



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BRENA DE CÁSSIA DO MAR BARROS

**O TEXTO EM SALA DE AULA: PRÁTICAS DE LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO (S) NOS ANOS INICIAIS**

BRAGANÇA-PA

2025

BRENA DE CÁSSIA DO MAR BARROS

**O TEXTO EM SALA DE AULA: PRÁTICAS DE LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO (S) NOS ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Educação do Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia,

Orientadora: Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso

BRAGANÇA-PA

2025

BRENA DE CÁSSIA DOS MAR BARROS

O TEXTO EM SALA DE AULA: PRÁTICAS DE LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (S) NOS ANOS INICIAIS

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Educação do Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso

APROVADO EM: ___/___/___

CONCEITO: _____

BANCA AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Gorete Rodrigues Cardoso
Orientadora – Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Rodrigues Chaves
Avaliadora – Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Maria Natalina Mendes Freitas
Avaliadora – Universidade Federal do Pará

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me sustentado com força e coragem durante os três anos de graduação em que morei longe de casa. Em meio a inúmeras idas e vindas entre Salinópolis e Capanema, foi seu infinito amor que me mostrou, em cada passo, que a fé prevalece.

Ao meu pai, Alexandro Rodrigues Barros, obrigada por acreditar nos meus sonhos, sonha-los comigo e por abrir os caminhos para que isso fosse possível.

À minha mãe, Juliana Lisboa Souza do Mar, minha fonte de amor inesgotável, minha base e inspiração para ser mais uma mulher da família com o ensino superior completo, assim como ela. Obrigada por cuidar de mim e dos meus sonhos, obrigada por se dedicar tanto. Eu te amo mais do que palavras podem expressar.

Ao Ronaldo Alex do Mar Barros, meu irmão amado, o qual chegou para me ensinar que o amor é demonstrado em sua forma mais genuína com apenas um olhar de afeto.

Aos meus avós maternos, Maria de Lourdes Lisboa Souza do Mar e Alcenir Souza do Mar, obrigada por serem exemplos de caráter e humildade ao longo da minha vida. Sem o apoio de vocês, eu não teria chegado até aqui. Hoje, como a primeira neta a se graduar em uma universidade pública, levo comigo o legado e a força que vocês me ensinaram.

Às amigas que fiz ao longo do percurso formativo, em especial Samily de Souza Cavalcante, Fernanda Lorena do Rosário Dantas e Leilyanne Oliveira de Souza, com quem dei muitas risadas, compartilhei dificuldades e, acima de tudo, vivi momentos importantes desta jornada. Obrigada por fazerem parte disso!

À Maria de Fátima Peixoto Pereira, minha grande amiga, que tem me acompanhado com cuidado e carinho desde o Ensino Médio, e hoje, nossa conexão se torna mais especial ainda por compartilharmos o amor pelo Zayan Jeverton Negrão Pereira, a quem eu estimo infinito afeto. Não cabem palavras para expressar o que a sua amizade significa para mim. Obrigada por não deixar essa afetividade se perder diante da distância que nos separa, é uma honra compartilhar este momento com você.

E finalmente, aos professores da educação básica e à Faculdade da Educação, por terem contribuído imensamente com conhecimentos, tanto teóricos quanto de vida. Em especial, à Maria Gorete Rodrigues Cardoso, minha orientadora paciente e dedicada, quem me ajudou a aguçar o olhar de pesquisadora nas vivências durante o período em que fui sua bolsista.

O TEXTO EM SALA DE AULA: PRÁTICAS DE LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (S) NOS ANOS INICIAIS¹

Brena de Cássia do Mar Barros²
Maria Gorete Rodrigues Cardoso³

RESUMO

A alfabetização e o letramento permanecem como desafios centrais no cenário educacional brasileiro, mesmo com a implementação de políticas públicas voltadas para superar o analfabetismo. Dados do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (2023) revelam que cerca de 60% dos alunos do 5º ano apresentam baixo desempenho em Língua Portuguesa, indicando fragilidades desde os anos iniciais. Nesse contexto, o estudo da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1986) e a perspectiva de alfabetizar letrando (Soares, 2020) oferecem fundamentos para compreender os processos de apropriação do sistema alfabético e da inserção social da escrita. Os gêneros textuais, entendidos como práticas discursivas (Marcuschi, 2010), tornam-se recursos pedagógicos que aproximam as crianças das funções sociais da linguagem. Este trabalho, realizado em uma escola pública de Capanema-PA, analisa a presença e a utilização dos gêneros textuais em práticas de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza pesquisa-ação, utilizou observação participante e diário de bordo como instrumentos de coleta. Os resultados evidenciam práticas ainda marcadas pela ênfase na decodificação, em contraste com as orientações da BNCC, que propõe o texto como unidade central do ensino. Conclui-se que o uso significativo de gêneros textuais pode potencializar a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; gêneros textuais; BNCC; psicogênese.

¹ Trabalho desenvolvido com o apoio do Programa PIBIC/UFPA.

² Graduanda do curso de Pedagogia, Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará. Bolsista PIBIC. E-mail: brenadecassia12@gmail.com.

³ Docente da Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará. E mail: goreterc@ufpa.br.

ABSTRACT

Literacy remains a major challenge in Brazilian education, despite public policies aimed at overcoming illiteracy. Data from the Paraense Educational Assessment System (2023) indicate that about 60% of 5th grade students perform at basic or below-basic levels in Portuguese Language, revealing persistent difficulties rooted in early schooling. In this context, the Psychogenesis of Written Language (Ferreiro & Teberosky, 1986) and the perspective of integrating literacy and literacy practices (Soares, 2020) provide theoretical support for understanding how students appropriate the alphabetic system and the social uses of writing. Textual genres, understood as discursive practices (Marcuschi, 2010), emerge as pedagogical tools that connect students to real communicative situations. This study, conducted in a public school in Capanema-PA, analyzes the presence and use of textual genres in literacy practices in the 1st grade of elementary school. The research adopts a qualitative, action-research approach, using participant observation and field notes as instruments. Findings reveal that classroom practices remain centered on decoding, contrasting with BNCC guidelines, which emphasize the text as the central unit of teaching. It is concluded that working with meaningful textual genres can enhance literacy learning, fostering the development of students' reading and writing competencies.

Keywords: literacy; literacy practices; textual genres; BNCC; psychogenesis.

1 INTRODUÇÃO

Ainda que a concepção do papel do professor tenha se transformado ao longo das últimas décadas no sistema educacional brasileiro, é comum perceber dificuldades acentuadas na efetivação do trabalho pedagógico, especialmente no que diz respeito à alfabetização e ao letramento de crianças, jovens e adultos. Em âmbito estadual, dados do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) realizado no ano de 2023 indicam que cerca de 60% dos alunos do 5º ano estavam nos níveis “abaixo do básico” ou “básico” em proficiência de Língua Portuguesa (SEDUC-PA, 2023). Esse dado alarmante não apenas revela os prejuízos educacionais que os alunos enfrentam por não terem domínio satisfatório das habilidades de leitura e escrita desejáveis para o seu nível de escolaridade, mas também uma problemática em nível nacional, pois, mesmo com o avanço de inúmeras políticas públicas voltadas à alfabetização e letramento, questões como essas persistem em nosso cenário.

Para além de uma problemática restrita aos anos iniciais de escolarização, essa adversidade também tem se consolidado em outras modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos. Com a intenção de mitigar os efeitos dessa situação, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) estabeleceu a meta de elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. No entanto, o que tem se constatado é que o progresso para o alcance de tal meta é demorado, uma vez que o desafio está na base da escolarização, onde desenvolvem-se as primeiras competências e interações sociais por meio da linguagem.

Diante desse cenário, torna-se basilar compreender como tem sido tratada a alfabetização e o letramento no Brasil ao longo dos anos. Em meados do século XX, os métodos de alfabetização oscilavam entre abordagens sintéticas e analíticas, mas sem garantir, de maneira satisfatória, a apropriação do sistema de escrita alfabética. Ambas consideradas, sob a perspectiva de Moraes (2012) como métodos de alfabetização tradicional.

O método fônico considera que a segmentação de palavras em fonemas é simples cognitivamente e essencial para a alfabetização, pois permite que as crianças manipulem fonemas para aprender a ler e escrever. Em contraste, no método silábico as sílabas, por serem facilmente pronunciáveis, servem como unidades naturais para a memorização das formas gráficas. No entanto, o método silábico não considera que, na fase inicial, as crianças podem não entender letras ou sílabas isoladas. Sob a ótica de Soares (2016, p.20) em ambas abordagens, o ensino prevalece sobre a aprendizagem, o que limita o desenvolvimento de capacidades imprescindíveis para ler e escrever.

Nos anos iniciais da década de 1980, a teoria da Psicogênese da Língua Escrita começou a ganhar espaço no campo da alfabetização. Proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), essa teoria buscava explicar a origem do desenvolvimento psíquico que leva os aprendizes a se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética. Opondo-se aos métodos tradicionais, tal abordagem transformou significativamente o cenário da época, ao considerar a predominância da aprendizagem sobre o ensino, voltando o foco do professor para o aluno.

Nesse viés, entende-se a linguagem como uma ferramenta social, onde os indivíduos constroem sentidos através da comunicação oral ou escrita, a qual não se limita apenas à troca de informação, mas também reflete o meio em que vivemos e onde nos estabelecemos socialmente. A concepção ligada a este trabalho, distancia-se de uma visão tradicional que considera o ato de comunicar-se apenas como codificação e decodificação de enunciados. Como afirma Koch (2003), a compreensão não é uma atividade inerte, mas um processo de plena interação, onde perpassa todo o arcabouço social do sujeito. Embora os termos “decodificar” e “codificar” sejam comuns em muitos estudos, consideramos que se trata de um sistema de escrita e representação elaborado ao longo da história da humanidade, e de uma forma original de registrar a linguagem (Soares, 2016).

Ademais, é evidente que há uma vasta diferença entre comunicar-se utilizando a língua e produzir enunciados que revelam a compreensão das diversas expressões linguísticas existentes (GERALDI et al., 1998). Para que o aprendiz desenvolva as habilidades de leitura e produção textual, o autor advoga que é muito mais importante estudar as relações que se estabelecem entre os sujeitos que falam do que estudar os tipos de sentenças presentes no diálogo, dado que é a linguagem que concede sentido as práticas e ajuda a estruturar o pensamento.

No entanto, são as oportunidades dentro e fora da escola, bem como a forma como a sociedade é organizada e os recursos disponíveis que impactam diretamente o desenvolvimento das habilidades dos aprendizes, os quais favorecem a compreensão do funcionamento e das propriedades do SEA. Contudo, este fato, por si só, não garante a plena inserção do indivíduo na cultura da linguagem escrita.

Para Soares (2020), é indispensável que o ensino seja pensado para alfabetizar e letrar simultaneamente, pois, segundo a autora, as crianças aprendem a ler e escrever estando em contato direto com práticas de letramento, ou seja, lendo e produzindo textos relacionados a seus contextos sociais. Diferente das teorias tradicionais, esta abordagem, mais crítica e contemporânea, considera que a alfabetização e o letramento são procedimentos específicos, mas interdependentes, que demandam um caminho longo e estruturado para a sua

concretização, o qual envolve a percepção de que as pequenas unidades sonoras das palavras são representadas por formas visuais exclusivas: as letras, assim como as palavras só fazem sentido em textos materializados que mediam a nossa interação sociocomunicativa.

As ações comunicativas partem de uma interação entre sujeitos falantes da língua e são mediadas por diversos gêneros textuais em diferentes práticas sociais. Marcuschi (2010) considera que os gêneros são entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. A constante proximidade entre o uso social da linguagem escrita e as práticas pedagógicas oportuniza que os professores aprofundem seus conhecimentos sobre o percurso que leva as crianças a se alfabetizarem.

No contexto escolar, o trabalho com gêneros textuais em sala de aula permite uma expansão do repertório linguístico dos alunos, ao incentivá-los a refletir sobre os elementos desses textos. Além disso, permite explorar os diferentes tipos de letramento como o matemático e o digital, favorecendo a compreensão de seus aspectos constitutivos. Esse movimento possibilita que os alunos compreendam a funcionalidade dos gêneros em situações reais, adequando a aprendizagem às experiências e demandas socioculturais do aluno.

Dessa forma, este estudo realizado em uma escola pública do município de Capanema-PA, nordeste paraense, investiga de que maneira os gêneros textuais estão presentes em práticas de alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental, e como isso colabora para o desenvolvimento de competências de escrita de forma relevante e pertinente para o contexto dos estudantes. Assim, a pesquisa busca contribuir para a compreensão do trabalho com gêneros textuais em contextos específicos, considerando as particularidades culturais locais e o impacto da interação entre pesquisadoras e docentes na construção de práticas pedagógicas. Em vista disso, o objetivo geral da pesquisa é aprofundar conhecimentos sobre o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula e aperfeiçoar as experimentações didáticas relativas ao ensino da alfabetização e letramento mediados pelos gêneros textuais.

A justificativa para essa investigação encontra-se, primeiramente, em uma trajetória pessoal construída a partir da contação de histórias infantis, realizadas por meu pai, o que contribuiu para meu constante interesse pela leitura. Em âmbito acadêmico, a temática também tem permeado minhas atividades no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), onde pude aprofundar minha compreensão sobre a aquisição do sistema de escrita alfabética e relevância dos gêneros textuais dentro das práticas de alfabetização. Por meio das leituras dos referenciais teóricos, realizadas durante o projeto de pesquisa, pude entender que, nos últimos anos, a escola pública brasileira tem enfrentado desafios relativos ao trabalho dos

professores alfabetizadores, assim como por motivos de ordem social, econômica, política e cultural que não podem ser ignorados.

De outro modo, pretende-se, enquanto objetivos específicos: entender de que maneira e com que intenção os professores têm utilizado os gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem da leitura, escrita e oralidade; descobrir quais experiências têm se mostrado mais significativas para o desenvolvimento das competências e habilidades implicadas nas práticas de linguagem orientadas pela BNCC e pelo documento orientador da proposta pedagógico-curricular das escolas em âmbito municipal; analisar os critérios utilizados pelos professores para selecionar os textos a serem trabalhados com as suas turmas no decorrer do ensino e aprendizagem; caracterizar os procedimentos metodológicos de planejamento e desenvolvimento das atividades didáticas que têm orientado a práticas pedagógicas dos professores; conhecer as aprendizagens que essas práticas têm oportunizado aos alunos no que tange à aquisição do sistema de escrita alfabética e aos usos sociais da linguagem escrita nos contextos escolar e da vida cotidiana; sugerir, por meio de trocas construtivas entre pesquisador, professores e estudantes, novas experimentações didáticas com gêneros que possam suscitar reflexões e agregar novos conhecimentos à experiência educativa dos envolvidos no projeto de pesquisa.

A estrutura deste artigo está organizada em três seções principais. A primeira seção corresponde à introdução da temática tratada, bem como sua contextualização, justificativa, delimitação do objeto e objetivos do estudo. A segunda seção apresenta reflexões sobre a centralidade do texto na alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A terceira seção apresenta os caminhos metodológicos percorridos na construção da pesquisa. E a quarta, apresenta a sistematização e a discussão dos dados coletados à luz de um referencial teórico pertinente ao problema investigado, em que privilegiou-se o diálogo com os seguintes autores: Soares (2016; 2020), Rojo (2006), Morais (2012), Kleiman (2002), Geraldi (1999), Marcuschi (2010), Koch (2003), Bazerman (2005), Coscarelli (2007) e Costa (2012), os quais oferecem importantes contribuições para a temática acerca deste trabalho de pesquisa.

2 REFLEXÕES SOBRE A CENTRALIDADE DO TEXTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ritmo acelerado da sociedade atual tem gerado uma busca por resultados quase instantâneos para responder às demandas sociais que permeiam a sociedade letrada. Essa realidade tem interferido de forma abrupta no desenvolvimento da habilidade leitora e escritora

dos alunos, visto que os professores das turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental tendem priorizar certas abordagens metodológicas que oferecem resultados “mais rápidos”, focando na relação direta entre os sons das palavras e as letras correspondentes, sem necessariamente considerar as necessidades de aprendizagem específicas de cada criança.

Ao focar em resultados “rápidos”, desconsidera-se o tempo de amadurecimento cognitivo das crianças que estão em pleno período de aprendizagem, onde constroem e reconstróem novos conhecimentos. Assim, o sujeito em formação passa a ser percebido como um mero receptor de conteúdos gramaticais, invés de ser o protagonista do processo, que pensa sobre a sua escrita. É nesse sentido que o estudo sobre a teoria da psicogênese se torna imprescindível, pois os erros iniciais de escrita não representam falhas ou não-saberes, eles representam o progresso que esse aluno atinge ao transitar sobre cada um dos níveis. O professor, quando munido desses conhecimentos, conduz o aprendiz com maior segurança e intervém com intencionalidade, uma vez que ele sabe onde residem as necessidades da criança e do que ela precisa para avançar na sua aprendizagem.

Na visão de Soares (2020) a alfabetização é concebida como a apropriação da tecnologia da escrita. Através desse processo, desenvolve-se as habilidades e técnicas, as quais são indispensáveis para ler e escrever, ou seja, hodiernamente, alfabetizar exige considerar tanto os aspectos técnicos quanto o uso social da escrita. Do mesmo modo, a grafia espontânea do aprendiz revela seu nível de compreensão sobre o sistema alfabético e como ele o interpreta no seu cotidiano.

Apoiado nos estudos de Ferreiro e Teberosky, Morais (2012) reforça que os níveis transitam entre um registro mais primitivo, fase conhecida como pré-silábica até um nível mais avançado, o alfabético. O nível pré-silábico caracteriza-se pela falta de distinção entre desenho e registro gráfico. As crianças, nesta fase, ao serem solicitadas a escrever a palavra "copo", por exemplo, podem desenhar uma figura que se assemelha ao objeto ou tentar imitar a grafia convencional por meio de rabiscos, também não distinguem números de letras.

Posteriormente, no nível silábico, ocorre uma mudança no processo, já que um novo conhecimento só pode surgir a partir de um conhecimento anterior. É neste estágio que se procura atribuir marcas sonoras para a palavra que quer registrar, ou seja, cada letra vai representar uma sílaba, além de que a criança começa a ter o entendimento de que a escrita registra a pauta sonora das palavras que falamos. Este é um grande avanço no percurso de aquisição do SEA. Dentro do nível silábico, surgem duas subdivisões a respeito da percepção sonora que cada letra assume: a silábica quantitativa, quando para cada impulso sonoro se

escreve uma única letra, e a silábica qualitativa, quando se preocupa em escrever para cada sílaba uma letra correspondente a um dos fonemas que a formam. (Morais, 2012).

Na sequência, na fase de escrita silábico alfabético, a criança já entende que se registra por meio de letras as partes orais das palavras que falamos. Então, ela passa a investigar mais a fundo a forma de grafar as palavras e percebe que precisa escrever com um maior número de letras. Para isso acontecer, ela reflete sobre o interior das sílabas orais; ou seja, na fase anterior ela escrevia “ota”, para conseguir escrever “porta” na fase silábico alfabética, ela precisa ter um conhecimento maior sobre as consoantes. O autor enfatiza que este estágio não deve ser visto apenas como um período de transição entre níveis, mas considera que seja um período crucial de aprendizado das correspondências grafema-fonema.

Finalmente, ao atingir a fase alfabética, os aprendizes conseguem responder sobre o que as letras representam e como elas criam representações. Atingir tal nível não significa dizer que já estarão escrevendo sem cometer erros ortográficos e que já estarão alfabetizados, pois o trabalho posterior à aquisição da hipótese alfabética implica no desenvolvimento de “automatismos e agilidades nos processos de tradução do oral para o escrito (no ato de escrever) e de tradução do escrito para o oral (no ato de ler)” (Morais, 2012, p.67). Compreender os níveis de escrita, portanto, representa a compreensão da ideia de que as crianças não aprendem de forma homogênea. E, ao respeitar cada nível de escrita e as descobertas feitas ao longo do processo de forma dialógica e sensível, é possível que o produto seja um aluno que compreende o que lê e desenvolve a capacidade de se expressar através da escrita.

No exercício da profissão docente, é comum que dúvidas frequentes percorram o cotidiano escolar, principalmente no que se refere ao significado de ler e escrever. Desse modo, é fundamental que haja clareza na definição de cada termo, pois a alfabetização e o letramento, embora caminhem lado a lado, possuem essências e finalidades distintas.

De modo geral, a alfabetização se refere ao processo de ensino de técnicas e habilidades para que se possa escrever a partir do sistema de escrita alfabética, ou seja, reconhecer letras, adquirir determinada postura ao ler ou escrever, escrever corretamente da esquerda para direita, entre outras competências fundamentais para o uso convencional da língua escrita (Soares, 2020, p.27).

Por conseguinte, nas palavras de Kleiman (2002, p.100) o letramento se caracteriza como “práticas sociais, situadas em contextos específicos, culturalmente determinadas”. Assim, o letramento se revela como um processo que busca não apenas o ensino das convenções do SEA, mas também, mediar as crianças a fim de que as capacidades de leitura e escrita os tornem

críticos e reflexivos em diferentes ocasiões, isto é, saber distinguir e usar diferentes modos de se comunicar para alcançar determinados objetivos.

Independentemente da atividade de escrita proposta, a criança tende a refletir sobre o sentido e estrutura das palavras, buscando referências anteriores. Isso deixa claro o intenso trabalho cognitivo que é feito durante tal processo, o qual vai além de uma ação mecanizada e memorização de conteúdo. É nesse ponto que se torna crucial alfabetizar em contexto de letramento pois, como aponta Bezerra (2010):

Qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura ou escrita é um evento de letramento; o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais, culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições e usados em situações comunicativas reais. (Bezerra,2010, p.42)

Um ponto de vista essencial na concepção de gêneros em Marcuschi (2008) é a sua natureza dinâmica. Eles se modificam de acordo com as variações socioculturais e tecnológicas, acompanhando as demandas comunicativas da sociedade. Baseado nessa premissa, inserir gêneros desde os primeiros anos de vida escolar dos estudantes possibilita aproximar a escola da vida cotidiana.

Com as mudanças da tecnologia, nota-se que os gêneros antes predominantes, como bilhetes ou cartas, deram lugar a outros mais imediatistas, como as mensagens de WhatsApp. Esse gênero, além de trazer marcas próprias da oralidade e abreviações características da comunicação por meio digital, também utiliza outros recursos como emojis, áudios e imagens. É imprescindível que se considere que a criança quando chega à escola, possivelmente já esteve em contato com esse tipo de escrita em seu contexto social, seja observando outras pessoas ou tentando reproduzir a mesma ação. Portanto, é importante que a escola traga essa experiência do dia a dia e a transforme em objeto de reflexão. Desse modo, o trabalho com o gênero possibilita tanto o avanço no domínio da tecnologia da escrita quanto a ampliação da compreensão do uso social da escrita.

O texto, por sua vez, se torna o elo principal entre os processos de alfabetização e letramento, pois conecta as práticas escolares com a função social dos textos em funcionamento na sociedade. Bazerman (2005, p.31) reforça que “ Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”. Isso significa que, desde o início do processo de alfabetização, é necessário que a criança esteja inserida em práticas contextualizadas de escrita.

Por conseguinte, é a partir do trabalho com gêneros que estejam próximos ao estágio de desenvolvimento de escrita das crianças que surge a oportunidade de explorar de forma significativa suas potencialidades. O uso de gêneros como cantigas e parlendas, que dispõem de palavras e ambientações acessíveis ao público infantil, possibilita que as crianças se atentem ao som de cada palavra, e mais do que isso, ajuda na distinção entre fonema e grafema. Complementando essa perspectiva, Coscarelli (2007, p. 83) evidencia que não parece importante que os alunos classifiquem e listem as características de um gênero, em contrapartida, precisam, inevitavelmente, reconhecer a finalidade do texto lido, bem como os efeitos de sentido que eles procuram provocar.

Outrossim, de acordo com Soares (2020), a maneira mais eficaz de se compreender as propriedades do SEA é através da escrita, devido à oportunidade de trazer à tona as hipóteses que a criança possui e, a partir dos erros, avançar na aprendizagem. É nesse momento que se faz necessário um bom planejamento do professor, o qual se torna facilitador no meio social educativo quando realiza a revisão do que a criança grafou com a intenção de mediar o processo de forma construtiva.

É a partir das tentativas e erros que a criança vai se consolidando na cultura da escrita. Mesmo com o avanço dos níveis de escrita, o texto não perde seu protagonismo; ele permanece como o espaço onde o aluno projeta e experimenta sua linguagem. Ao atingir a consciência de que a fala precede a escrita, e que esta se realiza por meio de letras, o aluno está pronto para experimentar sua escrita em outros âmbitos, portanto a atenção volta-se para os aspectos gramaticais dos textos, não apenas de forma isolada, mas com o intuito de não só ler e ouvir textos, mas de produzi-los.

Esse fato revela-se como uma prática pedagógica baseada no que Soares (2020) defende, trabalhar a alfabetização e o letramento em conformidade com o uso de gêneros. Posto que, ao compreender a função de um texto, o aprendiz reconhece que ele circula em diferentes contextos da sociedade e exige formas variadas de expressão. Um exemplo é a escolha lexical, a formalidade e a estrutura do discurso que se usa em um congresso acadêmico, as quais diferem-se significativamente daquelas utilizadas em interações informais entre um sujeito e outro no dia a dia. Reconhecer isso deixa evidente o caráter dinâmico dos gêneros. Essa conexão entre as dimensões da linguagem é justamente o que a Base Nacional Curricular (BNCC) põe em evidência ao organizar o ensino da Língua Portuguesa em quatro eixos articulados.

A BNCC desempenha um papel fundamental como documento orientador e normativo das propostas curriculares nacionais, especialmente no ensino da língua portuguesa, onde se organiza em práticas de linguagens as quais são divididas em quatro eixos:

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (Brasil, 2018, p.89)

Desse modo, a BNCC não apenas retoma alguns princípios que vinham sendo incorporados desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), como também os aprofunda ao reconhecer que “o texto assume a centralidade como unidade de trabalho” (Brasil, 2018, p. 67), incluindo os que emergem diretamente do ambiente digital. Trabalhar o texto como unidade de trabalho significa considerá-lo em todos os seus aspectos linguísticos constituintes como na semântica, na ortografia, e na gramática.

De igual modo, na fase da alfabetização a BNCC reforça a ideia de que devem ser trabalhados gêneros textuais de menor complexidade, visto que o foco do trabalho é integrar os quatro eixos das práticas de linguagem, de modo que "pese a leitura e a produção compartilhada com docentes e colegas" (Brasil, 2018, p. 93). Nessa fase, o foco maior deve ser a escrita das palavras, e deve-se progressivamente aumentar a complexidade dos gêneros conforme o avanço das habilidades que irão desenvolvendo.

Soares (2020, p. 224) analisa a possibilidade de que as práticas com os gêneros textuais podem proporcionar desafios para os alunos. Não é necessário que sejam utilizados apenas textos que eles possam ler e interpretar facilmente; desta maneira, adequando os objetivos de desenvolvimento de habilidades, é possível a ampliação de conhecimentos e experiências.

Pensar no ensino da língua materna apoiado em gêneros textuais é pensar, também, na expansão dos repertórios socioculturais dos alunos e na ampliação das capacidades de usarem a linguagem em diferentes meios de comunicação. A escolha intencional de textos que circulam na vida cotidiana é imprescindível, mas que não deve deter-se somente a textos verbais, pois saber identificar o uso do gênero e-mail é tão importante quanto saber identificar placas que não possuem mensagem verbal.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

É com base nas pesquisas que se desenvolvem no âmbito da educação que é possível aprimorar conhecimentos já existentes e realizar inferências sobre a dimensão social que os sujeitos transformam por intermédio das suas ações. Para tanto, as escolhas adotadas neste

trabalho foram estabelecidas e apoiadas nos objetivos apresentados e na natureza do objeto de estudo.

O presente estudo se insere no âmbito de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo foco reside na análise das subjetividades e experiências dos participantes envolvidos. Conforme destacado por Demo (1998), uma das características da pesquisa qualitativa é explorar aspectos dos fenômenos que não podem ser facilmente quantificados. Segundo Silva e Menezes (2000):

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA; MENEZES, 2000. p. 20).

Assim, esta abordagem permite uma visão interpretativa mais abrangente em relação às características intrínsecas dos sujeitos pesquisados e à influência das dinâmicas sociais em suas vivências no contexto escolar, saindo dos focos estatísticos e caminhando em direção ao entendimento de que tipos de situação assolam o ambiente pesquisado, e isso garante a fidedignidade da pesquisa.

Procurando salientar a relevância social deste trabalho, o tipo de pesquisa adotada é a pesquisa-ação. Tripp (2005) enfatiza que esta abordagem pode ser caracterizada como intervencionista, em vez de experimental, uma vez que o pesquisador, ao mesmo tempo em que observa determinado contexto, também recorre a essa observação para intervir nele, utilizando uma série de critérios que se afinam com o que a pesquisa-ação propõe, sendo eles: análise situacional, a fim de identificar o que melhorar; o uso da investigação-ação, que, segundo Tripp (2005, p. 446), é “qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”; e a prática reflexiva em todo o processo da pesquisa, essencialmente para o planejamento eficaz.

Ao atuar dentro do contexto estudado, verifica-se as questões teóricas em contraste com a realidade educacional, portanto, o trabalho de campo ocorreu no decorrer de um semestre letivo, em dois dias da semana, uma vez que seguiu a disponibilidade de horário concedida pela professora da turma. O trabalho de campo dividiu-se em duas fases, a observação participante e a intervenção no contexto a partir de experimentações didáticas com gêneros textuais.

Segundo Marques (2016, p. 265), a pesquisa de campo possui um certo grau de parcialidade, mas isso não implica que a pesquisa deva ser totalmente influenciada por opiniões pessoais. Para que a pesquisa de campo seja relevante no âmbito educacional, é crucial

minimizar a subjetividade, segundo o autor. Porém, utilizando uma metodologia bem estruturada, há a possibilidade de aumentar a objetividade dos resultados.

Sendo assim, a observação participante também foi definida como procedimento para a prática em campo. Gori (2008) afirma que a observação participante torna o pesquisador parte do universo da pesquisa de campo, posto que toda produção de conhecimento se dá por processos de mediação entre pessoas no interior das relações sociais. Do mesmo modo, também pode ser definida como “O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo” (May, 2001, p.177).

Destarte, para assegurar a consistência da pesquisa, o diário de bordo foi definido como instrumento para registrar as notas de campo realizadas pela pesquisadora. As notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experimenta e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Desse modo, o diário de bordo, além de registrar as observações e reflexões diárias durante o processo de imersão na escola selecionada, destacou-se também como ferramenta indispensável para os apontamentos que surgiram ao longo do período de acompanhamento, uma vez que os desafios enfrentados durante o processo investigativo fazem parte de um estudo sólido, o que contribui também para a qualidade da investigação, em conformidade com os critérios estabelecidos pela pesquisa-ação.

Batista (2019) advoga que o diário de bordo é uma estratégia para analisar os acontecimentos do cotidiano através da escrita, tornando o pesquisador mais sensibilizado e auxiliando também na construção da própria identidade.

Como já citado anteriormente, os dados foram coletados por meio da observação participante e registrados em um diário de bordo. A observação, por sua vez, foi guiada por um roteiro previamente elaborado, com base nos objetivos da pesquisa, com o fito de refinar o olhar durante o processo de imersão. O roteiro continha três categorias, a primeira dizia respeito especificamente ao processo de alfabetização e letramento, onde evidenciaria quais os métodos e abordagem de alfabetização a professora utilizava, como eram trabalhados os diferentes usos sociais da língua? Havia momentos dedicados especificamente à leitura e à escrita? Por fim, como os alunos eram estimulados a interagir com o texto?

Já a segunda categoria, voltava o olhar para a presença do texto em sala de aula, as perguntas norteadoras foram: quais os gêneros textuais trabalhados em sala de aula? Como esses gêneros eram apresentados e explorados nas aulas? E como os alunos interagem com eles?

Na última categoria do roteiro, as referências que a prática de ensino da professora fazia à BNCC, as perguntas guias foram: como as diretrizes da base estavam refletidas nas atividades observadas? E como os objetivos de aprendizagem relacionados ao trabalho com o texto estavam relacionados com a BNCC?

A presente pesquisa realizou-se em uma escola da rede municipal de ensino do município de Capanema, no estado do Pará. Localizada em um bairro periférico da cidade, a escola atende crianças da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também estudantes da Educação de Jovens e Adultos, sendo assim, a escola contempla um público diversificado em termos de faixa etária e contexto social. A escolha da instituição se deu devido à existência de um contato prévio com o coordenador pedagógico da escola, o qual participou de alguns momentos formativos da turma da autora no curso de Pedagogia da UFPA.

Os sujeitos da pesquisa foram uma professora regente da turma, três cuidadoras educacionais que atuam diretamente no apoio dos estudantes com especificidades de aprendizagem, bem como os 18 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A professora regente da turma possui formação em Ciências Biológicas pela UFPA e em Pedagogia pela Uninter. Atua como professora há 11 anos e há 6 anos trabalha como professora efetiva na rede municipal de Capanema.

A escolha dessa turma em especial, ocorreu, primeiramente, para evitar a sobrecarga de outras turmas que já enfrentam a superlotação da sala de aula. Assim como a turma investigada, as demais também enfrentam a mesma dificuldade, e tal fato também se torna parte do processo de análise do meio estudado, já que interfere no acompanhamento individual de cada aluno nessa etapa inicial do ensino.

4 A SISTEMATIZAÇÃO E A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção são apresentados e analisados os dados coletados por meio de sessões de observação participante realizadas na turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa são interpretados à luz dos referenciais teóricos discutidos nas seções anteriores. Para fins de organização, a análise foi estruturada em três eixos temáticos, que emergiram das práticas observadas em sala de aula.

O primeiro eixo trata do processo de alfabetização e letramento, buscando compreender a abordagem pedagógica da professora em relação à alfabetização e à interação dos alunos com os usos sociais da língua materna. O segundo eixo aborda especificamente a vivência dos alunos com os textos e como estes eram explorados em sala de aula. O terceiro eixo examina as referências da prática docente à BNCC, analisando em que medida havia diálogo com esse

documento normativo, que orienta competências, habilidades e objetos de ensino a serem desenvolvidos com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental em processo de alfabetização e letramento, especialmente na área de linguagem, foco desta pesquisa.

4.1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Esta subseção analisa, a partir das contribuições de Rojo (2006) e de outros autores, o processo de alfabetização e letramento na turma observada, com foco nas estratégias utilizadas pela professora para estimular a leitura, no método de alfabetização adotado e na frequência das atividades voltadas à leitura e à escrita.

Durante a coleta de dados, os alunos foram apresentados a textos de diferentes naturezas, como livros literários (*O Patinho Feio* e *A Visita*), poemas do livro didático (*Minha Cama*, de Sergio Capparelli), histórias em quadrinhos e vídeos. Contudo, a leitura e exploração desses materiais eram realizadas de forma superficial, o que remete ao que Rojo (2006, p. 576) descreve como o uso do texto apenas como pretexto para atividades técnicas, esvaziando seu potencial discursivo.

Esse esvaziamento se evidencia na ausência de liberdade para ler e construir textos de forma autônoma e compartilhada, ativar sentidos, compartilhar ideias e exercitar a criatividade. Apesar de haver estímulo à interpretação visual ou à criação de rimas após a leitura de textos, a interação dos alunos e a concepção de gênero apresentadas pela professora mostravam-se limitadas. Tal limitação, como analisa Rojo (2006, p. 572), decorre da fragmentação entre os objetos de ensino, em que os professores reconhecem as dimensões do letramento, mas não conseguem integrá-las efetivamente às práticas de alfabetização.

Isso se concretiza quando a docente deixava de articular os momentos de leitura e escrita em propostas mais amplas. Observou-se ainda que o uso do livro didático ocorria de forma literal e que a escrita era exercitada de maneira mecânica, como na atividade em que as crianças precisavam escrever seus nomes diariamente nos cadernos.

Além da superficialidade apresentada no processo de aprendizagem da língua escrita, a abordagem de alfabetização utilizada em sala também apresentava limitações próprias do método fônico, no qual as atividades se centravam na codificação e decodificação de palavras a partir da relação som-letra. Assim, os exercícios de consciência fonológica eram desenvolvidos de forma descontextualizada, sem significados relacionados ao uso social da linguagem. Embora tal habilidade seja essencial para a aprendizagem do sistema alfabético, por si só não garante alfabetização e letramento efetivos. Isso se evidenciou em atividades que

priorizavam a decomposição de palavras em sons isolados, como na leitura do título do livro *A Visita*, em que cada letra foi trabalhada individualmente.

Ao contrapor-se aos métodos que se limitam à correspondência entre letras e sons, Soares (2020, p. 80) afirma que alfabetizar a criança não pode reduzir-se apenas a isso, pois “são necessárias atividades que desenvolvam sua capacidade de voltar a atenção para os sons da palavra, não para seu significado”. Moraes (2012, p. 26) reforça essa perspectiva ao afirmar: Independentemente de serem métodos sintéticos ou analíticos, todos os métodos tradicionais de alfabetização enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral: uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiriam como unidades "isoláveis" na mente da criança ainda não alfabetizada. Por ser uma mera lista de correspondências entre letras e fonemas, o alfabeto não teria propriedades ou princípios conceituais que o aprendiz precisaria compreender.

Constatou-se, em última análise, que as atividades de leitura envolviam materiais diversos — livros literários, textos, vídeos e o livro didático. Já os momentos de escrita incluíam desde a grafia do nome próprio até atividades estruturadas com lacunas, identificação de sílabas e formação de palavras. Também se observaram práticas ligadas à percepção sonora da língua, como jogos de rimas. Entretanto, o uso social da escrita era limitado, com ênfase maior na decodificação e na consciência fonêmica. Nesse sentido, destaca-se que “a noção de gênero textual não pode se despir do contexto comunicativo que a reveste” e que o trabalho com a escrita deve considerar “as condições de produção e recepção dos textos” (COSCARELLI, 2007, p. 82).

Kleiman (2002, p. 110) chama atenção para a necessidade do contato contínuo e sistemático com textos: “aprende-se a ler lendo e aprende-se a escrever escrevendo. Sem uma vivência constante com textos escritos, em todos os níveis, não haverá aprendizado da leitura e da produção textual”. Também não foram identificadas práticas diversificadas de escrita em situações reais de comunicação, como produção de listas, convites ou registros pessoais. A escrita aparecia mais como exercício formal, voltada à fixação do sistema alfabético e das regras gráficas.

4.2 O TEXTO EM SALA DE AULA

A presença dos gêneros textuais na sala pesquisada manifestou-se em contos, poemas e histórias em quadrinhos. A docente apresentava-os com postura leitora de mediação, explorando previamente elementos como capa, ilustrações e antecipação de sentidos do texto. Tal prática reflete o que afirma Marcuschi (2010, p. 20), ao destacar que os gêneros se

caracterizam “muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”.

Algumas atividades revelaram sensibilidade e cuidado na exploração dos contos infantis. Um exemplo marcante foi a leitura de um livro cuja narrativa visual evoluía de páginas escuras para coloridas; a professora estimulou os alunos a debaterem as emoções dos personagens e o desenrolar da história. Esse cuidado aproxima-se do que defende Coscarelli (2007, p. 82), que ressalta a importância de compreender um texto literário considerando o contexto em que circula, bem como a articulação entre imagem, linguagem e função social.

Apesar de explorar bem os aspectos visuais e narrativos dos livros, percebeu-se que a professora dissociava alfabetização e letramento, tratando-os como processos distintos. As leituras realizadas durante a coleta de dados serviam principalmente como ponto de partida para exercícios fonéticos ou de formação de palavras, com pouca ênfase na linguagem em contextos de uso social. Essa prática contrasta com Bazerman (2005, p. 31), que ressalta que compreender os gêneros apenas como traços formais fixos “ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos”.

A interação dos estudantes com os gêneros ocorria sobretudo por meio da escuta, observação e participação oral, com destaque para a identificação de rimas e sons. Os alunos respondiam às perguntas da professora e participavam das propostas orais, embora a produção escrita autoral ainda não estivesse sendo promovida.

4.3 REFERÊNCIAS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Este tópico evidencia como as práticas observadas dialogam com as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 1º ano.

Algumas atividades apresentaram relação com a habilidade EF01LP01, que orienta “reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página” (BRASIL, 2018, p. 99), especialmente quando a professora orientava os alunos a seguirem a direção correta ao escrever os nomes.

A habilidade EF01LP06, que prevê “segmentar oralmente palavras em sílabas” (BRASIL, 2018, p. 99), esteve presente em jogos de rima e exercícios de segmentação de palavras. Já a habilidade EF01LP08, sobre “relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita” (BRASIL, 2018, p. 101), foi observada na análise do título do livro *A Visita*, com atividades de correspondência entre fonemas e grafemas de forma isolada.

Apesar da presença do documento orientador, constatou-se que as práticas docentes ainda se distanciavam do que a BNCC entende como efetiva inserção dos alunos nas práticas sociais de linguagem, atendendo apenas parcialmente às diretrizes da política curricular.

4.4 ATIVIDADES PROPOSTAS

A primeira atividade realizada com a turma do 1º ano consistiu em uma proposta lúdica de leitura e escrita a partir do gênero “bilhete”. A pesquisadora apresentou um bilhete escrito pela “Fada Lulu”, elaborado em cartolina com letras de imprensa maiúsculas, facilitando a leitura pelas crianças em processo de alfabetização.

A leitura coletiva contemplou a habilidade EF01LP11, sobre diferenciação de letras (maiúsculas, minúsculas, cursiva e de imprensa), enquanto a escrita de palavras como *varinha*, *livro* e *poção* correspondeu à EF01LP02, que orienta “escrever, espontaneamente ou sob ditado, palavras e frases de forma alfabética” (BRASIL, 2018, p. 67). A elaboração de uma lista com objetos mágicos atendeu à EF01LP09, voltada para a produção de listas e outros gêneros do cotidiano (BRASIL, 2018, p. 68).

Durante a leitura do bilhete, se observou variadas reações. Algumas crianças se mostraram curiosas, levantando-se para ver mais de perto o cartaz, comentando em voz alta sobre a personagem. Outras, entretanto, permaneceram dispersas, ainda ligadas a desenhos e pinturas realizadas em atividades anteriores, o que dificultou a concentração no primeiro momento. Esse contraste mostrou tanto o potencial da proposta para atrair a atenção, quanto a necessidade de um momento de transição mais estruturado entre as tarefas, para que todos os alunos pudessem se engajar igualmente.

É importante ressaltar que a dispersão inicial se prolongou durante toda a atividade. À medida que a pesquisadora lia o bilhete, menos as crianças interagiam com a leitura. Isso mostra que mesmo diante da postura mediadora adotada pela pesquisadora para conduzir os estudantes na atividade, muitos não se identificavam plenamente como leitores e escritores, a situação criada em torno dessa atividade deixou claro a falta de familiaridade com essa prática.

Após a leitura, foi realizada uma roda de conversa para ativar conhecimentos prévios e estimular a imaginação, com perguntas como: “Vocês já viram uma fada?”, “Como vocês acham que ela é?” e “O que uma fada precisa ter para fazer magia?”. As respostas surgiram de forma espontânea.

Em seguida, foi apresentada uma “bolsa mágica”, contendo fichas ilustradas com imagem e palavra, representando objetos que a Fada Lulu havia perdido: caldeirão, livro de magia, varinha, poção e chave mágica. A leitura dos nomes foi realizada associando-os às

imagens correspondentes. Na etapa final, cada criança foi chamada individualmente à mesa para escrever três dos objetos apresentados: varinha, livro e poção.

A análise das produções revelou diferentes hipóteses de escrita:

- Davi e Bryan: hipótese pré-silábica, utilizando traços e letras isoladas sem valor sonoro aparente;
- Luan: fase silábica com valor sonoro, representando sílabas com letras ou grupos de letras;
- Thaila: transição entre silábica sem e com valor sonoro, com relação parcial entre som e grafema;
- Yago: hipótese pré-silábica, sem correspondência sonora;
- João Miguel: hipótese silábica, usando exclusivamente vogais;
- Carla e Agnes: hipótese silábico-alfabética, com algumas sílabas representadas de forma mais completa (consoante + vogal);
- Kaio: escrita silábica com valor sonoro, correspondência aproximada entre fala e escrita;
- Maria Aparecida: fase silábica, uso frequente de vogais, tentativa de representação silábica com limitações sonoras.

A dispersão inicial de alguns alunos indica a necessidade de ajustes no manejo do tempo e na transição entre tarefas, mas não comprometeu o diagnóstico da turma, e embora apresentem diferentes hipóteses, todos participaram do processo. Mesmo aquelas em hipótese pré-silábica demonstraram esforço em registrar graficamente os objetos da fada, atitude que nos demonstrou o intenso trabalho cognitivo realizado. Já os alunos em estágios mais avançados mostraram satisfação em compartilhar suas produções com os colegas.

Dessa forma, a atividade não somente diagnosticou o nível de escrita, mas revelou como os alunos interagem com a leitura e a escrita em um contexto lúdico. O bilhete da Fada Lulu funcionou como um recurso mobilizador, para despertar interesse, estimular a oralidade, favorecer a imaginação e, ao mesmo tempo, oferecer oportunidades reais de escrita. Em síntese, a experiência mostrou que atividades contextualizadas, que articulam fantasia e práticas reais, têm maior potencial de engajar crianças do 1º ano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender de que maneira os gêneros textuais são mobilizados em práticas de alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Capanema-PA, investigando como tais práticas contribuem para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos estudantes. A análise realizada permitiu constatar que, embora haja esforços por parte dos docentes em inserir os alunos em situações significativas de leitura e escrita, ainda persistem desafios relacionados à adequação metodológica, à seleção intencional de textos e à articulação das práticas pedagógicas com os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Evidenciou-se que a centralidade do texto no processo de alfabetização e letramento é um caminho profícuo para aproximar os aprendizes das práticas sociais da linguagem, favorecendo a compreensão da escrita enquanto tecnologia e enquanto prática sociocultural. Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais revelou-se fundamental para expandir o repertório linguístico e cultural das crianças, proporcionando-lhes condições de refletir sobre a língua e de construir aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Por outro lado, observou-se que fatores externos ao ambiente escolar, como desigualdades sociais, limitações de infraestrutura e carência de materiais didáticos adequados, ainda configuram barreiras para a efetivação de uma alfabetização de qualidade. Além disso, a formação inicial e continuada dos professores mostrou-se aspecto crucial, uma vez que a apropriação teórico-metodológica acerca da alfabetização e do letramento, especialmente quando mediados por gêneros textuais, requer aprofundamento e constante atualização.

Com base nos dados analisados, é possível afirmar que alfabetizar letrando constitui um processo que ultrapassa a mera aprendizagem das convenções do sistema alfabético, exigindo práticas pedagógicas que conectem o aluno à função social da escrita. Assim, a efetivação desse processo demanda planejamento intencional, mediação docente qualificada e oportunidades de interação com diferentes gêneros em contextos reais de uso da língua.

Considera-se, portanto, que esta pesquisa contribui para ampliar a compreensão sobre as potencialidades do trabalho com gêneros textuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para refletir sobre os desafios enfrentados pela escola pública no atual cenário educacional. Como encaminhamentos futuros, destaca-se a necessidade de aprofundar estudos que investiguem, em maior escala, o impacto das práticas pedagógicas baseadas em gêneros textuais no desempenho leitor e escritor dos estudantes, além de propor ações formativas que fortaleçam o papel do professor alfabetizador diante das demandas contemporâneas.

Em síntese, reafirma-se que alfabetizar e letrar de forma simultânea constitui um compromisso ético, político e pedagógico da escola pública, uma vez que possibilita ao aluno

não apenas o domínio técnico da escrita, mas, sobretudo, sua inserção crítica e participativa na cultura letrada.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Tailine Penedo. **O Diário de Bordo**: uma forma de refletir sobre a prática pedagógica. Revista Insignare Scientia-RIS, v. 2, n.3, p.287-293, 2019.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais tipificação e Interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chamblis Hoffnagel (orgs.). Revisão técnica Ana Regina Vieira et al. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

COSCARELLI, Carla Viana. **Gêneros textuais na escola**. Veredas Online (UFJF), v. 2, 2007. COSTA, A. R. da. **GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS: AFINAL DE CONTAS, DO QUE SE TRATA?**. PROLÍNGUA, [S. l.], v. 6, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/13551>. Acesso em: 14 mar. 2024.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-americana de enfermagem**, v. 6, p. 89-104, 1998.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo Ática, 1999.

GORI, Renata Machado de Assis. OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA E PESQUISA-AÇÃO: APLICAÇÕES. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 2, n. 1, 2008. DOI: 10.5216/rir.v1i2.197. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20329>. Acesso em: 10 jul. 2024.

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

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MARQUES, J. P. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, v. 19, n. 28, p. 263-284, 2016.

MAY, Tim. **Pesquisa social**. Questões, métodos e processos. 2001. Porto Alegre, Artemed.

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des) articulação de objetos de ensino. **Perspectiva**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 569–596, 2006. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1663>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. Sistema Paraense de Avaliação Educacional: Relatório 2023. Belém, 2023. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/sispae/relatorio?ano=2023>. Acesso em: 20 maio 2025.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. Ed. Florianópolis: laboratório de Ensino a Distância (LED) da UFSC, 2000.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.