UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CAPANEMA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

WILTIANA MARIA SOUSA DO NASCIMENTO

GANHOS PEDAGÓGICOS DO TRABALHO COM O GÊNERO POEMA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: uma proposta de ensino vivenciada no Pibid Pedagogia em Capanema-Pa

CAPANEMA
2022

WILTIANA MARIA SOUSA DO NASCIMENTO

GANHOS PEDAGÓGICOS DO TRABALHO COM O GÊNERO POEMA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: uma proposta de ensino vivenciada no Pibid Pedagogia em Capanema-Pa

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso.

CAPANEMA
2022

WILTIANA MARIA SOUSA DO NASCIMENTO

GANHOS PEDAGÓGICOS DO TRABALHO COM O GÊNERO POEMA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: uma proposta de ensino vivenciada no Pibid Pedagogia em Capanema-Pa

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação.

Data de aprovação: 17/06/2022
Conceito: Excelente

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso.
Orientadora - UFPA

Prof. Dr. Rogério Andrade Maciel
Examinador Interno - UFPA

Profa. Dra. Maria da Conceição Azevedo
Examinadora Interna - UFPA

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer à Proteção Divina, pela benção da vida e por ter iluminado o meu caminho até aqui, e junto a isso agradecer à minha querida, linda e amável mãe, Maria Sebastiana, quem é meu maior exemplo de fé na Terra, que dentre todos os artifícios dispostos aos cuidados de uma mãe, o que ela mais costuma utilizar é a oração. Obrigada mãe, por ser o meu esteio, por me dar tudo sem me cobrar nada, sem me pressionar, sempre com seu jeito calmo e sereno ainda que se preocupe com o meu hábito de roer unha, e sempre diga que enquanto não acabar a faculdade minhas unhas vão estar sempre roídas. Talvez agora melhore um pouco. Espero! Acredito que a senhora não saiba, mas quando eu preciso preencher dados em que se pede o grau de escolaridade dos pais, me enche de orgulho poder marcar nível superior completo em seu nome, isso significa muito para mim, e foi um dos motivos que me inspirou a entrar em uma universidade. Obrigada, minha mãe!

Aos meus irmãos, Tatiana (Tati) e Wilton (Wiltinho), à minha irmã por ser sempre tão amável e capaz de me ajudar, e por facilitar a minha vida em vários momentos, e por falar em facilitar, o meu irmão é quem também tem feito isso, quando realiza as tarefas de casa, ou as divide comigo, o que me permite dedicar mais tempo para outras tarefas, como a de elaborar este trabalho por exemplo. Sou grata a vocês por todo apoio, cuidado e preocupação com a minha jornada.

Agradeço também à vida da minha Sol, meu animal de estimação, por preencher a minha vida de amor, por estar sempre ao meu lado, deitada nos pés da minha cadeira de estudo, ela esteve sempre aqui durante o processo de construção deste trabalho, me dando amor. Mesmo que não saiba, você faz total diferença, te agradeço por me amar e dar cor à minha vida, minha riqueza.

Também sou grata ao meu namorado, Lucas William, que esteve presente durante o período de construção do meu TCC, e que contribuiu para que eu concluísse essa etapa. Obrigada por todo amor, admiração e dedicação que tens a mim, pelos momentos vividos, que muitas vezes servem de distração em meio a toda à tensão que um estudante sente, obrigada pelo incentivo e pela força que me destes para esse fim.

Aos meus familiares, minhas primas, primos e tias que comemoraram comigo o início dessa jornada e continuaram a torcer por mim durante esse período, que com certeza estarão comemorando mais essa etapa junto a mim.

Agradeço à minha orientadora, Gorete Cardoso, por ter tornado este trabalho possível, agradeço por ter me proporcionado a vivência no PIBID, que possibilitou a construção desta

pesquisa. Obrigada por corresponder aos meus anseios e dúvidas, mesmo com toda a sua demanda de trabalho, por acreditar em mim e por me incentivar nos momentos de desânimo. Gratidão!

Também agradeço à minha dupla de estágio no PIBID, Silmara Santos, com quem eu compartilhei dúvidas, erros e acertos, durante essa vivência. Obrigada pela parceria e dedicação nos trabalhos desenvolvidos no Programa, que serviram de base para a elaboração desta pesquisa.

E por fim, agradeço aos demais colegas do PIBID, Samara Farias, Rosiane Gaspar, Dienny Beatriz, Jheovanda Santos, Suely Cunha, Sônia Helena e Joedson Idalino, com quem eu também troquei conhecimentos, compartilhei dúvidas durante a vivência no Programa e durante a construção deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa descreve e analisa os resultados de uma sequência didática com o gênero poema em uma turma de 4º ano do ensino fundamental, no contexto do estágio de iniciação à docência realizado em uma escola pública do município de Capanema-Pará. O objetivo geral é compreender a contribuição do gênero poema enquanto ferramenta de ensino contextualizado de práticas de linguagem (leitura/escuta, produção textual, oralidade, análise linguística e semiótica) nos processos de alfabetização e letramento. A investigação está ancorada na abordagem qualitativa de pesquisa científica, de natureza básica, com fins descritivo e explicativo. As análises e discussões implementadas foram construídas com base nos dados levantados pela autora durante a sua participação como bolsista no subprojeto *Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental*, integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), executado no Campus Universitário de Capanema da Universidade Federal do Pará (UFPA), em parceria com uma escola pública da rede municipal, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Os sujeitos da pesquisa são 26 estudantes da turma acompanhada pela estagiária autora do trabalho no decorrer das atividades de estágio e uma professora regente da turma. A técnica empregada no levantamento dos dados foi a observação participante, com a utilização do diário de campo para o registro qualitativo dos fatos transcorridos no processo de implementação das atividades didáticas para o ensino do gênero supracitado. Os dados da pesquisa mostram que os avanços alcançados no decorrer da experiência de ensino foram bastante significativos, haja vista que os(as) estudantes conseguiram compreender e desenvolver com sucesso as atividades planejadas, em todos os módulos do plano de ensino. Desta forma, defende-se que a utilização do gênero poema enquanto ferramenta pedagógica de alfabetização e letramento colaborou efetivamente com a aprendizagem dos(as) estudantes, indo além de um mero exercício mecânico e descontextualizado de leitura e escrita Assim, procurou-se demonstrar que quando se trabalha o gênero literário de maneira contextualizada e significativa, valendo-se de variadas possibilidades para desenvolver a alfabetização articulada ao letramento, acaba-se ressignificando o ensino da leitura e da escrita na escola e motivando ainda mais os(as) estudantes para aprender.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; gêneros textuais; poema; ensino.

ABSTRACT

This research describes and analyzes the results of a didactic sequence with the poem genre in a 4th grade elementary school class, in the context of the teaching initiation internship carried out in a public school in the city of Capanema-Pará. The general objective is to understand the contribution of the poem genre as a contextualized teaching tool of language practices (reading/listening, textual production, orality, linguistic and semiotic analysis) in the literacy and literacy processes. The investigation is anchored in the qualitative approach of scientific research, of a basic nature, with descriptive and explanatory purposes. The analyzes and discussions implemented were built based on the data collected by the author during her participation as a scholarship holder in the subproject Interdisciplinary Literacy and Literacy Practices in Elementary School, part of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID), carried out on the University Campus de Capanema from the Federal University of Pará (UFPA), in partnership with a public school in the municipal network, from August 2018 to January 2020. The research subjects are 26 students from the class accompanied by the intern author of the work during the internship activities and a class teacher. The technique used in the data collection was the participant observation, with the use of the field diary for the qualitative record of the facts that happened in the process of implementation of the didactic activities for the teaching of the aforementioned genre. Research data show that the advances achieved during the teaching experience were quite significant, given that students were able to successfully understand and develop the planned activities in all modules of the teaching plan. In this way, it is argued that the use of the poem genre as a pedagogical tool for literacy and literacy effectively collaborated with the students' learning, going beyond a mere mechanical and decontextualized reading and writing exercise. when the literary genre is worked in a contextualized and meaningful way, using various possibilities to develop literacy articulated with literacy, it ends up re-signifying the teaching of reading and writing at school and motivating students even more to learn.

Keywords: literacy; literacy; textual genres; poem; teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 8

2 REFERENCIAL TEÓRICO 11

2.1 Alfabetização e letramento: conceitos distintos, mas indissociáveis 11

2.2 A importância dos gêneros textuais para a alfabetização compreendida como processo contínuo de letramento 16

2.3 A potencialidade do gênero poema na alfabetização e letramento infantil 18

2.4 A metodologia da sequência didática para trabalhar gêneros orais e escritos 21

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 22

3.1 Abordagem, procedimentos e técnicas empregadas na pesquisa 22

3.2 Caracterização do contexto escolar, dos sujeitos da pesquisa e da experiência que deu origem ao estudo 26

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 32

4.1 Itinerário formativo da proposta de ensino 32

4.2 Ganhos pedagógicos do alfabetizar letrando com o gênero textual poema 39

4.3 Avanços da turma relativos à aprendizagem de conteúdos linguísticos e extralinguísticos 41

4.4 Aprendizados para a formação inicial na docência 43

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 44

REFERÊNCIAS 46

1 INTRODUÇÃO

A ideia de pesquisar e escrever sobre o tema alfabetização e letramento, articulando-o aos gêneros textuais, está relacionada à experiência de estágio de iniciação à docência desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia, no subprojeto *Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental.* Este subprojeto integrou o programa institucional da Universidade Federal do Pará (UFPA) no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, e foi desenvolvido nos municípios de Bragança e Capanema.

O núcleo PIBID do referido curso do Campus de Bragança contou com a participação de 30 (trinta) discentes, que atuaram como bolsistas (24) e voluntários (06) em atividades de iniciação à docência realizadas nas escolas públicas parceiras do subprojeto. Em cada escola teve-se a participação de uma professora supervisora e de diversos(as) professores(as) colaboradores(as), todos(as) atuantes em turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental.

Inicialmente, é importante registrar que o PIBID é um programa integrante da política nacional de formação de professores, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e implementado por meio da parceria entre as Instituições de Ensino Superior e as secretarias municipais e estaduais de educação. O programa visa promover a iniciação dos licenciandos no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, buscando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica, assim como proporciona experiências sistemáticas com a docência aos(às) estudantes universitários, articulando teoria e prática em atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão que compõem a programação dos subprojetos, de acordo com os princípios e características da iniciação à docência descritas na Portaria GAB/CAPES nº 259/2019.

No contexto do referido subprojeto, partiu-se do trabalho sistemático de caracterização do contexto educacional das escolas, observação das práticas docentes, diagnóstico da situação de aprendizagem dos(as) alunos(as) para em seguida envolver os(as) estagiários(as) no planejamento de projetos e atividades de ensino e experimentações didáticas de regência, em turmas de anos iniciais do ensino fundamental, com foco nas práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas no cotidiano da sala de aula.

No decorrer da execução do subprojeto, buscou-se compreender a alfabetização enquanto um processo complexo, contextualizado e articulado às práticas sociais de letramento vivenciadas pelas crianças. Considerando que a alfabetização, quando desenvolvida numa

perspectiva de letramento, compreende o ensino da leitura e escrita no contexto das práticas sociais em que tais atividades se envolvem, a fim de que o aprendente saiba como utilizá-las em situações sociais e reais de comunicações dentro e fora do ambiente escolar. É sob esse viés que se defende a ideia de alfabetizar letrando.

Associado a ideia supracitada, buscou-se trabalhar com os gêneros textuais, visto que os gêneros são utilizados para designar os textos materializados da vida diária com características sócio comunicativas, então todo e qualquer texto que faça parte das atividades comunicativas do dia a dia se materializa através de um gênero textual Marcuschi (2005). Pois os gêneros circulam em diferentes campos de atividade humana. Com isso é possível articular a ideia de alfabetizar letrando no contexto das práticas sociais, em situações de comunicação que acontecem sempre e tão somente através dos gêneros textuais.

Como parte integrante do cronograma do projeto houve momentos de planejamento didático e metodológico para que posteriormente os(as) estagiários(as) vivenciassem as situações didáticas de regência através da elaboração e implementação de uma sequência didática, que teve subsídios no acompanhamento sistemático das turmas desde a inserção dos(as) estagiários(as) nas mesmas, possibilitando o seguimento desta etapa.

Nesse processo de planejamento, os(as) estudantes tiveram oficinas metodológicas para a utilização de gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento dos(as) alunos(as), aliado às sessões de estudos teóricos de referências pertinentes ao tema do subprojeto. A partir disso, surgiu a ideia de se trabalhar com o gênero textual poema no processo de alfabetização e letramento, através de uma sequência didática.

No contexto dessa experiência buscou-se trabalhar com o gênero textual poema por ser possível explorar uma linguagem que envolve os(as) alunos(as) pela ludicidade e pelos sentidos e sentimentos mobilizados a partir do texto, e por proporcionar as noções apropriadas e necessárias para o desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e expressão oral, além de contribuir para a interpretação de mundo dos(as) educandos(as), pautada no uso social do gênero, sendo um grande potencial para se trabalhar as práticas de linguagem social e culturalmente relevantes.

Desse modo, procurou-se no presente trabalho descrever uma experiência de ensino com o gênero textual poema em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, na qual estudavam 26 alunos, com faixa etária entre 9 e 11 anos de idade, e analisar os seus resultados à luz de referenciais teóricos especializados. Diante disso, tem-se como objetivo geral compreender a contribuição do gênero poema enquanto ferramenta de ensino contextualizado de práticas de linguagem (leitura/escuta, produção textual, oralidade, análise linguística e semiótica) nos

processos de alfabetização e letramento. Enquanto objetivos específicos procura-se: discutir alfabetização e letramento como processos distintos, mas articulados, tendo os gêneros textuais como eixo articulador; descrever e discutir o itinerário formativo da proposta de ensino, com foco no desenvolvimento das aulas/módulos; analisar os resultados alcançados por meio do trabalho com o gênero poema para alfabetizar letrando nos anos iniciais do ensino fundamental; enfatizar os avanços alcançados pela turma com relação à aprendizagem de conteúdos linguísticos e extralinguísticos relacionados ao trabalho com o gênero escolhido; refletir sobre a importância da experiência para o processo de formação inicial na docência.

O presente trabalho está ancorado, sob uma perspectiva teórica, em autores como Paulo Freire (2005) que colabora com a discussão sobre a prática de ensinar; Tfouni (2006), Soares (2004, 2009 e 2020) e Kleiman (2002, 2005 e 2007), que trazem contribuições ao debate sobre alfabetização e letramento; Marcuschi (2008), Bakhtin (2003), Oliveira (2011), Rojo (2006) e Kleiman (2002), que discutem os gêneros textuais; Goldstein (2006), Oliveira (2011), Santos (2017) e Bakhtin (2003), que discorrem a respeito dos gêneros literários, com foco no gênero poema. Nas argumentações destas duas últimas esferas, aparecem fragmentos de dois documentos curriculares oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Base Nacional Comum Curricular (2018). E com relação a conceituação metodológica, se apoia em autores como Marconi e Lakatos (2003), que versam sobre a observação participante e pesquisa bibliográfica; Minayo (2002), Gerhardt e Silveira (2009), Bogdan e Biklen (1994), que subsidiam a caracterização de uma pesquisa qualitativa; Gil (1989), que auxilia na definição de pesquisa descritiva e pesquisa explicativa; Minayo (2002), que discerne a pesquisa de campo; Falkembach (1987), na designação do que é um diário de campo e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que fundamentam as reflexões acerca da metodologia da sequência didática para gêneros orais e escritos.

O seguimento do trabalho estrutura-se em quatro seções, a primeira articula-se com o referencial teórico que compõe uma discussão conceitual a respeito de categorias como alfabetização, letramento, gêneros textuais, gêneros literários, trazendo como destaque o poema como ferramenta de ensino contextualizado e interdisciplinar, e sequência didática. A segunda seção refere-se aos procedimentos metodológicos adotados para a definição da abordagem, procedimentos e técnicas empregadas na pesquisa, além disso, essa seção apresenta a caracterização do contexto escolar, dos sujeitos da pesquisa e da experiência que deu origem ao estudo. A terceira traz os resultados e discussão da proposta de ensino. E a quarta seção abarca as considerações finais, que ressaltam o conteúdo abordado neste trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para dar conta da discussão a respeito dos resultados da experiência realizada com o gênero poema, que será descrita e analisada neste trabalho, de forma a alcançar o objetivo de compreender a contribuição do gênero em questão, enquanto ferramenta de ensino contextualizada da leitura, escrita e oralidade no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se fez necessário esclarecer conceitualmente algumas categorias centrais para o estudo, tais como alfabetização, letramento, gêneros textuais, gêneros literários (com foco no poema) e sequência didática. No desenvolvimento desta discussão, os autores privilegiados foram Paulo Freire (2005) que colabora com a discussão sobre a prática de ensinar; Tfouni (2006), Soares (2004 e 2009) e Kleiman (2002, 2005 e 2007), que trazem contribuições ao debate sobre alfabetização e letramento; Marcuschi (2008), Bakhtin (2003), Oliveira (2011), Rojo (2006) e Kleiman (2002) que discutem os gêneros textuais; Goldstein (2006), Oliveira (2011) e Bakthin (2003), que discorrem a respeito dos gêneros literários, com foco no gênero poema. Nas discussões destas duas últimas categorias aparecem fragmentos de dois documentos curriculares oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Base Nacional Comum Curricular (2018).

2.1 Alfabetização e letramento: conceitos distintos, mas indissociáveis

Segundo Tfouni (2006, p. 9), o termo “alfabetização” refere-se à “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. No entanto, a autora enfatiza que conceber a alfabetização como um processo de aquisição individual da leitura e escrita é uma ideia que está muito ligada aos objetivos da escolarização, por isso acaba sendo entendida, geralmente, como um simples processo instrumental que chega a sua completude em um determinado momento da vida do estudante. Todavia, a alfabetização não se constrói somente por meio das instruções escolares, mas também nas práticas sociais de leitura e escrita, e em função disso está sempre em processo de desenvolvimento, portanto, trata-se de um processo inacabável, incompleto. Nesse sentido, a autora advoga que há níveis ou graus de alfabetização, e não simplesmente uma alfabetização pronta e acabada prestes a ser adquirida, isto é, há um conjunto de conhecimentos sobre o código escrito da língua, que o indivíduo pode movimentar de acordo com as práticas sociais em que ele se envolve.

Essa representação existe porque entende-se que a alfabetização só é legítima quando a criança adentra o espaço escolar e passa a ter acesso ao ensino formal, para posteriormente receber o título de alfabetizada. Considera-se que a criança possui as competências e habilidades instrumentais objetivadas pela instituição de ensino, sem considerar as práticas sociais mais amplas que ultrapassam os muros da escola, em que se concretiza o uso da leitura e escrita. Tfouni (2006) advoga que a alfabetização se faz também no ambiente familiar e nas demais esferas e espaços sociais em que a criança ou o adulto estão inseridos, recebendo estímulos que servem de incentivo para fazer uso da leitura e da escrita.

Além disso, Macedo (2003) também aponta que os objetivos previstos durante o processo de alfabetização no ambiente escolar se adequam mais a uma condição para controlar a escolarização em detrimento da alfabetização. A autora defende que a alfabetização não deve estar restrita ao processo de escolarização, nem mesmo reduzida a uma perspectiva de leitura e escrita compreendida enquanto codificação e decodificação de sinais gráficos, pois a língua se estrutura de maneira dinâmica e se constitui nas experiências cotidianas. Dessa forma, a leitura, escrita e oralidade também ocorrem em contexto das práticas de linguagem, e se estabelecem nos textos que perpassam as experiências letradas presentes no convívio social.

Souza (2014, p. 90) esclarece que "[...] o processo de alfabetização exige muito mais do que apenas saber ler e escrever: exige compreender a leitura e a escrita nas mais diferentes formas que possam surgir em nosso cotidiano". Essa concepção reforça a discussão que está sendo tecida e traz a possibilidade de se trabalhar a alfabetização sob a perspectiva de letramento.

Segundo Kleiman (2002), o grau de dificuldade que o aluno apresenta para ler ou escrever está associado à coerência da prática escolar com a prática social, manifestada além dos muros da escola, "tudo é difícil quando a atividade não faz sentido, quando ela não pertence a alguma prática social conhecida, quando ela não é relevante para a vida social" (KLEIMAN, 2002, p.108). Por esse motivo, é importante privilegiar uma alfabetização mais situada, pautada na aplicabilidade social das habilidades apreendidas pelos(as) alunos(as), em práticas sociais que eles estejam envolvidos e em outras que possam se engajar, de forma que a aprendizagem seja significativa para eles.

A autora assevera que "as práticas escolares presumem a existência de um sujeito independentemente do tempo e do espaço" (KLEIMAN, 2005, p. 33), isto é, à medida que os(as) alunos(as) entram na escola, suas individualidades e vivências não são levadas em conta. As práticas de linguagem vivenciadas ou não por eles ficam do lado de fora dos muros da instituição de ensino, não são consideradas, ou seja, a escola tem um único olhar para todos(as)

alunos(as), como se esperasse enxergar um modelo padrão, desse modo, ela torna o ensino patronizado a todos, como se os(as) estudantes possuíssem a mesma bagagem cultural e aprendessem da mesma forma. Entretanto, para que a alfabetização tenha sucesso, é necessário compreender o sujeito em sua individualidade, e a sua situação para além da escola, a fim de que assim as práticas escolares estejam alinhadas com a realidade dos(as) aprendizes e possam contribuir com a imersão desse indivíduo no mundo letrado.

De acordo com Kleiman (2002), a alfabetização pode ser concebida de duas formas, tradicionalmente, ou ocorrer numa perspectiva de letramento. Quando ela acontece de forma tradicional, tem-se uma concepção de prática isolada, individual e competitiva, de domínio do código, é a aprendizagem da leitura e da escrita com um fim em si mesmo. Em contrapartida, quando ocorre numa perspectiva de letramento, é possível estabelecer uma prática mais coletiva e colaborativa, em que o foco está nas práticas sociais, em contextos diversificados, aprende-se a ler e a escrever em situações comunicativas. Ademais, as possibilidades de ensinar e aprender se ampliam quando se opta por uma alfabetização associada ao letramento.

Nesse sentido, entende-se que é possível alfabetizar com o único objetivo de ensinar a ler e a escrever, em que o uso da escrita nas atividades escolares envolve, dentre outras situações, demonstrar a capacidade individual do aluno no desenvolvimento de uma tarefa por completo (KLEIMAN, 2005), ou alfabetizar letrando, com o intuito de ensinar no contexto das práticas sociais, com textos que tenham função social para o aluno, que resgate os acontecimentos do dia-a-dia, de acordo com o seu contexto cultural e social, visando a sua imersão no mundo da escrita.

Os textos que circulam no cotidiano das atividades humanas, entre os diversos grupos sociais, pertencentes aos mais variados gêneros textuais, mediam esse processo e atuam como ferramentas no ensino da escrita, pois ressaltam as diferenças e particularidades dos contextos aos quais pertencem os(as) aprendizes Kleiman (2005), por isso a importância do trabalho contínuo com os gêneros textuais nas escolas, o qual será mais detalhado posteriormente, visto que as interações comunicativas entre as pessoas se realizam por meio desses. E é sob esse viés que alfabetização e letramento se aproximam e se fazem no sentido de intercalação e complementaridade.

Segundo Kleiman (2007, p.4) “Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”. Desse modo, as práticas de letramento estão sempre associadas ao contexto em que se manifestam, dando sentido ao que se ensina e se concretizando ao passo em que se aprende e se insere nas práticas sociais de leitura e escrita.

A palavra letramento, na língua portuguesa, é oriunda de sua versão na língua inglesa *literacy*, derivada do latim *littera*, que significa letra mais o sufixo-*cy* que indica estado, qualidade, condição. Dessa forma, *literacy*, no inglês quer dizer condição de ser letrado. Com as mudanças na forma de conceber a alfabetização e o processo no qual se configura, fica evidente que agora não basta saber ler ou escrever, é necessário também fazer uso dessas habilidades, o que motivou o aparecimento do termo *literacy*, demarcando uma mudança histórica das práticas sociais, dessa forma, um novo cenário no uso social da leitura e da escrita demandava uma palavra nova para representá-lo (SOARES, 2009).

O termo Letramento surgiu no Brasil no século XX, mais precisamente na década de 80, com o intuito de ampliar o significado de Alfabetização/alfabetizar, "entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita, distinguindo-se do Letramento, compreendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e escrita em práticas sociais" (SOARES, 2004, p. 97). Como é preconizado pela autora, letramento é a condição ou estado adquirido por alguém, como resultado de sua apropriação da escrita. Soares afirma ainda que:

> [...] seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2004, p. 96).

Desse modo, o letramento se estabelece em tudo o que tem sido discutido nesta subseção, sobre uma alfabetização contextualizada e para além das práticas escolares, tendo em vista que a concepção de letramento evidencia o uso da língua escrita não só na escola, mas em todos os lugares em que a escrita se faz presente. Assim, o letramento implica na inserção do aprendiz no mundo da leitura e escrita (KLEIMAN, 2005).

Compreende-se, então, que os processos pelos quais a alfabetização e letramento transcorrem possuem suas especificidades, em que para ser considerado alfabetizado é necessário conhecer e apreender o sistema convencional de escrita alfabética, embora diversos autores venham discutindo a alfabetização sob novos olhares. Já o letramento, é uma prática que está para além da alfabetização, ainda que possa ser entendida como parte integrante desta, haja vista que ele é compreendido como o desenvolvimento de habilidades e competências que permitirão fazer uso da leitura e da escrita no meio social, assumindo e legitimando as práticas de linguagem cotidianas como fonte de aprendizagem.

No entanto, apesar de cada processo possuir particularidades, alfabetização e letramento são processos indissociáveis e interdependentes, visto que, para que a alfabetização tenha sentido, ela precisa estar inserida em um contexto de letramento, que seria o uso social da leitura, escrita e oralidade, e o letramento, no que concerne à prática escolar, precisa da alfabetização para acontecer, pois o indivíduo só faz uso da leitura e escrita se possuir domínio delas ou se estiver em processo de aprendizagem, embora o indivíduo possa participar de práticas letradas ainda que não seja alfabetizado (SOARES, 2004).

De acordo com os autores aqui referenciados, é importante caracterizar e distinguir um processo do outro, no entanto fica explícito que os dois são indissociáveis. Para discutir a alfabetização de modo mais situado, é imprescindível compreender que ela ocorre como parte do processo de letramento.

Outra questão apontada por Soares (2004), diz respeito à condição para a efetivação da alfabetização, compreendida enquanto processo de letramento. A autora destaca que não adianta ensinar a ler e escrever, se não der condições para que isso ocorra em uma prática social, Soares (2004, p. 58-59):

> [...] isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer. (SOARES 2004, p. 58-59):

Ou seja, criar condições para que o aluno tenha acesso ao mundo letrado, fazendo com que ele conheça as funções sociais da leitura e escrita, facilitará seu processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades para ler e escrever.

Sobre isso, Kleiman (2002, p. 109) assevera que:

> a concepção social da escrita própria dos estudos de letramento implica que os eventos de letramento a serem criados na escola devem fazer com que o aluno possa vivenciar, na medida do possível, a prática social, para assim ir além do mero exercício escolar, em todos os campos do ensino da escrita: (KLEIMAN, p.109).

Esses pressupostos corroboram a discussão apresentada, sobre uma alfabetização para além de práticas isoladas, descontextualizadas e individuais, um ensino que ultrapasse o mero exercício analítico e que possa proporcionar condições para que o sujeito aprendiz tenha acesso e usufrua das práticas sociais envolvidas nas situações de aprendizagem.

2.2 A importância dos gêneros textuais para a alfabetização compreendida sob a perspectiva de letramento

O processo de alfabetização desenvolvido sob a perspectiva do letramento pode ser viabilizado tendo como eixo central o trabalho com os gêneros textuais, uma vez que as interações comunicativas se fazem através de textos pertencentes aos diversos gêneros. Desse modo, quando o ensino da leitura e escrita se estrutura com base nos textos decorrentes do dia-a-dia, oriundos dos mais variados gêneros, criam-se maiores possibilidades para que o estudante interaja com eles, e a partir disso desenvolva habilidades de leitura e escrita.

De acordo com o que estava afirmado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa - PCN todo texto pertence a algum gênero, os textos perpassam as práticas letradas diárias e funcionam como mediação nas práticas de linguagem que as pessoas se envolvem cotidianamente, ou seja, práticas de letramento. Ademais, os textos favorecem uma reflexão crítica e imaginativa nos(as) estudantes, se estiver associado a uma prática social da qual os(as) alunos(as) tenham envolvimento ou interesse (BRASIL, 1997).

Oliveira (2011, p.164), define gêneros textuais como “instrumentos de ensino altamente eficazes se associados a situações de comunicação”, desviando-se da perspectiva de ensino do gênero reduzido à forma.

Comparado a esse conceito, Marcuschi (2008) fala sobre os domínios discursivos, que são os campos de ação da atividade humana em que os textos perpassam e subordinam as práticas sóciodiscursivas, pois os textos materializam os discursos dentro de um contexto de prática social, isto é, dentro de um domínio discursivo. Com isso, o autor assevera que os textos se corporificam em todos os setores de atuação humana.

A respeito disso, Roxane Rojo (2006) argumenta que as comunicações humanas ocorrem sempre inseridas em um contexto e se definem através das esferas (jornalística, científica, literária, familiar, etc.) onde atuam os discursos. Elas se situam historicamente e podem variar de acordo com o tempo e o espaço, também discriminam os modos de dizer, os quais aparecem como “relativamente estáveis”, no entanto não são modelos permanentes, se modificam a depender do lugar, do tempo, da cultura e das situações de enunciação. Assim, uma prática de linguagem contextualizada indica atuar nos indicadores plásticos dos gêneros discursivos.

Como afirma Bakhtin (2003), os gêneros são polifônicos, ideológicos, históricos e coletivos. O autor russo endossa que existe uma grande *heterogeneidade* de gêneros do discurso, porque há uma diversidade de atividades sociais que se concretizam nas várias esferas

da vida, e demandam um conjunto de gêneros que se desenvolvem e se expandem à medida que as atividades humanas se atualizam e mudam. Os gêneros, assim como a atividade humana, são infinitos e variáveis.

Considera-se que os gêneros textuais têm ganhado espaço no trabalho de alfabetização e letramento, pois se reconhece que a comunicação verbal sempre acontece por meio de um texto oral ou escrito concretizado nos gêneros textuais, sendo estes moldados de acordo com o contexto sócio-histórico das diferentes esferas da comunicação humana, por isso, Marcuschi (2005) caracteriza-os como eventos textuais variáveis, dinâmicos e plásticos, pois revelam-se, localizam-se e constituem-se funcionalmente no contexto cultural em que se desenvolvem:

> são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa (MARCUSCHI, 2005, p.19)

Isso quer dizer que, assim como a alfabetização e o letramento, os gêneros não se constituem enquanto um processo inerte e delimitado, contrariamente, eles estão sempre em movimento, se alterando e se ampliando à medida que a sociedade se modifica.

Nesse sentido, Marcuschi argumenta que:

> [...] partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Considerando que os gêneros são produzidos pelos diversos campos da comunicação discursiva, torna-se clara a essencialidade do trabalho com textos em sala de aula, inerentes aos gêneros textuais, dado que eles são produtos do meio, unidades empíricas que circulam nas experiências vivenciadas e são a essência da comunicação. Eles são utilizados para designar os textos materializados da vida diária, que o autor chama de "atividades comunicativas diárias" (MARCUSCHI, 2005, p. 20), por sua funcionalidade na comunicação humana.

Com relação à aprendizagem, Kleiman (2002) discorre sobre a importância da familiaridade do aluno com os elementos que são inerentes ao processo de leitura e produção de texto:

> A progressão didática e a dificuldade no processo de aprendizagem estão relacionadas à familiaridade do aluno com o texto, ao gênero ao qual este pertence e à prática social que o gênero põe em ação, aspectos estes que se refletem no tratamento do tema, no modo de estruturação do texto, no estilo social do gênero, no estilo individual do autor.

> Quanto mais familiaridade o aluno adquirir com cada um desses elementos, mais fácil se tornará a leitura e a produção textual. (KLEIMAN, 2002, p.110).

A autora amplia a discussão, destacando a importância de ensinar no contexto das práticas sociais, inserir os(as) aprendizes no mundo da escrita para que eles aprendam a ler lendo e a escrever escrevendo. Ela ressalta a importância do contato com o texto, pois se torna contraditório e ineficaz o ensino da leitura e produção textual sem que se proporcione ao aluno uma vivência contínua com textos, buscando a construção de sentidos. Ela advoga que a pouca experiência do estudante em uma prática social é um elemento agravante no processo de aprendizagem, daí a importância de situar o aluno em um contexto ao qual pertença o texto.

2.3 A potencialidade do gênero poema na alfabetização e letramento infantil

O trabalho de alfabetização, compreendido como parte integrante de um processo de letramento, deve oportunizar aos(às) estudantes o contato com os variados gêneros textuais que integram as diferentes esferas sociais da vida humana. Deve possibilitar a interação com gêneros pertencentes às esferas jornalística, científica, literária, artística etc. Conforme está colocado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na etapa do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, as características dos educandos inerentes a essa faixa etária, exigem um trabalho organizado de acordo com os interesses expressados pelos(as) alunos(as) e sua realidade imediata a fim de que, baseado nessa realidade, possam acessar novos conhecimentos de maneira sistemática (BRASIL, 2018). Desse modo, o Documento traz o gênero poema como potencial para ampliar as práticas de linguagem dos educandos, e o apresenta nos Eixos: Leitura/escuta, Produção de textos, Oralidade, Análise linguística/semiótica, correspondente às práticas de linguagens do componente curricular de Língua Portuguesa, dentro do campo de atuação artístico-literário que compreendem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O Documento também expressa que o trabalho com o gênero permite aos educandos ampliarem suas habilidades e capacidades de uso da língua em práticas situadas de linguagem. No que se refere aos objetos de conhecimento destacam-se alguns referentes à prática de linguagem Leitura/escuta: formação do leitor literário, leitura colaborativa e autônoma, apreciação estética/estilo, formação do leitor literário/leitura multissemiótica; quanto à Produção de textos: escrita autônoma e compartilhada; referente à Análise linguística/semiótica: formas de composição de textos poéticos; e em relação à Oralidade: declamação, performances orais.

A BNCC assevera que a curiosidade da criança com relação à cultura escrita é aguçada a partir da interação dela com os diversos textos que circulam nos contextos em que ela está inserida, ao escutar a leitura de textos, seu contato com histórias, contos, fábulas poemas, cordéis etc. Fomenta a familiaridade com livros e com diferentes gêneros literários, conduz a aprendizagem da escrita, com isso sua percepção sobre língua escrita vai sendo construída e os diferentes usos sociais da escrita e dos gêneros vão sendo reconhecidos por ela (BRASIL, 2018).

Perante o exposto, enxerga-se uma iminente oportunidade e potencialidade de se trabalhar com gêneros textuais em sala de aula, inclusive os gêneros literários. No entanto, existe uma tensão em aceitar o gênero poema, pertencente à esfera literária, como um gênero a ser ensinado na escola, visto que sua manipulação perpassa uma interpretação muito subjetiva, daí que o professor escolhe não trabalhar com o gênero, por não ser possível operar com a objetividade, com "respostas esperadas" ou, para realizar a tarefa coletiva, atribui um único sentido ao texto, retirando a particularidade de cada um (OLIVEIRA, 2011). Os gêneros literários têm uma tendência ao estilo individual, neles a individualidade integra a ação enunciativa (BAKTHIN, 2003).

Além disso, ele se constitui, segundo a teoria de Bakhtin, enquanto gênero secundário, o que gera ainda mais insegurança em se trabalhar o poema, pois o trabalho com os gêneros secundários, em sala de aula, pode parecer complicado, por possuírem um nível mais complexo, comparado aos gêneros primários, que estão intimamente ligados ao cotidiano e são acessados com mais facilidade pelo aluno. Todavia, adotando o conceito de zona proximal de Vygotsky, entende-se que este desafio cria a oportunidade de o aluno desenvolver mecanismos mais complexos, necessários para manejar os gêneros secundários. Isso possibilitará o amadurecimento psíquico do aluno suficiente para alhear-se à realidade imediata, a fim de obter novos conhecimentos (OLIVEIRA, 2011). A autora indica que trabalhar com o gênero poema permite se deslocar e reconstruir a realidade através da ludicidade, em um jogo espontâneo com as palavras. Ademais, no processo de ensino os gêneros secundários transmutam os gêneros primários.

Oliveira (2011) infere que há uma dificuldade em definir o gênero poema e enquadrá-lo nos três aspectos elencados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para definir um gênero, que falam sobre o conteúdo, a estrutura e as unidades de linguagem e traços. O poema possibilita uma adequação a todo e qualquer tema, por esse motivo um atributo ao gênero é a difusão do conteúdo. Com relação à estrutura esta também é variável, pois ele pode apresentar uma forma fixa ou versos livres, não se prende a regras como rimas e métrica, não há um padrão,

o que existe é uma variedade de estilos e linguagem, pois cada autor e seu contexto escreve um poema com suas próprias marcas.

As propriedades e características do poema são, então, a sua subjetividade, carrega um sujeito lírico, sua forma predominante em verso. Oliveira (2011) ressalta ainda a musicalidade e a imagem como componentes que integram o poema. Ele abarca o universo infantil, por sua plasticidade e ludicidade, poemas ou cordéis que são incorporados e interpretados por crianças, como é o caso da menina Samya Abreu, que ficou conhecida por declamar o cordel "A Lei Maria da Penha" de Tião Simpatia no Congresso da Mulher Advogada em São Paulo, ou os cordéis recitados por João Neto, uma criança nordestina, que desde muito nova já encantava ao recitar cordéis. Outros autores que escrevem para e sobre o público infanto-juvenil, ou com linguagem acessível a este são: Vinícius de Moraes, Ruth Rocha, Marco Paschoal, Elias José, Pedro Bandeira, Rosana Rios, os quais foram utilizados nos módulos da sequência didática, dentre outros que possuem uma afinidade com o universo infantil.

Os PCN de 1997 já defendiam o uso do poema nas práticas de produção de texto nos anos iniciais do ensino fundamental, e o caracterizava como gênero discursivo apropriado para o trabalho com a linguagem oral e a linguagem escrita. Nas orientações curriculares para o ensino médio o documento também sustentava que:

> Oferecer ao aluno a oportunidade de descobrir o sentido por meio da apreensão de diferentes níveis e camadas do poema (lexical, sonoro, sintático), em diversas e diferentes leituras do mesmo poema, requer dedicação de tempo a essa atividade e percepção de uma outra lógica analítico-interpretativa que não aquela de um academicismo estereotipado, que acredita que ensinar poesia é ensinar as técnicas de contar sílabas e classificar versos e rimas (BRASIL, 2006, p. 78).

Oliveira (2011) acrescenta a essa colocação dos PCN que o que se pretende para o trabalho com o gênero poema é uma quebra com o ensino da leitura e escrita delimitado em atividades metódicas, descontextualizadas, alheias ao espaço e tempo.

Além do mais, o gênero escolhido na experiência relatada e analisada neste trabalho, permitiu criar condições para alfabetizar letrando. Para isso, foi de suma importância partir da sondagem da turma para fazer a escolha dos poemas que foram trabalhados, pois os temas a serem trabalhados em cada poema precisam refletir o cotidiano dos(as) alunos(as) e os assuntos que são de seu interesse, como forma de tornar a prática mais situada. Além disso, é necessário propiciar estímulos para que os(as) estudantes criem suas próprias produções, a partir de temas do seu cotidiano. Pois como afirma Goldstein (2006, p. 362):

> motivar e aguçar a percepção dos alunos para as características e as marcas lingüísticas do poema – que, eventualmente, também podem surtir efeitos de sentido, se forem empregadas, depois, em passagens de suas próprias produções. (GOLDSTEIN, 2006, p. 362).

Logo, trabalhar o gênero visando a criação própria do aluno enriquece o processo e dá mais sentido ao aprendizado. Além disso, este trabalho permite que através do ensino da rima, dos versos, estrofes, do estímulo à análise, reflexão, imaginação, interpretação e criação da poesia, por meio do acesso a diferentes poemas, fazendo uso da ludicidade, o aluno consiga não só desenvolver a leitura e produção de textos, mas também a oralidade, e a capacidade de pensar para além da escrita convencional.

2.4 A metodologia da sequência didática para trabalhar gêneros orais e escritos

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) discutem os princípios teóricos que estão implícitos no procedimento do trabalho com a sequência didática, dentre os aspectos analisados por eles, é interessante trazer aqui algumas finalidades das escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas concretizadas pelo trabalho com a sequência didática no ensino da expressão oral e escrita. Os autores asseveram que esse ensino fomenta a escrita e oralidade, ele amplia, através da diversidade de atividades e exercícios, a possibilidade dos educandos se apropriarem dos mecanismos e noções apresentados. Além disso, permite habilitar os(as) alunos(as) para o domínio de sua língua em diferentes situações de comunicação do dia a dia, fornecendo-lhes mecanismos linguísticos competentes para potencializarem suas capacidades de leitura e de escrita. Também possibilita que se realize uma avaliação formativa para regular o processo de ensino e de aprendizagem dos educandos.

Com base na orientação metodológica dos autores suíços, foi possível conhecer a potencialidade desse trabalho, entender sua funcionalidade e assim elaborar e implementar uma sequência didática com o gênero textual poema em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, e a partir disso compreender a contribuição do gênero escolhido enquanto ferramenta de ensino contextualizado de práticas de linguagem nos processos de alfabetização e letramento, com base nos resultados alcançados pela proposta de ensino.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realizar a pesquisa e atingir os resultados e discussão trazidos neste trabalho fez-se necessário escolher uma abordagem de pesquisa pertinente ao objeto e objetivos delimitados, assim como capaz de orientar os procedimentos e técnicas empregados no recolhimento e análise de dados. Com este intuito, a presente seção se propõe discutir conceitualmente as concepções e procedimentos metodológicos que fundamentaram o trabalho, além de caracterizar o contexto escolar, os sujeitos colaboradores e a experiência que originou o estudo.

3.1 Abordagem, procedimentos e técnicas empregadas na pesquisa

Esta investigação está ancorada na abordagem qualitativa de pesquisa científica e de natureza básica, com fins descritivo e explicativo. As análises e discussões implementadas foram construídas com base nos dados levantados pela autora durante o estágio de iniciação à docência realizado no subprojeto *Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental*, integrante do PIBID, executado no Campus Universitário de Capanema da UFPA, em parceria com uma escola pública da rede municipal.

A concepção de pesquisa qualitativa que subsidia o trabalho se define como um tipo de investigação pautada em critérios não quantificáveis, que busca conhecer o universo simbólico dos sujeitos envolvidos nos fenômenos, se orienta pela intenção de questionar o porquê dos fatos e entender as motivações, valores, visões e opiniões das pessoas investigadas. A abordagem qualitativa tenta alcançar o que não está aparente, por isso, valoriza os sentidos e significados que são atribuídos aos fatos vivenciados nos contextos naturais onde os fenômenos acontecem. Como preconiza Minayo, este tipo de pesquisa:

> [...] 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, 2002, p. 21-22).

Isto é, na análise qualitativa o pesquisador dedica-se àquilo que não é observado e apreendido nas estatísticas, busca compreender a dinâmica das relações humanas que são permeadas por princípios, posicionamentos, opiniões e ações. Enquanto a investigação quantitativa está focada na parte concreta e morfológica dos dados, a qualitativa visa o significado. No entanto, o composto dos dados qualitativos e quantitativos não são contrários,

na verdade se completam, pois os fatos incorporados por eles estão inter-relacionados (MINAYO,2002).

As autoras Gerhardt e Silveira (2009) sustentam que a pesquisa qualitativa não está preocupada com o que é expresso por números, mas busca compreender de forma aprofundada as relações sociais. Elas apontam que o investigador que utiliza essa abordagem procura elucidar os acontecimentos, mas não mede os valores simbólicos, nem se submete à comprovação quantificada dos eventos.

Bogdan e Biklen (1994) elencam cinco características da investigação qualitativa. A primeira revela que neste tipo de investigação os fenômenos são melhor compreendidos quando observados e descritos em seu contexto natural, ainda que se utilize de equipamentos, o instrumento-chave da pesquisa será o julgamento do investigador. A segunda característica denota que ela é descritiva, uma vez que os dados são analisados integralmente e em todos os detalhes, não se representa as muitas laudas de narrativas por meio de símbolos numéricos, atribui-se grande relevância a palavra escrita, para registrar os dados bem como para disseminar os resultados. A terceira característica aponta que os investigadores qualitativos privilegiam mais o processo do que os produtos da pesquisa. A quarta indica que a análise dos dados é realizada habitualmente de maneira indutiva, não se pesquisa com o objetivo de comprovar ou anular hipóteses produzidas antecipadamente, contrariamente, as representações são feitas à medida em que os registros dos dados vão se constituindo. A quinta e última característica diz respeito à importância que se dá às perspectivas dos investigados, as análises são realizadas sob o ponto de vista do informador, o interesse gira em torno do modo como as pessoas dão significado às suas vidas.

O estudo se caracteriza, do ponto de vista de seu objetivo, como uma pesquisa descritiva, cujo propósito é descrever os fatos de uma realidade e/ou estabelecer relações entre as variáveis implicadas no estudo (GIL, 1989). Neste caso, o foco da descrição é o processo de planejamento e implementação de uma sequência didática para o ensino do gênero textual poema em uma turma de quarto ano do ensino fundamental, assim como as aprendizagens que os(as) estudantes demonstraram ter construído no processo de experimentação vivenciado pela estagiária no contexto de sala de aula. Nesse sentido, será descrito o percurso do estágio de iniciação à docência nos momentos indicados e serão analisados os resultados obtidos pela estagiária junto à turma.

Embora trate-se de uma pesquisa descritiva, o trabalho também possui traços da pesquisa explicativa, visto que para Gil (1989) este tipo de pesquisa se preocupa em apontar os fatores que contribuem para que os fenômenos ocorram, ou seja, explica o porquê das coisas,

podendo ser considerada a continuação de uma pesquisa descritiva, tendo em vista que uma serve de base para a outra.

Para a elucidação do objeto de estudo e construção do quadro teórico da pesquisa, foi necessário fazer um aprofundamento do tema na literatura pedagógica de referência. Isso ocorreu por meio de uma minuciosa pesquisa bibliográfica na qual destacam-se autores como Freire (2005) que discute sobre a prática de ensinar; Tfouni (2006), Soares (2004 e 2009), Kleiman (2002, 2005 e 2007) que discutem e trazem contribuições sobre alfabetização e letramento; Marcuschi (2008), Bakhtin (2003), Oliveira (2011), Rojo (2006), Kleiman (2002, 2005 e 2007), que versam sobre gêneros textuais e; Goldstein (2006), Oliveira (2011), Santos (2017) e Bakhtin (2003), que discorrem a respeito dos gêneros literários com foco no poema, e os autores do círculo de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que fundamentaram as reflexões acerca da metodologia da sequência didática para gêneros orais e escritos. Segundo Marconi e Lakatos (2003) este tipo de pesquisa serve para dar sustentação às análises do pesquisador.

Quanto ao seu procedimento metodológico, a pesquisa se caracteriza, ainda, como uma pesquisa de campo, cujas características se definem na forma como o trabalho de campo se manifesta, viabilizando não só uma aproximação com o objeto de estudo, mas também de produzir conhecimentos a partir do contexto pesquisado. Neste tipo de trabalho, o pesquisador tem um contato direto com os sujeitos de um dado contexto a ser investigado, os quais se tornarão objetos de estudo a partir de um levantamento teórico. O campo torna-se cenário de reflexões e interação entre o investigador e o grupo pesquisado, possibilitando a geração de novos conhecimentos (MINAYO, 2002).

Diante disso, na pesquisa de campo é necessário que haja uma imersão do pesquisador na situação de estudo, para que se compreenda as regras, os costumes e as convenções pertencentes ao grupo investigado. Por isso esse tipo de pesquisa demanda um tempo maior de permanência do observador no campo.

A técnica empregada no levantamento dos dados do trabalho de campo, foi a observação participante que, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 211), "consiste na participação real do pesquisador na comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo à comunidade quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste". Isto é, o observador que adota esta técnica, coleta as informações de determinada realidade no contexto em que elas ocorrem. Minayo (2002) assevera que nesse processo o investigador pode transformar e ser transformado simultaneamente, pelo ambiente observado. Além disso, a socióloga brasileira revela que a importância dessa técnica consiste

em possibilitar a captura de uma diversidade de eventos que uma entrevista não consegue obter, pois quando observados em seu contexto assinalam a sutileza dos detalhes da realidade.

O processo de observação participante na escola lócus do estágio de iniciação à docência procurou, em uma primeira fase, focalizar o planejamento de ensino, a organização curricular, a dinâmica metodológica das aulas, a prática pedagógica da professora regente da turma investigada e a situação de aprendizagem dos(as) alunos(as). Em um segundo momento, a observação incidiu sobre o processo de implementação das atividades didáticas para o ensino do gênero poema em uma turma de quarto ano que se encontrava em processo de alfabetização. As atividades foram planejadas pela autora como parte do cronograma de execução do subprojeto PIBID, no qual encontrava-se vinculada como bolsista-estagiária.

São os dados relativos a esse segundo momento, em especial, que constituem o corpus empírico da pesquisa. Esta fase da observação participante no contexto da sala de aula ocorreu entre março e outubro do ano de 2019, período este que serviu de base para elaboração do plano de ensino embasado nos pressupostos metodológicos do modelo de sequência didática para gêneros orais e escritos. As observações sucediam durante as aulas, no ambiente da sala de aula, nos intervalos recreativos que aconteciam no refeitório/pátio da escola, nos momentos de culminâncias e outros eventos que ocorriam no pátio, biblioteca e quadra esportiva. Ademais, produziam-se conversas com a professora regente, que serviram de notas, acerca do foco das observações.

Os dados coletados foram registrados em um diário de campo que, enquanto técnica de pesquisa, viabiliza o registro qualitativo de dados, reflexões e fatos que possam surgir no transcorrer das observações. Falkembach (1987) pressupõe que é uma ferramenta, um caderno, que serve para fazer anotações e reflexão, fornece um aporte individual à rotina do observador, permitindo-lhe o recolhimento dos dados e eventos da investigação, e o registro do encadeamento da pesquisa.

A estagiária autora do trabalho construiu seu diário de campo no contexto do estágio de iniciação à docência, em momentos que se realizavam dentro e fora do ambiente de sala de aula, à medida que as observações avançavam. Primeiramente, realizou-se uma caracterização da escola investigada, buscando analisar sua estrutura, acervos e projetos, através da observação participante e diálogos travados com a equipe escolar. Ademais, as experiências vivenciadas em sala de aula, e nos demais espaços, integraram as análises para a caracterização. Assim, o diário de campo serviu como ferramenta de coleta de dados, tanto para a caracterização da escola e demais trabalhos realizados durante o estágio, tais como resumos e artigos, quanto para a construção da sequência didática e elaboração do presente trabalho de conclusão de curso.

Nele, anotavam-se observações e reflexões sobre a dinâmica das aulas, a prática pedagógica da professora regente, o ambiente de aprendizagem dos(as) alunos(as), os acontecimentos externos à sala de aula, como as comemorações de datas festivas, culminâncias, palestras, e também reuniões pedagógicas entre o corpo docente. As notas eram feitas tanto em contexto real dos acontecimentos, quanto em momentos posteriores, de reflexão. Os dados foram dispostos em um caderno brochura, que estava sempre à mão. Posteriormente, esses dados foram sistematizados em um computador, para serem analisados, e em seguida, utilizados na elaboração da sequência didática, na produção de trabalhos acadêmicos, e na concepção deste trabalho de conclusão de curso.

3.2 Caracterização do contexto escolar, dos sujeitos da pesquisa e da experiência que deu origem ao estudo

A escola investigada está situada na cidade de Capanema-PA, bairro Oliveira Brito, na rua Travessa José Bonifácio, S/N. Pertence a rede municipal de ensino, e oferta os níveis de Educação Infantil: Pré II e Pré III, Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano, e Educação de Jovens e Adultos (EJA): 1ª à 4ª Etapa. Ela funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo das 7h30min às 11h30min pela manhã, 13h30min às 17h30min pela tarde e das 20h30min às 22h00min no turno da noite.

Com base na caracterização da escola e dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, realizada pela estagiária na etapa inicial do estágio no ano de 2018, pode-se dizer que, no que tange à estrutura física, a escola se apresenta em bom estado, com salas climatizadas, carteiras em boas condições e piso regular. ela possuía 14 salas de aula, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 sala da diretoria, 01 sala da coordenação pedagógica, 01 refeitório amplo e arejado, 01 área de recreação, 01 sala uma sala de jogos que antigamente funcionava como sala de informática, sanitários: 04 masculinos e 04 femininos, sendo um adaptado, 01 sala de atendimento educacional especializado (AEE), 01 almoxarifado, 01 sala de arquivo passivo, 01 dispensa para merenda escolar, 01 sala de material de educação física, 01 quadra de esportes coberta, 01 sala de leitura e corredores internos, cobertos que facilitam o acesso às sala de aula. Com relação ao quadro de pessoal da escola, incluindo corpo docente e técnico, identificado no Projeto Político Pedagógico (PPP), havia30 professores alocados na instituição, 02 técnicas pedagógicas, uma para o dia e outra para a noite, 01 diretor, 01 vice-diretora, 01 secretária, 03 agentes administrativos e 01 professora readaptada, no PPP da escola não constava o quadro de pessoal de apoio.

No que diz respeito ao planejamento da escola, notou-se que esta busca realizá-lo a nível municipal, quando ocorre o planejamento anual realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no primeiro bimestre do ano letivo, em que se segue uma matriz curricular, contendo todo o cronograma do que se pretende trabalhar, com base nos objetivos, conteúdos, estratégias, metodologias e recursos a serem trabalhados em cada turma. Além disso, ocorrem outras ações de planejamento que integram os projetos e programas desenvolvidos na escola, constatado no PPP, o Projeto Jornada Pedagógica que é dirigido pela SEMED, Projeto do Plantão Pedagógico que busca proporcionar aos pais e professores, bimestralmente, um momento individualizado de conversa sobre o desempenho dos(as) alunos(as) no processo ensino-aprendizagem e Horário de Trabalho Pedagógico – HTP em que se reserva um horário de 1h30min às sextas-feiras, para reuniões administrativas e pedagógicas, planejamento e organização do trabalho pedagógico dos docentes. Além desses, a escola proporciona o Programa Mais Educação; Atendimento Educacional Especializado-AEE; Programa O Liberal na Escola; Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA; Projeto dos Jogos Internos da Escola; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Programa Saúde na Escola.

O PPP propõe que a relação entre gestão, coordenação e docentes se estabeleça não só nesses momentos de reuniões, mas também no acompanhamento pedagógico do rendimento escolar, que é realizado em conjunto. A escola busca trabalhar também a relação escola/comunidade, promovendo encontros com a família na instituição, como o Projeto do Plantão Pedagógico. Além disso, a gestão democrática da instituição de ensino, funciona principalmente na tomada de decisões, uma vez que ao planejar decisões, a equipe diretiva convoca reuniões com a participação também da comunidade.

A organização curricular se baseia na matriz curricular do município, que é produzida pelos técnicos, a qual para o ano letivo de dois mil e dezenove, teve como base a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Quanto ao currículo do Ensino Fundamental, seus elementos estão fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), tendo base nacional comum, complementada por uma parte diversificada. Considera-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Regimento Escolar. Ademais, a escola adota como tendência pedagógica a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos.

Haviam 694 alunos(as) frequentando, a maioria residia em comunidades próximas à instituição, que é situada em um bairro periférico e se caracteriza por ser uma região socioeconomicamente vulnerável. Dentre esses(as) estudantes, 199 estavam envolvidos no subprojeto *Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental*,

subdivididos em turmas do 2º ao 5º ano e EJA. A turma do 4º ano, a qual foi acompanhada pela estagiária autora do trabalho, era composta por 26 alunos, que estavam na supervisão de uma professora regente da turma.

Quanto a formação da professora da turma, esta possui Licenciatura em Pedagogia, e no período de estágio havia completado 19 anos de magistério. No que concerne à sua experiência profissional e sua prática pedagógica, infere-se, segundo afirmações da própria docente, que as orientações teóricas e metodológicas de sua formação serviram para guiá-la apenas no início de sua carreira, com o tempo sua experiência tornou-se seu único norte. Nesse sentido, sua prática é entendida como repetição e não como reflexão da ação, e em consequência disso, o planejamento de ensino não é realizado de maneira sistemática.

Um dos fatores que contribuem para uma prática docente como repetição e, consequentemente, para a ausência de planejamento e de uma prática reflexiva da professora, é o seu tempo de carreira, que acaba gerando comodismo, criando hábitos pedagógicos, pois ela compreende que a bagagem de conhecimentos adquiridos com a experiência serão suficientes e darão conta da demanda escolar. Tem-se uma prática "imobilista", "fixista" o contrário de um "quefazer permanente" preconizado por Paulo Freire, em que ensinar exige um exercício constante de busca, de pesquisa e reflexão crítica sobre a prática, Freire (2005).

Além disso, as observações indicam que na prática da professora há marcas de um tradicionalismo educacional, visto que as atividades estavam concentradas em exercícios de codificação e decodificação do sistema alfabético e ortográfico, e estavam presas a exercícios expostos no quadro, e orientados pelo livro didático. Foram raras as vezes que a professora regente levou recursos como vídeos, livros de literatura infantil e jogos para a sala de aula, o que não contribuía para aproximar os(as) alunos(as) de situações em que a leitura e escrita tivessem um significado social mais relevante e estabelecesse relação com suas vivências e demandas, para que compreendessem e usassem a língua na interação com o mundo letrado, tampouco contribuía para a formação do ser histórico, autônomo e consciente.

Na turma do 4º ano havia um total de 26 alunos, sendo 14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com faixa etária entre 9 e 11 anos. No tocante ao nível de alfabetização proposto por Emília Ferreiro, é possível afirmar que menos da metade dos(as) estudantes estava no nível alfabético, dentre esses, poucos liam com fluência, o restante se encontrava no nível silábico-alfabético, e todos estavam em processo de desenvolvimento no nível ortográfico. Com relação aos aspectos linguístico-comunicativos, pode-se dizer que havia alunos(as) que acessavam a diferentes textos e faziam uso da leitura, escrita e oralidade em diferentes situações e contextos comunicativos, um exemplo disso são os inúmeros bilhetes envolvidos de carinho, que algumas

alunas da turma escreviam para a estagiária no decorrer do estágio, mas também tinham alunos(as) que estavam em processo de aquisição do sistema alfabético, e por esse motivo, as práticas de linguagem ainda eram reduzidas.

No que se refere às atribuições e ações dos(as) estagiários(as) PIBID no decorrer do Programa, estas se constituíram de maneira sistemática, sendo desenvolvidas em nível crescente de complexidade. Os(as) alunos(as) estagiários(as) participaram de vários momentos da vida da escola, reuniões pedagógicas, planejamento, momentos de formação, acompanharam as práticas pedagógicas, realizaram estudo das situações de aprendizagem dos(as) alunos(as), estudaram e discutiram referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para o estudo de casos didático-pedagógicos inerentes ao subprojeto.

Além disso, planejaram, criaram, executaram e avaliaram ações didático-pedagógicas interdisciplinares e ferramentas educacionais. Desenvolveram experimentações, construíram recursos didáticos, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes materiais didáticos, adequados ao processo de letramento nas séries iniciais do ensino fundamental. Sistematizaram os registros das atividades desenvolvidas no âmbito do subprojeto, a fim de resultar em produções de artigos, resumos e o próprio trabalho de conclusão de curso dos(as) estagiários(as) do Programa. Essas foram algumas ações previstas e desenvolvidas durante o percurso do estágio de iniciação à docência no PIBID. O Programa apresenta essas características e o projeto desenvolveu esse itinerário com base nos objetivos e nas características da iniciação à docência definidos pelo Programa.

A fase que envolveu o trabalho da sequência didática ocorreu em quatro etapas, constituídas de observação, planejamento, implementação e avaliação. Sendo a etapa de observação desenvolvida durante o período de estudo e caracterização do contexto educacional e dos sujeitos da turma investigada, buscando identificar os aspectos da formação da professora, tempo de trabalho, experiência profissional e prática pedagógica, bem como qualificar o perfil da turma e as situações de aprendizagem dos(as) alunos(as). Para dar conta dessa etapa, utilizou-se da abordagem, procedimentos e técnicas discriminadas neste trabalho.

O momento de planejamento da experiência de ensino que deu origem a esta pesquisa, ocorreu aliado aos estudos teóricos e as oficinas metodológicas para o uso dos gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento dos(as) estudantes, a fim de que os(as) estagiários(as) pudessem se situar no campo da discussão teórica do tema, e escolher o gênero a ser trabalhado. Dessa forma, diante dos estudos teóricos, conceituais e da própria experiência que foi se construindo durante o acompanhamento da turma, surgiu a ideia de trabalhar com o gênero poema enquanto ferramenta para alfabetizar e letrar.

Todo o processo de investigação e acompanhamento da turma, em que foi possível conhecer o nível de alfabetização dos(as) alunos(as), as práticas de alfabetização desenvolvidas pela professora regente, as situações de aprendizagens dos(as) estudantes, a partir do acesso aos seus cadernos e do auxílio tanto à professora da turma, quanto aos(às) alunos(as) no momento das aulas, simultâneo aos ciclos de estudos que se realizaram no PIBID, serviram de base para o planejamento, produção e desenvolvimento da sequência didática, contendo a definição das dinâmicas das aulas e dos recursos e materiais didáticos que seriam utilizados na mediação das aprendizagens.

Diante desse contexto, foi possível planejar a intervenção pedagógica da estagiária na turma, a partir da metodologia da sequência didática para gêneros orais e escritos fundamentada nas reflexões dos autores do círculo de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly, os quais afirmam que:

> Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação [...] as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97).

Assim, uma sequência didática viabiliza o trabalho com os gêneros textuais, consequentemente, permite que o aluno se aproxime de textos que fazem sentido na prática social. Com isso, o propósito de trabalhar o gênero textual poema, por meio de uma sequência didática, se articula com o objetivo desta experiência de ensino.

Ademais, os autores apresentam uma estrutura de base de uma sequência didática, pela qual o planejamento se guiou, ela compreende a apresentação da situação, que descreve aos(às) alunos(as) as tarefas de expressão oral ou escrita que deverão realizar e os direciona para uma produção inicial, que permite ao professor fazer uma sondagem daquilo que eles já adquiriram. Depois, a estrutura segue com os módulos que são constituídos por diferentes atividades, realizadas sistematicamente, para trabalhar o gênero em questão, seguindo com a produção final, na qual os(as) aprendizes colocam em prática os conhecimentos adquiridos com base nos mecanismos atingidos nos módulos.

Outrossim, a instrução metodológica para fazer uso do gênero textual poema mediante a sequência didática, considera que seu uso nas diferentes atividades possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao gênero, e além disso cria condições para que o aluno faça uso social da leitura e da escrita e com isso sinta necessidade de ser alfabetizado e letrado. Por isso, dentre os diversos gêneros que podem ser utilizados no

processo de alfabetização, tais como a carta, contação de história, notícia, artigo, conto, crônica, história em quadrinho, resumo, entre outros, o poema foi escolhido pela estagiária autora do trabalho e sua dupla.

Além do mais, ele foi escolhido para desenvolver o processo de alfabetização compreendida enquanto processo de letramento, por potencializar o processo de aquisição das habilidades de escrita, leitura e oralidade, através do acesso a diversos tipos de poemas, suas estruturas, mensagens, modelos e autores variados. Para isso, foram selecionados poemas relacionados ao universo infantil, e aos interesses das crianças, que tivessem uma linguagem lúdica.

Na etapa de implementação do plano da sequência didática, a estagiária e sua dupla seguiram os passos do planejamento, fazendo os ajustes no plano sempre que necessário, e utilizaram dos seus instrumentos de registros de dados como diários de bordo, registros fotográficos, filmagem, para potencializar a sistematização dos resultados alcançados. E por último, na etapa de avaliação utilizou-se da observação e análise das produções dos(as) alunos(as), de uma ficha de avaliação destinada à professora regente da turma, para registro das suas observações sobre o trabalho realizado na fase de implementação da sequência para o gênero textual poema, e de uma ficha destinada ao registro de autoavaliação das estagiárias, proposta pela professora coordenadora do núcleo PIBID/Bragança-PA.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias que agrupam a análise desta seção, desencadeiam a discussão a respeito dos resultados da proposta de ensino descrita e analisada neste trabalho, tais categorias estão divididas entre: o itinerário formativo da proposta de ensino, no qual são descritos e analisados todos os aspectos trabalhados nas aulas; os ganhos pedagógicos do alfabetizar letrando com o gênero textual poema, em que se ressalta a discussão acerca da potencialidade que o gênero possui para com os processos de alfabetização e letramento; os avanços da turma relativos à aprendizagem de conteúdos linguísticos e extralinguísticos, no qual são expostos os avanços referentes aos conteúdos linguísticos do gênero em si, como rimas, às atividades de compreensão do texto lido através da percepção do sentido e da mensagem do poema, à estrutura do poema por meio da análise dos versos e estrofes, e os conteúdos linguísticos acessados a partir do gênero, que constam na BNCC como: leitura/escuta; produção textual; oralidade e análise linguística/semiótica; e por último os aprendizados para a formação inicial na docência, em que a autora do trabalho ressalta os aspectos que contribuíram para sua formação.

4.1 Itinerário formativo da proposta de ensino

A sequência didática foi elaborada para 5 (cinco) aulas/módulos (adota-se o termo módulo baseado na orientação metodológica dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly), no entanto, houve a necessidade de acrescentar uma aula a pedido da professora regente, devido a comemoração dos 109 anos da cidade de Capanema, assim, o plano foi ajustado para atender a demanda da escola, e também sofreu outras adaptações no decorrer das aulas que serão expostas a seguir. Dessa forma, aconteceram 6 (seis) aulas, mais a culminância do subprojeto, para a qual foram realizados alguns ensaios durante os dias que se seguiram após a finalização da última aula, integralizando 9 (nove) encontros. Vale ressaltar que a sequência foi elaborada e aplicada pela bolsista estagiária autora do trabalho e sua dupla.

O quadro abaixo apresenta os módulos da sequência, porém não consta a aula acrescentada no segundo encontro, apesar de ter havido a adaptação, não houve a mudança no plano.

Quadro 1 - Método de ensino (engenharia didática, instrumentos didáticos e avaliação da aprendizagem)

Aulas/Objetivos	Conteúdos ou	Instrumentos didáticos	Avaliação da

	Objetos de ensino	***De ordem discursiva*: recursos de distribuição e consumo dos conteúdos; formas de trabalho escolar (exposição oral, tarefa em grupos, duplas, discussão coletiva etc.)**	**De ordem material**	**aprendizagem**
Aula 1 Introduzindo o tema Data: 29/10/1019 Duração: 4 horas Objetivos: Apreciar poemas; Observar rimas e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido; Explorar rimas, sons e jogos de palavras;	Introdução do tema, por meio da exposição dos vídeos; Explorar a rima através da criação de pequenas frases.	Vídeos de declamações de poemas; exposição audiovisual, discussão coletiva; Dinâmica da caixa surpresa; tarefa em grupo, discussão coletiva, construção individual.	Caixa surpresa; Bola; Cola; Sacola; Papel; Caneta; Dado; Mola; Garrafa; Acerola; Pente; TV.	Será avaliado a reação dos(as) alunos(as) aos vídeos, a interação na aula e seu envolvimento na dinâmica.
Aula 2 Aproximando-se do tema Data: 31/10/1019 Duração: 4horas Objetivos: Conhecer as características do poema; Desenvolver a leitura e oralidade Desenvolver rimas de forma lúdica; Aperfeiçoar as habilidades com o gênero poema;	Familiarização e identificação do gênero poema. Trabalhando por meio de jogos, para facilitar a compreensão das rimas; Aplicação de rimas de forma consciente.	Exposição do poema "O cinza coloriu; exposição oral, discussão coletiva, Tarefa em grupos; O jogo das rimas, tarefa em grupos, discussão coletiva.	Poema; Lápis; Lápis de cor; Barbante; Cola; Grampeador; Jogo das rimas	Será avaliado as habilidades de leitura, trabalho em grupo, cooperação, concentração, agilidade e participação na aula.
Aula 3 Exercitando poesia Data: 04/11/2019 Duração: 3 horas Objetivo: Aperfeiçoar a compreensão das características de um poema.	Caracterização da estrutura de um poema.	Apresentação do poema "tem tudo a ver", exposição oral, discussão coletiva.	Caderno; Caneta; Lápis.	Avaliação observatória do aluno, seus avanços nas habilidades oralidade, interpretação textual e participação na aula.

Aula 4 Exercitando poesia Data: 06/11/2019 Duração: 4 horas Objetivo: Estimular a imaginação, a escrita, e criação de poemas.	Explorando poesias sobre o lugar em que vivem.	Apresentação do poema "Lugar onde vivo", exposição oral, discussão coletiva.	Caderno; Lápis ou caneta; Borracha;	Avaliação de observação do avanço de suas capacidades de oralidade, escrita e participação nas atividades.
Aula 5 Os clássicos Data: 11/11/2019 Duração: 4 horas Objetivo: Conhecer poemas de autores consagrados da literatura brasileira	Apresentar 5 poemas da literatura brasileira.	Exibição de 5 poemas, exposição oral, tarefa em grupos, discussão coletiva.	Poemas impressos;	Avaliação se dará por meio da observação do avanço de suas capacidades de oralidade, criatividade e trabalho em grupo.
Culminância Data: 13/11/2019 Sarau Objetivos: Estimular a leitura e oralidade; Desenvolver a competência de recitar poemas.	Recitação de poemas para a comunidade escolar.	Apresentação do sarau, exposição oral, tarefa em grupos.	Poemas; Fotos.	Avaliação do avanço de suas capacidades, competências e habilidades no desenvolvimento desta atividade, que culmina o resultado de todas as outras aulas e atividades extraclasse.

Fonte: elaborado pela autora com base no plano da sequência didática implementada.

No primeiro módulo (aula 1) foi proposta uma introdução ao tema. A aula iniciou com uma breve conversa sobre as principais características estruturais do poema (rima, estrofes, versos, forma), para sondar os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) acerca do gênero textual poema, a partir disso foram expostos dois vídeos[1] que traziam declamações de poemas por crianças. No decorrer da exibição, as professoras estagiárias ressaltavam aspectos importantes em cada vídeo e questionavam os(as) estudantes acerca daquilo que assistiam. Os vídeos chamaram bastante atenção, pois através deles os(as) alunos(as) perceberam a facilidade e o entusiasmo com que as crianças criavam e recitavam os poemas baseados em experiências de vida e objetos do dia a dia. Além disso, a sonoridade das palavras e as rimas foram abordadas

[1] Domingo Espetacular: Cordel de João Neto - https://youtu.be/0wPCJx3kFyI. A Lei Maria da Penha em cordel - por Samya Abreu - https://youtu.be/Mmi7YTydxmM.

com uma linguagem simples, sempre associadas aos vídeos, facilitando a compreensão e interação da turma.

No segundo momento da aula, foi realizada a dinâmica da *Caixa Surpresa*, que estava centrada em exercitar o conteúdo das rimas. Os(as) alunos(as) foram organizados em uma roda de conversa para poderem interagir melhor. A dinâmica consistia em passar a caixa entre todos(as) os(as) estudantes, para que tentassem adivinhar o que tinha dentro, levantando hipóteses, usando os sentidos de audição e olfato para tentar decifrar. Depois de um tempo foi retirada uma bola de dentro da caixa, e foi solicitado que os(as) alunos(as) falassem sobre esse objeto, suas características, funções, utilidades, dentre outros aspectos. As estagiárias explicaram que dentro da caixa havia objetos cujos nomes rimavam com "bola" e outros que os nomes não rimavam. Assim, um aluno por vez tirava um objeto de dentro e dizia se seu nome rimava ou não com o nome do objeto principal: a bola, e os demais teriam que concordar ou discordar.

Posteriormente, foi solicitado aos(às) alunos(as) que falassem outras palavras que rimassem com "bola", e a partir disso foi elaborada uma lista na lousa, com bastante interação dos(as) estudantes. Foram escritas algumas palavras sugeridas por eles, e também os nomes dos objetos que estavam na caixa surpresa e que rimavam. Em seguida, foi pedido para cada aluno escolher cinco palavras da lista e criar cinco frases que rimassem com elas. Foi proposto a eles que dessem um título para o que escreveram, e depois foi explicado que haviam criado uma poesia. Esse momento originou a produção inicial, que segundo o pensamento de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), serve como estímulo impulsionador tanto para o aluno, quanto para a sequência, pois demostram as representações que esses têm da atividade. Ao final, dez estudantes leram suas frases na frente da turma, surpreendendo com a demonstração de coragem, criatividade e espontaneidade.

No segundo encontro houve a adaptação, a aula 2 foi adiada para atender à demanda da escola e ao pedido da professora da turma, nesta aula foi trabalhado, então, o poema "Capanema: terra boa do Pará", do poeta capanemense Jovencio Oliveira da Silva. A obra retrata as características, cultura e belezas da cidade e também fala da saudade de alguém que nasceu e cresceu no município, que em algum momento foi embora, mas que ao voltar a sua cidade natal passa a recordar os momentos de seu passado. Desse modo, o poema foi escrito na lousa, e depois foi possível realizar a leitura e explorar suas características através de algumas perguntas com relação ao sentimento transmitido pelo autor, às rimas presentes no poema, os sentimentos que os(as) alunos(as) tinham pela cidade e outras questões para além do texto. Foi uma aula breve, que não estava no plano, mas que foi necessária para que a demanda da escola

fosse atendida, e o mais importante é que serviu para demostrar que é possível trabalhar com o poema em qualquer temática, assim foi viável continuar e avançar com o conteúdo.

No segundo módulo (aula 2) visou-se uma aproximação ao tema estudado, para isso, explorou-se o poema “O cinza coloriu” do autor Marco Paschoal, que fala sobre o poder que o amor tem de colorir a vida. No primeiro momento da aula, após a recepção dos(as) alunos(as), o poema foi escrito na lousa e depois declamado, para isto foi solicitado aos(às) alunos(as) que ouvissem com atenção e observassem a entonação da voz, o ritmo e a postura utilizada pelas estagiárias na hora da recitação, também foram feitas indagações a respeito do que falava o poema, se eles haviam gostado, se observaram as rimas, as palavras parecidas, a mensagem. Seguidamente, realizou-se uma leitura compartilhada, e depois foi perguntado se algum(a) aluno(a) gostaria de recitar o poema para o restante da turma. Duas alunas se disponibilizaram e declamaram o poema juntas.

Como sugere Santos (2017), a constante realização da leitura de poemas, proporciona aos(às) aprendizes condições para que dominem as características inerentes ao gênero, permitindo-lhes senti-lo e reconhecê-lo ao escutarem ou lerem um poema. Por isso, procurou-se realizar bastante leitura de poemas durante os módulos, através de exercícios em que os(as) estudantes liam, ou escutavam a leitura feita pelas professoras ou por um(a) colega, e que serviam de estímulo no processo de aprendizagem do gênero.

Na segunda etapa, foi pedido que os(as) alunos(as) fizessem desenhos ao redor da poesia que representassem sua mensagem, de acordo com aquilo que os tocou. Depois foi proposto que socializassem seus desenhos com a turma, seis estudantes se dispuseram ir à frente dos colegas mostrar suas produções, outros apenas mostraram seus desenhos de seus lugares, outros ainda mostraram e explicaram o que fizeram.

Na terceira etapa da aula, realizou-se o “jogo das rimas”. Para isso, a turma foi dividida em duas equipes, em cada rodada eram selecionados dois jogadores de cada grupo, enquanto os demais integrantes da equipe torciam, ajudavam e ao final conferiam os acertos e erros. No jogo tinham várias figuras viradas para baixo, cada dupla tinha que escolher uma figura, virar uma outra figura e dizer se seus nomes rimavam ou não, isto é, se as figuras formavam um par. Os(as) estudantes tinham o desafio de identificar e associar as figuras cujos nomes rimassem, formando um par, e acumular o maior número de pares que pudessem, antes da outra dupla. Para fazer essa correspondência, os(as) alunos(as) podiam se apoiar tanto no som, ao dizer o nome das imagens, quanto na grafia dos nomes, pois as cartelas continham a imagem e a grafia de cada figura, assim era possível fazer a reflexão sobre a relação entre partes faladas e partes escritas no sistema de escrita alfabético. Dessa forma, procurou-se equilibrar as duplas, com

os(as) alunos(as) que tinham mais dificuldades na leitura, e os que tinham menos. Todos os(as) alunos(as) participaram e se envolveram com a atividade lúdica, a aula foi bastante produtiva, e foi possível exercitar um pouco mais a questão das rimas.

Santos (2017) comenta que trabalhar o gênero poema por meio de brincadeiras e jogos de palavras, com exercícios de memorização e repetição, propicia ao aluno comtemplar não só o conteúdo, como também a forma, as propriedades sonoras, como rimas e ritmos.

No terceiro módulo (aula 3), trabalhou-se o poema "Tem tudo a ver", de Elias José, nesta aula buscou-se exercitar a poesia. Primeiramente, o poema foi escrito na lousa para que os(as) alunos(as) registrassem no caderno, depois realizou-se a leitura coletiva do poema, análise e discussão. Foi debatido, assim como mostrado na primeira aula, que a poesia pode estar presente em tudo que existe em nosso redor, com o intuito de instigar a imaginação deles a partir das experiências do cotidiano, preparando-os para a atividade da aula 4. Foi ressaltada a importância das rimas e do sentido, mas também foi explicado que existem poemas sem rimas, como o poema trabalhado nesta aula. Depois desse diálogo, foram escritas na lousa as seguintes questões referentes ao poema: "Do que fala o poema? Por que o autor diz que 'poesia tem tudo a ver com tudo'? O que os poemas podem exprimir? Esse poema tem rimas? É possível compor poemas sem rima?", para que os(as) alunos(as) fixassem melhor o conteúdo trabalhado. Todos responderam às perguntas e demonstraram compreensão do que foi proposto.

No mesmo dia deu-se continuidade com o quarto módulo (aula 4), trabalhou-se o poema "O lugar onde vivo". Ele foi escrito na lousa e lido coletivamente, e no momento da análise do poema os(as) estudantes foram indagados acerca do que acharam do poema, se ele parecia estar completo, se era possível imaginar como é a cidade da qual o poema falava, se o autor conseguia mostrar como é o lugar onde vive e que sugestão eles davam para acrescentar mais informações ao poema. O intuito era fazer com que percebessem que o poema não transmitia uma mensagem com muitos detalhes e que por isso era difícil internalizá-la, e perceber a poesia presente. Quando foi perguntado se estava faltando algo e se o poema estava completo, alguns(as) alunos(as) perceberam e falaram que o poema não tinha autor. Isso ratifica o que Goldstein (2006) argumenta, que a autoria é um dos elementos que logo os(as) estudantes aprendem a buscar.

Em seguida foi proposto aos(às) alunos(as) que criassem um pequeno poema sobre o lugar onde vivem. As professoras estagiárias explicaram que eles iriam produzir um poema com o auxílio delas, com o mesmo tema "O lugar onde vivo". Esse lugar poderia ser a casa, a rua, o bairro, a cidade, o país, onde moram. Eles deveriam lembrar das características do lugar

escolhido e as emoções, sentimentos que ele despertava. Cada um deveria escolher um título e estar bem à vontade para escrever o seu poema.

A maioria encontrou dificuldades, principalmente em usar rimas, ainda que entendessem o conceito, mas todos conseguiram produzir seus poemas. Dois alunos criaram os poemas com muita facilidade, utilizando a rima e o sentido, uma aluna fez o poema até mesmo antes de ser solicitado. Teve dois alunos que surpreenderam com poesias muito interessantes, com rimas e sentido, alunos dos quais era esperado um determinado resultado e acabaram indo além, ambos estavam no nível silábico alfabético de desenvolvimento da escrita, e com a atividade foram estimulados a avançarem no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Os exercícios propostos permitiam que os(as) alunos(as) evoluíssem no desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica, fazendo-os pensar na sequência de partes sonoras das palavras, ao mesmo tempo que os faziam refletir sobre a forma escrita das palavras (MORAIS e RIOS, 2005), no momento de leitura dos poemas e de criação do próprio poema. Ou seja, o desafio proposto pelo professor aos(às) alunos(as), através das atividades, possibilita uma interação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, em que ambos processos ocorrem de forma mútua, haja vista que o desenvolvimento do aluno demonstra o seu nível de maturação psicológica, possibilitando certas aprendizagens mediadas pela intervenção pedagógica, fazendo com que o processo de desenvolvimento evolua (SOARES, 2020).

Na aula 5, denominada “Os clássicos”, foram trabalhados cinco poemas de autores consagrados da literatura brasileira: “Mais respeito, eu sou criança”, do autor Pedro Bandeira; “As borboletas”, de Vinicius de Moraes; “Guarda-chuvas”, de Rosana Rios; “O direito das crianças” e “Pessoas são diferentes”, ambos de Ruth Rocha. A turma foi dividida em cinco grupos e cada grupo recebeu um poema. As equipes foram orientadas quanto a leitura e compreensão dos poemas. Após esse momento, foi proposto aos(as) estudantes que fizessem uma encenação, para interpretar o poema. A ideia teve uma grande receptividade, e assim, cada equipe decidiu o que ia encenar, com autonomia, mas sempre tendo auxílio das professoras estagiárias para tirar dúvidas e fazer alguns ajustes. Após alguns ensaios, realizaram a apresentação em sala de aula, com exceção de dois alunos de uma equipe, que não aceitaram participar da atividade, mas uma aluna que integrava o grupo se disponibilizou em fazer sozinha. Também foi explicado que esta encenação iria ser apresentada em um sarau de poesias que eles iriam ajudar a organizar e participar na culminância do subprojeto *Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento* que iria ocorrer na escola.

Ao término das apresentações foi realizada uma atividade na lousa, referente ao poema que cada grupo ficou, para potencializar a interpretação e compreensão do texto. As perguntas

foram respectivamente: O que sentiram ao escutar / ler o poema? Ouvir esse poema nos faz lembrar de coisas alegres ou tristes? Fechando os olhos, você consegue imaginar o que o poeta quis nos mostrar? Através de que versos o poeta demonstra estar se sentindo alegre ou triste? Você já se sentiu da mesma forma que o poeta? Conte o motivo. As perguntas foram discutidas e respondidas pelos(as) alunos(as).

Depois de alguns dias de ensaio para as apresentações, aconteceu então a culminância das sequências didáticas desenvolvidas no subprojeto. A turma do 4º ano juntamente com as professoras estagiárias organizou e expôs um sarau de poesias, onde foram exibidos os registros fotográficos e todas as produções dos(as) alunos(as) realizadas durante os módulos da sequência. Além disso, eles apresentaram as performances dos poemas elaboradas por eles, e alguns(as) estudantes declamaram poemas de autoria própria, além dos que foram produzidos em sala eles criaram poemas para homenagear as estagiárias e também os declamaram. Esse momento, além de ter sido muito significativo para os(as) alunos(as) e para as estagiárias, serviu como forma de demonstrar os resultados da proposta de ensino e compartilhar com a comunidade escolar o trabalho realizado pelas bolsistas na escola, por meio do PIBID.

4.2 Ganhos pedagógicos do alfabetizar letrando com o gênero textual poema

Magda Soares assevera em sua obra “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”, publicada em 2020, que o texto é o eixo central do trabalho de alfabetização e letramento compreendidos como processos específicos, mas interdependente. A autora afirma ainda que a língua tem como centro a interação verbal, a qual ocorre por meio de diversos textos, pois o que se ouve ou se lê e o que se fala ou se escreve, é texto. A escrita, assim como a fala, ocorre na interação social, e é aprendida na busca de sentidos, em momentos que a criança interage com textos. Daí a importância de escolher textos que despertem o interesse dos(as) alunos(as), que tenham significado para eles, e que estejam alinhados com suas competências linguísticas e cognitivas, para alfabetizar letrando.

Ao defender o texto como eixo articulador de alfabetização e letramento, a autora faz analogia a duas peças de um quebra-cabeça, em que uma peça representa alfabetização e a outra representa letramento. Apesar dessas peças possuírem formas diferentes, encaixam-se para formar um sentido, ou seja, complementam-se. Assim como no quebra-cabeça, que uma peça depende de outra para fazer sentido, a alfabetização e o letramento apesar de distintos são interdependentes e indissociáveis.

Partindo dessa assertiva, a escolha do poema como gênero textual para alfabetizar e letrar nos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente a proposta de ensino descrita neste trabalho, promoveu, através dos módulos que foram desenvolvidos, aulas mais dinâmicas e interativas, sendo possível constatar um maior interesse e envolvimento da turma, uma vez que as atividades tiveram uma receptividade muito positiva pelos(as) alunos(as). Na proposta de ensino em questão, procurou-se utilizar poemas que despertassem o entusiasmo dos(as) aprendizes e que os fizessem refletir, imaginar e criar, de acordo com as práticas de letramento nas quais eles estavam inseridos. Poemas que traziam temáticas da infância, de objetos do cotidiano, que davam suporte para eles refletirem sobre a sua vida, o lugar onde viviam, os seus gostos, os seus sentimentos. Assim como, os levaram a pensar e compreender os conteúdos linguísticos do gênero, alinhados a sua função social. Além de atividades lúdicas que colaboraram com o processo de ensino e aprendizagem, com a interação e convivência social, bem como as questões trabalhadas em algumas aulas que serviram para desenvolver habilidades de interpretação dos poemas.

Diante disso, é possível reiterar que os resultados pedagógicos do trabalho com o gênero escolhido proporcionam, segundo Santos (2017), no campo prático e reflexivo, o vínculo dos seguintes elementos:

> A escuta interessada de poesias, visando a percepção do sentido que o poema propõe e a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação das obras e seus autores; A reflexão como um pensar sobre todos os conteúdos dos poemas, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor a partir do contato com a poesia; O fazer poesia centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos com a ajuda do professor, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal. (SANTOS, 2017, p.39).

O autor afirma que o trabalho com o gênero objetiva criar as possibilidades para que o estudante possa expandir sistematicamente suas capacidades de comunicação e expressão, entusiasmando-se com a poesia, envolvendo-se em diferentes situações em que possa recitar os poemas que conhece e ouvir outros, habituar-se com a escrita de poemas através da manipulação de livros, revistas e de experiências em situações nas quais se faça uso do gênero. Escutar e apreciar a leitura de poemas, desenvolver gosto pela criação e leitura de poemas, e com isso, alcançar a conscientização para com os processos de leitura e escrita envolvidos nessas práticas.

4.3 Avanços da turma relativos à aprendizagem de conteúdos linguísticos e extralinguísticos

Os avanços qualitativos alcançados pela turma foram bastante significativos no decorrer da sequência didática, haja vista, que os(as) estudantes conseguiram compreender e desenvolver as atividades planejadas para todos os módulos do plano de ensino. Já na primeira aula, em que foi trabalhado rimas, a maioria dos(as) alunos(as) conseguiu identificar as palavras que rimavam nas atividades desenvolvidas, além disso todos os(as) estudantes concluíram a etapa de construção de frases com palavras que rimavam no final de cada uma. É certo que alguns(as) alunos(as) apresentarem uma certa dificuldade em elaborar frases coerentes e com rimas, mas com o auxílio das estagiárias eles foram gradativamente melhorando. Assim, os avanços foram percebidos no decorrer das aulas, à medida em que os poemas iam sendo trabalhados e explorados pelos(as) alunos(as), através das atividades de leitura, análise e produção de textos, evoluindo para a escrita de poemas.

Para dar conta dos objetivos da proposta de ensino, os conteúdos foram selecionados com base nas práticas de linguagem indicadas na BNCC, no campo artístico-literário, tais como: leitura/escuta; produção textual; oralidade e; análise linguística/semiótica, e contemplaram as habilidades: (EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido; (EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros; (EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas; (EF04LP26) Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página.

Com relação à prática de linguagem leitura/escuta, dentro do campo artístico-literário, os objetos de conhecimento desenvolvidos foram: a formação do leitor literário, leitura colaborativa e autônoma, e a apreciação estética/estilo, por meio de atividades para desenvolver habilidades de leitura. Os avanços foram percebidos nas situações em que os(as) alunos(as) realizavam a leitura coletiva ou individual dos poemas e suas criações, visto que eles passaram a ter mais confiança em expor seus trabalhos, melhorando com o passar das aulas, e evoluindo para uma leitura mais espontânea. E, além disso, os avanços também eram observados quando os(as) alunos(as) escutavam a leitura dos poemas.

No que concerne à produção textual, trabalhou-se enquanto objeto de conhecimento: a escrita autônoma e compartilhada, através dos momentos de elaboração e produção dos poemas, de modo que os(as) alunos(as) passaram a organizar melhor suas ideias ao registrá-las em forma de texto escrito. Além das questões escritas na lousa, propostas em alguns módulos, que serviram para trabalhar tanto a interpretação quanto a produção textual. Embora a maioria ainda tivesse dificuldades na escrita ortográfica, os exercícios de produção textual foram muito produtivos para o treino e desenvolvimento da escrita, permitindo avanços.

Acerca da oralidade, foram desenvolvidos os objetos de conhecimento: a declamação e as performances orais, por meio dos vídeos de declamações de poemas exibidos na primeira aula, das recitações e performances orais dos poemas de autores da literatura brasileira trabalhados nos módulos, e dos poemas de autoria própria dos(as) estudantes, dos quais os(as) alunos(as) observavam a postura e entonação das pessoas dos vídeos e também das professoras nos momentos da declamação, e assim declamavam coletivamente e individualmente os poemas.

No que tange à análise linguística/semiótica, desenvolveu-se o objeto de conhecimento: forma de composição de textos poéticos, por meio de atividades de análise de diferentes poemas, dos exercícios para compreensão, identificação e aplicação de rimas, versos e estrofes, observação das aliterações e assonâncias presentes nos poemas, e das palavras com sons parecidos no final, isto é, a rima. Possibilitando o avanço qualitativo dos(as) alunos(as), no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades linguísticas pertencentes ao gênero, permitindo-lhes a construção de textos poéticos.

Além disso, foi possível identificar avanços na turma, relativos à aprendizagem de conteúdos extralinguísticos, que foram proporcionados pela atividade proposta na aula 5 que se estendeu até a culminância com o sarau de poesias, em que os(as) estudantes, organizados em equipes, ficaram incumbidos de interpretar os poemas apresentados na aula, por meio de dramatizações. De modo que demonstraram muita criatividade e dedicação nas apresentações, mesmo com poucos recursos disponíveis para as encenações, e conseguiram transmitir com muita espontaneidade o sentido e a mensagem que cada poema trazia.

Diante do exposto, defende-se que a utilização do gênero poema enquanto ferramenta pedagógica de alfabetização e letramento colaborou efetivamente com a aprendizagem dos(as) estudantes, indo além de um mero exercício mecânico e descontextualizado de leitura e escrita, diferente daquelas situações em que se trabalha o poema da mesma maneira como se faz com qualquer outro gênero escolar. Assim, a proposta de ensino aqui focalizada buscou demonstrar

que quando se trabalha este gênero literário de maneira contextualizada e significativa, valendo-se das mais variadas possibilidades para desenvolver a alfabetização articulada ao letramento e dos ganhos pedagógicos que o trabalho com este gênero acarreta, acaba-se ressignificando o ensino da leitura e da escrita na escola e motivando os(as) estudantes a aprender.

4.4 Aprendizados para a formação inicial na docência

A experiência vivenciada pela estagiária no PIBID vista em sua totalidade, desde o início, com as sessões de estudos, sobre temas como estágio enquanto pesquisa, técnicas de coleta de dados, alfabetização, letramento, gêneros textuais e sequência didática, as quais mais tarde evoluíram para categorias de estudos e análises incorporadas em trabalhos científicos e na própria prática do estágio. E posteriormente, a inserção sistemática dos estagiários na escola, aliada às sessões de estudos, possibilitou a vivência prática do objeto de pesquisa, permitindo a articulação da teoria com a prática, além disso, ele propôs desafios que foram superados em cada etapa de desenvolvimento do estágio, como elaborar e implementar uma sequência didática para o trabalho com os gêneros textuais nos anos iniciais do ensino fundamental, e submeter e apresentar trabalhos acadêmicos em Seminários científicos.

Assim, o programa acarretou ganhos teóricos metodológicos para a formação docente dos(as) bolsistas estagiários(as), e permitiu a ampliação dos conhecimentos relativos às categorias discutidas neste trabalho, tais como: alfabetização e letramento, gêneros textuais, em especial o gênero textual poema, e sequência didática. Além disso, proporcionou experiências enriquecedoras no ambiente escolar, como a proposta de ensino descrita e analisada neste trabalho, e no ambiente acadêmico, como a elaboração, submissão e apresentação de trabalhos científicos.

Dessa forma, ao pensar na formação inicial na docência, conclui-se que a vivência no PIBID afeta positivamente esse processo, visto que cria oportunidades de vivenciar experiências sistemáticas com a docência, e possibilita conhecer o cotidiano escolar desde a primeira metade do curso, favorecendo a articulação entre teoria e prática numa perspectiva crítica reflexiva, permitindo um olhar mais investigativo para as práticas pedagógicas da escola. Além disso, enriquece o processo acadêmico do estudante, visto que durante o desenvolvimento do programa, os(as) bolsistas estagiários(as) se envolvem em atividades de pesquisa acadêmica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propõe o desafio de pensar em uma prática escolar coerente com a prática social, na qual os(as) alunos(as) estão inseridos ou que possam passar a fazer parte, e que está para além dos muros da escola. Entende-se que a escola precisa considerar o aluno no espaço e tempo, e ser capaz de contribuir para o seu acesso em ambientes letrados, e não somente preocupar-se em torná-lo alfabetizado e habilitado para ler e escrever em atividades escolares. O ideal é que o objetivo da alfabetização seja criar condições para a imersão do aluno no mundo da leitura e escrita, a fim de que ele compreenda esses processos nas mais variadas formas que possam se apresentar no cotidiano, e não simplesmente esperar que ele demonstre capacidade individual para a realização de uma tarefa por completo.

Através desta pesquisa, reconhece-se que as possibilidades de ensinar se ampliam quando se pensa os processos de alfabetização e letramento numa perspectiva mais articulada, tendo o texto como eixo articulador no processo de ensino da leitura, escrita e oralidade.

É nesse sentido que se sustenta o trabalho com os gêneros textuais defendido neste estudo, que corrobora com outras pesquisas existentes a respeito da utilização dos gêneros de texto nos processos de alfabetização e letramento, mais especificamente a utilização do gênero textual poema enquanto ferramenta de ensino contextualizado de práticas de linguagem (leitura/escuta, produção textual, oralidade, análise linguística e semiótica). Com isso ressalta-se que o uso do poema em sala de aula proporciona ganhos pedagógicos que resultam na escuta interessada de poesias, no estímulo à imaginação, no desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica, através do trabalho com rimas, além de atuar como ferramenta de ensino contextualizado da leitura, escrita e oralidade nos processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ademais, o trabalho com este gênero possibilita um ensino mais situado, com aulas que desenvolvam temas que correspondam a realidade dos(as) aprendizes. Ele permite uma ruptura com o ensino tradicional, que se contenta em realizar atividades mecânicas, nas quais o poema só serve para enfeitar cartões em datas comemorativas. Ele motiva o aluno a pensar para além da escrita convencional, fugindo de uma escrita padronizada que opera com perguntas e respostas prontas. Busca-se fazer com que o aluno reflita, imagine, crie, estabeleça ligações com o seu cotidiano, durante o processo de aprendizagem, por meio de uma aula mais dinâmica, que possibilite o acesso a diferentes poemas, fazendo uso da ludicidade, através da realização de jogos de palavras e dinâmicas, que estimulem a performance oral, a declamação, e a própria criação dos(as) alunos(as).

A experiência de ensino descrita e analisada neste trabalho, bem como a fundamentação teórica sobre alfabetização na perspectiva de letramento, com a atuação dos gêneros textuais como ferramentas de ensino para desenvolver esses processos, por meio da sequência didática, só foi possível pela participação da estagiária autora do trabalho no PIBID, pois o projeto favoreceu o desenvolvimento do subprojeto *Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental*. Com isso, proporcionou estudos teóricos e metodológicos, e experiências sistemáticas com a docência, permitindo que a discussão tecida neste trabalho partisse de uma fundamentação que estivesse pautada na articulação da teoria com a prática.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Gêneros do discurso. In. _____. Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003;

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994. p. 134-145;

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018;

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Brasília, 2006;

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997;

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **A sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. 2004;

FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. Contexto e educação, Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul.-set. 1987;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005;

GERHARDT, TE; SILVEIRA, DT. Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009;

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, 2ª ed., Atlas, 1989;

GOLDSTEIN Norma Seltzer. **GÊNERO POÉTICO: UMA PROPOSTA EM ESPIRAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I**I. Universidade de São Paulo. Filol. lingüíst. port., n. 8, p. 361-377, 2006;

KLEIMAN, Angela B. **Alfabetização e Letramento: Implicações para o Ensino**. Revista da FACED, no 06, 2002;

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007;

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o "letramento"? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp. 2005;

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** 1 - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003;

MACEDO, C.R.A. **Uma Reflexão Sobre Os Conceitos: Letramento, Alfabetização e Escolarização**, 2003;

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005;

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação Linguística: 2);

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ. 21ª ed., Vozes, 2002;

MORAIS, Artur Gomes; LEITE, Tânia Maria Rios. **Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?** Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética, organizado por Artur Gomes Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p 71-88.

OLIVEIRA, Meirilayne Ribeiro de. **Gêneros do Discurso: o poema trabalhado na escola**. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 03, nº 01, jan./jul., 2011;

ROJO, Roxane. **A Teoria dos Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e os Multiletramentos**. 2006;

SANTOS, Jucenilton Alves dos. **A Literatura e o Gênero Poesia no Âmbito do Ensino Infantil da Educação Básica**. Revista de Letras JUÇARA, Caxias – Maranhão, v. 01, n. 02, p. 34 – 45, dez. 2017;

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**, 2004, ed. Artmed Editora;

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 352 p. 2020;

SOARES, Magda. 27 **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009;

SOUZA, FB., Trindade, NF., Machado, T. **Letramento E Alfabetização: Revendo Conceitos, Discutindo Pontos de Vista**, Interfaces: Educação e Sociedade, 2014.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 8a. Ed. São Paulo, Cortez, 2006.