

O ALFALETRAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES E PRÁTICAS DE LINGUAGENS NA AMAZÔNIA ACREANA

Paula Tatiana Silva-Antunes *
Nágila Maria Silva Oliveira **

Resumo: Esta pesquisa desenvolveu-se a partir de uma experiência formativa vivenciada na disciplina “Alfabetização, Leitura e Escrita”, ofertada no Curso de Pós-Graduação *lato sensu* “Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental”, na Universidade Federal do Acre, em 2022. Objetivamos problematizar o papel dos gêneros discursivos no ciclo de alfabetização/letramento em diálogo com a proposta do Alfalettrar (SOARES, 2020), que privilegia as práticas de linguagens no processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. A disciplina culminou com a produção de sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), envolvendo gêneros discursivos voltados ao ensino de práticas de línguas/linguagens desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Alfabetização. Letramento. Amazônia acreana.

LITERACY AND TEACHER TRAINING: LANGUAGE KNOWLEDGE AND PRACTICES IN THE ACRE-AMAZON

Abstract: This research was developed from a formative experience in the discipline “Literacy, Reading and Writing”, offered in the *lato sensu* Postgraduate Course “Knowledge and Pedagogical Practices in Elementary Education”, at the Federal University of Acre, in 2022. We aim to problematize the role of discursive genres in the literacy cycle in dialogue with the Alfalettrar proposal (SOARES, 2020), which privileges language practices in the learning process of the alphabetic writing system. The discipline culminated in the production of didactic sequences (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), involving discursive genres aimed at teaching language practices from early childhood education to the early years of elementary school.

Keywords: Continuing teacher training. Literacy. Acre-Amazon.

Introdução

Discutir alfabetização/letramento no cenário educacional brasileiro é uma demanda necessária e em constante atualização. Após o período pandêmico da COVID-19, iniciado no final de 2019 e intensificado ao longo de 2020/2021 – pandemia que assolou o mundo e deixou resquícios de retrocessos educacionais irreparáveis, além das problemáticas envolvendo os ministros da (des)educação brasileira (OLIVEIRA, SILVA-ANTUNES, 2021) entre 2018 e 2022 – estabeleceu-se a urgência para uma política educacional que coloque alfabetização/letramento no centro das prioridades governamentais.

Com o resultado das eleições presidenciais de 2022, o novo governo teria grandes desafios, como a elaboração de políticas públicas educacionais para amenizar problemas já (infelizmente) consolidados. Em vista disso, a Frente Parlamentar Mista da Educação – criada em 2019 por deputados e senadores, com o intuito de assegurar educação de qualidade a jovens e crianças, independentemente da gestão que estiver à frente do governo federal (FRENTE, 2023) – anunciou, em junho de 2023, o programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, por meio do qual deve haver um investimento de 3 bilhões no decorrer de quatro anos, “A intenção é cumprir a meta cinco do Plano Nacional de Educação (PNE). Ou seja, garantir 100% das crianças brasileiras alfabetizadas ao fim do 2º ano do ensino fundamental” (BRANDÃO, 2023).

Esse programa coloca em foco o compromisso assumido por professores/pesquisadores de diversas instituições de ensino superior do país, com iniciativas voltadas para formação e aperfeiçoamento de professores do ensino fundamental, como o Curso de Pós-Graduação *lato sensu* “Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental”, da Universidade Federal do Acre (UFAC). Nesse curso de Especialização, cujo corpo discente é formado por professores que atuam no Ensino Fundamental I, os quais serão aqui denominados “alunos-professores”, ministramos a disciplina Alfabetização, Leitura e Escrita, durante o segundo semestre de 2022.

Enquanto docentes responsáveis pela disciplina, tivemos como preocupação primeira conhecer o perfil dos alunos-professores, principalmente ao que tange o trabalho desenvolvido por eles no âmbito da alfabetização e do letramento nas escolas onde atuam. Para isso, foi utilizado um formulário *online*, onde puderam expressar as opiniões sobre questões envoltas no tema alfabetização/letramento, logo no início da disciplina, cujas respostas direcionaram o desenvolvimento das aulas e as propostas das atividades avaliativas, que culminou na elaboração de propostas didáticas centradas em gêneros discursivos para o ensino de línguas/linguagens no Ensino Fundamental.

Em vista disso, a partir de nossa experiência na referida disciplina, desenvolvemos uma pesquisa que objetiva problematizar o papel dos gêneros discursivos no ciclo de alfabetização/letramento em diálogo com a proposta do Alfalettar (SOARES, 2020), que privilegia as práticas de linguagens no processo

de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Assim, partindo da análise interpretativa das respostas dos alunos-professores nos formulários, e da apresentação das sequências didáticas desenvolvidas para o trabalho nos anos iniciais, nos debruçamos nos pressupostos teóricos de Magda Soares (2020) acerca do letrar (desenvolvimento da habilidade de leitura, interpretação e produção de textos) e do alfabetizar (situar no texto a aprendizagem do sistema alfabético, possibilitando a capacidade de ler e escrever textos).

No que concerne à estrutura deste artigo, em um primeiro momento, trazemos a contextualização do cenário educacional do Acre, apresentando as características do curso “Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental”, da UFAC; em seguida, abordamos questões relacionadas a alfabetização e letramento, focalizando a formação docente; depois apresentamos o percurso da pesquisa junto às análises dos formulários respondidos pelos alunos e de uma das produções didáticas elaboradas pelos alunos-professores na disciplina, e, então, expomos as considerações finais.

1 Contexto da pesquisa: a Universidade Federal do Acre e a Especialização “Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental”

A demanda por tornar o Acre um estado brasileiro, deixando para trás a categoria de território, em 15 de junho de 1962, incide sobre reivindicações da sociedade e do próprio governo local, à época, para a criação do ensino superior no Acre, assunto que será aqui brevemente apresentado com base em Carvalho, Gonçalves e Silva (2020), cuja pesquisa, “A Faculdade de Educação do Acre no contexto de implantação do ensino superior: histórias e narrativas em diferentes tempos históricos”, conta com fonte documental (legislações, decretos, portarias, decretos-leis) e história oral (depoimentos de mulheres-professoras que participaram de forma ativa da criação do ensino superior no Acre).

De acordo com os pesquisadores, para atender a uma demanda da elite acreana, foi criada, em 1964, a Faculdade de Direito e, em 1968, a Faculdade de Ciências Econômicas, visando a formar mão de obra qualificada para exercer funções no Judiciário e no setor administrativo do estado recém-criado, pois, “certamente, segundo os políticos e dirigentes do Estado, seria mais interessante

investir nas bases do judiciário do que em cursos voltados para formar ‘simples professores’” (CARVALHO; GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 150).

Os autores pontuam que, antes da criação da Faculdade de Educação (em 1969 e seu efetivo funcionamento em 1970), havia políticas públicas direcionadas para a formação de professores em nível técnico, mas não era o suficiente para suprir toda a demanda educacional do estado, nem o ideal do que se esperava em termos de qualificação profissional. Além da Faculdade de Educação, foi criado, em 1970, o Centro Universitário do Acre, o qual abrangia os seguintes cursos: Licenciatura em Pedagogia, Letras, Matemática e Estudos Sociais. No ano seguinte, 1971, por meio de lei estadual, o Centro Universitário passa a ser Fundação Centro Universitário do Acre e, em 1974, torna-se a Universidade Federal do Acre.

Nestes quase cinquenta anos de existência, a UFAC tem recebido destaque junto à sociedade acreana, exercendo suas funções no tripé ensino, pesquisa e extensão. Segundo informações de 2021, presentes no documento “UFAC em números” (UFAC, 2021a), a instituição apresentava os seguintes dados: 50 cursos de graduação, 18 cursos de especialização, 03 residências em saúde, 19 mestrados, 05 doutorados, 03 mestrados interinstitucionais, 1.108 bolsas de graduação, 367 bolsas de pós-graduação, 2.242 auxílios de assistência estudantil, 2.257 bolsas de assistência estudantil, 307 bolsas de extensão e cultura, 6.536 discentes de graduação, 2.372 discentes de pós-graduação, 2.250 ofertas de graduação, 1.272 ofertas de pós-graduação, 702 concluintes de graduação, 213 concluintes de pós-graduação, 690 docentes de educação superior, 37 docentes de educação básica e 699 técnicos administrativos. Quanto à infraestrutura, a extensão da propriedade territorial da UFAC é de 3.415,70 hectares, com área física construída de 128.252,97 metros quadrados; com duas fazendas, 04 núcleos presentes nos municípios de Xapuri, Sena Madureira, Feijó e Cruzeiro do Sul, e três campi: Campus Sede, em Rio Branco, inaugurado em 1981; Campus Floresta, em Cruzeiro do Sul, inaugurado em 2007 e o Campus Fronteira do Alto-Acre, em Brasileia, inaugurado em 2015.

Após esse breve panorama de como se deu a formação da Universidade Federal do Acre e a apresentação de dados informacionais que revelam algumas de suas características mais atuais, focalizaremos os aspectos do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* “Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino

Fundamental”, curso onde foi ministrada a disciplina “Alfabetização, Leitura e Escrita”, a qual possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

O Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pós-graduação “Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental”, do Centro de Educação, Letras e Artes, foi aprovado em 28 de outubro de 2021, conforme a Resolução CEPEX nº 68 (UFAC, 2021b). Já a aprovação do referido curso ocorreu em 19 de novembro de 2021, segundo consta na Resolução CONSU nº 59 (UFAC, 2021c). O projeto para a criação do curso em questão foi encaminhado ao Centro de Educação, Letras e Artes pelo professor Dr. Pelegrino Santos Verçosa em 09 de dezembro de 2019. No requerimento, o solicitante destaca a necessidade de haver celeridade nos trâmites do processo, a fim de que as atividades pudessem ser iniciadas em 2020. Entretanto, com o avanço da pandemia da COVID-19, diversos setores da sociedade foram afetados, em especial, a educação: aulas suspensas nas mais variadas partes do mundo, inclusive na UFAC (DANTAS-JUNIOR; PEREIRA; SILVA; SILVA-ANTUNES, 2021) em prol do distanciamento social, para se evitar a rápida proliferação da doença sobre a qual pouco se sabia e que tantas mortes vinha causando.

No Projeto (UFAC, 2019), informa-se que a carga-horária total de 525 horas/aulas do curso seria cumprida ao longo de 14 meses e teria como público-alvo professores licenciados com atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, de preferência, com graduação em Pedagogia. Em relação ao item “Indicadores de demanda pelo curso”, em que o proponente deve justificar a necessidade de se propor um curso de tal natureza, pontuou-se que

[...] em se tratando especificamente do Curso de Graduação em Pedagogia, da Ufac, necessário destacar que o mesmo possui mais de cinquenta anos de história e, nos últimos dez anos, não houve em âmbito institucional a oferta de nenhuma turma de pós-graduação lato sensu destinada especificamente para os egressos que estão atuando em sala de aula, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que ratifica, ainda mais, a necessidade de aprovação e execução do presente projeto. (UFAC, 2019, p. 06).

O último destaque que damos ao Projeto do Curso diz respeito ao seu objetivo geral, o qual visa

Possibilitar aos interessados espaço de desenvolvimento profissional relativo à docência nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, contemplando as especificidades das diferentes disciplinas que integram o currículo, bem como aquelas temáticas que circulam de forma transversal no dia a dia da escola, por meio de discussões acerca dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, processos de leitura e escrita, relações étnico-raciais, inclusão de estudantes e desenvolvimento de pesquisa em educação. (UFAC, 2019, p. 08).

Esse objetivo, portanto, pôde ser contemplado na disciplina “Alfabetização, Leitura e Escrita”, principalmente porque, nela, havia o cuidado de se direcionar o trabalho dos alunos-professores para a centralidade de gêneros discursivos diversos que circulam na sociedade e que, portanto, refletem temáticas transversais por meio das práticas de linguagem, englobando oralidade, leitura, escrita e escuta.

No item seguinte, apresentamos o embasamento teórico da pesquisa em pauta que, também, direcionou as aulas da referida disciplina.

2 Discussões em torno de alfabetização e letramento em contexto de formação docente

A formação de professores alfabetizadores no Brasil tem sua história marcada pelos sentidos atribuídos à alfabetização em diferentes contextos históricos da educação, em disputas político-ideológicas entre modelos de educação ora inovadores ora tradicionais. Mortatti (2019) destaca quatro momentos cruciais na história da alfabetização brasileira: i) metodização do ensino da leitura - 1876 - início déc. 1890; ii) institucionalização do método analítico - início déc. 1890 - meados déc. 1920; iii) alfabetização sob medida - meados déc. 1920 - final déc.1970; iv) desmetodização da alfabetização - início déc. 1980 - até os dias atuais.

Tais momentos exprimem sentidos atribuídos à alfabetização vinculados a paradigmas educacionais e concepções de formação de professores. Até a década de 1980, a alfabetização é compreendida enquanto processo de aprendizagem de um código - a escrita, com foco no ensino das unidades menores da língua, sentido fundamentado no paradigma behaviorista que é substituído pelo paradigma cognitivista em 1980. A segunda alternância

paradigmática ocorre nos anos de 1990 com o paradigma sociocultural, uma espécie de “aprimoramento do paradigma cognitivista” (SOARES, 2003).

A partir da década de 1980, os estudos da psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky (1986) ganham espaço na alfabetização brasileira, e instaura-se a compreensão da escrita enquanto sistema de representação, problematizando o desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização. É nessa conjuntura que chega ao país o conceito de letramento, em que “os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” (SOARES, 2004, p. 07). Essa apropriação inicial do conceito de letramento gerou uma perda da especificidade da alfabetização, perda de espaço para os saberes metalinguísticos para uma maior ênfase nas práticas de linguagem.

Trata-se de uma questão conceitual que gerou uma espécie de guerra dos métodos de alfabetização, definida por Soares (2018) como desmetodização da alfabetização. Os equívocos na compreensão do conceito de letramento conduziram à formulação da hipótese de que a aprendizagem da escrita é um processo natural, tal como a aprendizagem da fala. Nessa percepção, para aprender a escrever bastaria a criança ser inserida em ambientes letrados, sendo exposta aos usos sociais da escrita.

Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), um documento de caráter normatizador que estabelecia os conteúdos e os objetivos que seriam trabalhados/atingidos na Educação Básica. Fundamentado no ideário construtivista e na concepção de linguagem enquanto prática social, o referido documento propõe, como eixos norteadores do ensino de língua portuguesa, a oralidade, a leitura e a escrita.

Tem-se, assim, uma mudança na concepção de linguagem e alfabetização, que passam a ser oficialmente consideradas como práticas enunciativo-discursivas, nas quais os gêneros discursivos assumem relevante importância no currículo do ensino de português em toda a Educação Básica, conseqüentemente, interferindo na formação de professores.

Essa abordagem dialógica e discursiva da língua permanece na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). O documento mantém-se alinhado aos PCN quanto à concepção de linguagem como prática de interação,

que precisa ser ensinada de forma sistematizada a partir de situações reais de uso da oralidade, leitura e escrita, agora com enfoque para os multiletramentos.

As discussões em torno de alfabetização e letramento, promovidas na disciplina de Alfabetização, Leitura e Escrita, foram tecidas a partir da concepção de alfabetização enquanto “processo multifacetado” de Soares (2018), na compreensão de que o sistema de escrita alfabética (SEA) envolve a construção de saberes linguísticos que podem ser ensinados a partir das práticas de linguagem que compõem o eixo oralidade-leitura-escrita¹, com enfoque em gêneros discursivos nas práticas de alfabetização.

A partir dessa concepção de alfabetização e das respostas fornecidas pelos alunos-professores, via formulário eletrônico, acerca do trabalho pedagógico com oralidade, leitura e escrita, problematizamos o papel dos gêneros discursivos no ciclo da alfabetização e letramento em diálogo com a proposta do projeto Alfalettrar de Soares (2020), que privilegia as práticas de leitura e escrita sociais na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, mobilizando, nesse processo, o desenvolvimento das habilidades de leitura fluente, interpretação e produção de textos desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, as reflexões promovidas pelos alunos-professores foram tecidas a partir do entendimento de que a comunicação verbal só se torna possível por meio de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003, p. 261). Portanto, o desenvolvimento de competências comunicativas, no ciclo da alfabetização e do letramento, precisa embasar-se no estudo sistematizado dos gêneros discursivos.

Na primeira unidade da disciplina, as discussões se centralizaram nas bases teóricas para o ensino de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a promover um diálogo efetivo entre alfabetização e letramento, tendo como fio condutor a compreensão das facetas que compõem a alfabetização: linguística, interativa e sociocultural (SOARES, 2018). Com ênfase na necessidade de

aliar a alfabetização ao que se denominou *letramento*, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e

¹ As reflexões mobilizadas em torno da alfabetização e letramento orientaram-se pela concepção de escrita enquanto invenção cultural, um sistema de representação e notação, tal como proposto por Soares (2018).

estratégias de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, **Alfalettrar**. (SOARES, 2020, p. 12).

Momento em que os alunos-professores puderam pensar sobre as três facetas em suas práticas pedagógicas e desconstruir a ideia de que o trabalho sistematizado com os saberes metalinguísticos os colocaria obrigatoriamente dentro do paradigma tradicional. Um movimento de reflexão sobre seus métodos de alfabetização, realizado a partir de dinâmicas interventivas de estudos teóricos, cujo objetivo foi repensar o trabalho com a oralidade, leitura e escrita na perspectiva do letramento, para construir uma forma rizomática de pensar o processo de alfabetização a partir do estudo sistematizado de gêneros discursivos diversos.

Na proposta do alfalettrar, o texto é o eixo central para a alfabetização e o letramento, de forma interdependente, em que o texto é utilizado para “letrar, desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de textos” e para “alfabetizar situado no texto a aprendizagem do sistema alfabético” (SOARES, 2020, p. 33).

Nós, enquanto professoras/pesquisadoras, procuramos, durante a oferta da disciplina, identificar o papel dos gêneros discursivos no trabalho pedagógico com a oralidade, leitura e escrita dos alunos-professores, no ciclo da alfabetização e letramento, a fim de compreendermos suas necessidades formativas e possíveis reflexões sobre as escolhas e produções didáticas, em um movimento dialético entre prática e teoria. No item a seguir, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e as análises dos dados gerados.

3 Percorso da pesquisa e análise dos dados

Tendo como direcionamento metodológico o paradigma de cunho qualitativo (BORTONI-RICARDO, 2008), esta pesquisa apresenta-se como bibliográfica e de análise documental e interpretativista (PAIVA, 2019). Em um primeiro momento, partimos de uma produção bibliográfica para apresentar o contexto de formação da Universidade Federal do Acre (CARVALHO; GONÇALVES; SILVA, 2020) e de dados atuais sobre características gerais dessa universidade (UFAC, 2021a), complementando com informações

presentes em documentos que regem o processo de constituição do curso de pós-graduação *lato sensu* “Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental” (UFAC, 2019; 2021b; 2021c).

Em um segundo momento, nosso enfoque se pautou em discussões a respeito do trabalho pedagógico com gêneros discursivos no ciclo da alfabetização e letramento, direcionando nosso olhar para as percepções que professores atuantes na educação acreana têm sobre o tema em contexto de formação e atuação docente. Para isso, partimos da concepção de alfabetização e letramento predominantes nos paradigmas de formação docente a partir dos estudos de Mortatti (2019), que apresenta quatro importantes momentos sobre a história da alfabetização brasileira que influenciaram fortemente a formação de professores alfabetizadores em nosso país (metodização do ensino de leitura; institucionalização do método analítico; alfabetização sob medida e a desmetodização da alfabetização) e, em seguida, para detalhar cada um desses momentos, baseamos nossas discussões teóricas em Ferreiro e Teberosky (1986), Soares (2003; 2018), Magalhães (2019) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), além de documentos que regem a educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Para além das discussões teóricas e dos textos que apresentam o contexto em que esta pesquisa se desenvolve, a geração dos dados para análise se deu no decorrer da própria disciplina quando, no início dos encontros, elaboramos um questionário eletrônico para que os alunos-professores respondessem e, também, dados sobre a proposta didática elaborada por eles enquanto proposta avaliativa. Em relação ao questionário, foram elaboradas três perguntas: i) Como é seu trabalho pedagógico com a leitura? ii) Como é seu trabalho pedagógico com a oralidade? iii) Como é seu trabalho pedagógico com a escrita? As quais foram reunidas em um quadro (Quadro 1) junto às respostas dos alunos-professores, e que foram objeto de análise de cunho interpretativista. Por fim, apresentamos, no Quadro 2, informações sobre os gêneros discursivos contemplados em propostas didáticas, para fins avaliativos na disciplina, mas que, neste artigo, são tomadas como materialização da articulação entre prática e teoria, em que se propõe o ensino sistemático de alguns gêneros discursivos e/ou uma proposta de ensino do sistema alfabético a partir de textos.

Quadro 1: Descrição do trabalho pedagógico com o eixo oralidade-leitura-escrita

Perguntas	Respostas
Como é seu trabalho pedagógico com a leitura?	- Leitura colaborativa; leitura com as indagações; leitura deleite (duas vezes na semana).
	-Leitura para deleite; leitura compartilhada; leitura silenciosa; literatura infantil.
	- Realizo leitura para deleite, realizada pelo professor, bem como promovo roda de leitura com os alunos, utilizando suportes diversos. Realizo leitura colaborativa e leitura compartilhada.
	- Durante as aulas priorizo os diversos gêneros textuais indicado para o ano.
	- Leitura para o deleite, leitura voltada às diversas reflexões, leituras com textos de diversos gêneros e suas especificidades.
	- Realizo roda de leitura algumas vezes na semana.
	- Leituras deleites e leituras que estão previstas nos conteúdos.
Como é seu trabalho pedagógico com a oralidade?	- Durante as exposições da aula peço aos alunos que sempre coloquem suas observações ou entendimento sobre a aula. Trabalho sempre com reconto de algum texto pelo aluno, ou relato de algum fato de seu cotidiano.
	- Trabalho a oralidade no início da aula com leituras diárias com diversos gêneros (com objetivo de o aluno somente ouvir). Na leitura compartilhada utilizo bastante a oralidade, explorando o gênero trabalhado com os alunos com intervenções, questionamentos e provocando os alunos para refletirem sobre o gênero estudado.
	- Todas as aulas são permeadas pela oralidade. Em geral, no início da aula, faço roda de conversa sobre o final de semana, ou algum evento ou fato ocorrido, ou mesmo sobre a disposição dos alunos para aquele dia. Trabalho com atividades permanentes relacionadas especificamente com os componentes da língua portuguesa e matemática, mas também envolvendo a atividade do dia anterior, como uma espécie de recapitulação envolvendo o conteúdo trabalhado na aula anterior. Promovo oportunidade para os alunos manifestarem suas opiniões a respeito dos assuntos abordados e das demandas que surgem no dia a dia. O reconto de histórias também é apreciado e estimulado, bem como a dramatização.
	- Antes da leitura do gênero textual indicado para estudo, há uma conversação sobre o que vamos estudar e a partir disso são desenvolvidas questões problematizadoras em torno dessa modalidade textual e nisso travam-se as conversas.
	- É trabalhado através de debate em que se apresenta uma situação problemática ou assuntos que sejam recentes.
	- Discussões sobre determinado tema.

	<p>- Em sala de aula utilizo bastante a oralidade com rodas de conversa, exemplificações entre outros.</p>
	<p>- Rodas de conversas.</p>
	<p>- Em todas as aulas, com todos os conteúdos, abordando os conhecimentos prévios dos alunos, e também incentivando a criatividade nas chuvas de ideias.</p>
	<p>- Orientação de atividades que tenham como objetivo trabalhar a oralidade e autonomia do aluno em sala.</p>
	<p>- Gosto muito de trabalhar a oralidade com os alunos.</p>
Como é seu trabalho pedagógico com a escrita?	<p>- Em geral os alunos registram o conteúdo estudado, através de respostas às perguntas de interpretação, ou trabalhando a parte gramatical e ortográfica, produzindo texto através de listas, cartazes, desenhos usando linguagem verbal e não verbal e produzindo textos, coletivamente e individual, dos gêneros estudados.</p>
	<p>- Na escrita, utilizo bastante atividades de ditados de trechos, fragmentos e palavras dos gêneros estudados. Como também análise de textos bem escritos com foco nos aspectos discursivos e notacionais e produção textual.</p>
	<p>- As situações de escritas acontecem de acordo com a proposta do gênero definido como estudo. Quando é texto narrativo, busco fazer com que os alunos escrevam de memória o que já sabem ou então o que já ouviram sobre. Quando é texto jornalístico procuro fazer com que os alunos associem situações do cotidiano e conforme sua realidade.</p>
	<p>- O trabalho com a escrita é feito por intermediário do professor o qual esse torna-se o escriba.</p>
	<p>- Realizo propostas de reescrita de textos, produção textual, sempre baseados numa sequência lógica, onde o aluno está familiarizado com o tema.</p>
	<p>- Possibilito ao aluno escrever todos os dias. Produzir texto desde a piada, adivinhas até a reescrita de contos e fábulas.</p>
	<p>- Escrita criativa, ditados, reescritas.</p>
	<p>- Orientação dos professores com atividades voltadas para o desenvolvimento da escrita, no caso do 6º ano, atividades que promovam o avanço nas hipóteses de leitura, tendo em vista que muitos alunos não completaram seu ciclo de alfabetização em decorrência da pandemia.</p>
	<p>- Escrita coletiva, escrita individual, escrita com a ajuda da professora intervenção pedagógica.</p>
Gêneros discursivos mencionados pelos professores.	<p>- Fábulas; poemas; entrevistas; textos informativos; adivinhas; cantigas; bilhete, receitas; lendas; parlendas; história em quadrinho; convite; notícia; cartaz; infográfico; crônicas; cartas; artigos de opinião; jornais.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras

As práticas pedagógicas descritas pelos professores, no tocante à leitura, contemplam as diferentes modalidades de leitura, com a utilização de gêneros diversos, e ênfase maior em leituras colaborativas, compartilhadas e para deleite. No entanto, não é possível mensurar nas respostas se há o entendimento da leitura enquanto prática social nem mesmo como meio de codificação de sons.

Nas discussões sobre leitura na Educação Básica, em que retomamos as respostas fornecidas, evidenciou-se foco maior no desenvolvimento das estratégias de leitura (seleção; antecipação; inferência e verificação), com menção à leitura de gêneros diversos, voltada para as habilidades de ler e interpretar textos.

Destacamos a ausência, nas respostas referentes ao trabalho pedagógico com leitura, de atividades enfocadas nos processos de representar fonemas por grafemas e de identificar fonemas e grafemas, habilidades que, de acordo com Soares (2020), são alicerces para a leitura de palavras e frases, necessárias para a leitura e compreensão de textos. Essa ausência sugere que os professores-alunos partam direto para as habilidades de ler e interpretar textos.

Compartilhamos do entendimento de que

Ao se apropriarem da escrita alfabética, as crianças adquirem capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais, culturais e pessoais que envolvam a língua escrita - à alfabetização se acrescenta ao letramento [...] o domínio do sistema de escrita alfabética abre novas possibilidades de interação para a criança: recepção de mensagens ao ler, produção de mensagens ao escrever, e assim se amplia, ao mesmo tempo que se alfabetiza, sua interação no contexto social e cultural. O texto é o lugar dessa interação - inter-ação - ação entre quem produz o texto e quem lê o texto. (SOARES, 2020, p. 203-204).

Nesse sentido, o desenvolvimento da leitura e da escrita está intimamente relacionada ao desenvolvimento da consciência fonológica, necessária para a apropriação do SEA, e do conceito de texto. Em turmas de alfabetização, geralmente com caráter heterogêneo nos níveis de aprendizagem, é necessário que o professor planeje de forma sistemática a leitura e a compreensão textual tanto para os que já possuem uma escrita alfabética, quanto para aqueles que ainda estão no processo dessa apropriação.

Outro fator importante no trabalho com desenvolvimento de habilidades de leitura é a escolha criteriosa do texto e a definição das modalidades de leitura (mediada ou independente), com foco nas estratégias de leitura e na ampliação do vocabulário.

A experiência positiva do projeto Alfalettrar, coordenado por Soares, levou professores de Lagoa Santa (MG), cidade onde se desenvolveu essa pesquisa, a identificarem os gêneros discursivos mais adequados para a leitura no ciclo da alfabetização e letramento: textos interativos - bilhete, convite, carta; prescritivos - regras de comportamento e regras de jogos; narrativos - contos, lendas, fábulas, histórias em quadrinho, tirinhas, livros imagéticos; expositivos - texto informativo, notícia e propaganda; poéticos - parlendas, poemas, cantigas, trava-línguas e adivinhações.

Nas respostas fornecidas pelos alunos-professores não ficou evidente o processo de escolha dos gêneros discursivos. Embora seja mencionada uma variedade de tipologias textuais, não se faz menção ao ensino sistematizado da leitura. Essa especificação dos procedimentos de ensino é feita somente no tocante ao ensino da escrita, à produção de textos e à pergunta referente aos gêneros discursivos presentes na prática docente.

A ausência da descrição dos tipos de texto utilizados no ensino sistemático da leitura e compreensão textual não determina a inexistência de critérios de escolha dos textos. No entanto, transparece uma desarticulação entre aprendizagem da leitura e da escrita.

Para compreender melhor o fazer docente em relação à leitura, nas discussões realizadas durante a disciplina, procuramos conhecer as práticas de leitura no ambiente escolar, indagando os alunos-professores sobre: a preparação deles enquanto modelos de leitores; a preparação das crianças para a leitura; e a sistematização necessária dos procedimentos de leitura de quem está se alfabetizando.

Nos diálogos estabelecidos durante a disciplina, conseguimos identificar que há a prevalência da leitura mediada, em que se aguça a curiosidade das crianças por meio da exploração da capa do livro, do nome do personagem principal ou ainda a partir da sondagem dos conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto lido, alguns alunos-professores mencionaram explorar, nos

textos, palavras desconhecidas por seus alunos, além da produção de lista de personagens com foco na escrita alfabética.

No tocante ao trabalho pedagógico com a escrita, as respostas fornecidas evidenciam o trabalho com gêneros discursivos pautados na aquisição do SEA e na produção textual. No entanto, não fica evidente a contemplação dos saberes metalinguísticos (consciência fonológica: consciência de sílabas, consciência de palavras, rimas e aliterações) situados nos diferentes gêneros discursivos mencionados e/ou utilizados pelos alunos/professores. Há, no entanto, o relato de trabalho com ortografia, análise de textos bem escritos, reescrita e revisão de textos.

Quando mencionam a análise de texto bem escrito, procedimentos de revisão/análise linguística e reescrita, os docentes revelam um trabalho pedagógico pautado na “funcionalidade dos gêneros textuais” estudados, tal como propõe Antunes (2017). Há uma intenção pedagógica de que os alunos se apropriem das ferramentas linguísticas que lhes permitam fazer usos sociais dos gêneros estudados. No entanto, não ficaram claros os procedimentos didáticos adotados no trabalho com os gêneros escritos.

Ademais, os alunos-professores, em diálogos sobre o uso de textos verbais na alfabetização, no tocante às situações pedagógicas de escrita, não fazem distinção entre o procedimento de escrever textos e o procedimento de produzir textos. Na proposta do alfalettrar, considera-se que

no ciclo da alfabetização e letramento, a criança ainda está aprendendo a escrever textos, sendo preciso lançar mão de outra alternativa: motivar e orientar a criança a escrever textos, para que seja capaz de produzir textos em situações em que produzir um texto se mostre necessário ou desejado. No ciclo da alfabetização e letramento, são, pois, dois os procedimentos que devem ser usados, que vamos denominar de: a escrita de texto e a produção de texto. (SOARES, 2020, p. 255)

Os dois procedimentos, escrever textos e produzir textos, favorecem o desenvolvimento de habilidades necessárias para que as crianças avancem da escrita de palavras para a escrita de frases e textos, construindo o conceito de texto. Nas respostas fornecidas, menciona-se a escrita de textos de memória e reescrita, que são procedimentos de escrita de texto, nos quais já se define o que deverá ser escrito, facilitando a escrita para a criança.

Um dos alunos-professores mencionou situações de escrita coletiva, individual e de escrita com intervenção pedagógica, nos fazendo inferir a proposição de diferentes situações de escrita em sala de aula. Menciona-se ainda a escrita/criação de piadas e adivinhas como atividades de produção textual.

Frente às respostas fornecidas em relação ao trabalho pedagógico com a escrita, as professoras/pesquisadoras identificaram uma necessidade formativa referente à ampliação do uso dos gêneros discursivos (em especial de textos verbais) para a apropriação do SEA e construção do conceito de texto, que são saberes linguísticos necessários para o desenvolvimento das facetas interacional e sociocultural que compõem o processo de alfabetização.

Ao descreverem suas práticas pedagógicas com a oralidade, os alunos-professores mencionaram a escuta de leituras de textos, rodas de conversa, expressão de opiniões sobre temas estudados, debates e conversações. Não mencionaram o estudo sistematizado de gêneros discursivos, como exposições, relatos de experiências, comunicações públicas e entrevistas, que, para Dolz e Schneuwly (2004), podem ser ensinados na escola.

Os alunos-professores também não fazem alusão ao enfoque dado a “contexto de produção, arquitetura textual, mecanismos de textualização” como “dimensões ensináveis” de gêneros escritos e orais (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 39). As experiências relatadas nos permitem inferir que, em se tratando dos gêneros orais, há uma dificuldade dos alunos-professores em tomá-los enquanto objeto de ensino estável, o que resulta em um estudo do gênero pelo gênero.

Quando perguntados sobre os gêneros utilizados no trabalho com oralidade, leitura e escrita, os professores mencionaram uma variedade de gêneros tanto escritos quanto orais. Mas, na descrição do trabalho pedagógico, não detalharam os procedimentos didáticos, tampouco fizeram menção às dimensões ensináveis dos textos contemplados em seus trabalhos docentes.

A partir dessa dificuldade, observada nas aulas e nas respostas do formulário, as discussões em sala foram direcionadas para a ampliação do conceito de gênero, de modo a contemplar uma noção que extrapola a ideia de unidade de ensino e que concebe os gêneros como ferramenta de ensino e aprendizagem, um “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 68-69).

Em relação à proposta avaliativa da disciplina, os alunos-professores, desde o início dos encontros, estavam cientes de que, dentro do eixo “Linguagens” do curso de Especialização em foco - no qual foram englobadas as disciplinas Ensino de Língua Portuguesa; Ensino de Línguas Estrangeiras; e Alfabetização, Leitura e Escrita - deveriam desenvolver, em grupo, propostas didáticas que contemplassem gêneros discursivos direcionados para o Ensino Fundamental I. Desse modo, ao se iniciar a unidade II da disciplina foco desta pesquisa, buscamos articular teoria e prática, orientando os alunos-professores a elaborarem suas propostas didáticas, com base em gêneros discursivos, inclusive os multissemióticos, sempre considerando práticas de linguagem cotidianas e que pudessem ser, posteriormente, trabalhadas em sala de aula com os próprios alunos nas escolas onde lecionam.

Sendo assim, nos encontros referentes à unidade II, os alunos-professores foram instigados, por meio da leitura de “Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e da retomada do artigo “Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola a partir dos resultados de uma pesquisa-ação” (MAGALHÃES; ALVIM, 2019), a selecionarem um gênero discursivo que seria o ponto central das propostas didáticas, tal como se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 2: **Gêneros contemplados na produção de propostas didáticas**

Disciplina	Gênero discursivo	Série/Ano
Ensino de Línguas Estrangeiras	Música	5º ano
Ensino de Língua Portuguesa	Música infantil/cantiga de roda	1º ano
	Fábula	5ºano
	Cantigas de Roda	3º ano
	Cartas	4º ano

	Poema	4º ano
Alfabetização, Leitura e Escrita	Conto acumulativo	1º ano
	Cantigas de Roda	1º ano
	Fábulas	4º ano
	Bilhete	3º ano

Fonte: Elaborado pelas autoras

O quadro apresenta as onze propostas didáticas, das quais uma foi pensada para os estudos realizados na disciplina Ensino de Línguas Estrangeiras, cinco para a disciplina Ensino de Língua Portuguesa e quatro para a disciplina Alfabetização, Leitura e Escrita. Como já informamos anteriormente, essa diversidade ocorreu, pois o trabalho final das três disciplinas que compunham o eixo Linguagens foi pensado em conjunto com as professoras responsáveis pelas outras disciplinas, de forma a possibilitar que os alunos-professores se dedicassem de modo mais significativo para essa atividade. Assim, consideramos, aqui, somente as quatro propostas didáticas direcionadas para a disciplina Alfabetização, Leitura e Escrita, por ser o foco desta pesquisa.

Para o desenvolvimento das propostas didáticas, após as discussões teóricas, os alunos-professores formaram grupos e quatro deles demonstraram interesse em desenvolver as propostas didáticas com vistas à alfabetização. Logo orientamos os alunos-professores a escolherem um gênero discursivo e o ano escolar para o qual direcionariam o conteúdo que seria elaborado, resultando em: conto acumulativo (1º ano), cantigas de roda (1º ano), fábulas (4º ano) e bilhete (3º ano).

Dessas quatro propostas, selecionamos, para este artigo, a que contemplou o gênero discursivo “bilhete”, direcionada ao terceiro ano do ensino fundamental, pois nela evidenciou-se um estudo sistematizado do gênero em pauta, seguindo a modulação proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), além de abordar um tema de relevância social e de possibilitar uma produção textual perpassada pelo alfalettrar.

Nessa proposta didática, o grupo contemplou o tema “Setembro Amarelo”, referente a uma iniciativa da ABP - Associação Brasileira de Psiquiatria - que dedica o mês de setembro para a Prevenção do Suicídio. Mesmo sendo um assunto delicado, trata-se de um tema urgente a ser discutido na sociedade, e a escola acaba tendo um papel crucial para alertar as famílias acerca dessa

problemática. Com duração de seis aulas, a sequência didática “Bilhete” ficou organizada da seguinte forma: i) Apresentação da Situação; ii) Produção Inicial; iii) Módulos 1, 2 e 3; iv) Etapas da Produção Final.

Para a Apresentação da Situação, o grupo destinou a primeira aula à abordagem do tema, por meio do vídeo “Setembro Amarelo - Infantil”², uma animação que coloca em foco a importância de sabermos lidar com nossos sentimentos, não deixando que o medo, a tristeza ou a saudade tomem conta de nós e nos afastem das coisas boas da vida. Partindo do vídeo, seria realizada uma roda de conversa para que os alunos falassem sobre seus sentimentos, suas angústias, seus medos e, em seguida, seriam instigados a sugerir ações para auxiliar os amigos e familiares a superarem situações assim, como um abraço, uma palavra amiga, um sorriso.

Na Produção Inicial, seriam distribuídos pequenos papéis para que os alunos escrevessem bilhetes aos colegas, elaborando enunciados com mensagens positivas, motivacionais, sem que recebessem maiores instruções a respeito. Essa atividade coaduna-se com a metodologia de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois os autores defendem que o professor deve, em um primeiro momento, observar o que os alunos já sabem sobre o gênero discursivo em questão, para que as aulas seguintes (módulos) sejam elaboradas com o intuito de contemplar, detalhadamente, o ensino de cada uma das características que ainda não dominam, seja de ordem discursiva, estrutural ou linguística. “A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 85).

No módulo 1, foi abordada a função social do bilhete, levando os alunos a perceberem em que momentos da vida poderiam fazer uso desse gênero discursivo. No módulo 2, diversos modelos de bilhete seriam apresentados, de modo a levá-los a perceber as características comuns, presentes em todos, como: nome da pessoa a quem o bilhete se destina, assunto, despedida, a assinatura de quem o escreveu e a data. E também o que há de variação entre eles, pois, a depender da situação interativa, nem todos esses elementos estarão

² O vídeo encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9tEvSeNwM94> . Acesso em: 05 out. 2023.

presentes e outros poderão aparecer, inclusive, elementos multissemióticos, sem que isso descaracterize o gênero em pauta. Ao final desse módulo, deveriam escrever um bilhete coletivamente para uma outra professora da escola. No módulo 3, o enfoque seriam os bilhetes produzidos por eles durante a produção inicial, para que avaliassem seus textos, identificando as inadequações e especificando tudo o que deveria ser reescrito. Temos aqui, portanto, maior ênfase no sistema linguístico, pois

os erros encontrados nos textos produzidos ao longo das sequências são uma fonte de informação preciosa para o professor. Um levantamento dos erros mais frequentes pode servir como base para a escolha das noções a serem estudadas ou revistas nos momentos consagrados unicamente à ortografia. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Em relação às etapas da Produção Final, o tema “Setembro Amarelo” é novamente colocado em pauta e os alunos deveriam direcionar suas produções para um colega da escola, que receberia o bilhete ao final do turno escolar.

Evidenciamos, assim, por meio da descrição das etapas de produção textual do gênero bilhete que o grupo responsável apropriou-se dos preceitos teóricos não só de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mas também de Magda Soares no que concerne ao Alfalettrar.

Quanto às fragilidades observadas nas propostas em geral, não foram contemplados, por nenhum grupo, dispositivos didáticos voltados para o trabalho com entrevistas, seminários, debates, propagandas e notícias, os quais foram mencionados no formulário como gêneros trabalhados pelos alunos-professores. Além disso, houve a prevalência, de forma mais ampla e satisfatória, do trabalho com gêneros escritos, mesmo com as discussões realizadas durante a disciplina, com enfoque no texto oral. Evidencia-se, assim, a dificuldade e/ou a falta de interesse dos alunos-professores em realizar um trabalho sistematizado com textos orais, que contemplem os elementos extralinguísticos, paralinguísticos e linguísticos.

Considerações finais

Nas discussões iniciais percebemos que as práticas de ensino compartilhadas pelos alunos-professores revelam uma supremacia do trabalho

com a escrita enquanto “artefato de poder” (MARCUSCHI, 2001), uma realidade comum na Educação Básica, haja vista que mesmo que os gêneros orais estejam contemplados no currículo da educação (PCN e BNCC), as formações iniciais e continuadas ainda abordam pouco o trabalho sistematizado com a oralidade. Assim, foi realizada uma proposta interventiva para ampliar os conhecimentos dos alunos-professores que pudesse embasar o trabalho pedagógico com textos orais na sala de aula com os alunos da educação básica: uma roda de conversa com uma estudiosa e pesquisadora da área da Universidade Federal de Juiz de Fora, a professora Dra. Tânia Magalhães, a qual se disponibilizou a ministrar uma palestra e participar de uma roda de conversa com o corpo docente e discente do curso de especialização, por meio da plataforma do Google Meet.

Durante a palestra, a docente enfatizou a importância de se realizar sequências didáticas com gêneros discursivos para se trabalhar a oralidade de modo efetivo em sala de aula, buscando o envolvimento dos alunos desde o “aprender a ouvir” até o uso de práticas orais nas várias esferas de interação. Nos diálogos da roda de conversa, os alunos-professores compartilharam suas dificuldades em relação ao trabalho com as práticas de linguagem materializadas pela oralidade, ficando evidente que esse eixo tem sido contemplado no fazer pedagógico muito mais pela realização de interações avulsas, tais como: rodas de conversa; reconto de histórias lidas pelos professores; expressão de opiniões sobre temáticas estudadas; o ouvir com atenção e o esperar a vez de falar.

Desse modo, o estudo sobre alfabetização na perspectiva do Alfabetrar com foco no eixo oralidade-leitura-escrita, vivenciado na disciplina Alfabetização, Leitura e Escrita, no curso de Pós-Graduação *lato sensu* “Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental”, na Universidade Federal do Acre, ministrada em 2022, assume um papel importante, porém, não suficiente para suprir as lacunas em relação ao trabalho com gêneros discursivos.

Em relação aos assuntos/gêneros discursivos selecionados pelos alunos-professores para o desenvolvimento da proposta didática, chamou-nos atenção o fato de que, embora tivessem verbalizado dificuldades quanto ao trabalho sistematizado com gêneros orais, e tenham demonstrado bastante interesse nas leituras que versavam sobre essa temática, os gêneros escolhidos foram majoritariamente os escritos.

Acreditamos que tais dificuldades são reflexos da supremacia das atividades discursivas que se materializam pela escrita na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica em nosso país. Tais reflexões foram ponto de partida para a mobilização de saberes que precisam/devem ser aprofundados em outros contextos formativos, dada a impossibilidade de sanar todas as necessidades formativas e uma disciplina de carga horária reduzida. Em relação a isso, compartilhamos do pensamento de Magalhães e Matos (2021, p. 247) de que “a formação docente para um trabalho específico com a oralidade é uma necessidade para a qual as licenciaturas devem se atentar, principalmente Letras e Pedagogia, que tomam a linguagem como objeto de ensino”.

Para além disso, defendemos que o trabalho com gêneros orais e escritos seja melhor contemplado no ciclo da alfabetização, como condição para a materialização do conceito Alfalettrar de Soares (2021). No sentido de que, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as práticas pedagógicas possam ser conduzidas por dispositivos didáticos que tomem os gêneros discursivos como ferramenta didática para o desenvolvimento de competências linguísticas, por parte dos alfabetizandos, tanto no que diz respeito à aquisição do sistema de escrita quanto ao seu uso na vida cotidiana, por meio de textos.

Notas

* Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, Professora da Universidade Federal do Acre, paula.antunes@ufac.br

** Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade, Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, nagila.oliveira@ufac.br

Referências

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, Ludmilla. **Presidente da FPME participa de lançamento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Disponível em: <https://www.frentedaeducacao.org.br/presidente-da-fpme-participa-de-lancamento-do-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada/>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- CARVALHO, Mark Clark Assen de; GONÇALVES, Rafael Marques; SILVA, Adão Rogério Xavier. A Faculdade de Educação do Acre no contexto de implantação do ensino superior: histórias e narrativas em diferentes tempos históricos. **Revista Amazônida**, v. 1, n. 1, 2020 [e-ISSN: 2527-0141]. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/7876/5578>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- DANTAS JUNIOR, Ronald Muniz; PEREIRA, Mylena da Silva; SILVA, Raynara Kamila Targino da; SILVA-ANTUNES, Paula Tatiana. UFAC em tempos de COVID-19: Multiletramentos na prática do ensino remoto emergencial. **Revista GEADEL**, Rio Branco, v. 2, n. 2, 2021, p. 54-67. DOI: 10.29327/269116.2.2-5. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/GEADEL/article/view/5047>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 125-155.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 26-56.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FRENTE Parlamentar Mista da Educação. Disponível em: <https://www.frentedaeducacao.org.br/> . Acesso em: 14 jun. 2023.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; ALVIM, Vanessa Titonelli. Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola a partir dos resultados de uma pesquisa-ação. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; FERREIRA, Caroline Souza (Org.). **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2019. p. 24-67.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; MATOS, Pilar Silveira. Oralidade e Formação de Professores(as): propostas e desafios na mobilização de capacidades docentes para o agir profissional. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; COSTA-MACIEL, Débora. (Orgs.) **Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2021. p. 221-252.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização** - ABAlf, Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez. 2019.

OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque; SILVA-ANTUNES, Paula Tatiana da. As balbúrdias nas Universidades Públicas: Entre a educação-resistência e a (des)educação dos Ministros da Educação do Brasil. In: TANZI NETO, Adolfo. (Org.) **Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política**. Campinas, SP: Pontes Editora. 2021. p. 177-204.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

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

UFAC - Universidade Federal do Acre. **Proposta de criação do curso de pós-graduação lato sensu em Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental**. Rio Branco-AC, 2019.

UFAC - Universidade Federal do Acre. **UFAC em números 2021**. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/ufac/proplan/ufac-em-numeros/ufac-em-numeros-2021.pdf> . Acesso em: 13 jul. 2023. Rio Branco-AC, 2021a.

UFAC - Universidade Federal do Acre. **Resolução CEPEX nº 68, de 28 de outubro de 2021**, que aprova o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de

Pós-graduação lato sensu Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental, do Centro de Educação, Letras e Artes. Rio Branco-AC, 2021b.

UFAC - Universidade Federal do Acre. **Resolução CONSU nº 59, de 19 de novembro de 2021**, que aprova criação do Curso de Pós-graduação lato sensu Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental, do Centro de Educação, Letras e Artes, da Universidade Federal do Acre. Rio Branco-AC, 2021c.