

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA
PROMESTRE

Juliane Lourdes Silva Oliveira

AS FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO: Relações entre formação e
práticas das professoras em Santa Luzia/MG

Belo Horizonte
2025

Juliane Lourdes Silva Oliveira

AS FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO: Relações entre formação e práticas das professoras em Santa Luzia/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE, na linha de Alfabetização e Letramento, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado de Minas Gerais – FaE/UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Orientadora: Prof^a Dr^a Valéria Barbosa Machado

Belo Horizonte
2025

O48e

Oliveira, Juliane Lourdes Silva, 1971-

Em sala [recurso eletrônico] : roteiro para encontros formativos de professoras alfabetizadoras / Juliane Lourdes Silva Oliveira, Valéria Barbosa Machado. -- Belo Horizonte : UFMG / FaE / Promestre, [2025].
1 v. : il., color.

[Obra produzida em conjunto com a dissertação de mestrado da autora com o título: As facetas da alfabetização e do letramento [manuscrito] : relações entre formação e práticas das professoras em Santa Luzia--MG / Juliane Lourdes Silva Oliveira. -- Belo Horizonte, 2025. -- 139 p : enc., il., color. -- Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. -- Orientadora: Valéria Barbosa Machado].
Inclui Bibliografia.

1. Professores alfabetizadores -- Formação. 2. Professores -- Prática de ensino. 3. Alfabetização. 4. Letramento.
I. Título. II. Machado, Valéria Barbosa. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.414

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA ALUNA JULIANE LOURDES SILVA OLIVEIRA

Realizou-se, no dia 04 de junho de 2025, às 14 horas, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 609ª defesa de dissertação, intitulada " AS FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO: Relações entre Formação e Práticas das Professoras em Santa Luzia", apresentada por JULIANE LOURDES SILVA OLIVEIRA, número de registro 2023658491, graduada no curso de LETRAS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof^o(a) Valéria Barbosa Machado - Orientador(a) (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof^o(a) Daniela Freitas Brito Montuani (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof^o(a) Isabel Cristina Alves da Silva Frade (Universidade Federal de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

(X) Aprovada.

() Reprovada.

Título do Recurso Educacional:

Em Sala: Roteiro para encontros formativos de professoras alfabetizadoras.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 04 de junho de 2025.

Prof^o(a) Valéria Barbosa Machado (Doutora)

Prof^o(a) Daniela Freitas Brito Montuani (Doutora)

Prof^o(a) Isabel Cristina Alves da Silva Frade (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Valeria Barbosa Machado, Professora do Magistério Superior**, em 05/06/2025, às 10:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Freitas Brito Montuani, Professora do Magistério Superior**, em 05/06/2025, às 11:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Cidadã**, em 09/06/2025, às 13:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 4222374 e o código CRC 486FE398.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a todos os profissionais que, com coragem e sensibilidade, consagram suas vidas à nobre missão da alfabetização. Àqueles que, mesmo diante de desafios estruturais e sociais, persistem em abrir janelas para o mundo, permitindo que crianças descubram as infinitas possibilidades contidas nas entrelinhas da palavra escrita.

Um tributo especial às professoras de Santa Luzia, cujo saber genuíno e prática pedagógica enriqueceram esta pesquisa com insights profundos e humanizados. Seu incansável compromisso não apenas ilumina salas de aula, mas semeia, todos os dias, os alicerces de uma sociedade mais crítica e letrada.

Que esta obra honre suas lutas silenciosas e ecoe a importância de seu trabalho na construção de futuros mais justos

Ninguém se educa sozinho, nem mesmo com o admirável mundo da inteligência artificial que bate às nossas portas.

Precisamos de outros humanos, dos nossos professores e dos nossos colegas. Dos professores esperamos uma expansão do nosso repertório, por meio da aquisição de linguagens que nos permitam ler o mundo e interpretar a avalanche diária de informação e desinformação.

Se ficarmos só com as imagens rasas do dia a dia, não sairemos do lugar.

Precisamos que os professores nos ajudem a chegar a Camões, a Einstein, a Picasso.

Esperamos que eles se juntem e nos juntem numa aprendizagem cooperativa.

A cooperação é a chave da educação na contemporaneidade.

António Nóvoa

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Jailson, pelo apoio incondicional, que suavizou o peso desta jornada. Pelos ombros que se ofereceram como refúgio nos momentos de desânimo e pelas mãos que carregaram comigo as responsabilidades, transformando desafios em caminhos mais leves.

Aos meus filhos Sabrina, Vitor e à minha neta Letícia, pelo amor resiliente, pela fé inquebrantável em meu potencial e por enxergarem em mim muito mais do que eu mesma podia ver.

Aos meus pais, João Batista e Maria de Lourdes (*in memoriam*), cujas histórias de vida são um testemunho silencioso de sabedoria. Nunca vi tanto letramento habitar tão pouca instrução formal. Que esta conquista seja a prova de que o esforço de vocês valeu a pena.

À minha orientadora, Professora Valéria Barbosa Machado, por ter forjado com maestria a pesquisadora que estava adormecida em mim. Sua sabedoria, rigor acadêmico e generosidade intelectual foram faróis indispensáveis nesta travessia.

Às professoras da FaE/UFMG, pela construção coletiva de conhecimento que inspirou e ampliou meus horizontes teóricos. Cada debate, crítica e incentivo foi essencial na conclusão deste trabalho.

Acima de tudo, ao Deus Supremo, fonte de toda ciência e propósito. Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. Que este trabalho reverbere, em humildade, a grandeza de Tua criação.

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender como um grupo de professoras da rede pública municipal da cidade de Santa Luzia – MG, que participou do PNAIC e do Pró-Letramento, articula os conhecimentos construídos nessas experiências formativas, convertendo-os em práticas pedagógicas na perspectiva do letramento em turmas do 1º e 2º ano do ensino fundamental I. Isto é, como elas integram as três facetas da alfabetização – faceta linguística, interativa e sociocultural? Quais concepções de alfabetização estão evidenciadas nos discursos dessas professoras e nas atividades elaboradas por elas? O estudo está fundamentado nas proposições de Magda Soares sobre o processo de alfabetização e letramento e na relevância da formação continuada de professores, discutida por António Nóvoa e Paulo Freire. Participaram 21 professoras do 1º e 2º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Santa Luzia, selecionadas a partir de um questionário, via *Google Forms*, considerando os seguintes critérios: ter participado de, pelo menos, uma das experiências formativas -PNAIC ou Pró-Letramento-, atuar como regente de turma do 1º ou 2º ano do ensino fundamental no ano da pesquisa, isto é, 2024 e aceitar ser uma colaboradora nas demais etapas da pesquisa. Na sequência, organizou-se quatro grupos focais para discussão sobre alfabetização, formação continuada e práticas pedagógicas, o que possibilitou compreender quais concepções de alfabetização e letramento estão presentes nas falas das alfabetizadoras e o que elas percebem sobre a relevância das formações continuadas. Além disso, as professoras também disponibilizaram uma atividade de alfabetização e letramento trabalhada em sua turma no 1º trimestre de 2024, ou seja, em momento anterior ao início da pesquisa. A análise dos dados demonstrou que as professoras compreendem a importância de integrar as três facetas, para viabilizar a alfabetização na perspectiva do letramento. No entanto, as atividades apresentadas indicam a primazia da faceta linguística em detrimento das habilidades de compreensão e produção de textos e seu uso no contexto sociocultural. O Recurso Educacional, resultado da pesquisa, é um roteiro para encontros formativos de professoras alfabetizadoras, cujo objetivo é viabilizar a reflexão sobre a prática e as possibilidades de um trabalho alfabetizador que inclua, também, as facetas interativa e sociocultural.

Palavras-Chave: Facetas da Alfabetização e Letramento; Formação Continuada; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study aimed at comprehending: How a group of teachers from the Municipal Public Education System of Santa Luzia – Minas Gerais appropriated the knowledge acquired in the training experiences of Pró-Letramento and PNAIC, programs offered by the federal Government from 2007 and 2015, converting them into pedagogical practices for teaching written language, in the perspective of literacy, in classes of the first and second years of Fundamental Education? That is, how they integrate the three facets of reading and writing skills – linguistic, interactive and sociocultural? Which reading and writing conceptions are evinced by those teachers' discourses and by the activities produced by them? The study is grounded on Magda Soares' propositions on the reading and writing and literacy process and on the relevance of the continued training of teachers, discussed by Antônio Nóvoa and Paulo Freire. 21 teachers of first and second grades of Elementary Education of Public Municipal Education System of Santa Luzia, Minas Gerais participated of the study, chosen via a form, hosted at Google Forms, considering the following criteria: have participated of at least one of the following training experiences – PNAIC or Pró-Letramento-, to work as regent of a first or second grade class of Elementary Education in the year of the research, i. e., 2024 and to be willing to be collaborative on the research stages. In sequence, four focal groups were organized to discuss reading and writing skills, continued training and pedagogical practices, what allowed for comprehending which conceptions of reading, writing and literacy were present in the teachers' speeches and what they conceive about the relevance of the continued trainings. Besides this, the teachers also provided a reading, writing and literacy activity worked at their classes in the first quarter of 2024, that is, prior to the beginning of the research. The data analysis evinced that the teachers understand the relevance of integrating the three facets, to allow for reading and writing skills in the perspective of literacy. However, the activities presented have indicated the predominance of the linguistic facet to the detriment of the skills of text comprehension and production and its use in the sociocultural context. The Educational Resource, resulting of the research, is a guideline for training meetings for reading and writing teachers, whose aim is to allow for the reflection upon the practice and the possibilities of a literacy work that also includes the interactive and sociocultural facets.

Keywords: Reading and Writing and Literacy Facets; Continued Training; Pedagogical Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 2 – Atividades da professora P4	91
Figura 3- Atividade da professora P2.....	93
Figura 4 – Atividade da Professora P1.....	95
Figura 5 – Atividade da Professora P3.....	95
Figura 6 – Atividades da Professora P2	96
Figura 7 – Atividades da Professora P3	97
Figura 8 – Atividade da professora P3.....	98
Figura 9 – Atividade da professora P14.....	103
Figura 10 – Atividade da professora P19.....	105
Figura 11 – Atividade da professora P6.....	106
Figura 12 – Atividade da professora P6.....	107
Figura 13 – Atividade da professora P9.....	109
Figuras 14 a,b e c – Roteiro e atividades da professora P10.....	113
Figura 15 – Atividade da Professora P16	116
Figura 16 – Atividade da professora P13.....	117
Figura 17 – Atividade da Professora P5.....	120
Figura 18 – Atividade da professora P8.....	121
Gráfico 1 – Quantitativo de professoras que responderam ao questionário e aceitaram participar da pesquisa.....	48
Gráfico 2 – Gênero dos Professores – Questionário Inicial	50
Gráfico 3 – Perfil etário das professoras alfabetizadoras.....	51
Gráfico 4 – Formação Inicial das Professoras	52
Gráfico 5 – Experiências Formativas – Dados Numéricos por Curso	53
Gráfico 6 – Participação no PNAIC e no Pró-Letramento.....	54
Gráfico 7 – Tempo de Experiência na Alfabetização.....	56
Gráfico 8 – Situação Funcional das Professoras em Santa Luzia	57
Quadro 1 – Publicações selecionadas no Portal BDTD.....	19
Quadro 2 – Publicações selecionadas no Portal SciELO.....	20
Quadro 3 – Publicações selecionadas no Portal CAPES	20
Quadro 4 – Total de publicações encontradas.....	21
Quadro 5 – Publicações que se relacionam com a pesquisa	21
Quadro 6 – Organização dos grupos focais.....	49
Quadro 7 – Perfil das professoras selecionadas.....	58
Quadro 8 – Ocorrências de palavras-chave nos discursos das professoras.....	64
Quadro 9 – Quantitativo de atividades por categoria e ano de escolaridade	87
Quadro 10 – Relação entre os objetivos das atividades e as facetas da alfabetização	88
Quadro 11 – Presença das facetas da alfabetização nas sequências didáticas.....	90
Quadro 12 – Presença das facetas da alfabetização nas atividades a partir de um texto curto	102

Quadro 13 – Presença das facetas da alfabetização nas atividades lúdicas ou dialógicas	112
Quadro 14 – Presença das facetas da alfabetização nas atividades de registro direto	119
Quadro 15 – Presença das facetas da alfabetização no conjunto das atividades das professoras ...	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASE	Apropriação do Sistema de Escrita
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEFOP	Centro de Formação dos Profissionais da Educação
CN	Parâmetros Curriculares Nacionais
DAGE	Diretoria de Apoio à Gestão da Extensão
EaD	Educação à Distância
FaE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
GF	Grupo Focal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Educacionais
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROMESTRE	Mestrado Profissional em Educação e Docência
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SD	Sequência Didática
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 Algumas pesquisas sobre o tema e as lacunas identificadas	18
1.2- Diálogo entre o contexto da pesquisa e as concepções sobre alfabetização, letramento e formação continuada.....	26
1.2.1- As facetas da Alfabetização e do Letramento	26
1.2.2- Formação Continuada/Desenvolvimento Profissional - o direito e o compromisso ético na docência	31
1.2.3 – A realização do Pró-Letramento e do PNAIC no contexto da formação continuada de professoras alfabetizadoras	41
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	46
2.1- Etapas da Pesquisa.....	47
2.2- Perfil das professoras alfabetizadoras.....	49
2.3 - O gênero predominante no exercício do magistério	50
2.4- Faixa Etária das Professoras alfabetizadoras.....	51
2.5 - Os caminhos trilhados na formação inicial das professoras alfabetizadoras	51
2.6 - O percurso acadêmico das professoras alfabetizadoras	53
2.7 - Formação continuada das professoras alfabetizadoras	54
2.8 - Tempo de atuação como alfabetizadora.....	55
2.9 - Estabilidade das professoras alfabetizadoras.....	56
2.10 - Panorama geral do perfil das professoras	57
CAPÍTULO 3 - O QUE AS PROFESSORAS DIZEM SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	61
3.1. - O repertório das professoras e as pistas sobre a compreensão de alfabetização e letramento	62
3.1.1 - A faceta linguística.....	65
3.1.2 - A faceta interativa	67
3.1.3 – A faceta sociocultural.....	69
3.2 - O conceito de criança alfabetizada	71
3.3 - O discurso sobre a prática alfabetizadora	75
3.3.1 - Atividades lúdicas.....	75
3.3.2 - Sequências didáticas	76
3.3.3 - Atividades com parlendas	77
3.3.4 - Atividades de registro direto	78
3.3.5 - Atividades com texto literário.....	81
3.4 - Síntese.....	85
CAPÍTULO 4: AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELAS PROFESSORAS NA SALA DE AULA.....	87
4.1 Análise das sequências didáticas a partir da leitura de um livro	89
4.3 Sobre a faceta interativa.....	94

4.4 - Sobre a faceta sociocultural	99
4.5- Análise das atividades a partir de um texto curto	100
4.5.1 - Sobre a faceta linguística	103
4.5.2 - Sobre a faceta interativa.....	105
4.5.3 - Sobre a faceta sociocultural	108
4.6- Presença das facetas da alfabetização na atividades lúdicas ou dialógicas	110
4.6.1 - Sobre a faceta linguística	112
4.6.2 - Sobre a faceta interativa.....	114
4.6.3 - Sobre a faceta sociocultural	115
4.7- Presença das facetas da alfabetização nas atividades de registro direto	118
4.8 - Sobre a faceta linguística.....	119
4.9 - Sobre a faceta interativa	122
4.10 - Sobre a faceta sociocultural.....	122
4.11 - Em síntese, o que as professoras luzienses priorizam nas práticas pedagógicas	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	136
ANEXOS	139

INTRODUÇÃO

Os desafios educacionais referentes aos processos de ensino e aprendizagem enfrentados pelas escolas públicas no Brasil estão frequentemente associados às dificuldades que as professoras encontram ao ensinar leitura e escrita para as crianças. Essa é uma realidade que conheço de perto, sendo a razão de muitas inquietações ao longo da minha trajetória profissional.

Minha história como educadora começou em 1993, quando ingressei como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Santa Luzia/MG. Desde então, cada passo da minha jornada foi marcado por desafios, aprendizados e uma constante busca pela compreensão das dimensões que envolvem o processo de alfabetização.

Nos primeiros anos de regência - tanto do ensino regular, quanto da alfabetização de jovens e adultos, EJA- observei que as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aquisição da escrita constituíam-se barreiras, impedindo que eles desenvolvessem outras competências relacionadas tanto à escrita e leitura, quanto aos demais conteúdos.

Entre 2008 e 2010, tive a oportunidade de atuar como tutora do Pró-Letramento, um Programa do Ministério da Educação criado para melhorar a qualidade do ensino de leitura, escrita e habilidades matemáticas nos iniciais do ensino fundamental. Essa experiência ampliou minha percepção sobre as dificuldades enfrentadas pelas professoras no cotidiano escolar e aprofundou minha compreensão sobre a importância de uma proposta de ensino mais ampla e alinhada com as reais necessidades dos alunos. Ao compartilhar vivências com minhas colegas, pude ressignificar minha própria prática, entendendo que a alfabetização é um processo coletivo, que exige formação continuada, troca de saberes e políticas públicas consistentes.

Em 2018, assumi o cargo de diretora em uma escola da rede municipal, função que exerci até 2024. Nesse período, minha visão sobre os desafios da alfabetização se expandiu ainda mais. Liderei equipes, acompanhei dados educacionais e mantive diálogo direto com a Secretaria de Educação, o que me possibilitou perceber que as dificuldades não se restringiam a uma única instituição, mas faziam parte de um contexto mais amplo e incluía desde a falta de recursos humanos e materiais até a necessidade de definições claras das metas e metodologias de trabalho.

As experiências pelas quais passei, atuando em diferentes funções do sistema educacional, me levaram à constatação de que alguns aspectos que envolvem os processos de ensino-aprendizagem ainda necessitam de um debate mais amplo. Um deles diz respeito às complexidades do processo de alfabetização, especialmente no que se refere às concepções de

ensino da língua escrita adotadas pelas professoras e que refletem diretamente nas propostas pedagógicas e no desenvolvimento de competências dos alunos.

Nesse sentido, o potencial deste estudo contribui, não apenas com a rede municipal de Santa Luzia, oferecendo subsídios para políticas e práticas mais eficientes, mas também enriquece as discussões sobre alfabetização em âmbito mais amplo, unindo a vivência prática às reflexões teóricas.

Em tempo, é importante ressaltar que, apesar das contribuições das formações continuadas, alguns desafios parecem difíceis de superar. Ao longo da minha trajetória, percebi que muitas professoras, mesmo após participarem de formações como o Pró-Letramento e o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), ainda tinham dificuldades para integrar as facetas linguística, interativa e sociocultural no trabalho de alfabetização. Parece que as formações continuadas, quando são apenas pontuais, não são suficientes para auxiliar as alfabetizadoras na superação de concepções arraigadas ao longo de décadas, muitas vezes centradas apenas na apropriação do sistema de escrita.

Neste viés, a pesquisa tem como foco investigar as concepções de alfabetização e letramento que norteiam o ensino da língua escrita de um grupo de professoras que atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Santa Luzia e as correlações com as experiências formativas - Pró-Letramento e PNAIC - ofertadas pelo governo federal entre 2007 e 2015¹. Os objetivos específicos buscam verificar quais concepções de alfabetização e letramento estão impressas nos discursos dessas alfabetizadoras e quais facetas da alfabetização são contempladas nas atividades de ensino que elas priorizam.

Em tempo vale destacar que, além das dificuldades relacionadas à carência de formações contínuas, algumas dificuldades vivenciadas nas redes de ensino impactam diretamente o cotidiano das escolas e comprometem os resultados esperados.

Este foi o caso de Santa Luzia, que viveu uma situação peculiar entre os anos de 2014 e 2018, quando a instabilidade política, marcada por processos judiciais, comprometeu o desenvolvimento dos trabalhos coordenados pela Secretaria de Educação. Neste período, passaram pelo município quatro prefeitos e três secretários de Educação, cada qual com sua

¹ Nos anos de 2016 e 2017 o município de Santa Luzia ofertou aos professores apenas a formação do PNAIC na área de Matemática. Dessa forma a última edição na área de Língua Portuguesa ocorreu em 2015.

equipe técnica e uma nova proposta de trabalho.

A substituição frequente de equipes nas Secretarias de Educação pode trazer sérios danos ao sistema educacional, pois interrompe a continuidade de projetos e iniciativas, dificultando a implementação de políticas eficazes. Além disso, a falta de estabilidade pode gerar incertezas entre os profissionais da educação, prejudicando o desenvolvimento de um ambiente de aprendizado coeso e produtivo.

Essa peculiaridade que envolve o município luziense é um fator a ser considerado quando se trata da habilidade que as professoras demonstram no desenvolvimento do trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento. Contudo, o foco desta pesquisa é a compreensão das práticas e das concepções que as alfabetizadoras conservam, considerando as experiências formativas, os valores e as crenças dentro de um contexto educacional.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem o objetivo de discutir à luz das proposições de diversos autores, a relevância da alfabetização na perspectiva do letramento e o papel da formação continuada de professoras para a prática pedagógica, considerando a autonomia das alfabetizadoras e sua atuação como sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

1.1 Algumas pesquisas sobre o tema e as lacunas identificadas

Para compreender o tratamento dado ao tema fez-se um levantamento das bibliografias que envolvem essa temática para conhecer alguns estudos já consolidados e compreender como o assunto tem sido discutido entre os pesquisadores. Em seguida, foram selecionados os trabalhos com maior aderência ao presente estudo com o objetivo de dialogar com as produções de outros autores e ampliar as reflexões sobre o problema.

Uma busca nos sites da Scielo, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD - e no portal de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, apontaram 3.682 produções na mesma linha da pesquisa, comprovando o interesse de estudiosos pelo tema e sua relevância.

O refinamento da busca se deu a partir dos seguintes descritores: práticas pedagógicas na alfabetização; formação continuada de professoras alfabetizadoras; alfabetização e letramento no PNAIC; alfabetização e letramento no Pró-Letramento.

Em seguida, utilizando os filtros disponíveis em cada portal, foram feitos os seguintes recortes: BDTD e Scielo:

- 1) Publicações a partir de 2005 para encontrar os textos mais atuais;
- 2) Textos publicados em português;
- 3) Trabalhos apresentados em programas de pós-graduação na área educacional;
- 4) Temáticas relacionadas à pesquisa;
- 5) Títulos sobre assuntos relacionados.

No portal da CAPES foram feitos outros recortes de acordo com as ferramentas disponíveis no site, a saber:

- 1) Palavras ou expressões específicas;
- 2) Títulos com alguma afinidade com a pesquisa.

Os quadros abaixo apontam os resultados após esse refinamento.

Quadro 1 – Publicações selecionadas no Portal BDTD

Filtros aplicados	Descritores				TOTAL
	Práticas pedagógicas na alfabetização	Formação continuada de professoras alfabetizadoras	Alfabetização e letramento no PNAIC	Alfabetização e letramento no Pró-Letramento	
A partir de 2005	2.063	546	123	113	2.845
Em português	1.624	103	123	113	1.963
Em Programas de Pós-graduação	648	103	31	12	794
Temática relacionada à pesquisa	105	20	29	11	165
Títulos com alguma afinidade	19	08	13	03	43
Publicações selecionadas	05	05	01	01	12
TOTAL	4.464	785	320	253	5.822

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Quadro 2 – Publicações selecionadas no Portal SciELO

Filtros aplicados	Descritores			
	Práticas pedagógicas na alfabetização	Formação continuada de professoras alfabetizadoras	Alfabetização e letramento no PNAIC	Alfabetização e letramento no Pró-Letramento
---	5	3	0	0
A partir de 2005	5	3	0	0
Em português	3	2	0	0
Títulos com alguma afinidade	0	1	0	0
Total de publicações selecionadas	0	1	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Quadro 3 – Publicações selecionadas no Portal CAPES

Filtros aplicados	Descritores			
	Práticas pedagógicas na alfabetização	Formação continuada de professoras alfabetizadoras	Alfabetização e letramento no PNAIC	Alfabetização e letramento no Pró-Letramento
---	413	48	57	25
Palavras ou expressões específicas	02	08	0	10
Títulos com alguma afinidade	0	0	0	0
Total de publicações selecionadas	0	0	1	0

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O próximo quadro apresenta o compilado das publicações encontradas em cada portal a partir dos descritores.

Quadro 4 – Total de publicações encontradas

	Descritores											
	Práticas pedagógicas na alfabetização			Formação continuada de professoras alfabetizadoras			Alfabetização e letramento no PNAIC			Alfabetização e letramento no Pró-Letramento		
Sites de busca	B DT D	S CI E L O	C A PE S	B D T D	S CI E L O	C A P E S	BD TD	S CI E L O	C A P E S	BD TD	S CI E L O	C A PE S
Total	2.063	5	413	546	1	60	123	0	57	113	0	25
	2.481			607			180			138		

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ressalta-se que algumas publicações abordam mais de uma temática, resultando a seleção final em 8 dissertações na página da BDTD e 1 no portal Scielo que foram lidas e analisadas, buscando um entrelaçamento com a pesquisa, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Publicações que se relacionam com a pesquisa

Título	Autor (a)	Ano	Tipo	Site
Práticas de Letramento em Classes de Alfabetização de Crianças e Desenvolvimento da Consciência Fonológica	GONDIM, Márcia Regina Alves.	2007	Dissertação de Mestrado	BDTD
Prática Pedagógica de Alfabetizadores do 1º Ano: Interrogações Sobre a Formação Continuada	SOARES, Cristina D.	2018	Dissertação de Mestrado	BDTD
Formação Continuada: Vivências de Professoras Alfabetizadoras	MICOSSI, Milena M.	2018	Dissertação de Mestrado	SciELO
A Formação Continuada no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC- e a Prática dos Professores Alfabetizadores no Município de Rio Azul- PR	PIRES, Andrea de Paula.	2016	Dissertação de Mestrado	BDTD
Formação Continuada de Professores Alfabetizadores na Perspectiva do Letramento: Um (Re)significar da Prática Docente?	FERREIRA, Grazielle A. O.	2014	Dissertação de Mestrado	BDTD
A Formação de Professores a Distância e o Acesso de Crianças de Seis Anos à Linguagem Escrita Através de Projetos de Letramento	RANZANI, Ariane	2014	Dissertação de Mestrado	BDTD

O Programa Pró-Letramento e a Formação de Alfabetizadores: Repercussões nas Concepções e Práticas de Professores Cursistas	AURELIANO Francisca E. B. S.	2012	Dissertação de Mestrado	BDTD
Formação Continuada: Descontinuidades e Desafios na transformação da Prática Pedagógica dos Professores	ELTZ, Patrícia T.	2008	Dissertação de Mestrado	BDTD
O Docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Suas Concepções Sobre Alfabetização e Letramento	LIMA, Itaise Moretti de.	2012	Dissertação de Mestrado	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Em tempo, vale destacar que não foi encontrado nenhum artigo que trate especificamente das concepções e práticas pedagógicas das professoras que participaram de formações continuadas em Santa Luzia/MG. Nesse sentido, a presente pesquisa pretende dialogar com os trabalhos já publicados e ampliar as discussões da formação continuada no município em estudo.

Das nove pesquisas selecionadas, todas são dissertações de mestrado, em diferentes programas de pós-graduação, publicadas entre 2007 e 2018 nas seguintes instituições: Universidade Tuiuti do Paraná- PR; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP; Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR; Universidade de Brasília – DF; Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN; Universidade Federal de São Carlos – SP e Universidade de Caxias do Sul – RS.

Em sua pesquisa intitulada *Práticas de Letramento em Classes de Alfabetização de Crianças e Desenvolvimento da Consciência Fonológica* (2007), Márcia Gondim analisa a relação entre consciência fonológica e construção da leitura e da escrita na prática de alfabetizar letrando. Na percepção da autora, as práticas de letramento estão presentes no cotidiano das salas de aula. No entanto, por falta de conhecimento, muitas vezes, os professores não sabem como lidar com as dificuldades das crianças e acabam por excluí-las, o que confirma a importância da formação continuada.

Na pesquisa *Práticas Pedagógicas de Alfabetizadores do 1º ano: Interrogações sobre a formação continuada*, a autora Cristina Dallastra Soares (2018) trata das relações entre as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento e a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação – SME - de Curitiba para as professoras de 1º ano. A autora busca compreender os fundamentos teórico-metodológicos das práticas de alfabetização e letramento na história da educação brasileira, além de trazer as discussões mais recentes sobre consciência fonológica e ludicidade. O resultado da pesquisa revela

algumas contradições relacionadas à falta de suporte para a prática pedagógica e uma fragilidade teórico-prática nos processos formativos, uma vez que as professoras aprendem como fazer o trabalho de alfabetização, mas não compreendem sua relação com a teoria.

A dissertação de mestrado *Formação Continuada: Vivências de Professoras Alfabetizadoras* (2018) de Milena Marques Micossi se debruça sobre as contribuições da formação continuada nas reflexões e práticas docentes. A pesquisa considera os pressupostos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC e analisa os elementos do itinerário formativo e a ação do formador como mediador do processo de reconstrução e (re)significação das práticas. A análise dos dados mostrou que a formação continuada poderá promover a mudança das práticas desde que o formador privilegie uma metodologia dialógica que considere as experiências do professor como ponto de partida, além de romper com o discurso de desconstrução e adotar o discurso da (re)significação pragmática mediada pela própria trajetória docente.

Andrea de Paula Pires, em seu texto *A Formação Continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC – e a Prática dos Professores Alfabetizadores no Município de Rio Azul – PR* (2016) faz uma análise da formação continuada do PNAIC, considerando as concepções de formação presentes nessa política educacional, além de investigar em que medida o PNAIC tem oportunizado o aperfeiçoamento docente na prática. A partir da análise de dados, a autora entende que a formação do PNAIC foi uma ação inovadora e necessária, mas não suficiente para um impulso efetivo da qualidade da educação. A conclusão da autora é que a política de formação continuada precisa articular-se com outras políticas públicas que incluam valorização profissional, melhores condições de trabalho, melhor infraestrutura dentre outros.

A dissertação de mestrado intitulada *Formação Continuada de Professores Alfabetizadores na Perspectiva do Letramento: Um (Re)significar da Prática Docente?* (2014) de Grazielle Ferreira investiga as contribuições do curso de formação continuada “Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização” para as práticas alfabetizadoras dos professores da rede municipal de Anápolis – GO. O curso oferecido pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação – CEFOP- um setor da Secretaria Municipal de Educação daquela cidade, teve como objetivo central, aprimorar as práticas pedagógicas dos alfabetizadores. A pesquisa buscou verificar se os professores se apropriam dos saberes teóricos relacionados à alfabetização e ao letramento e se fazem a transposição didática dos conhecimentos adquiridos no curso de formação para sua prática pedagógica. A pesquisadora constatou que os professores em formação entenderam que

era preciso transformar a didática mecânica, fragmentada e descontextualizada em práticas de alfabetização e letramento. Segundo a autora, a formação continuada é crucial para a qualidade da educação e, portanto, é preciso criar mecanismos que garantam essa formação dentro da jornada de trabalho do professor, uma vez que esse foi um dos fatores mais apontados pelos participantes como elemento dificultador pela busca da própria formação.

A dissertação *A Formação de Professores a Distância e o Acesso de Crianças de Seis Anos à Linguagem Escrita através de Projetos de Letramento* (2014), escrita por Ariane Ranzani investiga como um curso de formação continuada a distância pode contribuir para o desenvolvimento de um projeto de letramento com crianças de seis anos. A autora constata a importância da interação das crianças com o meio social e cultural e ressalta que a experiência profissional e os saberes docentes são responsáveis pela mediação na organização das atividades com a linguagem escrita. Nesse sentido, é importante compreender em que medida as concepções das professoras e os conhecimentos adquiridos nas formações tornam-se relevantes para a prática.

A pesquisa de Francisca Aureliano sobre *O Programa Pró-Letramento e a Formação de Alfabetizadores: Repercussões nas Concepções e Práticas de Professores Cursistas* (2012), como o próprio título indica, objetiva investigar como o Pró-Letramento, especialmente nos estudos de linguagem, repercute na prática cotidiana das professoras cursistas. A análise do corpus evidenciou continuidades e discontinuidades, distanciamento e aproximação entre as concepções das professoras e as proposições do programa e entre os discursos enunciados por elas e as práticas de ensino.

Os estudos de Patrícia Thoma Eltz, intitulado *Formação Continuada: Descontinuidades e Desafios na transformação da Prática Pedagógica dos Professores* (2008) busca entender se a formação continuada contribui ou não para a transformação da prática do professor, e propõe reflexões significativas sobre como deve ser a formação continuada para os professores desse novo tempo de mudanças, nessa nova escola que está sendo desenhada; além disso, investiga quais os entraves encontrados na transposição da teoria para a prática e como a formação continuada pode transformar esse cenário. A autora conclui que a formação do professor é um processo contínuo e que o fazer pedagógico deve ser fruto da reflexão docente sobre os fundamentos que justificam a prática.

A pesquisadora Itáise Moretti de Lima, autora da dissertação de mestrado *O Docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas Concepções sobre Alfabetização e Letramento* (2012), propõe uma reflexão sobre quem são os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Vacaria - RS e analisa as concepções desses docentes no que se refere ao processo de alfabetização e letramento da criança no âmbito escolar. A autora conclui que o entendimento desses professores acerca dos conceitos pesquisados está carregado de elementos do senso comum e em desconformidade com as mais recentes pesquisas que tratam da aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar de considerar a alfabetização como um processo contínuo, os alfabetizadores encontram dificuldades para desenvolver seu trabalho na nova configuração do ensino fundamental de nove anos.

Todas as pesquisas citadas se desenvolveram por metodologia qualitativa e utilizaram questionários, entrevistas, estudos de casos, análise documental e outros procedimentos metodológicos. Em linhas gerais, as autoras buscaram compreender as relações entre as políticas públicas de formação continuada para professoras alfabetizadoras, tais como Pró-Letramento, PNAIC e o Programa Mais Alfabetização e o desempenho das crianças do ensino fundamental em leitura e escrita.

O levantamento bibliográfico indica que a presente pesquisa apresenta muitos pontos em comum com os textos encontrados, uma vez que também busca compreender a relação entre os conhecimentos teóricos discutidos nas formações continuadas e a prática desenvolvida em sala de aula. Ademais, a pesquisa dialoga sobre os impactos que o PNAIC e o Pró-Letramento produziram no trabalho de docentes que passaram por essas experiências formativas. Entretanto, o presente estudo se diferencia dos demais, primeiramente pelo recorte de localização: não foi encontrado nenhum estudo sobre as práticas de alfabetização das professoras de Santa Luzia que participaram do PNAIC e do Pró-Letramento. Além disso, a pesquisa analisa as atividades de alfabetização selecionadas pelas professoras para verificar se as mesmas contemplam as três as facetas da alfabetização – *a faceta linguística, interativa e sociocultural*, e se há primazia de alguma dessas facetas sobre as demais. Finalmente, investiga em que medida as professoras luzienses desenvolvem práticas alfabetizadoras, ancoradas na concepção de letramento, mesmo após uma lacuna de dez anos desde a última formação continuada subsidiada pelo governo federal.

1.2- Diálogo entre o contexto da pesquisa e as concepções sobre alfabetização, letramento e formação continuada

As concepções de ensino da língua escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento, os programas de formação continuada do governo federal no período de 2007 a 2015 e o protagonismo da professora alfabetizadora, enquanto sujeito crítico e consciente, formam o fio condutor desta pesquisa.

A seguir serão apresentadas as bases teóricas nas quais a pesquisa se fundamenta, estando este capítulo organizado em duas temáticas: as facetas da alfabetização e do letramento; formação continuada/desenvolvimento profissional – o direito e compromisso ético na docência.

1.2.1- As facetas da Alfabetização e do Letramento

Primeiramente, há que se considerar o conceito de alfabetização, que no sentido mais restrito da palavra, refere-se à aprendizagem do sistema de escrita e suas relações entre fonemas e grafemas. Em sua contribuição, para o Glossário CEALE, Soares (2014) define alfabetização como “a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego” (Soares, 2014, p.21). No entanto, para além da mera codificação e decodificação dos sons e dos símbolos, é necessário empenhar-se para que as crianças consigam interpretar, compreender e produzir textos inteligíveis com autonomia. Se as crianças não aprenderem a escolher as palavras adequadas para se comunicar com o interlocutor, se não entenderem a finalidade do texto que estão lendo ou escrevendo, se não forem capazes de reconhecer ou utilizar as marcas linguísticas que produzem o efeito de sentido esperado e, sobretudo, se não conseguirem lançar mão de um texto nas situações da vida real, a metodologia aplicada não passará de atividade escolar com um fim em si mesma.

Sendo assim, enquanto a alfabetização propriamente dita trata da aquisição do sistema de escrita, o letramento trata das habilidades de compreensão e produção textual a partir desse sistema e o seu uso nas práticas sociais. Portanto, alfabetização e letramento são processos distintos, porém imbricados, que definem as concepções de ensino das professoras a partir de suas perspectivas.

As diferentes abordagens que envolvem a aprendizagem da língua escrita são denominadas por Magda Soares como *facetas da alfabetização*. Logo, espera-se que as professoras compreendam a importância da junção entre essas facetas e privilegiem metodologias que possibilitem às crianças o uso da leitura e da escrita de maneira competente nas situações cotidianas. Logo, é primordial definir os conceitos de alfabetização e letramento que fundamentam a pesquisa.

Segundo Soares (2021):

(...) a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propõem no final da década de 70 a ampliação do conceito de literate para functionally literate. Essa mudança indicava a preocupação das instâncias educacionais em medir, não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também as competências relacionadas aos usos da língua escrita em contextos sociais (Soares, 2021a, p.31).

Portanto, o conceito de letramento que irá permear esta pesquisa se fundamenta na afirmação de que

(...) não é apenas a *alfabetização* – a *faceta linguística* da aprendizagem inicial da língua escrita – que assegura à criança, em seus primeiros anos de alfabetização a entrada no mundo da cultura escrita. (...) a alfabetização é uma das três facetas da aprendizagem inicial da língua escrita, necessária, mas não suficiente, porque esta só se completa se integrada com as *facetas interativa e sociocultural*, estas duas constituindo o *letramento* (Soares, 2002a, p.345).

Para melhor compreender a proposta de alfabetizar na perspectiva do letramento, é necessário entender como cada uma dessas três facetas - linguística, interativa e sociocultural - se constitui e, principalmente, como a interligação entre elas se materializa no plano de ensino para conduzir um trabalho de alfabetização mais eficiente.

A *faceta linguística* consiste na apropriação da escrita como um sistema simbólico, envolvendo a compreensão de que as convenções gráficas são representações da fala. Esse processo inclui o domínio das relações fonema-grafema, a segmentação da língua em unidades como sílabas, palavras e frases, o desenvolvimento da consciência fonológica que inclui o reconhecimento e a manipulação dos sons, além de aspectos como a ortografia, a gramática e o vocabulário. Ao desenvolver essas competências, a pessoa se torna capaz de operar o sistema de escrita alfabética para ler e escrever de forma mais eficaz.

Por sua vez, a *faceta interativa* vai além da capacidade de uso dos grafemas para escrever palavras. Ela trata da capacidade de ler, compreender e produzir textos inteligíveis,

considerando os seguintes aspectos:

- a) Relacionados à leitura: Conhecimento de palavras e seus significados, o que ajuda na interpretação do texto; Habilidade de ler nas entrelinhas, fazendo suposições e tirando conclusões com base em informações implícitas; Capacidade de distinguir entre informações essenciais e detalhes secundários, reconhecendo o tema central do texto; Habilidade de avaliar, criticar e opinar sobre o conteúdo do texto, considerando a validade das informações e a perspectiva do autor; compreensão dos sinais gráficos e das marcas linguísticas deixadas pelo autor do texto, dentre outras.
- b) Relacionados à escrita: Capacidade de organizar ideias antes de começar a escrever, definindo o propósito e a estrutura do texto; Domínio do vocabulário necessário para a produção textual; Capacidade de escrever textos de forma que as sentenças estejam conectadas e fluidas; Capacidade de usar corretamente as regras gramaticais, ortográficas e de pontuação, além de outros aspectos essenciais para a compreensão do leitor.

Portanto, na faceta interativa, a ênfase recai na aplicabilidade dos conhecimentos linguísticos necessários para que as crianças se tornem competentes enquanto leitores e produtores de texto.

Finalmente, a faceta *sociocultural* considera o contexto em que a comunicação ocorre. Refere-se à maneira como a habilidade de ler e escrever está profundamente enraizada nas práticas sociais, nos valores culturais e nos modos de se relacionar com a leitura e a escrita em uma comunidade. A partir dessa faceta emergem as seguintes competências de uso da língua escrita: a) conhecer os gêneros textuais e suas especificidades e selecionar o mais adequado ao contexto de situação; b) expressar-se oralmente com clareza, adaptando o tom de voz, a entonação e a seleção das palavras de acordo com o público-alvo, a intencionalidade e o ambiente; c) usar a leitura e a escrita como ferramentas para se posicionar em diferentes ambientes, dentre outras habilidades relevantes para inserção do indivíduo nas práticas sociais.

A junção dessas três facetas mostra que a alfabetização e o letramento são processos complexos, que envolvem habilidades linguísticas, interações sociais e contextos culturais, formando um quadro mais completo de como as pessoas se tornam leitoras e escritoras competentes.

As reflexões de Magda Soares sobre os processos que envolvem as práticas alfabetizadoras demonstram uma preocupação tanto com a aquisição do sistema de escrita, quanto com a habilidade de uso desse sistema nas situações reais da vida cotidiana em que a escrita se faz presente. Ao escrever o artigo “As Muitas Facetas da Alfabetização”, Soares (2021) aponta que

Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas e palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz, de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua ou expressar-se por escrito (Soares, 2021, p.21) (Grifos da autora).

Para a autora, a relação intrínseca entre alfabetização e letramento precisa permear as práticas pedagógicas levando as professoras a compreenderem a indissociabilidade entre os dois processos. No texto *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, Soares (2004b) afirma que alfabetização e letramento

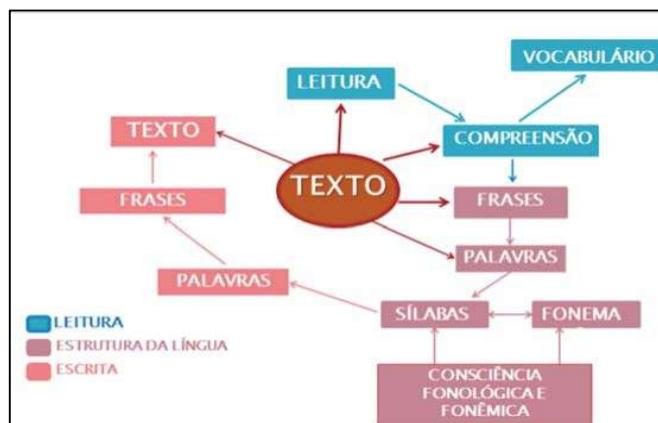
Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema– grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004b, p.14).

Ao considerar a existência de uma relação indissociável entre alfabetização e letramento, a autora defende o uso do texto como ponto de partida para a eficácia das práticas pedagógicas. Seja por meio de parlendas, poemas, histórias, textos informativos, livros e outros gêneros e suportes, a leitura desempenha um papel central no desenvolvimento das habilidades de compreensão. A partir do texto, atividades de consciência fonológica, fonêmica e escrita de palavras são contempladas tanto quanto as práticas de leitura e produção de textos. Essa abordagem integrada reforça como a alfabetização e o letramento se complementam, desenvolvendo competências linguísticas e cognitivas.

Ao escrever “Formação de Rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as” Soares (2014) reitera sua crença na proposta de alfabetização a partir do texto.

Para tanto, a autora apresenta o seguinte organograma:

Figura 1 – O trabalho de alfabetização a partir do texto



Fonte: Soares (2014, p.165)

A proposta de ensino a partir do texto possibilita o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, já que permite contextualizar o aprendizado e integrar práticas de letramento e alfabetização. Dessa forma, a professora proporciona aos alunos o contato com a linguagem de forma contextualizada e significativa, colaborando para a ampliação do vocabulário e promovendo o desenvolvimento de habilidades de interpretação e compreensão. Além do mais, explorar as diferentes camadas da escrita, como frases, palavras e sílabas, possibilita que os alunos estabeleçam relações entre a linguagem oral/fonemas e o texto escrito/grafemas, desenvolvendo não apenas a consciência fonológica, mas também ampliando a compreensão de como a língua funciona.

Esse processo se completa através da produção de um novo texto que não só reforça a compreensão do texto original, mas também oportuniza às crianças o desenvolvimento da habilidade de se comunicarem através da palavra escrita.

Nesse sentido, nota-se que o processo pode ser comparado a um movimento espiral, que se inicia “de fora para dentro”, isto é, numa perspectiva mais ampla que é a leitura e compreensão do texto em sua plenitude e segue na percepção de que o texto é composto por frases, palavras, sílabas e fonemas. Na sequência, faz-se o caminho contrário, ou seja, a criança é convidada a “fazer o caminho inverso no espiral”, usando o conhecimento que adquiriu sobre a escrita, para formar sílabas, palavras e frases na composição de um novo texto de sua autoria

Essa abordagem oferece um caminho integrado e dinâmico, no qual as crianças reconhecem o propósito da leitura e da escrita, e se tornam participantes ativas do processo, conectando o aprendizado à realidade e aos usos sociais da linguagem.

1.2.2- Formação Continuada/Desenvolvimento Profissional - o direito e o compromisso ético na docência

Em relação ao termo *formação continuada*, vale ressaltar que, embora o mesmo seja bastante apropriado para os rumos da pesquisa, merece destaque, também, o conceito de *desenvolvimento profissional*, usado por Magda Soares. Essa nomenclatura, segundo a autora, foi proposta por Júlio Emílio Diniz Pereira, seu colega de profissão na FaE/UFMG e faz uma reflexão interessante sobre o termo, com o qual Soares (2014) concorda e menciona em uma palestra promovida pela Cenpec.

Os professores já estão no exercício da profissão, já se formaram em cursos de graduação de Pedagogia ou Normal Superior, o que se busca não é continuar essa formação, mas sim o desenvolvimento profissional no contexto da prática docente: das experiências, problemas, dificuldades, dúvidas que ela suscita a cada momento. Aliás, em todas as profissões, é após a formação, no exercício profissional, que as pessoas desenvolvem competências que só a prática possibilita. (Soares, 2014, p.151)

O professor, sendo um profissional formado em sua área de atuação, não deve ser tratado como um indivíduo em constante formação, mas como alguém em pleno desenvolvimento de suas competências profissionais. O conceito pressupõe um professor em constante atualização e reconstrução de saberes. Sob essa ótica, Soares (2014) expõe suas concepções sobre a proposta desenvolvida e aplicada no município de Lagoa Santa/MG. O resultado desse trabalho é descrito na obra *“Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as”*. A Partir dessa experiência, a autora defende uma proposta denominada como “microprática que pode contribuir para pensarmos uma formação que atinja todas as escolas de um município” (Soares, 2014, p.151).

Tendo como premissa que as professoras sabem muito a respeito do fazer pedagógico, Soares (2014) afirma que

seria uma pretensão considerar que estou “formando” as professoras da Rede Municipal. Não estou formando as professoras; na verdade, elas estão me formando tanto quanto eu estou formando-as. Estamos nos desenvolvendo profissionalmente. (Soares, 2014, p. 153) (Grifos da autora).

O conceito de desenvolvimento profissional adotado pela autora estabelece um diálogo maduro com a concepção de professor reflexivo, que atua com propriedade e responsabilidade social. Entretanto, neste trabalho serão considerados tanto o conceito de *desenvolvimento profissional*, devido à sua relevância para a profissionalidade docente, quanto o conceito

de *formação continuada*, em decorrência da familiaridade que as professoras possuem com o termo, comumente usado nas experiências formativas ofertadas.

Feito este esclarecimento, é importante retomar, ainda que brevemente, o processo histórico educacional mais recente, que norteou as práticas das professoras em relação ao ensino da língua escrita.

As diferentes concepções de ensino que vigoraram nas últimas décadas, evidenciaram a dinamicidade do próprio conceito de alfabetização - um conceito social, cultural, político, de direito e escolar – suscetível a mudanças no tempo e no espaço, a partir das expectativas e necessidades em diferentes contextos históricos.

Entre os anos de 1960 e 1990, a alfabetização esteve centrada na escolha de um método. Os métodos sintéticos priorizavam a aprendizagem dos sons e das sílabas, progredindo até alcançar a leitura de textos. Em contrapartida, os métodos analíticos seguiam o caminho oposto, começando com a exposição a textos e frases para, posteriormente, refletir sobre a formação das palavras, focando nas letras e nos sons que elas representam. Contudo, independente da abordagem adotada, o ensino dedicava-se à aquisição do sistema de escrita, enfatizando as relações entre grafemas e fonemas.

A partir dos anos 80, com o advento da Psicogênese da Língua Escrita, fundamentada por Jean Piaget e corroborada por teóricos como Emília Ferreiro e Lev Vygotsky, a preocupação com o processo de apropriação da escrita, compreendida como um sistema notacional, ganhou espaço nas discussões sobre o aprendizado da língua.

Contudo, apesar dos avanços, essa nova abordagem, não foi devidamente compreendida e incorporada nas práticas das professoras. No texto “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas”, Soares (2004b) aponta alguns fatores que comprometeram a compreensão da perspectiva sociointeracionista. Sendo assim, a autora destaca três pontos relevantes que merecem reflexão:

- 1) Mudança de paradigma em desfavor da faceta linguística:

Passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrarias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização,

obscureceu-se sua faceta linguística fonética e fonológica. (Soares, 2004b, p.11)

Neste cenário, as professoras foram induzidas a desconsiderar o fato de que a língua escrita é constituída de um sistema e, como tal, precisa ser compreendida e devidamente utilizada para que possa funcionar. Em outras palavras, é importante que as crianças aprendam a operar esse sistema, a partir do desenvolvimento de habilidades linguísticas.

2) Desqualificação dos métodos de alfabetização:

o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais “tradicionais”, como um problema sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método (Soares, 2004b, p.11)

Ao desconsiderar a importância de se ter uma metodologia bem fundamentada e desenvolvida na prática pedagógica, as professoras ficaram à deriva em relação ao processo de ensino, uma vez que as aulas aconteciam à mercê das ocorrências cotidianas, resultando em aulas improvisadas, quase sempre sem um objetivo claro.

3) Perda da especificidade do processo de alfabetização

Acrescente-se a esses equívocos e falsas inferências o também falso pressuposto, decorrente deles e delas, de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza. A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. (Soares, 2004, p. 11)

Naquele contexto, as professoras alfabetizadoras implementaram mudanças significativas em suas práticas pedagógicas influenciadas pela perspectiva sociointeracionista, que enfatizava a construção do conhecimento a partir da interação social e da experiência do aluno.

No entanto, o que poderia ser um passo em direção a uma abordagem mais dinâmica, configurou-se em um problema, na medida em que muitos estudiosos interpretaram essa perspectiva de maneira equivocada, reduzindo o papel da professora a uma observadora

passiva que não deveria interferir no processo natural de construção do conhecimento pela criança.

A esse respeito, Magda Soares (2004) faz a seguinte reflexão:

(...) os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e frequentemente arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização (Soares, 2004a, p.3).

O embate de ideias entre as correntes teóricas mais tradicionais e a nova perspectiva sociointeracionista, aliado à lacuna provocada pela carência dos programas de formações continuadas podem ter colaborado para o surgimento de um cenário de insegurança por parte das alfabetizadoras, em relação às práticas pedagógicas mais adequadas para ensinar as crianças a ler e escrever. Numa hipótese inicial, é possível supor que os reflexos desses fatores ainda podem ser percebidos no cotidiano das escolas, quando as professoras demonstram dificuldade em trabalhar todas as facetas da alfabetização e acabam, muitas vezes, privilegiando a faceta linguística, com o objetivo garantir os resultados mínimos esperados, como, por exemplo, o domínio do sistema de escrita alfabética.

É neste contexto que Soares (2022) defende a aplicação de uma proposta didática que articule todas as facetas da alfabetização e do letramento, sendo elas:

(...) a faceta propriamente *linguística* da língua escrita - a representação visual da cadeia sonora da fala - **alfabetização**; a faceta *interativa* da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta *sociocultural* da língua escrita - os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, estas duas últimas facetas consideradas como **letramento** (Soares, 2022, p.28) (Grifos da autora: em itálico. Grifos meus: em negrito).

Assim, pode-se dizer que a língua em sua totalidade envolve diversas facetas e que seu aprendizado deve ocorrer a partir do texto e do contexto, priorizando, sempre que possível, situações reais de escrita e leitura. De acordo com a Soares:

Tal como, em uma pedra lapidada, as várias superfícies – facetas – se somam para compor o todo que é a pedra, assim também os componentes do processo de aprendizagem da língua escrita – suas facetas - se somam para compor o todo que é o produto desse processo: alfabetização e letramento” (Soares, 2022, p.33).

A compreensão de que as práticas alfabetizadoras devem contemplar essas três facetas é um divisor de águas entre o ensino tradicional, voltado prioritariamente para a aquisição da escrita alfabética em uma perspectiva descontextualizada e a alfabetização na perspectiva do letramento, em que o domínio da língua escrita se materializa em diversas práticas sociais nas quais o sujeito vai se tornando autônomo e crítico. Para tanto, as professoras precisam refletir sobre sua prática e exercitar a autocrítica na busca por respostas sobre o que é preciso ensinar, para que ensinar e, como ensinar. Na visão de Paulo Freire (1996) “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p.12). Na mesma perspectiva tem-se a seguinte afirmação de Pimenta e Lima (2006):

A teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, re-significando-os e sendo por eles re-significados. o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (Pimenta; Lima, 2006, p.12).

Por fim, António Nóvoa enfatiza que a prática docente não deve ser vista como um mero reflexo da teoria, mas sim como um espaço de construção e reflexão crítica. O autor argumenta que a teoria fornece as bases necessárias para entender e contextualizar as ações em sala de aula, enquanto a prática oferece um campo de experimentação e adaptação das teorias à realidade dos alunos e do ambiente escolar. Segundo Nóvoa (2009)

Não se trata de adaptar uma qualquer deriva praticista e, muito menos, de acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores. Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber. É esta concepção que tem levado às intermináveis discussões entre «republicanos», que apenas se interessariam pelos conteúdos científicos, e «pedagogos», que colocariam os métodos de ensino acima de tudo. (Nóvoa, 2009, p.33)

Essa concepção reserva às professoras o protagonismo no processo de formação continuada e valoriza o conhecimento, a experiência e a trajetória das alfabetizadoras. Sabe-se, porém, que esse protagonismo docente não se concretiza apenas pela boa vontade das professoras. É necessário provocar o pensamento crítico, confrontar ideias consolidadas, problematizar a prática pedagógica e definir metodologias fundamentadas em estudos científicos. Dito de outra forma, é preciso garantir o desenvolvimento profissional das alfabetizadoras, para que elas possam intervir de maneira sistemática no processo de aprendizagem da língua escrita.

Assim, a formação continuada deve ser definida como política pública de grande importância para a melhoria da qualidade da educação e também, uma oportunidade de desenvolvimento profissional, constituindo-se como um espaço de reflexão sobre “como” e “porque” as professoras fazem o que fazem e quais ações são necessárias para garantir o aprendizado das crianças. Para além dessa compreensão ela é também um direito docente e um instrumento de valorização profissional assegurado no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

Art. 62, § 1 - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Brasil, 2009, incluído pela Lei nº 12.056).

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica incluem a formação dos professores entre as ações de responsabilidade do poder público, conforme definição da LDB e Resolução do CNE/CP. nº 2 de 2015.

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2015).

Por fim, a Meta 16 do Plano Nacional da Educação Lei 13.005/2014 (PNE/2014) trata da garantia do direito à formação continuada dos professores, conforme consta no documento:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PNE, 2014).

No entanto, vale destacar que o PNE perdeu sua validade em 25 de junho de 2024. Por essa razão, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 5665/23, que prorroga o plano até 31 de dezembro de 2025. A relatoria do projeto enfatizou que a medida visa evitar a descontinuidade no planejamento educacional brasileiro, especialmente nas diretrizes e metas. A medida foi necessária, uma vez que a maioria das 20 metas do PNE 2014-2024 não foi cumprida. Nessa perspectiva, o novo PNE, enviado em 26 de junho de 2024, enfrenta um esforço significativo para refletir tanto sobre as demandas ainda não atendidas quanto aos novos

desafios que surgiram na última década².

A inclusão da formação continuada nos planos governamentais reflete a importância da discussão sobre a complexidade do ato de ensinar e a relevância dos processos formativos para a prática. Nesse sentido, Soares (2014) é bastante coerente em sua afirmação de que “é no exercício da profissão, ao defrontarem com a responsabilidade de ensinar as crianças a ler e a escrever, que os professores se ressentem da falta daquilo que deveria lhes ter sido ensinado em sua formação para a profissão” (Soares, 2014, p.171).

Em diálogo com as proposições de Soares, António Nóvoa (2002) defende que

Os professores confrontam-se, com a necessidade de construir a identidade profissional, a partir de uma interrogação sobre os saberes de que são portadores e sobre a definição autônoma de normas e de valores. A formação contínua pode desempenhar um papel decisivo nesse processo de produção de uma nova profissionalidade docente (Nóvoa, 2002, p. 51).

Complementando essa ideia, o mesmo autor defende que a formação continuada fomenta a criticidade do professor, favorecendo o exercício constante de (re)pensar suas práticas e (re)significar os conceitos e concepções que determinam o seu modo de ensinar. Para Nóvoa

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 2002, p. 57).

Para Ghedin e Pimenta (2006), as docentes são agentes transformadores que adaptam ferramentas e (re)significam o conhecimento. Portanto, é preciso considerar a perspectiva das professoras e dar visibilidade às práticas de alfabetização que, efetivamente, acontecem nas salas de aula, sobretudo nas turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Essa abordagem possibilita uma compreensão mais precisa da realidade ao considerar a professora como sujeito ativo no processo.

Logo, se um grupo de professoras de uma determinada escola, em uma cidade qualquer do Brasil, decidir que irá alfabetizar seus alunos trilhando o caminho X, é preciso acreditar que essas profissionais estão conscientes do trabalho a ser feito e sabem onde devem chegar. Em contrapartida, é indispensável garantir melhores condições de trabalho e munir as

² Informação retirada da Agência Câmara de Notícias - 03/07/2024.

profissionais de ferramentas necessárias ao seu desenvolvimento profissional. Não se pode negar que a formação continuada proporciona às docentes uma base teórica robusta capaz de aprimorar o senso crítico, elevando-as à condição de agentes intelectuais no campo da educação. No entanto, são elas as responsáveis por mobilizar esses saberes e articular os conhecimentos de modo a constituir uma identidade própria. De acordo com Evandro Ghedin e Selma Pimenta (2006),

A reflexão [...] não é uma atividade individual, pois pressupõe relações sociais que servem a interesses humanos, sociais, culturais e políticos e, dessa forma não é neutra. [...] É na ação refletida e na *redimensão* de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade (Ghedin; Pimenta, 2006, p.169) (Grifos dos autores).

Parafraseando os autores, é possível afirmar que não se pode esperar que as professoras tenham uma atuação inovadora na sala de aula se a elas não for dada a oportunidade de uma formação que considere seu contexto de atuação, suas experiências profissionais e seus saberes enquanto sujeitos intelectuais. Portanto,

se quisermos que o professor trabalhe numa abordagem socioconstrutivista, e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características. Parece claro que às inovações pedagógico didáticas introduzidas no ensino das crianças e jovens correspondam a mudanças na formação inicial e continuada de professores (Ghedin; Pimenta, 2006, p. 71).

Visto dessa forma, a pesquisa considera como ação reflexiva não apenas o ato de pensar sobre a prática, mas, sobretudo, a capacidade de atuar de forma consciente a partir dos objetivos de aprendizagem, tendo em vista as condições de trabalho e a estrutura organizacional que interferem em sua práxis.

Outro aspecto que não pode ser negligenciado, diz respeito às exigências necessárias para o exercício docente e a postura compromissada e ética das professoras. De acordo com Paulo Freire (1991), "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (Freire, 1991, p. 58). Ainda, segundo Freire, "o preparo do professor(a) deve coincidir com sua retidão ética" (1996, p.18). Trata-se de um compromisso com o próprio fazer pedagógico interessado no aprendizado das crianças.

Para além do cumprimento de um dever laboral, a "retidão ética" funciona como balizador

das práticas em sala de aula, produzindo o equilíbrio entre as obrigações impostas pelo sistema de ensino e a preocupação com as especificidades de cada aluno e seu ritmo de aprendizagem. É a dimensão ética que move as professoras para além dos conteúdos e da formalização dos saberes científicos, provocando questionamentos sobre o que os alunos precisam aprender, por que não estão aprendendo e o que precisa ser feito para que aprendam.

No exercício docente, a professora alfabetizadora não desempenha um trabalho meramente técnico, no qual o fazer pedagógico se converte em uma prática mecânica e repetitiva. Para além disso, esse é um trabalho científico que se fundamenta nos conhecimentos da pedagogia, da psicologia, da linguística, da fonologia, da sociolinguística e de outras áreas como a neurociência, a sociologia e demais ciências que envolvem o desenvolvimento, o comportamento e as relações humanas. Isso significa que a professora deve estar atenta não apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao bem-estar emocional e social das crianças. A falta de comprometimento pode resultar em práticas pedagógicas desatualizadas ou desinteressadas, prejudicando a formação dos alunos e perpetuando desigualdades no acesso à educação de qualidade.

Além disso, a ética na docência é um aspecto crucial que requer reflexão constante, visto que, frequentemente, as professoras enfrentam dilemas que desafiam suas crenças e esbarram no sistema e na estrutura da educação escolar. Questões como: sistemas de avaliação que não conseguem mensurar o real desenvolvimento das crianças; diversidade social e cultural, exigindo que as docentes adotem estratégias de ensino que garantam o avanço dos alunos, sem deixar ninguém para trás; o respeito à individualidade de cada estudante cuja historicidade, muitas vezes, se reflete nos conflitos em sala de aula, além de outras questões desafiadoras, exigem das professoras uma abordagem humanista comprometida com a promoção do pensamento crítico e da empatia no ambiente escolar. Quando os professores falham em manter esses princípios, não apenas comprometem sua própria credibilidade, mas também afetam a percepção que os alunos têm sobre a educação e a autoridade.

Por fim, o compromisso e a ética na docência tangenciam também a formação contínua das professoras. Como dito anteriormente, a educação é um campo em constante evolução, e as docentes devem estar dispostas a atualizar seus conhecimentos e práticas pedagógicas. Isso implica um compromisso com a autoavaliação e a reflexão crítica sobre suas abordagens de ensino. Ao discutir o sistema de formação em rede, cujo caráter democrático permite que as professoras decidam sobre sua participação nos cursos ofertados para desenvolvimento

profissional, Soares (2014) aponta esse dilema ético. Segundo a autora

apesar de democrático, o processo pode ser excludente, porque resulta em “quem quiser crescer em formação cresce, quem não quiser, não cresce”, o que não parece justo quando se trata de educação de crianças e jovens, em que o que se pretende é que todos tenham direito a uma educação de qualidade. A educação não pode ficar sujeita à vontade dos que optaram por nela atuar de aderir ou não aderir a possibilidades de crescimento profissional. (Soares, 2014, p.150)

A ética, nesse contexto, envolve a responsabilidade de buscar sempre o melhor para os alunos, reconhecendo suas limitações e procurando apoio quando necessário. Assim, a formação ética e o compromisso com a educação de qualidade são essenciais para que os docentes possam desempenhar seu papel de forma eficaz e transformador, contribuindo para uma educação cidadã.

Portanto, é importante que a professora se perceba como uma estudiosa e seja capaz de se reinventar, com razoável frequência, diante dos desafios cotidianos. É essencial a percepção de que, muito além de um trabalho técnico e científico, este é um trabalho humano e humanizado, cujo compromisso docente é qualidade indispensável no exercício da profissão, no qual ensinar vai além da mera transmissão de conteúdo. A responsabilidade com o outro, a compreensão de que não se pode estagnar diante das mudanças da sociedade, a humildade de continuar aprendendo e a ação pautada na verdade são algumas das temáticas que Paulo Freire aborda em suas reflexões e, que por seu caráter humanístico, dialoga com essa pesquisa nas discussões sobre o fazer pedagógico. Na visão de Freire (1996),

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 1996, p.13).

Em *Pedagogia da Autonomia*, o autor defende a concepção de um sujeito pensante e responsável pela prática pedagógica.

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (Freire, 1996, p. 36).

Quando um professor compreende que não pode condenar seus alunos à ignorância da mera (de)codificação dos sinais gráficos; quando percebe que a aquisição das habilidades de ler e produzir textos com competência e autonomia é libertadora; quando capacita seus alunos para serem proativos nos ambientes sociais onde a língua escrita é predominante, está

protagonizando um ensino repleto de sentido e significado e atuando como agente na formação de uma sociedade mais igualitária e justa.

1.2.3 – A realização do Pró-Letramento e do PNAIC no contexto da formação continuada de professoras alfabetizadoras

O entrelaçamento entre formação continuada e práticas de ensino é o campo de interesse dessa pesquisa. Não se trata, porém, de verificar a aplicabilidade dos conceitos discutidos nas formações ou a adequação das atividades à vista das concepções teóricas. O que se pretende é compreender: Como as professoras se apropriam dos conhecimentos construídos nessas formações; Qual a real distância entre as proposições discutidas nos encontros para desenvolvimento profissional e o cotidiano escolar; E, sobretudo, como as professoras que participaram do PNAIC e do Pró-Letramento vêm desenvolvendo o trabalho de alfabetização nos anos subsequentes a essas experiências formativas.

Vale destacar que a importância da formação continuada está expressa na implementação das políticas públicas subsidiadas pelo governo federal. O Caderno de Apresentação do PNAIC, produzido pela Secretaria de Educação Básica em 2015 mostra que o debate sobre formação de professores alfabetizadores antecede a implementação do PNAIC e acrescenta:

Em 2005 o “Programa Pró-Letramento” é implementado, com a finalidade de fazer a formação continuada a distância e em serviço de professores das turmas iniciais do ensino fundamental que atuavam na rede pública de ensino. (,,) O MEC considerou o programa bem sucedido e, ao analisar, após sua implantação, as informações sobre as avaliações dos alunos a partir de mensurações pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou que os novos índices indicavam melhoria nos resultados dos estudantes. Esse fato foi uma referência importante para a implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC (Brasil, 2015. p.14-15).

Nesse sentido, pode-se dizer que a formação continuada tem papel primordial na definição das estratégias que os professores selecionam para alfabetizar as crianças e, sendo a recíproca verdadeira, a falta dela se traduz no isolamento de cada profissional e comprometimento da qualidade do ensino.

Nesse contexto, é importante entender como essas formações foram pensadas e desenvolvidas nos municípios brasileiros.

O Pró-Letramento-Mobilização pela Qualidade da Educação - foi uma experiência formativa voltada para os professores do ensino fundamental I, com foco na melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O Programa foi realizado em 2005 pelo MEC, em parceria com universidades que integraram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Puderam participar todos os professores que estavam em exercício nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. O Pró-Letramento funcionou na modalidade semipresencial, com carga horária de 180 horas. O material impresso foi constituído de sete fascículos e quatro fitas de vídeos, sendo que os fascículos continuam disponíveis na versão digital no sítio do governo federal³. A metodologia aplicada incluiu 120 horas de encontros presenciais e 60 horas de atividades a distância sob a orientação de professores orientadores, também chamados de tutores.

Quanto ao propósito central, os organizadores destacam que o material foi pensado com a finalidade de “estabelecer um diálogo efetivo entre questões cruciais para o ensino de Língua Portuguesa e as condições de trabalho do professor brasileiro”. (Pró-Letramento, 2008, p.7).

De acordo com o Ministério da Educação, o Pró-Letramento abordou, na área de linguagem, os seguintes temas: capacidades linguísticas da alfabetização e avaliação; alfabetização e letramento: questões sobre avaliação; organização do tempo pedagógico e planejamento de ensino; organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; o lúdico na sala de aula; o uso do livro didático; modos de falar e modos de escrever.

Por sua vez, o PNAIC contou com 5 edições, entre os anos de 2013 e 2017. Formatado como um curso presencial, se configurou um compromisso formal entre os entes da federação - governo federal, estados e municípios - com objetivo de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental. A concepção adotada no âmbito do PNAIC foi a da alfabetização na perspectiva do letramento. Isto é, no entendimento de que a criança precisa dominar o sistema de escrita alfabética, mas também precisa saber usá-lo com autonomia em diversas situações comunicativas.

O documento norteador do PNAIC orientou a execução de quatro ações para o desenvolvimento do pacto pela alfabetização/letramento na idade certa: 1) Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; 2) Materiais didáticos,

³ Disponível : <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 1 mar. 2025 1 mar. 2025.

obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) Avaliações sistemáticas e 4) Gestão, controle social e mobilização (Brasil, 2012a, p. 05).

Quanto à formação continuada para os professores, o PNAIC considerou três pilares fundamentais:

1) Conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reprodutor de orientações oficiais; 2) Propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações; e 3) Levar os professores a buscar alternativas e realizar projetos, com o objetivo de não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas, de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social (Brasil, 2015, p. 27-28).

Pensando nesses pilares, entende-se que o PNAIC promoveu ações voltadas para a autonomia, emancipação, reflexão, engajamento, troca de saberes e de experiência. Além dos pilares apresentados, o PNAIC se apoiou em seis princípios relativos ao processo de formação docente, que foram contemplados durante o processo formativo: (i) a prática da reflexividade, (ii) a mobilização dos saberes docentes, (iii) a constituição da identidade profissional, (iv) a socialização, (v) o engajamento e (vi) a colaboração (Brasil, 2015, p. 27-28).

O material didático, por sua vez, não propôs um método específico de alfabetização, embora apresentasse várias sugestões metodológicas, de modo a subsidiar o trabalho do professor alfabetizador. Assim, os alfabetizadores podiam elaborar estratégias de trabalho que atendessem diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo.

Uma ação do Ministério da Educação no contexto do PNAIC e digna de nota foi a distribuição, a partir de 2013, da Caixa de Jogos, nomeada pelos professores de Santa Luzia como Caixa Amarela, material produzido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL da UFPE. O objetivo do MEC ao distribuir esse material para as escolas públicas brasileiras foi fornecer recursos didáticos que facilitassem o processo de alfabetização e letramento dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. Esses jogos foram concebidos para tornar o ensino mais dinâmico, lúdico e inclusivo, promovendo um ambiente de aprendizagem mais agradável e eficaz. Além disso, a distribuição desses materiais visava garantir que todas as crianças tivessem acesso a ferramentas pedagógicas de qualidade, contribuindo para a

consolidação das aprendizagens e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de maneira contextualizada e significativa.

Ter clareza da estrutura e das concepções que fundamentaram o PNAIC e o Pró-Letramento é importante para entender se os conhecimentos construídos durante os encontros formativos foram absorvidos, descartados ou ressignificados pelas alfabetizadoras, ou se ainda necessitam ser lapidados. Se for esse o caso, quais reflexões precisam ser consideradas para garantir maior eficácia nas próximas formações?

Sobre o Pró-Letramento vale destacar que, apesar de ter sido criado em 2005, em Santa Luzia, a participação das professoras no Programa se deu entre os anos de 2008 e 2010 e contemplou aproximadamente 500 professores do Ensino Fundamental I. Os encontros eram realizados uma vez por semana, em dois polos diferentes: sede e distrito. Foram ofertadas três turmas de estudos, sendo duas durante a semana no horário pós-laboral e uma turma no sábado pela manhã. Dessa forma, cada polo ofereceu três turmas com estudos voltados para a Língua Portuguesa e outras três turmas com foco no letramento matemático. Assim, os professores podiam participar de ambas as formações, bastando apenas revezar com outra turma na edição seguinte.

Os resultados do Pró-Letramento foram percebidos em Santa Luzia a partir das mudanças ocorridas nas práticas das professoras participantes, que passaram a considerar a possibilidade de um trabalho mais integrado na perspectiva do letramento. Além disso, observou-se que as docentes compreenderam melhor os conceitos de “Introduzir (I), Trabalhar (T), Consolidar (C) e Retomar (R)” as capacidades, aplicando cada um deles conforme a proposta discutida no material de apoio da formação.

Por sua vez, o PNAIC foi implementado pelo governo federal em 2013. No entanto, no município de Santa Luzia a adesão ocorreu apenas nos anos de 2014 e 2015. É importante salientar que esse foi um período de instabilidade política no município, de forma que as mudanças contínuas na equipe técnica e na condução da Secretaria de Educação inviabilizaram a participação do município na edição inicial e nas edições seguintes. Além disso, os dados relativos à participação dos professores nas duas formações (número de participantes, frequência, atividades produzidas e compartilhadas nos encontros) foram perdidos, de forma que a equipe atual da SME não conseguiu colaborar com essas informações que seriam úteis para a pesquisa.

Apesar desses entraves, observou-se que o PNAIC colaborou com o aprimoramento das práticas de alfabetização em Santa Luzia, sobretudo nas atividades lúdicas que se intensificaram com uso dos jogos contidos na “Caixa Amarela”.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inicialmente, é preciso conceituar o termo “pesquisa” como prática de investigação. Isto é, a busca insistente e metódica de resposta(s) a partir de uma hipótese que se pretende confirmar, repudiar ou aprofundar. Ao explicar o significado de “pesquisa”, Maria Aparecida Bicudo retoma as ideias de Joel Martins e conclui que,

pesquisar quer dizer ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando suas múltiplas dimensões e andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões e outra vez mais... A interrogação mantém-se viva, pois a compreensão do que se interroga nunca se esgota (Bicudo, 2005, p.2).

Portanto, essa pesquisa pretende verificar em que medida as facetas linguística, interativa e sociocultural da alfabetização estão presentes nos discursos e nas atividades elaboradas pelas professoras alfabetizadoras de Santa Luzia. Além disso, a pesquisa procura compreender como as experiências formativas do PNAIC e Pró-Letramento atravessam as práticas pedagógicas dessas professoras⁴. Para tanto, será adotada uma metodologia de dimensão qualitativa com o intuito de compreender os fatos observados. Elaine Guerra esclarece que,

na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito (Guerra, 2014, p.11).

Além disso, a dimensão qualitativa considera a historicidade dos participantes e entende que suas ações são determinadas por fatores socioculturais. Quem é este professor? Qual é sua trajetória? Quais fatores influenciam suas concepções de ensino e aprendizagem? Essas são algumas questões, dentre tantas outras, que não podem ser desprezadas e que justificam a escolha de uma abordagem qualitativa, uma vez que

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1993, p. 21).

O recorte deste trabalho considera as professoras alfabetizadoras como sujeitos do processo educativo. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) consideram que a competência do professor se faz a partir de “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos

⁴ Número do Parecer Consubstanciado do CEP: 6.537.455.

coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

2.1- Etapas da Pesquisa

A coleta inicial dos dados para a pesquisa se deu a partir de um questionário de sondagem elaborado com apoio da ferramenta Google Forms e compartilhado com todas as alfabetizadoras do 1º e 2º ano, por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp, nos grupos de trabalho de cada escola da rede municipal. Para essa etapa, a pesquisa contou com o apoio do secretário de Educação do município e com a colaboração das diretoras de cada unidade escolar.

Foi feito contato com todas as professoras alfabetizadoras que atuam em turmas do 1º e 2º ano do ensino fundamental na rede pública municipal de Santa Luzia. A referida rede conta com 101 professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental e 92 que atuam no 2º ano deste mesmo segmento, totalizando 193 professoras no Ciclo de Alfabetização. Deste total, obteve-se 53 respostas. No entanto, uma professora se equivocou e respondeu ao questionário duas vezes. Portanto, serão consideradas 52 professoras respondentes, o que corresponde a 27% do total de alfabetizadoras do município.

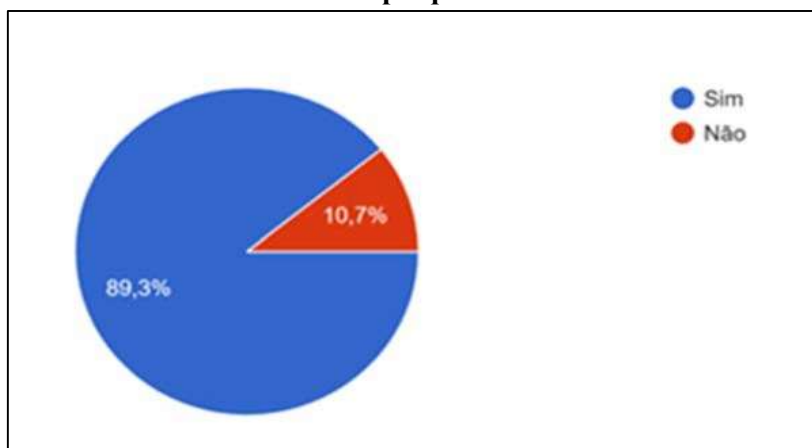
O questionário ficou disponível por um período de 15 dias. Dentre as 52 respondentes, 25 aceitaram participar da pesquisa. No entanto, duas atuam como eventuais⁵, uma não participou do PNAIC e nem do Pró-Letramento e uma resposta será descartada por se tratar da professora que respondeu em duplicidade. Ao final, foram selecionadas 21 professoras, isto é, 40% do total das professoras que se dispuseram a responder os questionários. A seleção das professoras participantes foi feita a partir dos seguintes critérios pré-estabelecidos: estar atuando na regência de turmas do 1º ou 2º ano do ensino fundamental; ter participado do PNAIC ou do Pró-Letramento ou de ambos e aceitar participar das etapas seguintes - grupo focal e compartilhamento de atividades.

Antes de tudo é importante esclarecer que o questionário foi organizado no modelo conhecido como lógica condicional. Essa funcionalidade permite direcionar os respondentes para diferentes seções, com base na resposta fornecida anteriormente. Tendo em vista essa informação, a porcentagem a seguir refere-se a 28 respostas do total de 52 participantes. Os gráficos a seguir gerados pela ferramenta do Google correspondem a 100% do total de

⁵ Professoras que não estão lotadas em nenhuma turma específica, pois ficam disponíveis para substituição em caso de licença ou absenteísmo de alguma regente.

respondentes.

Gráfico 1 – Quantitativo de professoras que responderam ao questionário e aceitaram participar da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com o uso do *Google Forms* (2024)

No segundo momento, foram realizadas visitas in loco nas escolas das professoras pré-selecionadas. O objetivo deste primeiro encontro foi apresentar a pesquisa aos diretores das escolas e às professoras participantes, além de esclarecer quais seriam as próximas etapas. Durante essas visitas, fez-se a leitura e explicação minuciosa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e na sequência, a solicitação das assinaturas.

Na terceira etapa, as professoras foram divididas em 4 grupos, de acordo com o turno de trabalho e o ano de escolaridade em que atuavam. Cada grupo participou de um único encontro, com 2 horas de duração, no formato de grupo focal. Todos os encontros foram realizados na data de 30/04/2024 no Centro de Educação Integral e Integrada de Santa Luzia e tiveram como foco, discussões reflexivas sobre alfabetização, letramento e formação continuada.

Quadro 6 – Organização dos grupos focais

TURNO	1º ANO		2º ANO	
	Nº de Participantes	Grupo Focal	Nº de Participantes	Grupo Focal
MANHÃ	5	GF-1	4	GF-2
	8	GF-3⁶	4	GF-4

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Além da participação nos grupos focais, foi solicitado também que cada professora disponibilizasse para a pesquisa uma atividade que ela considerasse relevante para o trabalho de alfabetização e que tivesse sido desenvolvida com os alunos no 1º trimestre de 2024. O objetivo dessa solicitação foi coletar material para análise a fim de identificar as facetas priorizadas nas propostas das professoras.

É importante ressaltar que as atividades disponibilizadas pelas professoras, foram aplicadas nas turmas de alfabetização antes do primeiro contato com a pesquisadora. Essa estratégia foi pensada para tentar minimizar a possibilidade de as professoras entregarem um material elaborado especificamente para atender a solicitação da pesquisadora.

Tais atividades são reveladoras porque em Santa Luzia faz-se, a cada início de ano, uma avaliação diagnóstica de leitura e escrita para orientar a enturmação dos alunos e o início dos trabalhos docentes a partir dos níveis de aprendizagem evidenciados nessa avaliação. Portanto, as atividades disponibilizadas pelas professoras foram selecionadas como as mais adequadas e indicam o caminho que elas tomaram para iniciar o trabalho de alfabetização nas turmas.

2.2- Perfil das professoras alfabetizadoras

Para fins de análise dos dados, é importante destacar que as professoras participantes estão distribuídas em 9 escolas da rede municipal, localizadas em diferentes bairros, com perfis socioeconômicos bem diferentes uns dos outros. Esses fatores correlacionam-se com a aprendizagem da alfabetização e do letramento e, sobretudo,

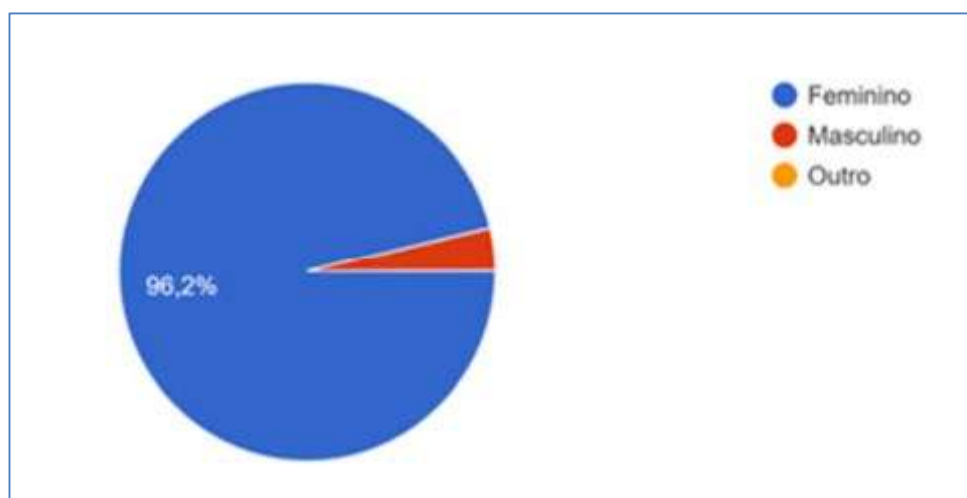
⁶ Estava prevista a participação de 8 professoras no GF-3 porém, uma delas não conseguiu liberação para participar do encontro.

demonstram que professoras atuantes em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, vivenciam desafios semelhantes e recorrem a estratégias de ensino muito parecidas.

2.3 - O gênero predominante no exercício do magistério

Os profissionais do magistério que atuam em turmas de alfabetização são predominantemente do sexo feminino. Esse dado é bastante relevante e aponta para razões históricas e socioculturais que demandam uma busca mais aprofundada das pesquisas que tratam desse fato.

Gráfico 2 – Gênero dos Professores – Questionário Inicial



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário (2024).

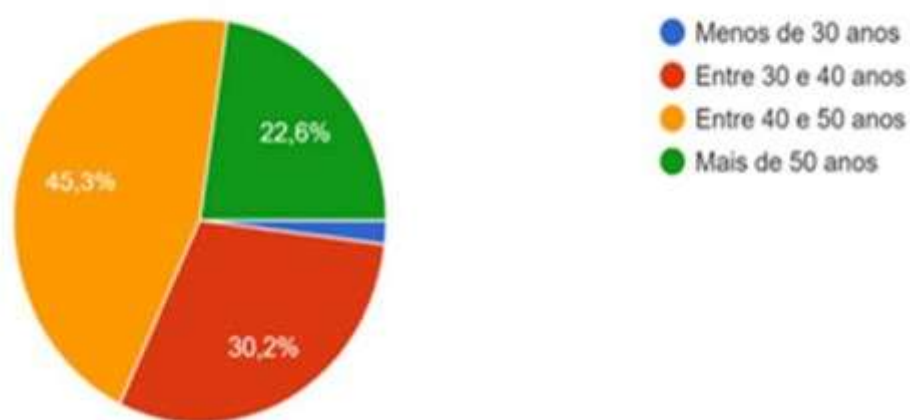
Por não se tratar do foco deste trabalho, tal aprofundamento não será feito aqui. Entretanto, é importante ressaltar que historicamente, no Brasil, as crianças têm sido alfabetizadas por mulheres. São elas que sistematizam o ensino da língua escrita e têm a responsabilidade de definir as estratégias que melhor atendem aos diferentes perfis de alunos e de turmas. A prática do cuidado com crianças, imprimida na sociedade ao longo dos anos por força da cultura, continua apostando na aptidão feminina para desenvolver as habilidades preliminares que servem de apoio à aquisição do sistema alfabético de escrita.

Outro ponto que merece reflexão está relacionado à desvalorização das profissionais do magistério, sobretudo daquelas que atuam no ensino fundamental I, e que são, em sua maioria, mulheres. Considerando a fragilidade do público feminino em relação aos homens, no mercado de trabalho, é possível que haja correlação entre a dinâmica de gênero das alfabetizadoras e a carência de políticas públicas voltadas para esse segmento, incluindo a oferta de formação continuada e de vagas na pós-graduação no nível *stricto sensu*.

2.4- Faixa Etária das Professoras alfabetizadoras

A compreensão da distribuição etária das professoras pode ser reveladora e apontar caminhos para futuras propostas de formação continuada. O Gráfico 3 a seguir mostra o perfil etário das professoras luzienses.

Gráfico 3 – Perfil etário das professoras alfabetizadoras



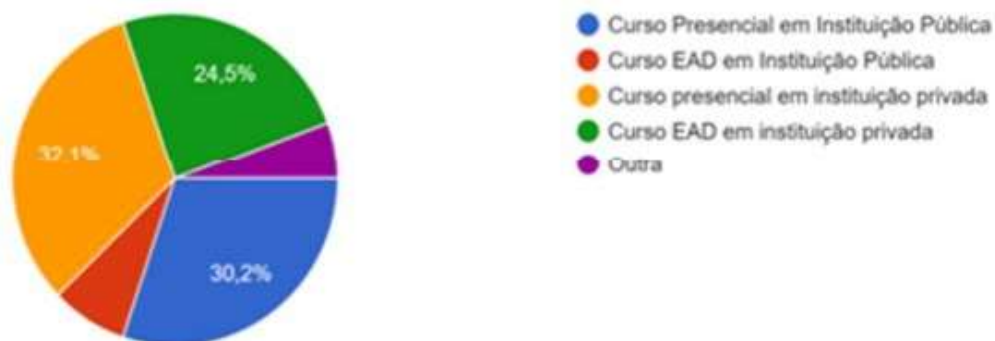
Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário (2024).

Quanto à faixa etária, a maior parte das professoras está na faixa dos 40 aos 50 anos de idade (45,3%), seguida por aquelas que têm entre 30 e 40 anos (30,2%). Aquelas que tem mais de 50 anos representam 22,6%, enquanto as que têm menos de 30 anos são uma minoria (1,9%). Isso indica um grupo majoritariamente experiente, com décadas de atuação na alfabetização, o que pode trazer tanto vantagens — como domínio pedagógico consolidado — quanto desafios, como a necessidade de atualização constante frente às novas metodologias e tecnologias educacionais.

2.5 - Os caminhos trilhados na formação inicial das professoras alfabetizadoras

A formação inicial das alfabetizadoras pode variar amplamente, refletindo diferentes trajetórias educacionais e experiências profissionais. Em relação à formação inicial, o questionário revelou o seguinte cenário:

Gráfico 4 – Formação Inicial das Professoras



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário (2024).

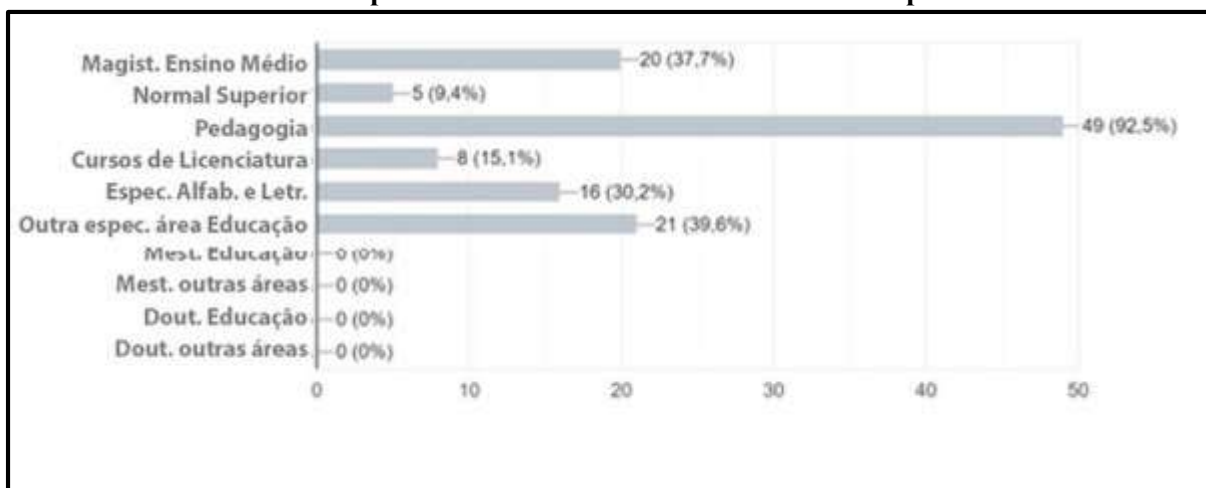
A amostra revela uma predominância de formação inicial em instituições privadas, seja na modalidade presencial (32,1%) ou a distância (24,5%), somando 56,6% do total. As instituições públicas, por sua vez, aparecem com menor representatividade: 30,2% das docentes se formaram em cursos presenciais e apenas 6,6% na modalidade EaD. Esse dado sugere que, apesar da importância das universidades públicas na formação docente, há uma forte presença do setor privado nesse campo, possivelmente influenciada pela expansão do ensino superior privado e pela flexibilidade de horários oferecida por cursos EaD, que atraem as profissionais já inseridas no mercado de trabalho. Por fim, faz-se necessário esclarecer que a opção “Outra”, foi marcada por 4 professoras, sendo que uma delas indicou que a formação inicial se deu em ambas as modalidades, isto é, presencial e a distância; duas professoras indicaram a modalidade semipresencial e uma professora parece ter se confundido ao marcar essa opção e indicar apenas que sua formação foi a distância.

No cruzamento desses dois dados (faixa etária e formação inicial), é possível inferir que muitas professoras com mais de 40 anos (67,9% do total) provavelmente se formaram em um período em que a EaD era menos acessível, o que explicaria a maior proporção de formação presencial (62,3% entre públicas e privadas). Já as mais jovens, embora em menor número, podem estar entre as que optaram pelo EaD, refletindo tendências recentes de expansão dessa modalidade. Além disso, a forte presença de instituições privadas na formação dessas profissionais pode estar relacionada a fatores como a falta de vagas em universidades públicas ou a conciliação entre trabalho e estudo, já que a maioria está em idade ativa e possivelmente atuando em sala de aula há anos.

2.6 - O percurso acadêmico das professoras alfabetizadoras

Além da formação inicial, o próximo gráfico apresenta, em dados numéricos, o percurso acadêmico das professoras. Vale ressaltar que a somatória dos dados não corresponde a 100% porque as professoras tiveram a liberdade de marcar todas as formações pelas quais passaram - e algumas passaram por mais de uma formação do mesmo nível. Dessa maneira, uma formação não exclui a outra, de modo que os valores numéricos são relativos, e não absolutos.

Gráfico 5 – Experiências Formativas – Dados Numéricos por Curso



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos questionários (2024).

É interessante observar que mais de 60% das professoras que responderam ao questionário não fizeram o curso de magistério em nível médio. Esse fato pode estar relacionado à escassez de oferta desse curso na atualidade.

Sobre o ingresso na graduação é notório, e já esperado, que o curso de pedagogia lidere o ranking de formação inicial, com mais de 90% entre as alfabetizadoras. Além disso, cerca de 17% delas passaram por mais de um curso de graduação, a saber: o Normal Superior ou alguma Licenciatura. Por fim, o Gráfico 5 aponta que quase 70% das professoras buscaram se especializar em diferentes áreas da educação, inclusive a alfabetização. Esse fato aponta para um interesse genuíno das docentes pelo aprimoramento profissional e expansão do conhecimento. Entretanto, nenhuma das entrevistadas possui formação em nível de mestrado ou doutorado, evidenciando a precariedade de políticas públicas que oportunizem aos professores prosseguirem com os estudos e buscarem mais qualificação profissional.

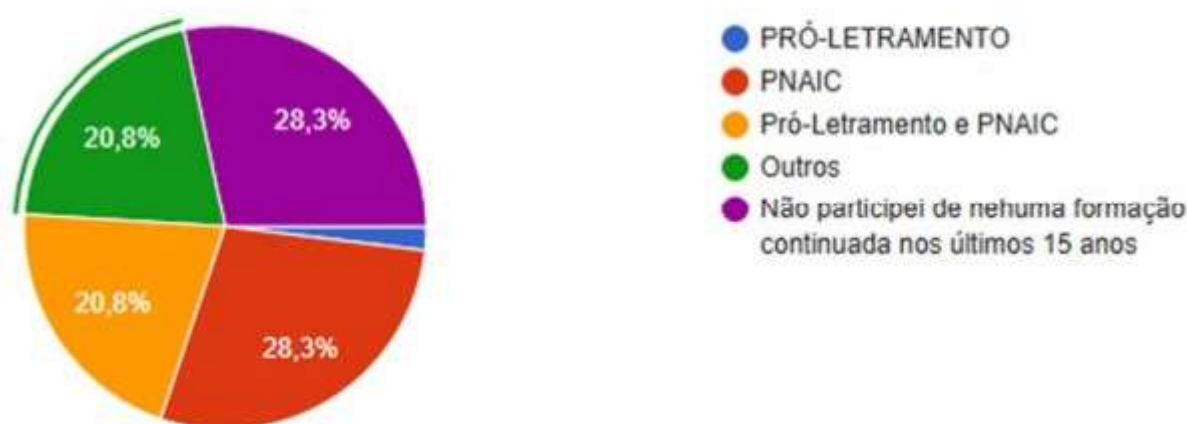
2.7 - Formação continuada das professoras alfabetizadoras

Assim como a formação acadêmica, a formação continuada tem papel relevante na historicidade das professoras, pois contribui para a definição das concepções de ensino e o aprimoramento das qualificações profissionais das regentes. Logo, a porcentagem de professoras que busca esse aprimoramento de forma contínua pode surtir efeito na prática alfabetizadora.

Ao analisar o próximo Gráfico, observa-se que a porcentagem de 50,9% de professoras participantes do PNAIC e do Pró-Letramento está muito próxima da porcentagem de alfabetizadoras com mais de 7 anos de experiência no magistério (49,1%). Esse dado revela que tais formações só alcançaram as profissionais com mais tempo de rede. Logo, a recíproca é verdadeira: professoras que atuam como alfabetizadoras em Santa Luzia há menos de sete anos não tiveram a oportunidade de participar de nenhuma formação continuada com foco em alfabetização e letramento oferecida pelo governo federal.

A soma desses dois fatores, a saber: pouco tempo de experiência em turmas de alfabetização e deficiência na oferta de formação continuada pode impactar a frequência com que uma determinada faceta da alfabetização se faz presente no momento de ensinar as crianças a apropriação do sistema de escrita.

Gráfico 6 – Participação no PNAIC e no Pró-Letramento



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Numa hipótese inicial, supõe-se que as professoras com mais experiências formativas são as mais propensas a incorporar práticas baseadas em evidências e a adaptar suas estratégias de

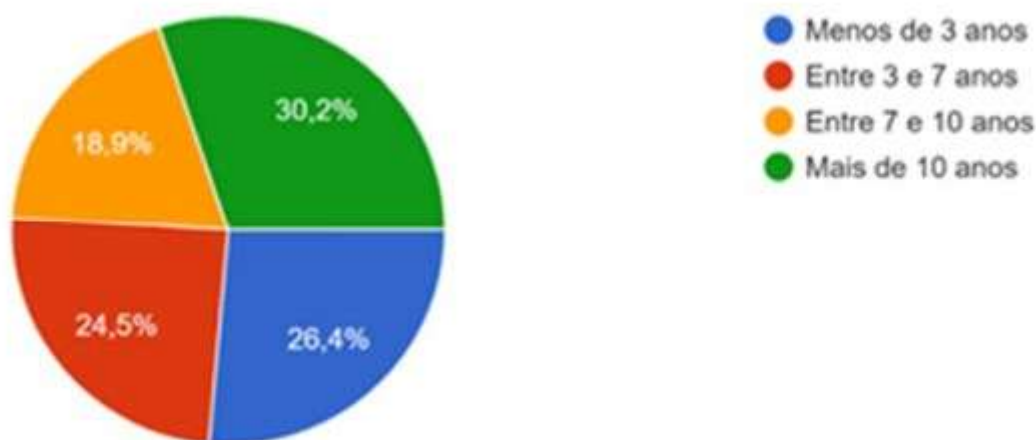
ensino às necessidades dos alunos. É possível, também, que as formações auxiliem no desenvolvimento das habilidades de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e de definição de estratégias para atender alunos com diferentes necessidades de aprendizagem. Além disso, os encontros formativos possibilitam a troca de experiências com outros educadores, o que enriquece as práticas e promove um senso de comunidade profissional.

Em contrapartida, professoras com poucas experiências formativas podem ter menos oportunidades para refletir sobre suas práticas, o que pode resultar em uma abordagem menos crítica e inclusiva. Embora essas reflexões sejam relativas, devido à impossibilidade de mensurar o nível de conhecimento das professoras baseando-se apenas em participações nas formações continuadas, não se pode negar o prejuízo causado pela deficiência na oferta de encontros formativos. A ausência dessa política pública rouba das professoras a oportunidade de construir o conhecimento e adotarem uma concepção de ensino colaborativa.

A porcentagem de 28,3% de professoras que não participaram de nenhuma formação nos últimos 8 anos é um dado preocupante, que deve provocar reflexões e requer ações pontuais do poder público. Por maiores que sejam as dificuldades que o município possa enfrentar para viabilizar o desenvolvimento profissional das professoras, a ausência dessa oferta causa impacto na qualidade do ensino.

2.8 - Tempo de atuação como alfabetizadora

O levantamento do tempo de atuação em turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental é fundamental para identificar as necessidades específicas de formação de cada educadora e pode ser um indicador da capacidade profissional de definir estratégias para resolver conflitos colocados pelas práticas pedagógicas ao longo dos anos. Ao analisar os dados e os diferentes tempos de experiência, é possível identificar tendências, desafios e temas que necessitam ser contemplados nas formações.

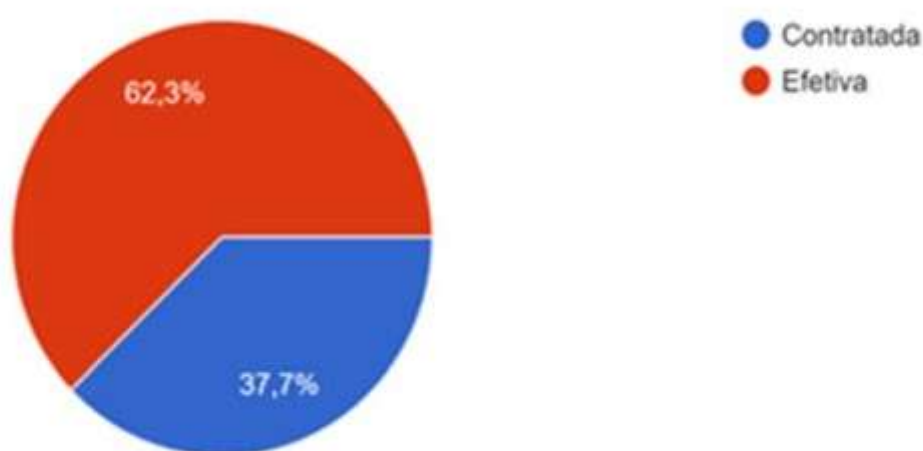
Gráfico 7 – Tempo de Experiência na Alfabetização

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em relação ao tempo de experiência no trabalho de alfabetização, o público analisado encontra-se bem distribuído: 49,1% das docentes atuam há 7 anos ou mais nesse segmento e deste total, mais de 30% alfabetizam crianças há mais de uma década. A outra metade do público participante, isto é 50,9%, não ultrapassa a linha dos sete anos de experiência na alfabetização. Nesse segundo grupo, 26,4% estão atuando há menos de três anos e podem ser consideradas iniciantes na regência de turmas do 1º e 2º ano. Esse dado acende uma luz sobre a importância de promover oportunidades de troca de experiências entre as professoras para aproveitar o conhecimento coletivo do grupo, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo.

2.9 - Estabilidade das professoras alfabetizadoras

Outro dado importante, diz respeito à estabilidade no serviço público, condição importante para impulsionar a continuidade na formação profissional. Professores efetivos entendem que permanecerão na rede de ensino até a aposentadoria, se assim desejarem. Logo, a progressão na carreira com os devidos benefícios, a possibilidade de promoção e o compromisso com os resultados a longo prazo são os principais elementos de motivação para a busca contínua de qualificação.

Gráfico 8 – Situação Funcional das Professoras em Santa Luzia

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em Santa Luzia, mais de 60% das professoras dos anos iniciais possuem estabilidade no serviço público. Nessa perspectiva, entende-se que o investimento em formação continuada pode prospectar resultados significativos no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, que se beneficiarão das apropriações e sistematização da discussão teórica dessas professoras que, muito provavelmente, permanecerão vinculadas à rede de ensino por muitos anos.

2.10 - Panorama geral do perfil das professoras

Para fins de orientação, o Quadro 7 a seguir traz um compilado das principais informações que envolvem as 21 professoras participantes. A identidade de cada uma foi preservada, visando garantir o sigilo da pesquisa. Sendo assim, os nomes foram substituídos por códigos alfanuméricos usando-se a letra P e um número que corresponde à ordem de participação no grupo focal. Dessa forma, o código P1 designa a 1ª professora a iniciar sua participação oral nas discussões do grupo focal 1, a professora P2 foi a segunda e assim sucessivamente. Vale destacar que, sendo 4 grupos focais, essa numeração se manteve sequencial na transição de um grupo para outro. Por exemplo: como havia 5 professoras no grupo 1, elas foram identificadas com o P1, P2, P3, P4 e P5. Logo, a primeira professora a participar oralmente no grupo 2 foi identificada como P6.

Quadro 7 – Perfil das professoras selecionadas

Professoras	Faixa Etária	Situação Funcional em Santa Luzia	Tempo de Atuação como Alfabetizadora	Maior Nível de Formação Acadêmica	Experiência em Formação Continuada	Ano de Escolaridade em que Atua	Grupo Focal
P1	40 - 50	Efetiva	Mais de 10	EAL	PN e PL	1º ano	GF1
P2	+ 50	Contratada	Mais de 10	GP	PN	1º ano	GF1
P3	40 - 50	Efetiva	Mais de 10	EOL	PN e PL	1º ano	GF1
P4	40 - 50	Contratada	Mais de 10	GNS	PN	1º ano	GF1
P5	40 - 50	Efetiva	Mais de 10	EAL e EOL	PN	1º ano	GF1
P6	30 - 40	Efetiva	Menos de 3	GP	PN	2º ano	GF2
P7	40 - 50	Efetiva	3 - 7	EAL	PN e PL	2º ano	GF2
P8	40 - 50	Contratada	7 - 10	EOL	PN e PL	2º ano	GF2
P9	30 - 40	Efetiva	3 - 7	EOL	PN	2º ano	GF

P10	40 - 50	Contratada	7 - 10	GP	PN	1º ano	GF3
P11	40 - 50	Contratada	Menos de 3	GNS	PN	1º ano	GF3
P12	30 - 40	Contratada	7 - 10	GP	PN e PL	1º ano	GF3
P13	30 - 40	Efetiva	7 - 10	EAL e EOL	PN	1º ano	GF3
P14	40 - 50	Efetiva	Mais de 10	EOL	PN	1º ano	GF3
P15	40 - 50	Contratada	Mais de 10	GP	PN e PL	1º ano	GF3
P16	+ 50	Efetiva	Mais de 10	EAL	PN	1º ano	GF3
P17	40 - 50	Contratada	Mais de 10	EAL	PN	2º ano	GF4
P18	40 - 50	Contratada	7 - 10	EAL	PN	2º ano	GF4
P19	40 - 50	Contratada	3 - 7	EAL	PN	2º ano	GF4
P20	30 - 40	Efetiva	Mais de 10	EAL	PN	2º ano	GF4
NP	40 - 50	Efetiva	Mais de 10	GP	PN	1º ano	GF3

Fonte: Elaborado pela autora (2024). *NP⁷

Legenda

GP - Graduação em Pedagogia

GL - Graduação em Licenciatura

GNS - Graduação em Normal Superior

EAL - Especialização em Alfabetização e

Letramento EOL - Especialização em outras

Linhas Educacionais PN - PNAIC

PL - Pró-Letramento

Os dados indicam que quase 70% das alfabetizadoras da cidade de Santa Luzia são mulheres, com mais de 40 anos, das quais 22% já passaram dos 50 anos de idade. A classe dos professores de Santa Luzia possui um regime especial de previdência, que, mesmo após a reforma aprovada em 2019, permite que as mulheres se aposentem a partir dos 50 anos de idade. Guardadas as especificidades de cada caso, como tempo de contribuição previdenciária, data de início na carreira de magistério e instituto para o qual contribui, pode-se dizer que, em aproximadamente dez anos, cerca de 70% das professoras com mais experiência prática e

⁷ Respondeu ao questionário, mas não participou das demais etapas da pesquisa.

bagagem teórica estarão aposentadas. Esse cenário aponta para a necessidade urgente de investimento em qualificação, que oportunize às professoras o desenvolvimento profissional que lhes compete por direito.

Outro fator que desperta preocupação é a grande porcentagem de professoras em situação de contrato temporário. Embora o número de profissionais efetivas ultrapasse os 60%, a quantidade de professoras sem estabilidade no serviço público ainda é muito expressiva. Quase metade do quadro é composto por trabalhadoras que a qualquer momento podem ser demitidas ou remanejadas para outro posto de trabalho a “bem do interesse público”. Embora essa expressão possa soar como algo benéfico para a população, certamente não interessa a ninguém a possibilidade de interromper um trabalho em pleno processo de desenvolvimento da alfabetização e romper os vínculos afetivos tão necessários nessa etapa escolar. Além disso, as chances de uma professora contratada se interessar pelos programas de qualificação não tendo nenhuma garantia de continuidade na escola ou na rede, e não recebendo nenhum benefício financeiro é bastante reduzida, o que não aconteceria caso ela fosse efetiva no cargo público.

Dessa situação emerge a necessidade e a importância de realização de concurso público no município e de investimento em formação continuada para promover maior estabilidade no quadro de profissionais da rede e elevar o capital intelectual das professoras, desenvolvendo a capacidade crítica e a autonomia.

Os dados colhidos nesta primeira etapa da pesquisa são relevantes porque evidenciam o panorama geral do grupo de alfabetizadoras de Santa Luzia e podem servir como base para análises futuras e reflexões sobre os rumos da educação luziense.

CAPÍTULO 3 - O QUE AS PROFESSORAS DIZEM SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Este capítulo tem como objetivo explorar e analisar o repertório das professoras alfabetizadoras ao discutirem questões relacionadas à alfabetização e letramento. A partir de suas experiências, práticas e reflexões, busca-se compreender como essas alfabetizadoras concebem e articulam os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, bem como suas estratégias para promover o letramento em contextos educacionais diversos.

Inicialmente, há que se considerar a complexidade do processo de alfabetização, que envolve, além do aprendizado do sistema de escrita, as especificidades relacionadas ao contexto de cada escola, turma e criança. Essas questões podem influenciar as escolhas de uma professora ao definir as práticas pedagógicas mais adequadas aos objetivos propostos. Logo, não sendo essas práticas homogêneas, as concepções de ensino da língua também não serão.

Ainda que todas as professoras envolvidas nesta pesquisa tenham participado das mesmas formações continuadas - PNAIC e Pró-Letramento, a forma como cada uma se apropriou dos conceitos discutidos nessas formações indica que o discurso difundido no meio acadêmico, constitui-se como ponto de partida para reflexões críticas e não como verdades absolutas e rígidas das quais as professoras devem se apropriar.

Segundo Eliana Albuquerque, Artur Gomes de Moraes e Andréa Ferreira

É necessário distinguir os discursos individuais e coletivos construídos pelas pessoas da escola dos discursos elaborados sobre ela a partir de uma racionalidade técnica, política e científica (academia/ ministérios e secretarias/organizações sindicais). Os primeiros (os discursos construídos pelos atores que atuam na escola) não se apresentam nas práticas das realidades escolares do mesmo modo como foram “estrategicamente” elaborados, mas de um modo “taticamente” fabricado. (Albuquerque; Moraes; Ferreira, 2008, p. 255) (Grifos das autoras).

Nessa perspectiva, as falas apresentadas neste capítulo refletem os saberes e vivências das professoras, enquanto sujeitos ativos capazes de ressignificar e adaptar o conhecimento à sua realidade.

As discussões nos grupos focais consideraram: o conceito de criança alfabetizada; a diversidade de atividades propostas; os desafios para alfabetizar e a contribuição da formação continuada

para a prática alfabetizadora⁸.

A partir das discussões, as professoras compartilharam suas concepções de ensino e aprendizagem, apontaram desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula, relataram anseios e preocupações e transformaram os encontros em oportunidade de crescimento profissional.

Destaca-se, primeiramente, a riqueza da interação entre as participantes que ficavam mais à vontade à medida que a conversa fluía. Os olhares, risos, gestos e até as palavras não ditas trouxeram pistas importantes sobre as crenças que essas professoras carregam a respeito de como se deve alfabetizar.

As opiniões compartilhadas nos grupos focais apontam para um trabalho de alfabetização ora mais alinhado à faceta linguística, isto é, às atividades voltadas especificamente para o ensino do sistema de escrita; ora mais alinhado à faceta interativa, que prioriza o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e produção de textos; ora voltado para a faceta sociocultural, que trata da habilidade de usar os conhecimentos adquiridos nas práticas sociais. No tópico a seguir esses aspectos serão retomados para uma discussão mais aprofundada.

3.1. - O repertório das professoras e as pistas sobre a compreensão de alfabetização e letramento

O que as professoras pensam e falam sobre alfabetização e letramento? Essa foi a pergunta que motivou a formação de pequenos grupos, organizados de maneira que as participantes ocupassem o lugar de fala. Mais do que ouvir os discursos construídos e reproduzidos no espaço escolar, o grupo focal favorece a criação de um ambiente democrático quando as professoras percebem que podem posicionar-se sem preocupação com críticas e avaliações sobre suas concepções. Essa é uma metodologia potente para auxiliar na compreensão dos valores e crenças que essas professoras carregam a respeito do que funciona e do que é possível fazer em sala de aula com seus alunos. Pequenos grupos formados por profissionais que atuam em diferentes escolas, mas que vivem desafios semelhantes, cria um ambiente de empatia e respeito, e reproduz uma radiografia de nitidez confiável.

Um exercício de análise inicial procurou levantar as palavras que apareceram com maior frequência nos grupos focais. Para tanto, as discussões de cada grupo foram transcritas e

⁸ O roteiro elaborado para direcionar o grupo focal encontra-se no apêndice desta pesquisa

submetidas a dois contadores de palavras⁹ on-line. Em seguida, os arquivos foram convertidos em PDF para conferência e localização dessas palavras no texto transcrito.

A partir desse levantamento foram selecionadas as palavras que compõem o que se pode chamar de “campo semântico” no escopo da alfabetização e letramento. Em outras palavras, são aqueles termos usados com maior frequência pelas professoras nas discussões relacionadas a esse tema.

Além do levantamento da frequência com que os vocábulos são mencionados pelas professoras, realizou-se também uma análise qualitativa à luz do referencial teórico que fundamenta as três facetas da alfabetização: a linguística, relacionada ao domínio do sistema de escrita; a interativa, que envolve as práticas sociais de leitura e produção de textos; e a sociocultural, que considera a linguagem com o instrumento de inserção crítica no mundo. Para tanto, considerou-se as proposições de Soares, segundo a qual:

Dessas três facetas decorrem três objetos de conhecimento diferentes na composição do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, objetos a que correspondem domínios cognitivos e linguísticos distintos e, conseqüentemente, três categorias de competências a serem desenvolvidas: se se põe o foco na faceta linguística, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino – neste livro, a alfabetização. Se se põe o foco na faceta interativa, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos, objeto que requer outros e diferentes processos cognitivos e linguísticos e outras e diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino. Finalmente, se se põe o foco na faceta sociocultural, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicas que promovam inserção adequada nesses eventos (Soares, 2022, p. 29).

Nessa perspectiva, os dados revelam aspectos interessantes sobre a possível relação entre o vocabulário das professoras e as três facetas essenciais da alfabetização: linguística, interativa e sociocultural.

Dessa forma, as palavras que constam na coluna em azul (Quadro 8) aparecem, na maioria das vezes quando as professoras estão discutindo “a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de

⁹ Para contar a frequência das palavras, foram usadas as seguintes plataformas <https://www.online-utility.org/> e <https://charactercounter.com/>

aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino – neste livro, a alfabetização”. (Soares, 2022, p. 29).

Por sua vez, as palavras que aparecem na coluna em amarelo são frequentes quando as professoras estão falando sobre “habilidades de compreensão e produção de textos, objeto que requer outros e diferentes processos cognitivos e linguísticos e outras e diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino” (Soares, 2022, p. 29).

Finalmente, as palavras que se encontram na coluna em verde são mais comumente usadas quando as professoras se referem “aos eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicas que promovam inserção adequada nesses eventos” (Soares, 2022, p. 29).

O resultado desse levantamento consta no quadro abaixo, no qual as palavras foram listadas em ordem decrescente, de acordo com a quantidade de menções que receberam.

Quadro 8 – Ocorrências de palavras-chave nos discursos das professoras

Palavras-chaves e derivados	Facetas Relacionadas			Quantidade de ocorrências por grupo focal				Total
	FL	FI	FS	GF - 01	GF - 02	GF - 03	GF - 04	
ALFABETIZAÇÃO (e seus derivados)				38	42	44	49	173
LEITURA (e seus derivados)				30	15	25	17	87
PALAVRA(S)				28	09	27	23	87
LETRAMENTO (e seus derivados)				14	18	16	19	67
ESCRITA (e seus derivados)				20	18	16	12	66
ENTENDER (e seus derivados)				13	16	16	18	63
CÓPIA (e seus derivados)				12	18	-	07	37
APRENDER (e seus derivados)				07	06	11	12	36
TEXTO(S) (e seus derivados))				03	12	04	15	34
SÍLABA (e seus derivados)				04	05	07	16	32
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA				10	05	05	07	27
LETRA(e seus derivados)				04	05	06	09	24
COMPREENDER (e seus derivados)				08	04	05	03	20
ALFABETO				-	01	06	08	15
SOCIAL (e seus derivados)				01	08	01	03	13
INTERAÇÃO (e seus derivados)				04	05	02	-	11
INTERPRETAÇÃO (e seus derivados)				01	01	07	02	11
AUTONOMIA (e seus derivados)				04	-	01	01	06

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Legenda

FI – Faceta Interativa
 FL – Faceta Linguística
 FS – Faceta Sociocultural
 GF – Grupo Focal

Conhecer o léxico dominante nos discursos das professoras pode indicar os conceitos dos quais elas se apropriaram e as concepções de ensino e aprendizagem que prevalecem na cultura de uma escola ou de uma rede de ensino.

A análise dos dados demonstra que o vocabulário utilizado pelas professoras alfabetizadoras reflete concepções que integram as três facetas propostas por Magda Soares, evidenciando uma compreensão mais abrangente da alfabetização. A articulação entre as diferentes dimensões pode estar relacionada às formações do PNAIC e do Pró-Letramento, concebidos na perspectiva de "alfabetizar letrando", ou seja, de associar o domínio do sistema de escrita ao desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e participação em práticas sociais.

Entretanto, a frequência com que as palavras são mencionadas no contexto do grupo focal sugere o grau de inserção das facetas nos discursos das professoras. Logo, não se trata da análise de palavras isoladas, mas de excertos nos quais uma das facetas fica em evidência, como se vê a seguir.

3.1.1 - A faceta linguística

A presença marcante da palavra "alfabetização" (173 ocorrências) nas facetas linguística, interativa e sociocultural indica uma compreensão ampla do processo, que vai além da simples apropriação do sistema de escrita.

Nessa faceta, por exemplo, esse vocábulo aparece associado a termos como "palavra" (87 ocorrências), "escrita" (66) "alfabeto" (15), "letra" (24) e "consciência fonológica" (27), sugerindo uma preocupação com o domínio técnico das relações fonemas/grafemas como se vê nos exemplos a seguir:

Atividades que foquem **consciência fonológica**, o que eu acho que dentro da **alfabetização** é o pilar. (P3)

Eu penso que é a partir do momento em que ele reconhece o **alfabeto**, o som das **letras**, e tem essa noção da **consciência fonológica** na hora da **escrita**. Quando ele está **escrevendo** as **palavras**. Já é um processo que eu já entendo como **alfabetização**". (P18)

As falas das professoras P3 e P18 apontam a compreensão de que o desenvolvimento da consciência fonológica é fundamental no processo de alfabetização. Para a professora P3, esse trabalho é considerado um "pilar", enquanto P18 associa o reconhecimento do alfabeto e dos sons das letras à capacidade de escrita, indicando uma visão integrada entre fonologia e

produção textual.

Há ainda outros termos relacionados à faceta linguística indicando que, embora as professoras reconheçam a importância do letramento, ainda há uma ênfase maior nos aspectos formais da alfabetização. É o caso da palavra “cópia” (37 ocorrências) e “sílabas” (32) associadas às palavras “leitura” (87) e à palavra “escrever”, que é um derivado de “escrita” (66 ocorrências). Os excertos abaixo ilustram esse fato e se referem a um momento em que as professoras discutiam a relevância das atividades de cópia:

É. **Cópia** pela **cópia**, aí fica muito mecânico. Eu falo, por exemplo, eu chegava na sala de aula o ano passado e os meninos já chegavam, abriam o caderno e falavam: “O que é que nós vamos **copiar**? (P5)

Pra mim essas questões de **cópia**, de: Ah, vamos **copiar sílabas**! Ficar naquela **leitura** de **sílabas**... Não. Tem que estar tudo dentro de um contexto. (P9)

Eu acho que a criança tem que saber como é que se **escreve**, então é através de uma **cópia** que ela vai fazer isso, né? Vai olhar, parágrafo, pontuação, quando é que usa, quando não usa. Então, a princípio, eu acho ainda que é válido. Agora, essa **cópia** não deve ser repetitiva e com textos também desinteressantes. Aí vai tudo pela questão da necessidade: o aluno precisa de quê? Será que **copiando** ali esse texto ele vai **aprender** a pontuação? Ele vai **aprender** que é a **letra** maiúscula? Então não vai ser por meio de uma **cópia** que ele vai **aprender**, eu acho que ele **aprende** também, mas não deve ser uma coisa de todos os dias, né? (P7)

As afirmações das professoras revelam uma leve divergência na forma como essas atividades são concebidas. Enquanto a professora P5 critica veementemente as cópias mecânicas e descontextualizadas, associando-as a uma prática ultrapassada e pouco significativa, as professoras P9 e P7 amenizam a crítica: para P9, a cópia é aceitável desde que contextualizada, enquanto P7 a reconhece como um recurso válido, desde que não seja repetitiva ou baseada em textos desinteressantes. Ela ressalta também a importância da reflexão sobre pontuação, uso de letras maiúsculas e estrutura textual, mas pondera que a cópia não deve ser o único método nem uma prática diária.

Outra combinação de palavras bastante interessante, ligada à faceta linguística, aparece quando uma professora menciona os termos “letra” (24 ocorrências), “sílabas” (32) e “consciência fonológica” (27) para explicar a finalidade de uma de suas atividades lúdicas - o bingo.

Bingo. Eu gosto muito do bingo, né?! Bingo de **letras**. Eu ainda não pude começar com o bingo de **sílabas**, não. Eu ainda estou com o bingo de **letras** por causa da **consciência fonológica** que eles não têm. (P5)

O relato da professora P5 demonstra uma prioridade para a atividade lúdica no trabalho de consciência fonológica. A professora justifica a escolha do jogo com base nas necessidades dos alunos ("por causa da consciência fonológica que eles não têm"), mostrando uma adaptação metodológica em função da dificuldade identificada. Esse exemplo evidencia uma prática reflexiva, em que a professora seleciona recursos conforme o desenvolvimento da turma, evitando avançar, prematuramente, para o registro das sílabas sem consolidar o reconhecimento fonêmico.

No processo de alfabetização a consciência fonológica é de fundamental importância, uma vez que auxilia a criança na percepção e manipulação dos sons da fala, facilitando a correspondência entre grafemas e fonemas.

Logo, embora a atividade proposta seja eficaz para trabalhar o reconhecimento das letras e seus sons correspondentes, é essencial que a professora avance para atividades que envolvam a manipulação de sílabas e fonemas, como o "bingo de sílabas", promovendo assim, a compreensão mais profunda do sistema de escrita alfabética.

3.1.2 - A faceta interativa

A análise dos dados demonstra que as professoras alfabetizadoras reconhecem a relevância da faceta interativa da alfabetização. As evidências dessa constatação estão na elevada recorrência de palavras como "leitura" (87 ocorrências), "letramento" (67), "escrita" (66) e "entender" (63). Esses termos, frequentemente citados, revelam uma concepção de alfabetização que prioriza não apenas a aquisição da escrita, mas também a capacidade de operar os textos de forma crítica, compreendendo e produzindo significados. A presença dos termos leitura e escrita entre as palavras mais mencionadas sugere que as práticas pedagógicas valorizam tanto o ato de ler quanto de escrever como processos interativos, indo além da simples reprodução de palavras ou frases isoladas.

Outro aspecto relevante inclui a presença da palavra letramento como forma de reforçar a ideia de que as professoras associam a alfabetização a práticas sociais de linguagem, enfatizando a importância de trabalhar com textos em situações reais de comunicação. Além disso, termos como "entender" (63 ocorrências), "compreender" (20) e "interpretação" (11) indicam uma preocupação com a capacidade de analisar os textos de forma mais profunda para viabilizar a construção de sentido. A fala da professora P6, a seguir, foi extraída do trecho em que as professoras discutiam o conceito de criança alfabetizada e serve para exemplificar a valorização

da faceta interativa no discurso das professoras.

Bom, eu considero que a criança está **alfabetizada** quando ela **compreende** o que ela **lê**, e quando ela consegue produzir uma **escrita** que faça sentido, né? Então quando a gente tá trabalhando ali com pequenos **textos** que ela **lê** e **compreende** ou que ela mesma produz. Eu acho que esse é o ponto em que é considerado **alfabetizado**. (P6)

Nesse caso, a associação de termos como entender (63 ocorrências), compreender (20), e escrita (66) são usados na definição do conceito de criança alfabetizada – aquela que "compreende o que lê" e "produz uma escrita que faça sentido" – reforçando a centralidade da construção de significado no processo de alfabetização. Na mesma perspectiva, as professoras P14 e P15 corroboram a afirmação da colega no seguinte depoimento:

Não só o código. Ela tem que saber fazer inferência, tem que saber **interpretar**, tem que saber usar aquela **leitura** na sala de aula, que às vezes [ela] **lê** e não tá sabendo nem o que [ela] **lê**. [Ela] **lê**, mas [ela] decorou, sabe? (P14)

Ela (a criança) pode saber **ler** e **escrever**, mas ela não consegue **interpretar**, então para mim ela não é **alfabetizada**. Eu percebi que meu menino já conseguia **ler** e era **alfabético**, mas ele ainda não **compreendia** bem o que ele **lia**. Aí eu comecei a trabalhar com ele a questão da **compreensão**, do **entender**. (P15)

Esses depoimentos revelam um alinhamento com a abordagem sócio interacionista, que considera a língua um instrumento de comunicação. Segundo essa perspectiva, a alfabetização é um processo que envolve não apenas a decodificação de palavras, mas também a habilidade de analisar, interpretar e criticar o conteúdo dos textos, para atribuir sentido ao que se lê e estabelecer relação com as experiências e conhecimentos prévios do leitor. Esse entendimento indica uma concepção de leitura como prática reflexiva; um processo ativo e significativo, essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Embora a faceta interativa seja, de alguma forma, valorizada, a recorrência relativamente menor de alguns termos que a compõem – “textos” (34 ocorrências), “interpretação” (11) e “autonomia” (6) - pode indicar que, apesar de reconhecerem a importância desses aspectos, as práticas em sala de aula ainda podem estar mais centradas em atividades de decodificação ou em textos menos complexos.

Em contrapartida, a predominância, nessa faceta, de palavras como leitura (87), escrita (66) e entender (63) sugere que as professoras estão conscientes da necessidade de equilibrar o ensino do sistema alfabético com atividades que promovam a compreensão e a produção

textual em contextos significativos.

Em síntese, os dados revelam que a faceta interativa ocupa um lugar de destaque no vocabulário das professoras, indicando uma tendência a integrar as habilidades de compreensão e produção textual no processo de alfabetização. No entanto, a variação na frequência de certos termos pode indicar diferentes níveis de aprofundamento dessas práticas, apontando para possíveis desafios na consolidação de uma abordagem que considere capacidades técnicas e habilidades de uso prático da língua escrita.

3.1.3 – A faceta sociocultural

A análise das palavras que compõem a faceta sociocultural no vocabulário das professoras alfabetizadoras revela concepções que incorporam aspectos sociais, culturais e interacionais relacionados à escrita. A palavra mais frequente nessa faceta, "alfabetização" (173 ocorrências), aparece com destaque também nas outras duas facetas, sugerindo que as professoras reconhecem as correlações entre apropriação da escrita, compreensão e produção textual e práticas sociais e culturais de uso da língua. Essa concepção alinha-se às proposições de Magda Soares, na defesa de uma abordagem integrada entre alfabetização e letramento, reconhecendo a importância de inserir a aprendizagem da língua escrita nas práticas cotidianas.

A presença das palavras "leitura" (87) e "letramento" (67) reforça a ideia de que a alfabetização, além de tratar da apropriação do sistema alfabético, envolve também a participação em práticas sociais de leitura e escrita, destacando a necessidade de formar indivíduos capazes de usar a linguagem em diferentes situações comunicativas. Como exemplo, tem-se as falas das professoras P9, referindo-se ao trabalho com o gênero receita e P8, referindo-se ao trabalho com o gênero “convite”:

Já vou trabalhar quantidades e números, eu já vou trabalhar várias questões ali dentro: **leitura**, **sílaba**, **palavra**, frase e a função **social** da receita. Então é tudo junto. Por isso que não tem essa divisão entre **alfabetizar** e **letrar**, porque está a todo tempo junto. (P9)

Vou dar um exemplo: você está fazendo um convite. Então você já começa, no processo de **alfabetização**, que ele consegue fazer a **leitura** do que tá no convite. Mas ele precisa saber qual é o uso do convite, qual é a função do convite, para que ele serve. Então, são coisas que andam juntas e eu não consigo trabalhar **alfabetização** com **letramento** em momentos diferentes. (P8)

Vale o destaque para a professora P9, que explicita a possibilidade de trabalhar a partir do mesmo gênero, tanto a faceta linguística (sílabas e palavras), quanto as facetas interativa (frase) e sociocultural (função social da receita).

Em outro trecho, a professora P6 elenca o termo “função social” para se referir ao jogo pedagógico como uma prática de letramento.

Por que qual é a função **social** do jogo? Que haja uma competição, que tenha um vencedor, tem que seguir as regras. Mesmo que eu não tenha consciência que eu estou fazendo uma ação de **letramento**, a ação de jogar dos meninos é um **letramento**. É a função **social** daquele objeto. (P6)

Para essa professora, o letramento ocorre mesmo quando não há uma intencionalidade pedagógica explícita. Dessa forma, o jogo funciona como um instrumento eficiente tanto para a aprendizagem cognitiva, quanto para o desenvolvimento socioemocional. Isso ocorre devido à natureza da atividade que exige o cumprimento de regras durante a competição. Vale destacar que o termo "social" (13 ocorrências), presente no discurso dessa professora, apresenta baixa recorrência em todos os grupos focais, tanto em menções relacionadas à função social dos gêneros textuais quanto em referências às práticas de letramento socialmente compartilhadas. Essa relativa escassez pode indicar que, embora as docentes reconheçam a dimensão sociocultural da alfabetização em suas concepções teóricas, essa perspectiva ainda não se consolida de forma explícita e frequente no vocabulário pedagógico cotidiano. A pouca ocorrência desse termo sugere que a articulação entre alfabetização e suas implicações sociais – seja no que diz respeito aos usos situados da escrita, seja em relação às interações mediadas por textos – permanece como um aspecto menos enfatizado em comparação com outras dimensões do processo, como as habilidades linguísticas ou as estratégias de compreensão leitora.

Considera-se também a recorrência de vocábulos como "entender" (63 ocorrências) que aparece nas facetas interativa e sociocultural e "compreender" (20) presente nas três facetas, sugerindo uma preocupação com a construção de sentido da escrita, indicando que as professoras valorizam não apenas o ato de ler e escrever mecanicamente, mas sobretudo a habilidade de ler e escrever compreendendo o texto e o contexto sociocultural em que a criança está inserida.

A criança, quando ela é **alfabetizada**, **compreende** aquilo que **lê**, consegue **escrever**, consegue **interagir** no meio em que ela vive. E essa **interação** é muito importante para a **alfabetização**. Quando a gente fala que

a criança realmente está **alfabetizada**, ela consegue **entender**, colocar em prática o conhecimento dela. Então a criança **alfabetizada** para mim é isso. (P3)

O relato indica que a professora vê a alfabetização como um processo contínuo que envolve tanto a aquisição de habilidades linguísticas quanto a inserção em práticas culturais. Essa dupla perspectiva demonstra uma tentativa de superar visões reducionistas, integrando o ensino do sistema alfabético- ortográfico às demandas sociais existentes “no meio em que ela vive”. Por fim, há um relato interessante em que a palavra “aprender” (36 ocorrências) é mencionada, não para indicar o aprendizado formal do sistema alfabético, tão pouco para fazer referência ao desenvolvimento das capacidades de ler e escrever, mas para indicar a importância de aprender os combinados sociais que regem as relações entre os indivíduos.

A roda de conversa também ajuda para eles **aprenderem** a ter esse respeito, porque no início, quando o ano começa, todo mundo quer falar ao mesmo tempo, mas de acordo com que o tempo vai passando... Hoje, por exemplo, que nós estamos no mês de maio, eles já estão habituados a levantar a mão, a ouvir o outro. (P16)

A fala da professora P16 aponta para o entendimento de que o processo de alfabetização engloba também competências socioemocionais, como, por exemplo, o respeito à fala alheia e a escuta ativa. Essa concepção considera a importância das regras de convivência, uma vez que o processo de alfabetização, no contexto escolar, se constrói em espaços dialógicos. Existe nesse discurso a valorização da progressão sociocognitiva das crianças, reconhecendo o avanço da turma, quando os alunos deixam de falar simultaneamente para respeitar os turnos de fala, posicionando-se adequadamente no momento oportuno.

A recorrência de palavras, ligadas a faceta sociocultural revela que as professoras entendem a alfabetização na perspectiva do letramento como uma proposta na qual as crianças interagem socialmente através da palavra escrita. Para elas, a alfabetização está ligada às práticas sociais. Isso significa que os alunos devem levar em conta o contexto de produção e circulação dos textos, operando com diferentes gêneros textuais e utilizando a leitura e a escrita como ferramentas para se comunicarem.

3.2 - O conceito de criança alfabetizada

A recorrência das palavras mencionadas nos discursos das professoras se deu no contexto das discussões sobre aspectos relevantes do processo de alfabetização. Um deles diz respeito ao conceito de *criança alfabetizada*, que será tratado aqui com especial atenção.

A variedade de concepções a respeito do que seja uma criança alfabetizada evidencia a complexidade do conceito quando se considera as habilidades adquiridas. Sendo assim, é importante retomar, ainda que brevemente, as principais correntes teóricas no campo da alfabetização.

Na perspectiva tradicional, a alfabetização é entendida como o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, no qual uma criança aprende a operar o sistema de escrita alfabético e a compreender o código linguístico. Nesse sentido, a alfabetização é um conjunto de procedimentos de estímulos e respostas capazes de desenvolver as competências da leitura e da escrita. Nesse caso, a ênfase recai sobre a importância da repetição e do reforço positivo no desenvolvimento dessas habilidades. No entanto, essa visão é frequentemente criticada, por reduzir a alfabetização a um processo mecânico, desconsiderando aspectos cognitivos e sociais.

Para a teoria construtivista, a alfabetização é um processo ativo de construção de significado. Nessa abordagem, as experiências e os conhecimentos prévios que a criança possui colaboram para atribuição de sentido a partir da interação com o texto. Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador do processo de alfabetização, facilitando a construção do conhecimento por parte da criança.

Os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, colocam o foco na dimensão social da alfabetização. De acordo com tais pressupostos a escrita é um sistema de representação da linguagem que a criança alfabetizada compreende a partir de práticas sociais e culturais nas quais está inserida. Segundo as autoras:

No lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta. E que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio. (Ferreiro e Teberosky, 1985, p.24)

Sendo assim, a alfabetização não ocorre de forma isolada, mas está intrinsecamente ligada ao uso social da língua. Numa abordagem mais contemporânea, o conceito de alfabetização é ampliado para além do simples domínio dos códigos escritos e da mera exposição ao texto. Essa concepção, conhecida como práticas de letramento, considera que além de reconhecer

e utilizar os códigos, a criança precisa, também, ser capaz de usá-los nas práticas sociais. Segundo Magda Soares, defensora desse pensamento, existe uma multiplicidade de facetas do processo de alfabetização e cada uma dessas facetas se volta para diferentes conjuntos de habilidades. Nessa perspectiva,

A aprendizagem da língua escrita deve envolver, de forma simultânea e integrada, a apropriação da tecnologia da escrita - essencialmente, do sistema de relações fonema -grafema - a leitura compreensiva e a produção de textos de diferentes gêneros, e os usos da escrita em experiências reais de leitura e de escrita. (Soares, 2021a, p. 134).

Essa proposta considera que a criança alfabetizada é aquela que, além de reconhecer os códigos do sistema de escrita alfabética e usá-lo para ler, compreender e produzir textos, também é capaz de aplicar esse conhecimento em suas práticas sociais.

Atualmente, o governo brasileiro define o conceito de criança alfabetizada por meio do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, estabelecido pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Essa política visa garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental, com foco na leitura e escrita como ferramentas para o exercício pleno da cidadania.

No âmbito desse compromisso, uma criança é considerada alfabetizada quando domina o sistema de escrita alfabética, compreende e utiliza a leitura e a escrita em diversos contextos, e desenvolve habilidades de reflexão e criticidade. Esses critérios estão alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece que a alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos do ensino fundamental, com foco na apropriação do sistema de escrita alfabética e no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita.

É importante destacar que, embora o compromisso estabeleça diretrizes claras para a alfabetização, ele também reconhece a necessidade de adaptação às especificidades regionais e locais. Isso implica que estados e municípios têm autonomia para desenvolver políticas e práticas que atendam às realidades de suas comunidades, respeitando os princípios gerais estabelecidos pela política nacional.

Tendo em vista essa diversidade de concepções, é compreensível que as professoras de Santa Luzia possuam crenças diferentes sobre as habilidades que devem ser consolidadas para que seus alunos sejam considerados alfabetizados.

As discussões apontaram divergências na compreensão das professoras. Algumas consideram alfabetizadas apenas as crianças que são capazes de ler e produzir textos com significado, como se vê na afirmação abaixo:

Bom, eu considero que a criança está alfabetizada quando ela compreende o que ela lê, e quando ela consegue produzir uma escrita que faça sentido (P6).

Sob outra perspectiva, há aquelas que defendem o domínio do sistema de escrita como condição suficiente para definir a criança como alfabetizada:

[Considero o aluno alfabetizado] quando ele já reconhece o alfabeto, e que ele tem essa sonoridade, a consciência fonológica, que é o som (P17).

Eu penso que é a partir do momento em que ele reconhece o alfabeto, o som das letras, e tem essa noção da consciência fonológica na hora da escrita. Quando ele está escrevendo as palavras. Já é um processo que eu entendo como alfabetização (P18).

Há também outro grupo que afirma só considerar alfabetizada aquela criança que sabe usar a escrita nas práticas sociais. É o caso de uma professora que defendeu seu posicionamento fazendo a seguinte afirmação:

A criança, quando ela é alfabetizada, compreende aquilo que lê, consegue escrever, consegue interagir no meio em que ela vive. E essa interação é muito importante para a alfabetização, quando a gente fala que a criança realmente está alfabetizada, ela consegue entender e colocar em prática o conhecimento dela (P7).

De fato, o trabalho de alfabetização deve contemplar todas essas perspectivas, oportunizando a aprendizagem do sistema alfabético de escrita, a aprendizagem da leitura e da produção textual e, sobretudo, a habilidade de usar essas competências nas práticas sociais. Ao discutir esse tópico, Magda Soares faz uma analogia com as superfícies lapidadas de uma pedra: “Uma só faceta de uma pedra lapidada, não é a pedra; um só componente – faceta - do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta no produto: a criança *alfabetizada* e inserida no mundo da cultura escrita, a criança *letrada*” (Soares, 2022, p. 33) (Grifos nossos).

Logo, o conceito de criança alfabetizada não pode ser reduzido a uma única dimensão, pois envolve um processo complexo que integra aspectos linguísticos, interativos e socioculturais. Dominar apenas as habilidades mecânicas de leitura e escrita, como propõem as abordagens mais tradicionais, é insuficiente para garantir uma alfabetização plena. É essencial que a criança compreenda a linguagem como um sistema de significados, inserido em práticas sociais e culturais, e seja capaz de interagir criticamente com diferentes textos e

em diferentes contextos. Em síntese, a alfabetização real ocorre quando a criança não apenas decodifica palavras, mas também atribui sentido ao que lê e escreve e participa ativamente de práticas letradas.

3.3 - O discurso sobre a prática alfabetizadora

As discussões nos grupos focais, além de revelarem as concepções de alfabetização das professoras implícitas em seus discursos, também apontaram as preferências das docentes quando se trata de converter os conceitos de alfabetização e letramento em atividades práticas. Os relatos revelam que as estratégias utilizadas vão dos registros tradicionais como a cópia das fichas no início da aula, até o trabalho com jogos e músicas.

É importante ressaltar que a análise dos relatos a seguir não pretende estabelecer juízo de valor sobre o que é certo ou errado nas práticas pedagógicas, mas subsidiar a reflexão crítica sobre concepções de ensino da língua escrita e as crenças das professoras sobre o que funciona na alfabetização.

3.3.1 - Atividades lúdicas

As atividades lúdicas são ferramentas pedagógicas que usam o ato de brincar como meio de promover a aprendizagem de forma prazerosa e significativa. No contexto da alfabetização, essas atividades são especialmente importantes, pois favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Segundo Silva (2014)

Os jogos de alfabetização podem favorecer tanto a compreensão da natureza e do funcionamento do sistema de escrita alfabética, quanto a consolidação do processo de alfabetização. No primeiro caso, eles contribuem para que, de maneira lúdica e prazerosa, os alunos compreendam *o que* a escrita representa – as partes sonoras das palavras – e *como* ela faz essa representação – por meio da notação das unidades sonoras mínimas da fala, os fonemas. No segundo caso, visam, principalmente, a consolidar o conhecimento das correspondências entre fonemas e grafemas, bem como o desenvolvimento da fluência de leitura e escrita. (Silva, 2014, p.162) (Grifos do autor).

Os trechos a seguir demonstram a inserção desse tipo de atividade no trabalho das professoras.

Eu gosto muito de trabalhar com vídeos, com slides, músicas, que meus alunos gostam, e a turma é muito mista, podemos dizer assim. [...] ...as repetições de atividades também são muito boas pra esse tipo de coisa (se referindo à alfabetização), e ainda tem a questão dos jogos, que os alunos gostam de participar (P7).

Então eu estou indo mais no lúdico com eles. Nos jogos, na música, porque eu acredito (P14).

Os jogos, bingo de sílabas, bingo de palavras ajudam muito. Alfabeto móvel ajuda muito também (P20).

O trabalho com jogos foi citado por diversas professoras, que ressaltaram o caráter desafiador desse tipo de atividade, mas também destacaram o incômodo causado pela suposta “bagunça” que chama a atenção de quem passa do lado de fora da sala:

Jogos também são bem atrativos. Apesar de que, causa um desconforto em determinados professores: Ah, causa bagunça! Dá muito barulho! (P8).

São inúmeras as vantagens da ludicidade no processo de alfabetização. As professoras já sabem: quando as crianças se divertem, elas tendem a se envolver mais ativamente nas atividades, facilitando a aprendizagem. Jogos, músicas e outras propostas do gênero estimulam diferentes áreas do cérebro, auxiliando no desenvolvimento de habilidades como raciocínio lógico, memória, atenção, concentração e, sobretudo, na apropriação do sistema de escrita. O uso do alfabeto móvel, por exemplo, permite que as crianças manipulem as letras e formem palavras, facilitando a compreensão do sistema alfabético, tornando o aprendizado mais acessível. Essas atividades facilitam a associação entre sons e grafias, essencial para o desenvolvimento da consciência fonológica, que é a habilidade de perceber e manipular os sons da fala. Além do mais, muitas atividades lúdicas são realizadas em grupo, o que favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, como a cooperação, a comunicação e o respeito às regras.

3.3.2 - Sequências didáticas

Além das atividades lúdicas, as sequências didáticas também se destacaram na preferência de duas professoras, que apostam nessa proposta como estratégia eficaz para a apropriação do sistema de escrita. Os trechos abaixo exemplificam com clareza essa preferência:

No meu caso, eu gosto de trabalhar muito com sequências didáticas (...) geralmente tem um texto, uma parlenda, uma poesia, vem cruzadinhas, vem textos fatiados, separação de sílabas, montagem de palavras, jogos de palavras...Tem o puxa-puxa, que é onde as crianças escrevem uma das palavras... ela escreve o nome da palavra e a professora vai corrigindo junto com eles para ver se escreveram da forma correta (P18).

É a sequência didática. Eu acho que não tem como a gente sair da linha, não. E pra finalizar eu tenho um costume que é assim: na sexta-feira é o ditado. Se eu tiver uma parlenda, uma poesia ou um texto que tenha a ortografia, por exemplo, com LH, NH, CH... No ditado, na sexta-feira, eu finalizaria

com um ditado somente com essas palavras, porque aí dá pra ter um norte de que realmente o que eu trabalhei durante esta semana, foi concluído ou não (P17).

A relevância do trabalho com sequência didática no ciclo de alfabetização se dá inicialmente por apresentar uma estrutura organizada para o ensino, permitindo que as alfabetizadoras planejem atividades de forma progressiva e integrada. Além disso, as sequências didáticas favorecem a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada. Elas também permitem que as professoras adaptem o conteúdo às necessidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, garantindo que todos tenham a oportunidade de se desenvolver. Outro ponto importante é que essas sequências incentivam a participação ativa das crianças, estimulando a curiosidade e o interesse pela leitura e escrita. Ao trabalharem com temas relevantes e significativos, os alunos se sentem mais motivados e engajados no processo de alfabetização.

Por fim, as sequências didáticas também facilitam a avaliação do progresso dos alunos, permitindo que as professoras identifiquem dificuldades e ajustem suas práticas pedagógicas conforme necessário. Em suma, elas são uma ferramenta valiosa para promover uma alfabetização eficaz e inclusiva.

3.3.3 - Atividades com parlendas

Outra proposta elencada é a atividade a partir de uma parlenda. Este gênero textual de estrutura simples configura-se entre os mais utilizados no ciclo de alfabetização. Algumas professoras declararam gostar muito dessa estratégia e entendem o texto como um elemento facilitador do trabalho, como pode ser confirmado nos próximos exemplos:

Os gêneros textuais são muito ricos. Eu gosto muito de trabalhar com parlenda. Gosto demais. Então eu creio que a questão não é decorar; o aluno ouve e tem mais facilidade na hora que você vai pôr no papel (P14).

Eu trabalho com parlenda, eu já coloquei em prática, eu já fiz. Então eu estou falando do que eu já fiz e consegui ótimos resultados. Porque com a parlenda você trabalha o gênero textual, você trabalha a palavra, você trabalha a letras, você trabalha a sílaba, você trabalha o espaçamento. (P15).

O uso de textos no trabalho de alfabetização é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Ao oportunizar o contato com textos variados como histórias, poemas, quadrinhos, notícias e parlendas, o processo de alfabetização se torna mais significativo e contextualizado, permitindo que os alunos compreendam a funcionalidade da

escrita no cotidiano. Além disso, os textos ampliam o vocabulário, estimulam a interpretação e despertam o interesse pela leitura, integrando a alfabetização a situações reais de comunicação e interação social. Essa abordagem favorece a construção de sentido, tornando o aprendizado mais eficaz e prazeroso.

Segundo a autora, “a língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de textos: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos” (Soares, 2021a, p.34) (Grifos nossos).

A depender dessa análise é possível dizer que as alfabetizadoras de Santa Luzia consideram a perspectiva do letramento quando priorizam atividades de alfabetização a partir de um texto. Destaca-se a possibilidade de que as discussões fomentadas nos encontros do PNAIC e do Pró- letramento tenham colaborado para consolidar as concepções que sustentam essa prática de ensino.

No caso específico do PNAIC, essa formação representou uma mudança significativa na prática pedagógica dos professores alfabetizadores, principalmente no que diz respeito à centralidade do texto. Ao longo do programa, os docentes passaram a compreender que o texto deveria ser o ponto de partida e de chegada das atividades de leitura, escrita e análise linguística, superando o ensino fragmentado baseado apenas em sílabas ou palavras soltas. A proposta do PNAIC incentivou o uso de diferentes gêneros textuais, respeitando a função social da linguagem e aproximando os alunos de práticas reais de leitura e produção escrita.

Além disso, as formações oferecidas estimularam a reflexão teórica e prática, ampliando o olhar dos professores para a importância da compreensão global do texto e para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e de autoria por parte dos alunos. O uso de sequências didáticas, por exemplo, tornou-se uma estratégia fundamental para garantir a aprendizagem com sentido, fortalecendo o vínculo entre alfabetização e letramento.

3.3.4 - Atividades de registro direto

O registro direto diz respeito às atividades em que os alunos devem resolver exercícios. Essas atividades não partem de um texto, nem de uma sequência didática. Tão pouco estão atreladas a um jogo ou atividades lúdicas, mas são exercícios de “fixação”, cujo objetivo é consolidar um conteúdo trabalhado anteriormente.

Nesse sentido é importante refletir sobre a real eficácia das resoluções de exercícios para consolidação da consciência fonológica. Embora os “erros” sejam importantes para confrontar a criança sobre suas hipóteses de escrita, não se pode negar o fato de que os registros, por si só, não são capazes de desenvolver essa consciência. É importante realizar atividades que ajudem as crianças a identificar e segmentar os sons da fala.

Alguns relatos indicam que as professoras consideram essa uma habilidade indispensável, como se vê nas falas a seguir:

Para mim, o pilar dentro da alfabetização é a consciência fonológica, que eu vejo que se perdeu muito (...) aquele trabalho mesmo, de ler palavra por palavra, mostrar para o menino onde começa, onde termina, como é que começa a escrever, onde não começa... Essa questão toda aí, pra mim é a base (P3)

Em outro momento, a mesma professora afirma:

registrando com os meninos palavra por palavra, letra por letra - Separa aqui. A palavra terminou aqui. Você vai descer pra linha abaixo. Como é que escreve tal palavra? Tá, mas aqui você viu que o som do “R” mudou. Como é que eu faço isso, como é que eu faço aquilo? Terça- feira, mas como é esse R que vem assim?... (P3).

O passo-a-passo descrito pela professora P3 é o que se pode chamar de sistematização do ensino e diz respeito ao processo de organização e estruturação do conteúdo a ser ensinado.

As atividades citadas pela professora são reconhecidamente necessárias para a aquisição da leitura e da escrita e podem promover a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, desde que haja sistematização. Trabalhar as rimas, aliterações, segmentações silábicas e identificação de fonemas, por exemplo, é fundamental e deve ser uma prática contínua até que essas habilidades sejam consolidadas. Segundo Soares (2021a),

é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras – apropria-se então, do princípio alfabético (Soares, 2021a, p. 51).

Contudo, percebe-se que a condução da atividade não se limita à realização de exercícios numa folha ou no caderno. Há uma mediação por parte da professora no sentido de provocar uma reflexão sobre a escrita. Afinal, seria ingênuo acreditar que a simples interação da criança com o objeto da escrita seja suficiente para consolidar o aprendizado do sistema alfabético. Nesse sentido, Machado (2024, p.110) aponta que é “pela interação face a face é que as formas

culturalmente estabelecidas são interiorizadas”.

7
2

Em seu relato, a professora P19 compartilha sua busca pela melhor forma de ensinar, diversificando os instrumentos e as estratégias, à medida que identifica as necessidades da turma. O trecho abaixo apresenta fragmentos relevantes da professora.

Normalmente a gente faz o registro. Às vezes você dá um jogo, por exemplo, um mexe-mexe, um ditado recortado, alguma coisa, mas depois eu vou fazer um registro sim. E como é que vai ser esse registro? Eu vou copiar essas palavras no quadro, eles vão separar em sílabas oralmente, com palmas, com massinha, depois vão falar frases orais com aquelas palavras e, então, a gente trabalha com o registro. Quando fala “registro”, dá a sensação de que a gente está só copiando...copiando... papel... papel... mas não é. Ele vem sempre depois de alguma coisa. A não ser a ficha do dia, porque a ficha do dia não tem como: é pra copiar mesmo: é o nome da cidade, é o nome da escola, é o alfabeto... Não sei se vocês fazem isso, mas como a minha turminha é ainda de alfabetização mesmo – de aprender letras, aprender sílabas, eu ainda faço essa questão da ficha do dia, todos os dias. Até mesmo para fazer uso do caderno, para fazer uso do quadro, porque eles não sabiam olhar para o quadro e registrar no caderno. Coisas que já deveriam ter sido trabalhadas. Eu já busquei várias estratégias, eu comecei ainda com as sequências didáticas, com a aliteração, identificar o som igual, mas não estava gravando, não estava fluindo. Eu mudei pra questão do silábico, que vai lá e tal... Joga um texto, ou uma poesia menorzinha, uma parlenda onde aquelas sílabas estejam mais evidentes... Aquela família silábica. A partir dali fazem a interpretação, pequenininha também, e depois apresenta a família silábica bem tradicional: é B com A, BA; B com E, BE. Depois, vai lá pegar aliteração: palavrinhas com B; depois consciência fonológica, palavras que começam igual. Depois, número de sílabas, pintar lá a quantidade de sílabas que tem a palavra e aí é tudo... O processo é igual. E aí você vai fazer recorte de palavra, montar palavra, alfabeto móvel... Bem ainda no básico, bem assim... Eu queria muito que eles tivessem todos lendo, né? Pra gente já começar aí as sílabas complexas, começar a trabalhar com os textos maiores. (P19).

A consciência que a professora tem de que as crianças ainda não consolidaram os conhecimentos esperados para a etapa de escolarização em que se encontram leva ao trabalho inicial e sinaliza para uma segunda etapa que avança para o registro sistemático da unidade menor- a letra, até a unidade maior – o texto.

Além disso, o relato da professora P19 aponta para uma prática bem comum nas turmas de alfabetização: as professoras fazem “de tudo um pouco” na tentativa de garantir a apropriação do sistema de escrita alfabética. No caso dessa professora, percebe-se a presença de jogo, registro de texto, alfabeto móvel, massinha, estratégia de marcar a divisão silábica com palmas, recorte de palavras e exercício de percepção dos fonemas, proporcionando

momentos de reflexão sobre a escrita, momentos de práticas de registro e de consolidação do conteúdo.

A partir da visão que essas professoras possuem sobre o uso de atividades de registro como estratégia de ensino, é preciso refletir sobre as eventuais críticas que elas enfrentam quando a cópia é incluída no seu planejamento de aula. A primeira questão está relacionada à percepção de que essa metodologia pode ser menos eficaz para o aprendizado, já que se concentra na reprodução de informações em vez de promover a compreensão e a análise crítica. Além disso, o uso excessivo de cópias pode ser visto como uma falta de criatividade e inovação no ensino, o que pode desestimular as crianças. Possivelmente seja esse o motivo da preocupação de uma professora, ao justificar sua prática, afirmando que

Quando fala registro, dá a sensação de que a gente está só copiando...copiando... papel... papel... mas não é. Ele vem sempre depois de alguma coisa. (P19)

Logo, é essencial reconhecer a importância de atividades como essa, claramente associada à faceta linguística, visto que em um sistema de escrita a habilidade de codificação/decodificação também é importante. Para Magda Soares, esse é o ponto central da alfabetização porque “se volta para a fixação da fala em representação gráfica, transformando a língua sonora - do falar e do ouvir- em língua visível - do escrever e do ler” (Soares, 2022, p.38).

Outro aspecto interessante diz respeito ao relato da professora, quase em tom de desabafo, de que várias estratégias foram elencadas com o objetivo de atingir a apropriação do sistema de escrita, até se render ao que ela própria denomina como “a questão do silábico” para trabalhar a “família silábica bem tradicional”.

Portanto, ainda que atividades de cópia sejam consideradas como uma proposta tradicional e pouco conceituada, é importante compreender a preocupação da professora com a apropriação do sistema de escrita para possibilitar a aprendizagem de outras habilidades.

3.3.5 - Atividades com texto literário

Por fim, há o relato de uma professora que desenvolve o trabalho de alfabetização a partir da leitura de um texto literário. Para ela, a literatura pode envolver as crianças de tal forma que acabe oportunizando a reflexão sobre a escrita, considerando o interesse das crianças naquele momento. Como exemplo, ela compartilhou a seguinte experiência:

Ontem eu entrei, a gente já sentou na roda, e nós fomos fazer uma leitura só pra deleite, e aí eu levei o livro “Pedro Vira Porco-Espinho”. Aí, uma aluna minha falou: - Professora, eu tô me sentindo igual ao Pedro. Eu falei:” Porque?” Ela: “Esse final de semana eu fiquei na casa das minhas primas e eu não gosto, então tudo me irritava”. Aí nós fomos trabalhar os sentimentos. “Eu fiquei irritada”. Gente, então nós vamos fazer uma lista de palavras, de coisas que nos incomodam. Irritação... Qual é a primeira letra de irritação? (P1).

Na sequência, a professora descreve uma série de procedimentos que se desenrolaram a partir da fala da aluna e a partir daí, elabora as atividades levando em conta os diferentes níveis de escrita das crianças: Alguns trabalham com sílabas, outros com palavras e uma aluna que já se encontrava alfabética, avança para a produção de frases.

Corroborando com esse relato, a professora P3 ressalta a importância do trabalho com os livros literários e traz a seguinte afirmação:

Pra mim, a pérola do PNAIC foi quando ele trouxe pra gente que tudo consegue começar na literatura. Ele trouxe pra gente a importância de as escolas terem esse acervo que se perdeu. (P3).

De fato, o trabalho de alfabetização a partir de textos literários proposto pelo PNAIC é de grande relevância, porque integra a aquisição da leitura e da escrita e o desenvolvimento do gosto pela literatura. Textos literários, como poesias, contos e fábulas, oferecem uma linguagem rica e expressiva capaz de despertar a imaginação e incentivar a reflexão crítica. Além disso, ao trabalhar com esses textos, as professoras podem abordar aspectos fundamentais da alfabetização, como a compreensão leitora, a ampliação do vocabulário e a produção textual, de forma mais lúdica e interessante para as crianças, garantindo que o processo de aprender a ler e escrever seja tão eficiente quanto prazeroso.

O uso da literatura com finalidade escolar, também chamado de *escolarização da literatura*, não é, por si só, uma prática negativa. Aliás, é impossível pensar na escola enquanto espaço de construção do conhecimento sem incluir a literatura em seu cotidiano. O ponto chave desta questão está na forma como essa escolarização acontece no ambiente escolar. Nesse sentido, a escolarização da literatura infantil enfrenta um problema significativo quando as atividades propostas em sala de aula se limitam a verificar se o aluno leu e compreendeu o texto, ou quando a obra literária é reduzida a um mero instrumento de apoio à alfabetização, focando em aspectos técnicos como estruturas silábicas, estudo dos sinais de pontuação e outros aspectos gramaticais. Essa abordagem, embora bem-intencionada, corre o risco de negligenciar o potencial transformador da literatura, que vai além da decodificação de palavras e regras linguísticas. A literatura infantil, quando explorada em sua plenitude, é capaz de estimular a

imaginação, desenvolver a empatia, ampliar o repertório cultural e proporcionar reflexões sobre o mundo e sobre si mesmo. Ao restringir sua função a exercícios mecânicos e fragmentados, perde-se a oportunidade de formar leitores críticos e sensíveis, capazes de se conectar emocionalmente com as histórias e de apreciar a arte literária em sua complexidade e riqueza.

Ao discutir a entrada da literatura na escola, Magda Soares (2011) propõe a seguinte reflexão:

o que se pode é distinguir sobre uma escolarização adequada da literatura - aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar - e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura - aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. (Soares, 2011, p.8)

Portanto, é essencial repensar as práticas pedagógicas, garantindo que a literatura infantil seja valorizada não apenas como ferramenta de ensino, mas como uma experiência significativa e enriquecedora para as crianças.

Todos esses relatos das professoras indicaram uma variedade de procedimentos de ensino e apontam para uma realidade que as docentes conhecem bem: Não existe uma única maneira de ensinar, e tão pouco é possível determinar a melhor maneira de alfabetizar as crianças. O que existe são estratégias mais adequadas ao objeto de conhecimento que se pretende focar. Isso significa que, dificilmente, alguma professora trabalhará sempre com o mesmo instrumento, usando as mesmas estratégias. No caso das professoras de Santa Luzia, os relatos indicam que elas diversificam as práticas pedagógicas para atender as necessidades das crianças e as exigências do sistema de ensino.

Em consonância com essa análise, vale destacar a pergunta retórica de Magda Soares (2021b) na discussão sobre alfabetização e letramento: “O que funciona na alfabetização?” Sem a pretensão de entregar uma resposta hermeticamente embalada, a autora aponta que, mais do que saber o que funciona, é preciso definir com clareza o que se pretende ensinar. “É necessário acrescentar uma reflexão a respeito do objetivo que se persegue, quando se busca um bom ‘funcionamento’ na alfabetização - que se acrescente um *para que* ao *o que* e ao *como*. O que funciona na alfabetização *para que*?” (Soares, 2021b, p.135) (Grifos da autora).

Em outras palavras: O que funciona se a professora quiser ensinar as relações grafema/fonema para que o aluno aprenda a codificar e decodificar o material escrito? O que funciona se a

professora quiser ensinar a compreender e produzir textos? O que funciona se a professora quiser ensinar o uso da língua escrita nas práticas sociais?

As declarações das professoras que participaram da pesquisa revelam que a preocupação com a aquisição do sistema de escrita alfabética tem sido a prioridade das docentes na maior parte do tempo. As professoras acreditam que sem esse domínio será difícil e, talvez impossível, avançar para o nível desejado de aprendizagem: capacidade de inserção na cultura grafocêntrica em que elas vivem. O diálogo entre as professoras P1 e P3 ilustra bem esse pensamento:

É claro que a gente espera isso aí [se referindo às habilidades de interpretação de texto e uso da língua escrita nas práticas sociais, citado por outra colega], mas é tão bacana também quando eles começam a juntar. (P.3)

Compreender os sons, o que é um fonema, o que é uma palavra. (P1)

Nós esperamos muito mais do que isso, [se referindo ao aprendizado unicamente do sistema de escrita] mas pra gente também já é um grande passo dentro da alfabetização, porque a gente sabe que a partir dali ele vai conseguir chegar naquilo que nós esperamos do que deve ser a alfabetização. (P3)

A declaração da professora P3, ao dizer “nós esperamos muito mais do que isso” demonstra claramente que apesar de reconhecer a importância do trabalho na perspectiva do letramento, ela compreende que o domínio do sistema de escrita é uma habilidade que as crianças precisam desenvolver para prosseguirem na aprendizagem de todos os demais conteúdos.

Essa é uma preocupação genuína, mas que requer muita cautela para não dissociar a alfabetização do letramento e incorrer no erro de um retrocesso no paradigma das práticas alfabetizadoras. Para Soares (2021b), esse é um fato preocupante que se pode denominar “*reinvenção da alfabetização*”.

A percepção que se começa a ter de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. (Soares, 2021b, p.40)

As reflexões suscitadas até aqui se dedicam a compreensão do que tem sido a prioridade das alfabetizadoras do município de Santa Luzia. Entretanto, as diferentes práticas de ensino elencadas nos grupos focais acendem uma luz, não apenas sobre o que elas fazem, mas também sobre os motivos pelos quais elas fazem o que fazem.

Ao tratar desse fenômeno, Perfetti (2003, p.16) citado por Soares (2022) defende que a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e suas convenções constitui a *natureza essencial* da aprendizagem da língua escrita.

Certamente um objetivo da alfabetização é obter significado (há outros); entretanto, o objetivo de alguma coisa não é o mesmo que sua natureza essencial (...) Sem dúvida, aprende-se muito mais que o modo de codificação da língua em um sistema de escrita. Mas este é o evento de aprendizagem central ao qual devem ser associadas aprendizagens adicionais de letramento, por exemplo, estratégias de compreensão. (Perfetti, 2003, p.16 *apud* Soares, 2022, p.38)

É importante destacar que o fato de privilegiarem o trabalho com a faceta linguística em muitas de suas propostas didáticas não significa que as professoras desprezam a importância das demais facetas, mas que estão estabelecendo prioridades a partir do que elas consideram indispensável para o desenvolvimento de outras competências.

3.4 - Síntese

O capítulo evidenciou que as professoras alfabetizadoras de Santa Luzia articulam em suas práticas as três facetas da alfabetização propostas por Magda Soares - linguística, interativa e sociocultural -, embora com ênfases distintas. A análise das palavras mais recorrentes em seus discursos revelou uma priorização da faceta linguística, centrada no domínio do sistema alfabético-ortográfico e na consciência fonológica. Essa tendência reflete a preocupação das docentes em garantir que os alunos se apropriem da escrita e desenvolvam habilidades fundamentais para a progressão em etapas posteriores. Contudo, mesmo com essa ênfase, as professoras reconhecem a importância de integrarem atividades que promovam a compreensão textual e o uso social da escrita, alinhando-se à concepção de alfabetização na perspectiva do letramento.

A diversidade de metodologias adotadas - desde atividades lúdicas até registros sistemáticos - ilustra a flexibilidade das professoras em adaptar suas práticas às necessidades heterogêneas das turmas. Tais escolhas pedagógicas refletem não apenas a apropriação crítica dos saberes teóricos, mas também a resiliência das docentes em um cenário marcado por instabilidades políticas e interrupções nas formações continuadas.

Em relação ao conceito de criança alfabetizada, os relatos apontaram para a pluralidade de entendimentos entre as professoras, cuja divergência revela a complexidade inerente ao processo, que exige a integração de múltiplas habilidades. Como ressaltou Magda

Soares, reduzir a alfabetização a uma única faceta equivale a ignorar a multidimensionalidade da língua escrita, cujo domínio pleno requer simultaneamente o conhecimento técnico, a compreensão textual e a inserção cultural.

A análise também apontou tensões entre a expectativa teórica e a realidade da sala de aula. A recorrência de termos como “cópia” e “sílabas”, associados a métodos tradicionais, contrasta com a defesa de estratégias inovadoras, revelando um paradoxo: mesmo sendo críticas a abordagens mecânicas, as docentes recorrem a elas para garantir a sistematização necessária. Esse dilema expõe a necessidade de políticas públicas que apoiem a formação docente com recursos, tempo e espaços de reflexão coletiva, evitando que as professoras se sintam isoladas na busca por equilibrar exigências curriculares e inovação pedagógica.

Por fim, os achados reforçam a importância de reconhecer as professoras como agentes ativas, capazes de ressignificar teorias e adaptá-las a seus contextos. A riqueza de suas experiências, aliada à clareza sobre os desafios sugere caminhos para futuras formações que possibilitem aprofundar a discussão sobre práticas socioculturais, fortalecer a articulação entre teoria e prática e promover trocas colaborativas que valorizem os saberes docentes. Em suma, pode-se dizer que a alfabetização em Santa Luzia, embora marcada por prioridades, mantém-se como um campo dinâmico, onde a busca por um ensino integral — que una sistema de escrita, texto e contexto — segue como horizonte possível, ainda que desafiador.

CAPÍTULO 4: AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELAS PROFESSORAS NA SALA DE AULA

Neste capítulo serão analisadas as atividades didáticas de alfabetização e letramento aplicadas no 1º trimestre de 2024 e cedidas pelas professoras que participaram dos grupos focais. Para viabilizar as análises, as atividades que as professoras entregaram foram categorizadas e separadas em grupos de acordo com sua natureza, conforme o Quadro 9 a seguir:

Quadro 9 – Quantitativo de atividades por categoria e ano de escolaridade

Ano de Escolarização	Categorização			
	Sequências didáticas a partir da leitura de um livro	Atividades a partir de um texto curto	Atividades lúdicas ou dialógicas	Atividades de ensino direto
1º	5 (P1-P2-P3-P4- P12)	2 (P14-P14)	3 (P10-P13-P16)	2 (P5-P11)
2º	1 (P7)	6 (P6-P9-P17-P18- P19-P20)	0	1 (P8)
TOTAL	6	8	3	3

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A seguir, procedeu-se à identificação dos objetivos das atividades elaboradas pelas docentes, etapa fundamental para delimitar o foco do objeto de conhecimento que por sua vez, articula-se a uma das três dimensões constitutivas do processo de alfabetização, conforme proposto por Magda Soares (2022).

Dessas três facetas decorrem três objetos de conhecimento diferentes na composição do processo de aprendizagem inicial da língua escrita (...) e, conseqüentemente, três categorias de competências a serem desenvolvidas. Se se põe o foco na *faceta linguística* o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções de escrita. (...). Se se põe o foco na *faceta interativa*, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de texto. (...). Se se põe o foco na *faceta sociocultural*, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita (Soares, 2022, p.29) (Grifos nossos).

Desse modo, a definição dos objetivos de cada atividade está intrinsecamente vinculada à ênfase em uma dessas facetas, orientando tanto a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados quanto o desenvolvimento das competências correspondentes. Ressalta-se que os objetivos elencados são baseados no Planejamento Anual de Língua Portuguesa do 1º e 2º ano do município de Santa Luzia - documento que consta nos anexos da pesquisa.

O Quadro 10 auxilia na compreensão dos aspectos considerados na análise qualitativa, a partir das atividades compartilhadas pelas professoras

Quadro 10 – Relação entre os objetivos das atividades e as facetas da alfabetização

Objetivos relacionados à Faceta Linguística	Objetivos relacionados à Faceta Interativa	Objetivos relacionados à Faceta Sociocultural
Reconhecer e nomear letras; Identificar letras, sílabas e palavras; Dominar as correspondências grafema /fonema; Ler e escrever palavras simples e complexas; Compreender a direção da escrita e as convenções gráficas; Refletir sobre regularidades ortográficas; Segmentar e manipular sílabas e outros objetivos relacionados à aquisição do sistema de escrita.	Antecipar conteúdo de um texto; Desenvolver a fluência em leitura; Estabelecer relações de intertextualidade; Compreender globalmente um texto; Localizar informações explícitas em um texto; inferir sentido implícito; Identificar finalidade de um gênero textual; Produzir textos orais e escritos e outros objetivos relacionados à leitura, compreensão e produção de texto.	Participar de roda de leitura e debate; Usar a escrita em situações reais de comunicação (bilhetes, cartazes, convites etc para eventos na escola ou na comunidade); Ler e compreender instruções de jogos; Reconhecer e valorizar variações linguísticas; Participar de brincadeiras respeitando as regras de convivência e outros objetivos relacionados ao uso da língua nas práticas sociais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da síntese do Planejamento Anual de Santa Luzia (2025).

Quadro 10 – Relação entre os objetivos das atividades e as facetas da alfabetização

Objetivos relacionados à Faceta Linguística	Objetivos relacionados à Faceta Interativa	Objetivos relacionados à Faceta Sociocultural
Reconhecer e nomear letras; Identificar letras, sílabas e palavras; Dominar as correspondências grafema /fonema; Ler e escrever palavras simples e complexas; Compreender a direção da escrita e as convenções gráficas;	Antecipar conteúdo de um texto; Desenvolver a fluência em leitura; Estabelecer relações de intertextualidade; Compreender globalmente um texto; Localizar informações explícitas em um texto; inferir sentido implícito; Identificar finalidade de um gênero textual; Produzir textos orais e	Participar de roda de leitura e debate; Usar a escrita em situações reais de comunicação (bilhetes, cartazes, convites etc para eventos na escola ou na comunidade); Ler e compreender instruções de jogos; Reconhecer e

Refletir sobre regularidades ortográficas; Segmentar e manipular sílabas e outros objetivos relacionados à aquisição do sistema de escrita.	escritos e outros objetivos relacionados à leitura, compreensão e produção de texto.	valorizar variações linguísticas; Participar de brincadeiras respeitando as regras de convivência e outros objetivos relacionados ao uso da língua nas práticas sociais
---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir da síntese do Planejamento Anual de Santa Luzia (2025).

Para uma análise mais aprofundada, as categorias de atividades foram examinadas separadamente, com o intuito de verificar se as docentes inseridas em uma mesma categoria selecionam objetivos alinhados a uma mesma faceta, ou seja, se a natureza da atividade, por suas características constitutivas, predisponha o desenvolvimento de competências específicas relacionadas à faceta linguística, interativa ou sociocultural, conforme a tipologia proposta por Soares (2022).

4.1 Análise das sequências didáticas a partir da leitura de um livro

Inicialmente, é preciso destacar que nesta pesquisa define-se *sequência didática* (SD) como um conjunto de atividades propostas a partir de um livro ou de um tema pré-selecionado. No entanto, para Antoni Zabala (1998), o conceito de sequência didática está para além desse entendimento. Na perspectiva do autor, ao trabalhar com a sequência didática, o professor deverá levar em conta os conhecimentos prévios das crianças, identificar sua zona de desenvolvimento proximal, partir de uma situação problema e orientar as crianças na busca pela solução de um conflito. Trata-se de uma construção participativa das atividades, de maneira que as respostas não são dadas como um produto, mas descobertas na mediação da professora e na interação entre as crianças e o objeto do conhecimento. Segundo Zabala, a Sequência Didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18).

Entretanto, considerando o foco das professoras em Santa Luzia, pode-se afirmar que o que elas estão denominando como sequência didática, aproxima-se mais da descrição de Ana Cláudia Gonçalves Pessoa, encontrada no Glossário Ceale, segundo a qual a sequência didática

corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um determinado gênero textual (oral ou escrito) ou de um

conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares (Pessoa, 2014, p.301).

Dessa forma, o conceito de Pessoa (2014) será a referência para as SD apresentadas pelas professoras.

Dentre as participantes da pesquisa, seis professoras apresentaram SDs desenvolvidas em suas turmas no 1º trimestre de 2024 como propostas selecionadas para o desenvolvimento da alfabetização. São as professoras: P1, P2, P3, P4, P7 e P12, sendo cinco regentes em turmas do 1º ano e uma regente no 2º ano.

O Quadro 11 a seguir apresenta o título das obras literárias que serviram de base para a construção das sequências didáticas e a indicação das facetas da alfabetização contempladas na proposta de cada professora. A gradação dos tons de azul, amarelo e verde indica a frequência com que uma determinada faceta foi contemplada no trabalho de cada professora: quanto mais claro, menor a frequência de atividades relacionadas à faceta; por outro lado, quanto mais escuro, maior a frequência de atividades relacionadas à faceta.

Quadro 11 – Presença das facetas da alfabetização nas sequências didáticas

Professora - Ano de Atuação	Livros	Faceta Linguística	Faceta Interativa	Faceta Sociocultural	Total de Questões
P1 - 1º ano	Tarsila e o Papagaio Juvenal	5 (85%)	1 (15%)	0 (0%)	6 (100%)
P2 - 1º ano	Meu nome é Zé o seu qual é?	8 (73%)	3 (27%)	0 (0%)	11 (100%)
P3 - 1º ano	Camilão, o Comilão	26 (74%)	9 (26%)	0 (0%)	35 (100%)
P4 - 1º ano	Macaco Danado	13 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)
P7 - 2ºano	Kabá Darebu	14 (94%)	1 (6%)	0 (0%)	15 (100%)
P12 - 1º ano	O aniversário do Seu Alfabeto	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)
Total de Questões por Faceta		78 (85%)	14 (15%)	0 (0%)	92 (100%)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.2 Sobre a faceta linguística

A análise das atividades desenvolvidas pelas seis professoras que trabalharam com sequências didáticas revela predominância da faceta linguística, com 85% da proposta centrada no desenvolvimento de habilidades relacionadas ao sistema de escrita. Dentre as 92 questões identificadas, 78 focam em aspectos como reconhecimento de letras, relações entre sons e grafias e convenções da língua escrita. Esse resultado evidencia uma concepção de alfabetização cuja ênfase está nos fundamentos necessários para a aquisição da leitura e escrita, considerados essenciais no processo de alfabetização.










Apesar de todas as sequências terem sido elaboradas a partir de obras literárias, apenas 15% das questões abordaram a faceta interativa - leitura, compreensão e produção de textos. Além disso, nenhuma questão contemplou a faceta sociocultural, que envolve os usos e funções sociais da escrita.

As imagens a seguir foram extraídas dos materiais fornecidos pelas professoras e exemplificam a presença da faceta linguística nas atividades elaboradas.









Figura 2 – Atividades da professora P4

The figure displays two educational worksheets. The left worksheet, titled "LIGUE OS DESENHOS QUE COMEÇAM COM O MESMO SOM:", features two columns of illustrations. The first column includes a bee, a tree, a snake, a monkey, and a frog. The second column includes a bag, a suitcase, a book, a cabinet, and a rabbit. The right worksheet, titled "COMPLETE COM AS CONSOANTES FALTOSAS:", contains six rows of illustrations with missing consonants in circles. The first row shows a person jumping with circles containing 'A', 'A', and 'O'. The second row shows a person stretching with circles containing 'E', 'E', 'A', and 'E'. The third row shows a snake with circles containing 'O' and 'A'. The fourth row shows a frog with circles containing 'A' and 'O'. The fifth row shows a crab with circles containing 'A', 'A', and 'A'. The sixth row shows a bird with circles containing 'A', 'A', and 'A'.

LEIA E CIRCULE O NOME DE CADA FIGURA:

 ELEVADOR ELEFANTE ELEVADO	 BORDADO BORDA BORBOLETA	 MORTADELA MORCEGO MORTO
 ARAPUCA ARAME ARANHA	 COBRE COBRA COLA	 ARMÁRIO ARCO ARARA
 SACOLA SAPO SACO	 MÁCACO MALETA MALA	 AREIA ÁRVORE ARGILA

PINTA A SÍLABA QUE ESTÁ FALTANDO NO NOME DAS FIGURAS E COMPLETE A PALAVRA:

 _RANHA A DA	 ÁR _RE VO VA
 _CACO MA NA	 ARA _ PA RA
 MORCE _ CO GO	 _PO PA SA
 E _FANTE LE TE	 _BRA CO CA

Fonte: Extraído da sequência didática da professora P4 (2024).

As atividades elaboradas pela professora apresentam uma abordagem centrada exclusivamente na faceta linguística da alfabetização, com foco no desenvolvimento de habilidades relacionadas ao sistema de escrita, tais como: associação de sons iniciais das palavras, complementação de palavras com consoantes faltantes, identificação de palavras correspondentes a figuras e reconstituição de palavras com sílabas ausentes (inicial, medial e final), priorizando o reconhecimento das relações fonema-grafema, ou seja, a correspondência entre sons e letras e a estruturação silábica. Embora essas competências sejam fundamentais para a apropriação do princípio alfabético, a ausência de atividades que envolvam gêneros textuais e a construção de sentido, bem como a falta de contextualização social da escrita revelam uma concepção que apresenta lacunas no diálogo com a perspectiva do letramento.

Figura 3- Atividade da professora P2

NOME: _____

PROFESSORA: _____ TURMA: _____

DIA DA SEMANA: _____ DIA: _____ MÊS: _____ ANO: _____ HOJE O DIA ESTÁ... _____

D S T Q Q S S

TRABALHO INTERDISCIPLINAR SOBRE LIVRO LITERÁRIO.

3) COMPLETE COM AS LETRAS FALTOSAS DA PALAVRA JACARÉ.

J	A	C	A	R	É
	A		A		É
J				R	

RESPONDA:

A) QUAIS AS LETRAS QUE SE REPETEM NA PALAVRA ACIMA.

B) QUAL É A LETRA INICIAL?

C) QUAL É A ÚLTIMA LETRA?

D) QUANTAS LETRAS TEM A PALAVRA JACARÉ?

Fonte: Extraída da sequência didática da professora (2024).

A atividade proposta tem como objetivo principal desenvolver a identificação de letras pelas crianças, utilizando como estratégia a observação da escrita inicial para que possam completar o quadro de forma autônoma. Com a mediação da professora, é possível explorar de maneira integrada, noções fundamentais para a alfabetização, como a distinção entre letras e sílabas, o reconhecimento de letras iniciais e finais nas palavras, além da diferenciação entre consoantes e vogais. Esses conceitos, trabalhados de forma prática e contextualizada, contribuem para a compreensão das convenções do sistema de escrita alfabético, promovendo não apenas a familiarização com os símbolos gráficos, mas também a reflexão sobre a organização das palavras.

As questões complementares elaboradas pela professora demonstram uma preocupação em desenvolver a consciência gráfica dos alunos através da análise sistemática da palavra "jacaré". Ao perguntar sobre a letra inicial e final, a professora trabalha dois aspectos fundamentais: a identificação dos limites da palavra (início e fim) e o reconhecimento de que as letras ocupam determinada posição na cadeia escrita correspondente a elementos sonoros específicos. As questões sobre as letras repetidas e a contagem total de letras ampliam essa análise, incentivando as crianças a observar padrões ortográficos (uso do J/G, C e K) e a estrutura interna da palavra.

As propostas apresentadas pelas professoras P4 e P2 parecem estar atreladas a atividades mecânicas em que as crianças apenas escrevem as letras ou identificam sílabas e palavras. No entanto, é preciso considerar que o foco dessa pesquisa é a análise do material e não da condução da aula. Isso significa que havendo uma proposta de escrita reflexiva, mediada pela professora é possível que as crianças não apenas reconheçam e reproduzam a palavra, mas que também realizem operações metalinguísticas sobre as relações letra/som.

Apesar da clareza que a atividade apresenta, especialmente no trabalho de escrita e de análise linguística, ampliar essa abordagem integrando outras dimensões permite o desenvolvimento da consciência fonológica, por meio de atividades que envolvam batidas de palmas para marcar sílabas (JA-CA-RÉ) ou discussões sobre rimas e acentuação, explorando, por exemplo, por que o acento agudo está presente no "É". Além disso, incluir exercícios de formação de frases ou comparações com palavras semelhantes (como BANANA, que também tem letras repetidas) poderia reforçar a compreensão da estrutura morfológica e ortográfica.

Ao tratar do desenvolvimento da consciência fonêmica, Machado (2024) ressalta a importância de provocar o pensamento reflexivo das crianças na construção do sistema alfabético e destaca o papel relevante das alfabetizadoras como mediadoras desse processo.

Expor as crianças em situações desafiadoras, nas quais elas precisem argumentar e envolver-se na construção de uma solução coletiva, favorece o desenvolvimento da consciência fonêmica e a compreensão da estrutura silábica (...) e evidencia estratégias de mediação que podem ser usadas pelas professoras alfabetizadoras em sala de aula. (Machado, 2024, p.105)

Portanto, quando a professora usa o material xerografado como suporte para desenvolver a consciência fonêmica, o trabalho, ainda que voltado apenas para a faceta linguística, é muito mais significativo para o aluno. Logo, a maneira como a professora conduz a aula tem um peso muito maior nos resultados do que o material por si só.

4.3 Sobre a faceta interativa

As atividades voltadas para a compreensão e produção de textos aparecem em menor número (14 questões), trabalhando aspectos como antecipação de sentidos do texto, inferência e produção textual. Uma prática pedagógica encontrada com certa frequência em atividades de sequência didática é a de iniciar o trabalho com a exploração do texto literário. Esse tipo de atividade coloca a criança em contato com a obra, favorece a capacidade de reconhecimento do gênero textual, permite a antecipação do conteúdo do texto e o levantamento de hipóteses sobre o enredo, os personagens e o desfecho da história, além de auxiliar na compreensão do contexto




de circulação. Dentre as professoras que trabalharam com SD, três aplicaram atividades dessa natureza e exploraram os elementos pré-textuais dos livros (título, autor, ilustrador e imagem da capa), além da identificação de personagens e localização de informações explícitas, conforme se constata nos excertos a seguir, retirados dos materiais das professoras.

Figura 4 – Atividade da Professora P1

1º ANO / 3										
NOME: _____										
PROFESSORA: _____ TURMA: _____										
DIA DA SEMANA					DIA	MES	ANO	HOJE O DIA ESTÁ...		
D	S	T	O	S	S				☀	☁
PROJETO ERA UMA VEZ... VOCÊ JÁ CONHECEU A HISTÓRIA DO PAPAIAO JUVENAL? AGORA OBSERVE A CAPA DO LIVRO E JUNTO COM SUA TURMA RESPONDA AS PERGUNTAS ABAIXO.										
										
➤ ESCREVA NO ESPAÇO ABAIXO O NOME DAS AUTORAS.										
<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>										
➤ QUAL O NOME DO ILUSTRADOR?										
<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>										
➤ ESCREVA O NOME DO ANIMAL QUE APARECE NA CAPA.										
<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>										

Fonte: Extraída da sequência didática da professora (2024).

Figura 5 – Atividade da Professora P3

 ESCOLA MUNICIPAL MARINA VIANNA DE CASTILHO "Educar é um ato de amor!"			
ALUNO (A):	TURMA:	DATA: / / 2024	
SEQUENCIA DIDÁTICA : CAMILÃO, O COMILÃO 1 - CONHECENDO O LIVRO:			
			
NA RODA DE CONVERSA:			
➤ O QUE VEMOS NESTA CAPA DE LIVRO?			
➤ QUAL O NOME DA HISTÓRIA?			
➤ QUAL O NOME DA AUTORA?			
➤ QUEM ILUSTROU A HISTÓRIA?			
➤ QUAL O GÊNERO TEXTUAL QUE O TEXTO TRÁS?			
➤ DO QUE SERÁ QUE TRATA ESSA HISTÓRIA?			
➤ COMO VOCÊ ACHA QUE VAI TERMINAR A HISTÓRIA?			


Fonte: Extraída da sequência didática da professora (2024).

As atividades das professoras P1 e P3 são tomadas como exemplo para mostrar como se deu a exploração do texto. A identificação dos elementos pré-textuais presentes nas capas dos

livros serve como uma introdução ao conteúdo, ajudando os leitores mirins a criarem expectativas sobre o que irão encontrar. O título, por exemplo, pode indicar qual o tema central e despertar o interesse pela obra. Por sua vez, a imagem da capa pode evocar emoções e contextos que complementam a narrativa, criando uma conexão visual para facilitar a compreensão por parte das crianças. Portanto, a análise dos elementos pré-textuais não apenas enriquece a experiência de leitura, mas também desenvolve competências essenciais para a compreensão textual e a apreciação literária. Por fim, além da exploração dos elementos pré-textuais, também foram encontradas atividades com ênfase na localização de informações explícitas.

Há também outros exemplos relevantes que merecem destaque como os que estão demonstrados nas imagens abaixo extraídas das SDs das professoras P2 e P3.

Figura 6 – Atividades da Professora P2




NOME: _____

PROFESSORA: _____ TURMA: _____

DIA DA SEMANA		DIA	MES	ANO	HOJE O DIA ESTÁ				
D	S	T	Q	Q	S	S	☀️	☁️	☔️

TRABALHO INTERDISCIPLINAR SOBRE LIVRO LITERÁRIO.

1) OBSERVE A CAPA DO LIVRO ABAIXO.




2) CIRCULE O TÍTULO DO LIVRO.

3) ESCREVA O NOME DO AUTOR(A): _____



4) ESCREVA O NOME DO ILUSTRADOR(A): _____

5) QUANTAS PAGINAS TEM ESTE LIVRO?


6) ESCREVA O NOME DO ANIMAL QUE APARECE NA CAPA DO LIVRO.



7) VOCE GOSTOU DA HISTORIA?

 SIM
 NÃO

8) DESENHE, EM SEU CADERNO, A PARTE DO LIVRO QUE VOCE MAIS GOSTOU.




OME: _____

ROFESSORA: _____ TURMA: _____

DIA DA SEMANA		DIA	MES	ANO	HOJE O DIA ESTÁ				
D	S	T	Q	Q	S	S	☀️	☁️	☔️

TRABALHO INTERDISCIPLINAR SOBRE LIVRO LITERÁRIO.





REGISTRE O NOME QUE VOCE RECEBEU ASSIM QUE NASCEU.


DE ACORDO COM A HISTORIA RESPONDA.

ANTES DE CONHECER O JACARÉ ELE TINHA UMA UNICA COMPANHIA.

QUEM ERA A COMPANHIA DO SAPHINHO? PINTE A IMAGEM CORRESPONDENTE.


SOL


LUA




ESTRELA

NA HISTORIA QUAL E O NOME DO SAPHINHO?

QUAL É O ANIMAL QUE ESCOLHE O NOME DO SAPHINHO?

Fonte: Extraídas da Sequência didática da professora (2024).

Figura 7 – Atividades da Professora P3

ESCOLA "Educar é um ato de amor!"		
ALUNO (A):	TURMA:	DATA: / / 2024
SEQUÊNCIA DIDÁTICA : CAMILÃO, O COMILÃO		
LEIA E RESPONDA: QUAL É O BICHO QUE DA QUEIJO E LEITE PARA CAMILÃO?		
_____		
QUE NOME ELA TEM?		
QUAL É O BICHO QUE DÁ MILHO PARA CAMILÃO?		
_____		
QUE NOME ELA TEM?		
QUAL É O BICHO QUE DA MEL PARA CAMILÃO?		
_____		
QUE NOME ELE TEM?		
DE TODOS ESSES ALIMENTOS QUE CAMILÃO GANHOU, QUAL VOCÊ MAIS GOSTA? ESCREVA:		

QUANTOS ANIMAIS O PORCO CAMILÃO ENCONTROU PELO CAMINHO?		

Fonte: Extraídas da Sequência didática da professora (2024).

As atividades propostas pelas professoras são fundamentais para permitir uma visão geral do conteúdo, pois ajudam os leitores a captarem a ideia central e os principais temas da narrativa, além de facilitar a percepção da coerência e da coesão textual. Entretanto, é necessário ampliar as possibilidades de produção de inferência, ativação de conhecimentos prévios e estabelecimento de relações lógicas entre partes do texto.

Enquanto a produção de inferências permite às crianças irem além do que está explicitamente escrito, a ativação de conhecimentos prévios facilita a construção de novos saberes pois, quando os alunos relacionam o que já sabem com o novo conteúdo, a leitura torna-se significativa. Além disso, o estabelecimento de relações lógicas entre diferentes partes do texto contribui para a organização do pensamento e a retenção de informações, promovendo uma leitura mais ativa e reflexiva e desenvolvendo habilidades cognitivas essenciais para a aprendizagem da língua. Essas habilidades são necessárias, pois ajudam os leitores iniciantes a fazerem suposições fundamentadas e a tirarem conclusões a partir das pistas fornecidas pelo texto, enriquecendo sua experiência de leitura.

Outra habilidade ligada à faceta interativa e essencial à inserção da criança na cultura escrita é a de produzir textos escritos. Mas apesar de sua relevância, apenas a professora P3 incluiu uma proposta de produção textual, ainda que fictícia.

com sequências didáticas indica que o processo de ensino necessita de maior articulação da aprendizagem do sistema de escrita com o desenvolvimento de competências textuais e discursivas.

A análise dos dados referentes às atividades que tocam a faceta interativa revela que, apesar dos limites, é importante reconhecer os aspectos positivos das propostas das professoras. A elaboração de sequências didáticas organizadas e a inclusão, ainda que modesta, de atividades relacionadas à compreensão textual demonstram um esforço de planejamento e uma abertura para abordagens mais amplas. Essa constatação aponta para a necessidade de formação continuada que auxilie as professoras a planejarem atividades que articulem de forma mais equilibrada as diferentes facetas do processo de alfabetização, garantindo que os alunos desenvolvam não apenas a capacidade de codificar e decodificar, mas também de produzir textos de sua própria autoria.

4.4 - Sobre a faceta sociocultural

Antes de prosseguir à análise, é importante esclarecer que neste capítulo a pesquisa se dedica a verificar a inclusão de cada uma das três facetas nas atividades disponibilizadas pelas professoras. Isso significa que ações pedagógicas subentendidas não foram contabilizadas quantitativamente, uma vez que não é possível confirmar o modo como as professoras conduziram suas aulas. Esse destaque se faz necessário porque a própria ação de ler um livro para os alunos, devido à natureza que possui, carrega em si a possibilidade de uma prática sociocultural. Logo, iniciar uma aula contando história colabora para o desenvolvimento da escuta atenta, oportuniza o momento de fruição a partir da literatura e promove o engajamento das crianças. Considerando essa perspectiva, não há como afirmar que nenhuma atividade com foco na faceta sociocultural tenha sido realizada por esse grupo de professoras. Entretanto, também não há como garantir que todas as professoras iniciaram o trabalho lendo o livro que foi usado como ponto de partida das atividades. Por essa razão, a contação de história não foi contabilizada como atividade da faceta sociocultural no quadro 11.

Feito esse esclarecimento, ressalta-se que a ausência da faceta sociocultural nas propostas analisadas representa uma lacuna significativa, considerando as atuais concepções teóricas sobre alfabetização. Magda Soares (2022) enfatiza que o processo de aquisição da escrita deve articular simultaneamente as três facetas: a apropriação do sistema de escrita, o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual, e a compreensão das práticas

sociais que envolvem a língua escrita. A falta de questões que relacionam a aprendizagem a contextos culturais e situações reais de comunicação limita as possibilidades de os alunos desenvolverem uma visão crítica e funcional da linguagem, reduzindo a alfabetização a um exercício escolar, muitas vezes descontextualizado.

Esse fato chama atenção porque uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento deve considerar a importância do uso social da escrita. Isto significa que identificar um determinado gênero textual, conhecer suas especificidades e compreender seu modo de funcionamento nas práticas sociais são habilidades que se consolidam à medida que as crianças aplicam esses conhecimentos na leitura e produção de textos reais.

Ao discutir o letramento no ciclo de alfabetização, Magda Soares defende que

Ao se apropriarem da escrita alfabética, as crianças adquirem capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais, culturais e pessoais que envolvem a língua escrita – à alfabetização se acrescenta o letramento. (...) O domínio do sistema de escrita alfabética abre novas possibilidades de interação para a criança: recepção de mensagens ao ler, produção de mensagens ao escrever, e assim se amplia, ao mesmo tempo que se alfabetiza, sua inserção no contexto social e cultural (Soares, 2021, p. 203-204).

Por essa razão, a ausência de atividades de leitura e produção de gêneros textuais nas SDs levanta um ponto de reflexão necessário a fim de compreender porque, a despeito da apropriação do sistema de escrita que os alunos possuem e das discussões propostas no Pró-Letramento e no PNAIC, essas professoras optaram por suprimir essas habilidades do rol de atividades aplicadas em suas turmas. Na impossibilidade de encontrar uma resposta no contexto dessa pesquisa, essa questão pode ser o fio condutor de estudos futuros que busquem compreender os fatores que dificultam a transposição dos conceitos de letramento para a prática pedagógica em sua totalidade.

4.5- Análise das atividades a partir de um texto curto

Antes de entrar na análise propriamente dita, é preciso definir o conceito de *texto* que será abordado neste tópico. É sabido que os textos podem variar em relação ao gênero e à modalidade, que são definidos pelo autor, a partir do contexto e dos objetivos, na comunicação eficiente com o leitor previsto. No entanto, aqui, o texto será usado especificamente para se referir à materialização dos gêneros escritos, constituídos de frases e sentenças interligadas para produzir um sentido.

Uma prática muito comum entre as alfabetizadoras é a de iniciar a aula de língua Portuguesa com a leitura e exploração de um texto. Essa foi a preferência de 8 das 21 professoras participantes da pesquisa. Isto é, mais de 30% das alfabetizadoras apostaram nessa proposta pedagógica, na qual as professoras optam pela leitura inicial de um texto selecionado dentro do escopo de gêneros que já estão pré-definidos no planejamento anual como os mais adequados para o ciclo de alfabetização. São bilhetes, parlendas, poemas, convites, quadrinhas, listas, receitas, pequenas fábulas e outros gêneros de baixa complexidade e fácil compreensão.

Normalmente, as atividades se iniciam com algumas questões sobre a função e as características do gênero escolhido, seguidas de atividades de compreensão textual e por fim são trabalhadas atividades de construção do sistema alfabético. O volume de exercícios dessa proposta é bem menor do que nas sequências didáticas e são elaboradas para uma aula, de forma que a execução e a correção das atividades ocorram no mesmo dia.

Ao trabalhar com textos curtos as professoras aproximam-se do conceito de *atividade didática* proposto por Mourão (2014). Para a autora,

as *atividades didáticas* constituem meios de organização do trabalho pedagógico em sala de aula, que concretizam um conjunto de procedimentos específicos, próprios da situação de ensino-aprendizagem e servem como mediadoras da relação entre os alunos e um objeto de conhecimento ou entre as relações sociais inerentes ao contexto pedagógico (Mourão, 2014, p. 37) (Grifos da autora).

Esse tipo de atividade pode ser muito interessante, justamente por considerar o texto como elemento central no desenvolvimento das capacidades de apropriação do sistema de escrita alfabética. Ao discutir os conceitos de alfabetização e letramento, Soares (2021b) destaca que “o texto é o eixo central das atividades de letramento” (Soares, 2021b, p.33) (Grifos nossos). E completa sua reflexão propondo a seguinte pergunta retórica: “como desenvolver habilidades de usos sociais da escrita a não ser lendo e interpretando e escrevendo textos?” (Soares, 2021b, p.33).

Antes de proceder à análise das atividades desse grupo de professoras, é importante discutir, ainda que brevemente, a respeito dos gêneros encontrados nessa etapa da pesquisa: parlenda (3), poema (3), quadrinha popular (1) e fábula (1). A seleção elenca gêneros de tradição oral que desempenham um papel fundamental no processo de alfabetização, devido a sua natureza lúdica. Esses textos não apenas estimulam o interesse pela leitura, mas também promovem o desenvolvimento da linguagem e da criatividade das crianças. Tais formas de expressão cultural

são ricas em rimas, ritmos e narrativas envolventes, o que facilita a memorização e a compreensão dos sons e das estruturas da língua. Além disso, ao abordar temas universais e morais, alguns textos, como por exemplo as fábulas, auxiliam na construção de valores e desenvolvem o pensamento crítico. A interação com esses textos também favorece a socialização e a formação de vínculos afetivos, tornando o caminho da alfabetização mais prazeroso e significativo. Destaca-se que oito professoras preferiram elaborar suas atividades a partir de um texto curto, sendo esse o maior grupo entre todos analisados nesta pesquisa.

Com base na exposição de Liane Araújo, pode-se dizer que a seleção feita pelas professoras luzienses não é aleatória.

Em termos mais gerais, trabalhar com os textos da tradição oral favorece, como já foi discutido, a apreciação e valorização da cultura oral, da diversidade cultural, do imaginário popular, da tradição poético-musical atemporal, herança de uma convivência mais próxima, na rua, entre parentes e vizinhos, menos massificada pelos meios de comunicação. Faz parte disso valorizar a sua ludicidade e sonoridade, seu nonsense, dizê-los de memória, reconhecer versões diferentes (em diferentes regiões, culturas), que se relaciona com seu caráter de texto oral. (Araújo, 2011, p.19)

O Quadro 12 a seguir apresenta uma lista dos gêneros textuais selecionados pelas professoras

Quadro 12 – Presença das facetas da alfabetização nas atividades a partir de um texto curto

Professora - Ano de Atuação	Gênero	Faceta Linguística	Faceta Interativa	Faceta Sociocultural	Total de Questões
P6 - 2º ano	Parlenda	4 (67%)	2 (33%)	0 (0%)	6 (100%)
P9 - 2º ano	Poema	7 (50%)	6 (43%)	1 (7%)	14 (100%)
P14 - 1º ano	Parlenda	7 (87%)	1 (13%)	0 (0%)	8 (100%)
P15 - 1º ano	Parlenda	6 (66%)	3 (34%)	0 (0%)	9 (100%)
P17 - 2º ano	Poema	3 (50%)	3 (50%)	0 (0%)	6 (100%)
P18 - 2º ano	Poema	4 (50%)	4 (50%)	0 (0%)	8 (100%)
P19 - 2º ano	Quadrinha Popular	4 (84%)	1 (16%)	0 (0%)	5 (100%)

P20 - 2º ano	Fábula	4 (84%)	1 (16%)	0 (0%)	5 (100%)
Total de Questões por Faceta		39 (64%)	21 (35%)	1 (1%)	61 (100%)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.5.1 - Sobre a faceta linguística

A análise dos dados apresentados revela, mais uma vez, a predominância significativa da faceta linguística nas atividades propostas pelas professoras alfabetizadoras, com 64% das questões voltadas à apropriação do sistema alfabético-ortográfico e às convenções da escrita. São atividades que envolvem a leitura de palavras, formação de frases, reconhecimento de sílabas, identificação dos diferentes tipos de letras, segmentação correta de texto, trabalho com rimas, identificação da sílaba inicial e final e escrita espontânea. A predominância desse tipo de atividade aponta para a principal preocupação das professoras: consolidar o domínio do sistema de escrita alfabética.

Figura 9 – Atividade da professora P14

PARLENDA POPULAR

MEIO DIA
MACACA SOFIA
PANELA NO FOGO
BARRIGA VAZIA!

1- PINTE OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS NO TEXTO ACIMA. 2- CIRCULE AS PALAVRAS QUE RIMAM (TERMINAM COM O MESMO SOM). 3- COMPLETE AS PALAVRAS DA PARLENDA COM AS SÍLABAS FALTOSAS.

MA CA SO A DI
FO PA LA VA A

4- RECORTE E COMPLETE COM AS PALAVRAS FALTOSAS:

MEIO
 SOFIA
 NO FOGO
 VAZIA!

BARRIGA PANELA
MACACA DIA

5- ESCREVA O NOME DO DESENHO ABAIXO:

6- CIRCULE OS DESENHOS CUJOS NOMES COMEÇAM IGUAL A PANELA.

7- ESCREVA OS NOMES DOS DESENHOS ABAIXO:

VOCÊ VAI LONGE!

Fonte: Extraída da atividade da professora (2024).

A proposta inicia-se com a exploração de uma parlenda, gênero marcado pelo ritmo e pela rima, sendo que sua forma, além de facilitar a memorização dos versos, também é ideal para se trabalhar aspectos estruturais da língua e do texto. A solicitação de pintar os espaços entre as palavras trabalha o conceito de palavra e as convenções da língua: as palavras são separadas por espaços em branco que demarcam seu início e final.

Em seguida, a atividade de identificação das palavras que rimam, conectando sons finais e grafia e a identificação de sílabas faltantes nas palavras, estimulam a consciência fonológica. Já a identificação de palavras que faltam na parlenda aprofundam o domínio

da compreensão da organização textual, mostrando que o texto é composto por frases e palavras.

Por fim, a atividade propõe a identificação de outras palavras que iniciam como PANELA, a partir da imagem de: PATO, PAPAGAIO, ROSA, BALA, PARAFUSO, PÁ, BOLA, PASSARINHO e TATU. A proposta permite que a criança compreenda que palavras iniciadas com sons iguais são escritas com as mesmas letras. Ressalta-se a importância da mediação pedagógica, mostrando os diferentes sons iniciais das palavras, que é um diferencial no momento da realização das atividades.

Vale destacar que a atividade é estruturada em uma progressão gradual de complexidade, partindo do preenchimento de sílabas ausentes em palavras contextualizadas por um suporte textual até a produção autônoma de vocábulos inéditos. Esse processo promove a mediação entre o conhecimento prévio sobre a escrita e as novas hipóteses, potencializando o engajamento das crianças na atividade. Segundo Machado (2024),

o bom ensino é aquele que atua na zona de desenvolvimento proximal; isso significa dizer que as crianças não precisam estar todas no mesmo nível de desenvolvimento para que o aprendizado ocorra, mas, para agir nessa zona, é preciso organizar atividades desafiadoras nas quais elas precisem argumentar e envolver-se na construção de uma solução coletiva e apropriar-se do sistema de escrita alfabética (Machado, 2024, p. 108)

Sendo assim, embora a proposta seja bem estruturada para desenvolver competências técnicas, como reconhecimento de padrões gráficos e sonoros, seria enriquecedor integrar práticas que associam a alfabetização a contextos significativos de comunicação.

O próximo exemplo é a atividade da professora P19 fundamentada em uma quadrinha popular.

Figura 10 – Atividade da professora P19

NOME: _____	
QUADRINHA POPULAR	
TEM NA BOCA, TEM NO BEIJO, NO BAÚ E NA BOTINA. NA BATATA E NA BACIA, E NA BONECA DA MENINA	
FAÇA O QUE SE PEDE:	
1) PINTA OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS DO TEXTO.	
2) QUANTAS PALAVRAS TEM O TEXTO?	<input type="text"/>
3) CIRCULE NO TEXTO AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A LETRA B .	
4) PINTA ABAIXO APENAS AS FIGURAS QUE APARECEM NO TEXTO.	
	

Fonte: Extraída da atividade da professora (2024).

A atividade explora palavras iniciadas com a letra "B", trabalhando a consciência fonológica, ao estimular o reconhecimento do fonema /b/ e sua correspondência gráfica, reforçando a relação som-letra. A tarefa de pintar os espaços em branco entre as palavras, assim como na atividade anterior, contribui para a percepção de que as palavras são unidades menores, escritas separadamente que segmentadas compõem um texto. A atividade de circular palavras iniciadas com "B" e colorir figuras correspondentes aos termos presentes na quadrinha integra dimensões fonológicas e lexicais, ao associar a identificação sonora à representação visual (imagens de *boca*, *botina* etc.), fortalecendo a memória ortográfica e a ampliação do vocabulário.


As habilidades trabalhadas nessa proposta são, incontestavelmente, necessárias para a consolidação do domínio do sistema alfabético. Contudo, apesar de o fonema apresentar consistência no aprimoramento de competências técnicas, como o reconhecimento do fonema /b/ e sua relação com o grafema B, a ausência de práticas de produção textual reduz sua potencialidade pedagógica, limitando-se a exercícios pontuais sem conexão com processos mais amplos de letramento.

4.5.2 - Sobre a faceta interativa

A presença da faceta interativa, voltada à compreensão e à produção de textos, corresponde a 35% das atividades analisadas, um percentual que demonstra um avanço promissor na incorporação de práticas que priorizam a construção de sentido. Esse dado revela um

esforço consciente das professoras em equilibrar a dimensão linguística com a reflexão crítica sobre os textos, sendo, portanto, um passo fundamental para a alfabetização integral. Se ampliado, esse investimento em atividades interativas tende a potencializar a autonomia dos estudantes na leitura e na escrita, consolidando tanto o domínio técnico da língua, quanto a capacidade de interagir com o mundo por meio dela.

Figura 11 – Atividade da professora P6

Aluno (a): _____			3) RESPONDA DE ACORDO COM A PARLENDA:		
Prof (a): _____		Turma: _____	Data: / / _____		A) DE QUEM É A CASINHA?
ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA					
1) O TEXTO ABAIXO FOI ESCRITO SEM ESPAÇO ENTRE AS PALAVRAS. PINTE O FINAL DE CADA PALAVRA PARA INDICAR ONDE DEVERIAM ESTAR OS ESPAÇOS.					
COPIE O TEXTO COLOCANDO O ESPAÇO ENTRE PALAVRAS:					
					
ACASINHADAVOVÓ CERCADINHADECIPÓ OCAFÉESTÁDEMORANDO COMCERTEZANÃOTEMPÓ					
B) COMO É A CASINHA?					
C) POR QUE O CAFÉ ESTÁ DEMORANDO?					
4) COPIE DA PARLENDA AS PALAVRAS QUE RIMAM COM VOVÓ.					
		<input type="text"/>		<input type="text"/>	

Fonte: Extraída da atividade da professora (2024).

A atividade elaborada pela professora demonstra um esforço relevante em incluir elementos da faceta interativa. As perguntas de localização de informação explícita são importantes para ajudar as crianças a exercitarem a atenção aos detalhes do texto e a capacidade de recuperar dados específicos, competências essenciais para a compreensão global de um texto.

Contudo, embora a proposta tenha valor didático, é possível ampliar a abordagem para explorar outras habilidades interativas mais profundas. A parlenda é um gênero marcado por intenções comunicativas específicas (como entreter, ritmar, brincar ou fixar vocabulário), logo, a inclusão de questões que incentivem as crianças a refletirem sobre a função social do texto ou seu contexto de uso auxiliam na produção de sentido do texto. Além disso, atividades que estimulam a produção de inferências ampliam a capacidade de interpretação crítica, indo além da localização de informações. Outras atividades enriquecedoras são as produções textuais a partir do texto: reescrita colaborativa, criação de versões alternativas da parlenda ou ilustrações que conectam o texto a experiências pessoais são práticas que fortalecem a conexão com o texto e desenvolvem a expressão criativa. A proposta analisada, portanto, é um ponto de partida sólido, mas que ganharia profundidade com a integração de estratégias que conectem o texto à vida, à imaginação e à reflexão coletiva.

A proposta da professora P6, apresentada a seguir, foi elaborada a partir de um poema. Um gênero bastante apreciado pelas crianças em processo de alfabetização devido à sua estrutura que oferece uma relação harmoniosa entre ritmo, sonoridade e compreensão, elementos que dialogam diretamente com o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. Os versos breves, muitas vezes acompanhados de rimas e repetições, criam uma musicalidade que facilita a memorização e a antecipação de padrões linguísticos, tornando o texto previsível e, ao mesmo tempo, lúdico.

Figura 12 – Atividade da professora P6

ATIVIDADE DE LINGUA PORTUGUESA

A CASA E SEU DONO
 ESSA CASA É DE CACO
 QUEM MORA NELA É O MACACO.

ESSA CASA TÃO BONITA
 QUEM MORA NELA É A CABRITA.

ESSA CASA DE CIMENTO
 QUEM MORA NELA É O JUMENTO.

ESSA CASA É DE TELHA
 QUEM MORA NELA É A ABELHA.

ESSA CASA É DE LATA
 QUEM MORA NELA É A BARATA.

ESSA CASA É ELEGANTE
 QUEM MORA NELA É O ELEFANTE.

E DESCOBRI DE REPENTE
 QUE NÃO FALEI EM CASA DE GENTE.
 ELIAS JOSÉ



-CIRCULE NO POEMA OS NOMES DE ANIMAIS.

-PINTA CADA PALAVRA DO QUADRO ABAIXO DE UMA COR DIFERENTE.

ACASA E SEU DONO

-AGORA, ESCREVA O TÍTULO DO POEMA DA FORMA CORRETA.

-QUANTAS PALAVRAS TEM O TÍTULO DO POEMA?

3 PALAVRAS 4 PALAVRAS 5 PALAVRAS

-PINTA DE AZUL O NOME DO AUTOR DO POEMA "A CASA E O SEU DONO".

VINICIUS DE MORAES

MÁRIO QUINTANA

ELIAS JOSÉ

Fonte: Extraída da atividade da professora, 2024.

A proposta da professora, ao utilizar um poema com versos curtos, demonstra a intencionalidade pedagógica de explorar elementos concretos do texto, como a identificação de palavras-chave (nomes de animais); circular os nomes dos animais estimula a atenção aos detalhes e a discriminação visual de termos específicos, habilidades preliminares para a compreensão leitora. Por sua vez, a relação entre título e autoria são aspectos que contribuem para a familiarização das crianças com a organização básica de um texto literário: solicitar que escrevam o título reforça a noção de autoria e a função do título como síntese do conteúdo, enquanto a identificação do autor em meio a opções amplia a percepção sobre a figura do escritor, introduzindo a ideia de que textos são produzidos por pessoas reais, com identidades e estilos próprios. Essas ações, embora focadas em aspectos superficiais, estabelecem uma base para interações mais complexas com o texto, pois envolvem reconhecimento, associação e organização de informações — competências necessárias para a autonomia na leitura.

No entanto, para potencializar o trabalho com a faceta interativa, seria produtivo ir além da localização de elementos explícitos e investir em atividades que conectem o texto ao universo imaginativo e crítico das crianças. Uma possível exploração do texto seria propor uma discussão sobre qual animal mais chamou a atenção no poema e por quê, incentivando a expressão de preferências e a justificativa de escolhas, o que desenvolveria a capacidade de argumentação e a interpretação subjetiva. Outra estratégia interessante seria convidar os alunos a criarem coletivamente um verso adicional para o poema, imitando o estilo do autor, observando rimas, temas ou jogos de palavras recorrentes. Além disso, possibilidades como a produção textual criativa ou a análise do propósito comunicativo do poema (por que ele foi escrito? Para quem? Como as palavras escolhidas criam humor, surpresa ou emoção?) desenvolvem o senso crítico, a compreensão das características do gênero e ampliam o potencial de interação das crianças com o poema.

A presença de atividades relacionadas à faceta interativa nas propostas dessas professoras agrega valor ao trabalho realizado, porém, quando as professoras integram as facetas linguística e interativa, cria-se a possibilidade de conectar a leitura ao significado e à riqueza cultural que esses gêneros carregam. Essa prática enriquece o aprendizado, oportunizando às crianças o acesso à profundidade dos textos e desenvolvendo plenamente habilidades essenciais para a leitura e a escrita no contexto social.

4.5.3 - Sobre a faceta sociocultural

A presença ainda limitada da faceta sociocultural, representada por apenas 1% das questões, constitui um aspecto que demanda atenção, à luz das contribuições teóricas de Magda Soares, que enfatizam a relação indissociável entre a língua e os aspectos sociais e culturais.

Inicialmente, faz-se necessário esclarecer que a única atividade dentro deste grupo com foco na faceta sociocultural foi proposta pela professora P9. Porém, a professora não disponibilizou as questões desenvolvidas, mas apenas o texto acompanhado por uma lista dos tópicos trabalhados. Embora o material apresentado não correspondesse exatamente ao que foi pedido pela pesquisadora, o mesmo foi considerado como forma de reconhecer e valorizar a proposta da professora.

Figura 13 – Atividade da professora P9

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA- 2º ANO	ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA- 2º ANO
<p style="text-align: center;">AS BORBOLETAS</p> <p style="text-align: center;">BRANCAS AZUIS AMARELAS E PRETAS BRINCAM NA LUZ AS BELAS BORBOLETAS.</p> <p style="text-align: center;">BORBOLETAS BRANCAS SÃO ALEGRES E FRANCAS.</p> <p style="text-align: center;">BORBOLETAS AZUIS GOSTAM MUITO DE LUZ.</p> <p style="text-align: center;">AS AMARELINHAS SÃO TÃO BONITINHAS! E AS PRETAS, ENTÃO... OH, QUE ESCURIDÃO!</p> <p style="text-align: center;">VINICIUS DE MORAES</p>	<p>Foi trabalhado nessa atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gênero textual; • A função social do texto; • Estrutura do gênero e características; • Espaço entre as palavras; • Título do texto; • Autor; • Silabas, rimas, quantidade de silabas; • Palavras com b- focando na borboleta; • Formação de frases; • Informações explícitas; • Ler palavras; • Escrita de palavras; • Declamar poemas.

Fonte: Extraída da atividade da professora (2024).

Entre os tópicos anunciados pela professora, um deles está diretamente ligado à faceta sociocultural: trata-se da “função social do texto”. Segundo Magda Soares, a faceta sociocultural da língua escrita trata dos “usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais” (Soares, 2022, p.29), isto é, a língua como prática social. Ao analisar a função social a professora pode, por exemplo, discutir por que um poema foi escrito, para quem ele se destina ou qual a finalidade da leitura desse gênero. Dessa forma, trabalha-se a compreensão de que a escrita não é um código isolado, mas uma ferramenta de comunicação inserida em práticas sociais, com objetivos que vão além da decodificação.

Na atividade em análise não há pistas sobre a forma como esse trabalho foi desenvolvido, entretanto, pode-se elencar algumas possibilidades: uma professora alfabetizadora pode trabalhar a função social do poema de modo lúdico e contextualizado, mostrando que a poesia não é apenas um exercício estético, mas uma forma de comunicação com propósitos reais. Por exemplo, ela pode propor a criação de um poema coletivo para ser enviado como carta à outra turma da escola; discutir com os alunos o porquê de oferecer poemas a outras pessoas como presente; quais sentimentos podem ser transmitidos através de um poema. Estratégias como essas ajudam as crianças a entenderem que a escrita poética pode fortalecer laços, expressar sentimentos ou até mobilizar ações, como um convite para um evento escolar. Essas atividades, além de desenvolverem habilidades linguísticas, despertam a noção de que escrever é uma prática cultural com finalidades diversas.

Embora os gêneros textuais selecionados por este grupo de professoras (parlendas, poemas, quadrinhas populares e fábulas) tenham potencial para desenvolver as habilidades de leitura e discutir contextos culturais, as questões apresentadas priorizam a faceta linguística com atividades voltadas para o domínio da língua escrita em suas nuances.

Essa discrepância entre a seleção de gêneros textuais ricos em significado e o tratamento dado a eles reforça a hipótese de que as professoras internalizaram parcialmente os princípios do conceito de "alfabetizar letrando". A ênfase na faceta linguística pode refletir tanto uma herança de modelos tradicionais de alfabetização quanto dificuldades práticas em articular as três dimensões de forma equilibrada. Por conseguinte, a presença da faceta interativa, ainda que modesta, aponta para um movimento em direção a práticas mais complexas, como a interpretação de textos. No entanto, a ausência quase total da faceta sociocultural revela um desafio a ser superado: a necessidade de formar docentes capazes de transcender a técnica e integrar, em suas propostas didáticas, atividades que integrem as três facetas da alfabetização.

Essa lacuna sinaliza a urgência de formações continuadas que não apenas retomem os fundamentos teóricos, mas que também oportunizem a discussão de estratégias para garantir o desenvolvimento da alfabetização em todas as suas dimensões.

4.6- Presença das facetas da alfabetização na atividades lúdicas ou dialógicas

Em todas as culturas e em diferentes épocas, os jogos e as brincadeiras serviram e servem tanto para diversão, quanto para práticas educativas. Embora as atividades lúdicas sejam naturalmente atrativas para todas as faixas etárias, é na infância que elas adquirem seu caráter genuinamente divertido e naturalmente didático. A natureza pueril faz das crianças pessoas pré-dispostas a se envolverem com jogos e brincadeiras, sendo esta a condição necessária para que a aprendizagem aconteça.

Por essa razão, a escola como espaço de aprendizagem, precisa incluir as atividades lúdicas na lista de estratégias pedagógicas com intencionalidades específicas - o que inclui usar os jogos e as brincadeiras para ensinar o sistema de escrita alfabética. O episódio 26 do *Ceale Cast*, mediado pela professora Sara Mourão e com participação especial da professora Ana Carolina Perrusi Brandão traz uma discussão relevante sobre a ludicidade no processo de apropriação do sistema de escrita. Para elas, as atividades lúdicas devem entremear as práticas pedagógicas de forma natural e fluida, de forma a centrar-se mais no processo e menos no produto. Para isso, é

preciso apoiar-se na interação que a criança faz com seus pares e com a professora e na natureza criativa e lúdica própria da infância.

Apesar de ser uma ferramenta valiosa para o trabalho de alfabetização, a aprendizagem do sistema alfabético não acontecerá pela simples imersão das crianças nesse tipo de atividade, mas dependerá da intervenção do profissional responsável pela condução da tarefa. Por essa razão, é importante que a professora tenha objetivos claros e selecione o jogo mais adequado ao resultado que se pretende alcançar.

Com o objetivo de fomentar o avanço no processo de alfabetização, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) produziu uma caixa com 10 jogos elaborados para favorecer a apropriação do sistema de escrita e, a partir de 2013, o MEC se empenhou em distribuí-lo nas escolas públicas de todo Brasil. Essa ação do governo federal foi um indicativo de que existem fundamentos científicos suficientes para justificar o incentivo dessa prática pedagógica.

Além dos jogos e brincadeiras, as rodas de conversa e outras estratégias que favorecem a expressão do pensamento por meio da oralidade também podem render bons resultados na desafiadora tarefa de alfabetizar.

O desenvolvimento da escuta atenta das falas de professores e colegas para formular perguntas pertinentes ao tema e solicitar esclarecimentos sempre que necessário é uma das habilidades incluídas no planejamento anual que as professoras de Santa Luzia devem seguir. Além disso, é também um dos direitos de aprendizagem elencados no PNAIC.

Alfabetizar na perspectiva do letramento é também compreender que se ensina para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar. Na reflexão sobre a importância do trabalho com a oralidade, o caderno 2 do PNAIC expõe que “Alfabetizar na perspectiva do letramento também é compreender que se ensina para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar” (Brasil, 2012, p.11).

Vale destacar que a construção do sistema de escrita alfabética, por parte da criança, passa, sobretudo, pela liberdade de expor suas hipóteses sobre o registro das palavras, perguntando, opinando e reorganizando o pensamento até consolidar a aprendizagem. É preciso oferecer às crianças a oportunidade de segmentar uma palavra em voz alta; refletir sobre as partes sonoras, registrando letras, sílabas ou palavras simultaneamente à sua pronúncia.

Sendo assim, a presença de atividades lúdicas e dialógicas em turmas de alfabetização aponta para uma escolha assertiva da prática pedagógica e deve ser valorizada como ferramenta de ensino eficiente.

Considerando que as professoras participantes desta pesquisa lecionam em turmas do ciclo de alfabetização e atendem crianças entre 5 e 8 anos, seria esperado que as atividades dessa natureza predominassem entre as propostas alfabetizadoras. Contudo, apenas três professoras apresentaram o jogo ou a roda de conversa como estratégia escolhida para auxiliar as crianças na aprendizagem da língua escrita.

Quadro 13 – Presença das facetas da alfabetização nas atividades lúdicas ou dialógicas

Professora - Ano de Atuação	Gêneros	Faceta Linguística	Faceta Interativa	Faceta Sociocultural	Total de Atividades
P10 - 1º ano	Roda de Conversa, Música e Alfabeto Móvel	5 (70%)	0 (0%)	3 (30%)	8 (100%)
P13 - 1º ano	Jogo do Bingo	4 (65%)	0 (0%)	2 (35%)	6 (100%)
P16 - 1º ano	Roda de Conversa	1 (50%)	0 (0%)	1 (50%)	2 (100%)
Total de Questões por Faceta		10 (65%)	0 (0%)	6 (25%)	16 (100%)

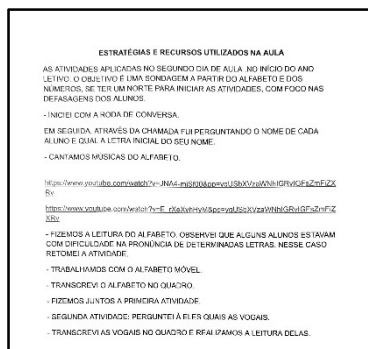
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O quadro apresentado traz um resultado significativo de como as atividades propostas por essas professoras estão distribuídas entre as facetas da alfabetização, com ênfases e ausências que merecem reflexão.

4.6.1 - Sobre a faceta linguística

Assim como nos grupos anteriores (sequências didáticas e textos curtos), a faceta linguística destaca-se como a mais contemplada, representando 65% das questões, o que indica uma primazia das habilidades relacionadas à apropriação do sistema de escrita também entre as professoras que optaram por atividades lúdicas ou dialógicas.

Figuras 14 a,b e c – Roteiro e atividades da professora P10



Links das músicas usadas pela professora:

<https://www.youtube.com/watch?v=JNA4-mjSf00>

https://www.youtube.com/watch?v=E_rXeXyhHyM

NOME: _____
DATA: ____/____/____

ALFABETO


A - B - C - D - E - F - G - H - I
J - K - L - M - N - O - P - Q
R - S - T - U - V - W - X - Y - Z

• QUEM VEM ANTES E DEPOIS? ESCREVA.

	B			S	
	L			G	
	T			X	
	P			E	

NOME: _____
DATA: ____/____/____

ATIVIDADE

• ESCREVA A LETRA INICIAL DO NOME DAS FIGURAS.

	_____ BELHA		_____ SPELHO
	_____ GREJA		_____ NÇA
	_____ RSO		_____ VELHA
	_____ SQUILO		_____ GLU

Fonte: Extraídas da atividade da professora (2024).

Neste exemplo, as atividades estão acompanhadas do roteiro, com descrição dos objetivos e dos desafios enfrentados por algumas crianças com relação à pronúncia de algumas letras. A proposta explora de maneira sistemática a faceta linguística ao priorizar o conhecimento, a sequência e a pronúncia das letras do alfabeto. O material apresenta diversos pontos positivos que podem facilitar o aprendizado das letras do alfabeto e letra inicial das palavras, com a utilização da lista de chamada para conectar a aprendizagem ao contexto individual e da identidade pessoal de cada criança. Usar o nome como ponto de partida para trabalhar as letras iniciais e complementar a atividade com músicas sobre o alfabeto trabalha a sequência das letras de forma lúdica e rítmica, facilitando a memorização, além de tornar a experiência mais envolvente e significativa.

Sobre a aplicação do "método das boquinhos" o uso pontual para mostrar visualmente o modo de articulação das vogais, a partir do desenho das "bocas", não é um problema. Entretanto, não deve ser explorado de forma sistemática com todas as letras, segundo Morais (2014) não é "necessário pronunciar em voz alta os fonemas, como preconizam os autores dos métodos fônicos. Este tipo de habilidade não é necessário para que alguém se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)" (Morais, 2014, p.71).

O uso do alfabeto móvel, por sua vez, complementa essa abordagem ao oferecer uma dimensão tátil ao aprendizado, permitindo que os alunos manipulem as letras e experimentem a formação de palavras.

A transcrição no quadro estimula a coordenação motora e a fixação visual das letras, enquanto a sondagem sobre as vogais e sua escrita isolada destaca a importância dessas letras como base da estrutura silábica. Por fim, As atividades em folhas xerocadas, como identificar letras antecessoras e sucessoras, trabalham a ordem alfabética e a noção de sequência lógica, enquanto a complementação de palavras com vogais iniciais reforça a consciência fonêmica e a relação entre imagem, som e grafia.

A proposta apresentada pela professora reúne uma variedade de recursos didáticos, demonstrando um esforço para abordar diferentes dimensões do processo de alfabetização. Nesse contexto, a mediação da professora torna-se fundamental para garantir a integração entre as atividades, tornando-as significativas.

Dessa forma, a professora é capaz de ajustar o ritmo da aula e identificar as necessidades de avanço, retomada ou aprofundamento das habilidades trabalhadas, garantindo que o tempo dedicado a cada atividade seja flexível e respeite as especificidades da turma.

4.6.2 - Sobre a faceta interativa

A análise indicou que o grupo de professoras adeptas de atividades lúdicas ou dialógicas não incluiu em suas propostas, questões com foco na faceta interativa, isto é, atividades voltadas para o desenvolvimento das competências de compreensão e produção textual: a ausência de exercícios que explorem interpretações, desenvolvimento do senso crítico, inferências, localização de informações explícitas, produções textuais e outras habilidades abarcadas nesta faceta apontam uma fragilidade das propostas, já que não favorecem o desenvolvimento do aluno enquanto leitor e produtor de texto.

Apesar da relevância dessas atividades para a apropriação do sistema de escrita, o aprimoramento das propostas é uma possibilidade de tornar o aprendizado mais rico e significativo: a roda de conversa, por exemplo, pode ser um ambiente propício para debater significados de palavras no contexto de uma música ou para relacionar o alfabeto ao cotidiano das crianças. O bingo, por sua vez, faz parte de uma tradição cultural em muitas comunidades e, especialmente em eventos do calendário escolar, como a festa junina. Portanto, a leitura de um texto instrucional com as regras do bingo, em uma linguagem adequada à faixa etária dos alunos, seria apropriado para trabalhar as funções desse gênero textual, além de preparar previamente as crianças para o momento da brincadeira.

Já a ausência de atividades de produções textuais, autônomas ou compartilhadas, representa uma lacuna significativa no desenvolvimento da faceta interativa da alfabetização. Essa faceta é essencial, porque promove a interação entre os alunos, estimula a troca de ideias e permite que as crianças vivenciem a escrita como uma prática social e comunicativa. Quando as professoras focam apenas em atividades isoladas, como reconhecimento de letras ou sílabas, sem contextualização a partir de um gênero e sem integrar momentos de criação textual, perde-se a oportunidade de desenvolver habilidades como a organização do pensamento, a expressão de ideias e a colaboração, aspectos fundamentais para a formação de leitores e escritores competentes. A produção de textos, mesmo que fictícios, é um espaço privilegiado para que os alunos experimentem a escrita de forma significativa, refletindo sobre suas escolhas linguísticas e compartilhando suas criações com as dos colegas.


4.6.3 - Sobre a faceta sociocultural

As atividades que envolvem jogos, brincadeiras e rodas de conversa são marcadas, especialmente, pela interação entre os participantes. Nessas situações de aprendizagem, as crianças têm a oportunidade de socializar com seus pares e com a professora, desenvolvendo a capacidade de ouvir, selecionar e memorizar informações, expressar emoções, opiniões e questionamentos de forma respeitosa e no momento adequado. Além do mais, essas atividades também auxiliam as crianças a compreenderem as regras e combinados estabelecidos e desenvolverem tanto a capacidade de síntese nos discursos orais quanto a comunicação clara e a empatia.

A análise do Quadro 13 revela uma presença moderada da faceta sociocultural, com 25% do total de questões dedicadas a essa dimensão, indicando uma preocupação em integrar os

aspectos culturais e sociais nas práticas pedagógicas. Destaca-se positivamente a professora P16, cuja atividade de "Roda de Conversa" equilibrou igualmente as facetas linguística e sociocultural (50% cada), demonstrando como espaços de diálogo podem favorecer a reflexão sobre identidades, valores e práticas culturais, ao mesmo tempo em que desenvolvem as habilidades de escrita do sistema alfabético. Da mesma forma, as professoras P10 (30% sociocultural) e P13 (35%) incorporaram elementos como música e jogos temáticos, que têm potencial para discutir tradições ou hábitos comunitários. Para fins de análise segue a atividade da professora P16:

Figura 15 – Atividade da Professora P16

<p>Estratégia para desenvolvimento da atividade: MONTE UMA LISTA COM O NOME DOS ALUNOS DA TURMA EM ORDEM ALFABÉTICA.</p> <p>Roda de conversa com o tema alfabeto.</p> <p>Questões abordadas:</p> <p>Qual a função do alfabeto?</p> <p>Quantas letras fazem parte do alfabeto?</p> <p>Quais são consoantes?</p> <p>Quais são vogais?</p> <p>O que é ordem alfabética?</p> <p>Atividade: Montar no quadro, com o professor como escriba, pequenas listas em ordem alfabética com banco de palavras citadas pelos alunos.</p> <p>Exemplo: Nomes de animais;</p> <p>Matérias escolares;</p> <p>Nomes de frutas.</p> <p>Atividade de registro:</p> <p>MONTE UMA LISTA COM O NOME DOS ALUNOS DA TURMA EM ORDEM ALFABÉTICA.</p>	<p>NOME: _____</p> <p>MEU ANIVERSÁRIO: _____</p>  <p>MONTE UMA LISTA COM O NOME DOS ALUNOS DA TURMA EM ORDEM ALFABÉTICA.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	--

Fonte: Extraído da atividade da professora, 2024.

A proposta da professora apresenta elementos significativos da faceta sociocultural da alfabetização, articulando a aprendizagem da escrita a práticas socialmente contextualizadas e culturalmente relevantes. A roda de conversa descrita no roteiro de aula, garante a natureza dialógica da atividade e permite a interação e o desenvolvimento da linguagem oral, tão necessária nas relações sociais. Além do mais, ao discutir a função do alfabeto com os alunos, a professora transcende a mera memorização de letras, incentivando a reflexão sobre o papel social da escrita como sistema de comunicação e organização do conhecimento — aspecto central para a compreensão da língua como instrumento de interação humana. A solicitação de palavras dentro de campos semânticos do interesse das crianças (animais, materiais escolares, frutas) conecta o aprendizado ao universo cultural e experiencial dos alunos, valorizando seus repertórios individual e coletivo. Essa escolha promove a percepção de que a escrita está

vinculada a contextos reais de uso, reforçando a ideia de que a linguagem é um recurso para expressar ideias, necessidades e identidades.

A produção da lista de nomes da turma favorece a percepção do outro como indivíduo do mesmo grupo: alguém que existe e com quem se deve relacionar. A atividade trabalha não apenas a ordem alfabética, mas também ressalta a importância da identidade pessoal e do pertencimento social, pois os nomes próprios carregam significados culturais e afetivos. Além disso, a colaboração na montagem da lista estimula a noção de cooperação e de construção compartilhada do conhecimento, princípios alinhados a uma visão de alfabetização como processo socialmente situado.

A atividade a seguir, elaborada pela professora P13, permite também algumas reflexões valiosas:

Figura 16 – Atividade da professora P13

NOME:		
PROFESSORA:	TURMA:	DATA: / /
É HORA DO BINGO!		
01. ESCOLHA O NOME DE 4 COLEGAS E ESCREVA NOS ESPAÇOS ABAIXO.		
02. ESCREVA O NOME DO VENCEDOR(A) DO JOGO.		
03. QUANTAS LETRAS TEM O NOME DE QUEM VENCEU?		
04. E QUANTAS SÍLABAS?		
05. DESENHE O SEU COLEGA VENCEDOR.		

Fonte: Extraído da atividade da professora, 2024.

A riqueza dessa proposta está na integração de atividades de escrita e de análise linguística a contextos sociais significativos para os alunos. Ao propor um bingo com nomes dos colegas, a atividade valoriza a identidade individual e coletiva da turma, uma vez que os nomes próprios possuem uma representação afetiva, cultural e simbólica, reforçando o sentimento de grupo e promovendo a interação social. Ao escrever os nomes dos colegas, os alunos praticam a escrita ao mesmo tempo em que reconhecem a linguagem como ferramenta de representação de pessoas, promovendo a compreensão da escrita como prática social.

A etapa de registrar o nome do vencedor e analisar sua estrutura (letras e sílabas) combina habilidades linguísticas e escrita de nomes próprios, promovendo uma reflexão sobre a diversidade de nomes e seu caráter identitário. O desenho do colega vencedor amplia a dimensão sociocultural ao associar a escrita à representação visual da identidade, incentivando a empatia e o reconhecimento das características individuais.

As atividades apresentadas pelas professoras, que compõem esse grupo, evidenciam o potencial de práticas dialógicas e lúdicas para articular as dimensões linguística e sociocultural da alfabetização. A P16, consegue equilibrar ambas as facetas em sua "Roda de Conversa", demonstrando como os espaços de diálogo podem promover não apenas a reflexão sobre o sistema de escrita, mas também a valorização de identidades e práticas coletivas. Já a P13, com o "Jogo do Bingo", explora a ludicidade para reforçar habilidades linguísticas e a P10 valoriza a inclusão de músicas e a roda de conversa para incentivar a reflexão crítica e criativa sobre a escrita. Essas professoras demonstram que é possível criar atividades contextualizadas a partir de práticas sociais, demonstrando possibilidades de transcender a dicotomia entre aprendizagem da habilidade técnica e valorização da cultura.

As propostas apresentadas apontam um caminho a ser explorado, de maneira a potencializar as estratégias de ensino como forma de valorização das práticas sociais, dando mais significado ao processo de apropriação do sistema de escrita.

4.7- Presença das facetas da alfabetização nas atividades de registro direto

A terminologia adotada para essa mediação pedagógica aparece descrita em SOARES (2022) para designar a metodologia de trabalho mais apropriada à compreensão das relações grafema/fonema. A autora denomina o sistema alfabético de escrita como “*constructo cultural*”, isto é, algo que foi construído pelo homem e que as crianças precisam internalizar para conseguirem representar os sons da fala através de sinais gráficos. Nesse sentido, “seria mais adequado e proveitoso ensinar a criança de forma direta e explícita, orientando-a em seu esforço de relacionar fonemas e grafemas e de ler e escrever palavras” (Soares, 2022, p. 336).

Considerando esse paradigma o termo torna-se apropriado para o conjunto de atividades usado pelas professoras para “ir direto ao ponto”. São aquelas propostas que não se apoiam em uma obra literária, nem em um texto, um jogo, uma música, ou uma roda de conversa. São exercícios que as crianças realizam escrevendo as respostas a partir de instruções diretas da professora.

Vale ressaltar que o termo é mais adequado do que expressões como “atividades tradicionais” ou “atividades isoladas” comumente utilizadas para definir esse grupo.

Três professoras optaram por atividades de registro direto, evidenciando a intencionalidade de sua proposta, como se vê no Quadro 14 a seguir.

Quadro 14 – Presença das facetas da alfabetização nas atividades de registro direto

Professora - Ano de Atuação	Atividades	Faceta Linguística	Faceta Interativa	Faceta Sociocultural	Total de Atividades
P5 - 1º ano	Estudo do alfabeto e Escrita de Palavras	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)
P8 - 2º ano	Escrita espontânea de Frases	2 (67%)	0 (0%)	1 (33%)	3 (100%)
P11 - 1º ano	Escrita de Palavras	2 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (100%)
Total de Questões por Faceta		7 (87,5%)	0 (0%)	1 (12,5%)	8 (100%)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.8 - Sobre a faceta linguística





Pode-se afirmar que as atividades de registro direto contemplam prioritariamente a apropriação do Sistema de escrita alfabética, mesmo quando propõem a produção de um texto, como foi encontrado no material de uma das professoras. As atividades desse grupo indicam a preferência das professoras pelo trabalho com foco na apropriação do sistema de escrita, o que não representa necessariamente um problema, desde que a proposta tenha objetivos claros. O exemplo a seguir, retirado do material de uma da professora P5, pode ser muito significativo.

Figura 17 – Atividade da Professora P5

DESCUBRA AS LETRAS QUE ESTAO FALTANDO.

A		C	D	
F	G		I	J
	L	M		O
P		R		T
U	V			Y
Z				






MARQUE A LETRA INICIAL DE CADA IMAGEM.

	D	B	F		P	B	M
	J	L	T		T	V	C
	H	G	J		C	T	B
	V	F	G		D	T	F

Fonte: Extraído da atividade da professora, 2024.

A proposta prioriza o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao reconhecimento gráfico, ordenação alfabética e associação entre sons e letras. O quadro com o alfabeto incompleto trabalha a memorização da sequência alfabética e a identificação visual das letras, estimulando a compreensão da organização sistemática do alfabeto. Já a seleção de letras iniciais para cada uma das figuras reforça a consciência fonológica, ao solicitar que os alunos relacionem o som inicial das palavras às suas representações gráficas, consolidando a correspondência fonema-grafema. Ambas as tarefas são estruturantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética, especialmente em fases iniciais, pois desenvolvem competências como discriminação visual de letras, reconhecimento de padrões sonoros e familiarização com a ordem alfabética. Na tentativa de ampliar um pouco mais o trabalho de consolidação da escrita, a atividade da professora P8 avança para o processo de construção de frases, que favorece a compreensão de aspectos linguísticos. De acordo com Soares (2021, p.255), “é preciso avançar da escrita de palavras para a escrita de frases, preparando-as para a escrita de textos”.

Figura 18 – Atividade da professora P8

<p>ALUNO (A) _____ DATA ___/___/___</p> <p>FORME FRASES COM AS ILUSTRAÇÕES:</p>  <p>_____</p>  <p>_____</p>  <p>_____</p>  <p>_____</p>  <p>_____</p>	<p>➤ Observação: Ao trabalhar com os alunos a construção de pequenos textos, constatou-se que algumas crianças apresentaram dificuldades na escrita de palavras com os espaçamentos necessários na escrita de frases. Partindo dessa observação, apliquei a atividade em anexo para devidas intervenções. Nesse sentido, aproveitando a oportunidade para trabalhar pontuação.</p> <p>➤ Identificação do erro: após a realização da atividade, a professora recolheu todas as atividades e em seguida entregou aleatoriamente para cada um dos alunos e <u>os mesmos</u> fizeram a identificação do erro na frase sinalizando com lápis colorido.</p> <p>➤ Intervenção: logo em seguida recolhi novamente as atividades e chamei cada aluno individualmente para fazer as devidas correções nas frases onde foi identificado o erro.</p> <p>Com essa atividade foi possível trabalhar as seguintes habilidades:</p> <p>* Desenvolvimento da leitura e a oralidade, além de estimular a criatividade dos alunos;</p> <p>* Habilidade EF01LP02 consiste em: Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas;</p> <p>* Habilidade EF02LP08 consiste em: Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.</p> <p>* Habilidade EF08LP05 consiste em: Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.</p>
<p>(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.</p>	

Fonte: Extraído da atividade da professora (2024).

A atividade envolve a faceta linguística ao trabalhar a construção do sistema alfabético, exigindo que os alunos associem fonemas e grafemas e organizem palavras em estruturas sintáticas, respeitando convenções ortográficas, pontuação adequada, uso de letras maiúsculas e minúsculas, uso de conectivos simples, dentre outros. Ademais, a prática de revisão da atividade entre pares, em que os alunos identificam e sinalizam "erros", reforça a atenção às regras formais da língua, consolidando habilidades de construção de frases com coerência e coesão.

É importante esclarecer que a escrita de frases a partir de cenas que não se conectam, não caracteriza atividade de produção de texto, mas prepara a criança para tal. Segundo SOARES (2021), “uma das atividades que prepara a escrita de texto é a escrita de frases. Quando provocada por figuras que induzam a articulação entre as cenas, colabora para que a criança vá se aproximando da escrita de um texto e de sua estruturação”. (Soares, 2021, p.258).

As atividades de escrita de frases são essenciais para a transição dessa etapa para a produção textual, pois desenvolvem a capacidade de organização das ideias e o encadeamento lógico, garantindo coerência e coesão do texto. Ao dominar estruturas simples, o aluno aprende a

articular pensamentos de forma ordenada, evitando frases soltas e construindo textos estruturados e significativos.

4.9 - Sobre a faceta interativa

Considerando a faceta interativa como o conjunto de habilidades relacionadas à compreensão e produção de textos, os dados revelam que esse grupo de professoras não incluiu esta faceta na seleção de suas atividades. Dessa forma, a concepção de ensino desse grupo de professoras revela uma abordagem restrita à dimensão técnica da escrita, priorizando a relação fonema-grafema, as convenções ortográficas e, no máximo, a produção de frases (caso da professora P8), em detrimento do letramento como prática social. Ao ignorar atividades de compreensão e produção textual, desconsidera-se que a língua é um instrumento de comunicação e construção de sentidos, limitando os alunos a atividades de automatização sem, contudo, entender seu uso funcional em contextos reais. Essa prática pode resultar em crianças capazes de escrever palavras isoladas, mas com dificuldades para interpretar e organizar ideias em textos, comprometendo a formação de leitores e escritores críticos, aptos a interagir com diferentes gêneros e propósitos comunicativos.

Para superar essa fragilidade seria importante estimular práticas mais profundas de negociação de sentido, escrita compartilhada e reflexão crítica sobre textos. Tomando como exemplo a atividade da professora P8, seria interessante mostrar às crianças apenas o primeiro quadrinho e encorajá-los a antecipar o enredo. Em seguida, a professora poderia mostrar a história completa e junto com a turma, verificar se as suposições em relação ao texto foram confirmadas. Por fim, a criação de um título para a história seria uma boa proposta para desenvolver a capacidade de síntese e compreensão textual, além de favorecer a criatividade.

4.10 - Sobre a faceta sociocultural

Esta faceta é parcialmente contemplada na atividade da professora P8 (e somente neste caso), pela escolha das ilustrações da Turma da Mônica, que conectam a atividade ao universo cultural brasileiro, familiar aos alunos. No entanto, a proposta poderia avançar ao vincular a produção textual a práticas reais de comunicação, como escrever cartas para personagens das histórias em quadrinhos ou criar narrativas que discutam temas sociais presentes nas cenas (ex.: amizade, respeito ao próximo). A etapa de correção também poderia ganhar outros contornos ao incluir debates sobre a coexistência da norma padrão e das variações linguísticas (regionais ou informais) em diferentes contextos, ampliando a compreensão crítica da língua.

Embora a atividade apresente algum equilíbrio entre as três facetas, a dimensão sociocultural permanece pouco explorada. Para fortalecê-la, seria enriquecedor oportunizar às crianças o contato direto com as revistinhas em quadrinhos e assim favorecer a formação do pequeno leitor. Para complementar a proposta, os alunos poderiam criar cartazes com imagens da Turma da Mônica e frases do tipo “LEIA GIBIS” ou “PARTICIPE DO NOSSO RECREIO LITERÁRIO”, para serem afixados na escola, incentivando os colegas de outras turmas a lerem também.

Embora a atividade da professora P8 apresente muitas oportunidades de melhorias, o fato mais preocupante é a ausência, nas atividades das demais professoras, de atividades alinhadas à concepção de língua escrita como constructo sociocultural do qual as crianças devem se apropriar. Especialmente ao considerar que essas abordagens garantem que a alfabetização seja um processo significativo, prazeroso e completo, onde os alunos se envolvem, aprendem juntos e compreendem o papel da linguagem escrita em suas vidas e contextos sociais.

4.11 - Em síntese, o que as professoras luzienses priorizam nas práticas pedagógicas

A análise das atividades de diferentes naturezas indica que as professoras do 1º e 2º ano de Santa Luzia incluem em suas propostas, atividades relacionadas à *faceta interativa* - desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita de textos e atividades com foco na *faceta sociocultural* - oportunizando a aprendizagem de uso da linguagem escrita no cotidiano. Afinal, tanto no PNAIC quanto no Pró-Letramento essas habilidades estão inseridas no “*eixo leitura*” e sua relevância está expressa em trechos como o que se segue: “*A contextualização do texto é um procedimento importante nesse momento, que favorece a produção de sentido e contribui para a formação do aluno como leitor.*” (PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p. 45).

Contudo, o volume de atividades analisadas demonstra que a prioridade das professoras é o trabalho com a faceta linguística da alfabetização, visando garantir a apropriação do sistema de escrita. A dedicação das professoras à faceta linguística é compreensível, uma vez que ensinar a ler e escrever exige método, demanda tempo, necessita intervenção e por vezes a repetição de todo o processo até que ocorra a consolidação da aprendizagem.

Em sua obra *Alfabetização: a questão dos métodos* (2022), Magda Soares recupera a proposição de Gough e Hillinger (1980) na qual os autores afirmam que “as crianças não aprendem a ler sem instrução, e, mesmo quando a criança recebe instrução diária, explícita e cuidadosa, aprende a ler muito devagar e com grande dificuldade” (In: SOARES 2022, p. 42). Logo, é

compreensível que as professoras dediquem tanto tempo às atividades com foco na faceta linguística na intenção de garantir que as crianças aprendam a usar o sistema de escrita o quanto antes.

No quadro seguinte é possível observar que 100% das professoras trabalharam essa faceta em suas propostas de atividades. Essa constatação é muito importante porque demonstra que as professoras de Santa Luzia reconhecem a importância de oportunizar aos alunos o domínio do código escrito. No entanto, os números despertam uma preocupação em relação às lacunas observadas no trabalho de compreensão e produção textual e, sobretudo, no desenvolvimento das capacidades de uso da escrita nas práticas sociais.

A produção e a compreensão de textos possuem papel fundamental no processo de alfabetização porque ler não é apenas decodificar símbolos e escrever é muito mais do que registrar palavras. Portanto, tanto a leitura quanto a escrita envolvem a construção de sentido e a expressão de ideias, sentimentos e conhecimento de mundo. Quando essa abordagem é negligenciada, a professora assume o risco de um trabalho cujo objetivo seja comprometido: as crianças podem até aprender a juntar letras e sílabas, mas permanecerão como decodificadoras passivas, incapazes de extrair o sentido profundo de um texto, de estabelecer relações entre ideias ou de expressar seus próprios pensamentos e criatividade de forma coerente em um texto escrito. Essa fragmentação gera aprendizes que "leem" sem entender verdadeiramente e "escrevem" apenas reproduzindo formas sem conteúdo, comprometendo a autonomia e o pensamento crítico desde os primeiros anos. Para superar esse desafio na prática cotidiana, é essencial que a docente promova atividades intencionais que entrelacem leitura e escrita desde o início, como a produção coletiva de textos baseados em histórias lidas e discutidas em sala, a reescrita criativa de narrativas conhecidas, a elaboração de bilhetes ou pequenos registros com propósito real, e a constante mediação de perguntas que levem os alunos a inferir, prever e refletir sobre o que leem. Ao criar contextos onde ler serve para compreender o mundo e escrever é uma ferramenta para nele atuar, a professora constrói as bases para uma alfabetização plena, onde a língua se revela como instrumento poderoso de pensamento e interação social.

Quadro 15 – Presença das facetas da alfabetização no conjunto das atividades das professoras

Natureza das Atividades	Faceta Linguística	Faceta Interativa	Faceta Sociocultural	Total de Atividades
Sequência Didática a partir da leitura de um livro	78 (85%)	14 (22%)	0 (0%)	92 (100%)
Atividades a partir de um texto curto	39 (64%)	21 (35%)	1 (1%)	61 (100%)
Atividades lúdicas ou dialógicas	10 (65%)	0 (0%)	6 (25%)	16 (100%)
Atividade de ensino direto	6 (75%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	8 (100%)
Total de Questões por Faceta	133 (75,5%)	36 (20,5%)	8 (4%)	177 (100%)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esses dados suscitam reflexões sobre a necessidade de articulação entre as diferentes dimensões da alfabetização - linguística, interativa e sociocultural. Para alinhar-se plenamente à perspectiva do letramento, seria necessário promover um equilíbrio entre as três facetas, com especial atenção à dimensão sociocultural, a fim de suscitar reflexões sobre as práticas sociais da leitura e da escrita, sempre em diálogo com o desenvolvimento das habilidades linguísticas básicas.

Essas reflexões podem servir como ponto de partida para ampliar o diálogo sobre possibilidades de enriquecimento das práticas pedagógicas em alfabetização, a partir do trabalho relevante que já é realizado pelas professoras que participaram da pesquisa.

Dentre as lacunas encontradas nas propostas das professoras, há dois aspectos que merecem especial atenção, dada a relevância no processo de inserção social dos indivíduos em uma sociedade grafocêntrica. O primeiro aspecto diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de produção textual. Aprender a produzir textos é uma habilidade indispensável para as práticas sociais e cabe à escola, a tarefa de desenvolvê-la. Quando as crianças chegam no ambiente escolar, mesmo sendo tão pequenas, já sabem usar a linguagem oral nas interações sociais quando precisam comunicar alguma mensagem. Ainda que inconscientemente, a criança já compreende quais palavras ela precisa usar e como fazer isso a partir de seus objetivos. A escola deve, portanto, oportunizar o aprimoramento da linguagem e ensinar aos alunos como transpor essa habilidade para a modalidade escrita.

Quando se escreve um texto, pressupõe-se um interlocutor que receberá uma mensagem, enviada com um objetivo pré-estabelecido. Logo, é importante que as crianças saibam o que elas vão escrever, para quem e o porquê da escrita de um texto. Afinal, “não se aprende a escrita em geral, mas em função dos textos a serem produzidos e das situações de comunicação em que são postos em funcionamento” (Dolz *et al.*, 2011, p.18).

Em nossa sociedade escrevemos com finalidades diversas, seja para compartilhar uma informação, registrar uma história e expressar sentimentos ou para organizar listas, convidar pessoas para eventos, anunciar a venda de um produto e outras tantas finalidades. Portanto, uma proposta de ensino da língua na perspectiva do letramento deve oportunizar aos alunos a vivência de situações reais de comunicação e dar a eles um motivo e uma motivação para exercitar a escrita textual.

A produção de texto precisa fazer parte da rotina escolar desde a Educação Infantil. Além da capacidade de seleção e registro lexical de acordo com as convenções ortográficas, é importante que as crianças dominem a técnica de interligar as palavras e frases, usando os devidos conectivos para favorecer a produção de sentido, usem corretamente os sinais de pontuação, organizem o texto no espaço em branco da folha e, sobretudo que conheçam a estrutura e a finalidade do gênero textual posto em ação.

Parafraseando Magda Soares em suas discussões sobre Alfabetização e Letramento (2021a), pode-se dizer que, fora dessa perspectiva, o ensino da leitura e da escrita torna-se ampliado em sua *dimensão linguística*- capacidade de converter a oralidade em escrita, mas deficiente tanto na *dimensão cognitiva* – capacidade mental de interagir com o sistema de escrita no processo de produção de significado de um texto, quanto na *dimensão sociocultural* – adequação das atividades de leitura e escrita aos diferentes eventos e práticas em que essas atividades são exercidas. A desconexão entre a escola e a vida real pode desmotivar as crianças, que não veem sentido no que estão aprendendo. Portanto, é fundamental que as professoras alfabetizadoras incorporem em suas propostas, atividades que simulem ou reproduzam situações reais de comunicação, permitindo que as crianças vivenciem a escrita como uma prática essencial para sua formação.

O segundo aspecto, está intrinsecamente ligado ao primeiro e igualmente preocupante. Trata-se da escassez de atividades que contemplem a faceta sociocultural. Ao desconsiderar a faceta sociocultural, o trabalho de alfabetização tende a limitar o desenvolvimento integral dos alunos

e enfraquecer o vínculo entre o aprendizado da leitura e da escrita e a vivência dos alunos. Quando não levam em conta os aspectos culturais, sociais e históricos que influenciam o uso da língua escrita, os processos de alfabetização tornam-se mecânicos e desconectados das práticas reais de letramento. Isso pode impedir que as crianças compreendam o propósito e o valor da escrita em suas vidas cotidianas, desestimulando seu engajamento e reduzindo as chances de se tornarem leitores e escritores funcionais.

Além disso, negligenciar a faceta sociocultural perpetua a visão restrita de alfabetização enquanto domínio do sistema alfabético, além de ignorar a diversidade de experiências e realidades que os alunos trazem consigo.

Esses fatores dificultam a construção de uma prática pedagógica que respeite e valorize a identidade e o repertório cultural das crianças, deixando de promover o desenvolvimento de competências necessárias à inserção desse aluno no mundo letrado. Por outro lado, quando a alfabetização contempla a faceta sociocultural, ela oferece às crianças a possibilidade de verem a leitura e a escrita como ferramentas transformadoras do seu entorno.

A análise dos dados sugere a necessidade de investimento em formações continuadas que auxiliem as professoras a operacionalizar, na prática, os princípios teóricos da alfabetização na perspectiva do letramento. É preciso oportunizar a discussão sobre as possibilidades de integrar o domínio das relações grafema/fonema ao desenvolvimento de competências de uso da escrita nas práticas sociais, superando definitivamente a crença de que primeiro se ensina a ler e escrever palavras, para só depois ensinar a leitura e escrita de textos e sua aplicação no contexto social. A superação da dicotomia entre teoria e prática é essencial para garantir uma alfabetização mais significativa e alinhada às demandas contemporâneas de letramento.

Finalmente, é importante esclarecer que os resultados foram obtidos a partir da análise das atividades disponibilizadas pelas professoras e não da observação das aulas. Portanto, os dados quantitativos não devem ser considerados isoladamente. É preciso entender que as facetas interativa e sociocultural se consolidam, também, pela forma como a professora conduz o trabalho de alfabetização. Nessa perspectiva, é possível que um mesmo material didático de aspecto predominantemente linguístico, seja usado como instrumento para compreensão e produção textual e, sobretudo, como suporte para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita na vida social. Dito de outra forma, é muito mais sobre os procedimentos de ensino da professora do que sobre o material que ela utiliza. Entretanto, a pergunta que faz é: porque as

professoras de Santa Luzia selecionam materiais de aspecto predominantemente linguístico ainda que pretendam desenvolver um trabalho que inclua as três facetas da alfabetização?

A compreensão desse fenômeno passa pelo levantamento de algumas hipóteses que vão desde a facilidade de encontrar modelos prontos na internet e a preferência pelo uso de um material que já tenha sido experimentado anteriormente, até as convicções das professoras sobre o que funciona na prática alfabetizadora e as lacunas existentes no percurso da formação docente. Essa reflexão, pode suscitar futuras pesquisas que busquem compreender as razões que motivam as escolhas das professoras e ampliar as discussões sobre a riqueza do trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou a reflexão sobre as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras que trabalham na rede municipal de Santa Luzia/MG e teve como objetivo compreender como estas professoras, que passaram pelas experiências formativas do PNAIC e Pró-Letramento se apropriaram dos conhecimentos construídos, transformando-os em procedimentos de ensino da língua escrita na perspectiva do letramento.

O estudo fundamentou-se nas concepções integradas de alfabetização e letramento, articulando as três facetas propostas por Magda Soares - linguística (domínio do sistema alfabético); interativa (compreensão e produção textual) e sociocultural (uso social da escrita) -, entendidas como indissociáveis para uma formação crítica e autônoma no mundo letrado. Inspirou-se ainda nas políticas públicas de formação continuada, como os dois Programas citados, os quais, implementados em Santa Luzia entre 2007 e 2015, buscaram aliar a prática reflexiva ao desenvolvimento profissional docente, enfatizando a necessidade de vincular teoria e prática em processos formativos colaborativos. A abordagem ética e comprometida do trabalho docente dialoga com Paulo Freire, ao destacar a educação como ato político e transformador, exigindo do professor atualização constante, reflexão crítica sobre sua práxis e responsabilidade social para garantir aprendizagens significativas. Assim, o estudo partiu do pressuposto de que a eficácia da alfabetização está na convergência entre o domínio técnico do sistema escrito, a aplicação contextualizada da língua em situações reais e a formação docente pautada em autonomia, ética e engajamento com as demandas sociais, conforme legado teórico de Soares e Freire.

As pesquisas revisitadas, apontam lacunas como a fragilidade na articulação teoria-prática, a descontinuidade de políticas públicas e os desafios estruturais que limitam a efetividade das formações. Entretanto, ainda que abordem a relação entre formação continuada e práticas alfabetizadoras, essas literaturas não investigam a presença das três facetas da alfabetização nas atividades desenvolvidas com as crianças, além de se concentrarem em realidades distintas daquelas de Santa Luzia.

Portanto, a presente pesquisa justificou-se ao preencher essa lacuna geográfica e conceitual, investigando como professoras de um município, marcado por instabilidade política e interrupções nas políticas educacionais, desenvolvem suas práticas após participação em programas como o PNAIC e o Pró-Letramento.

Além disso, ao considerar o esforço das professoras para alfabetizar as crianças na perspectiva do letramento, mesmo após quase uma década sem formações oferecidas pelo governo federal, o estudo contribuiu para compreender a resiliência e a apropriação crítica dos saberes docentes em contextos adversos, oferecendo reflexões sobre como políticas de formação podem ser mais efetivas, ao integrarem realidade local, autonomia profissional e sustentabilidade das ações. Nesse sentido, vale destacar a responsabilidade de todos os entes federados no compromisso com uma educação de qualidade, inclusive em relação à oferta de formação aos profissionais da área. Sendo assim, não é conveniente aos gestores municipais e estaduais permanecerem inertes sob a justificativa de aguardar as iniciativas do governo federal. A exemplo do trabalho desenvolvido em Lagoa Santa, as formações de rede são tão eficazes quanto àquelas subsidiadas pelo Ministério da Educação. Entretanto, não se pode negar que esta última tem um caráter especialmente relevante na formação docente, tanto pela estrutura consolidada em parceria com as universidades federais, quanto pelo valor que acrescentam ao status do saber docente.

Finalmente destaca-se que a formação continuada, numa perspectiva dialógica, relevante para que os professores sejam capazes de estabelecer relações entre a teoria e a prática e encontrar maneiras de lidar com as dificuldades dos alunos

Apesar da reconhecida importância da formação continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, as discussões com as professoras de Santa Luzia revelaram uma tensão entre o conhecimento teórico adquirido — especialmente nos Programas citados, que defendiam a integração entre alfabetização e letramento — e a realidade cotidiana das salas de aula. As atividades analisadas, embora alicerçadas em uma compreensão teórica da necessidade de articular as três facetas, ainda privilegiam exercícios de (de)codificação, como identificação de letras iniciais/finais e segmentação de palavras, em detrimento de práticas que estimulem interpretação crítica, produção contextualizada ou uso social da escrita.

Essa dissonância não implica desprezo às demais facetas, mas expõe a lacuna provocada pela descontinuidade das políticas de formação que deixaram as professoras, nos últimos oito anos, sem suporte sistemático para ressignificar suas práticas. Ainda que busquem autonomamente atualizar-se, a ausência de espaços coletivos de reflexão dificulta a sustentação de abordagens integradas.

Assim, o estudo evidenciou que, sem políticas públicas consistentes que articulem formação, condições de trabalho e valorização docente, mesmo professoras experientes e teoricamente conscientes — como as de Santa Luzia — tendem a recair em metodologias fragmentadas, reproduzindo um ciclo em que a alfabetização, no sentido restrito da palavra, prevalece sobre letramento, limitando o potencial transformador da apropriação da língua escrita.

Os dados coletados evidenciam algumas respostas para as questões elencadas a partir do objetivo principal, isto é, investigar as concepções de alfabetização e letramento que norteiam o ensino da língua escrita de um grupo de professoras que atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, na Rede Pública Municipal de Santa Luzia e as correlações com as experiências formativas - Pró-Letramento e PNAIC - ofertadas pelo governo federal, nesse município, entre 2007 e 2015.

Em relação aos objetivos específicos, primeiramente esse estudo procurou compreender quais concepções de alfabetização e letramento estão impressas nos discursos dessas alfabetizadoras. A análise das palavras mais recorrentes nas discussões dos grupos focais revelou a primazia da faceta linguística sobre as demais. As professoras alfabetizadoras do município articulam as três dimensões da alfabetização propostas por Magda Soares, reconhecendo a importância de integrar a apropriação do sistema alfabético e as habilidades de compreensão e produção textual às práticas sociais de uso da língua escrita. No entanto, a ênfase recai sobre o domínio do sistema alfabético-ortográfico e a consciência fonológica. Os dados revelaram também que as professoras apresentam concepções diversas sobre o conceito de "criança alfabetizada": enquanto algumas priorizam a decodificação como requisito suficiente para tal, outras destacam as habilidades de compreensão e produção de textos e o uso da escrita em práticas sociais como condições necessárias para tirar a criança do analfabetismo. Por fim, os discursos apontam um paradoxo entre as proposições teóricas e as realidades das salas de aula: apesar da crítica às abordagens mais “tradicionais”, as docentes recorrem a elas numa busca pela sistematização do ensino para garantir a consolidação das habilidades básicas de leitura e escrita.

O segundo objetivo foi verificar quais facetas da alfabetização são contempladas nas atividades de ensino que elas priorizam. A análise das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas professoras de Santa Luzia no primeiro trimestre de 2024 evidenciou a predominância da faceta linguística da alfabetização, com 75,5% das questões focadas na apropriação do sistema alfabético-ortográfico, como reconhecimento de letras, correspondências grafema-fonema e segmentação silábica. Esse resultado reflete uma ênfase consolidada em garantir o domínio

técnico da escrita, considerado essencial para a decodificação e codificação inicial. No entanto, a faceta interativa, relacionada à compreensão e produção textual, representou apenas 20,5% das atividades, enquanto a sociocultural, voltada aos usos sociais da escrita, foi a mais negligenciada, com apenas 4% de representatividade. Tais dados apontam para uma lacuna significativa no diálogo entre a aprendizagem do código escrito. A quase ausência da faceta sociocultural nas atividades analisadas é especialmente preocupante, pois reduz a alfabetização a um processo escolarizado, desvinculado das práticas sociais que legitimam a escrita. Os dados coletados sugerem que, embora as professoras demonstrem domínio metodológico para trabalhar a dimensão linguística, há desafios persistentes em operacionalizar uma alfabetização integral. Nesse contexto, a formação continuada emerge como um eixo prioritário, capaz de auxiliar as docentes no planejamento de atividades que articulem as três facetas, equilibrando a apropriação da escrita com oportunidades de leitura crítica, produção contextualizada e práticas de leitura e escrita em contextos reais. Assim, investir na integração das três facetas não apenas enriquece o processo de alfabetização, mas assegura que as crianças se apropriem da língua escrita em sua plenitude, tornando-se leitoras e escritoras autônomas capazes de interagir com o mundo por meio das palavras.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Liane Castro de; ARAPIRACA, Mary. **Quem os desmafa faz bom desmafa fazador será**: textos da tradição oral na alfabetização. Salvador: EDUFBA, 2011.
- AURELIANO, Francisca E. B. Soares. **O Programa Pró-Letramento e a formação de alfabetizadores**: repercussões nas concepções e práticas de professores cursistas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN. Natal: 2012.
- BICUDO, Maria Aparecida V. Pesquisa Qualitativa: significados e a razão que a sustenta. **Revista Pesquisa Qualitativa, Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos**. v.1., n. 1. São Paulo, 2005.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 31 jan. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Parecer nº2/2015, de 9 de junho de 2015. Brasília. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, p. 13, 25 de junho de 2015.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005/2014. Presidência da República, 2014.
- BRASIL. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Diário Oficial da União, seção 1, p. 3, 13 de junho de 2023. Disponível em <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/06/2023&jornal=515&pagina=3&totalArquivos=165>. Acesso em : 1 jun. 2025.
- ELTZ, Patrícia Thoma. **Formação continuada**: descontinuidades e desafios na transformação da prática pedagógica dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.
- FERREIRA, Grazielle Aparecida de Oliveira. **Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento**: um (re) significar da prática docente? Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2014.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- GHEDIN, Evandro. PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GLOSSÁRIO Ceale de Termos de Alfabetização Leitura e Escrita Para Educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – UFMG. 2014.

GONDIM, Márcia Regina Alves. **Práticas de letramento em classes de alfabetização de crianças e desenvolvimento da consciência fonológica**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ânima, Educação, 2014.

LIMA, Itaise Moretti de. **O docente dos anos iniciais do ensino fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.

MACHADO, Barbosa Valéria. Escrita colaborativa, interação e mediação pedagógica na alfabetização. **Revista Poiésis**, v. 18, n. 33, Universidade do Sul de Santa Catarina. p. 105-112. 2024.

MICOSSI, Milena Marques. **Formação continuada: vivências de professoras alfabetizadoras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2018

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703>>. Acesso em: 16 ago. 2022.

NÓVOA, António. **Professores -imagem do futuro presente**. Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>>. Acesso em 02/01/2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, v.3. n. 3- 4. 2006

PIRES, Andréa de Paula. **A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul - PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Irati, 2016.

PNAIC. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Ceale - Centro de Alfabetização Leitura e Escrita- FaE/UFGM, 2013. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/pnaic-2013.html>>. Acesso em: 23 set. 2023.

PRÓ-LETRAMENTO. **Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

RANZANI, Ariane. **Formação de professores a distância e o acesso de crianças de seis anos à linguagem escrita através de projetos de letramento**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SOARES, Cristina Dallastra. **Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2018.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de Pesquisa**, n. 52. Fev. 1985.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. Artmed Editora, n. 29, fev. 2004a.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25. Ceale/FaE/UFMG, 2004b.

SOARES, Magda. A Escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.146-173, dez. 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2021a.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo. Contexto, 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, 1991.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, Leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014.

_____. **Cealecast - episódio 26**: Ludicidade e aquisição da língua escrita na educação infantil. YouTube, 06 de maio, 2021. Duração: 22''54'. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TJ5leKu4jIg>>. Acesso em: 1 mar. 2025.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como educar. Porto Alegre: Penso, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A– Questionário de sondagem inicial

Pesquisa: As Facetas da Alfabetização e do Letramento: relações entre formação e práticas das professoras em Santa Luzia

Objetivo da pesquisa: Investigar as concepções de alfabetização e letramento que norteiam o ensino da língua escrita de um grupo de professoras que atuam no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Santa Luzia e as correlações com as experiências formativas- Pró-Letramento e PNAIC- ofertadas pelo governo federal.

Juliane Lourdes Silva Oliveira - Mestrado Profissional Educação e Docência/PROMESTRE-FaE - UFMG

* Indica uma pergunta obrigatória

Seção 1

Nesta seção você irá fornecer alguns dados pessoais para fins estatísticos e de amostra do estudo. Será fácil e rápido!

1. **1.1** Qual sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 30 anos
- Entre 30 e 40 anos
- Entre 40 e 50 anos
- Mais de 50 anos

2. **1.2** Com qual gênero você se identifica? *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outro

Seção 2

Neste bloco você responderá apenas duas perguntas simples direcionadas ao seu percurso acadêmico.

3. **2.1** Em relação à modalidade da sua Formação Inicial (curso de graduação), marque a opção que melhor se aplica ao seu caso.

Marcar apenas uma oval.

- Curso Presencial em Instituição Pública
- Curso EAD em Instituição Pública
- Curso presencial em instituição privada
- Curso EAD em instituição privada
- Outra

4. Se você marcou a opção "Outra", indique qual a modalidade

5. **2.2** Marque as opções que correspondem à sua formação acadêmica. Você poderá marcar mais de uma resposta.

Marque todas que se aplicam.

- Magistério em nível de Ensino Médio
- Normal Superior
- Pedagogia
- Cursos de Licenciatura
- Especialização em Alfabetização e Letramento
- Outra especialização na área da educação
- Mestrado em Educação
- Mestrado em outras áreas
- Doutorado em Educação
- Doutorado em outras áreas

6. Se marcou a opção "Cursos de Licenciatura", indique qual.

Seção 3

Aqui, você poderá contar um pouco mais sobre o seu percurso profissional

7. **3.1** Qual a sua situação Funcional no município de Santa Luzia? *

Marcar apenas uma oval.

Contratada

Efetiva

8. **3.2** A quanto tempo você atua como professora alfabetizadora em turmas de 1º ou 2º ano? *

Marcar apenas uma oval.

Menos de 3 anos

Entre 3 e 7 anos

Entre 7 e 10 anos

Mais de 10 anos

9. **3.4** Você participou de algum curso de formação continuada nos últimos 15 anos? *

Marcar apenas uma oval.

PRÓ-LETRAMENTO *Pular para a pergunta 10*

PNAIC *Pular para a pergunta 12*

Pró-Letramento e PNAIC *Pular para a pergunta 15*

Outros *Pular para a pergunta 14*

Não participei de nenhuma formação continuada nos últimos 15 anos
Pular para a seção 8 (Agradecimento)

Se você participou do PRÓ-LETRAMENTO, responda as perguntas a seguir:

10. Informe em qual município você participou dessa formação: *

11. O Pró-Letramento foi ofertado entre os anos de 2005 e 2012. Informe o ano em que você participou dessa formação *

Pular para a pergunta 19

Se você participou do PNAIC, responda as perguntas a seguir:

12. Informe em qual município você participou dessa formação: *

13. O PNAIC foi ofertado entre os anos de 2013 e 2018. Informe o ano em que você participou dessa formação *

Pular para a pergunta 19

Se você marcou a opção **“Outros”** na questão anterior, marque todas as alternativas que correspondem às características desse curso.

14. .

Marque todas que se aplicam.

- Curso com carga horária acima de 180 horas
- Curso com carga horária com menos de 180 horas
- Curso presencial
- Curso à distância ou semipresencial
- Curso Ministrado por Instituição Federal
- Curso ministrado por uma Secretaria de Educação
- Curso Ministrado por instituição privada

Pular para a seção 8 (Agradecimento)

Se você participou do PRÓ-LETRAMENTO e do PNAIC, responda as perguntas a seguir:

15. Informe em qual município você participou do Pró-Letramento: *

16. O Pró-Letramento foi ofertado entre os anos de 2005 e 2012. Informe o ano em que você participou dessa formação *

17. Informe em qual município você participou do PNAIC: *

18. O PNAIC foi ofertado entre os anos de 2013 e 2018. Informe o ano em que você participou dessa formação *

Pular para a pergunta 19

Sua participação na pesquisa

A pergunta final

Você concorda em participar dessa pesquisa sobre alfabetização / letramento e desenvolvimento profissional?

19. * Caso concorde, você não terá nenhum custo e nem precisará participar de nenhum encontro fora de seu horário de trabalho. *

Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 20*

Não *Pular para a seção 8 (Agradecimento)*

Leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

<https://drive.google.com/file/d/1BfxKtkqeNWdLT37dhqTIDKVCajwT4RTZ/view?usp=sharing>

Obrigada pela sua participação, espero conversar com você em breve sobre os próximos passos deste projeto e como você poderá colaborar com a educação no seu município !

20. *

Marque todas que se aplicam.

Li e concordo com os termos de Consentimento Livre e Esclarecido

21. Nome completo *

22. Nome da sua escola de lotação em Santa Luzia *

23. Telefone de contato *

Agradecimento

Obrigada por colaborar com as informações prestadas.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

As questões a seguir foram elaboradas para dar um direcionamento às discussões. No entanto, por se tratar de grupo focal, no qual o diálogo deve fluir de forma mais livre e informal, as perguntas podem sofrer pequenas variações ou, ainda, ocorrer provocações por parte da pesquisadora, a fim de instigar o pensamento reflexivo entre as participantes.

- 1) **Acolhida:** Iniciar com agradecimento pela presença; apresentar-se e pedir às professoras participantes que se apresentem também (nome, escola de atuação em Santa Luzia, tempo de magistério em turma de alfabetização); pedir que cada participante mencione uma palavra que, na opinião delas, simbolize a alfabetização no século XXI.
- 2) **Esclarecimento da proposta do encontro e seu objetivo e dinâmica de trabalho:** Explicar que se trata de um grupo focal e o que vem a ser esse gênero discursivo; Informar que o procedimento é parte de uma pesquisa, cujo objetivo é compreender como as professoras que atuam em turmas de 1º ano em Santa Luzia, desenvolvem o trabalho de alfabetização; Esclarecer que durante a conversa todas podem participar e expor suas ideias e opiniões com liberdade e que não há respostas certas ou erradas, mas apenas modos diferentes de pensar; Informar que as imagens e falas serão gravadas a partir de um celular e que os arquivos são sigilosos, não sendo compartilhados com nenhum membro da Secretaria de Educação, nem chefia imediata das professoras nem qualquer outra pessoa, sob pena de invalidar a pesquisa.
- 3) **Vamos falar sobre alfabetização:**
 - A) Na opinião de vocês, o que uma criança precisa saber para ser considerada alfabetizada?
 - B) Quais são os principais desafios na tarefa de alfabetizar as crianças do 1º ano?
 - C) Imaginando que você pretende alfabetizar todas as crianças até o final do 1º ano,
 - que tipo de atividade você faria com mais frequência nas suas aulas de Língua Portuguesa?
 - D) Existe algum tipo de atividade que você não faria por acreditar que não dá resultado? Explique.
 - E) Nos encontros do Pró-Letramento e do PNAIC vocês falaram sobre alfabetização e letramento, certo? Como vocês diferenciam essas duas coisas?

Ou não há diferença? São conceitos opostos ou complementares?

F) Vamos falar um pouco mais sobre isso: Na sala de aula, como seria uma atividade de alfabetização na proposta do letramento? Essa proposta funciona para todo tipo de aluno e para todo perfil de turma?

G) Durante a formação do PNAIC ou do Pró-Letramento, vocês se sentiam mais motivadas a trabalhar na proposta do letramento ou essa motivação independe desses encontros? Por quê?

H) Para vocês, as propostas discutidas nesses cursos de formação “caiam como luva” para sua turma ou não era bem assim? Explique melhor.

I) Se vocês pudessem mudar alguma coisa na próxima Formação Continuada, o que seria?

- Formato dos encontros
- Frequência com que acontecem
- Horário das aulas
- outro aspecto. Explique.

4) Encerramento: Agradecer a participação das professoras ressaltando a relevância das reflexões propostas.

ANEXOS**ANEXO 1 - Planejamento anual de Língua Portuguesa do 1º e 2º anos do município de Santa Luzia**



PLANE JA MENTO



Gerência de Ação Pedagógica - 2025

Planejamento Anual/Trimestral - 1º Ano

Escola Municipal:

Ano:

Professor (a):

Turma:

Turno:



Prefeitura de Santa Luzia - Secretaria Municipal de Educação

Gerência de Ação Pedagógica

Currículo Referência de Minas Gerais



Componente Curricular: LÍNGUA PORTUGUESA
Literatura Infanto-Juvenil

1º ANO

PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	LEITURA/ESCUITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Protocolos de leitura	(EF01LP01X) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página, e com espaço entre as palavras, obedecendo os limites de margens e linhas.			
		Decodificação/ Fluência de leitura	(EF12LP01A) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização, com auxílio do professor. (1º ano). MATRIZ REFERÊNCIA SAEB: D1 – Ler palavras.			
			(EF12LP01B) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização (2º ano)			
		Formação de leitor	(EF12LP02A) Buscar com a mediação do professor, textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.			
			(EF12LP02B) Selecionar com a mediação do professor, textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.			
			(EF12LP02C) ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.			
Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01X) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que fossem produzidos, onde circulam quem os produziu e a quem se destina e a sua importância no meio/vida social.					



Prefeitura de Santa Luzia - Secretaria Municipal de Educação
Gerência de Ação Pedagógica

Currículo Referência de Minas Gerais



Componente Curricular: LÍNGUA PORTUGUESA
Literatura Infanto-Juvenil

1º ANO

PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	LEITURA/ESCUITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Estratégia de Leitura	(EF15LP02A) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, (o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.).			
			(EF15LP02B) Confirmar antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.			
			(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. MATRIZ REFERÊNCIA SAEB: D1 - Localizar informações explícitas em um texto.			
			(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. MATRIZ REFERÊNCIA SAEB: D14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.			
	ESCRITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Correspondência fonema-grafema	(EF01LP02X) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de acordo com o nível da escrita, seja ele pré-silábico, silábico, silábico alfabético ou de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas. MATRIZ REFERÊNCIA SAEB: Escrever palavras.			
			Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.		



PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	ESCRITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.			
			(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.			
	ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF01LP10A) Nomear as letras do alfabeto.			
			(EF01LP10B) Recitar as letras em ordem alfabética e/ou aleatoriamente.			
		Construção do Sistema Alfabético	(EF01LP05X) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala, bem como a diversidade de pontos articulatórios para a execução de cada som.			
			(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.			



PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.			
			(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.			
			(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.			
			(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.			
		Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.			
		Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaço em branco.			
		Pontuação	(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.			
	Sinonímia e antonímia/Morfologia/ Pontuação	(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).				
PRODUÇÃO DE TEXTOS (ESCRITA COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Planejamento de texto	(EF15LP05A) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema,				



PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRODUÇÃO DE TEXTOS (ESCRITA COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Planejamento de texto	(EF15LP05B) Pesquisar em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.			
		Revisão de textos	(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.			
		Edição de textos	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.			
		Utilização de tecnologia digital	(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.			
	ORALIDADE	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.			
		Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.			



PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	ORALIDADE	Características da conversação espontânea	(EF15LP11X) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala (momentos da fala), selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.			
		Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.			
		Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).			
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	LEITURA/ESCUITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Compreensão em leitura	(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.			
			(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.			



Prefeitura de Santa Luzia - Secretaria Municipal de Educação
Gerência de Ação Pedagógica

Currículo Referência de Minas Gerais



Componente Curricular: LÍNGUA PORTUGUESA
Literatura Infanto-Juvenil

1º ANO

PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	LEITURA/ESCUITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Leitura de imagens em narrativas visuais	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).			
	ESCRITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.			
			(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.			
		Escrita compartilhada	(EF12LP05A) Planejar e produzir em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re) contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.			



PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	ORALIDADE	Produção de texto oral	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.			
			(EF12LP06A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.			
	ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO)	Forma de composição do texto	(EF01LP20A) Identificar, e reproduzir em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.			
			(EF12LP07) Identificar e (re) produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.			
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	LEITURA/ESCUTA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Compreensão em leitura	(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.			
			(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.			



Prefeitura de Santa Luzia - Secretaria Municipal de Educação
Gerência de Ação Pedagógica

Currículo Referência de Minas Gerais



Componente Curricular: LÍNGUA PORTUGUESA
Literatura Infanto-Juvenil

1º ANO

PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	LEITURA/ESCUITA (COMPARTILHADA E AUTONÔMA)	Compreensão em leitura	(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.			
	ESCRITA (COMPARTILHADA E AUTONÔMA)	Escrita compartilhada	(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.			
			(EF12LP11X) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.			
	ORALIDADE	Produção de texto oral	(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.			
(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.						



Prefeitura de Santa Luzia - Secretaria Municipal de Educação
Gerência de Ação Pedagógica

Currículo Referência de Minas Gerais



Componente Curricular: LÍNGUA PORTUGUESA
Literatura Infanto-Juvenil

1º ANO

PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO)	Forma de composição do texto	(EF12LP14X) Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais com a colaboração dos colegas e ajuda do professor.			
			(EF12LP15) Identificar a forma de composição de slogans publicitários.			
			(EF12LP16X) Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens, com a ajuda do professor e/ou com autonomia.			
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	LEITURA/ESCUITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Compreensão em leitura	(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.			
	ESCRITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Produção de textos	(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.			



Prefeitura de Santa Luzia - Secretaria Municipal de Educação

Gerência de Ação Pedagógica

Currículo Referência de Minas Gerais



Componente Curricular: LÍNGUA PORTUGUESA
Literatura Infanto-Juvenil

1º ANO

PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	ORALIDADE	Planejamento de texto oral Exposição oral	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.			
	ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO)	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.			
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	LEITURA/ESCUTA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Apreciação estética/Estilo	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.			
		Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.			
		Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.			



Prefeitura de Santa Luzia - Secretaria Municipal de Educação
Gerência de Ação Pedagógica

Currículo Referência de Minas Gerais



Componente Curricular: LÍNGUA PORTUGUESA
Literatura Infanto-Juvenil

1º ANO

PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	LEITURA/ESCUITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.			
		Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.			
	ESCRITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).			
	ORALIDADE	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.			
	ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO)	Formas de composição de narrativas	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.			
Formas de composição de textos poéticos		(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.				



Gerência de Ação Pedagógica - 2025

Planejamento Anual/Trimestral - 2º Ano

Escola Municipal:

Ano:

Professor (a):

Turma:

Turno:



PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	ESCRITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Decodificação/ Fluência de leitura	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, pormemorização. MATRIZ DE REFERÊNCIA SAEB: Ler palavras			
		Formação de leitor	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.			
		Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. MATRIZ DE REFERÊNCIA SAEB: D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.			
		Estratégia de leitura	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.			
(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. MATRIZ DE REFERÊNCIA SAEB: D1 - Localizar informações explícitas em um texto.						
(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.						



PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	ESCRITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.			
		Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.			
	ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.			
			(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).			
			(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.			
			(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade(til, m, n).			



PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.			
		Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.			
		Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.			
		Pontuação	(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.			
		Sinonímia e antonímia/ Morfologia/Pontuação	(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.			
		Morfologia	(EF02LP11) Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.			
	PRODUÇÃO DE TEXTOS (ESCRITA COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Planejamento de texto	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.			



Prefeitura de Santa Luzia - Secretaria Municipal de Educação

Gerência de Ação Pedagógica

Currículo Referência de Minas Gerais



Componente Curricular: LÍNGUA PORTUGUESA
Literatura Infanto-Juvenil

2º ANO

PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRODUÇÃO DE TEXTOS (ESCRITA COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Revisão de textos	(EF15LP06) Rer ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.			
		Edição de textos	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.			
		Utilização de tecnologia digital	(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.			
	ORALIDADE	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.			
		Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.			
		Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.			
		Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.			
		Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).			



PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	LEITURA/ESCUITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Compreensão em leitura	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.			
			(EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.			
		Leitura de imagens em narrativas visuais	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).			
	ESCRITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Escrita compartilhada	(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.			
			Escrita autônoma e compartilhada	(EF02LP13) Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.		
		(EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.				



PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	ORALIDADE	Produção de texto oral	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.			
			(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.			
	ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO)	Forma de composição do texto	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliteraões, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.			
			(EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.			
			(EF02LP17) Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário.			



PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	LEITURA/ESCUITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Compreensão em leitura	(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.			
			(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.			
			(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.			
	ESCRITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Escrita compartilhada	(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.			
(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.						



Prefeitura de Santa Luzia - Secretaria Municipal de Educação
Gerência de Ação Pedagógica

Currículo Referência de Minas Gerais



Componente Curricular: LÍNGUA PORTUGUESA
Literatura Infanto-Juvenil

2º ANO

PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres				
				1º	2º	3º		
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	ESCRITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Escrita compartilhada	(EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.					
			ORALIDADE	Produção de texto oral	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.			
					(EF02LP19) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.			
	ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO)	Forma de composição do texto	(EF12LP14) Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.					
			(EF12LP15) Identificar a forma de composição de slogans publicitários.					
			(EF12LP16) Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.					



Prefeitura de Santa Luzia - Secretaria Municipal de Educação
Gerência de Ação Pedagógica

Currículo Referência de Minas Gerais



Componente Curricular: LÍNGUA PORTUGUESA
Literatura Infanto-Juvenil

2º ANO

PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	LEITURA/ESCUITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Compreensão em leitura	(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.			
		Imagens analíticas em textos	(EF02LP20) Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).			
		Pesquisa	(EF02LP21) Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.			
	ESCRITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Produção de textos	(EF02LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.			
		Escrita autônoma	(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.			
	ORALIDADE	Planejamento de texto oral Exposição oral	(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.			



PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO)	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	(EF02LP25) Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.			
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	LEITURA/ESCUITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Apreciação estética/Estilo	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.			
			(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.			
		Formação do leitor literário	(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.			
			(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.			



PLANEJAMENTO ANUAL / TRIMESTRAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	Trimestres		
				1º	2º	3º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	LEITURA/ESCUITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Leitura colaborativa e autônoma Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.			
			(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.			
	ORALIDADE	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.			
	ESCRITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.			
	ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO)	Formas de composição de textos poéticos	(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.			
			(EF02LP28X) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes. Com a ajuda do professor e/ou de forma autônoma.			
			(EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.			

ANEXO 2 – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

NOME:

PROFESSORA:

TURMA:

DIA DA SEMANA							DIA	MÊS	ANO	HOJE O DIA ESTÁ...		
D	S	T	Q	Q	S	S						

PROJETO ERA UMA VEZ...

VOCÊ JÁ CONHECEU A HISTÓRIA DO PAPAGAIO JUVENAL! AGORA OBSERVE A CAPA DO LIVRO E JUNTO COM SUA TURMA RESPONDA AS PERGUNTAS ABAIXO.



➤ ESCREVA NO ESPAÇO ABAIXO O NOME DAS AUTORAS:

--

➤ QUAL O NOME DO ILUSTRADOR?

--

➤ ESCREVA O NOME DO ANIMAL QUE APARECE NA CAPA.

--

Profa. P2



NOME:

DIA DA SEMANA

DIA

MÊS

ANO

HOJE O DIA ESTÁ...

D

S

T

Q

Q

S

S



PROFESSORA:

TURMA:

TRABALHO INTERDISCIPLINAR SOBRE LIVRO LITERÁRIO.

CALENDÁRIO DE MAIO ANO: 2024



COMO ESTÁ O TEMPO?



DOMINGO	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA	SÁBADO
			1			4
5						11
12						18
19						25
26				30	31	1 DE MAIO DO TRABALHADOR

1) AJUDE O SAPINHO ZÉ A COMPLETAR O CALENDÁRIO COM OS NÚMEROS FALTOSOS.

2) O MÊS DE **MAIO** TEM _____ DIAS.




3) QUANTOS SÁBADOS TEM ESTE MÊS DE MAIO? _____

4) E QUANTOS DOMINGOS? _____

5) O QUE COMEMORAMOS NO DIA **1 DE MAIO**?

() O ANIVERSÁRIO DO SAPO ZÉ.

() DIA DO TRABALHO.

														
NOME: <input type="text"/>														
DIA DA SEMANA					<input type="text"/>					ANO		<input type="text"/>		
D	S	T	Q	Q	S	S								
PROFESSORA:							TURMA:							
TRABALHO INTERDISCIPLINAR SOBRE LIVRO LITERÁRIO.														

OBSERVE A CAPA DO LIVRO ABAIXO.



CIRCULE O TÍTULO DO LIVRO.

ESCREVA O NOME DO AUTOR(A):

ESCREVA O NOME DO ILUSTRADOR(A):

QUANTAS PÁGINAS TEM ESTE LIVRO?

ESCREVA O NOME DO ANIMAL QUE APARECE NA CAPA DO LIVRO.



VOCÊ GOSTOU DA HISTÓRIA?



SIM



NÃO



NOME:

DIA DA SEMANA

DIA

MÊS

ANO

HOJE O DIA ESTÁ...

D

S

T

Q

Q

S

S



PROFESSORA:

TURMA:

TRABALHO INTERDISCIPLINAR SOBRE LIVRO LITERÁRIO.



OI AMIGUINHOS!!!

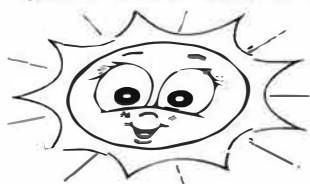
VOCÊ SABIA QUE TUDO TEM NOME?
PESSOAS, ANIMAIS E OBJETOS

1) REGISTRE O NOME QUE VOCÊ RECEBEU ASSIM QUE NASCEU.

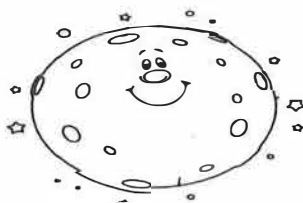
2) DE ACORDO COM A HISTÓRIA RESPONDA.

ANTES DE CONHECER O JACARÉ ELE TINHA UMA ÚNICA COMPANHIA.

A) QUEM ERA A COMPANHIA DO SAPINHO? PINTE A IMAGEM CORRESPONDENTE.



SOL



LUA



ESTRELA

B) NA HISTÓRIA QUAL É O NOME DO SAPINHO?

C) QUAL É O ANIMAL QUE ESCOLHE O NOME DO SAPINHO?



NOME:

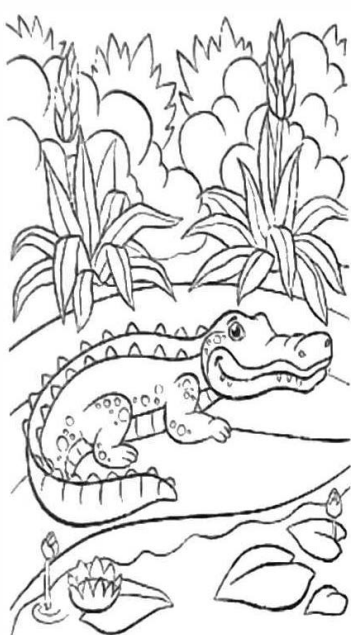
PROFESSORA:

TURMA:

DIA DA SEMANA						DIA	MÊS	ANO	HOJE O DIA ESTÁ...			
D	S	T	Q	Q	S	S						

TRABALHO INTERDISCIPLINAR SOBRE LIVRO LITERÁRIO.

3) COMPLETE COM AS LETRAS FALTOSAS DA PALAVRA **JACARÉ**.



J	A	C	A	R	É
	A		A		É
J				R	

RESPONDA:

A) QUAIS AS LETRAS QUE SE REPETEM NA PALAVRA ACIMA.

B) QUAL É A LETRA INICIAL?

C) QUAL É A ULTIMA LETRA?

D) QUANTAS LETRAS TEM A PALAVRA JACARÉ?





ALUNO (A):

PROFA. P3

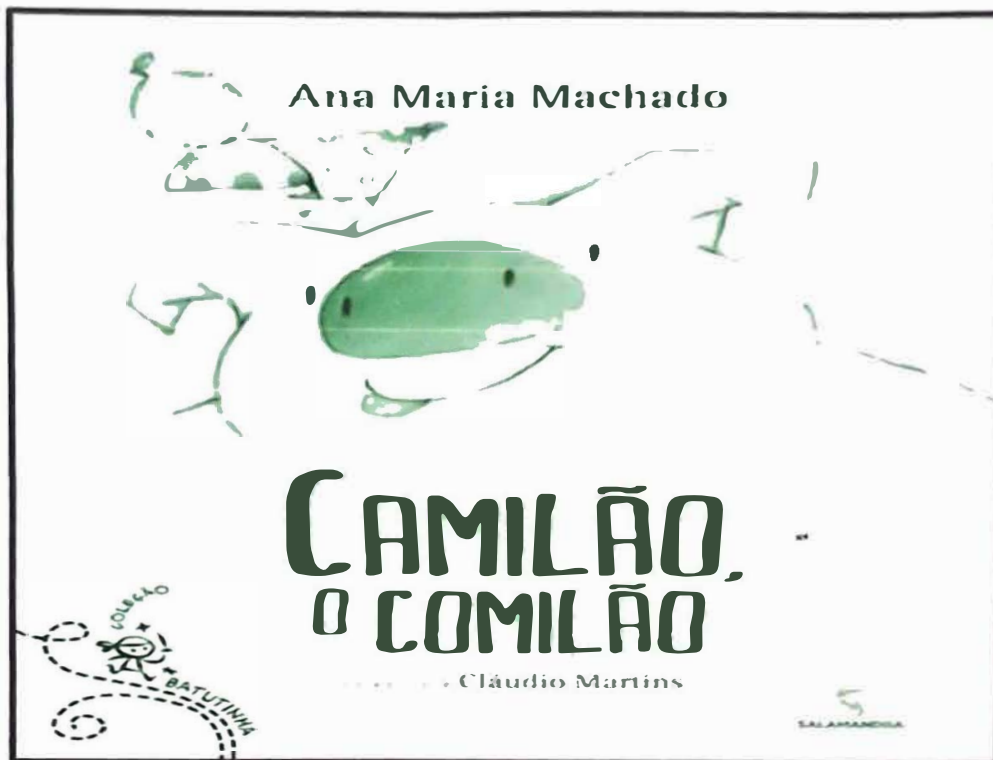
PROFESSORA:

TURMA:

DATA: / /2024

SEQUÊNCIA DIDÁTICA : CAMILÃO , O COMILÃO

I - CONHECENDO O LIVRO:



NA RODA DE CONVERSA:

- ↓ O QUE VEMOS NESTA CAPA DE LIVRO?
- ↓ QUAL O NOME DA HISTÓRIA?
- ↓ QUAL O NOME DA AUTORA?
- ↓ QUEM ILUSTROU A HISTÓRIA?
- ↓ QUAL O GÊNERO TEXTUAL QUE O TEXTO TRÁS?
- ↓ DO QUE SERÁ QUE TRATA ESSA HISTÓRIA?
- ↓ COMO VOCÊ ACHA QUE VAI TERMINAR A HISTÓRIA?



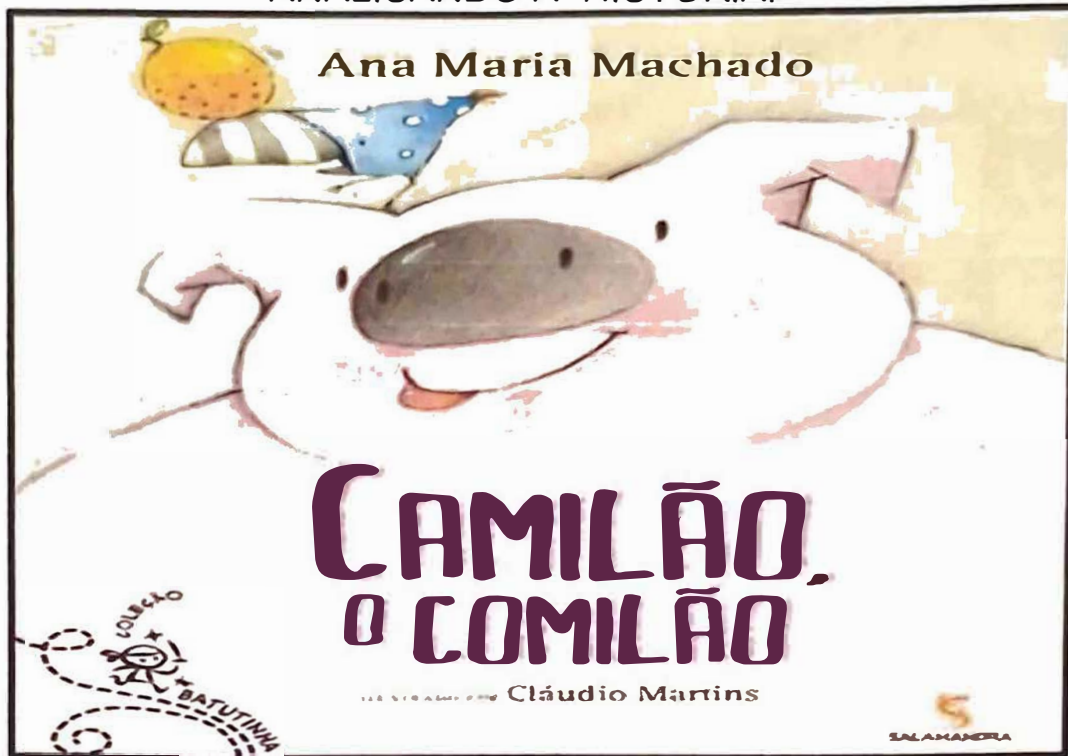
ALUNO (A):

PROFESSOR (A):

TURMA:

DATA: / /2024

SEQUÊNCIA DIDÁTICA : CAMILÃO , O COMILÃO
ANALISANDO A HISTÓRIA:



1-O NOME DO LIVRO É:

2-NOME DA AUTORA :

3-QUEM ILUSTROU :

4- QUEM É CAMILÃO:

5-O QUE ELE GOSTAVA DE FAZER?

6-COMO ELE CONSEGUIA COMIDA?



ALUNO (A):

PROFESSORA:

TURMA:

DATA: / /2024

SEQUÊNCIA DIDÁTICA : CAMILÃO, O COMILÃO

1-JUNTO COM A PROFESSORA, LEIA COM ATENÇÃO ESSE TRECHO DO LIVRO:

NOSSO AMIGO LEITÃO PODE SER GULOSO, MAS TODO MUNDO GOSTA DELE PORQUE ELE DIVIDE O QUE TEM.

A-PINTE OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS DO TEXTO.

ESTE TRECHO DO LIVRO TEM _____ PALAVRAS.

2- OBSERVE A IMAGEM E RESPONDA: O QUE CAMILÃO ESTÁ FAZENDO:

ESCREVENDO UM CONVITE.

ESCREVENDO UM BILHETE.

ESCREVENDO UM POEMA.



3- PARA QUE SERVE ESSE TIPO DE TEXTO?

ENSINAR UMA RECEITA

CHAMAR PARA PARTICIPAR DE UM EVENTO

CONTAR UMA HISTÓRIA.

4-PINTE A PALAVRA QUE RIMA COM CAMILÃO:

GULOSO

CONFUSÃO

CAMARADA



ALUNO (A):

PROFESSORA:

TURMA:

DATA: / /2024

SEQUÊNCIA DIDÁTICA : CAMILÃO , O COMILÃO

APÓS LER A HISTÓRIA, MARQUE O QUADRINHO CORRETAMENTE::

1-ESSA HISTÓRIA SE PASSA NA:

NA ESCOLA

NA PRAÇA

NA ROÇA



2 -O PERSONAGEM É UM :

UM LEÃO

UM URSÃO

UM LEITÃO



3-CAMILÃO TINHA ESSE APELIDO PORQUE ELE ERA:

UM PORCO GRANDE.

UM PORCO PEQUENO.

UM PORCO MAGRO.



4- QUEM FOI O AMIGO QUE CAMILÃO ENCONTROU ?

CACHORRO MEL

CACHORRO FIEL

CACHORRO JOEL

5- LEIA A PALAVRA E RESPONDA:

CAMILÃO

LETRA INICIAL:

LETRA FINAL

SÍLABA INICIAL:

SÍLABA FINAL:

NÚMERO DE LETRAS:

NÚMERO DE SÍLABAS

PALAVRA QUE RIMA:



ALUNO (A):

PROFESSOR (A):

TURMA:

DATA: / /2024

SEQUÊNCIA DIDÁTICA : CAMILÃO, O COMILÃO

1-LEIA A LISTA DOS ALIMENTOS QUE CAMILÃO GANHOU E PINTE AS QUE A PROFESSORA DITAR:

MELANCIA	CENOURA	ABÓBORA
LEITE	MILHO	BANANA
QUEIJO	MEL	ALFACE
AVELÃ	LARANJA	ABACAXI

2- ESCREVA O NOME DOS ANIMAIS QUE APARECEM NA HISTÓRIA DE ACORDO COM A LETRA INICIAL:

A

M

V

C

C

B

G





ALUNO (A):

PROFESSORA

TURMA:

DATA:

/

/2024

SEQUÊNCIA DIDÁTICA : CAMILÃO, O COMILÃO

LEIA E RESPONDA:

QUAL É O BICHO QUE DÁ QUEIJO E LEITE PARA CAMILÃO?

QUE NOME ELA TEM?



QUAL É O BICHO QUE DÁ MILHO PARA CAMILÃO?



QUE NOME ELA TEM?

QUAL É O BICHO QUE DÁ MEL PARA CAMILÃO?



QUE NOME ELE TEM?

DE TODOS ESSES ALIMENTOS QUE CAMILÃO GANHOU, QUAL VOCÊ MAIS GOSTA? ESCREVA:

QUANTOS ANIMAIS O PORCO CAMILÃO ENCONTROU PELO CAMINHO?

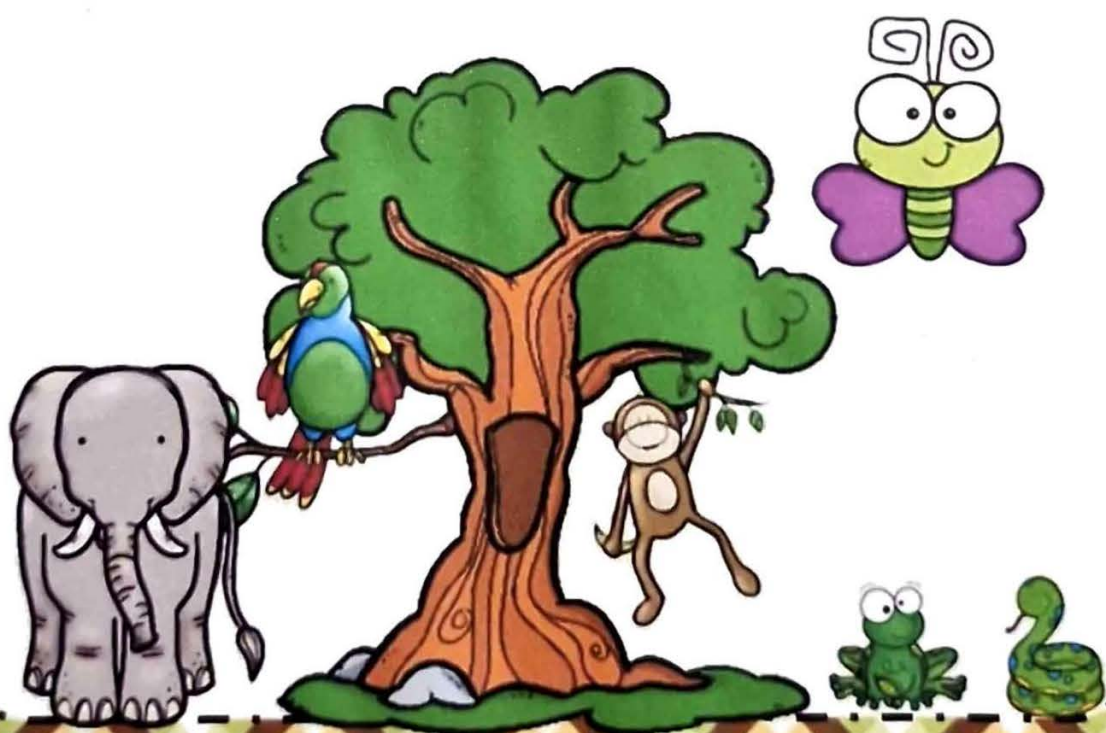
--



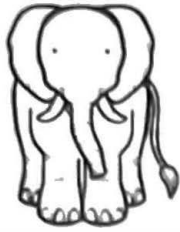
Profa. P4

Sequência Didática:

Macaco Danado



LEIA E CIRCULE O NOME DE CADA FIGURA:



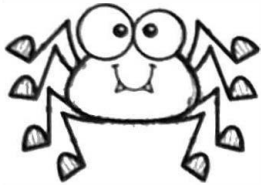
ELEVADOR
ELEFANTE
ELEVADO



BORDADO
BORDA
BORBOLETA



MORTADELA
MORCEGO
MORTO



ARAPUCA
ARAME
ARANHA



COBRE
COBRA
COLA



ARMÁRIO
ARCO
ARARA



SACOLA
SAPO
SACO



MACACO
MALETA
MALA



AREIA
ÁRVORE
ARGILA

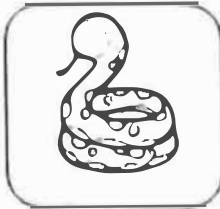
COMPLETE COM AS CONSOANTES FALTOSAS:



○ A ○ A ○ O



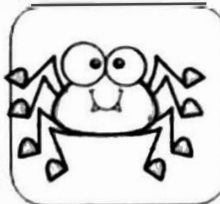
E ○ E ○ A ○ ○ E



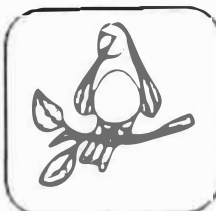
○ O ○ ○ A



○ A ○ O



A ○ A ○ ○ A



A ○ A ○ A

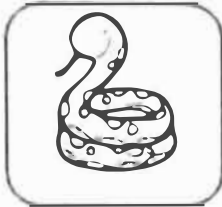
COMPLETE COM AS VOGAIS FALTOSAS:



M C C



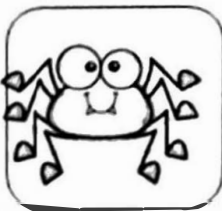
 L F N T



C B R



S P



 R N H



 R R

PINTE OS DESENHOS,
RECORTE AS CARTINHAS E
COLE EM SEU CADERNO A
DUPLA DE CARTINHAS QUE
RIMAM



CASACO



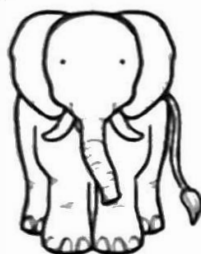
MACACO



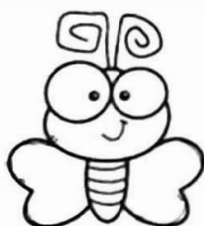
CAPIVARA



ARANHA



ELEFANTE



BORBOLETA



DIAMANTE



CANETA



MONTANHA



ARARA

OBSERVE A PALAVRA E RESPONDA:

SAPO

LETRA
INICIAL

LETRA
FINAL

TOTAL
LETRAS

TOTAL
SÍLABAS

TOTAL
VOGAIS

TOTAL
CONSOANTES

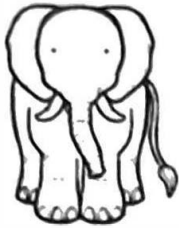
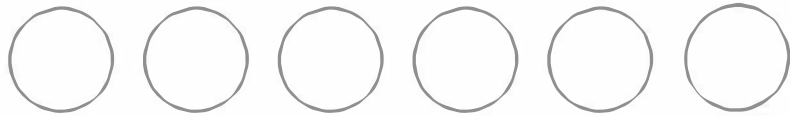
FAÇA UMA LISTA DE NOVAS PALAVRAS COM. A LETRA S. PODE SER NO
COMEÇO. NO MEIO O NO FINAL:

PINTE AS VOGAIS E UMA BOLINHA PARA CADA SÍLABA DA PALAVRA:

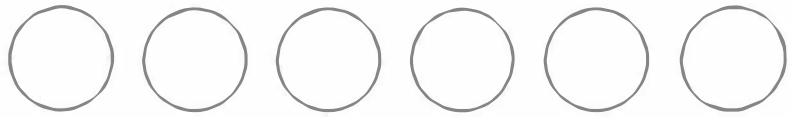
ALFABETIZE.COM



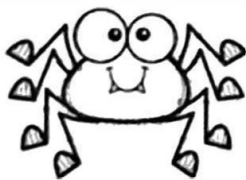
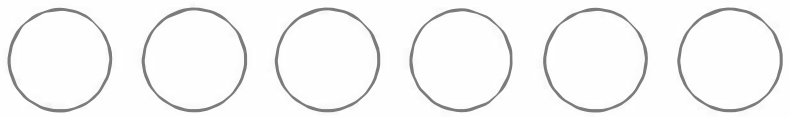
MACACO



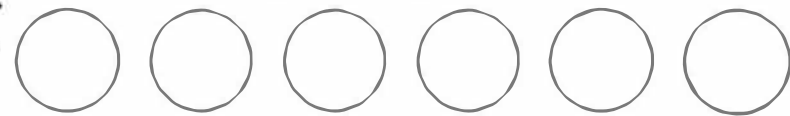
ELEFANTE



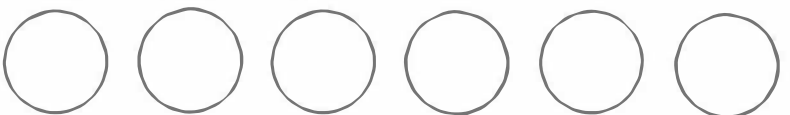
COBRA



ARANHA



SAPO



Profa. P6

Aluno (a):

Prof (a):

Turma:

Data: / /

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

1) O TEXTO ABAIXO FOI ESCRITO SEM ESPAÇO ENTRE AS PALAVRAS. PINTE O FINAL DE CADA PALAVRA PARA INDICAR ONDE DEVERIAM ESTAR OS ESPAÇOS.



ACASINHADAVOVÓ
CERCADINHADECIPÓ
OCAFÉESTÁDEMORANDO
COMCERTEZANÃOTEMPÓ

2) COPIE O TEXTO EM SEU CADERNO, DEIXANDO ESPAÇO ENTRE AS PALAVRAS.

3) RESPONDA DE ACORDO COM A PARLENDA:

A) DE QUEM É A CASINHA?

B) COMO É A CASINHA?

C) POR QUE O CAFÉ ESTÁ DEMORANDO?

4) COPIE DA PARLENDAS AS PALAVRAS QUE RIMAM COM **VOVÓ**.

--	--

5) MARQUE UM X NA PALAVRA QUE TEM A MESMA SÍLABA FINAL DE **CASINHA**.

() CAFÉ

() CIPÓ

() CERCADINHA

() CERTEZA

6) EM SEU CADERNO, ESCREVA NOVAS FRASES COM AS PALAVRAS DA ATIVIDADE 5.

Profa. P8

ALUNO (A) _____

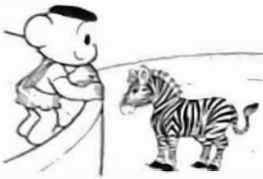
DATA ___ / ___ / ___.



FORME FRASES COM AS ILUSTRAÇÕES:











(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

- Observação: Ao trabalhar com os alunos a construção de pequenos, constatou-se que algumas crianças apresentaram dificuldades na escrita de palavras com os espaçamentos necessários na escrita de frases. Partindo dessa observação, apliquei a atividade em anexo para devidas intervenções. Nesse sentido, aproveitando a oportunidade para trabalhar pontuação.
- Identificação do erro: após a realização da atividade, a professora recolheu todas e em seguida entregou aleatoriamente para cada um dos alunos e os mesmos fizeram a identificação do erro na frase sinalizando com lápis colorido.
- Intervenção: logo em seguida recolhi novamente as atividades e chamei cada aluno individualmente para fazer as devidas correções nas frases onde foi identificado o erro.

Com essa atividade foi possível trabalhar as seguintes habilidades:

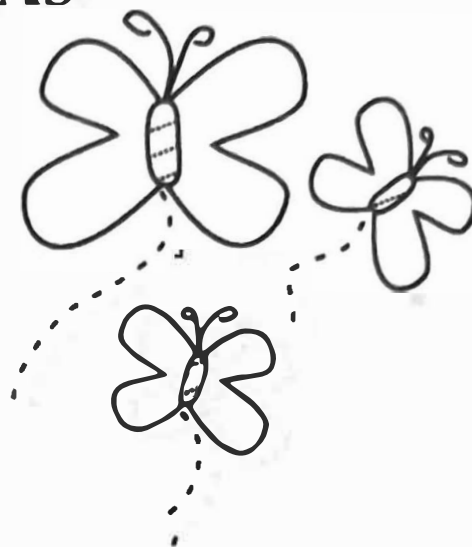
- * Desenvolvimento da leitura e a oralidade, além de estimular a criatividade dos alunos;
- * Habilidade EF01LP02 consiste em: Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas;
- * Habilidade EF02LP08 consiste em: Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
- * Habilidade EF08LP05 consiste em: Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.

Profa. P9

AS BORBOLETAS

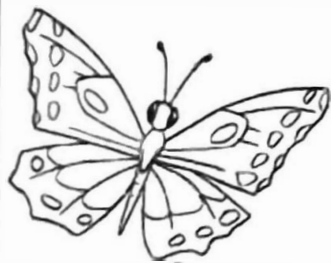
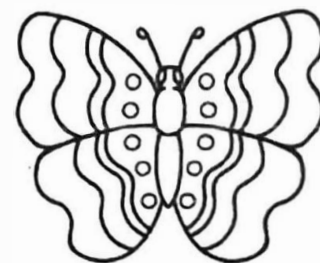


BRANCAS
AZUIS
AMARELAS
E PRETAS
BRINCAM
NA LUZ
AS BELAS
BORBOLETAS.



BORBOLETAS BRANCAS
SÃO ALEGRES E FRANCAS.

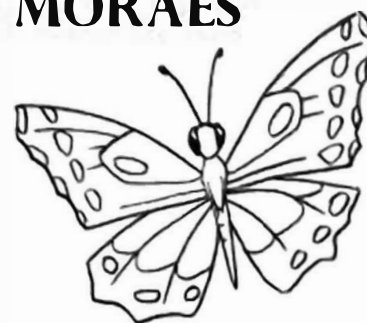
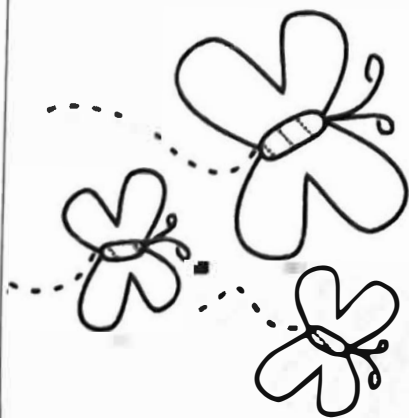
BORBOLETAS AZUIS
GOSTAM MUITO DE LUZ.



AS AMARELINHAS
SÃO TÃO BONITINHAS!

E AS PRETAS, ENTÃO...
OH, QUE ESCURIDÃO!

VINICIUS DE MORAES



ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA- 2º ANO

Foi trabalhado nessa atividade:

- Gênero textual;
- A função social do texto;
- Estrutura do gênero e características;
- Espaço entre as palavras;
- Título do texto;
- Autor;
- Sílabas, rimas, quantidade de sílabas;
- Palavras com b- focando na borboleta;
- Formação de frases;
- Informações explícitas;
- Ler palavras;
- Escrita de palavras;
- Declamar poemas.

<small>1. Nome do Aluno</small>	<small>2. Nome do Professor</small>	<small>3. Assinatura do Aluno</small>

10 11/10

NOME: _____

DATA: ____ / ____ / ____

ALFABETO



A - B - C - D - E - F - G - H - I

J - K - L - M - N - O - P - Q

R - S - T - U - V - W - X - Y - Z

• QUEM VEM ANTES E DEPOIS? ESCREVA.

	B	
--	---	--

	S	
--	---	--

	L	
--	---	--

	G	
--	---	--

	T	
--	---	--

	X	
--	---	--

	P	
--	---	--

	E	
--	---	--

NOME: _____

DATA: ____ / ____ / ____

ATIVIDADE

- ESCREVA A LETRA INICIAL DO NOME DAS FIGURAS.



_____ BELHA



_____ SPELHO



_____ GREJA



_____ NÇA



_____ RSO



_____ VELHA



_____ SQUILO



_____ GLU

ESTRATÉGIAS E RECURSOS UTILIZADOS NA AULA

AS ATIVIDADES APLICADAS NO SEGUNDO DIA DE AULA NO INÍCIO DO ANO LETIVO. SÃO UMA SONDAGEM A PARTIR DO ALFABETO E DOS NÚMEROS, TER UM NORTE PARA INICIAR AS ATIVIDADES, COM FOCO NAS DEFASAGENS DOS ALUNOS.

- INICIEI COM A RODA DE CONVERSA.

EM SEGUIDA, ATRAVÉS DA CHAMADA FUI PERGUNTANDO O NOME DE CADA ALUNO E QUAL A LETRA INICIAL DO SEU NOME.

- CANTAMOS MÚSICAS DO ALFABETO.

<https://www.youtube.com/watch?v=JNA4-mjSf00&pp=ygUSbXVzaWNhIGRvIGFsZmFiZXRv>

<https://www.youtube.com/watch?v=ErXeXyhHyM&pp=ygUSbXVzaWNhIGRvIGFsZmFiZXRv>

- FIZEMOS A LEITURA DO ALFABETO. OBSERVEI QUE ALGUNS ALUNOS ESTAVAM COM DIFICULDADE NA PRONÚNCIA DE DETERMINADAS LETRAS, RETORNANAVA NOVAMENTE, USANDO O MÉTODO DA BOQUINHA.

- TRABALHAMOS COM O ALFABETO MÓVEL.

- TRANSCREVI O ALFABETO NO QUADRO.

- FIZEMOS JUNTOS A PRIMEIRA ATIVIDADE.

- SEGUNDA ATIVIDADE, PERGUNTEI À ELES QUAIS AS VOGAIS.

- TRANSCREVI AS VOGAIS NO QUADRO E REALIZAMOS A LEITURA DELAS.

- A TERCEIRA ATIVIDADE: SONDAGEM DOS CONHECIMENTOS DE CONJUNTOS E DOS NÚMEROS NATURAIS.

<https://www.youtube.com/watch?v=orxxp-3gBiE&pp=ygUSbXVzaWNhIGRvIGFsZmFiZXRv>

- TRANSCREVI NO QUADRO OS NÚMEROS DE 0 A 20. FIZEMOS A LEITURA DOS NÚMEROS.









- CADA UMA DAS ATIVIDADES ACIMA PEDI A ELES QUE PINTASSE COM CAPRICHOS.

= APÓS A CORREÇÃO E A OBSERVAÇÃO, COMECEI A TECER O TRABALHO COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA. TEM SURTIDO RESULTADOS SATISFATÓRIOS.

DESCUBRA AS LETRAS QUE ESTAO FALTANDO.

A		C	D	
F	G		I	J
	L	M		O
P		R		T
U	V			Y
Z				

MARQUE A LETRA INICIAL DE CADA IMAGEM.

	D	B	F		P	B	M
	J	L	T		T	V	C
	H	G	J		C	T	B
	V	F	G		D	T	F

PROFESSORA: _____

TURMA: _____

DATA: ___/___/___

É HORA DO BINGO!

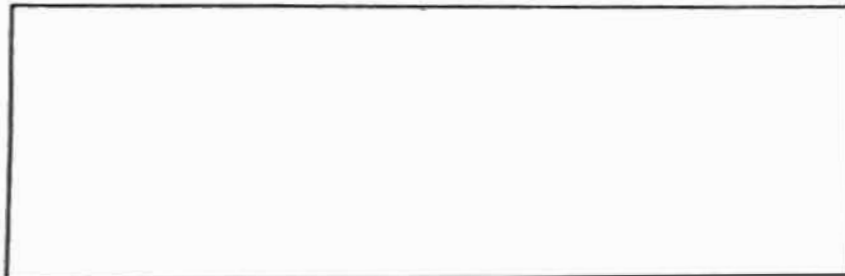
01. ESCOLHA O NOME DE 4 COLEGAS E ESCREVA NOS ESPAÇOS ABAIXO.

02. ESCREVA O NOME DO VENCEDOR(A) DO JOGO.

03. QUANTAS LETRAS TEM O NOME DE QUEM VENCEU?

04. E QUANTAS SÍLABAS?

05. DESENHE O SEU COLEGA VENCEDOR.



NOME: _____

PROFESSORA: _____

TURMA: _____

DATA: ___/___/___

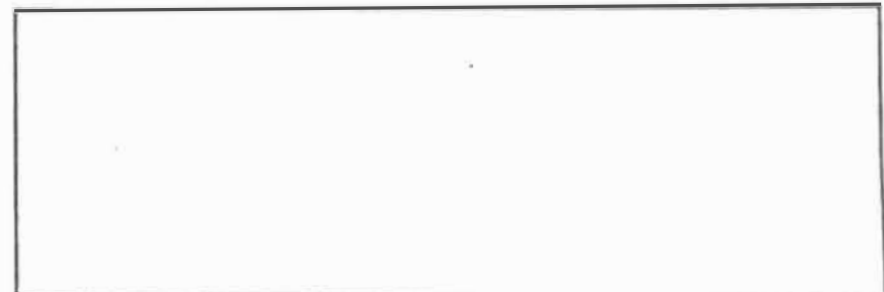
CAÇA PALAVRAS

01. PROCURE NO CAÇA PALAVRAS O NOME DE 10 COLEGAS DA TURMA.

EMILLY - LÍVIA - SAMUEL - ROBSON - THAUAN - PYETRO -
GUILHERME - LORENZO - RAFAELA - VICTOR

P	T	Y	R	A	F	A	E	L	A
J	H	Q	K	R	O	B	S	O	N
K	A	V	J	H	Z	P	A	R	P
G	U	I	L	H	E	R	M	E	K
Q	A	C	I	P	M	Q	U	N	J
Ç	N	T	V	Q	I	J	E	Z	H
P	X	O	I	X	L	Ç	L	O	P
X	H	R	A	J	L	P	V	X	Q
K	J	Ç	K	P	Y	E	T	R	O

02. ESCOLHA UM DOS COLEGAS CITADOS ACIMA E FAÇA UM DESENHO DELE.



PARLENDA POPULAR

MEIO DIA

MACACA SOFIA

PANELA NO FOGO

BARRIGA VAZIA!

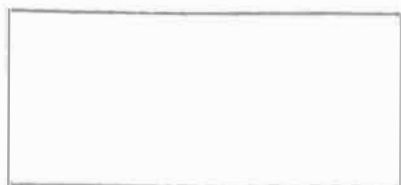
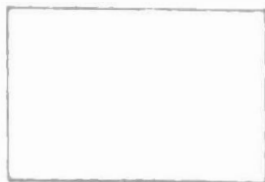


- 1- PINTE OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS NO TEXTO ACIMA.
- 2- CIRCULE AS PALAVRAS QUE RIMAM (TERMINAM COM O MESMO SOM).
- 3- COMPLETE AS PALAVRAS DA PARLENDA COM AS SÍLABAS FALTOSAS:

MA CASO ADI FO PA LAVA A

4- RECORTE E COMPLETE COM AS PALAVRAS FALTOSAS:

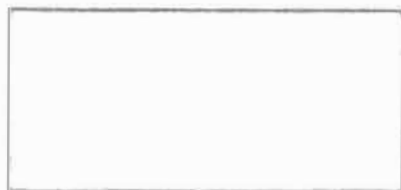
MEIO



SOFIA



NO FOGO



VAZIA!



BARRIGA

PANELA

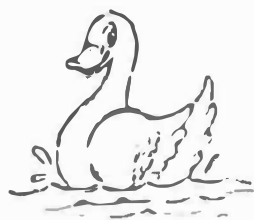
MACACA

DIA

5 - ESCREVA O NOME DO DESENHO ABAIXO:



6 - CIRCULE OS DESENHOS CUJOS NOMES COMEÇAM IGUAL A PANELA:



7- ESCREVA OS NOMES DOS DESENHOS ABAIXO:



VOCÊ VAI LONGE!



E. M. MARIA DAS GRAÇAS TEIXEIRA BRAGA

__ / __ / __

PROFESSORA:

TURMA:

NOME:

Profa. P16

MEU ANIVERSÁRIO:



MONTE UMA LISTA COM O NOME DOS ALUNOS DA TURMA EM ORDEM ALFABÉTICA.

Profa. P19

NOME:

QUADRINHA POPULAR

TEM NA BOCA,
TEM NO BEIJO,
NO BAÚ E NA BOTINA.
NA BATATA E NA BACIA,
E NA BONECA DA MENINA



FAÇA O QUE SE PEDE:

1) PINTe OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS DO TEXTO.

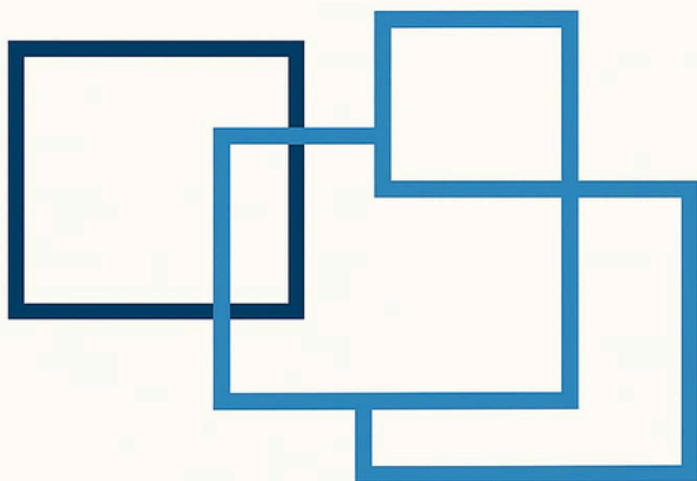
2) QUANTAS PALAVRAS TEM O TEXTO?

3) CIRCULE NO TEXTO AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A LETRA **B**.

4) PINTe ABAIXO APENAS AS FIGURAS QUE APARECEM NO TEXTO.



EM SALA



ROTEIRO PARA ENCONTROS FORMATIVOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Juliane Lourdes Silva Oliveira
Valéria Barbosa Machado

EM SALA

ROTEIRO PARA ENCONTROS FORMATIVOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

O48e

Oliveira, Juliane Lourdes Silva, 1971-

Em sala [recurso eletrônico] : roteiro para encontros formativos de professoras alfabetizadoras / Juliane Lourdes Silva Oliveira, Valéria Barbosa Machado. -- Belo Horizonte : UFMG / FaE / Promestre, [2025].
1 v. : il., color.

[Obra produzida em conjunto com a dissertação de mestrado da autora com o título: As facetas da alfabetização e do letramento [manuscrito] : relações entre formação e práticas das professoras em Santa Luzia--MG / Juliane Lourdes Silva Oliveira. -- Belo Horizonte, 2025. -- 139 p : enc., il., color. -- Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. -- Orientadora: Valéria Barbosa Machado].
Inclui Bibliografia.

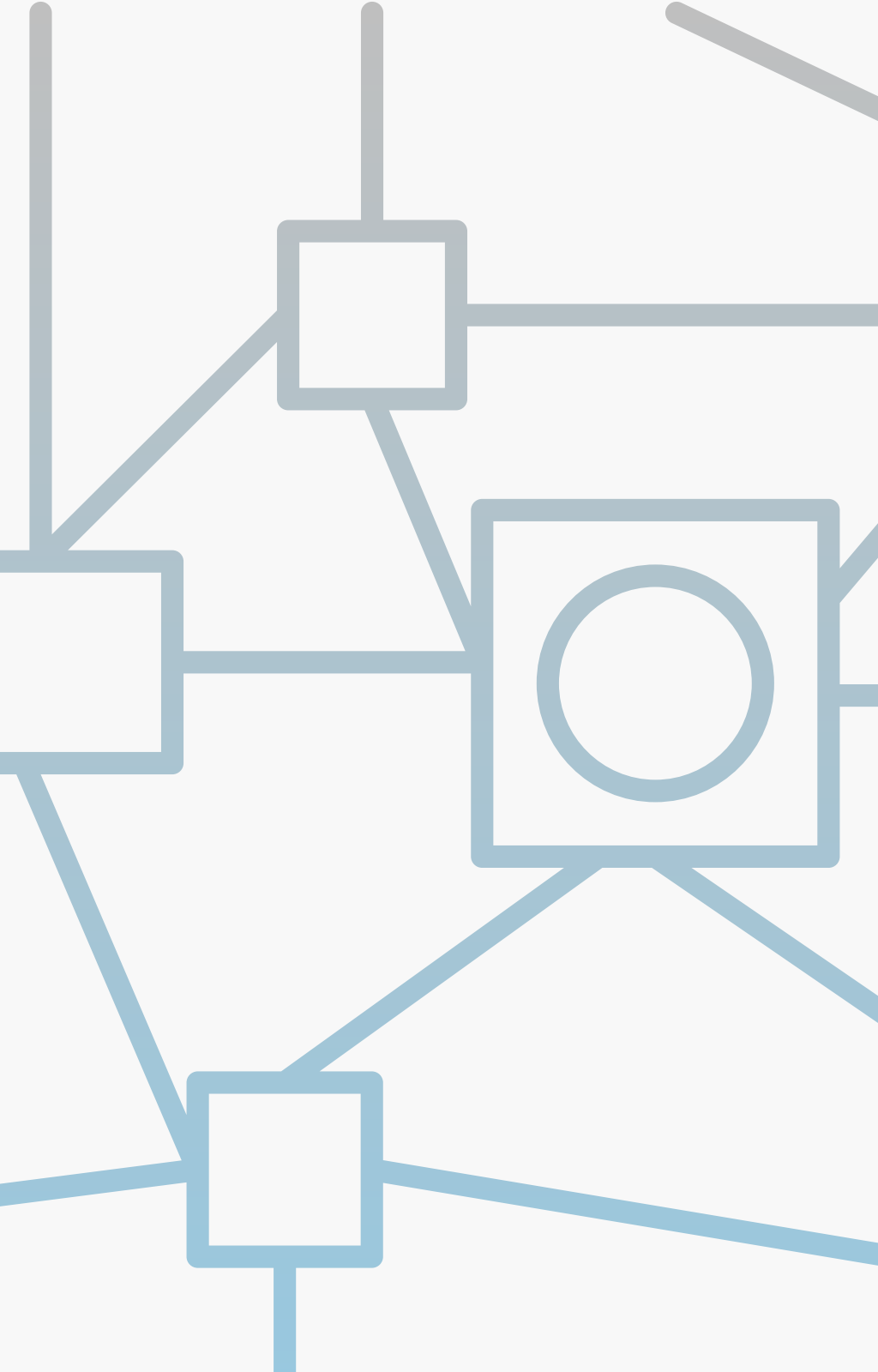
1. Professores alfabetizadores -- Formação. 2. Professores -- Prática de ensino. 3. Alfabetização. 4. Letramento.

I. Título. II. Machado, Valéria Barbosa. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.414

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
INTRODUÇÃO	6
AS FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA	7
1 - O que é importante no trabalho de alfabetização?	8
2- Formação continuada: uma questão de direito e de valorização profissional	11
3 - O compromisso e a ética na docência	15
FALA, PROFESSORA! O QUE AS DOCENTES PENSAM SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	19
1 - O conceito de criança alfabetizada	20
2 - Os relatos sobre a prática alfabetizadora	23
É PRA COPIAR? BREVES REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSTAS DE ATIVIDADES SELECIONADAS PELAS PROFESSORAS	35
ENCONTROS FORMATIVOS: UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	46
1 - Roteiro	48
PESQUISA REFERÊNCIA	57
REFERÊNCIAS	57

APRESENTAÇÃO

OLÁ, PROFESSORAS E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA!

Este e-book é fruto de uma pesquisa em educação que buscou entender como professoras alfabetizadoras de Santa Luzia - MG ressignificam os conceitos discutidos em formações continuadas e desenvolvem suas práticas pedagógicas. O estudo teve como foco discutir o entrelaçamento das facetas linguística, interativa e sociocultural nas atividades de alfabetização.

Essas três dimensões são amplamente discutidas por Magda Soares nas obras “*Alfabetização e Letramento*” (2021) e “*Alfabetização e Letramento- A Questão dos Métodos*” (2022), ampliando a compreensão da ideia de alfabetizar para além da apropriação da escrita.

O material foi produzido durante a escrita da dissertação de mestrado intitulada “AS FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO - RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS EM SANTA LUZIA”, apresentada como requisito para a obtenção do título de mestre em educação pelo programa PROMESTRE da Faculdade de Educação da UFMG.

Nosso objetivo aqui é compartilhar os resultados desta pesquisa de forma clara e acessível, contribuindo para reflexões e práticas de professoras alfabetizadoras.

Além de discutir as facetas da alfabetização, este e-book traz a proposta de uma formação de curta duração, que viabiliza reflexões sobre atividades práticas que integram as três facetas no cotidiano das salas de aula. Acreditamos que a alfabetização em sua plenitude deve garantir aos alunos o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e produção de texto e a capacidade de usar os conhecimentos linguísticos nas práticas sociais.

Quero expressar aqui minha gratidão a todas as pessoas que tornaram este trabalho possível. Em especial à minha orientadora, professora Valéria Barbosa Machado, pelo apoio constante durante a pesquisa e na construção deste material. Agradeço também às professoras da Linha Alfabetização e Letramento da FaE/UFMG pelo conhecimento compartilhado ao longo do curso. Agradeço especialmente às professoras alfabetizadoras da rede municipal de Santa Luzia, que generosamente participaram da pesquisa e enriqueceram este estudo com suas experiências e *insights*.

Sou grata à Carolina de Assis Félix Amorim e à Júlia da Costa Viana Cruz, que emprestaram seu talento para a construção deste e-book.

Por fim, agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Santa Luzia, que apoiou a pesquisa e viabilizou os encontros com as professoras.

Espero que este material inspire reflexões e práticas inovadoras, contribuindo para uma alfabetização mais significativa e transformadora.

Apresentamos aqui os pontos mais relevantes da dissertação que originou este e-book. Para conhecer a pesquisa na íntegra, acesse o link abaixo.

Boa leitura!



INTRODUÇÃO

Os desafios enfrentados pelas escolas públicas no Brasil, especialmente no ensino da leitura e escrita, são complexos e refletem as mudanças históricas nas abordagens de alfabetização. Ao longo dos anos, o ensino da língua escrita passou por diversas transformações, alternando entre métodos sintéticos e analíticos, mas sempre com foco predominante na aquisição do sistema de escrita.

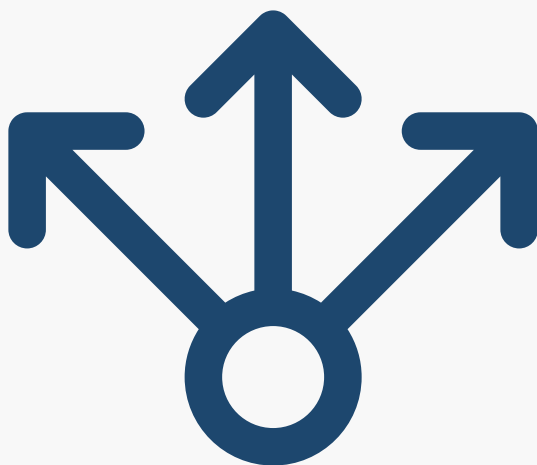
Hoje, compreendemos que a alfabetização ultrapassa as relações grafema/fonema, sendo processo social, cultural e político que deve preparar os alunos para interagir criticamente com o mundo ao seu redor.

Inspiradas nas ideias de Magda Soares, defendemos práticas alfabetizadoras que integrem as três facetas da alfabetização: a linguística, a interativa e a sociocultural. Para isso, é fundamental que as professoras alfabetizadoras reflitam sobre sua prática pedagógica e se perguntem: o que ensinar, por que ensinar e como ensinar a língua escrita.

É nesse contexto que a formação continuada ganha destaque como política pública indispensável para melhorar a qualidade da educação. Além de ser um direito das docentes, ela é uma ferramenta essencial para a valorização profissional, oportunizando trocas de experiências e reflexões que ajudam as alfabetizadoras a enfrentarem os desafios do ensino de forma mais consciente e eficaz.

O e-book apresenta os tópicos mais relevantes discutidos na pesquisa e que fundamentam a proposta de alfabetização na perspectiva do letramento. Além disso, aqui você encontrará também uma breve análise das discussões realizadas nos encontros em formato de grupo focal e das atividades compartilhadas pelas professoras participantes. Finalmente, será apresentado um roteiro de encontros formativos para professoras alfabetizadoras, incluindo os tópicos a serem discutidos, as metodologias aplicadas e a carga horária necessária para sua realização.

**AS FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO
DE PROFESSORAS: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA**



1. O QUE É IMPORTANTE NO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO?

O conceito de alfabetização, no sentido mais restrito da palavra, refere-se à aprendizagem do sistema de escrita com suas relações entre fonemas e grafemas. Magda Soares define alfabetização “como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema *alfabético* – e das normas que regem seu emprego” (Soares, 2014, p.21).

No entanto, para além da codificação e decodificação dos sons e dos símbolos é necessário empenhar-se para que as crianças consigam interpretar, compreender e produzir textos inteligíveis com autonomia. Se as crianças não aprenderem a escolher as palavras adequadas para se comunicarem com o interlocutor, se não entenderem a finalidade do texto que estão lendo ou escrevendo, se não forem capazes de reconhecer ou utilizar as marcas linguísticas que produzem o efeito de sentido em um texto e, sobretudo, se não conseguirem lançar mão desse texto nas situações da vida real, a metodologia não passará de atividade escolar com um fim em si mesma.

Sendo assim, enquanto a alfabetização propriamente dita trata da aquisição do sistema de escrita, o letramento trata das habilidades de compreensão e produção textual a partir desse sistema e seu uso nas práticas sociais. Portanto, alfabetização e letramento são processos distintos porém, imbricados que definem as concepções de ensino das professoras a partir de suas perspectivas. Essas diferentes abordagens que envolvem a aprendizagem da língua escrita, são denominadas por Magda Soares como *facetas da alfabetização*. *Caso queira se aprofundar no assunto, você pode clicar no link abaixo para assistir o vídeo “Alfabetização e Letramento : teorias e práticas” (2020), no qual Magda Soares discute essas questões em uma live. Vale a pena conferir!*



COMO FUNCIONA

O entrelaçamento dessas três facetas conduz a um trabalho de alfabetização mais eficiente e significativo. Daí a importância de compreender como cada uma delas se materializa no plano de ensino.

01 FACETA LINGÜÍSTICA

Conhecimento e habilidade de usar a língua escrita. Envolve compreender o funcionamento do sistema alfabético e saber usá-lo na produção e compreensão de mensagens escritas. Isso inclui aspectos como a ortografia, a gramática e o vocabulário. Quando uma pessoa desenvolve essa faceta, ela se torna capaz de operar o sistema de escrita alfabética para ler e escrever de forma mais eficaz.



03 FACETA SOCIOCULTURAL

Considera o contexto em que a comunicação ocorre. Refere-se à maneira como as habilidades de ler e escrever estão profundamente enraizadas nas práticas sociais, nos valores culturais e nos modos de se relacionar com a leitura e a escrita em uma comunidade. A partir dessa faceta emergem as seguintes competências de uso da língua escrita: a) conhecer os gêneros textuais e suas especificidades e selecionar o mais adequado ao contexto de situação; b) expressar-se oralmente com clareza, adaptando o tom de voz, a entonação e a seleção das palavras de acordo com o público-alvo, a intencionalidade e o ambiente; c) usar a leitura e a escrita como ferramentas para se posicionar em diferentes ambientes sociais. Essas e outras competências relacionadas ao uso da língua escrita nas práticas sociais são relevantes para inserção do indivíduo no mundo letrado.



02 FACETA INTERATIVA



Esta faceta vai além da capacidade de uso dos grafemas para escrever palavras. Ela trata das competências de compreensão e produção de textos inteligíveis, considerando os seguintes aspectos:

a) relacionados à leitura: Conhecimento de palavras e seus significados, o que ajuda na interpretação do texto; Habilidade de ler nas entrelinhas, fazendo suposições e tirando conclusões com base em informações implícitas; Capacidade de distinguir entre informações essenciais e detalhes secundários, reconhecendo o tema central do texto; Habilidade de avaliar, criticar e opinar sobre o conteúdo do texto, considerando a validade das informações e a perspectiva do autor; Compreender os sinais gráficos e as marcas linguísticas deixadas pelo autor do texto, dentre outras.

b) relacionados à escrita: Capacidade de organizar ideias antes de começar a escrever, definindo o propósito e a estrutura do texto; Domínio do vocabulário necessário para a produção textual; Capacidade de escrever textos de forma que as sentenças estejam conectadas e fluidas; Capacidade de uso correto das regras gramaticais, ortográficas e de pontuação, além de outros aspectos essenciais para a compreensão do leitor.

Em sua obra Alfabetização e letramento (2021), Soares aponta que:

sem dúvidas, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados através do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas e palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz, de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua ou expressar-se por escrito (Soares, 2021, p.17 e18).

- A junção dessas três facetas mostra que a alfabetização e o letramento são processos complexos que envolvem habilidades linguísticas, interações sociais e contextos culturais, formando um quadro mais completo de como as pessoas se tornam leitoras e escritoras competentes. Para Magda Soares a relação intrínseca entre alfabetização e letramento precisa permear as práticas pedagógicas de tal forma que as professoras compreendam a indissociabilidade entre os dois processos.



2. FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA QUESTÃO DE DIREITO E DE VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (RESOLUÇÃO CNE/CP. N° 2 de 2015).

Art. 62, § 1 - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei n° 12.056, de 2009).

A formação profissional é um direito das docentes assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e explicitada na Resolução CNE/CP. N°2 de 2015. Sua inclusão nos planos governamentais ressalta a importância da reflexão sobre a complexidade do ato de ensinar e a relevância dos processos formativos para a práxis.

Enquanto política pública, essa ação favorece a conquista da autonomia e oportuniza ao professor uma atuação prática com resultados significativos. Além disso, a formação continuada fomenta a criticidade do professor, favorecendo o exercício constante de (re)pensar suas práticas e (re)significar os conceitos e concepções que determinam o seu modo de ensinar.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 2002, p. 57).

PARA LER E REFLETIR

Para Ghedin e Pimenta (2006), docentes são agentes transformadores que adaptam ferramentas e (re)significam o conhecimento. Portanto, é preciso considerar a perspectiva das professoras e dar visibilidade às práticas de alfabetização que efetivamente acontecem nas salas de aula, sobretudo nas turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental. Essa abordagem possibilita uma compreensão mais precisa da realidade, ao considerar a professora como sujeito ativo no processo.

Logo, se um grupo de professoras, de uma determinada escola, em uma cidade qualquer do Brasil, decidir que irá alfabetizar seus alunos trilhando o caminho X, é preciso acreditar que elas estão conscientes do trabalho a ser feito e sabem onde devem chegar. Em contrapartida, é indispensável garantir melhores condições de trabalho e munir as profissionais de ferramentas necessárias ao desenvolvimento profissional. Não se pode negar que a formação continuada proporciona às docentes uma base teórica robusta capaz de aprimorar o senso crítico, elevando-as à condição de agentes intelectuais no campo da educação. No entanto, são elas as responsáveis por mobilizar esses saberes e articular os conhecimentos de modo a constituir uma identidade própria. De acordo com Ghedin e Pimenta (2006),

a reflexão [...] não é uma atividade individual, pois pressupõe relações sociais que servem a interesses humanos, sociais, culturais e políticos e, dessa forma não é neutra. [...] É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade (Ghedin e Pimenta, 2006, p.169).

Parafraseando os autores, não se pode esperar que as professoras tenham uma atuação inovadora na sala de aula se a elas não for dada a oportunidade de uma formação que considere seu contexto de atuação, suas experiências profissionais e seus saberes enquanto sujeitos intelectuais.



Ao discutirem as relações entre a formação continuada e as práticas pedagógicas, as professoras ressaltam pontos relevantes, destacando a riqueza das trocas de experiências nos encontros presenciais. Para elas, essa é uma motivação que pode fazer diferença na metodologia.



A seguir, você poderá ouvir as falas das professoras reproduzidas na voz da locutora Carolina de Assis Félix Amorim. A identificação das participantes aparecerá como P1, P2, P3 e assim sucessivamente, da mesma forma como foram identificadas na pesquisa.

Para ouvir os áudios, basta clicar quando encontrar este símbolo



“Dessa motivação o professor precisa: a formação continuada, porque a gente é um eterno estudante. A gente não para de estudar. A gente vai buscando, não é? (...) Aquela troca de experiências com o outro professor é muito rica, porque às vezes ele tem uma didática, você tem outra. E aí é assim: Pra ele deu certo, pra mim não dá... Então é muito rico, o professor deveria ter sempre. Deveria ter todos os anos.” (P14)



“Olha esse encontro aqui, gente! Que riqueza, a gente trocando experiências! Isso é bacana! Eu estou aqui viajando nela falando, contando da aula. Parece que eu estou lá na rodinha escutando ela falar com os meninos dos sentimentos. Olha isso, como que é...” (P4)



“Então só de estar reunida aqui, de conversar, a gente (pensa): “Opa! Posso pegar essa atividade e fazer... Então é essa troca... Imagina uma formação, o quanto ela pode ser enriquecedora pro nosso trabalho.” (P19)



A importância da formação continuada está expressa na implementação das políticas públicas subsidiadas pelo governo federal. O Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, produzido pela Secretaria de Educação Básica, em 2015, mostra que o debate sobre formação de professoras alfabetizadoras antecede a implementação do PNAIC e acrescenta:

Em 2005 o “Programa Pró-Letramento” é implementado, com a finalidade de fazer a formação continuada a distância e em serviço de professores das turmas iniciais do ensino fundamental que atuavam na rede pública de ensino. (...) O MEC considerou o programa bem sucedido e, ao analisar, após sua implantação, as informações sobre as avaliações dos alunos a partir de mensurações pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou que os novos índices indicavam melhoria nos resultados dos estudantes. Esse fato foi uma referência importante para a implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC (BRASIL-SEB/DAGE, Caderno de Apresentação PNAIC, 2015. p.14 e 15).

A experiência bem sucedida dessas formações foi muito significativa para as professoras por causa do entrelaçamento com suas experiências em sala de aula.

“É porque a proposta, pelo menos do PNAIC, era que a gente elaborasse, aplicasse e trouxesse como é que foi. Qual foi o resultado.” (P6)



Nesse sentido, pode-se dizer que a formação continuada tem papel primordial na definição das estratégias que as professoras selecionam para alfabetizar as crianças e, sendo a recíproca verdadeira, a falta dela se traduz no isolamento de cada profissional e comprometimento da qualidade do ensino.

3. O COMPROMISSO E A ÉTICA NA DOCÊNCIA

Um aspecto que não pode ser negligenciado, diz respeito às exigências necessárias para o exercício docente e à postura compromissada e ética das professoras. De acordo com Paulo Freire (1996), “O preparo do professor(a) deve coincidir com sua retidão ética”. Trata-se de um compromisso com o próprio fazer pedagógico interessado no aprendizado das crianças.

"Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (Freire, 1991, p. 58).

Para além do cumprimento de um dever laboral, a retidão ética funciona como balizador das práticas em sala de aula, produzindo o equilíbrio entre as exigências do sistema de ensino e a preocupação com as especificidades de cada aluno e seu ritmo de aprendizagem. É a dimensão ética que move as professoras para além dos conteúdos e da formalização dos saberes científicos, provocando questionamentos sobre o que os alunos precisam aprender, por que não estão aprendendo e o que precisa ser feito para que aprendam.

As discussões de Paulo Freire a esse respeito propõe-nos algumas reflexões enriquecedoras. Assista o vídeo abaixo!



1. No exercício docente, a professora alfabetizadora não desempenha um trabalho meramente técnico no qual o fazer pedagógico se converte em uma prática mecânica e repetitiva. Acima de tudo, é preciso pensar no aluno como um ser social e histórico que participa do processo de construção do conhecimento e da autonomia. Nesse sentido, o exercício docente exige responsabilidade com o outro. Ao adotar uma postura ética, a professora entende que seu papel não é a de transmissora de conteúdos e sim de um sujeito social, de tal forma que suas práticas pedagógicas tendem a ser mais significativas para o aluno.
2. A ética na docência passa também pela reflexão sobre os possíveis caminhos para a superação dos diversos desafios que as professoras enfrentam, dentre os quais podemos destacar:

- Sistemas de avaliação - não conseguem mensurar o real desenvolvimento das crianças;
- Diversidade social e cultural - necessidade de estratégias diversificadas para alcançar todas as crianças;
- Respeito às individualidades dos estudantes cuja historicidade, muitas vezes, se reflete nos conflitos em sala de aula, além de outras questões desafiadoras.

Esses impasses exigem das professoras uma abordagem humanista comprometida com a promoção do pensamento crítico e da empatia no ambiente escolar.

Quando as professoras falham em manter esses princípios, não apenas comprometem sua própria credibilidade, mas também afetam a percepção que os alunos têm sobre a educação e a autoridade.

3. Por fim, o compromisso e a ética na docência tangenciam também a formação contínua das professoras. Como dito anteriormente, a educação é um campo em constante evolução e as docentes devem estar dispostas a atualizar seus conhecimentos e práticas pedagógicas. Isso implica um compromisso com a autoavaliação e a reflexão crítica sobre suas abordagens de ensino.

Ao discutir o sistema de formação em rede, cujo caráter democrático permite que as professoras decidam sobre sua participação nos cursos ofertados para desenvolvimento profissional, Magda Soares aponta esse dilema ético. Segundo a autora,

apesar de democrático, o processo pode ser excludente, porque resulta em “quem quiser crescer em formação cresce, quem não quiser, não cresce”, o que não parece justo quando se trata de educação de crianças e jovens, em que o que se pretende é que todos tenham direito a uma educação de qualidade. A educação não pode ficar sujeita à vontade dos que optaram por nela atuar de aderir ou não aderir à possibilidades de crescimento profissional. (Soares, 2014, p.150)

Portanto, é importante que as professoras se percebam estudiosas e sintam-se capazes de se reinventarem, com razoável frequência, diante dos desafios cotidianos.

A percepção de que o trabalho docente não é apenas técnico e científico, mas também humano e humanizado, é qualidade indispensável no exercício da profissão em que ensinar vai além da mera transmissão de conteúdos.



A responsabilidade com o outro, a compreensão de que não se pode estagnar diante das mudanças da sociedade, a humildade de continuar aprendendo e a ação pautada na verdade, são algumas das temáticas de caráter humanístico que Paulo Freire aborda em suas reflexões.

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 1996, p.13).

Nessa perspectiva, Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, defende a concepção de um sujeito pensante e responsável pela prática pedagógica.

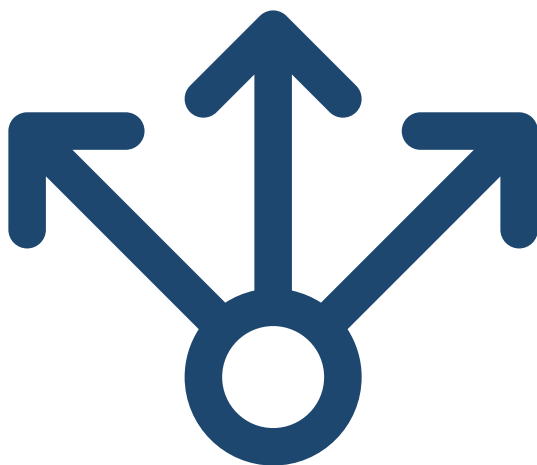
O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (Freire, 1996, p. 36).

Quando uma professora compreende que não pode condenar seus alunos à ignorância, ensinando-lhes apenas a codificação e decodificação dos sinais gráficos; quando percebe que a aquisição das habilidades de ler e produzir textos com competência e autonomia é libertadora; quando capacita seus alunos para serem proativos nos ambientes sociais onde a língua escrita é predominante, está protagonizando um ensino repleto de sentido e significado. Além disso, está atuando como agente na formação de uma sociedade mais igualitária e justa.

O vídeo a seguir apresenta algumas reflexões interessantes sobre as ideias de Paulo Freire a respeito do assunto. Confira!



**FALA, PROFESSORA!
O QUE AS DOCENTES PENSAM SOBRE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**



Inicialmente é preciso compreender que a alfabetização é um processo complexo que vai além de ensinar o sistema de escrita. Cada escola, turma e criança tem suas particularidades e isso influencia diretamente as escolhas das professoras na hora de planejar atividades. O que podemos concluir é que não existe um método único para ensinar crianças a ler e escrever: as práticas pedagógicas variam conforme as concepções de ensino de cada professora, que acabam adaptando teorias e estratégias à realidade de seus alunos. Mesmo quando participam de formações continuadas como o PNAIC e o Pró-Letramento, as professoras absorvem e aplicam os conceitos de um jeito próprio, usando o conhecimento acadêmico como base para suas reflexões e não como receita a ser replicada. Isso mostra o protagonismo destas profissionais, capazes de ressignificar o que aprendem para atender às necessidades específicas do dia a dia em sala de aula.

Nos grupos focais, as professoras discutiram o seguintes temas: o que define uma criança alfabetizada; a diversidade de atividades; os desafios do ensino e o papel da formação continuada. As opiniões revelaram que as práticas pedagógicas podem priorizar o desenvolvimento de diferentes habilidades, a depender das concepções e dos objetivos de cada professora. Essa variedade reforça a ideia de que alfabetizar é um trabalho dinâmico, que exige equilíbrio entre teoria, criatividade e sensibilidade para acolher as múltiplas dimensões do processo educativo.



1. O CONCEITO DE CRIANÇA ALFABETIZADA

A diversidade de entendimentos sobre o que define uma criança alfabetizada mostra como o termo é complexo, especialmente se considerarmos as diferentes abordagens teóricas que vigoraram no Brasil ao longo de décadas e que, de alguma forma, influenciaram o pensamento das professoras. Vejamos alguns aspectos que merecem reflexão:

- Entre as décadas de 1960 e 1990 - alfabetização centrada na escolha de um método (analíticos e sintéticos);
- A partir da década de 1980 - Estudos da psicogênese da língua escrita - Emilia Ferreiro e Ana Teberosky : foco na dimensão cognitiva e linguística do sujeito. A escrita é um sistema de representação da linguagem que se aprende nas práticas sociais e culturais;
- Também na década de 1980 - surgem as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento: integração entre o domínio do sistema gráfico e o uso significativo da língua escrita em contextos reais. Foco nas práticas sociais de leitura e escrita.

A aprendizagem da língua escrita deve envolver, de forma simultânea e integrada, a apropriação da tecnologia da escrita - essencialmente, do sistema de relações fonema - grafema - a leitura compreensiva e a produção de textos de diferente gêneros, e os usos da escrita em experiências reais de leitura e de escrita. (Soares, 2021, p. 134)


Essa proposta considera que a criança alfabetizada é aquela que além de se apropriar do sistema de escrita alfabética e usá-lo para ler, compreender e produzir textos, também é capaz de usar esse conhecimento em suas práticas sociais.


Em Santa Luzia também as professoras têm opiniões diferentes: enquanto algumas acreditam que a criança só está alfabetizada quando consegue ler e produzir textos com autonomia e compreensão, outras entendem que as habilidades de decodificação de palavras são suficientes para definir uma criança como alfabetizada. Há ainda um grupo que defende a capacidade de usar a escrita em situações reais de comunicação como exigência para consolidar a alfabetização.


Essas divergências revelam que o processo não se resume a um único critério, mas envolve uma combinação de aspectos técnicos, interativos e culturais, adaptados à realidade de cada estudante.


Ouçá os relatos!



Bom, eu considero que a criança está alfabetizada quando ela compreende o que ela lê, e quando ela consegue produzir uma escrita que faça sentido (P6). 

Considero o aluno alfabetizado quando ele já reconhece o alfabeto, e que ele tem essa sonoridade, a consciência fonológica, que é o som. (P17). 

Eu penso que é a partir do momento em que ele reconhece o alfabeto, o som das letras e tem essa noção da consciência fonológica na hora da escrita. Quando ele está escrevendo as palavras, já é um processo que eu entendo como alfabetização (P18). 

A criança, quando ela é alfabetizada, compreende aquilo que lê, consegue escrever, consegue interagir no meio em que ela vive. E essa interação é muito importante para a alfabetização, quando a gente fala que a criança realmente está alfabetizada, ela consegue entender e colocar em prática o conhecimento dela (P7). 

PARA REFLETIR..

As opiniões compartilhadas nos grupos focais apontam para um trabalho de alfabetização ora mais alinhado à faceta linguística, isto é, às atividades voltadas especificamente para o ensino sistemático do código de escrita; ora mais alinhado à faceta interativa que prioriza o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e produção de textos; ora voltado para a faceta sociocultural, que trata da habilidade de usar os conhecimentos adquiridos nas práticas sociais.

De fato, o trabalho de alfabetização deve contemplar todas essas perspectivas, oportunizando a aprendizagem do sistema alfabético de escrita, a aprendizagem da leitura e da produção textual e, sobretudo, a habilidade de usar essas competências em situações reais de comunicação.

Ao discutir esse tópico, Magda Soares faz uma analogia com as superfícies lapidadas de uma pedra.

Uma só faceta de uma pedra lapidada, não é a pedra; um só componente - faceta - do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta no produto: a criança alfabetizada e inserida no mundo da cultura escrita, a criança letrada." (Soares, 2022, p. 33).

Logo, o conceito de criança alfabetizada não pode ser reduzido a uma única dimensão, pois envolve um processo complexo que integra aspectos linguísticos, interativos e socioculturais. Dominar apenas as habilidades mecânicas de leitura e escrita, como propõem as abordagens mais tradicionais, é insuficiente para garantir uma alfabetização plena. É essencial que a criança compreenda a linguagem como um sistema de significados, inserido em práticas sociais e culturais, e seja capaz de interagir criticamente com diferentes textos e em diferentes contextos. Em síntese, a alfabetização real ocorre quando a criança não apenas decodifica palavras, mas também atribui sentido ao que lê e escreve e participa ativamente de práticas letradas.

2. OS RELATOS SOBRE A PRÁTICA ALFABETIZADORA

Se as professoras divergem sobre o conceito de criança alfabetizada, é de se esperar que haja também uma diversidade de propostas de ensino da leitura e da escrita. Os relatos revelam que as estratégias utilizadas vão dos registros tradicionais como a cópia das fichas no início da aula, até o trabalho com jogos e músicas. É importante ressaltar que as análises feitas a partir do material disponibilizado pelas professoras não pretende estabelecer juízo de valor sobre o que é certo ou errado nas práticas pedagógicas, mas subsidiar a reflexão crítica sobre concepções de ensino da língua escrita e as crenças das professoras sobre o que funciona na alfabetização.

Na conversa sobre as práticas que melhor funcionam na alfabetização, as professoras destacaram as seguintes estratégias: atividades lúdicas; sequências didáticas; atividades com parlendas; atividades de registro direto e atividades baseadas em texto literário. Os apontamentos das alfabetizadoras oportunizam reflexões fundamentais. Confira!

ATIVIDADES LÚDICAS



São ferramentas pedagógicas que utilizam a ação de brincar como meio de promover a aprendizagem de forma prazerosa e significativa. No contexto da alfabetização, essas atividades são especialmente importantes, pois ajudam a desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

No Glossário Ceale (2014) Silva explicita que:

Os jogos de alfabetização podem favorecer tanto a compreensão da natureza e do funcionamento do sistema de escrita alfabética, quanto a consolidação do processo de alfabetização. No primeiro caso, eles contribuem para que, de maneira lúdica e prazerosa, os alunos compreendam o que a escrita representa – as partes sonoras das palavras – e como ela faz essa representação – por meio da notação das unidades sonoras mínimas da fala, os fonemas. No segundo caso, visam, principalmente, a consolidar o conhecimento das correspondências entre fonemas e grafemas, bem como o desenvolvimento da fluência de leitura e escrita. (Silva, 2014, p.162) (Grifos do autor).

Acesse a versão completa do Glossário Ceale, clicando no ícone abaixo:



Os relatos a seguir demonstram o quanto essas atividades estão inseridas no cotidiano das professoras



Ouçã!

Eu gosto muito de trabalhar com vídeos, com slides, músicas, que meus alunos gostam e a turma é muito mista, podemos dizer assim. [...] ...as repetições de atividades também são muito boas pra esse tipo de coisa (se referindo à alfabetização) e ainda tem a questão dos jogos, que os alunos gostam de participar (P7)



Então eu estou indo mais no lúdico com eles. Nos jogos, na música, porque eu acredito (P14)



Os jogos, bingo de sílabas, bingo de palavras ajudam muito. Alfabeto móvel ajuda muito também (P20)



O trabalho com jogos foi uma das atividades lúdicas mais citadas pelas professoras. Entretanto, elas também destacaram o incômodo causado pela suposta “bagunça” que chama a atenção de quem passa do lado de fora da sala:

Jogos também são bem atrativos. Apesar de que, causa um desconforto em determinados professores: Ah, causa bagunça! Dá muito barulho! (P8).



PARA REFLETIR..

Será que a escola de hoje realmente abraça a brincadeira como parte essencial da aprendizagem, respeitando de fato o direito das crianças de aprender brincando — como prevêem tantos documentos e diretrizes?

Ou será que as instituições de ensino ainda vivem presas àquela cultura do "silêncio e ordem" que domina corredores e salas, inibindo propostas mais dinâmicas e criativas?

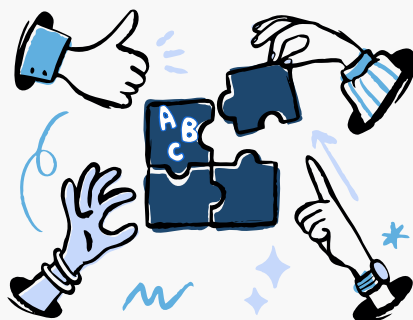
Afinal, quando priorizamos o controle da disciplina corremos o risco de limitar não apenas os alunos, mas também os professores que poderiam inovar e sair da zona de conforto.

São inúmeras as vantagens da ludicidade no processo de alfabetização. As professoras já sabem: quando as crianças se divertem, elas tendem a se envolver mais ativamente nas atividades, facilitando a aprendizagem. Jogos, músicas e outras propostas do gênero estimulam diferentes áreas do cérebro, auxiliando no desenvolvimento de habilidades como raciocínio lógico, memória, atenção e concentração. O uso do alfabeto móvel, por exemplo, permite que as crianças manipulem as letras e formem palavras de maneira concreta, facilitando a compreensão do sistema alfabético, tornando o aprendizado mais tangível e acessível. Além do mais, muitas atividades lúdicas são realizadas em grupo, o que favorece o desenvolvimento de habilidades sociais como a cooperação, a comunicação e o respeito às regras.

Dessa forma, entende-se que a mediação docente é fundamental para conectar as atividades lúdicas ao conteúdo curricular. O professor pode ajudar os alunos a perceberem como os jogos e as músicas se relacionam com a leitura, a escrita e a compreensão de textos, tornando o aprendizado mais significativo. Entretanto, é preciso cautela para que essa prática não se torne uma pseudo brincadeira, na qual a intenção pedagógica sobreponha o caráter lúdico da atividade. De acordo com Borba (2007),

existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício. (Borba, 2007, p.46).

O papel da professora nas atividades lúdicas é fundamental para facilitar o aprendizado e garantir que as estratégias adotadas sejam significativas, produtivas e alinhadas ao propósito da alfabetização e do letramento.



SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS:

Além das atividades lúdicas, as sequências didáticas também se destacaram na preferência de algumas professoras que apostam nessa proposta como estratégia eficaz para a apropriação do sistema de escrita. Os áudios a seguir exemplificam essa preferência:

No meu caso, eu gosto de trabalhar muito com sequências didáticas (...) geralmente tem um texto, uma parlenda, uma poesia, vem cruzadinhas, vem textos fatiados, separação de sílabas, montagem de palavras, jogos de palavras... Tem o puxa-puxa, que é onde as crianças escrevem uma das palavras... ela escreve o nome da palavra e a professora vai corrigindo junto com eles para ver se escreveram da forma correta. (P18)



É a sequência didática. Eu acho que não tem como a gente sair da linha não. E pra finalizar eu tenho um costume que é assim: na sexta-feira é o ditado. Se eu tiver uma parlenda, uma poesia ou um texto que tenha a ortografia, por exemplo, com LH, NH, CH... No ditado, na sexta-feira, eu finalizaria com um ditado somente com essas palavras, porque aí dá pra ter um norte de que realmente o que eu trabalhei durante esta semana, foi concluído ou não. (P17)



PARA REFLETIR..

A relevância do trabalho com sequência didática no ciclo de alfabetização, se dá inicialmente por apresentar uma estrutura organizada para o ensino, permitindo que as alfabetizadoras planejem atividades de forma progressiva e integrada. Além disso, as sequências didáticas favorecem a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada. Elas também permitem que os professores adaptem o conteúdo às necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, garantindo que todos tenham a oportunidade de se desenvolver.

Outro ponto importante é que essas sequências incentivam a participação ativa das crianças, estimulando a curiosidade e o interesse pela leitura e escrita pois, ao trabalhar com temas relevantes e significativos, os alunos se sentem mais motivados e engajados no processo de alfabetização. Além disso, essa é uma proposta que facilita a avaliação do progresso dos alunos, permitindo que as professoras identifiquem dificuldades e ajustem suas práticas pedagógicas conforme necessário. Ou seja, a sequência didática é uma ferramenta valiosa para promover uma alfabetização eficaz e inclusiva.

TRABALHO COM PARLENDAS:

Outra proposta elencada é a atividade a partir de uma parlenda. Algumas professoras declararam gostar muito dessa estratégia e entendem o texto como um elemento facilitador do trabalho. Veja:

Os gêneros textuais são muito ricos. Eu gosto muito de trabalhar com parlenda. Gosto demais. Então eu creio que a questão não é decorar; o aluno ouve e tem mais facilidade na hora que você vai pôr no papel. (P14)



Eu trabalho com parlenda, eu já coloquei em prática, eu já fiz. Então eu estou falando do que eu já fiz e consegui ótimos resultados. Porque com a parlenda você trabalha o gênero textual, você trabalha a palavra, você trabalha a letra, você trabalha a sílaba, você trabalha o espaçamento. (P15)



PARA REFLETIR..

O uso de textos no trabalho de alfabetização é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Ao oportunizar o contato com textos variados como histórias, poemas, quadrinhos, notícias e parlendas, o processo de alfabetização se torna mais significativo e contextualizado, permitindo que os alunos compreendam a funcionalidade da escrita no cotidiano. Além disso, os textos ampliam o vocabulário, estimulam a interpretação e despertam o interesse pela leitura, integrando a alfabetização a situações reais de comunicação e interação social. Essa abordagem favorece a construção de sentido, tornando o aprendizado mais eficaz e prazeroso.



REGISTRO DIRETO:

Os registros diretos são aquelas atividades elaboradas para que os alunos resolvam exercícios. Essas atividades não partem de um texto, nem de uma sequência didática. Tão pouco estão atreladas a um jogo ou atividades lúdicas. São exercícios de fixação, cujo objetivo é consolidar um conteúdo trabalhado anteriormente.

Portanto, é importante refletir sobre a real eficácia das resoluções de exercícios para consolidação da consciência fonológica. Embora os “erros” sejam importantes para confrontar a criança sobre suas hipóteses de escrita, não se pode negar o fato de que os registros, por si só, não são capazes de desenvolver essa consciência. É importante realizar atividades que ajudem as crianças a refletir, identificar e segmentar os sons da fala.

Alguns relatos indicam que as professoras consideram essa, uma habilidade indispensável como se vê nos áudios a seguir:

Para mim, o pilar dentro da alfabetização é a consciência fonológica, que eu vejo que se perdeu muito (...) aquele trabalho mesmo, de ler palavra por palavra, mostrar pro menino onde começa, onde termina, como é que começa a escrever, onde não começa... Essa questão toda aí, pra mim é a base. (P3)



PARA REFLETIR..

O passo a passo descrito pela professora P3 é o que se pode chamar de sistematização do ensino e diz respeito ao processo de organização e estruturação do conteúdo a ser ensinado. Sua defesa ressalta a necessidade de retomar práticas sistemáticas que garantam domínio técnico inicial da escrita, essencial para autonomia e para as práticas de letramento. Porém, apesar de relevante, o relato não dá pistas de como a professora consegue promover a reflexão dos sons da língua e sua relação com os grafemas: estamos falando do trabalho com as rimas, aliterações, segmentações silábicas e identificação de fonemas que é tão fundamental na consolidação das habilidades de leitura e escrita.

Outro relato relevante é o da professora P19, no qual ela compartilha sua busca pela melhor forma de ensinar, diversificando os instrumentos e as estratégias, à medida que percebe as necessidades da turma.

Normalmente a gente faz o registro. Às vezes você dá um jogo, por exemplo, um mexe-mexe, um ditado recortado, alguma coisa, mas depois eu vou fazer um registro sim. E como é que vai ser esse registro? Eu vou copiar essas palavras no quadro, eles vão separar em sílabas oralmente, com palmas, com massinha, depois vão falar frases orais com aquelas palavras e, então, a gente trabalha com o registro. Quando fala “registro”, dá a sensação de que a gente está só copiando...copiando... papel... papel... mas não é. Ele vem sempre depois de alguma coisa. A não ser a ficha do dia, porque a ficha do dia não tem como é pra copiar mesmo: é o nome da cidade, é o nome da escola, é o alfabeto... Não sei se vocês fazem isso, mas como a minha turminha é ainda de alfabetização mesmo – de aprender letras, aprender sílabas - eu ainda faço essa questão da ficha do dia, todos os dias. Até mesmo para fazer uso do caderno, para fazer uso do quadro, porque eles não sabiam olhar para o quadro e registrar no caderno. Coisas que já deveriam ter sido trabalhadas. Eu já busquei várias estratégias; eu comecei ainda com as sequências didáticas, com a aliteração, identificar o som igual, mas não estava gravando, não estava fluindo. Eu mudei pra questão do silábico, que vai lá e tal... Joga um texto, ou uma poesia menorzinha, uma parlenda onde aquelas sílabas estejam mais evidentes... Aquela família silábica. A partir dali fazem a interpretação, pequenininha também, e depois apresenta a família silábica bem tradicional: é B com A, BA; B com E, BE. Depois, vai lá pegar aliteração: palavrinhas com B, depois consciência fonológica, palavras que começam igual. Depois, número de sílabas, pintar lá a quantidade de sílabas que tem a palavra e aí é tudo... O processo é igual. E aí você vai fazer recorte de palavra, montar palavra, alfabeto móvel... Bem ainda no básico, bem assim... Eu queria muito que eles tivessem todos lendo, né? Pra gente já começar aí as sílabas complexas, começar a trabalhar com os textos maiores, mas... (P19).



PARA REFLETIR..

A fala da professora evidencia uma abordagem metodológica que equilibra atividades lúdicas e sistematizadas para consolidar a alfabetização. Em suas aulas, ela prioriza o uso de recursos concretos (como massinha, jogos e alfabeto móvel) e práticas orais (separação silábica com palmas, criação de frases) para desenvolver habilidades fonológicas e de decodificação, garantindo que o registro escrito não seja apenas mecânico, mas precedido por reflexões significativas sobre a sonoridade.

No entanto, a professora demonstra frustração com os limites desse processo, especialmente a dificuldade de transição para a leitura autônoma e sílabas complexas. A insistência em estratégias "tradicionais" (como a repetição silábica) parece surgir como resposta à falta de base dos alunos, indicando uma lacuna na etapa anterior da escolarização. Sua crítica implícita ao sistema — "coisas que já deveriam ter sido trabalhadas" — aponta para um descompasso entre as expectativas curriculares e a realidade das turmas, exigindo que ela retome conteúdos fundamentais.

Apesar de utilizar métodos diversificados, há uma tensão entre o desejo de acelerar o processo ("queria muito que eles tivessem todos lendo") e a necessidade de respeitar o ritmo de aprendizagem, evidenciando os desafios de ensinar em um contexto heterogêneo.

O relato da professora P19 aponta para uma prática bem comum nas turmas de alfabetização: as professoras fazem "de tudo um pouco" na tentativa de garantir a apropriação do sistema de escrita alfabética. No caso dessa professora, percebe-se tanto a presença de jogos e atividades que propõe um desafio, quanto de registro, proporcionando momentos de reflexão sobre a escrita, momentos de registro e de consolidação do sistema de escrita.

A partir da visão que essas professoras possuem sobre o uso de atividades de registro como estratégia de ensino, é preciso refletir sobre as eventuais críticas que elas enfrentam quando a cópia é incluída no seu planejamento de aula. A primeira questão está relacionada à percepção de que essa metodologia pode ser menos eficaz para o aprendizado, já que se concentra na reprodução de informações em vez de promover a compreensão e a análise crítica. Além disso, o uso excessivo de cópias pode ser visto como uma falta de criatividade e inovação no ensino, o que pode desestimular as crianças. Possivelmente seja esse o motivo da preocupação de uma professora ao justificar sua prática, afirmando que:

Quando fala registro, dá a sensação de que a gente está só copiando...copiando... papel... papel... mas não é. Ele vem sempre depois de alguma coisa".



A prática de copiar a ficha do dia diariamente na sala é uma atividade claramente associada à faceta linguística e, apesar, de ser útil para o desenvolvimento das habilidades de codificação/decodificação, pode se tornar cansativa e enfadonha para as crianças.

Entretanto, é importante compreender a preocupação da professora com a apropriação do sistema de escrita para possibilitar a aprendizagem de outras habilidades. Nesse caso, a discussão deve se pautar na mediação que cada professora precisa fazer ao adotar essa metodologia.

Em suas proposições apresentadas no Glossário Ceale, Chartier (2014) faz o seguinte apontamento:

Como exercício escolar, a cópia é uma atividade clássica que pode ser relacionada ao mecânico e repetitivo de escrita que mantém os alunos ocupados, sem uma compreensão sobre o que copiam, ou pode ser um ato inteligente do aprendiz.”(Chartier, 2014, P.79)

Clique no ícone abaixo para ter acesso à versão completa do Glossário Ceale (2014)



Para que a atividade seja mais dinâmica, é possível diversificar os formatos, como alternar entre escrita individual e montagem coletiva com cartões ilustrados, ou até transformar o momento em um jogo de descoberta, em que os alunos completam partes da ficha a partir de pistas. Ao combinar criatividade e interação, a tarefa deixa de ser mecânica e integra a aprendizagem, mantendo o interesse e a motivação das crianças.

Outro aspecto interessante, diz respeito ao relato da professora, quase em tom de desabafo, de que várias estratégias foram elencadas com o objetivo de atingir a apropriação do sistema de escrita, até se render ao que ela própria denomina como “a questão do silábico” para trabalhar a “família silábica bem tradicional”.

ATIVIDADES BASEADAS EM TEXTO LITERÁRIO:

Vamos começar pelo depoimento de uma professora:

Ontem eu entrei, a gente já sentou na roda, e nós fomos fazer uma leitura só pra deleite, e aí eu levei o livro “Pedro Vira Porco-Espinho”. Aí, uma aluna minha falou: “Professora, eu tô me sentindo igual ao Pedro.” Eu falei: “Porque?” Ela: “Esse final de semana eu fiquei na casa das minhas primas e eu não gosto, então tudo me irritava.” Aí nós fomos trabalhar os sentimentos. “Eu fiquei irritada.” Gente, então nós vamos fazer uma lista de palavras, de coisas que nos incomodam. Irritação... Qual é a primeira letra de irritação? (P1)



O trabalho de alfabetização a partir de textos literários, proposto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), é de grande relevância porque integra a aquisição da leitura e da escrita e o desenvolvimento do gosto pela literatura. Textos literários como poesias, contos e fábulas, oferecem uma linguagem rica e expressiva capaz de despertar a imaginação e incentivar a reflexão crítica. Além disso, ao trabalhar com esses textos, as professoras podem abordar aspectos fundamentais da alfabetização como a compreensão leitora, a ampliação do vocabulário e a produção textual, de forma mais lúdica e interessante para as crianças, garantindo que o processo de aprender a ler e escrever seja tão eficiente quanto prazeroso.



A professora P1 acredita que a literatura pode envolver as crianças de tal forma que acabe oportunizando a reflexão sobre a escrita, considerando o interesse das crianças naquele momento.

Por sua vez, a professora P3 acrescenta a importância do trabalho com os livros literários e traz uma afirmação interessante:

Pra mim, a pérola do PNAIC foi quando ele trouxe pra gente que tudo consegue começar na literatura. Ele trouxe pra gente a importância de as escolas terem esse acervo que se perdeu. (P3)



PARA REFLETIR..

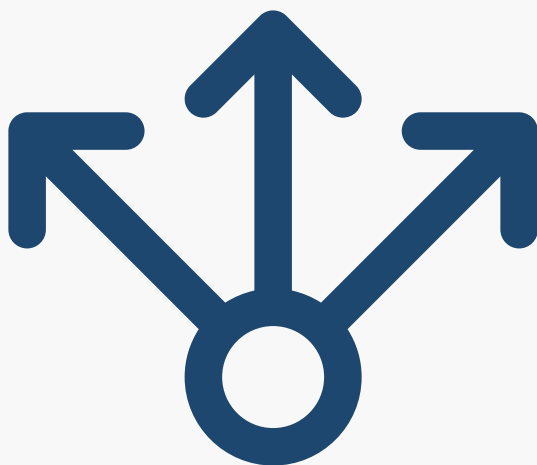
Os relatos das professoras (P1 e P3) indicam uma variedade de procedimentos de ensino e apontam para uma realidade que as docentes conhecem bem: não existe uma única maneira de ensinar e, tão pouco, é possível determinar a melhor maneira de alfabetizar as crianças. O que existe são estratégias mais adequadas ao objeto de conhecimento que se pretende focar. Isso significa que, dificilmente, alguma professora trabalhará sempre com o mesmo recurso, usando as mesmas estratégias. No caso das professoras de Santa Luzia, os relatos indicam que elas diversificam as práticas pedagógicas para atender as necessidades das crianças e as exigências do sistema de ensino.

Em consonância com essa análise, vale destacar a pergunta retórica de Magda Soares (2021) na discussão sobre alfabetização e letramento: O que funciona na alfabetização? Sem a pretensão de entregar uma resposta hermeticamente embalada, a autora aponta que, mais do que saber o que funciona, é preciso definir com clareza o que se pretende ensinar. “É necessário acrescentar uma reflexão a respeito do objetivo que se persegue, quando se busca um bom “funcionamento” na alfabetização - que se acrescente um “para que” ao “o que” e ao “como”. O que funciona na alfabetização para que?” (Soares, 2021, p.135).

O que funciona se a professora quiser ensinar as relações grafema/fonema para que a criança aprenda a codificar e decodificar o material escrito? O que funciona se a professora quiser ensinar a compreender e produzir textos? O que funciona se a professora quiser ensinar o uso da língua escrita nas práticas sociais?

As declarações das professoras que participaram da pesquisa revelam que a preocupação com a aquisição do sistema de escrita alfabética tem sido a prioridade das docentes na maior parte do tempo. As professoras acreditam que sem esse domínio será difícil e, talvez impossível, avançar para o nível desejado de aprendizagem: capacidade de inserção na cultura grafocêntrica em que elas vivem.

**É PRA COPIAR?
BREVES REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSTAS DE
ATIVIDADES SELECIONADAS PELAS
PROFESSORAS**



Nesta seção apresentamos os recortes de algumas atividades compartilhadas pelas professoras e convidamos você a refletir sobre as tópicos comentados e também a fazer as suas próprias reflexões, como um exercício necessário à construção coletiva do saber docente.

Além de participarem do grupo focal, as professoras luzienses foram convidadas, cada uma, a compartilhar uma proposta de atividade com foco em alfabetização, que tivesse sido desenvolvida em sala, no primeiro trimestre de 2024. Em seguida, as atividades foram separadas em 4 categorias:

- Sequências didáticas a partir da leitura de um livro;
- Atividades a partir de um texto curto;
- Atividades lúdicas ou dialógicas;
- Atividades de registro direto.

OBs: Os objetivos descritos no quadro abaixo foram definidos com base no Planejamento Anual da Secretaria Municipal de Educação de Santa Luzia.

Relação entre os objetivos das atividades e as facetas da alfabetização

Objetivos Relacionados à Faceta Linguística	Objetivos Relacionados à Faceta Interativa	Objetivos Relacionados à Faceta Sociocultural
<p>Reconhecer e nomear letras; Identificar letras, sílabas e palavras; Dominar as correspondências grafema/fonema; Ler e escrever palavras simples e complexas; Compreender a direção da escrita e as convenções gráficas; Refletir sobre regularidades ortográficas; Segmentar e manipular sílabas e outros objetivos relacionados à aquisição do sistema de escrita.</p>	<p>Antecipar conteúdo de um texto; Desenvolver a fluência em leitura; Estabelecer relações de intertextualidade; Compreender globalmente um texto; Localizar informações explícitas em um texto; inferir sentido implícito; Identificar finalidade de um gênero textual; Produzir textos orais e escritos e outros objetivos relacionados à leitura, compreensão e produção de texto.</p>	<p>Participar de roda de leitura e debate; Usar a escrita em situações reais de comunicação (bilhetes, cartazes, convites etc para eventos na escola ou na comunidade); Ler e compreender instruções de jogos; Reconhecer e valorizar variações linguísticas; Participar de brincadeiras respeitando as regras de convivência e outros objetivos relacionados ao uso da língua nas práticas sociais.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da síntese do Planejamento Anual do município de Santa Luzia, | 2025.

Considerando os objetivos relacionados a cada faceta podemos verificar se há entrelaçamento entre elas ou se existe primazia de alguma dessas facetas sobre as demais.


A compreensão de que as práticas alfabetizadoras devem contemplar essas três facetas é um divisor de águas entre o ensino tradicional, voltado prioritariamente para a aquisição da escrita alfabética em uma perspectiva descontextualizada e a alfabetização na perspectiva do letramento, em que o domínio da língua escrita se materializa em diversas práticas sociais nas quais o sujeito vai se tornando autônomo e crítico.

Segundo Magda Soares (2022)

Dessas três facetas decorrem três objetos de conhecimento diferentes na composição do processo de aprendizagem inicial da língua escrita (...) e, conseqüentemente, três categorias de competências a serem desenvolvidas. Se se põe o foco na faceta linguística o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções de escrita. (...) Se se põe o foco na faceta interativa, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de texto. (...) Se se põe o foco na faceta sociocultural, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita (SOARES, 2022, p.29).

A) Atividade da professora P2

PARA REFLETIR..



Nome: _____


Professora: _____ Turma: _____

DIA DA SEMANA					DIA	MES	ANO	HOJE O DIA ESTÁ...			
D	S	T	Q	Q	S						

TRABALHO INTERDISCIPLINAR SOBRE LIVRO LITERÁRIO

3) COMPLETE COM AS LETRAS FALTOSAS DA PALAVRA JACARÉ.

J	A	C	A	R	É
	A		A		É
J				R	




RESPOSTA:

A) QUAIS AS LETRAS QUE SE REPETEM NA PALAVRA ACIMA.

B) QUAL É A LETRA INICIAL?

C) QUAL É A ÚLTIMA LETRA?

D) QUANTAS LETRAS TEM A PALAVRA JACARÉ?



A atividade proposta tem como objetivo principal desenvolver a identificação de letras pelas crianças, utilizando como estratégia a observação da escrita inicial para que possam completar o quadro de forma autônoma. Com a mediação da professora, é possível explorar de maneira integrada, noções fundamentais para a alfabetização, como a distinção entre letras e sílabas, o reconhecimento de letras iniciais e finais nas palavras, além da diferenciação entre consoantes e vogais. Esses conceitos, trabalhados de forma prática e contextualizada, contribuem para a compreensão das convenções do sistema de escrita alfabético, promovendo não apenas a familiarização com os símbolos gráficos, mas também a reflexão sobre a organização das palavras.

Fonte: Extraída da atividade didática da professora (2024).

As demais questões demonstram uma preocupação em desenvolver a consciência gráfica dos alunos através da análise sistemática da palavra "JACARÉ". Ao perguntar sobre a letra inicial e final, a professora trabalha dois aspectos fundamentais: a identificação dos limites da palavra (início e fim) e o reconhecimento de que as letras ocupam determinada posição na cadeia escrita correspondente a elementos sonoros específicos. As questões sobre as letras repetidas e a contagem total de letras ampliam essa análise, incentivando as crianças a observar padrões ortográficos (uso do J/G, C e K) e a estrutura interna da palavra.

OUTRAS POSSIBILIDADES..



Apesar da clareza que a atividade apresenta, especialmente no trabalho de escrita e de análise linguística é possível ampliar essa abordagem integrando outras dimensões como a consciência fonológica, por meio de atividades que envolvam batidas de palmas para marcar sílabas (JA-CA-RÉ) ou discussões sobre rimas e acentuação, explorando, por exemplo, por que o acento agudo está presente no "É". Além disso, incluir exercícios de formação de frases ou comparações com palavras semelhantes (como BANANA, que também tem letras repetidas) poderia reforçar a compreensão da estrutura morfológica e ortográfica.

Para tornar a atividade mais interativa, seria produtivo inserir dinâmicas colaborativas, como trabalhos em duplas para debater escolhas de letras faltantes ou jogos de montagem de palavras em grupo, usando cartelas com letras destacadas. Essas estratégias não apenas diversificam as formas de interação, mas também transformam a sala de aula em um espaço de diálogo e construção coletiva de conhecimento.

No âmbito sociocultural, a escolha da palavra JACARÉ oferece uma oportunidade valiosa para conectar a alfabetização ao contexto de interesse das crianças. A discussão sobre o animal — presente na fauna brasileira — pode ser ampliada com leituras de textos informativos, explorando seu habitat e hábitos. A integração com arte, por meio de desenhos ou ilustrações que contextualizem a palavra em paisagens naturais ou histórias, e com música, como cantigas que mencionem o animal, agregaria um repertório cultural significativo. A interdisciplinaridade também poderia ser explorada, vinculando a palavra a conteúdos de ciências (como a classificação de répteis) ou geografia (discutindo biomas onde os jacarés vivem), o que ajudaria os alunos a perceberem a linguagem como parte de um conhecimento integrado.

B) Atividade da professora P14

PARLENDA POPULAR

MEIO DIA
MACACA SOFIA
PANELA NO FOGO
BARRIGA VAZIA!

1- PINTE OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS NO TEXTO ACIMA. 2-] CIRCULE AS PALAVRAS QUE RIMAM (TERMINAM COM O MESMO SOM). 3- COMPLETE AS PALAVRAS DA PARLENDA COM AS SÍLABAS FALTOSAS:

MA CA SO A DI
FO PA LA VA A

4- RECORTE E COMPLETE COM AS PALAVRAS FALTOSAS:

MEIO
 SOFIA
 NO FOGO
 VAZIA!

BARRIGA PANELA
MACACA DIA

5- ESCREVA O NOME DO DESENHO ABAIXO:

6- CIRCULE OS DESENHOS CUJOS NOMES COMEÇAM IGUAL A PANELA

7- ESCREVA OS NOMES DOS DESENHOS ABAIXO:

VOCE LONGO

Fonte: Extraída da atividade da professora (2024).

PARA REFLETIR..

A proposta inicia-se com a exploração de uma parlenda, gênero marcado pelo ritmo e pela rima, sendo que sua forma, além de facilitar a memorização dos versos, também é ideal para trabalhar aspectos estruturais da língua e do texto. A solicitação de pintar os espaços entre as palavras trabalha o conceito de palavra e as convenções da língua: as palavras são separadas por espaços em branco que demarcam seu início e final.

Em seguida, a atividade de identificação das palavras que rimam, conectando sons finais e grafia e a identificação de sílabas faltantes nas palavras, estimulam a consciência fonológica. Já a identificação de palavras que faltam na parlenda, aprofundam o domínio da compreensão da organização textual, mostrando que o texto é composto por frases e palavras.

Por fim, a atividade propõe a identificação de outras palavras que iniciam como PANELA, a partir da imagem de: PATO, PAPAGAIO, ROSA, BALA, PARAFUSO, PÁ, BOLA, PASSARINHO e TATU. A proposta permite que a criança compreenda que palavras iniciadas com sons iguais são escritas com as mesmas letras. Ressalta-se a importância da mediação pedagógica, mostrando os diferentes sons iniciais das palavras, que é um diferencial no momento da realização das atividades.

OUTRAS POSSIBILIDADES



Inicialmente, seria produtivo transformar tarefas individuais em experiências colaborativas. Por exemplo, os alunos poderiam trabalhar em duplas para criar novas versões da parlenda, substituindo rimas ou inserindo palavras de seu cotidiano, promovendo a criatividade e a negociação de sentidos. A atividade de recorte e colagem poderia ser realizada em grupos, com a montagem coletiva de um cartaz da parlenda, onde cada criança contribui com palavras ou ilustrações, seguida de uma apresentação oral para a turma. Jogos de movimento, como bater palmas a cada sílaba das palavras ou dançar conforme o ritmo da parlenda, integrariam corporeidade ao aprendizado, tornando-o mais dinâmico.

A escolha da parlenda evidencia o valor da cultura popular, mas é possível aprofundar essa conexão. As crianças poderiam investigar a origem da parlenda, entrevistando familiares sobre versões regionais ou adaptações conhecidas em suas comunidades, transformando a atividade em um projeto de resgate da tradição oral. A palavra PANELA pode ser contextualizada em discussões sobre práticas culinárias locais, convidando os alunos a trazer receitas de casa ou histórias que envolvam o utensílio, vinculando a língua a vivências afetivas e culturais. A inclusão de elementos artísticos, como a criação de um varal de poesias com versos adaptados pelos alunos ou a encenação teatral da parlenda, integraria arte e linguagem, reforçando a dimensão lúdica e coletiva da aprendizagem.



C) Roteiro e atividades da professora P10

ESTRATÉGIAS E RECURSOS UTILIZADOS NA AULA

AS ATIVIDADES APLICADAS NO SEGUNDO DIA DE AULA, NO INÍCIO DO ANO LETIVO, O OBJETIVO É UMA SONDAGEM A PARTIR DO ALFABETO E DOS NÚMEROS, SE TER UM NORTE PARA INICIAR AS ATIVIDADES, COM FOCO NAS DEFASAGENS DOS ALUNOS.

- INICIEI COM A RODA DE CONVERSA.

EM SEGUIDA, ATRAVÉS DA CHAMADA FUI PERGUNTANDO O NOME DE CADA ALUNO E QUAL A LETRA INICIAL DO SEU NOME.

- CANTAMOS MÚSICAS DO ALFABETO.

<https://www.youtube.com/watch?v=JNA4-mjSf00&pp=ggUSbXVzaWNhIGRvIGFsZmFIZXRv>

https://www.youtube.com/watch?v=E_rXeXyhHyM&pp=ggUSbXVzaWNhIGRvIGFsZmFIZXRv

- FIZEMOS A LEITURA DO ALFABETO. OBSERVEI QUE ALGUNS ALUNOS ESTAVAM COM DIFICULDADE NA PRONÚNCIA DE DETERMINADAS LETRAS. NESSE CASO RETOMEI A ATIVIDADE.


























- TRABALHAMOS COM O ALFABETO MÓVEL.

- TRANSCREVI O ALFABETO NO QUADRO.

- FIZEMOS JUNTOS A PRIMEIRA ATIVIDADE.

- SEGUNDA ATIVIDADE: PERGUNTEI À ELES QUAIS AS VOGAIS.

- TRANSCREVI AS VOGAIS NO QUADRO E REALIZAMOS A LEITURA DELAS.

<p>NOME: _____ DATA: ____/____/____</p> <p>ALFABETO</p>  <p>A - B - C - D - E - F - G - H - I J - K - L - M - N - O - P - Q R - S - T - U - V - W - X - Y - Z</p> <p>• QUEM VEM ANTES E DEPOIS? ESCREVA.</p> <table border="1"><tr><td><input type="text"/></td><td>B</td><td><input type="text"/></td><td><input type="text"/></td><td>S</td><td><input type="text"/></td></tr><tr><td><input type="text"/></td><td>L</td><td><input type="text"/></td><td><input type="text"/></td><td>G</td><td><input type="text"/></td></tr><tr><td><input type="text"/></td><td>T</td><td><input type="text"/></td><td><input type="text"/></td><td>X</td><td><input type="text"/></td></tr><tr><td><input type="text"/></td><td>P</td><td><input type="text"/></td><td><input type="text"/></td><td>E</td><td><input type="text"/></td></tr></table>	<input type="text"/>	B	<input type="text"/>	<input type="text"/>	S	<input type="text"/>	<input type="text"/>	L	<input type="text"/>	<input type="text"/>	G	<input type="text"/>	<input type="text"/>	T	<input type="text"/>	<input type="text"/>	X	<input type="text"/>	<input type="text"/>	P	<input type="text"/>	<input type="text"/>	E	<input type="text"/>	<p>NOME: _____ DATA: ____/____/____</p> <p>ATIVIDADE</p> <p>• ESCREVA A LETRA INICIAL DO NOME DAS FIGURAS.</p> <table border="1"><tr><td></td><td>BELHA</td><td></td><td>SPELHO</td></tr><tr><td></td><td>GREJA</td><td></td><td>NÇA</td></tr><tr><td></td><td>RSO</td><td></td><td>VELHA</td></tr><tr><td></td><td>SQUILO</td><td></td><td>GLU</td></tr></table>		BELHA		SPELHO		GREJA		NÇA		RSO		VELHA		SQUILO		GLU
<input type="text"/>	B	<input type="text"/>	<input type="text"/>	S	<input type="text"/>																																				
<input type="text"/>	L	<input type="text"/>	<input type="text"/>	G	<input type="text"/>																																				
<input type="text"/>	T	<input type="text"/>	<input type="text"/>	X	<input type="text"/>																																				
<input type="text"/>	P	<input type="text"/>	<input type="text"/>	E	<input type="text"/>																																				
	BELHA		SPELHO																																						
	GREJA		NÇA																																						
	RSO		VELHA																																						
	SQUILO		GLU																																						

Fonte: Extraída da atividade da professora (2024).

CONFIRA AS MÚSICAS USADAS PELA PROFESSORA NESTA AULA.



PARA REFLETIR..

Nesse exemplo, as atividades estão acompanhadas do roteiro que aponta os objetivos e os desafios enfrentados pelas crianças com relação à pronúncia de algumas letras. A proposta explora de maneira sistemática a faceta linguística ao priorizar o conhecimento, a sequência e a pronúncia das letras do alfabeto. O material apresenta diversos pontos positivos que podem facilitar o aprendizado das letras do alfabeto e letra inicial das palavras, como a utilização da lista de chamada para conectar a aprendizagem ao contexto individual e da identidade pessoal de cada criança. Usar o nome como ponto de partida para trabalhar as letras iniciais e complementar a atividade com músicas sobre o alfabeto, trabalha a sequência das letras de forma lúdica e rítmica, facilitando a memorização, além de tornar a experiência mais envolvente e significativa.

O uso do alfabeto móvel, por sua vez, complementa essa abordagem ao oferecer uma dimensão tátil do aprendizado, permitindo que os alunos manipulem as letras e experimentem a formação de palavras.

A transcrição no quadro estimula a coordenação motora e a fixação visual das letras, enquanto a sondagem sobre as vogais e sua escrita isolada destaca a importância dessas letras como base da estrutura silábica. Por fim, as atividades em folhas xerocadas, como identificar letras antecessoras e sucessoras, trabalham a ordem alfabética e a noção de sequência lógica, enquanto a complementação de palavras com vogais iniciais reforça a consciência fonêmica e a relação entre imagem, som e grafia.

A proposta apresentada pela professora reúne uma variedade de recursos didáticos, demonstrando um esforço para abordar diferentes dimensões do processo de alfabetização. Nesse contexto, a mediação da professora torna-se fundamental para garantir a integração entre as atividades, tornando-as significativas e identificar as necessidades de avanço, retomada ou aprofundamento das habilidades trabalhadas, garantindo que o tempo dedicado a cada atividade seja flexível e respeite as especificidades da turma.



Para esta proposta, defendemos que a compreensão e produção textual, pode ir além da decodificação isolada de letras e sílabas. Um primeiro ajuste seria Fazer uma lista com os nomes dos alunos em um grande cartaz afixado na sala de aula para que as crianças pudessem identificar nomes iniciados com a mesma letra, ou ainda separar os nomes que se iniciam com vogais, daqueles que se iniciam com consoantes, ou ainda identificar letras finais e repetidas em cada nome.

Outra sugestão seria a criação de uma chamada interativa (um painel afixado na parede para que as crianças escrevessem seu próprio nome no momento da chamada. Para isso, elas poderiam consultar o painel feito pela professora). Dessa forma, as crianças conseguem dar sentido ao alfabeto, além de perceberem a funcionalidade da lista, enquanto gênero textual.

Por sua vez, o trabalho com o alfabeto móvel poderia ser enriquecido com a montagem de uma tabela colocada no chão com os nomes dos alimentos que as crianças mais gostam, por exemplo: BOLO - SORVETE - SUCO - FRUTA. Cada criança poderia usar o alfabeto móvel para escrever seu nome, na coluna com o alimento de sua preferência. Assim, as crianças aprendem não apenas o reconhecimento das letras, mas também a segmentação de palavras, o sentido da escrita - da esquerda para a direita, além de desenvolverem a autonomia, compreenderem a organização de uma tabela e se perceberem como parte de um grupo, o que estimula a valorização pessoal.



D) Atividade da professora P13

NOME:		
PROFESSORA:	TURMA:	DATA: __/__/__
É HORA DO BINGO!		
01. ESCOLHA O NOME DE 4 COLEGAS E ESCREVA NOS ESPAÇOS ABAIXO.		
<input type="text"/>		<input type="text"/>
<input type="text"/>		<input type="text"/>
02. ESCREVA O NOME DO VENCEDOR(A) DO JOGO.		
<input type="text"/>		
03. QUANTAS LETRAS TEM O NOME DE QUEM VENCEU?	<input type="text"/>	<input type="text"/>
04. E QUANTAS SÍLABAS?	<input type="text"/>	<input type="text"/>
05. DESENHE O SEU COLEGA VENCEDOR.		
<input type="text"/>		

Fonte: Extraída da atividade da professora (2024).

PARA REFLETIR..

O jogo do bingo é uma proposta enriquecedora pois favorece a integração de práticas de escrita e análise linguística a contextos sociais significativos para as crianças.

A atividade valoriza a identidade individual e coletiva da turma, uma vez que os nomes próprios possuem uma representação afetiva, cultural e simbólica, reforçando o sentimento de grupo e promovendo a interação social. Ao escrever os nomes dos colegas, os alunos praticam a escrita ao mesmo tempo em que reconhecem a linguagem como ferramenta de representação de pessoas, promovendo a compreensão da escrita como prática social.

A etapa de registrar o nome do vencedor e analisar sua estrutura (letras e sílabas) combina habilidades linguísticas com a valorização do outro, promovendo uma reflexão sobre a diversidade de nomes e seu caráter identitário.

O desenho do colega vencedor amplia a dimensão sociocultural ao associar a escrita à expressão artística e à representação visual da identidade, incentivando a empatia e o reconhecimento das características individuais.

Contudo, numa perspectiva diferente da atividade anterior, aqui a abordagem da faceta linguística foi explorada de forma contextualizada. Nesse caso, a apropriação do sistema de escrita alfabética pode ganhar novos contornos e possibilitar um aprendizado mais efetivo.

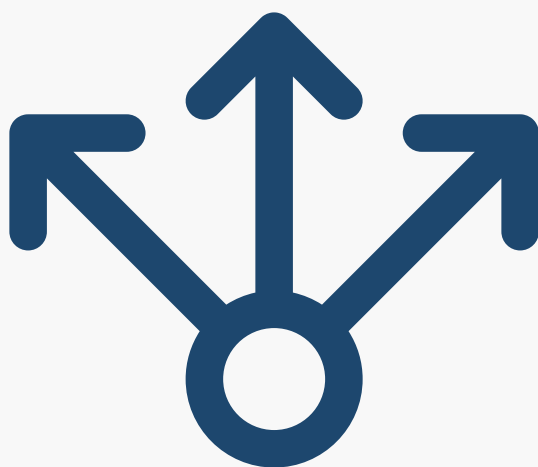
OUTRAS POSSIBILIDADES



Uma forma de tornar essa atividade mais apropriada para o desenvolvimento da consciência fonológica, seria incluir etapas que explorem os sons das palavras de maneira mais detalhada. Por exemplo, após o bingo, a professora poderia pedir que os alunos identificassem e destacassem as letras iniciais e finais dos nomes dos colegas, ou que encontrassem sílabas repetidas em diferentes nomes. Outra sugestão seria trabalhar com rimas e aliterações, pedindo que os alunos pensem em outras palavras que começam com o mesmo som ou que rimam com o nome do colega vencedor. Essas atividades ajudariam as crianças a refletir sobre a estrutura sonora das palavras, fortalecendo a consciência fonológica. Além disso, a professora poderia integrar a escrita espontânea, solicitando que os alunos tentassem escrever o nome do colega sem olhar para a cartela, o que estimula a reflexão sobre a correspondência entre sons e letras.

As análises feitas aqui, assim como as propostas de ampliação das possibilidades de trabalho, não tem o objetivo de fazer juízo de valor a respeito das atividades das professoras, mas sim demonstrar como a integração entre as três facetas da alfabetização possibilita a conexão da leitura ao significado e à riqueza cultural dos diferentes gêneros. Essa prática enriquece o aprendizado, oportunizando às crianças o acesso à profundidade dos textos e desenvolvendo plenamente habilidades essenciais para a leitura e a escrita no contexto social.

**ENCONTROS FORMATIVOS: UMA PROPOSTA DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**



Este roteiro para encontros formativos é inspirado na proposta “Alfaletrar”, desenvolvida por Magda Soares no município de Lagoa Santa. Os resultados positivos no progresso dos alunos daquele município nos motivam a experimentar, em Santa Luzia, uma proposta de formação de curta duração, mas que seja eficiente na busca por um diálogo com as alfabetizadoras luzienses. É importante dizer que não se trata de reproduzir na íntegra a vivência do município vizinho, visto que em Lagoa Santa, Magda Soares trabalhou ao longo de 12 anos, como dito por ela “vivenciando intensa e permanente interação com todas as escolas da rede, com professoras/es, com crianças, com as salas de aula” (Soares, 2022, p.12). Portanto, não temos a pretensão de repetir a mesma experiência em Santa Luzia, em condições tão diferentes. Por outro lado, Soares é a principal motivadora da prática experimentada por ela e afirma:

O que se faz no ciclo de alfabetização e letramento do município de Lagoa Santa, com bons resultados comprovados, pela elevação ano a ano, dos índices de qualidade e equidade do processo de ensino-aprendizagem, pode inspirar municípios, escolas, professores, para benefício das crianças das escolas públicas (Soares, 2022, p.13).

Essa abordagem viabiliza a capacidade de articular esforços municipais como unidades estratégicas, promovendo uma formação de professoras que seja mais contextualizada e adaptada à realidade de cada escola. Portanto, os encontros formativos propostos aqui, pretendem iniciar o debate sobre práticas alfabetizadoras e possibilitar desdobramentos futuros, contribuindo com o desenvolvimento profissional de cada professora.

Observação: O roteiro a seguir foi elaborado considerando o contexto da rede municipal de Santa Luzia, em que 1/3 da jornada de trabalho das professoras é reservado para atividades de planejamento, reuniões coletivas e capacitações a critério da SME, conforme Decreto 4.489 de 31/01/2025



1. ROTEIRO

1. Público alvo - Professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de Santa Luzia e demais interessadas

2. Número de participantes ideal - Entre 40 e 50

3. Natureza dos encontros: Presencial

4. Objetivos:

- Estabelecer metas claras e mensuráveis para a consolidação das habilidades de leitura e escrita, considerando os diferentes níveis de aprendizado dos alunos;
- Promover discussões e reflexões colaborativas entre as professoras sobre os conceitos de alfabetização, letramento e suas implicações no ensino sistemático da língua escrita;
- Realizar oficinas de análise crítica e elaboração de atividades pedagógicas, evidenciando as facetas da alfabetização e letramento: linguística, interativa e sociocultural;
- Estimular a partilha de experiências entre as professoras, possibilitando a criação de uma rede colaborativa de práticas de ensino com foco em alfabetização e letramento;
- Implementar momentos de avaliação e autoavaliação das estratégias de ensino discutidas, permitindo o ajuste e aprimoramento das práticas pedagógicas propostas.


5. Tópicos e metodologias:

1º Encontro: Metas para o Desenvolvimento da Leitura e Escrita

Discutir a importância de estabelecer metas claras e mensuráveis para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, considerando a diversidade de níveis de escrita das crianças e a continuidade do trabalho de alfabetização de um ano para o outro. Serão discutidas questões relativas a autonomia das professoras na elaboração dos planejamentos e as estratégias para acompanhar e avaliar os avanços no processo de alfabetização e letramento.

Desenvolvimento:

1º Momento: Mesa Redonda: Discussão mediada com as professoras para refletir sobre a importância de metas que levem em conta a continuidade do processo de alfabetização e os conhecimentos já consolidados pelos alunos. Para subsidiar a discussão, as professoras farão a leitura dos seguintes textos:

1. “O Balanço das Aquisições dos Alunos, do Trabalho Docente e de Definição de Novos Objetivos” - Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Ceres Salete Ribas da Silva. (2005, p.28 a 30) 
2. “Planejamento das Práticas em Alfabetização e Letramento” - Magda Soares (2021, p. 291 a 293)

Após o período de leitura, as professoras serão convidadas a refletir coletivamente, a partir do entrelaçamento de ideias apresentadas nos dois textos.

Observação: Os textos são curtos e fluidos, permitindo a leitura individual e posterior discussão coletiva no tempo previsto para essa atividade.

2º Momento: Oficina de Planejamento de Metas: Organização de grupos mistos com professoras do 1º e do 2º ano para criar metas claras e mensuráveis para o desenvolvimento da leitura e escrita, levando em consideração a diversidade de níveis de aprendizado e o princípio da continuidade.

- Disponibilizar para as professoras, os quadros que constam nas páginas 297 a 299 do livro “Alfalettrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever” (2022). Cada grupo deverá analisar os quadros de metas do 1º, 2º e 3º ano e em conjunto criar um novo quadro para as turmas de 1º e 2º ano da rede municipal de Santa Luzia. (Esclarecer que no ano de publicação da obra “Alfalettrar”, o ciclo de alfabetização incluía também as turmas de 3º ano, mas que atualmente esse ciclo se encerra no 2º ano, havendo assim a necessidade de adaptar o quadro para o contexto atual e a realidade de Santa Luzia).
- Disponibilizar também o planejamento do 1º e 2º ano elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Luzia, para orientar a elaboração de metas de cada grupo.

- Na sequência, os grupos poderão compartilhar as propostas e avaliar os pontos convergentes e divergentes.

2º Encontro: Reflexões Colaborativas Sobre as Facetas da Alfabetização e do Letramento

Promover o estudo e a reflexão sobre os conceitos de alfabetização e letramento, considerando as três facetas da alfabetização discutidas nas obras de Magda Soares e destacando suas implicações no ensino sistemático da língua escrita. Incentivar a troca de experiências e saberes entre as professoras, buscando a construção coletiva do conhecimento e a aplicação de práticas pedagógicas eficazes no ensino da leitura e escrita.

Desenvolvimento:

1º Momento: Estudo Dirigido e Debate: Leitura de textos teóricos sobre as facetas da alfabetização e letramento (faceta linguística, interativa e sociocultural). As professoras serão divididas em grupos para discutir as especificidades de cada faceta, a relevância de cada uma delas no trabalho de alfabetização e as possibilidades de incluí-las nas atividades práticas cotidianas. Em seguida, será aberta uma roda de debate sobre o tema. Nesse momento é importante encorajar as professoras a se posicionarem, apresentando diferentes perspectivas e experiências.

- Para subsidiar as discussões, disponibilizar para as professoras o excerto do texto “Métodos de alfabetização - Sempre uma questão: por quê?” - Magda Soares (2022). Páginas 28 e 29 (Sugerir a leitura posterior de todo capítulo denominado: “Alfabetização: o método em questão”. Páginas 15 a 53).

2º Momento: Julgamento Simulado: Dividir as professoras em três grupos para a realização de um júri. Organizar dois grupos de professoras para defenderem duas propostas diferentes de alfabetização: o 1º grupo representará o papel de defensoras da alfabetização com foco exclusivo na faceta linguística, enquanto o 2º grupo defenderá a abordagem na perspectiva do letramento envolvendo as três facetas. Os dois grupos apresentarão seus argumentos, elencando questões como: tempo de planejamento e execução, materiais disponíveis, estratégias de avaliação, concepções de alfabetização etc. O terceiro grupo atuará como um “júri”, e decidirá quem apresentou os melhores argumentos. Após o julgamento simulado, abrir uma discussão reflexiva sobre os pontos apresentados por cada grupo e como as duas abordagens podem ser combinadas para aperfeiçoar a prática docente.

- No final da discussão, a formadora disponibilizará o excerto do texto “ A reinvenção da alfabetização” disponível na obra “Alfabetização e Letramento” - Magda Soares, (apenas o parágrafo da p.47) para reflexão final. Sugerir a leitura posterior do tópico completo: P.41 a 47.

3º Encontro: Oficinas de Práticas Pedagógicas

Propor oficinas práticas focadas na análise crítica e (re)elaboração de atividades pedagógicas a partir dos materiais disponibilizados por professoras da rede municipal. As professoras serão convidadas a propor metodologias criativas, como jogos, atividades interativas, atividades de reflexão linguística, dentre outras que favoreçam a apropriação do sistema de escrita, a leitura, compreensão e produção textual e o uso das práticas de leitura e escrita em contextos sociais.

Desenvolvimento:

1º Momento: Sessão de Vídeo e Roda de Diálogo: Exibir a entrevista de Magda Soares ao Canal Futura, denominada “Métodos de Alfabetização”, disponível no YouTube. Propor um diálogo sobre: A importância dos métodos de alfabetização; As possibilidades de trabalhar integradamente (alfabetização e letramento); A autonomia das professoras para definir o que funciona melhor para cada turma.



- Exibir em powerpoint, duas atividades que constam neste e-book na seção “É pra Copiar? Breves reflexões sobre as propostas de atividades selecionadas pelas professoras” - Atividades das professoras P2 e P10. É importante que as professoras sejam motivadas a analisar o material apresentado, reconhecendo os aspectos positivos das atividades e propor sugestões que possibilitem articular tanto a faceta linguística, quanto a interativa e a sociocultural.

Primeiro slide - Atividade da Professora P2



NOME:

PROFESSORA: TURMA:

DIA DA SEMANA						DIA	MÊS	ANO	HOJE O DIA ESTÁ...	
D	S	T	Q	Q	S	S	<input style="width: 30px;" type="text"/>	<input style="width: 30px;" type="text"/>	<input style="width: 30px;" type="text"/>	  

TRABALHO INTERDISCIPLINAR SOBRE LIVRO LITERÁRIO.

3) COMPLETE COM AS LETRAS FALTOSAS DA PALAVRA JACARÉ.

	J	A	C	A	R	É
		A		A		É
	J				R	

RESPOSTA:

A) QUAIS AS LETRAS QUE SE REPETEM NA PALAVRA ACIMA.

B) QUAL É A LETRA INICIAL?

C) QUAL É A ULTIMA LETRA?



Segundo slide - Roteiro e Atividade da Professora P10

ESTRATÉGIAS E RECURSOS UTILIZADOS NA AULA

AS ATIVIDADES APLICADAS NO SEGUNDO DIA DE AULA, NO INÍCIO DO ANO LETIVO. O OBJETIVO É UMA SONDAGEM A PARTIR DO ALFABETO E DOS NÚMEROS, SE TER UM NORTE PARA INICIAR AS ATIVIDADES, COM FOCO NAS DEFASAGENS DOS ALUNOS.

- INICIEI COM A RODA DE CONVERSA.

EM SEGUIDA, ATRAVÉS DA CHAMADA FUI PERGUNTANDO O NOME DE CADA ALUNO E QUAL A LETRA INICIAL DO SEU NOME.

- CANTAMOS MÚSICAS DO ALFABETO.

<https://www.youtube.com/watch?v=JNA4-mjSf00&pp=ygUSbXVzaWNhIGRvIGFsZmFIZXRv>

https://www.youtube.com/watch?v=E_rXeXyhHyM&pp=ygUSbXVzaWNhIGRvIGFsZmFIZXRv

- FIZEMOS A LEITURA DO ALFABETO. OBSERVEI QUE ALGUNS ALUNOS ESTAVAM COM DIFICULDADE NA PRONÚNCIA DE DETERMINADAS LETRAS. NESSE CASO RETOMEI A ATIVIDADE.


























- TRABALHAMOS COM O ALFABETO MÓVEL.

- TRANSCREVI O ALFABETO NO QUADRO.

- FIZEMOS JUNTOS A PRIMEIRA ATIVIDADE.

- SEGUNDA ATIVIDADE: PERGUNTEI À ELES QUAIS AS VOGAIS.

- TRANSCREVI AS VOGAIS NO QUADRO E REALIZAMOS A LEITURA DELAS.

<p>NOME: _____ DATA: ____/____/____</p> <p>ALFABETO</p>  <p>A - B - C - D - E - F - G - H - I J - K - L - M - N - O - P - Q R - S - T - U - V - W - X - Y - Z</p> <p>• QUEM VEM ANTES E DEPOIS? ESCREVA.</p> <table border="1"><tr><td> </td><td>B</td><td> </td><td> </td><td>S</td><td> </td></tr><tr><td> </td><td>L</td><td> </td><td> </td><td>G</td><td> </td></tr><tr><td> </td><td>T</td><td> </td><td> </td><td>X</td><td> </td></tr><tr><td> </td><td>P</td><td> </td><td> </td><td>E</td><td> </td></tr></table>		B			S			L			G			T			X			P			E		<p>NOME: _____ DATA: ____/____/____</p> <p>ATIVIDADE</p> <p>• ESCREVA A LETRA INICIAL DO NOME DAS FIGURAS.</p> <table border="1"><tr><td></td><td>_____ BELHA</td><td></td><td>_____ SPELHO</td></tr><tr><td></td><td>_____ GREJA</td><td></td><td>_____ NÇA</td></tr><tr><td></td><td>_____ RSO</td><td></td><td>_____ VELHA</td></tr><tr><td></td><td>_____ SQUILO</td><td></td><td>_____ GLU</td></tr></table>		_____ BELHA		_____ SPELHO		_____ GREJA		_____ NÇA		_____ RSO		_____ VELHA		_____ SQUILO		_____ GLU
	B			S																																					
	L			G																																					
	T			X																																					
	P			E																																					
	_____ BELHA		_____ SPELHO																																						
	_____ GREJA		_____ NÇA																																						
	_____ RSO		_____ VELHA																																						
	_____ SQUILO		_____ GLU																																						

CONFIRA AS MÚSICAS USADAS PELA PROFESSORA NESTA AULA.



2º Momento: Estudo de Casos e Aprimoramento de atividades:

Apresentação de diferentes propostas de atividades elaboradas e disponibilizadas por professoras da rede municipal de ensino. Organizar grupos e propor a cada um, a análise de uma atividade, identificando os aspectos trabalhados (competências linguísticas, interativas e socioculturais); Além de identificar as competências, as professoras deverão observar se existe, na atividade, integração entre as facetas da alfabetização ou se há predominância de uma sobre as outras. Em seguida, cada grupo discutirá possibilidades de aprimoramento da atividade, incluindo tanto os aspectos linguísticos, quanto as habilidades de compreensão e produção textual numa perspectiva sociocultural. Para auxiliar na compreensão da proposta desta oficina, as professoras podem consultar a seção 3 deste e-book, na qual constam algumas análises de atividades. Para encerrar, os grupos apresentarão suas propostas de melhoria do material para que todas as participantes possam apreciar e contribuir com novas ideias.

4º Encontro: Acompanhamento do processo ensino- aprendizagem: diagnósticos

Discutir a importância de acompanhar o progresso dos alunos em relação ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita, compreendendo a diferença entre diagnóstico permanente e diagnóstico periódico. Conhecer a matriz elaborada pelo município de Lagoa Santa para orientar os diagnósticos periódicos a partir do detalhamento das metas. Discutir maneiras de adaptar a proposta para o município de Santa Luzia.

Desenvolvimento:

1º Momento: Painel de Reflexão e Avaliação: Promoção de discussões sobre a importância da avaliação contínua da aprendizagem a partir da proposta anunciada na Unidade 3 da obra “Alfaletrar”. Organizar uma apresentação em slide com os principais tópicos desta unidade, incluindo a matriz de referência apresentada. Propor discussões reflexivas sobre: o conceito de diagnósticos permanentes e diagnósticos periódicos; o detalhamento das metas em descritores que possam ser verificados através das atividades de acompanhamento do progresso dos alunos; a importância de garantir a igualdade e a equidade de todas as crianças da rede municipal de Santa Luzia.

A expressão que dá título a esse encontro foi retirada do livro “Alfaletrar - Toda criança pode aprender a ler e escrever” - Magda Soares - Unidade 3. (2022)


2º Momento: Oficina de elaboração da matriz para diagnóstico periódico; Propor a formação de seis grupos de trabalho, de maneira que cada grupo elabore um tópico do quadro de descritores para o 1º e 2º ano:

- Grupo 1: Conhecimento das letras e do alfabeto
- Grupo 2: Consciência fonológica
- Grupo 3: Consciência grafofonêmica
- Grupo 4: Escrita de palavras
- Grupo 5: Leitura de palavras
- Grupo 6: Leitura e interpretação de textos

As professoras poderão se inspirar na matriz de Lagoa Santa e deverão considerar o Planejamento Anual elaborado pela SME- Santa Luzia no momento de elaborar um documento que atenda as especificidades da rede municipal luziense.

3º Momento: Avaliação do minicurso: Elaboração de um questionário a partir da ferramenta Google Forms: para medir o nível de satisfação com o conteúdo, metodologias e organização do minicurso. As perguntas podem abordar a clareza dos conceitos, a utilidade prática das atividades e a adequação dos materiais apresentados.

6) CRONOGRAMA E CARGA HORÁRIA DO CURSO

ENCONTRO	CH	TÓPICO DE DISCUSSÃO	BIBLIOGRAFIA REFERÊNCIA
1°	4H	Metas para o Desenvolvimento da Leitura e Escrita	<p>SOARES, Magda. Planejamento das Práticas em Alfabetização e Letramento In: Alfalettar: Toda Criança pode aprender a ler e escrever, p. 291 e 297 a 299. Contexto, 2021</p> <p>FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva e SILVA, Ceres Salete Ribas da. O Balanço das aquisições dos alunos, do Trabalho Docente e de Definição de Novos Objetivos. In: A Organização do Trabalho de Alfabetização na Escola e na Sala de Aula, p.28. FaE UFMG, 2005. </p>
2°	4H	Reflexões Colaborativas Sobre as Facetas da Alfabetização e do Letramento	<p>SOARES, Magda. Métodos de Alfabetização - Sempre uma Questão: Por que? In: Alfabetização a Questão dos Métodos.. p.15 a 53. São Paulo: Contexto. 2022.</p> <p>SOARES, Magda. A Reinvenção da Alfabetização. In: Alfabetização e Letramento. P. 41 a 47. São Paulo: Contexto. 2021.</p>
3°	4H	Oficinas de Práticas Pedagógicas	<p>CANAL FUTURA. Métodos de Alfabetização - Magda Soares- Entrevista. YouTube, 18 de Julho de 2013 Disponível em:  Acessado em 05/05/2025.</p> <p>TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.</p>
4°	4H	Acompanhamento do Processo de Ensino e Aprendizagem: Diagnósticos	<p>SOARES, Magda. Acompanhamento do processo ensino-aprendizagem: diagnósticos. In: Alfalettar : Toda Criança Pode Aprender a Ler e Escrever p. 309 a 316. Contexto, 2021.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras. 2025

Pesquisa Referência

OLIVEIRA, Juliane Lourdes Silva. **As Facetas da Alfabetização e do Letramento: Relações entre Formação e Práticas das Professoras em Santa Luzia.** (Dissertação de mestrado). Linha de Pesquisa: Alfabetização e Letramento: Mestrado Profissional. Educação e Docência (Promestre), UFMG, Belo Horizonte, 2025.

Referências

GALINHA Pintadinha. **ABC - Galinha Pintadinha 1.** YouTube, 1 de nov. de 2017. [vídeo] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JNA4-mjSf00>. Acesso em: 17 maio 2025.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. MEC/SEB **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade.** 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: . Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Parecer nº2/2015, de 9 de junho de 2015. Brasília. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, p. 13, 25 de junho de 2015.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva e SILVA, Ceres Salette Ribas da. **O Balanço das Aquisições dos Alunos, do Trabalho Docente e de Definição de Novos Objetivos.** FaE/UFMG, 2005. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2007%20Organizacao%20trabalho.pdf> Acesso em 30/04/25

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica** São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GHEDIN, Evandro. PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: teorias e práticas.** YouTube, 31 de julho de 2020 [Vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/@Abralim> Acesso em: 17 maio 2025.

SOARES, Magda. **Métodos de Alfabetização.** YouTube, 18 de julho de 2013. [Vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mAOXxBRaMSY>. Acesso em: 17 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **O que é autonomia para Paulo Freire**. YouTube, 23 de set. de 2021 [Vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uS2Q3sBaALg>. Acesso em: 17 maio 2025.

FREIRE, Paulo: **Perfil de bom professor**. YouTube, 17 de out. de 2021. [vídeo] (. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zkgAA4Vt_X8. Acesso em: 17 maio 2025

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: <HTTP://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703> acessado em 16 de agosto de 2022.

PNAIC. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Ceale - Centro de Alfabetização Leitura e Escrita- FaE/UFMG, 2015. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/pnaic-2015.html>>. Acesso em: 23 set. 2023.

SOARES, Magda. **As Muitas Facetas da Alfabetização**. Caderno de Pesquisa, n.52. Fev. 1985.

SOARES, Magda. **Formação de rede**: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.4, n.2, p.146-173, dez. 2014.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2021a.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo. Contexto, 2022.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, Leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014.

XUXA - **Abecedário da Xuxa**. YouTube, 27 de mar. [Vídeo]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E_rXeXyhHyM. Acesso em: 17 maio 2025.

AUTORIA



JULIANE LOURDES SILVA OLIVEIRA
AUTORA

Pesquisadora
Professora da Rede Municipal de
Santa Luzia / MG
Contato: julianneminas@gmail.com



VALÉRIA BARBOSA MACHADO
COAUTORA

Orientadora de pesquisa
Professora Doutora/FaE/UFMG
Docente do Mestrado Profissional
em Educação e Docência -
PROMESTRE/FaE/UFMG.
Contato: valeribr@ufmg.br



