

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E**  
**INOVAÇÃO**

**Luciana Maria Gandini**

**Organização de rotina para alfabetização nos anos iniciais do ensino  
fundamental: qualificando o tempo didático de professoras alfabetizadoras**

**ARARAQUARA – SP**

**2023**

**LUCIANA MARIA GANDINI**

**Organização de rotina para alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: qualificando o tempo didático de professoras alfabetizadoras**

Trabalho de Defesa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara (UNIARA) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Regina Guarnieri

**ARARAQUARA – SP**

**2023**

## FICHA CATALOGRÁFICA

G186o Gandini, Luciana Maria

Organização de rotina para alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: qualificando o tempo didático de professoras alfabetizadoras/Luciana Maria Gandini. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2023.

101f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri

1. Alfabetização.
2. Organização de rotinas.
3. Tempo didático.
4. Anos iniciais do ensino fundamental I. I. Título.

CDU 370

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

GANDINI, L. M. **Organização da rotina para alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: qualificando o tempo didático de professoras alfabetizadoras.** 2023. 101f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

## ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Luciana Maria Gandini

TÍTULO DO TRABALHO: **Organização da rotina para alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: qualificando o tempo didático de professoras alfabetizadoras.**

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2023

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.

Luciana Maria Gandini

**Endereço:** Alameda Resedá, 252 – Condomínio Residencial Portal do Lago I Bebedouro – SP- CEP: 14703-103 **e-mail:** lumagandini@hotmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: **Educação e Ciências Sociais.**

Nome da autora: **Luciana Maria Gandini.**

Código de aluno: **15021-015**

Data: **13 de março de 2023**

Título Do Trabalho: **"Organização de rotina para alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: qualificando o tempo didático de professoras alfabetizadoras"** .

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

**Prof. Dra. Maria Regina Guarnieri** (orientadora)  
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovada ( ) Reprovada

**Prof. Dra. Dirce Charara Monteiro**  
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovada ( ) Reprovada

**Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu**  
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara,  
Departamento de Didática.

(X)Aprovada ( ) Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 11/04/2023.

**Prof. Dra. Maria Regina Guarnieri** (orientadora)

Dedico este trabalho a todas as professoras alfabetizadoras que acreditam na proposta de alfabetização fundamentada em uma concepção de ensino que leve em conta como a criança aprende para, assim, pensar em como se ensina.

## AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de Mestrado não teria início e nem chegaria até aqui sem o precioso apoio de todos os que fazem parte do meu dia a dia e vivenciaram comigo, perto ou longe, essa etapa da minha vida profissional. Por ter sido um tempo diferente, em que só nos víamos através de telas, experimentamos e aprendemos a demonstrar sentimentos de formas diferentes, porém foram tão significativos que marcaram eternamente.

Acredito em Deus, e em suas providências, quando nos permite estar diante de desafios tão importantes como esse, por isso agradeço imensamente todos os dias ao acordar.

Aos meus pais que, em seus exemplos de trabalho e simplicidade, sempre valorizaram o estudo e me apoiaram nesses percursos. À minha mãe, que me alfabetizou em casa com todo zelo e carinho, me trazendo o encantamento por aprender a ensinar.

Ao meu irmão, Antonio Gandini Júnior, que, como meus pais, sempre foi o maior incentivador do meu caminhar nessa etapa tão significativa para minha vida profissional.

A toda minha família pela compreensão e carinho em todos os momentos vivenciados nessa fase.

Ao meu noivo, Pedro, por todo envolvimento e presteza durante todo processo de realização do curso.

À minha orientadora, Maria Regina Guarnieri, por toda dedicação, cuidado e carinho em cada orientação, que, mesmo remotamente, demonstrou acolhimento ímpar e sabedoria louvável.

À coordenação e todos os organizadores do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da UNIARA, principalmente aos professores, pela sabedoria e dedicação em todos os momentos, tendo sido essenciais para o processo de aprendizagem de todos.

À banca de qualificação e de defesa, Profa. Dra. Dirce Charara e Profa. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu, por orientações pertinentes que colaboram para a continuidade do trabalho de maneira mais produtiva.

A todas as crianças que fazem parte da minha trajetória profissional, e são a principal fonte de inspiração desse trabalho.

A toda Equipe Escolar da E.M.E.B. Prof. Stélio Machado Loureiro, pelas contribuições diárias e motivação para a continuidade do trabalho.

À Equipe da Secretaria Municipal de Educação de Bebedouro, SEMEB, pelo apoio e incentivo constantes.

*“O papel do professor é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.”*

Magda Soares

## RESUMO

Um dos desafios fundamentais para o país no que se refere à Educação é a consolidação do processo de alfabetização por todos os alunos ao final do segundo ano do Ensino Fundamental I, conforme traz a Base Nacional Comum Curricular (2017). Diante desse contexto essa pesquisa tem como objetivo principal organizar uma rotina semanal específica de alfabetização que possibilite qualificar o tempo didático de professoras alfabetizadoras, oferecendo subsídios para que possam planejar atividades necessárias à compreensão do sistema alfabético da escrita pelos alunos. Esse objetivo traduz a seguinte questão principal: Como organizar uma rotina de alfabetização que possibilite qualificar o tempo didático de professoras alfabetizadoras de modo a favorecer a consolidação do processo de alfabetização ao final do segundo ano do Ensino Fundamental I? Essa questão traz como desdobramentos: Quais atividades devem constar na organização da rotina semanal de modo a propiciar o desenvolvimento das habilidades necessárias à compreensão do sistema alfabético da escrita pelas crianças em contextos significativos de letramento? De que maneira a organização de rotina para a alfabetização fornece visibilidade em relação ao desempenho dos alunos e ao que é necessário replanejar para que as crianças se apropriem do sistema alfabético de escrita? Os apoios teóricos se pautam em Lerner (2002), que trata das modalidades organizativas para a otimização do tempo didático, Soares (2021), que explicita os conceitos de alfabetização e letramento e sua correlação com as atividades de leitura e escrita e Gauthier *et al.* (1998) ressaltando saberes da ação pedagógica. A presente pesquisa é de natureza documental com enfoque qualitativo, envolvendo consulta a documentos legislativos, materiais didáticos sobre alfabetização e obras especializadas sobre o tema. Com a análise desses documentos e dos apoios teóricos foi possível compor a proposta de organização de rotina semanal para alfabetização estruturada nos eixos temáticos: organização do tempo didático, planejamento do trabalho com gêneros textuais e planejamento de situações didáticas semanais. Os resultados obtidos apontam que para organizar uma rotina semanal de alfabetização é imprescindível a busca de fundamentação teórico metodológica embasada em concepções que tratam do processo de alfabetização aliado ao letramento para subsidiar a elaboração de atividades específicas à apropriação pelos alunos do sistema alfabético da escrita e suas relações de uso. Conclui-se também que é necessário investir no âmbito da escola em ações de formação continuada, por meio de práticas compartilhadas envolvendo parcerias entre coordenação pedagógica e professoras alfabetizadoras, contando também com a colaboração de docentes experientes, de modo a valorizar os saberes experienciais da docência para a construção e elaboração do planejamento dessa rotina.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Organização de Rotinas. Tempo Didático. Anos iniciais do Ensino Fundamental I.



## ABSTRACT

One of the fundamental challenges faced by the country with regard to Education is the consolidation of the literacy process by all students at the end of the second year of Elementary School I, as set out in the National Common Curricular Base (2017). Given this context, this research's main objective is to organize a specific weekly literacy routine that makes it possible to qualify the teaching time of literacy teachers, offering subsidies so that they can plan the necessary activities for the students to understand the alphabetic writing system. This objective reflects the following main question: How to organize a literacy routine that makes it possible to qualify the teaching time of literacy teachers in order to favor the consolidation of the literacy process at the end of the second year of Elementary School I? This question has the following developments: What activities should be included in the organization of the weekly routine in order to promote the development of the necessary skills for children to understand the alphabetic writing system in significant contexts of literacy? How does routine organization for literacy provide visibility into student achievement and what re-planning is needed for children to take ownership of the alphabetic writing system? Theoretical supports are based on Lerner (2002), which deals with organizational modalities for the optimization of teaching time, Soares (2021), which explains the concepts of literacy and their correlation with reading and writing activities, and Gauthier *et al.* (1998) emphasizing knowledge of pedagogical action. The present research has a documentary nature with a qualitative approach, involving consultation with legislative documents, teaching materials on literacy and specialized works on the subject. With the analysis of these documents and the theoretical supports, it was possible to compose the proposal for organizing a weekly routine for literacy structured in thematic axes: organization of didactic time, planning of work with textual genres and planning of weekly didactic situations. The results show that in order to organize a weekly literacy routine, it is essential to search for a theoretical and methodological foundation based on concepts that deal with the initial reading instruction process combined with literacy to support the elaboration of specific activities for the appropriation by students of the alphabetic writing system and its usage relationships. It is also concluded that it is necessary to invest in continuing education actions within the school, through shared practices involving partnerships between pedagogical coordination and initial literacy teachers, also counting on the collaboration of experienced teachers, in order to value the experiential knowledge of teaching for the construction and elaboration of this routine's planning.

**Keywords:** Literacy. Organization of Routines. Didactic Time. Early Years of Elementary School I.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Áreas de conhecimento e componentes curriculares do Ensino Fundamental I.....	35
<b>Figura 2</b> – Processo de Construção do Currículo Paulista – Linha do Tempo .....	37
<b>Figura 3</b> – Organizador Curricular do Currículo Paulista .....	41
<b>Figura 4</b> – Agrupamentos do Organizador Curricular .....	42

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Mapeamento Bibliográfico: descritores e fontes de busca.....	18
<b>Quadro 2</b> – Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2017) ...	40
<b>Quadro 3</b> – Quadro Organizador das Habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa no 2º Ano do Ensino Fundamental .....	43
<b>Quadro 4</b> – Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica .....	70
<b>Quadro 5</b> – Mapeamento Hipóteses de Escritas e Práticas de Leitura dos 2 <sup>os</sup> Anos.....	73
<b>Quadro 6</b> – Diferentes formas de organização dos conteúdos e atividades .....	76
<b>Quadro 7</b> – Gêneros Textuais – 2º Ano.....	78
<b>Quadro 8</b> – Rotina semanal para alfabetização .....	80
<b>Quadro 9</b> – Exemplo de Atividades Sequenciadas propostas para os alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental .....	85
<b>Quadro 10</b> – Exemplo de Projeto desenvolvido com alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental .....	88

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA** – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ATPC** – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- ATPE** – Aula de Trabalho Pedagógico Escolar
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEALE** – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica
- EF** – Ensino Fundamental
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNA** – Política Nacional de Alfabetização
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- ProBNCC** – Programa de Apoio à Implementação da BNCC
- RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SCIELO** – *Scientific Electronic Library Online*
- SEDUC-SP** – Secretaria Estadual de Educação
- SEE-SP** – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UNDIME-SP** – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo
- UNIARA** – Universidade de Araraquara

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E DO ESTADO DE SÃO PAULO – Breve Contextualização Histórica</b> .....	30
1.1 Base Nacional Comum Curricular .....	30
1.2 Currículo Paulista.....	36
1.2.1 Organização do Currículo Paulista.....	39
<b>2 APOIOS TEÓRICOS</b> .....	53
2.1 Processo de alfabetização: alguns apontamentos.....	53
2.2 Práticas de ensino da língua escrita e sua relação com a concepção de aprendizagem ou a questão do método .....	58
2.3 O tempo didático e a organização do ensino.....	61
2.4 Sobre os saberes da docência .....	65
<b>3 O CONTEXTO ESCOLAR E OS DESAFIOS PARA QUALIFICAR O TEMPO DIDÁTICO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR</b> .....	69
3.1 Contextualizando a escola.....	69
<b>4 QUALIFICANDO O TEMPO DIDÁTICO: organização de rotina pedagógica semanal para alfabetização</b> .....	75
4.1 Planejamento do tempo didático: as modalidades organizativas .....	75
4.2 Planejamento do trabalho com gêneros atuais.....	77
4.3 Planejamento das situações didáticas semanais.....	79
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	97
<b>APÊNDICE</b> .....	100

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem seu fundamento em minha atuação como coordenadora pedagógica há cinco anos na EMEB Prof. “Stélio Machado Loureiro”, localizada em Bebedouro, interior de SP, onde leciono desde o ano de 2003, sempre como professora dos anos iniciais.

Iniciei minha vida profissional após terminar o Curso de Magistério; em 1996 terminei a graduação de Pedagogia, (Licenciatura Plena) na Unifafibe na cidade de Bebedouro.

Atuei por oito anos no ensino particular com turmas de alfabetização e ingressei, em 2000, no ensino público municipal. Concluí duas Pós-Graduações em 2012 e 2013 cujos temas estão relacionados à alfabetização das crianças dos anos iniciais. Em 2015, iniciei o trabalho de professora formadora na Secretaria Municipal de Educação, nos Cursos PROFA, Pró-Letramento Língua Portuguesa e Letra e Vida, dentre outros por ela organizados.

Mesmo trabalhando nestes cursos, continuei atuando como professora, o que talvez, validasse as práticas pedagógicas propostas nas formações, pois falava de dentro do campo de atuação, vivenciando todas as dificuldades relatadas pelos professores diante dos desafios propostos pelas novas metodologias de alfabetização evidenciadas nas formações continuadas.

Sempre me inquietaram muito os motivos pelos quais as crianças não conseguem compreender o sistema alfabético da escrita ao final dos anos iniciais e os motivos pelos quais tal fato é justificado.

São observáveis nos Conselhos de Classe que os motivos pelos quais os alunos em fase de alfabetização não conseguem atingir a consolidação do sistema de escrita residem em muitos pontos, em especial, à falta de acompanhamento das famílias, de estímulos, de atenção, entre outros, porém não são citados quais são os encaminhamentos propostos para que os alunos avancem e em quais pontos do trabalho planejado pelo professor ocorreram as possíveis falhas.

De acordo com minhas observações enquanto professora, inicialmente, e agora como coordenadora, as avaliações sobre as práticas utilizadas, a análise das propostas de atividades e intervenções para a alfabetização dos alunos são pouco avaliadas pelos professores e os encaminhamentos não promovem, muitas vezes, ações efetivas para se descobrir meios de colaborar para melhoria dessa situação.

Sabemos que há necessidade de formações continuadas para que os professores possam ressignificar seu planejamento, compreender os conceitos e concepções relacionados

à alfabetização, às habilidades e competências exigidas para a apropriação do sistema alfabético da escrita pelas crianças, porém pouco se reflete sobre as práticas alfabetizadoras utilizadas rotineiramente.

Tenho constatado, enquanto professora coordenadora, através do acompanhamento semanal realizado rotineiramente durante a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e Aula de Trabalho Pedagógico Escolar (ATPE) que a organização da rotina de alfabetização constitui um dos problemas que necessita de alterações, pois se encontra arraigada em atividades ora pouco desafiadoras para os alunos que já conseguiram avançar em seu processo de aprendizagem, ora inadequadas aos que ainda não conseguiram descobrir a forma como a língua escrita é representada, revelando a dificuldade das professoras alfabetizadoras para organizar o processo de alfabetização, conduzindo a investimentos errôneos e pouco produtivos para as turmas de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. É oportuno acrescentar que as profissionais envolvidas neste processo na escola são imbuídas de muito empenho e apresentam perfil reflexivo para agir com autonomia na condução de suas práticas, no entanto, ainda se faz necessário considerar a relevância do planejamento da alfabetização por meio de organização de rotina, que segundo Batista (2005, p. 94), implica na sistematização de capacidades (linguísticas ou não) e da variação de atividades. Para o autor é relevante na elaboração dessa rotina observar os seguintes aspectos:

[...] previsão de um tempo inicial da aula para sua elaboração conjunta com os alunos; a definição de atividades que serão realizadas, do material didático necessário e do tempo destinado ao desenvolvimento dessas atividades; a avaliação ao longo da realização das atividades previstas, para que se verifique a necessidade de redução ou ampliação de seu tempo de duração, em função do desempenho dos alunos e a previsão de tempos específicos para o trabalho com outras áreas de conhecimento. (BATISTA, 2005, p. 94).

Nessa direção observa-se a complexidade do trabalho dos professores alfabetizadores o que exige investimentos por parte da política educacional na formação inicial e continuada dos docentes, para melhor qualificar a atuação desse profissional. No âmbito da escola, se faz necessário promover ações compartilhadas entre os docentes promovendo trocas de saberes entre os iniciantes e atuantes há mais tempo além da coordenação, objetivando a troca de experiências e de conhecimentos sobre a alfabetização, o percurso formativo da criança e suas fases específicas, bem como suas necessidades e intervenções para cada momento.

Considerando que os professores são os mais responsabilizados pela qualidade da Educação Básica, vale destacar ainda, que muitos fatores de ordens diversas (emocional,

social, político, econômico, cultural, entre outros) interferem na atuação desses profissionais e, por isso, merecem ser cuidados e observados por olhar atento de gestores de todas as instâncias para a melhoria e efetivação do processo educativo de forma qualitativa.

No que se refere à organização do processo de alfabetização são utilizados materiais estruturados fornecidos pela rede de ensino municipal (livros didáticos, apostilas e jogos educativos) que fazem parte da rotina diária. No entanto, a sua aplicação nem sempre ocorre de forma adequada, seja em decorrência da própria estruturação das atividades apresentadas nos materiais e/ou por intervenções pouco qualitativas como, por exemplo, fazer uso de maneira linear dos materiais por meio da organização de atividades reduzidas a memorizações e socializações de respostas já prontas e únicas, que pouco favorecem o aprendizado da leitura e escrita.

Dai surge minha intenção de pesquisar em organizar uma rotina semanal específica para alfabetização de modo a auxiliar as professoras alfabetizadoras com reflexões e sugestões sobre alguns eixos norteadores para a execução de seu trabalho diário, possibilitando viabilizar o desenvolvimento das habilidades necessárias à compreensão do sistema alfabético da escrita pelas crianças dos segundos anos do Ensino Fundamental I, favorecendo o desenvolvimento integral e sua participação em contextos significativos de letramento. Considera-se que organizar uma rotina para alfabetizar oportuniza às professoras o reconhecimento da necessidade de programar e introduzir mudanças para que haja adequações e avanços no processo de alfabetização.

Entende-se que tal pesquisa poderá colaborar com as professoras no sentido de se sentirem mais respaldadas em suas práticas, considerando as orientações previamente organizadas e mais assertivas. Isto favorecerá discussões e adequações de resultados junto à coordenação pedagógica e seus pares, tornando possível um novo olhar para encaminhamentos e replanejamento mediante necessidades apresentadas.

Contudo, não se deve deixar de considerar os saberes que essas profissionais trazem ao planejar suas rotinas revelando cuidado e empenho no processo de ensino da linguagem escrita e leitura.

De acordo com o estudo de Mortatti (2019), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, após longo processo de estruturação, aponta que as crianças devem consolidar o processo de alfabetização ao final do segundo ano do Ensino Fundamental de 9 anos, o que é um grande desafio para todo sistema educacional do país, visto que há muitos entraves que permeiam esta questão tão fundamental para o sistema educacional do país, conforme se refere a autora ao explicitar sobre a desigualdade social e a



falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, além de reduzir o problema da alfabetização ao método de ensino.

Além disso, a mesma autora se refere à Política Nacional de Alfabetização (PNA), de 2019, que trata de redigir metas a serem atingidas em relação aos altos índices de analfabetismo no país, sem considerar que as variáveis relacionadas ao ato pedagógico no que se refere ao processo de alfabetização das crianças são múltiplas e de total relevância para que o processo siga qualitativamente.

Considerando estes dois documentos e suas perspectivas em relação ao processo de consolidação da leitura e escrita, que deve ocorrer no segundo ano escolar, é oportuno esclarecer que a organização de rotina semanal para a alfabetização se refere ao estudo do processo de alfabetização em suas habilidades e capacidades a serem desenvolvidas junto aos alunos, não se centrando, portanto, na discussão sobre uso de determinado método ou especificando quais são os melhores para alfabetizar, no sentido de culpabilizar os já utilizados pelos professores ou reinventar algo já existente. No entanto, vale ressaltar que a abordagem metodológica subjacente à organização de rotina se apoia nas orientações oficiais observadas nos documentos estudados (BNCC/2017, Currículo Paulista/2019 e Proposta Curricular do Município) que serão apresentadas mais adiante.

Diante do exposto, o objetivo principal reside em organizar uma rotina semanal de alfabetização que possibilite qualificar o tempo didático de professoras alfabetizadoras, oferecendo subsídios para que possam planejar suas práticas mais adequadamente.

De acordo com Carvalho (2007), as crianças em fase de alfabetização precisam ser colocadas diante de situações desafiadoras no que se refere ao processo de apropriação do sistema alfabético da escrita, pois formulam hipóteses acerca do que está escrito e se pode ler se forem levadas a refletir sobre o objeto de conhecimento.

Segundo Soares (2021), aprender o sistema alfabético da escrita, vai além de aprender a codificar (escrever) e decodificar (ler), mas compreender os usos sociais, ou seja, ler, interpretar e produzir textos em contextos de letramento.

Sendo assim, é preciso partir de situações que levem a reflexões significativas sobre a função social da escrita e leitura, que implica um desafio para os professores alfabetizadores, já que o tempo didático precisa ser organizado e planejado contendo intencionalidade em cada proposta de atividade, a fim de colaborar para a qualidade do processo de alfabetização. Vale ressaltar que Lerner (2002) propõe a organização do tempo didático a partir de quatro modalidades organizativas, compostas por projetos, atividades sequenciadas, atividades ocasionais ou habituais e atividades permanentes, caracterizando o tempo didático pelo

planejamento das ações dos professores diante das habilidades a serem trabalhadas.

As propostas de atividades organizadas dentro do tempo didático, a partir da rotina semanal, precisam oportunizar interações entre as crianças, além de garantir que todos possam receber intervenções pontuais e, assim, chegarem à apropriação do sistema alfabético da escrita e leitura. Por isso, a ideia será de colaborar com o trabalho das alfabetizadoras oferecendo subsídios para organização dessa rotina por meio de sugestões de atividades disponibilizadas de forma clara com base em materiais fundamentados por especialistas que concebem o processo de alfabetização aliado ao letramento, o que implica “[...] aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar (SOARES, 2020, p. 12).”

### **Mapeamento bibliográfico**

Com o propósito de localizar pesquisas sobre a organização de rotina de alfabetização que possibilite qualificar o tempo didático dos professores e planejar suas práticas mais efetivamente, realizou-se um mapeamento bibliográfico inicial em três bases de dados, ou seja, no site do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara (UNIARA), no catálogo de teses e dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e na base de dados da *Scientific Library On Line* (SciELO). Foram utilizadas para as buscas as palavras-chave “Coordenador Pedagógico”, considerando a relação desse profissional com a alfabetização, “Rotinas de Alfabetização nos anos iniciais” e “Organização do tempo didático na Alfabetização” que constituem o foco principal da presente pesquisa. Foi delimitado como período para as buscas as pesquisas produzidas nos últimos três anos (2019 a 2021), considerando-se a recente aprovação da BNCC em 2017, que entre outras medidas, propõe a consolidação da alfabetização nos dois primeiros do Ensino Fundamental I.

**Quadro 1- Mapeamento Bibliográfico: descritores e fontes de busca-2019-2021**

Palavras Chave	PLATAFORMAS DE BUSCA – 2019-2021								
	Uniara			SciELO			CAPES		
	Expressão Exata	Após os Filtros	Selecionados	Expressão Exata	Após os Filtros	Selecionados	Expressão Exata	Após os Filtros	Selecionados
Coordenador Pedagógico	01	01	01	21	07	00	21.900	90	01
Rotinas de Alfabetização nos anos iniciais	00	00	00	02	01	01	1.280.464	75	01
Organização do tempo didático na Alfabetização	00	00	00	04	04	00	1.261.281	3.229	03

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pesquisando inicialmente no site da UNIARA, através da leitura dos títulos das dissertações de mestrado profissional, encontrei um trabalho muito interessante, o qual me chamou atenção por se tratar de uma pesquisa sobre o trabalho do coordenador diante das necessidades dos professores dos primeiros anos do ciclo de alfabetização. Para as demais palavras-chave não foram localizadas outras pesquisas.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando as palavras-chave: “Coordenador-Pedagógico”, “Rotinas de Alfabetização nos anos iniciais” e “Organização do tempo didático na Alfabetização” localizei para a palavra-chave “Coordenador Pedagógico”, como expressão exata 21.900 produções e após as delimitações de período (2019 a 2021) foram identificadas 490 produções. Após delimitações de área de concentração, (Educação), área conhecimento (Educação) e nome do programa, (Educação) foram disponibilizadas 90 produções.

Após a leitura dos títulos das produções foram selecionadas quatro e destas uma foi desconsiderada por se tratar da alfabetização na EJA. A partir da leitura dos resumos duas não atenderam ao objetivo da minha inquietação e, apenas uma foi considerada, por se tratar de correlações entre a formação continuada dos professores dos anos iniciais da alfabetização e a organização das rotinas de alfabetização. As demais produções foram descartadas por tratarem da utilização das novas tecnologias e do livro didático como objetos de estudo.

Ao término da busca pela palavra-chave “Rotinas de Alfabetização nos anos iniciais” apareceram 1.280.464 produções, após os filtros de delimitações de período (2019 a 2021), área de conhecimento (Educação), programa (Educação), nome do Programa (Educação), Instituição (USP) foram encontradas 75 produções das quais pela leitura dos títulos foram descartadas 74 por se tratarem de assuntos diversificados envolvendo escolas do campo, ensino de Ciências, formação de professores do ensino superior em História, dentre outros

temas que se distanciavam do foco dessa pesquisa, sendo considerado apenas um trabalho, o qual trata sobre o processo de construção da linguagem sob as perspectivas de especialistas como Vygotsky, dentre outros autores.

Para a palavra-chave “Organização do Tempo Didático na Alfabetização” como expressão exata estavam disponíveis 1.261.281 produções e, após a aplicação dos filtros já mencionados foram identificadas 3.229 produções. Após a leitura dos títulos das produções constatou-se que, em sua maioria, tratava de assuntos diversos relacionados à documentação pedagógica dos professores, ensino de Ciências e História permeados por mediações e perguntas, organizações da família, ensino superior, formação continuada, uso dos livros didáticos, dentre outros temas não adequados ao assunto pesquisado, sendo selecionados apenas três estudos, que após leitura dos resumos relatam práticas de professoras alfabetizadoras experientes para as iniciantes, outro descreve a alfabetização em seus conceitos e práticas culturais.

Na *Scientific Library On Line* (SciELO) utilizando as mesmas palavras-chave mencionadas localizou-se para “Coordenador pedagógico” como expressão exata 21 produções, e após delimitações por ano (2019 a 2021) foram selecionadas sete produções. Após a leitura dos títulos das produções 07 foram desconsideradas por não apresentarem nenhuma semelhança com as minhas inquietações em relação ao trabalho com a alfabetização, pois tratavam de assuntos como: Educação Infantil, Educação à Distância Escola do Campo, Matemática nos anos iniciais e sobre questões étnico-raciais.

Ao término da busca da palavra-chave “Rotinas de Alfabetização nos anos iniciais” apenas dois artigos foram encontrados, sendo um descartado por se tratar de Jogos Matemáticos, e um utilizado por estar relacionado à utilização de jogos na alfabetização como recurso interessante e colaborativo para efetivação do processo de aquisição do sistema alfabético.

Realizada a pesquisa com a palavra-chave Organização do Tempo Didático na Alfabetização quatro produções foram encontradas, porém, nenhuma foi selecionada por tratarem de assuntos como Matemática, Tecnologia e História da Educação.

Considerando o conjunto dos trabalhos selecionados nas três bases de dados consultadas obteve-se sete produções entre teses, dissertações e artigos científicos que foram analisados e são apresentadas na sequência. O mapeamento bibliográfico realizado possibilitou destacar alguns apontamentos sobre o que as pesquisas têm investigado sobre o tema.

A pesquisa de abordagem qualitativa realizada por Silva (2020) teve como objetivo

compreender como o coordenador pedagógico pode acompanhar o trabalho dos professores do primeiro ano do ciclo de alfabetização, e quais as formas de auxiliá-los mediante suas demandas de trabalho, de forma a colaborar na organização de uma metodologia que possa promover aprendizagem mais eficaz em relação à alfabetização.

Os procedimentos metodológicos utilizados por Silva (2020) foram além de pesquisa em documentos, entrevistas com quatro professoras, a fim de identificar as demandas de formação continuada elencadas pelas mesmas e após, realização de momentos de formações dessas com mediação do coordenador pedagógico.

Silva (2020), recorreu aos estudos de Tardif e Lessard (2005) sobre os saberes docentes para verificar quais seriam os conhecimentos necessários ao coordenador, a fim de auxiliar os docentes. Para a análise do processo de alfabetização fundamentou-se em Ferreira e Teberosky (1999), Soares (2017), entre outros estudiosos. Sobre o papel da coordenação pedagógica, pautou-se em Placco (1994) e Lomonico (2005). Dentre os resultados, pode-se afirmar que, além dos saberes teóricos e práticos, o coordenador pedagógico precisa desenvolver habilidades que o tornem empático e reconheça nas interações produtivas e qualitativas a eficácia do seu trabalho.

A dissertação de Alexandre (2019), de abordagem qualitativa, mobiliza questões importantes sobre os desafios dos professores no processo de aprendizagem, quanto às relações estabelecidas entre professores, crianças e conhecimento e em relação ao currículo e à função social da escola.

O objetivo principal se concentra na investigação dos desafios das práticas docentes na percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O referencial teórico da pesquisa foi organizado com base em autores da área de educação, da alfabetização para as discussões sobre as práticas docentes nos anos iniciais, e autores que trazem a relevância do Projeto Político-pedagógico da escola de educação básica.

Teve como procedimento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com seis professoras dos anos iniciais de uma instituição de ensino da Rede Pública Municipal de Araquari-SC. Por meio da análise de conteúdo, as entrevistas permitiram inferir que são desafios para a prática docente: a necessidade de formação continuada frente à diversidade de situações que se apresentam na sala de aula; a necessidade da discussão coletiva de um projeto político-pedagógico que contemple um currículo voltado para além da leitura e escrita, que considere as crianças inseridas num contexto social e cultural, com características e necessidades próprias; a pouca valorização do professor, ligada principalmente às condições de trabalho, à baixa remuneração e ao acesso insuficiente à capacitação continuada; o apoio

pedagógico para desenvolver o trabalho com crianças que tem dificuldade de aprendizagem.

De acordo com Alexandre (2019), evidencia-se, assim, a importância de mudanças nas políticas públicas educacionais, envolvendo discussões sobre essas questões. É necessário que os professores tenham apoio pedagógico que possibilite uma contínua ressignificação de sua prática junto à criança.

A tese de Pinho (2020) destaca que o processo de alfabetização perpassa por áreas complexas que imprimem o caráter das diversidades culturais como condição para sua consolidação. Tem como objetivo caracterizar a natureza dos fatores que podem concorrer para o custo severo do processo de alfabetização. Assim, a autora trabalha com os campos teórico-metodológicos e empíricos, levando em conta os pesquisadores de algumas áreas de conhecimento fundamentais como a Psicologia genética, os estudos históricos culturais e da Linguística para se descobrir como se dá o processo de construção da escrita tendo uma base de conhecimentos pautada e fundamentada em uma estrutura que considere a criança integralmente. Conclui que para que se construam novas práticas de alfabetização são necessárias formações continuadas constantes baseadas em teóricos especialistas no desenvolvimento integral das crianças.

Araújo (2020) traz contribuições importantes em artigo que relata uma pesquisa com professores alfabetizadores dos anos iniciais em relação à utilização de jogos nas rotinas diárias das crianças em processo de aprendizagem da língua escrita, destacando que estas práticas são valorizadas pelos professores, que consideram esses recursos importantes e necessários por serem convidativos à reflexão sobre o processo de escrita, porém aparecem pouco nas rotinas e no planejamento dos professores. Sendo assim, fica evidente que existe a necessidade de mais investimentos em formações continuadas a fim de fortalecer estratégias que abordem o ensino da língua escrita de forma mais reflexiva e menos mecânica.

A dissertação de Bruns (2021) trata da necessidade de se oferecer cuidados e orientações constantes e pontuais às professoras alfabetizadoras iniciantes (ciclo de alfabetização), potencializando os saberes dos professores experientes, considerando que eles podem colaborar de maneira significativa com os iniciantes compartilhando suas experiências.

Os principais fundamentos da pesquisa anteriormente incidem em estudos sobre a formação de professores, carreira docente, professores iniciantes e sobre a alfabetização.

Revela que, ao iniciarem sua vida profissional tendo parcerias e acompanhamento de professoras mais experientes, as iniciantes realizam o trabalho com mais segurança, tornando-o mais produtivo, já que podem planejar prevendo necessidades e atuando assertivamente perante os desafios impostos nesta fase da escolaridade. A autora, considera, além disso, a

formação continuada essencial para que possam se aperfeiçoar e dividir seus anseios, trocando ideias em parcerias e aprendendo em situações reais e cotidianas.

Bruns (2021) finaliza o texto apontando que valorizar os saberes construídos pelas professoras mais experientes em suas trajetórias profissionais colaboram para que o processo de formação dos professores iniciantes seja mais efetivo e com resultados mais produtivos.

A tese de Bortolazzo (2019) reúne, por meio de uma pesquisa de campo, os materiais especificamente utilizados por uma professora, considerada singular na comunidade em que atua, para se ensinar a ler e escrever no primeiro ano escolar de uma determinada escola. Com base em estudos da área de alfabetização recupera alguns elementos da história da alfabetização no Brasil, organizando cronologicamente as disputas entre os métodos para alfabetizar, distinções e concepções de alfabetização e letramento e as propostas dos programas de formação de professores. A autora conclui que as práticas de alfabetização são norteadas pelos modos de relação com a sociedade e os objetos culturais ao mesmo tempo em que os sujeitos são guiados pelas singularidades em uma constante produção de sentidos marcados e situados historicamente. Retrata um percurso de incorporação de novos sentidos pela professora à medida que há contato com novas formas de se ensinar e aprender abrindo portas para outras metodologias e a necessidade de se desenvolver habilidades que são inerentes ao papel de professor, ou seja, ser profissional aberto a experimentações e compreensão de que os processos de ensino da língua escrita perpassam por mudanças históricas e culturais que devem ser consideradas já que exercem influência sobre as crianças em desenvolvimento.

Clemente (2020) afirma em sua pesquisa que as crianças nascidas no século XXI são nativos digitais, enquanto os professores são imigrantes digitais, e precisam se adequar à nova realidade e demandas trazidas pelas novas formas de se viver em sociedade, às novas competências a serem desenvolvidas e a partir dessas organizar as metodologias a serem utilizadas para desafiar as crianças a serem protagonistas do processo de aprendizagem.

A autora descreve que os professores têm saberes superficiais a respeito das tecnologias, pois não conseguiram acompanhar as evoluções tão rápidas que ocorreram, sendo necessário e evidente que eles necessitam de formações efetivas para acompanhar as mudanças educacionais em relação à utilização dos recursos tecnológicos em favor de uma educação de qualidade, que possibilite o seu engajamento em novas práticas de ensino, tão necessárias para os novos tempos.

De modo geral, os trabalhos aqui apresentados retratam o tema alfabetização de alunos em fase inicial de escolaridade, abordando as temáticas relacionadas às formas de

como se dá o processo de alfabetização das crianças com base em fundamentação teórica de estudiosos sobre o assunto. Descrevem o processo de aquisição da leitura e escrita contextualizando o processo histórico no Brasil e os fatores que consideram essenciais sobre como se dá a aprendizagem do código alfabético da escrita, que é um aspecto de suma importância para minha pesquisa, que pretende organizar uma rotina de alfabetização que possibilite qualificar o tempo didático do professor, oferecendo subsídios para que possam planejar suas práticas mais efetivamente de modo a promover essa aprendizagem fundamental para as crianças dos anos iniciais da escola fundamental pública.

Os fundamentos teóricos utilizados pelos pesquisadores são de extrema importância, pois revelam, do ponto de vista do ensino, como o processo de alfabetização ocorre. Tratam ainda de experiências de professores alfabetizadores e suas condutas nesse processo, suas dificuldades e anseios e os resultados de ações didático-pedagógicas e metodológicas (uso de jogos, recursos tecnológicos, livros didáticos e formação continuada), além das condições socioculturais e emocionais que envolvem as vivências de cada um em seus modos de viver retratando os aspectos das interações diárias dos envolvidos.

Também são considerados fatores importantes a falta de investimentos em políticas públicas que viabilizem a formação continuada, a valorização do trabalho do professor e a melhoria das condições de trabalho que fazem total diferença neste sentido, já que também são situações que constituem parte do processo do trabalho do professor e fazem diferença em sua atuação.

A formação continuada é abordada nas pesquisas elencadas neste mapeamento como um dos pontos fundamentais para que boas práticas possam ser propostas de maneira pontual e qualitativa, pois, para que estas aconteçam, é preciso que o professor esteja em constante sintonia com novas formas de se ensinar e aprender, ficando evidente que as intervenções dos professores são essenciais para que haja progressos no processo de aprendizagem dos alunos.

Uma das fragilidades apontadas pelas pesquisas se refere à intervenção dos professores durante as atividades em sala de aula, ratificando que intervir de maneira adequada a partir de uma situação de desafio proposta pelo professor ou criada pelo aluno, não são alvos de reflexão constante pelos mesmos, porém essenciais para os progressos dos alunos.

Outro fator importante localizado nas pesquisas é o papel do coordenador pedagógico como corresponsável pelo trabalho, colocando a parceria entre os professores e o coordenador como um elo imprescindível para o bom andamento do processo de alfabetização e formação continuada dos docentes.

Pelo exposto, os trabalhos analisados colaboram com meu tema de pesquisa trazendo



contribuições fundamentadas ao tratarem das questões relacionadas ao processo de alfabetização com base em teóricos conceituados sobre o assunto.

Foi possível perceber que ainda há muitos pontos a serem investigados no que se refere às questões da alfabetização dos alunos dos anos iniciais, com destaque para a organização de uma rotina a ser realizada sistematicamente pelos professores para alfabetizar considerando, principalmente, o que prevê a BNCC ao determinar que a alfabetização deve se consolidar ao final do segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, os trabalhos aqui descritos reforçam a necessidade de prosseguir pesquisando sobre a organização de rotina de alfabetização que possibilite qualificar o tempo didático dos professores e planejar suas práticas mais efetivamente de modo a promover a alfabetização dos alunos.

A presente pesquisa se pauta em orientações disponibilizadas nos estudos de especialistas em alfabetização, tendo como base o desenvolvimento integral da criança levando em conta as formas como se aprende a ler e escrever.

A legislação composta pelos documentos: Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), Política Nacional de Alfabetização (PNA) (2019) e o Currículo Paulista (2019), estabelecem metas e conteúdos mínimos no que se refere às habilidades e competências exigidas para o tempo inicial da escolaridade.

Mortatti (2019) traz enfoques importantes para elucidação de que os problemas da alfabetização no Brasil estão relacionados a um conjunto de fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos e, não simplesmente, ao problema do método de alfabetização, conforme as premissas e argumentos utilizados pelos documentos para a justificativa dos resultados das avaliações externas, em detrimento da real necessidade de se considerar a falta de investimento em políticas públicas que levem a uma educação pública de qualidade.

No que se refere à organização do tempo didático, Lerner (2002) retrata a necessidade de que esse possa ser otimizado com a utilização de rotinas planejadas a partir de modalidades organizativas, que visam a contextualização e a intencionalidade das propostas de maneira interessante e provocativa, tornando-as mais adequadas e significativas.

Nessa direção, Soares (2021) evidencia a necessidade de inserir nas propostas planejadas atividades que se complementem através de seus usos fora do contexto escolar, trazendo o conceito de letramento como fundamental para se atingir objetivos reais da alfabetização, ou seja, levar para reflexão textos de usos fora dos ambientes escolares, colaborando para que esta se constitua num processo de usos reais da escrita e leitura para além dos muros escolares.

## Questões de Pesquisa

Com base nos estudos sobre alfabetização e nos resultados do mapeamento inicial a questão central da presente pesquisa pode ser assim formulada:

- ✓ Como organizar uma rotina de alfabetização que possibilite qualificar o tempo didático de professoras alfabetizadoras de modo a favorecer a consolidação do processo de alfabetização ao final do segundo ano do Ensino Fundamental I?

Essa questão apresenta os seguintes desdobramentos:

- ✓ Quais atividades devem constar na organização da rotina semanal de modo a propiciar o desenvolvimento das habilidades necessárias à compreensão do sistema alfabético da escrita pelas crianças em contextos significativos de letramento?
- ✓ De que maneira a organização de rotina para a alfabetização fornece visibilidade em relação ao desempenho dos alunos e ao que é necessário replanejar para que as crianças se apropriem do sistema alfabético de escrita?

## Objetivo Geral

Organizar uma rotina semanal específica de alfabetização que possibilite qualificar o tempo didático de professoras alfabetizadoras, oferecendo subsídios para que possam planejar atividades necessárias à compreensão do sistema alfabético da escrita pelas crianças dos segundos anos do Ensino Fundamental I.

## Objetivos Específicos

- ✓ Identificar e caracterizar os componentes constitutivos de uma rotina de trabalho para a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

- ✓ Pesquisar estudos sobre os modelos de organização de rotinas para alfabetização, bem como, os materiais didáticos utilizados, de modo a propiciar as adequações necessárias para a proposição de uma rotina de alfabetização mais adequada aos segundos anos do Ensino Fundamental I.

- ✓ Identificar as principais habilidades e capacidades requisitadas para a consolidação da alfabetização a serem contempladas na organização da rotina.

- ✓ Identificar e selecionar atividades imprescindíveis para o desenvolvimento das capacidades essenciais ao processo de alfabetização.

## **Hipótese**

Essa pesquisa tem como hipótese que os professores alfabetizadores com atuação nos segundos anos do Ensino Fundamental I, embora se utilizem de materiais estruturados que contém atividades relevantes ao processo de alfabetização das crianças dessa faixa etária, apresentam dificuldades em relação à organização de uma rotina que assegure aos alunos o desenvolvimento sistemático das capacidades imprescindíveis para a consolidação do processo de alfabetização ao final do segundo escolar.

## **Justificativa**

Considerando documentos como Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao decênio 2014-2024 que tem como uma das metas alfabetizar todos os alunos até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (meta 5) e às novas exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere à alfabetização das crianças até o final do segundo ano do Ensino Fundamental e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) que trata a alfabetização como a aprendizagem de uma técnica iniciada no primeiro ano do Ensino Fundamental, torna-se essencial que haja estudos a respeito de como tornar possível que as crianças se apropriem do sistema alfabético da escrita e leitura nesse período.

A partir destas prerrogativas e diante dos resultados como o da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em 2016, cujo resultado evidenciou que 54,7% das crianças no terceiro ano do Ensino Fundamental ainda não são capazes de ler e interpretar pequenos textos há que se pensar em propostas de encaminhamentos que viabilizem este processo.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual oferece dados para medir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais, comprova através de seus resultados que estamos longe da proficiência esperada pelos indicadores e metas que precisam passar de 5,7 para 6,0 no ano de 2021.

De acordo com Soares (2021), os encaminhamentos feitos diante de tão grave situação não têm produzido efeito, já que os resultados não apresentam melhora do ponto de vista numérico e sobre estes não se tem efetiva reflexão. Avalia-se periodicamente o nível de alfabetização das crianças como forma de exercer controle sobre a qualidade da alfabetização e implantam políticas de formação de alfabetizadores modificadas a cada gestão nacional, estadual ou municipal, desconsiderando as realidades que estão implícitas em cada descritor avaliado.

Já em relação às questões pedagógicas nota-se que há, ao longo de décadas, modificações e implantação de métodos para se alfabetizar, que se orientam pelo conceito restrito de que alfabetizar consiste apenas em ensinar a criança a ler (decodificar) e a escrever (codificar), desconsiderando que a linguagem escrita é um sistema de representação que precisa ser compreendido, conforme Soares (2021), afirma em seu estudo.

A partir dos anos de 1980, com os estudos sobre o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança e sobre o objeto dessa aprendizagem pelas ciências da linguagem, pela Psicologia do Desenvolvimento e Cognitiva passou-se a compreender que a alfabetização não se limita à aprendizagem de um código ou a decifração deste, mas à compreensão do sistema alfabético da escrita e as operações mentais que levam as crianças a esta compreensão.

De acordo com o exposto, a necessidade de propor encaminhamentos aos problemas detectados é premente sendo que, a presente pesquisa incide na possibilidade de organização de uma rotina semanal para professoras alfabetizadoras de modo a favorecer a qualificação do tempo didático para que a consolidação da alfabetização ocorra nos segundos anos do Ensino Fundamental I.

## **Metodologia**

A presente pesquisa é de natureza documental com enfoque qualitativo, conforme apontam Lüdke e André (2014), ao explicitarem que os documentos constituem uma fonte poderosa, estável e repleta de conhecimentos já organizados pelos especialistas no assunto, se referem a materiais variados tais como: normas, pareceres, regulamentos, livros, arquivos escolares, autobiografias, dentre outros que possibilitem obter informações. A análise dos documentos constituirá uma base importante para a busca das respostas ao problema dessa pesquisa ao se debruçar sobre os materiais selecionados de modo a fundamentar as argumentações do pesquisador.

## **Procedimentos de coleta de dados**

Foram consultados os seguintes documentos legislativos:

✓ Legislação Base Nacional Comum Curricular (2017); Currículo Paulista (2019); Plano Nacional de Educação (2014-2024) e Política Nacional de Alfabetização (2019) a fim de destacar as diretrizes, habilidades e competências que norteiam o trabalho pedagógico do professor alfabetizador e às concepções de aprendizagem implícitas nesses.

Também foram utilizados materiais pedagógicos apresentados na sequência:

- ✓ Plataforma CEALE – coletânea sobre a organização da alfabetização volumes 1, 2, 4 e Caderno do Professor (2005); Projeto Ler e Escrever (2021) materiais disponibilizados e, em uso pelos professores e crianças no processo de alfabetização;
- ✓ Ler e Escrever material do Programa da SEE-SP (2021) (Coletânea de atividades e orientações ao professor)
- ✓ Acervo da pesquisadora, dentre outros documentos.
- ✓ Livro *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* de Magda Soares (2021) – para a elaboração e proposição de uma organização de rotina para a alfabetização, pautada em geral nos contextos da alfabetização e letramento;
- ✓ Livro *Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário* de Délia Lerner (2002), trazendo fundamentação sobre a organização do tempo didático em modalidades organizativas que otimizam o tempo e promovem situações significativas de aprendizagem da língua escrita e leitura.

### **Procedimentos de análise**

Os procedimentos de análise para a organização da rotina semanal foram elaborados e fundamentados com base na leitura dos materiais pedagógicos e apoios teóricos. Os materiais considerados essenciais foram organizados em quadros síntese referentes às capacidades e habilidades imprescindíveis ao processo de aquisição da leitura e escrita para o 2º ano do Ensino Fundamental I e apresentados em três eixos temáticos: organização do tempo didático, planejamento do trabalho com gêneros textuais e planejamento de situações didáticas semanais, de modo a compor a sugestão de elaboração de uma rotina semanal para alfabetizar. Pretende-se com base nos resultados obtidos compartilhar tal organização de rotina como produto da pesquisa para colaborar com as professoras alfabetizadoras oferecendo subsídios para o planejamento e distribuição das atividades semanais consideradas imprescindíveis para a alfabetização das crianças e, propiciar também, que estruturam e organizem o tempo didático em bases fundamentadas.

A dissertação está organizada em quatro seções. A primeira seção intitulada “Documentos Norteadores da Educação Básica Brasileira e do Estado de São Paulo – breve contextualização histórica” trata dos marcos históricos que perpassaram a linha do tempo destes documentos desde sua proposta de construção, o processo de elaboração até a homologação; a segunda seção aborda os “Apoios Teóricos” que embasam as respostas aos

objetivos centrais da pesquisa, considerando que suas ideias e proposições marcam a elaboração do produto final construído; a terceira seção denominada “O Contexto escolar e os desafios para qualificar o tempo didático do professor alfabetizador” caracteriza a escola em que a pesquisadora trabalha, retratando suas especificidades e as fragilidades relacionadas a situação dos alunos em fase de alfabetização explicitadas com base em documentos sobre as avaliações diagnósticas internas e externas que constituem norteadores para reflexões fundamentais sobre o fazer pedagógico e, por fim, a seção quatro intitulada “Qualificando o tempo didático: proposta de organização de Rotina semanal para alfabetização” trata especificamente da distribuição das atividades de alfabetização em modalidades organizativas de modo a otimizar o uso do tempo didático com situações desafiadoras e significativas para o processo de alfabetização.

# **1 DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E DO ESTADO DE SÃO PAULO: Breve Contextualização Histórica**

## **1.1 Base Nacional Comum Curricular**

De acordo com a história educacional brasileira alguns documentos importantes surgiram para nortear o processo de aprendizagem dos alunos em suas diversas áreas de conhecimentos e estão dentro de uma linha do tempo que oferece visibilidade aos fatos até chegarem aos tempos atuais e a homologação da BNCC.

Elencaremos nessa seção os marcos legais que embasam a BNCC colaborando para o processo de compreensão da sua construção e objetivos.

Antes de entrarmos especificamente nestes marcos específicos, vale ressaltar que há quase 30 anos estamos na luta por esta conquista, dadas as informações sobre o que ocorreu em 1990, na Tailândia, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, quando se estabeleceu um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos países participantes.

A partir dessas metas contidas na Declaração, o Brasil se comprometeu em erradicar o analfabetismo no país e construir políticas públicas assertivas, a fim de assegurar que isto ocorresse. E, desde esta data, já se passaram vários anos nas tentativas. Vale ressaltar que não se pode aqui, desconsiderar a trajetória organizacional de documentos norteadores do processo de alfabetização e ou do ensino que se retratam em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs 1997), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1988) e Diretriz Curriculares Nacional para Educação Infantil (2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), porém o foco principal se encontra nos atuais vigentes.

Sendo assim, a BNCC é tratada como um documento normativo, ou seja, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica em todo território nacional. Por isso, colabora para construção dos currículos, mesmo sendo estes de autonomia dos estados e municípios de cada rede de ensino, retificado abaixo pela seguinte constatação:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2017, p. 15).

O documento tem três propósitos principais que são: Igualdade, Diversidade e Equidade. Ao propor o que é comum e básico para os currículos de toda rede nacional, entende-se que a mesma colabora e estabelece a igualdade; ao oferecer oportunidades iguais de acesso ao conhecimento, considerando as diferenças entre os aspectos culturais, sociais e econômicos de cada localidade garante a equidade e ao compreender as múltiplas culturas do país destaca a contemplação da diversidade, tão real em todo país.

A partir da homologação da BNCC (BRASIL, 2017), as redes de ensino e as escolas particulares teriam que construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas pela mesma, passando do plano normativo propositivo para o plano de ação e da gestão curricular que envolve o conjunto de decisões e ações que constituem os currículos e sua dinâmica.

Dessa forma, a BNCC prevê que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, contidos no Plano Nacional de Educação (PNE), tal como define o parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996) relacionados aos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Considerando os atores sociais envolvidos na construção da BNCC, pode-se dizer que foi uma construção longa, porém a muitas mãos e, de certa forma, democrática, já que podemos afirmar participações do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Fórum Nacional dos Conselhos e entidades do 3º setor, especialistas, gestores escolares e professores dadas as audiências públicas de participações e reformulações.

Há que se considerar o que Lipsuch e Lima (2020) apontam sobre essa construção ao ressaltar que essas participações foram apenas formas burocráticas de envolver os atores, pois os que ficam mais na ponta, como os professores, tiveram poucas contribuições acatadas.

Tendo em vista as considerações dispostas nos documentos oficiais, a BNCC já estaria sendo prevista desde a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, que reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).



E, para atender às finalidades no âmbito educacional, em seu Artigo 210, afirma ainda que há necessidade de se fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assegurando formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, entendendo-se aqui a necessidade da organização dos currículos.

Com base no Artigo 9º, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) afirma que cabe à União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a LDB esclarece que as competências e diretrizes são comuns, pois derivam do que é básico para o desenvolvimento de todos, porém os currículos são diversos como determina o Artigo 26 da mesma:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Partindo dessa orientação, a concepção de currículo contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado foi organizada e instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ao longo da década de 1990 através das Diretrizes Curriculares, que, em 2010, foram ampliadas através do Parecer CNE/CEB nº7 que amplia e inclui o conceito de inclusão e valorização das diferenças, além do atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, promovendo o resgate e o respeito às várias manifestações de cada comunidade.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram os norteadores do trabalho pedagógico dos professores, ou seja, um referencial contendo conteúdos a serem planejados e aplicados em sala de aula, diferente da BNCC, que tem caráter obrigatório e oferece o que é essencial ao que diz respeito às aprendizagens. Os primeiros apresentam ênfase na Didática de cada área de conhecimento trazendo a organização do tempo didático em modalidades organizativas, diferente da Base nacional Comum Curricular, que traz como fundamento as habilidades e competências.

O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado pela Lei nº 13.005/2014, reiterou a necessidade de pactuação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios estabelecer e implantar:

[...] diretrizes pedagógicas para educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. (BRASIL,2014).

Sendo assim, mais um documento normativo traz como ponto fundamental uma base nacional comum curricular, a fim de garantir a qualidade da Educação Básica em todas as modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

O período de 2015 a 2017 é destinado à construção da base com a participação dos atores sociais da comunidade educacional, através de audiências públicas e envio de sugestões. A homologação ocorre em 2017 e a implementação em 2020, porém com a situação de pandemia da Covid 19 foi um tanto quanto prejudicada, pois os professores pouco conseguiram aplicar de forma efetiva o trabalho com as habilidades e competências nela contida.

Os fundamentos pedagógicos da BNCC têm foco no desenvolvimento de competências, as quais são definidas como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.8).

A partir destes marcos que compõem a linha do tempo da construção da Base Nacional Comum Curricular pode-se criar um contexto em relação à sua importância para a sociedade contemporânea, a qual exige novo olhar para questões centrais do processo educativo. Estas se configuram em o que, e para que aprender, como ensinar e promover redes de aprendizagem colaborativas e como avaliar o aprendizado.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

Sendo assim, firma-se um compromisso com a educação integral e inclusiva, reconhecendo que a Educação Básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano global, considerando a criança, o adolescente, o jovem e o adulto como sujeitos de sua aprendizagem respeitando-se às diferenças e diversidades.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta-se como um documento essencial que norteia o processo educacional em todos os segmentos iniciando na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, tendo estabelecidas as competências gerais da Educação Básica em seus campos de atuações e organizadas a partir das habilidades e competências esperadas para cada uma das etapas da escolaridade.

Mesmo sendo a BNCC um dos documentos norteadores da presente pesquisa é preciso ressaltar que há pontos importantes a serem considerados, em especial sobre a alfabetização, já que de acordo com alguns estudiosos como Lipsuch e Lima (2020) a concepção de currículo contida nessa sugere uma tendência tecnicista, quando trata de competências e habilidades, reduzindo a alfabetização à apropriação apenas do código.

Ainda nessa linha de abordagem podemos aqui evidenciar a Política Nacional de Alfabetização (PNA 2019) que a partir das reflexões de Mortatti (2019) foi instituída por decreto presidencial, não sendo priorizadas discussões pertinentes entre os representantes da comunidade acadêmica e científica e alfabetizadores. Tal documento determina como solução aos problemas da alfabetização no Brasil o uso do método fônico, deixando de considerar evidências científicas que tratam das verdadeiras causas das dificuldades em se ter sucesso no processo de alfabetização no país que se configuram em:

[...] um conjunto de fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos, responsáveis pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade, especialmente em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, como estabelecido na Constituição federal de 1988. (MORTATTI, 2019, p. 27).

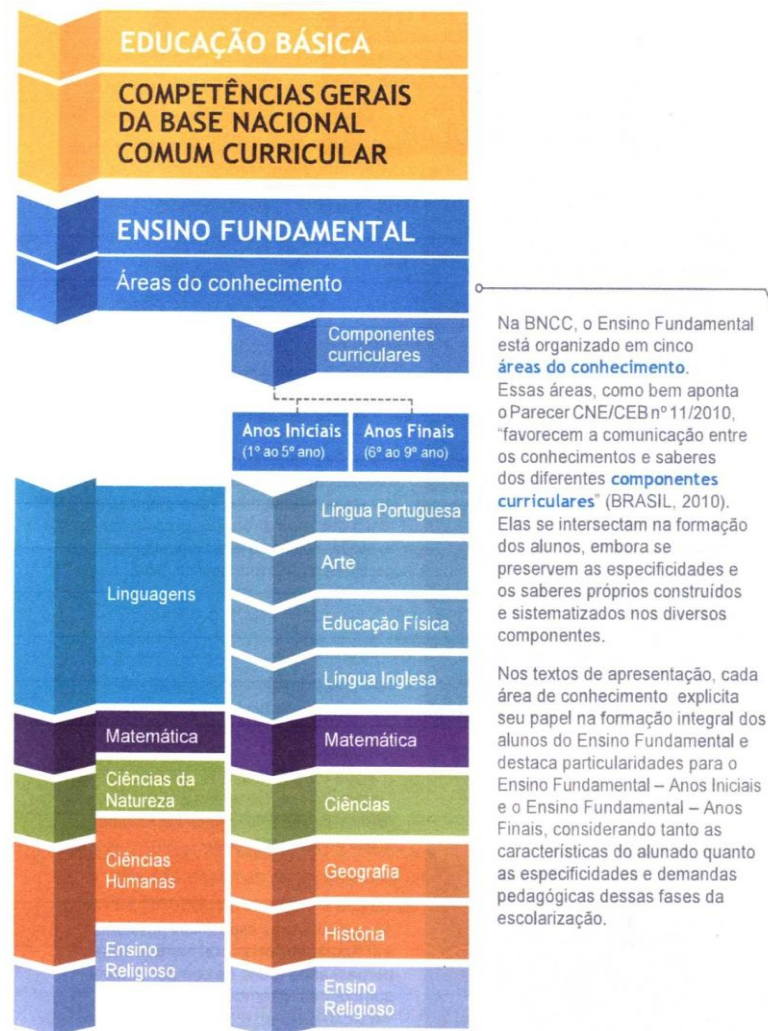
Além disso, a autora também observa que o método fônico ou a instrução fônica não é uma metodologia nova no Brasil e sua eficácia foi e vem sendo questionada com base em resultados de pesquisas científicas tanto no exterior quanto aqui no país.

Por isso, são necessárias, por parte dos professores alfabetizadores, formações continuadas e autoformação que embasem suas práticas de maneira consistente, pautadas em reflexões fundamentadas em estudos sobre as concepções de ensino que reconheçam a importância de se compreender como se dá o processo de aprendizagem pelas crianças nessa fase. Isso permitirá planejar o como ensinar levando em conta as especificidades do desenvolvimento integral das crianças. Torna-se essencial que os professores alfabetizadores conheçam o processo pelo qual se consolidam as apropriações do sistema alfabético da escrita para assim propor rotinas adequadas e que cumpram seus objetivos específicos, levar às crianças a aprenderem a língua em seus usos.

Nesta pesquisa abordaremos apenas uma parte das habilidades e competências relacionadas ao 2º ano do Ensino Fundamental I, no que se refere ao processo de alfabetização que, de acordo com a BNCC, deve ser (estar) apropriado pelas crianças ao final do segundo ano escolar. (BRASIL, 2017, p. 87), sendo ratificada pela meta especificada no Currículo Paulista, que trata da alfabetização de todos os alunos ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2020, p. 36).

A figura abaixo retrata a organização do documento em sua estrutura específica para a etapa do Ensino do Ensino Fundamental, sendo nosso foco nos Anos Iniciais que é composto pelos alunos que cursam desde o primeiro ao quinto ano, em média, de 6 aos 11 anos de idade.

**Figura 1 – Áreas de conhecimento e componentes curriculares do Ensino Fundamental I**



Fonte: (BNCC, 2017, p. 25).

As áreas de conhecimentos estabelecem as competências específicas de cada componente curricular, sendo que cada um deles apresenta um conjunto de habilidades

relacionadas a diferentes objetos de conhecimentos entendidos como conteúdos, conceitos e processos que são organizados em unidades temáticas.

No próximo tópico será apresentado o currículo elaborado para o estado de São Paulo com base na BNCC/2017, que foi homologado em 2019, considerado o documento norteador das práticas da rede pública paulista.

## **1.2 Currículo Paulista**

Com o propósito de cumprir as determinações da BNCC/2017, várias iniciativas em todo país para se construir os currículos de cada local que contemplem as habilidades e competências essenciais, surgem os documentos norteadores para as diversas localidades, sendo que no estado de São Paulo, temos o Currículo Paulista que se apoia nas ideias centrais da BNCC e norteia o trabalho do Estado.

Tal documento foi construído no decorrer de 2019 e homologado em agosto de 2020 sendo construído em regime de colaboração entre as redes estaduais e municipais, tendo apoio das instituições públicas e privadas de Ensino Superior.

[...] o Currículo Paulista representa um passo decisivo no processo de melhoria da qualidade de educação no Estado de São Paulo, no que se refere às aprendizagens dos estudantes, à formação inicial e continuada dos educadores, à produção de materiais didáticos, às matrizes de avaliação e ao estabelecimento de critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação. (SÃO PAULO Estado, 2019, p. 12).

Neste documento encontramos um plano de ação didática que envolve todo conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.

Define e explicita as competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos dentro da formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano.

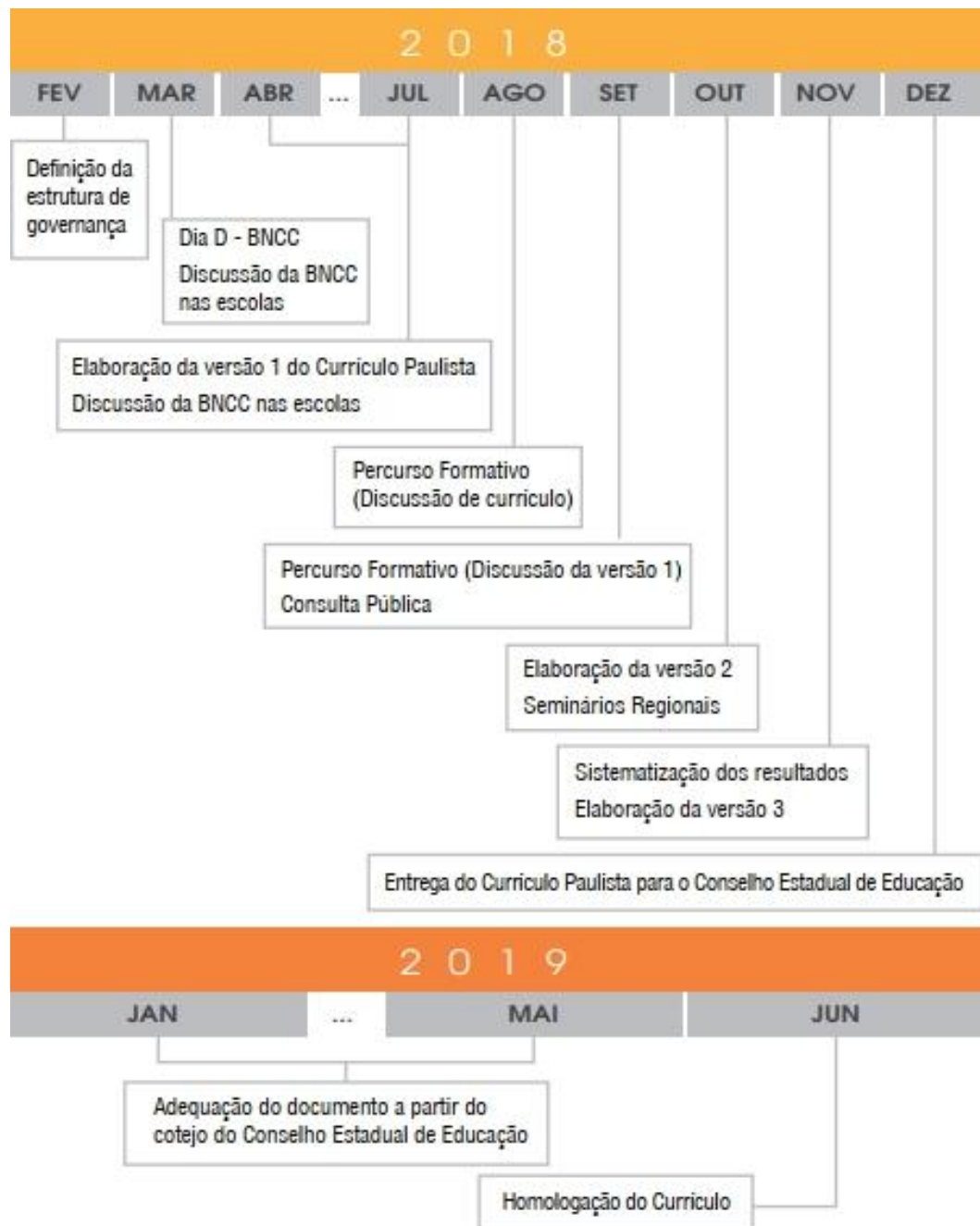
Sua elaboração em regime colaborativo contou com a participação de vários municípios por meio do ProBNCC instituído pela Portaria MEC nº 331, alinhado à Meta 7 do Plano Nacional de Alfabetização (PNE), a qual indica a pactuação como ferramenta para viabilização da criação de diretrizes pedagógicas, matrizes de avaliação, índices de qualidade e formação de professores.

Iniciadas em 2018, as discussões envolveram a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo

(UNDIME-SP), além dos representantes das escolas privadas.

Através de formulários e consultas públicas, foram viabilizadas participações pontuais dos vários segmentos envolvidos neste processo até se chegar ao consenso final e sua homologação.

**Figura 2 – Processo de Construção do Currículo Paulista – Linha do Tempo**



Fonte: (SÃO PAULO, 2019, p. 25).

A perspectiva deste prevê a equidade, ou seja, a inclusão de todos os alunos na escola, garantindo seu direito à educação de qualidade previstas nos documentos em geral.

Diz respeito ainda à necessidade de respeito às diversidades culturais, socioeconômica, étnico-racial, de gênero e socioculturais presentes em todo território estadual.

Sendo assim, indica claramente o que os estudantes devem “saber fazer”, mobilizando habilidades, atitudes e valores para resolver demandas cotidianas, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Aprender a “fazer e conviver” no processo de construção da sua identidade, bem como na percepção da diversidade, agindo de maneira empática, aprendendo a “ser” crítico e criativo, desenvolvendo-se num processo de autonomia que promova o “aprender a aprender” sabendo que gerenciar sua aprendizagem é tarefa essencial para vida toda.

Assim sendo, destacamos que o documento ratifica os fundamentos trazidos pela BNCC e se organiza estruturalmente de acordo com os objetivos de cada etapa da Educação Básica.

Neste trabalho, trataremos das habilidades e competências específicas de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente do segundo ano, ao qual se prescreve a consolidação do processo de Alfabetização, entendida pelo mesmo como “um conjunto de habilidades e competências fundantes, que se configuram como andaimes para aprendizagens posteriores.” (SÃO PAULO, 2019, p. 36).

De acordo com o Currículo Paulista, a concepção de alfabetização é assim explicitada:

A alfabetização é aqui entendida como aprendizagem da leitura, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de compreender e analisar criticamente diferentes gêneros que circulam em diferentes esferas da atividade humana em diversas linguagens, bem como a aquisição da escrita alfabética. (SÃO PAULO Estado, 2019, p. 36).

Trata-se, assim, de oportunizar situações de aprendizagem em todas as áreas de conhecimentos através de práticas educativas embasada nos processos de letramento e multiletramentos para que tenham contato e operem assertivamente com os textos em seus diversificados gêneros e funções que circulam nas diversas esferas sociais.

O público-alvo atendido nos anos iniciais do Ensino Fundamental são crianças entre 6 e 8 anos e, que estão vivenciando mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento, os quais repercutem em suas maneiras de operar consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

As características dessa faixa etária, demandam um trabalho no ambiente escolar, que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas, cada vez mais complexas, e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (SÃO PAULO, Estado, 2019, p. 84).

Portanto, é preciso que os professores estejam conectados com estas demandas reconhecendo a necessidade da mudança em suas práticas educativas, a fim de ter assegurado em seu planejamento estratégias condizentes aos objetivos de uma educação que considere o desenvolvimento integral dos alunos nesta fase específica tratada aqui.

### **1.2.1 Organização do Currículo Paulista**

Conforme já citado, a presente pesquisa tem como alvo principal o processo de alfabetização das crianças, nos anos iniciais, portanto se aterá ao componente Língua Portuguesa que é considerada como uma das áreas da linguagem no documento.

De acordo com o Currículo Paulista (2019), a linguagem é considerada uma prática social através da qual se dá a interação entre os sujeitos histórica e socialmente. A escola tem como objetivo primordial favorecer aos educandos a aprendizagem desta, de forma que os eixos que a compõem (Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística e Multissemiótica) sejam articuladores de aprendizagens que permitam o domínio e seu uso significativamente. Sendo assim, falar, ler, escrever e escutar são ações que se fazem através das construções humanas e expressam através das interações sentimentos, conhecimentos científicos, culturais, cibernéticos entre outros, utilizando-se de linguagens verbais (oral, escrita), corporal, visual, sonora ou digital.

Tendo como base a perspectiva do conceito de linguagem relacionada ao aprendizado da Língua Portuguesa de acordo com a BNCC e Currículo Paulista as competências gerais para o seu ensino são explicitadas no quadro 2 que segue, extraído da BNCC (2017) e reiteradas pelo Currículo Paulista (2019):



## Quadro 2 – Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017)

<p><b>1.</b> Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p>
<p><b>2.</b> Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>
<p><b>3.</b> Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>
<p><b>4.</b> Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>
<p><b>5.</b> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
<p><b>6.</b> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<p><b>7.</b> Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p><b>8.</b> Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>
<p><b>9.</b> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
<p><b>10.</b> Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>

Fonte: SÃO PAULO, Estado, 2019, p. 29 e 30.

Para melhor compreensão deste documento que norteia o presente estudo, a figura abaixo explicita a organização destinada ao Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º) e Finais (6º ao 9º) (SÃO PAULO, 2019, p. 110), o qual apresenta os Campos de Atuação, Práticas de Linguagem, Ano e Habilidades dentro da estrutura curricular para cada ano ou bloco de anos.

**Figura 3 – Organizador Curricular do Currículo Paulista**

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM*	ANO	HABILIDADES
Todos os campos de atuação	Leitura Escrita Oralidade Análise linguística / semiótica Produção de texto  *As Práticas de linguagem possuem, conforme o Ano, características específicas	1º ao 9º	Progressão horizontal e vertical
Campo da vida cotidiana			
Campo da vida pública			
Campo das práticas de estudo e pesquisa			
Campo artístico-literário			

Fonte: (SÃO PAULO, 2019, p. 110).

A partir do que consta na figura 3 visualizamos a forma como o documento organiza o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais partindo dos Campos de Atuação, nos quais os gêneros textuais circulam e são utilizados conforme os exemplos: vida cotidiana (listas, bilhetes, receitas, quadrinhas, etc.); vida pública (legendas, manchetes, lides de notícias); práticas de estudo e pesquisa (verbetes, entrevistas, etc.) e campo artístico literário (poemas, contos, histórias em quadrinhos, etc.).

As Práticas de Linguagem consistem em compreender sob quais aspectos estas aprendizagens se constituem leitura, escrita, oralidade, análise linguística, semiótica e produção textual tendo características específicas para cada ano; Ano referente à escolaridade (1º ao 5º e 6º ao 9º), Habilidades e Objeto de Conhecimento interligados por meio dos seus objetivos relacionados às competências gerais e específicas de cada componente curricular, considerando que algumas habilidades são agrupadas e trabalhadas ao longo dos anos iniciais e outras previstas para cada ano a fim de garantir a progressão vertical e horizontal, ou seja, um trabalho que propõe aprendizagens sucessivas, interligadas e conectadas entre si.

Com base nessa configuração curricular, destaca-se a organização para os anos iniciais do Ciclo I, sendo o foco dessa pesquisa os 1ºs e 2ºs anos, explicitando os agrupamentos curriculares relacionados às habilidades específicas de cada ano escolar e seu desenvolvimento no decorrer dos anos deste ciclo inicial. Ou seja, as habilidades estão descritas da seguinte

maneira:

**Figura 4 – Agrupamentos do Organizador Curricular**

	Ano específico	Agrupamento 1	Agrupamento 2
<b>Anos Iniciais</b>	1º	1º, 2º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º
	2º	1º, 2º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º
	3º	3º, 4º, 5º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º
	4º	3º, 4º, 5º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º
	5º	3º, 4º, 5º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º

Fonte: (SÃO PAULO, 2019, p. 110).

De acordo com a figura 4, tem-se como parâmetro a base para compreensão de como as habilidades estão organizadas no documento, ou seja, as habilidades específicas para cada ano/série dos Anos iniciais (1º ao 5º). O agrupamento 1 se refere às habilidades que devem ser trabalhadas nos anos/séries destacados, pois se conectam e necessitam continuidade nestes anos, como, por exemplo, as relacionadas à alfabetização, em evidência nos 1ºs e 2ºs anos. O agrupamento 2 trata dos conjuntos de habilidades que são prescritas para todos os anos/séries, a fim de promover a progressão horizontal (seguindo os anos) e a vertical (tratando das que são trabalhadas em todos os anos, porém mais exigentes a cada etapa).

Em relação à descrição das habilidades no organizador curricular (Figura 4) de acordo com o Currículo Paulista (2019), elas são identificadas por um código composto por letras e números conforme exemplo, EF02LP02 (Ensino Fundamental, 2º Ano, Língua Portuguesa, Habilidade 2) mantendo a normatização da BNCC, considerando que a numeração não implica em ordem crescente para leitura, mas que se correlacionam.

Conforme consta no documento Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, p. 132 a 136), segue o quadro norteador do trabalho para o segundo ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, foco dessa pesquisa.

Com propósito de evidenciar as habilidades contidas no documento Currículo Paulista (2019), e que estão organizadas como essenciais ao ano, segue o quadro abaixo, considerando que a visualização dessa forma amplia e destaca as prioridades em cada um dos campos de atuação discriminando suas funções e compreensões especificamente.

**Quadro 3 – Quadro Organizador das Habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa no 2º Ano do Ensino Fundamental**

<b>CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>	<b>ANO</b>	<b>HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>
<b>Todos os campos de atuação</b>	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	1º E 2º	(EF12LP01) Ler palavras tomando como referência palavras conhecidas e/ou memorizadas (estáveis), como o próprio nome e o de colegas.	Construção do sistema alfabético
<b>Todos os campos de atuação</b>	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP02A) Buscar e selecionar, com a mediação do professor, textos que circulem em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses individuais e da turma. (EF12LP02B) Ler, com a mediação do professor, textos que circulem em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses individuais e da turma.	Compreensão e em Leitura
<b>Campo artístico-literário</b>	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP19) Ler e compreender textos do campo artístico-literário que apresentem rimas, sonoridades, jogos de palavras, expressões e comparações.	Estilo Compreensão em Leitura
<b>Campo da vida cotidiana</b>	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP07) Reescrever cantigas, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, mantendo rimas, aliterações e assonâncias, relacionando-as ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	Forma de composição do texto
<b>Campo da vida cotidiana</b>	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP03) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos de tradição oral que se tem de memória (quadrinhas, cantigas, parlendas, anedotas, entre outros), observando as características dos gêneros: estrutura composicional, espaçamento entre as palavras (segmentação), escrita das palavras e pontuação	Produção escrita
<b>Campo artístico-literário</b>	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	Apreciação estética / estilo

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<b>Campo artístico-literário</b>	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP05A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo artístico-literário (contos, tiras, histórias em quadrinhos, poemas entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF12LP05B) Revisar e editar contos, tiras, histórias em quadrinhos, poemas entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção Escrita
<b>Campo da vida cotidiana</b>	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, bilhetes, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), entre outros textos do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do texto.	Compreensão em leitura
<b>Campo da vida cotidiana</b>	Oralidade Escrita (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP06A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida cotidiana (recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, entre outros), para serem oralizados por meio de ferramentas digitais de gravação de áudio, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero	Produção de texto oral e escrito
<b>Campo da vida pública</b>	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida pública (fotolegendas, manchetes, lides em notícias, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
<b>Campo da vida pública</b>	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP14) Manter a estrutura composicional própria de textos do campo da vida pública (fotolegendas, notícias, cartas de leitor digitais ou impressas, entre outros), digitais ou impressos.	Estrutura composicional do texto

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<b>Campo da vida pública</b>	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP11A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida pública (fotolegendas, manchetes, notícias digitais ou impressas, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF12LP11B) Revisar e editar fotolegendas, manchetes, notícias digitais ou impressas, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita
<b>Campo da vida pública</b>	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida pública (slogans, anúncios publicitários, campanhas de conscientização entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
<b>Campo da vida pública</b>	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP15A) Identificar a estrutura composicional de slogans em anúncios publicitários orais, escritos ou audiovisuais.	Slogan em anúncio publicitário
<b>Campo da vida pública</b>	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP16) Manter a estrutura composicional própria de textos do campo da vida pública (anúncios publicitários, campanhas de conscientização entre outros), inclusive o uso de imagens, na produção escrita de cada um desses gêneros.	Estrutura composicional do texto
<b>Campo da vida pública</b>	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP12A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida pública (slogans, anúncios publicitários, campanhas de conscientização entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF12LP12B) Revisar e editar slogans, anúncios publicitários, campanhas de conscientização entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita

<b>CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>	<b>ANO</b>	<b>HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>
<b>Campo da vida pública</b>	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida pública (regras, regulamentos, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
<b>Campo da vida pública</b>	Oralidade Escrita (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP13) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida pública (regras, regulamentos, entre outros), para serem oralizados por meio de ferramentas digitais, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Produção de texto oral e escrito
<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo das práticas de estudo e pesquisa (enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
<b>Todos os campos de atuação</b>	Análise linguística / semiótica	2º	(EF02LP01A) Grafar corretamente palavras conhecidas/familiares. (EF02LP01B) Utilizar letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios.	Substantivos próprios  Grafia de palavras conhecidas / familiares
<b>Todos os campos de atuação</b>	Análise linguística / semiótica (alfabetização)	2º	(EF02LP02) Grafar palavras desconhecidas apoiando-se no som e na grafia de palavras familiares e/ou estáveis.	Construção do sistema alfabético
<b>Todos os campos de atuação</b>	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	2º	(EF02LP03) Grafar corretamente palavras com correspondências regulares diretas (f/ v, t/d, p/b) e correspondências regulares contextuais (c/qu; g/gu, r/rr, s/z inicial).	Ortografia
<b>Todos os campos de atuação</b>	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	2º	(EF02LP04) Grafar corretamente palavras com ditongos (vassoura, tesoura), dígrafos (repolho, queijo, passeio) e encontros consonantais (graveto, bloco).	Ortografia

<b>CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>	<b>ANO</b>	<b>HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>
<b>Todos os campos de atuação</b>	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	2º	(EF02LP05) Grafar corretamente palavras com marcas de nasalidade (m, n, sinal gráfico til).	Ortografia
<b>Todos os campos de atuação</b>	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma) Análise linguística / semiótica	2º	(EF02LP10) Compreender os efeitos de sentido de palavras e/ ou expressões, pela aproximação (sinonímia) ou oposição (antonímia) de significados.	Compreensão em leitura Sinonímia e antonímia
<b>Todos os campos de atuação</b>	Análise linguística / semiótica	2º	(EF02LP11) Compreender os efeitos de sentido produzidos pelo uso de aumentativo e diminutivo, como por exemplo, os sufixos -ão, -inho e -zinho.	Aumentativo / diminutivo
<b>Todos os campos de atuação</b>	Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP07A) Planejar e produzir textos conhecidos de diferentes gêneros, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional, o estilo e a finalidade do gênero. (EF02LP07B) Revisar e editar os textos produzidos, utilizando a letra cursiva e cuidando da apresentação final do texto.	Produção Escrita Letra cursiva
<b>Todos os campos de atuação</b>	Análise linguística / semiótica	2º	(EF02LP08A) Segmentar corretamente as palavras. (EF02LP08B) Segmentar corretamente as frases de um texto, utilizando ponto final, utilizando letra maiúscula no início de frases.	Segmentação de palavras e frases Letra maiúscula Ponto final
<b>Todos os campos de atuação</b>	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	2º	(EF02LP06) Acentuar, corretamente, palavras de uso frequente.	Ortografia / acentuação
<b>Todos os campos de atuação</b>	Análise linguística / semiótica	2º	(EF02LP09) Pontuar os textos produzidos, usando diferentes sinais de pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgula e reticências), segundo as características próprias dos diferentes gêneros.	Pontuação
<b>Campo artístico-literário</b>	Oralidade	2º	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, mantendo ritmo e melodia.	Recitação



CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<b>Campo da vida cotidiana</b>	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP12) Ler e compreender cantigas, quadrinhas, entre outros textos do campo da vida cotidiana, com certa autonomia, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
<b>Campo artístico-literário</b>	Leitura (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP29) Observar a estrutura composicional de poemas concretos (visuais), bem como de ilustrações e outros recursos visuais, para compreender seus efeitos de sentido.	Estrutura composicional do texto poético concreto (visual) Efeitos de sentido
<b>Campo artístico-literário</b>	Leitura (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP28A) Ler e compreender, com certa autonomia, contos de fadas, maravilhosos, populares, fábulas, crônicas entre outros textos do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF02LP28B) Identificar o conflito gerador em uma narrativa ficcional (contos de fadas, maravilhosos, populares, fábulas, crônicas entre outros) e sua resolução. (EF02LP28C) (Re)conhecer palavras e expressões utilizadas na caracterização de personagens e ambientes em uma narrativa ficcional (contos de fadas, maravilhosos, populares, fábulas, crônicas entre outros).	Compreensão em leitura Conflito gerador em textos narrativos
<b>Campo artístico-literário</b>	Análise linguística / semiótica	2º	(EF02LP17) Identificar e utilizar expressões que marcam a passagem do tempo (antes, ontem, há muito tempo.) e a sequência das ações (no dia seguinte, ao anoitecer, logo depois, mais tarde), na leitura de textos do campo artístico-literário (contos de fadas, maravilhosos, populares, fábulas, crônicas).	Advérbios e locuções adverbiais de tempo

CONTINUAÇÃO

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<b>Campo artístico-literário</b>	Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP27A) Planejar e produzir, com a colaboração de colegas e a ajuda do professor, diferentes textos do campo artístico-literário (contos de fadas, maravilhosos, populares, fábulas, crônicas entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF02LP27B) Revisar e editar contos de fadas, maravilhosos, populares entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção Escrita
<b>Campo da vida cotidiana</b>	Escrita / leitura (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP16A) Ler e compreender diferentes textos do campo da vida cotidiana (bilhetes, recados, avisos, cartas, receitas, relatos, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF02LP16B) Identificar e manter a estrutura composicional específica de bilhetes, recados, avisos, cartas, receitas, relatos, entre outros textos (digitais ou impressos).	Compreensão em leitura Estrutura composicional do texto
<b>Campo da vida cotidiana</b>	Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP13A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, bilhetes, cartas entre outros textos do campo da vida cotidiana (impresso ou digital), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Produção escrita
<b>Campo da vida pública</b>	Leitura (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP14) Ler e compreender diferentes textos do campo da vida pública utilizados para a divulgação de eventos da escola ou da comunidade (convite, propaganda, comunicado, carta, bilhete, convocação), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura

CONTINUAÇÃO

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<b>Campo da vida pública</b>	Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP18A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos para a divulgação de eventos da escola ou da comunidade (convite, propaganda, comunicado, carta, bilhete, convocação...), utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF02LP18B) Revisar e editar convite, propaganda, comunicado, carta, bilhete, convocação entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Compreensão em leitura Produção Escrita
<b>Campo da vida pública</b>	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP26) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias, entre outros textos do campo da vida pública, que possam ser oralizados (em áudio ou vídeo) para compor um jornal falado, considerando a situação de comunicação, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
<b>Campo da vida pública</b>	Oralidade Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP19A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias, entre outros textos do campo da vida pública, que possam ser oralizados (em áudio ou vídeo) para compor um jornal falado, considerando a situação de comunicação, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF02LP19B) Revisar notícias, entre outros textos produzidos para serem oralizados em um jornal falado, utilizando recursos de áudio ou vídeo.	Produção de texto oral e escrito
<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP20) Reconhecer a função social de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (resumos, mapas conceituais, fichas técnicas, relatos de experiências, entre outros).	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP21) Ler e compreender, com a mediação do professor, diferentes textos expositivos (resumos, fichas técnicas, relatos de experiências, vocês sabia quê?, entre outros), em diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.	Compreensão em leitura Pesquisa
<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	Oralidade Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP25) Identificar e manter a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo próprio de textos expositivos (resumos, fichas técnicas, relatos de experiências, vocês sabia quê?, entre outros), em diferentes ambientes digitais de pesquisa, inclusive em suas versões orais.	Compreensão em leitura Produção de texto oral e escrito
<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	Oralidade Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP24A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diferentes textos das práticas de estudo e pesquisa (resumos, fichas técnicas, relatos de experiências, vocês sabia quê?, entre outros), que possam ser oralizados em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF02LP24B) Revisar diferentes textos expositivos produzidos (resumos, fichas técnicas, relatos de experiências, vocês sabia quê?, entre outros), para serem oralizados em áudio ou vídeo.	Produção de texto oral e escrito
<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	Leitura (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP23) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, verbetes de enciclopédia, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa (digitais ou impressos), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP22A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, verbetes de enciclopédia, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa (digitais ou impressos), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF02LP22B) Revisar e editar verbetes de enciclopédia, entre outros textos (digitais ou impressos) produzidos.	Produção Escrita

Fonte: Currículo Paulista, São Paulo, 2019, p. 132 a 135.

A partir da homologação da BNCC (2017) e do Currículo Paulista (2019) no qual o Organizador Curricular acima citado está baseado, todos os Planos de Ensino das unidades escolares serão norteados a partir das habilidades contidas no mesmo, a fim de garantir a equidade no processo de desenvolvimento dos estudantes. Além disso, tais habilidades serão norteadoras das práticas dos professores, já que especificam todo conteúdo a ser trabalhado. No entanto, os municípios têm autonomia para planejar o modo pelo qual o trabalho será proposto e a partir de qual concepção de ensino pretendem efetivar as propostas de atividades relacionadas no currículo. Assim sendo, se faz necessário atrelar a formação contínua dos professores aos documentos que especificam e organizam os currículos, a fim de torná-los instrumentos norteadores do processo educativo.

O estudo dos documentos aqui apresentados constitui parte relevante da pesquisa que objetiva organizar uma rotina semanal para alfabetização de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I. Na próxima seção destacam-se os apoios teóricos relacionados a aprendizagem da leitura e da escrita e organização do trabalho do professor.

## 2 APOIOS TEÓRICOS

A presente pesquisa intenciona propor a organização de rotina de alfabetização para qualificar o tempo didático do professor oferecendo subsídios ao planejamento de atividades relacionadas à apropriação do sistema alfabético da escrita e leitura pautada em orientações disponibilizadas nos estudos de especialistas em alfabetização, tendo como base o desenvolvimento integral da criança levando em conta as formas como se aprende a ler e escrever. Essa seção apresenta os apoios teóricos que se pautam nos estudos sobre a alfabetização e os saberes da docência com destaque para os saberes da ação pedagógica.

### 2.1 Processo de alfabetização: alguns apontamentos

De acordo com Currículo Paulista (2019, p. 36), o processo de alfabetização “[...] tem como meta a completa alfabetização de todas as crianças paulistas, até que completem sete anos, ou seja, no final do 2º ano do Ensino Fundamental”. O entendimento desse processo se dá

[...] como aprendizagem da leitura, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de compreender e analisar criticamente diferentes gêneros que circulam em diferentes esferas da atividade humana em diversas linguagens, bem como a aquisição da escrita alfabética. (SÃO PAULO, 2019, p. 36).

Portanto, não se trata apenas da apropriação da leitura e escrita de palavras, mas de um conjunto de saberes específicos e fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e aprendizagens posteriores, como afirma o referido documento. (SÃO PAULO, 2019, p. 37).

Sendo assim, todos os municípios que fazem parte do Estado devem estar em consonância com tal meta em suas ações e propostas, a fim de consolidar o processo de alfabetização até o final do segundo ano.

É preciso considerar os processos de letramento e multiletramentos como fontes de condução às práticas sociais de leitura e escrita conforme explicita o documento

O letramento e o multiletramento garantem a participação dos estudantes nas práticas sociais mediadas pela leitura e a escrita e os habilitam também a produzirem textos que envolvem as linguagens verbal, a não-verbal e a multimodal, presentes nos diferentes gêneros que circulam nas mais diferentes esferas da atividade humana. (SÃO PAULO, 2019, p. 38).

Em se tratando destes conceitos Letramento ou Multiletramentos, segundo o Currículo Paulista (2019), são definidos por práticas que são fundamentais para o desenvolvimento

integral dos estudantes, ou seja, se configuram em práticas de inserção nas culturas letrada, artística, do movimento, científica, popular, digital, entre outras.

Pode-se afirmar, segundo o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), que os processos de alfabetização e letramento têm especificidades em relação ao objeto de conhecimento, aos processos linguísticos e cognitivos que tratam da aprendizagem do sistema alfabético da escrita e das diferentes práticas de linguagem, no entanto, não podem ser dissociados para que não haja o entendimento de que só se aprende a ler ou escrever para os ambientes escolares.

Por isso, é preciso considerar as práticas pedagógicas do professor a partir de uma perspectiva em que a aprendizagem da língua, ou seja, alfabetização, letramento e organização do tempo didático através das modalidades organizativas estejam articulados, tornando o processo significativo para fazer sentido dentro e fora da escola.

Há que se alfabetizar para ler o que outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de ‘dizer por escrito’ esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta. (FERREIRO, 2011 [1992], p. 55, *apud* Currículo Paulista, 2019, p. 122).

A legislação composta pelos documentos: Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), Política Nacional de Alfabetização (PNA) (2019) e o Currículo Paulista (2019), estabelecem metas e conteúdos mínimos no que se refere às habilidades e competências exigidas para o tempo inicial da escolaridade.

Tais habilidades e competências são disponibilizadas para que seja garantida a equidade no processo de ensino, pois desde as classes menos favorecidas até as que têm acesso ao sistema privado de ensino poderão ter acesso aos objetos de conhecimento de maneira igualitária.

Não se pode ser simplista e desconsiderar que o acesso e os resultados deste processo sejam em sua totalidade atingidos positivamente, no entanto, é possível garantir que as habilidades e competências esperadas para o ensino básico estejam descritas em documentos norteadores para todo país.

Sendo assim, há que se esperar que todos os educadores e políticas públicas estejam engajados a fim de produzir, organizar e planejar currículos qualitativos em favor do desenvolvimento das habilidades e competências gerais de uma educação de qualidade. No entanto, vale lembrar a situação vivenciada durante o período de pandemia de Covid-19, que implicou oferecer a modalidade de Ensino Remoto ampliando as dificuldades para se garantir que o processo de alfabetização se consolidasse nesse período de dois anos, conforme

legislação.

Atualmente, vivenciamos esse processo sob desafios ainda mais difíceis e complexos, o que implica reunir esforços conjuntos envolvendo desde o poder público, profissionais do ensino e a comunidade educativa.

De acordo com Mortatti (2019), não é de hoje que são apontadas justificativas para os poucos avanços relacionados à alfabetização no país, sendo uma delas a chamada guerra dos métodos. Em relação a questão das metodologias Carvalho, (2007, p. 19) aponta por um lado, que os métodos tradicionais não possibilitam alfabetizar o grande contingente de alunos e, por outro, afirma que com a divulgação das ideias de Emília Ferreiro desloca-se o interesse sobre como o professor ensina para a questão de como a criança aprende, gerando mudanças importantes nos paradigmas de pesquisas.

Mortatti (2019), conforme já citado, traz enfoques importantes para elucidação dos problemas da alfabetização no Brasil, explicitando que estão relacionados a um conjunto de fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos e, não simplesmente, ao problema do método de alfabetização, conforme as premissas e argumentos utilizados pelos documentos para a justificativa dos resultados das avaliações externas, em detrimento da real necessidade de se considerar a falta de investimento em políticas públicas que levem a uma educação pública de qualidade.

Nessa direção, de acordo com Lipsuch e Lima (2020) os marcos das políticas de alfabetização após a homologação da BNCC (2017), tais como Programa mais Alfabetização (2018), Política Nacional de Alfabetização (2019) e Programa Tempo de Aprender (2020) trazem relação direta com as políticas de avaliação, mecanismos de controle, responsabilização docente e antecipação do processo de alfabetização para se cumprir as ligações diretas com as questões neoliberalistas, as quais precisam que as escolas funcionem formando mão de obra eficiente para o mercado vigente, conforme afirmam:

Um dos fatores que deram maior visibilidade ao Sistema de Avaliação da Educação Básica foi a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a qual, durante a fase de elaboração, teve forte atuação de instituições privadas. Essa atuação empresarial na educação faz-se muito presente atualmente, com o discurso da necessidade de contribuir para a melhoria educacional (D'AVILA, 2018). Desta forma, via parcerias público-privadas, empresas passaram a enxergar a educação como um negócio, orientada por mecanismos de quase-mercado. (LIPSUCH; LIMA, 2020, p. 3).

Assim, para Lipsuch e Lima (2020), a educação não é mais um serviço exclusivo do Estado, no entanto, o sistema de avaliação permanece como mecanismo de controle



governamental e de responsabilização do trabalho docente. A avaliação da educação básica é considerada como critério para a obtenção de empréstimos internacionais. As autoras pontuam também, que as políticas públicas propostas para melhorar a qualidade da alfabetização dependem da obtenção de bons índices e resultados nas avaliações de modo a reverter o baixo desempenho e o analfabetismo no Brasil.

Ao analisarem os documentos e programas norteadores do processo de alfabetização no país Lipsuch e Lima, (2020) mostram contradições no que diz respeito aos aspectos relacionados aos anos em que o processo deve se consolidar e suas justificativas que se assim se apresentam:

O PMALFA estabelece orientações contraditórias e desconexas em relação ao PNAIC. Apesar das contradições, os dois programas, como disposto na Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2018b), fazem parte da Política Nacional de Alfabetização. Além disso, a PNA, que tem como um dos objetivos contribuir para o alcance das Metas do PNE, também apresenta contradições, pois, como dispõe o PNE na Meta 5, é preciso “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014, p. 10). No entanto, o Decreto que instituiu a PNA dispõe, em seu Art. 5º, as diretrizes para implementação da PNA, e a primeira diretriz apresentada é “I – priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2019a), enquanto na BNCC, a alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Com isto, observamos a discordância entre as diretrizes que regem a alfabetização. A PNA justifica essa antecipação afirmando que[...] priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental é uma diretriz de implementação da PNA que beneficia sobretudo as crianças mais pobres, visto que estas, diferentemente das crianças de nível socioeconômico mais elevado, muitas vezes não encontram em casa o estímulo a práticas de literacia e por isso costumam ter mais dificuldades em aprender a ler e a escrever (BRASIL, 2019b, p. 41). (LIPSUCH; LIMA, 2020, p. 8).

Além das contradições relacionadas ao tempo de consolidação do processo de alfabetização, também são relevantes as questões metodológicas e a definição do termo Alfabetização referendadas antagonicamente nos documentos.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019) traz como ponto fundamental a participação das famílias e o ambiente em que as crianças vivem, desconsiderando as questões socioeconômicas destas, tendo a instrução fônica como fundamentação; e a BNCC (2017) apresenta visão mais tecnicista desconsiderando que o processo de alfabetização vai além de habilidades cognitivas e motoras da aprendizagem e da compreensão dos fonemas e grafemas da língua.

Sendo assim, a partir das considerações de Lipsuch e Lima (2020) os documentos que

norteiam as instruções da alfabetização no Brasil, atendem em sua maioria o modelo societário vigente. Conforme observam em suas análises, cada um atende aos seus interesses com o único propósito de transformar tudo em lucro e mercadoria. Determinar tempos de consolidação da alfabetização apenas pressiona os envolvidos e culpabiliza os educadores considerando que o processo de alfabetização vai além da apropriação de determinadas habilidades e competências, considerando que é preciso avançar em compreensões mais amplas e necessárias ao entendimento de que o processo de alfabetização não se restringe a atingir metas pré-determinadas através da padronização do trabalho docente.

De acordo com Soares (1985), o processo de alfabetização precisa ser considerado em suas múltiplas facetas, sendo fundamental o olhar atento sob as perspectivas do conceito e natureza do processo que englobam (aspectos psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e propriamente o linguístico) e os condicionantes do mesmo (aspectos sociais, culturais e políticos) a fim de analisar com propriedade as implicações que envolvem o método, o material didático, os pré-requisitos e a formação do professor alfabetizador.

Lipsuch e Lima (2020) apontam que diante da situação atual do país, em relação aos índices de analfabetismo o processo de alfabetização é alvo de muitos estudos e preocupações, já que os avanços são mínimos segundo demonstrativos de documentos produzidos a partir de avaliações processuais em âmbitos nacionais (SAEB, IDEB) e internacionais (PISA). Mesmo contendo interesses implícitos (financiamentos do Banco Mundial), dentre outros, tais dados revelam avanços irrelevantes e, a maioria das justificativas é centrada em diferentes áreas do conhecimento em que cada um trata da sua especificidade, ora nas dificuldades do aluno, considerando seus contextos socioculturais, ora no método, material didático ou código escrito vigente, não chegando a considerações integradas que favoreçam compreensão e investimentos qualitativos.

Soares (1985, p. 19) considera que, devido à complexidade do processo de alfabetização, não há como dissociar todas essas multiplicidades de perspectivas, no entanto, faz-se necessário que se articulem, conciliem e integrem as análises feitas a partir das diferentes perspectivas envolvidas no processo de modo a favorecer uma visão ampla e minuciosa na área da alfabetização para que de fato ocorram análises qualitativas e tomadas de decisões assertivas.

## **2.2 Práticas de ensino da língua escrita e sua relação com a concepção de aprendizagem ou a questão do método**

Em se tratando das discussões sobre o processo de alfabetização nas duas últimas décadas do século XX, de acordo com Frade (2005, p. 8) ocorreram mudanças significativas em relação aos aspectos metodológicos que deram lugar aos conceitos de alfabetização e letramento com ênfase no processo de construção do conhecimento. Tais mudanças de eixos provocaram reflexões que partem de uma visão mais ampliada da didática da alfabetização tendo como apoio novas bases teóricas, de modo que:

Pensar num método rígido sem pensar na criança e no seu modo de aprender e sem pensar a complexidade da cultura escrita na sociedade, representa um desconhecimento do que as pesquisas atuais trouxeram para área e a redução do problema da alfabetização para apenas uma de suas dimensões. (FRADE, 2005, p. 8).

Nessa direção, há que se pensar em construir formas de ensinar a partir de bases teóricas que evidenciem o processo considerando como a criança aprende tendo como objetivo o aprimoramento ou a incorporação de formas assertivas de se garantir a efetividade do percurso de aprendizagem dos alunos.

A partir das considerações de Batista (2005, p. 23), “a língua é um sistema discursivo que se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado”. No entanto, não se pode desconsiderar que é condição essencial para que tal estruturação se consolide a apropriação do sistema alfabético da escrita e às suas inter-relações. Salienta ainda que é preciso “firmar posições consistentes”, evitando polarizações e reducionismos, pois estes comprometem a apropriação da língua escrita.

Nesse sentido, o autor, exemplifica que ao fazer opção por um dos métodos de alfabetização que têm por princípios (silábico, fônico ou analíticos) acaba-se por priorizar apenas uma parte do processo de alfabetização, sendo assim, optar por princípios do método silábico se dá foco apenas para a apropriação do código escrito, reduzindo o conhecimento dos aspectos linguísticos e o valor das funções sociais da escrita; já ao se optar pelos métodos de base fônica focaliza-se a relação entre o fonema e o grafema através de práticas reducionistas, tratando apenas da codificação e decodificação entre fonemas e sinais gráficos; já os analíticos se pautam na apropriação do sistema alfabético do todo para as partes (de palavras, sentenças ou textos para decomposição das sílabas em fonemas e grafemas) que acabam por se ater em frases e textos artificiais que se prendem na memorização, o que não

traz significado às questões relacionadas aos usos da língua.

Batista (2005) ressalta também que as práticas fundamentadas na concepção construtivista se fundamentam em dimensões da aprendizagem significativa, atrelando os usos sociais da leitura e escrita articulados ao letramento. No entanto, compreensões equivocadas levaram o ensino a um reducionismo relacionado aos aspectos essenciais para a apropriação do sistema alfabético da escrita, ou seja, o trabalho sistemático com as relações entre os fonemas e grafemas. Dentre outros pontos, destaca ainda a intervenção essencial do professor, já que é necessária a orientação de um adulto experiente para que ocorram avanços essenciais nesse processo, não apenas as relações entre pares ou de seus próprios.

Soares (2021), neste sentido, também ressalta o pressuposto reducionista nos vários métodos de alfabetização quando afirma:

[...] que é necessário primeiro aprender a ler e escrever, entendidos como codificar e decodificar as relações letras-fonemas, para só depois ler “de verdade” – gibis, livros, jornais, cartazes etc., ou escrever “de verdade”- bilhetes, histórias, parlendas, convites etc. (SOARES, 2021, p. 285).

Assim sendo, Soares (2021) exemplifica que, ao contrário desse pressuposto, para se ter uma ação pedagógica bem estruturada é preciso fundamentar-se em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articule contribuições de várias ciências (Psicogênese da escrita, Psicologia do Desenvolvimento cognitivo e linguístico, da Psicologia cognitiva, das ciências da Linguagem, Psicolinguística, Fonologia e Linguística Textual) sincronizando os processos de alfabetização e letramento de maneira que a perspectiva sobre como a criança aprende seja precedente à de como ensinar, sendo o sujeito da aprendizagem a fonte para o desenvolvimento do processo.

De acordo com Soares (2021, p. 288), é importante reconhecer que a criança traz para escola, devido ao seu contexto sociocultural, conhecimentos-prévios sobre a representação da escrita e vai a partir das mediações e relações entre pares construindo e reelaborando suas hipóteses dentro do seu percurso de aprendizagem. A autora evidencia a necessidade desse percurso se constituir a partir de reflexões que levem ao conhecimento das letras, desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica até a consolidação e apropriação do sistema alfabético, no entanto, que seja atrelado à compreensão dos usos desse.

Partindo dessas considerações, Soares (2021) ressalta, ainda, que os métodos de alfabetização, sejam quais forem oferecem prioridade a apenas uma parte do complexo processo de alfabetização assumindo uma determinada faceta como se fosse um todo, conforme explicitado:

Assim, há métodos que partem de textos em geral construídos artificialmente para que deles a criança chegue progressivamente aos fonemas. Há métodos que partem diretamente das relações fonema-letra. Há métodos que focalizam o gesto articulatório com que são pronunciadas as letras para se chegar aos fonemas. Há métodos que partem das sílabas, ou demais palavras, ou de sentenças para chegar aos fonemas e às letras que os representam. (SOARES, 2021, p. 286).

De acordo com as constatações da autora fica explícito que todos os métodos tomam como ponto fundamental a apropriação do sistema alfabético da escrita, porém cada um deles se atém apenas a uma das facetas do processo, desconsiderando outras específicas e necessárias.

Assim, para Soares (2021), torna-se extremamente importante levar em conta que para cada momento do desenvolvimento da criança na compreensão do sistema alfabético da escrita, ou seja, em suas múltiplas facetas são necessárias ações pedagógicas diferenciadas, que resultam em um conjunto de procedimentos articulados que por sua diversidade e especificidade constituem o que denominamos Alfalettrar que permite ao professor alfabetizador atuar de forma integrada:

[...] ao mesmo tempo em que a criança vai aprendendo o sistema de representação fonema-grafema, vai também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início lidos pela/o professora/or, aos poucos lidos por ela mesma, e a produzir textos, de início em escrita inventada, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para a/o professora/o, que atua como escriba, logo escritos por ela mesma. (SOARES, 2021, p. 289).

Em síntese, considerando a etimologia da palavra método, conforme Soares (2021, p. 290), a qual o define como “caminho em direção a um fim” finda-se a reflexão sobre a questão do método com as premissas de que é preciso conduzir às crianças a um percurso que tenha como “fim” crianças leitoras e produtoras de textos, que compreendam e façam uso da língua escrita de forma competente. Para tanto, as professoras/es precisam fundamentar-se nos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita, para que possam se orientar e orientar o percurso das crianças deixando de ensinar através de métodos convencionais predeterminados, colocando foco em como a criança aprende para assim pensar em como se ensina.

A autora ressalta que, com base na compreensão dessas premissas, se constrói o método baseado na concepção do que se constitui alfabetizar e letrar tratando desses em propostas significativas, intervenções bem planejadas, sempre com olhar reflexivo em relação

ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças nessa fase escolar fundamental.

Vale destacar que a presente pesquisa reconhece que os documentos legislativos trazem implicitamente a preferência por determinado método de alfabetização, conforme se depreende da leitura da BNCC/2017 e da PNA/2019 que sinalizam o método fônico para alfabetizar. No entanto, a organização da rotina semanal para a alfabetização aqui sugerida se pauta em orientações de abordagem construtivista, mas se reconhece a fundamental importância de assegurar o aprendizado do sistema alfabético da escrita, conforme os autores aqui apontados.

### **2.3 O tempo didático e a organização do ensino**

No que se refere à organização do tempo didático, Lerner (2002) retrata a necessidade de que esse deve ser otimizado com a utilização de rotinas planejadas a partir de modalidades organizativas, que visam à contextualização e a intencionalidade das propostas de maneira interessante e provocativa, tornando-as mais adequadas e significativas.

De acordo com Lerner (2002, p. 66), para alfabetizar letrando é preciso organizar o trabalho de ensino e aprendizagem das diferentes práticas de linguagem nos eixos do trabalho leitura, escrita, escuta e oralidade é preciso organizar o tempo didático, ou gerenciá-lo fazendo uso de modalidades organizativas, a fim de construir condições didáticas favoráveis para o desenvolvimento destas práticas. Lerner ainda nos afirma:

[...] as modalidades organizativas que asseguram continuidade nas ações e permitem coordenar os propósitos didáticos (realizáveis em longo prazo) com os quais se orientam as atividades do leitor e do escritor, propósitos que têm sentido atual para o aluno e são realizáveis em prazos relativamente curtos. (LERNER, 2002, p. 66).

Segundo Lerner (2002), as modalidades organizativas se distribuem em projetos, atividades habituais ou permanentes, atividades sequenciadas, situações ocasionais e de sistematização.

Projetos são modalidades que organizam as práticas de leitura e escrita com intencionalidade, ou seja, com um propósito de comunicação real envolvendo situações em que são considerados os sentidos dos gêneros e seus usos, ou seja, ler para apreciar ou para aprender etc., escrever para registrar ou aprender escrever um conto dentre outros.

Ou seja:

Os projetos de longa duração proporcionam a oportunidade de compartilhar com os alunos o planejamento da tarefa e sua distribuição no tempo: uma vez fixada a data em que o produto final deve estar elaborado, é possível discutir um cronograma [...] e definir etapas que será necessário percorrer, as responsabilidades que cada grupo deverá assumir e as datas que deverão ser respeitadas para se alcançar o combinado no prazo previsto. (LERNER, 2002, p. 88).

As atividades habituais ou permanentes se configuram em uma modalidade sistemática, já organizada previamente para todos os dias, nela se encontram as atividades em que as crianças terão oportunidades de se familiarizar com as características dos gêneros determinados para cada ano/série. Fazem parte as leituras em voz alta pelo professor, atividades de leitura e escrita diárias (no caso dos 1ºs e 2ºs anos) para reflexão sobre o sistema alfabético da escrita, rodas de conversas, curiosidades, escritas de nomes, textos memorizados, dentre outras.

As atividades sequenciadas, para Lerner (2002), se organizam a partir de uma sequência de atividades interdependentes e articuladas, tendo como intencionalidade a reflexão de um determinado objeto de conhecimento, seus desafios estão disponibilizados em um crescente em nível de complexidade, a fim de garantir aprendizagens que se inter-relacionam a cada proposta. Conforme a autora, podem estar em favor da construção de conhecimentos dentro do eixo de análise linguística e semiótica (elementos gramaticais e multimodais) de modo a favorecer reflexões de características de diferentes gêneros em práticas de leitura e escrita que podem estar ou não articuladas a projetos, regularidades ou irregularidades ortográficas, dentre outros.

Por fim, a autora define as situações independentes ou ocasionais como aquelas que se configuram diante de uma necessidade pontual do momento como, por exemplo, um fato ocorrido ou uma leitura trazida por alguma criança. Já as de sistematização se encaixam em propósitos didáticos bem definidos relacionados a objetos de conhecimentos para avaliação ou listas de sistematização sobre estudos realizados.

Sendo assim, ao organizar o tempo didático a partir das modalidades organizativas, Lerner, (2002, p. 90) afirma que ocorre a superação da fragmentação dos conhecimentos, abarcando a totalidade do trabalho didático em língua escrita.

Nessa direção, Soares (2021) evidencia a necessidade de inserir nas propostas planejadas atividades que se complementem através de seus usos fora do contexto escolar, trazendo o conceito de letramento como fundamental para se atingir objetivos reais da alfabetização, ou seja, levar para reflexão textos de usos fora dos ambientes escolares,

colaborando para que a alfabetização se constitua num processo de usos reais da escrita e leitura para além dos muros escolares.

Até os anos de 1980 a alfabetização era considerada como um processo de decifração e cifração de um código, cuja forma de se aprender e ensinar estava pautada em relacionar sons da fala às letras do sistema alfabético, e não um sistema de representação, que precisa ser compreendido, conforme Soares, (2021, p. 10).

Sendo assim, é possível perceber que muitas mudanças vêm ocorrendo devido às contribuições das evidências científicas das ciências linguísticas e das vertentes da Psicologia trazendo nova concepção sobre como se dá o processo de aprendizagem deste objeto de conhecimento, conforme Soares (2021):

A alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas. (SOARES, 2021, p. 11).

Diante desta constatação, algumas mudanças na didática e no planejamento do professor precisaram ser reformuladas, já que as evidências sobre como se dá o processo de aprendizagem da língua escrita revelava-se desconectado com as propostas tradicionais vigentes.

Além disto, a autora aponta outro fator revelado na década de 1980, através dos estudos da psicogênese da língua escrita, das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, dentre outros, foi de que não bastava que o sistema alfabético fosse apropriado sem estar atrelado às práticas de uso deste em situações reais fora dos ambientes escolares. Ou seja, que apenas aprender o sistema alfabético da escrita não garantiria o desenvolvimento das habilidades necessárias para a formação de produtores e leitores proficientes.

Soares (2004) relata que mesmo tendo se passado quase 20 anos de seus estudos relacionados aos conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações no processo de aprendizagem do sistema alfabético da escrita e da leitura, pode-se considerar que as dificuldades permanecem e poucos são os avanços no que diz respeito às abordagens feitas por ela. Afirma ainda que estes dois processos são indissociáveis tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica.

Em seus estudos, Soares (2004) destaca também, que nos países desenvolvidos independentemente das condições socioeconômica a maioria da população domina o sistema



de escrita porque passa por escolarização básica, no entanto, o problema se encontra no não domínio de competências de uso da leitura e da escrita. Mesmo assim, é preciso considerar que:

[...] o domínio precário de competências de leitura e escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita, ou da tecnologia da escrita – são tratados de forma independente, o que revela o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não-causalidade entre eles. SOARES (2004, p. 3).

Já no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento, de acordo com Soares (2004, p. 8), são tratados de forma inadequada ao se fundir os dois processos apesar de sua diferenciação com prevalência do conceito de letramento, conduzindo a uma “desinvenção” da alfabetização. Afirma que tal processo vem perdendo sua especificidade o que pode ser considerado como um dos mais relevantes pontos do fracasso da aprendizagem, e, conseqüentemente, do ensino da língua escrita na escola brasileira como observamos nessa citação: “[...] a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é, um, entre muitos fatores, que pode explicar esta atual “modalidade” de fracasso em alfabetização.” SOARES (2004, p. 9).

Dentre os vários fatores apontados, Soares (2004, p. 11) destaca a mudança paradigmática na alfabetização que ocorreu em meados de 1980 com os estudos da psicogênese da língua escrita, que apesar de sua contribuição para a compreensão do processo de construção pela criança do sistema alfabético provocou certos equívocos e inferências inadequadas ao obscurecer a faceta linguística (fonética e fonológica) privilegiando a faceta psicológica. Também aponta como fator de “desinvenção” da alfabetização a questão dos métodos para alfabetizar considerados incompatíveis com a mudança de concepção e explicita que, no âmbito da prática de alfabetizar, talvez se tinha, anteriormente, um método mas sem teoria e com a mudança de concepção há teoria, mas sem método. A autora acrescenta ainda outra inferência equivocada ao se considerar que “[...] apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza.” (SOARES, 2004, p. 15).

Contudo, é importante destacar que a polarização dos dois conceitos, tornando suas especificidades relegadas para apenas uma das “facetas” da aprendizagem da língua escrita levou a secundarização da especificidade da alfabetização em seu sentido estrito, conforme nos diz Soares (2004). A autora propõe que para reinventar a alfabetização se faz necessário reconhecer sua especificidade, ou seja, entende-la como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico e como decorrência, que a alfabetização se

desenvolva num contexto de letramento. (SOARES, 2004, p. 16).

Assim, é relevante considerar que o processo de alfabetização implica propostas que vão além da aprendizagem ou memorização de um código que traz representatividade de sons. Trata-se de planejar desafios que provoquem reflexões sobre a língua em situações reais de uso dela, ou seja, tornar o letramento, em seu sentido explícito, parte ativa das propostas planejadas.

De acordo com Soares (2021), é preciso compreender que um conceito restrito de alfabetização não atende às demandas que envolvem os usos da leitura e escrita, exigindo-se assim, que o processo de alfabetização esteja aliado ao letramento, explicitado como desenvolvimento sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita em usos sociais potencializando o processo, aprendendo a ler, escrever e produzir textos em reais contextos de usos da língua escrita.

#### **2.4 Sobre os saberes da docência**

Os estudos sobre os saberes docentes são relevantes por abordarem o ensino como um processo complexo e constituído por conhecimentos específicos a serem apropriados pelos profissionais para o exercício da docência. Destacamos as contribuições de Gauthier *et al.* (1998) ao tratarem do repertório de conhecimentos próprios da atividade de ensinar identificado nas pesquisas sobre o ensino.

Gauthier *et al.* (1998) ressaltam que os atos do professor em sala de aula têm total influência sobre a aprendizagem dos alunos, por isso, compreender as relações e interações entre os educandos e educadores são fundamentais para que este exerça seu ofício com mais competência. Para os autores promover um ensino de qualidade em que os alunos sejam levados a dominar as competências e habilidades necessárias para operar com os conceitos essenciais da vida cotidiana são preocupações antigas, porém nos últimos vinte anos foi alvo de pesquisas realizadas diretamente em sala de aulas, sendo possível identificar que a tarefa de ensinar é extremamente complexa e que há um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, cuja concepção se apoia na mobilização de vários saberes utilizados pelo docente para exercer sua função mediante situações concretas do ensino com as quais se depara nas escolas.

O reservatório dos saberes é composto pelos seguintes aspectos: disciplinares (matéria), curriculares (programa), das ciências da educação, da tradição pedagógica (uso), experienciais (jurisprudência particular) e da ação pedagógica (repertório de conhecimentos do ensino ou da jurisprudência pública validada). (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 29).

Para a presente pesquisa considerou-se relevante tratar dos saberes da ação pedagógica que, segundo Gauthier *et al.* (1998, p. 33), é assim definido: “[...] é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula”. Esse saber experiencial do professor é baseado em pressupostos e argumentos oriundos de sua atuação e de maneiras de fazer, mas ficam sempre confinados à sala de aula, podendo não ter validade de sua efetividade, quando não verificados por métodos científicos.

Os saberes da ação pedagógica são considerados pelos autores os que mais fundamentam a identidade profissional do professor, embora sejam pouco investigados pelas pesquisas sobre ensino. Afirmam que “[...] o saber do professor é em grande parte privado e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões.” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 33). Por ser de natureza particular, esse saber não traz o devido status profissional aos docentes, além de se perder com a finalização do exercício profissional. Nessa direção, justificam a necessidade de se legitimar os saberes da ação pedagógica via pesquisa, para que sejam reconhecidos nas dimensões políticas e sociais, tornando-se saberes formalizados, reconhecidos por sua efetiva qualificação e próprios ao ofício de ensinar.

Considerando que fazem parte do reservatório de conhecimentos dos professores, colocam esses como atores racionais do processo, sabendo o que fazem e porque fazem.

Sendo assim, é preciso considerar a afirmação:

De modo geral, o essencial na questão de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos professores (seus comportamentos e seus enunciados) para que ele não fique confinado somente no campo fechado da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimentos. (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 187).

Por isso, se faz importante que a jurisprudência particular (práticas, regras, comportamentos, erros e acertos) criada pelo professor, ao longo de sua carreira, cuja construção se baseia e se compõem por saberes experienciais sejam trazidas ao domínio público e passem pelos testes de validação na intenção de serem aproveitados por outros.

Ao investigar os saberes da ação pedagógica, os autores destacam duas grandes categorias que compõem tais saberes: a gestão da matéria e a gestão da classe. Para essa pesquisa que intenciona sugerir uma organização de rotina semanal para a alfabetização de modo a colaborar com a otimização do tempo didático do professor, consideramos a gestão da matéria relevante por abordar enunciados relacionados ao planejamento do conteúdo, ao ensino

durante a interação com os alunos e à avaliação da aprendizagem e, [...] engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo.” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 197).

No que se refere ao planejamento da gestão da matéria os autores destacam seus elementos constitutivos que envolvem os objetivos almejados, os conteúdos e as atividades, as estratégias de ensino e a avaliação da aprendizagem. Ressaltam que os planejamentos adequados são caracterizados pela minúcia, mas também pela flexibilidade ao considerar que os professores sejam sensíveis às necessidades dos alunos por reunirem mais conhecimentos e informações sobre as crianças. (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 207).

Com base nas pesquisas revisadas pelos autores, o planejamento das atividades implica o conhecimento do nível de desenvolvimento dos alunos, de seu nível cognitivo e necessidades de aprendizagem, para a tomada de decisões sobre os recursos e estratégias adequadas e motivadoras para facilitar a apropriação dos conteúdos escolares. (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 203).

Também são essenciais os saberes que se referem à gestão da classe que, segundo Gauthier *et al.* (1998), consiste num conjunto de regras e disposições que visam a manutenção do ambiente favorável ao ensino e aprendizagem, além de colaborarem para o desenvolvimento da criança do ponto de vista da responsabilidade pessoal e social.

Em se tratando das organizações das rotinas, Gauthier *et al.* (1998, p. 241) ressaltam a importância de o planejamento da gestão da classe ser constituído de situações de aprendizagem fundamentadas numa concepção de ensino que leve em conta variáveis relativas ao conhecimento sobre a matéria que vão ensinar e sobre aqueles a quem vão ensinar, com propósito de garantir o aproveitamento de todos. Sendo assim, entende-se que a gestão da classe implica em planejar o trabalho considerando a tomada de decisões mediante as necessidades que envolvem as rotinas diárias no diz respeito às regras e procedimentos, suas transgressões, bem como seu funcionamento e sequenciamento no decorrer do ano letivo.

As ideias apresentadas sobre os saberes da ação pedagógica constituídos pela gestão da matéria e gestão da classe são relevantes aos objetivos da pesquisa por trazerem fundamentos à elaboração da rotina e das atividades referentes ao processo de alfabetização para o 2º ano do Ensino Fundamental I, colaborando para o encaminhamento de uma prática de ensino mais informada pedagogicamente.

Por isso, ao planejar as rotinas de alfabetização os professores devem conhecer suas turmas, ter mapeamentos sobre os conhecimentos dos alunos e suas necessidades específicas, além de estratégias que colaborem para que todos consigam conviver em harmonia e ter seus

direitos de aprendizagens garantidos. A gestão da classe deve ser continuamente objeto de reflexões e de replanejamentos, já que essa é uma das questões fundamentais em relação ao bom êxito das propostas e dos avanços das crianças na construção do seu percurso de aprendizagem.

A próxima seção trata do contexto escolar em que a pesquisadora atua, e para o qual se elaborou uma sugestão de organização de rotina semanal para alfabetização das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental do Ciclo I.

### **3 O CONTEXTO ESCOLAR E OS DESAFIOS PARA QUALIFICAR O TEMPO DIDÁTICO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Nessa seção apresentamos, inicialmente, o contexto da escola caracterizando o bairro, a clientela escolar, composição das turmas e número de alunos atendidos. Na sequência, são apresentados dados do IDEB de 2021 em relação ao desempenho geral dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I em Língua Portuguesa e Matemática, e a situação das turmas de alfabetização. Foram consultados os documentos específicos da escola referentes aos anos de 2019 a 2022.

#### **3.1 Contextualizando a escola**

Esse item trata do lócus de trabalho da pesquisadora, que pretende propor a organização de uma rotina semanal para alfabetização de modo a qualificar o tempo didático do professor. Assim sendo, seguem informações sobre a escola em que a pesquisadora leciona há 22 anos, sendo 16 como professora de turmas dos segundos anos do Ensino Fundamental Ciclo I e 6 como professora coordenadora.

Os desafios enfrentados nesses anos todos foram sempre evidenciados em questionamentos sobre a organização do trabalho do professor alfabetizador e sua atuação, levando-se em conta que ter um planejamento efetivo a partir de documentos que ofereçam praticidade e deem visibilidade ao que deve ser proposto e apropriado pelas crianças impacta em resultados mais efetivos.

Sendo assim, pesquisar meios que sejam facilitadores do trabalho sempre foi um ponto merecedor de atenção, pois, a partir dele, pode-se melhorar o planejamento do professor garantindo a organização do tempo didático otimizando seu uso, diminuindo ansiedade por parte dos envolvidos e possibilidades de replanejamentos não aleatórios.

As quatro turmas de segundos anos, desta unidade escolar, neste ano de 2022, é composta por 94 alunos, em média, sendo duas turmas no período da manhã e duas à tarde, contando com quatro professoras alfabetizadoras.

A escola se localiza num bairro considerado central da cidade, tem um perfil de clientela bem heterogêneo, pois no período da tarde atende alunos da zona rural e assentamento.

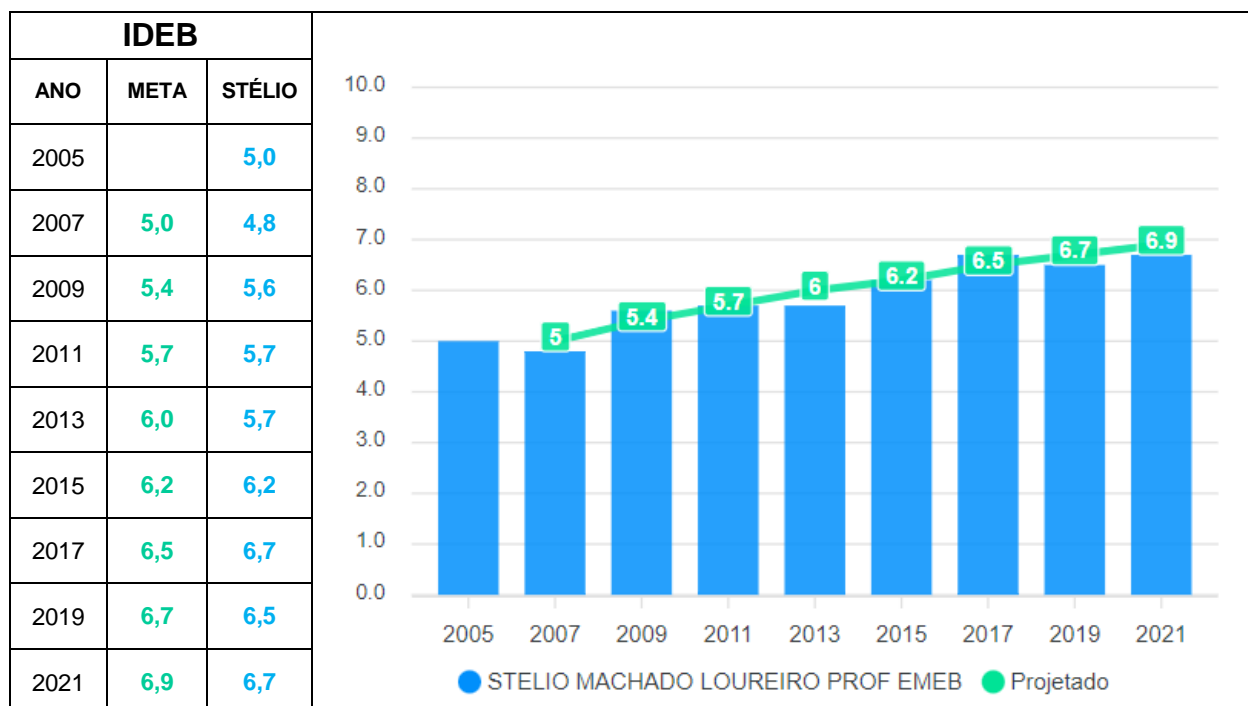
Pode-se considerar que no entorno dela não há público-alvo, já que os bairros são compostos por famílias que já não têm crianças nesta faixa etária, sendo atendidos bairros mais afastados, e que as crianças precisam de transporte para se locomover até a escola.

Nesta unidade escolar são organizados os três segmentos da Educação Básica, sendo duas turmas de Educação Infantil II (1ª e 2ª etapas), dezoito turmas de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e uma turma de EJA (1º e 2º termos), perfazendo um total de, aproximadamente, 511 alunos, em média.

Tendo este perfil diferenciado entre períodos, no que se refere às condições socioculturais, logística de acesso até a mesma, dentre outros fatores observados como: dependência da escola para se ter acesso aos conhecimentos específicos, pais ou responsáveis sem escolaridade, pouca ou quase nula a realização de tarefas escolares propostas, valorização e cuidados mínimos com os materiais escolares e busca pela alimentação são algumas questões relacionadas aos resultados negativos apresentados pelos alunos e muito comentado pelos professores em reuniões e até em metas a serem melhoradas. No entanto, é notório que muitas vezes, os professores se baseiam em evidências de caráter “perfil” da clientela para justificar alguns resultados abaixo do esperado no que se refere à apropriação e o desenvolvimento das habilidades esperadas o ano/série em que lecionam.

Os resultados do IDEB de 2021 apresentados na sequência especificam os percursos da escola em uma das avaliações externas, consideradas como ponto importante e que permeiam as reflexões dos professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, conduzindo-os a repensar suas práticas.

**Quadro 4 – Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**



Fonte: IDEB 2021, INEP.

Nota-se no Quadro 4 que, ao final dos anos iniciais (5º ano), a escola apresentou resultados que se aproximaram das metas projetadas. No entanto, esses dados possibilitam reflexões sobre a necessidade de investimentos pontuais na efetividade da alfabetização de todos os alunos ao final do 2º ano escolar, conforme o currículo paulista prescreve, uma vez que a situação dessas turmas de alfabetização no que se refere à apropriação do sistema de escrita ainda não apresentam proficiência adequada, que será apresentada mais adiante.

Sendo assim, considerar como uma das vertentes a necessidade de se ter um trabalho organizado em rotinas previamente planejadas, será possível facilitar e melhorar a efetivação deste, levando a resultados melhores. Não que este seja o único fator para a melhoria dos resultados, mas um passo para que a parte organizacional permita aplicabilidade e ofereça visualização dos pontos em que há fragilidades e necessita de investimentos.

Contextualizando o cenário histórico é relevante salientar o período crítico e ao mesmo tempo surreal vivenciado em 2020/2021, decorrente da Pandemia de Covid-19.

O cenário pandêmico ocorreu de maneira rápida, de um dia para o outro estávamos dentro de casa, quem a possui evidentemente, impossibilitados de termos quaisquer convivências ou interações físicas com outros, até mesmo com os que nos eram bem caros.

Ao chegarmos à nossa segunda casa, a escola, os corredores vazios, carteiras empoeiradas e um silêncio profundo habitava os espaços. Apenas alguns de nós, parte da gestão escolar, em regime de revezamento estávamos lá, com o coração cheio de angústias e medos diante do invisível vírus que poderia estar em qualquer lugar.

As crianças, num piscar de olhos, não faziam mais suas travessuras, não nos contagiavam com seus risos e choros fáceis e descomprometidos de hipocrisia. Estavam agora numa sala de aula virtual, onde o acesso era restrito, já que a oportunidade não chegava para todos.

Ao mesmo tempo invadimos e fomos invadidos, pois entramos nas residências de cada um e abrimos nossa sala de aula para todos.

Diante de telas, grandes, pequenas, simples ou sofisticadas, lá estávamos nós, professores e gestores, nos adaptando a uma realidade que não compreendíamos e, talvez, até hoje ainda não tenhamos conseguido nos resignar.

Sem condições de chegar até uma grande maioria, iniciamos nossa nova rota, a de nos aventurarmos no mundo digital, que agora estava disponibilizado sem nos deixar opções para escolha.

O mundo escolarizado estava por traz das telas, a cada dia todas as nossas expectativas estavam sofrendo frustrações ou nos fazendo ter consciência crítica de que essa



era a chance de atingirmos aos alunos de certa forma.

Muitos, com certeza, ficaram pelo caminho, outros tiveram condições de estar próximos do conhecimento e, assim, vivenciar seu processo de aprendizagem sem tantos prejuízos neste sentido.

Porém, Santos (2020) relata que, no campo dos aspectos das habilidades socioemocionais, terão chances mínimas para construírem a partir de sua trajetória, entorno e apoio para seu processo de aprendizagem de constituir-se cidadãos críticos e criativos, capazes de resolver conflitos por meio do diálogo, considerando a coletividade seu campo de atuação de forma assertiva e eficaz.

Alguns materiais escritos e estudados estão repletos de ensinamentos fundamentais sobre o que, e, para quem servem os professores, pois muitos mesmo diante de desafios tão instigantes poucos reconheceram a necessidade de se reinventar a escola, tornando-a um ambiente educativo que traga de forma lúdica, propostas de desafios sustentados pelo desenvolvimento humano, de educação e de trabalho específico dela.

E, de certa forma, continuaram e continuam tendo conjecturas distanciadas das necessidades do novo contexto educativo.

O livro de Santos (2020), “A cruel pedagogia do vírus”, nos faz repensar e compreender um tema tão emergente que modificou toda nossa forma de viver, remetendo-nos à análise de suas diversas causas e implicações ligadas ao atual cenário, político, econômico e social, além de considerar que os grupos dominantes se apoiaram no contra senso da importância da vida.

Essa obra do autor é essencial para se compreender os tempos atuais e suas implicações no pós-pandemia, tendo o futuro da humanidade como o principal motivo de se estar no ambiente educativo.

Tendo como exemplo a unidade escolar a qual pertence a pesquisadora, numa visão micro, após inúmeros entraves, a volta presencial dos alunos ocorreu no mês de setembro de 2021.

Iniciou-se o processo de retorno presencial gradativamente, e os grupos de alunos foram organizados de acordo com as regras do Plano de Ação decretado pela Secretaria Municipal.

E, de volta à realidade escolar, observou-se a falta que a escola fez para a maioria, que as intervenções não somente no plano pedagógico são fundamentais, mas que o serviço prestado à sociedade vai além das premissas que regem o ensino formal, mas estão diretamente ligadas ao que acreditamos e esperamos para o futuro que se faz no presente, no

cotidiano deste chão tão repleto de aprendizagens.

Ao final de 2021, em meio a protocolos, nem tão mais rígidos e seguidos, segue a comunidade escolar em busca das conquistas do acolhimento, do enfrentamento, da volta do encantamento, das interações, dos desafios mediante aos conceitos que conduzem às apropriações de habilidades e competências e, acima de tudo, confiantes de que nossa profissão se sustenta no que se entende de desenvolvimento humano, de educação e trabalho específico em cada escola.

Após avaliações e estudos diversos sobre metas e ações em relação às descobertas da falta que a escola fez para todos, vários encaminhamentos foram planejados e instituídos na unidade escolar.

De acordo com o quadro 5, é possível observar o número de alunos matriculados nos anos de 2019 até 2022, nos segundos anos, sendo foco de estudos a avaliação das hipóteses de escrita e práticas de leitura. Tais resultados são obtidos após avaliações realizadas no início do ano (diagnóstica) e final do segundo semestre, aplicada pelos professores e proposta pela Secretaria Municipal de Educação a partir de Matriz de Avaliação baseadas no Currículo Paulista.

Ocorrem oscilações entre as quantidades de alunos devido às questões de transferências escolares por motivos particulares das famílias, no entanto, não há retenções neste ano em questão.

**Quadro 5 – Mapeamento Hipóteses de Escritas e Práticas de Leitura dos 2<sup>os</sup> Anos**

Hipóteses de Escritas	2019		2020		2021		2022	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Pré-silábica	9	3	3	3	19	9	17	09
Silábica s/ valor sonoro	5	4	2	2	2	1	02	06
Silábica c/ valor sonoro	11	8	10	6	9	7	33	30
Silábica alfabética	20	11	11	12	21	18	08	08
Alfabética	31	48	46	44	19	29	33	41
<b>Total de alunos</b>	<b>76</b>	<b>74</b>	<b>72</b>	<b>67</b>	<b>70</b>	<b>64</b>	<b>93</b>	<b>94</b>

Práticas de Leitura	2019		2020		2021		2022	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Não lê Convencionalmente	39	15	38	11	43	28	57	39
Lê decifrando	20	32	20	31	14	15	17	28
Lê com compreensão	17	27	14	25	13	21	19	27
<b>Total de alunos</b>	<b>76</b>	<b>74</b>	<b>72</b>	<b>67</b>	<b>70</b>	<b>64</b>	<b>93</b>	<b>94</b>

Fonte: Atas de Conselho Classe/Série da Unidade Escolar.

De acordo com as informações do Quadro 5, referentes ao Mapeamento das Hipóteses de Escrita e práticas de Leitura ao final do 2º ano do Ensino Fundamental da unidade escolar da pesquisadora, a meta de alfabetizar todos os alunos ao final do segundo ano não foi atingida no período de 2019 a 2022, mesmo anteriormente à pandemia, e após a implementação da BNCC e Currículo Paulista. Nota-se no quadro 5 que ao final de cada ano letivo foram poucos os alunos que atingiram a condição de alfabetizados. Em relação às práticas de leitura ocorre a mesma situação, ou seja, a maioria das crianças ainda não lê com compreensão.

Algumas questões para se levar em conta são os períodos da pandemia de Covid-19, nos quais as avaliações foram feitas de maneira remota, não houve participação de todos, já que os protocolos ainda permitiam não obrigatoriedade, além de estarem fora da escola há algum tempo e retornando de maneira intercalada, dentre outros relacionados às questões socioemocionais.

Sabemos que muitos são os fatores que influenciam nesses resultados, porém o foco da pesquisa está em elaborar uma base com rotina preestabelecida, colaborando com o planejamento de propostas de atividades de alfabetização. Sendo assim, após contextualização dos dados relacionados à alfabetização no âmbito escolar a próxima seção trata de como foi elaborada a organização de uma rotina para alfabetização com atividades específicas para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental – Ciclo I, a ser apresentada como sugestão para as professoras alfabetizadoras e que possa contribuir com a organização do tempo didático das docentes.

## **4 QUALIFICANDO O TEMPO DIDÁTICO: organização de rotina pedagógica semanal para alfabetização**

Essa seção apresenta a organização de uma rotina semanal para a alfabetização que possibilite otimizar o tempo didático do professor alfabetizador. Com base nos apoios teóricos, nos documentos legislativos (BNCC e Currículo Paulista), além de documentos orientadores para a alfabetização, foi possível delinear uma proposta, contemplando três eixos temáticos considerados relevantes ao processo de alfabetização das crianças: planejamento do tempo didático: as modalidades organizativas; planejamento do trabalho com gêneros textuais e planejamento de situações didáticas semanais, apresentados na sequência.

### **4.1 Planejamento do tempo didático: as modalidades organizativas**

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), as escolas devem cumprir 200 dias letivos anuais, distribuídos em dois semestres, ou no mínimo, 800 horas. Mesmo tendo todo este tempo disponibilizado pela lei, é notório que ele passa rápido demais quando tratamos do uso deste nas instituições escolares. Ao se pensar em quantidade de conteúdos e sua proporção e distribuição ao longo dele há que se buscar formas de otimizá-lo, conforme ratificamos:

Quando se opta por apresentar os objetos de estudo em toda sua complexidade e por reconhecer que a aprendizagem progride através de sucessivas reorganizações do conhecimento, o problema da distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo: não se trata somente de aumentar o tempo ou de reduzir conteúdos, trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático. (LERNER, 2002, p.87).

Conforme Lerner (2002), trata-se de romper com a correspondência linear entre as parcelas de tempo e de conteúdos, visando manejar com flexibilidade as propostas de situações didáticas em seu tempo previsto e planejado, de maneira que seja possível a retomada dos conteúdos em diferentes momentos e perspectivas.

Para tanto, é relevante propor a organização do tempo didático em modalidades organizativas, tais como projetos, atividades permanentes ou habituais, atividades sequenciadas e atividades independentes (ocasionais ou de sistematização), que podem se articular ao longo do ano letivo e, cumprem diversos objetivos didáticos potencializando os objetos de conhecimentos em suas funcionalidades.

Em se tratando dos anos iniciais da alfabetização a intencionalidade de cada ação ou proposta didática planejada é fundamental para que a otimização do tempo didático seja

garantida, já que nesta faixa etária as crianças necessitam de intervenções pontuais a todo momento. Sendo assim, manter o foco no planejamento de situações desafiadoras é tarefa fundamental aos professores considerando o tempo didático um aliado primordial.

Bortolazzo (2019) traz importante contribuição sobre a necessidade de se propor momentos de formação continuada, entre pares nos horários reservados para isso, para que os professores alfabetizadores possam construir conhecimentos a respeito de novas práticas e metodologias tão importantes para o cenário atual. Sem desconsiderar os saberes já incorporados pelos professores é preciso inovar, fundamentados em concepções alicerçadas em pressupostos cientificamente comprovados, de forma que garantam um processo exitoso.

Conforme orientações de Lerner (2002), o quadro abaixo exemplifica como organizar os conteúdos perante o uso das modalidades organizativas, já que cada uma tem uma especificidade e está a serviço de objetivos e intencionalidades próprias.

**Quadro 6 – Diferentes formas de organização dos conteúdos e atividades**

Atividades permanentes	Atividades sequenciadas	Projetos	Situações independentes	
			Ocasionais	De sistematização
Leitura diária feita pelo professor; Roda semanal de leitura; Oficina de produção de textos; Hora da notícia; Discussão semanal dos conhecimentos adquiridos, etc.	Atividades com diferentes propósitos: Alfabetizar (reflexão sobre o sistema de escrita alfabético); Produção de textos de um determinado gênero; Usos de recursos gramaticais, etc.	De acordo com um propósito e com o produto final são atividades como jogral, dramatizações, apresentação pública de leitura, produção de livro, de jornal, de textos informativos ou outros.	São atividades relacionadas à acontecimentos não previstos nas rotinas planejadas. Exemplo: leitura de textos trazidos por alguma criança.	São destinadas à sistematização dos conteúdos já trabalhados.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora com base em Lerner (2002).

Lerner (2002) aponta que é possível estabelecer articulações entre as diferentes modalidades organizativas (atividades permanentes, sequenciadas, projetos e situações independentes) e planejar situações didáticas com diferentes durações e que podem se cruzar em uma mesma série ou ciclo possibilitando apropriações progressivas dos objetos de conhecimento.

De acordo com a autora, ajustar o tempo didático ao objeto de ensino e aprendizagem

superando a fragmentação do conhecimento não se limita a um determinado conteúdo, mas abrange a totalidade do trabalho didático com a língua escrita. Salienta, ainda, que as modalidades de trabalho não se restringem apenas aos anos iniciais da alfabetização, mas são as mesmas adotadas para os anos ou ciclos posteriores, já que são orientadas pelo mesmo propósito, ou seja, o de criar condições que favoreçam a formação de leitores autônomos e críticos, e, de produtores de textos que saibam compreender as características dos gêneros adequando-os à situação comunicativa. (LERNER, 2002, p. 90).

#### **4.2 Planejamento do trabalho com gêneros textuais**

Conforme exposto na primeira seção dessa pesquisa, a perspectiva da linguagem enquanto uma prática social, na qual ocorrem interações entre sujeitos histórica e socialmente constituídos, é defendida na BNCC de 2017 e reiterada no Currículo Paulista de 2019, a escola tem como papel fundamental favorecer aos educandos essa aprendizagem.

O quadro seguinte trata da forma organizacional e da seleção dos gêneros textuais propostos para o ano/série, (especificamente os do 2º ano do EF I) pela BNCC (2017) e Currículo Paulista (2019), dentro dos campos de atuação aos quais estes fazem sentido, a partir de suas funções na vida cotidiana em situações de uso real.

A pesquisa de Alexandre (2019) vem ao encontro dessa perspectiva de linguagem descrita pelo Currículo Paulista, pois ratifica a necessidade de se ensinar as crianças através de práticas inseridas em diferentes contextos, considerando-se que os interlocutores para os textos sejam reais e que os conceitos e conteúdos sejam objetos de conhecimentos que despertem o interesse e se traduzam em motivação, colaborando para o processo desafiador dos professores de ressignificar suas práticas educativas.

É importante destacar que os quatro campos de atuação, de acordo com a BNCC (2017), ou seja, campo da vida cotidiana, campo da vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisas e campo artístico-literário, se caracterizam pelas formas de uso dos textos em situações diversas pelos interlocutores, considerando a circulação dos gêneros na sociedade. Como, por exemplo, o campo da vida cotidiana refere-se à participação das crianças, jovens e adultos em situações vivenciadas cotidianamente nos ambientes doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Já o campo da vida pública é relativo às situações de uso dos gêneros que circulam em meios às esferas jornalísticas, publicitária, política, jurídica e reivindicatória que impactam a cidadania e o exercício de direitos. O campo das práticas de estudo e pesquisas são relativos às experiências com os textos expositivos e

argumentativos, à linguagem e às práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica. E, por último, o campo artístico-literário é relativo à participação dos interlocutores em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística que favorecem as experiências estéticas. (BRASIL, 2017, p. 100 a 108).

**Quadro 7 – Gêneros Textuais – 2º Ano**

<b>Campos de circulação dos gêneros</b>	<b>Leitura</b> Situação comunicativa / tema ou assunto / estrutura composicional / estilo	<b>Escrita</b> Compartilhada / autônoma	<b>Oralidade</b> Gêneros que fazem sentido oralizar
<b>Campo da vida cotidiana</b>	Parlendas, trava-línguas, quadrinhas, cantigas, listas, recados, avisos, cartas, convites, receitas, instruções de montagem digital e impresso, legendas, bilhetes e relatos.	Cantigas, parlendas, trava-línguas, listas, recados, avisos, cartaz, bilhetes, convites, anedotas, canções, quadrinhas, legendas, instruções de montagens, receitas.	Recitação de parlendas, trava-línguas e quadrinhas. Recados, avisos e convite. Receitas e instruções.
<b>Campo da vida pública</b>	Fotolegendas, notícias, jornal falado, manchetes, lides, slogan, propagandas, comunicados, cartas, bilhetes, convocação, anúncios publicitários, campanhas de conscientização, regras e regulamentos.	Notícias, fotolegendas, cartas de leitor digital e impressa, convites, bilhetes, convocação, slogans, propagandas, anúncios publicitários, campanhas de conscientização, regras e regulamentos.	Notícias, lista de regras e regulamentos.
<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	Entrevistas, curiosidades, enunciados de tarefas escolares, diagramas, relatos de experimentos, verbetes de enciclopédia, resumos, fichas técnicas, mapas conceituais, você sabia que?	Entrevistas, curiosidades, enunciados de tarefas escolares, diagramas, relatos de experimentos, verbetes de enciclopédia, resumos, fichas técnicas, mapas conceituais, você sabia que?	Entrevistas, curiosidades, enunciados de tarefas escolares, diagramas, relatos de experimentos, verbetes de enciclopédia, resumos, fichas técnicas, mapas conceituais, você sabia que?
<b>Campo artístico-literário</b>	Poemas concretos e outros textos versificados com rimas. Contos de fadas, contos populares, fábulas, crônicas, etc.	Poemas, conto de fadas, contos populares, fábulas, crônicas, quadrinhas, tiras.	Cantigas mantendo o ritmo e melodia.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Currículo Paulista 2019.

Os gêneros textuais circulam em nosso meio e têm especificidades no que se refere às suas funções no âmbito social, além de seus interlocutores serem peças fundamentais quando se produz um texto, em especial nos anos iniciais da alfabetização. Por isso, os professores alfabetizadores precisam conhecer quais, quando e de forma devem ser abordados para se garantir aprendizagens sobre as características desses. O quadro 7 trata da seleção dos gêneros textuais, que de acordo com a BNCC/2017, necessitam de investimentos para apropriação nessa fase de alfabetização.

Planejar o trabalho de alfabetização e letramento do ponto de vista de Batista (2005, p. 32) implica compreender que é por meio do uso que as crianças apreendem a finalidade da escrita presentes em diferentes contextos sociais, envolvendo uma abordagem didática que explore suas finalidades e se desenvolve de maneira autônoma no mundo da leitura e escrita.

Sendo assim, de acordo com a organização apresentada, os gêneros textuais precisam estar inseridos em propostas que considerem seus reais usos em determinado campo de atuação para que cumpram seu objetivo nas vivências cotidianas. Além disso, é preciso planejar situações didáticas que tratem esses gêneros como objetos de conhecimentos fundamentais para o processo de apropriação da linguagem em seus diversos usos reais. Portanto, as situações didáticas planejadas com objetivo de desenvolver habilidades essenciais que conduzam ao reconhecimento das diferentes características dos gêneros textuais nos diversos campos em que circulam, podem favorecer a aprendizagem de forma qualitativa.

O planejamento das situações didáticas adequadas na rotina diária dos professores é fundamental, já que através destas é possível utilizar procedimentos metodológicos que colaborem para o processo de aprendizagem significativa.

### **4.3 Planejamento das situações didáticas semanais**

De acordo com Guia de Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2020), é fundamental organizar rotina semanal a fim de nortear o planejamento e o cotidiano da sala de aula. Através dela pode-se estruturar o tempo, o espaço, os materiais, as propostas e intervenções que serão utilizadas para se alfabetizar as crianças.

[...] a rotina deve contemplar situações didáticas de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética e de apropriação da linguagem que se escreve. Deve haver uma diversidade de atividades com diferentes propósitos e, ao mesmo tempo, uma repetição delas para que o desempenho dos alunos seja cada vez melhor. Não é preciso inventar novas atividades a cada dia, mas é importante variar o gênero que vai ser trabalhado [...] e o tipo de ação que o aluno vai desenvolver em cada texto. (Guia de Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever SÃO PAULO, E.F., vol. I, 2º ano, 2020).

Soares (2021) aponta que, desde meados dos anos de 1980, algumas concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita vêm tentando romper conjecturas arraigadas em crenças de que a criança só poderia entrar no mundo da escrita se já estivesse se apropriado do processo de alfabetização. Este, aqui entendido apenas como o processo de desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação de letras e sons das palavras; no entanto, é sabido que este vai além destas habilidades, sendo muito mais amplo, tendo seu início muito antes deste processo. Por isso, é preciso compreender que o uso da língua escrita se dá em práticas sociais de leitura e produção de textos que fazem parte do universo cotidiano das crianças, que estas interagem e operam com e sobre ela todo tempo



desde que vem ao mundo.

Sendo assim, é preciso planejar situações didáticas conectadas com os gêneros, suas articulações e intencionalidades desde o início da escolaridade para que estas possam colaborar com a efetiva qualidade do processo de aprendizagem da língua escrita.

Criar um ambiente alfabetizador, conforme afirma Soares (2021), através de propostas em que as crianças pensem sobre para que a escrita serve e de que maneira é usada, favorece a exploração do funcionamento da língua e, com isso, cumpre seus objetivos levando às crianças a imersão na cultura escrita.

Em se tratando de situações didáticas qualitativas, dentro das práticas de linguagem, são necessárias propostas em que as crianças descubram e aprendam a utilizar a língua escrita em situações reais e de uso, lendo e produzindo textos com intencionalidade.

No quadro 8 apresenta-se um exemplo de organização de rotina semanal, considerando as atividades envolvendo desenvolvimento de habilidades essenciais para o início do ano letivo.

**Quadro 8 – Rotina semanal para alfabetização**

ROTINA SEMANAL PARA ALFABETIZAÇÃO (Periodicidade das Modalidades Organizativas)				
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<b>Atividades Permanentes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Acolhida/Chamada</li> <li>Leitura em voz alta pelo professor</li> <li>Roda de conversa</li> <li>Pauta do dia</li> <li>Tarefa</li> <li>Atividades de reflexão sobre o sistema alfabético da escrita</li> <li>Socialização da atividade</li> <li>Roda de biblioteca</li> <li>Reconto</li> </ul>	<b>Atividades Permanentes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Acolhida/Chamada</li> <li>Leitura em voz alta pelo professor</li> <li>Roda de conversa</li> <li>Pauta do dia</li> <li>Tarefa</li> <li>Atividades de reflexão sobre o sistema alfabético da escrita</li> <li>Socialização da atividade</li> </ul> <b>Produção oral</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Professora escreba (ex: bilhete para informação aos pais no grupo de WhatsApp sobre a aula de culinária da sexta-feira)</li> </ul>	<b>Atividades Permanentes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Acolhida/Chamada</li> <li>Leitura em voz alta pelo professor</li> <li>Roda de conversa</li> <li>Pauta do dia</li> <li>Tarefa</li> <li>Atividades de reflexão sobre o sistema alfabético da escrita</li> <li>Socialização da atividade</li> <li>Leitura colaborativa ou compartilhada</li> </ul>	<b>Atividades Permanentes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Acolhida/Chamada</li> <li>Leitura em voz alta pelo professor</li> <li>Roda de notícias</li> <li>Pauta do dia</li> <li>Tarefa</li> <li>Atividades de reflexão sobre o sistema alfabético da escrita</li> <li>Socialização da atividade</li> </ul> <b>Produção oral</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Professora escreba (ex: bilhete para informação aos pais no grupo de WhatsApp sobre a aula de culinária da sexta-feira)</li> </ul>	<b>Atividades Permanentes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Acolhida/Chamada</li> <li>Leitura em voz alta pelo professor</li> <li>Roda de conversa</li> <li>Pauta do dia</li> <li>Atividades de reflexão sobre o sistema alfabético da escrita</li> <li>Socialização da atividade</li> </ul> <b>Atividades/Sistematização</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Jogos diversos envolvendo as relações fonemas e grafemas</li> </ul>
<b>Intervalo</b>				
<b>Atividades Sequenciadas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cantigas populares (de acordo com o planejamento da sequência)</li> </ul>	<b>Projeto Didático</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Animais do Pantanal (ver atividade planejada para o dia de acordo com as etapas do planejamento)</li> </ul>	<b>Atividades Sequenciadas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cantigas populares (de acordo com o planejamento da sequência)</li> </ul>	<b>Atividades Ocasionais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de texto informativo sobre algum acontecimento importante e significativo que ocorreu durante a semana</li> </ul>	<b>Projeto Didático</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Animais do Pantanal (ver atividade planejada para o dia de acordo com as etapas do planejamento)</li> </ul>
<b>Demais demandas do dia</b> – Atividades envolvendo outras áreas do conhecimento de acordo com a matriz curricular de cada unidade escolar				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Lerner (2002) e Soares (2021).

Para explicitar as atividades que correspondem às modalidades organizativas descritas na rotina pedagógica semanal que constam no quadro 8, seguem exemplos de atividades sugeridas e fundamentadas por Lerner (2002) e Soares (2021), que colaboram para o desenvolvimento das habilidades essenciais ao processo de alfabetização.

As **atividades permanentes** constituem, conforme Lerner (2002), um conjunto de propostas que têm como característica principal a regularidade, sendo realizadas diariamente e envolvem, por exemplo, as seguintes situações didáticas:

Acolhida – usar diferentes recursos envolvendo habilidades socioemocionais; como dinâmicas específicas para acolher as crianças nos momentos iniciais da aula. Podem ser usadas músicas ou outros recursos que sejam motivadores e colaborem para o desenvolvimento das competências gerais tratadas na BNCC/2017 expostas na primeira seção dessa pesquisa, consideradas essenciais desde o início da escolaridade das crianças.

Chamada – pode-se utilizar recursos diversos como, por exemplo, o uso de cartões, tarjas ou crachás grafados com diferentes tipos de letras, que através das intervenções da professora promovam reflexões sobre as relações entre os nomes próprios de cada um, as partes que os constituem ou seja, construção de repertório para discussões entre os fonemas e grafemas. Vale destacar que o trabalho com o nome próprio é um dos recursos fundamentais para ajudar as crianças nessa fase a pensarem sobre a escrita e a leitura das palavras.

Leitura em voz alta feita pelo professor – é uma atividade significativa que, segundo Soares (2021), mostra o comportamento leitor aos alunos, deve ser feita no início da aula envolvendo habilidades referentes à formação de leitores competentes. Ao ouvir leituras de textos de diversos gêneros o aluno aprende a linguagem que se escreve, interagindo com os textos escritos. Também pode ser proposta a leitura por capítulos para gerar suspense e provocar o interesse, além de seguir um autor colaborando para aprendizagem do estilo e de características de escrita deste. Nesse momento, é necessário selecionar previamente os textos a serem lidos para os alunos e planejar as intervenções a serem realizadas como, inferências, pausas, diferenciação de vozes dos personagens, discussões sobre o assunto ou desencadear dos fatos nos enredos. Os gêneros narrativos são os mais indicados (contos, fábulas, poesias, crônicas), no entanto, a professora pode selecionar outros textos de acordo com as necessidades de sua turma, fazendo adequações para garantir qualidade ao processo.

Leitura realizada pelo aluno – esta pode ser proposta duas vezes por semana com o objetivo relacionado ao desenvolvimento do gosto pela leitura e conhecimento de diferentes gêneros textuais. Durante a realização dessas propostas, de acordo com Lerner (2002), são acionados diferentes conhecimentos, entre eles o conhecimento prévio do aluno, a linguagem literária, o

gênero, a estrutura do texto, o portador, o conteúdo, e a história em si. Mesmo as crianças que ainda não leem convencionalmente poderão utilizar estratégias de leitura tais como, antecipar e inferir do que se trata a história a ser lida por meio de observação de imagens e títulos que constam no livro escolhido. Essas atividades possibilitam aos alunos o contato com diferentes materiais e colaboram com o processo de aprendizagem da leitura.

Rodas de Conversa, de notícias, de biblioteca, produção oral podem ter periodicidade diferentes umas das outras, pois servem à finalidades distintas. Soares (2021) afirma que ao se propor uma roda de conversa pode-se abordar assuntos referentes à situações que demandam oportunizar às crianças o desenvolvimento da oralidade, de esperar sua vez para falar ou opinar, de se expressar com clareza na fala, fluência, vocabulário adequado, atenção, compreensão e convivência em sociedade, além de organizar seus pensamentos e fala, o que contribui para a produção de textos escritos, como as produções orais com destino escrito, em que o professor é o escriba; a roda de notícias e de biblioteca, ainda conforme a autora, permitem contato com diferentes gêneros textuais e suas finalidades, pois ao ler ou pesquisar sobre assuntos em suportes como jornais, revistas, sites ou outras publicações viabiliza-se o aprendizado de procedimentos de leitores, tais como sublinhar partes importantes, utilizar marcadores ou ícones e selecionar informações essenciais; na sala de leitura ou bibliotecas aprender a escolher suas leituras, fazer indicações literárias, apreciar obras literárias, recontar enredos de gêneros lidos, familiarizar-se com as características das produções de determinados autores, dentre outras com objetivo de desenvolver habilidades, comportamentos e procedimentos leitores.

Atividades de leitura e escrita – são atividades compostas por cruzadinhas, montagem de escrita ou leitura de parlendas, piadas, listas, nomear figuras, dentre outras, que mobilizam a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, podendo ser utilizados diversos materiais e suportes como o alfabeto móvel, cartões com a escrita de palavras para formação de textos como parlendas, adivinhas, quadrinhas, entre outros. As atividades de leitura e escrita pertencem à modalidade de atividades permanentes e são indispensáveis para que ocorram avanços no processo de aprendizagem das crianças. Soares (2021) aponta que as propostas envolvendo o trabalho com os nomes próprios são boas situações para se trabalhar com modelos de escrita, por isso, também podem ser utilizados bingos para o aluno reconhecer seu nome em meio à de outros colegas; organizar nomes de amigos em ordem alfabética, escrever nomes em função de registrar em agendas, jogo da memória, jogo da forca, montar nomes de amigos ou outros com alfabeto-móvel, descobrir de quem é o nome por meio de pistas oferecidas por pares ou professora, dentre outras atividades a serem

pesquisadas pelas professoras com objetivo de colocar em jogo aspectos relacionadas às habilidades que tratam do conhecimento do alfabeto e reflexões acerca do sistema de escrita alfabética. A autora destaca ainda que a problematização das escritas através de intervenções pontuais das professoras colabora para a apropriação do sistema alfabético da escrita e ortografia.

Tarefa, pauta diária e jogos - se configuram em atividades permanentes e são essenciais na rotina, no intuito de organizar e oferecer segurança para os alunos sobre o que farão durante sua permanência na escola. Também podem colaborar para reflexões importantes sobre as relações que se estabelecem entre as palavras estáveis, ou seja, aquelas que são sempre registradas na lousa ou em outros suportes fixados na sala de aula com as quais as crianças convivem todos os dias e podem recorrer para ler e escrever outras palavras. A palavra tarefa, por exemplo, pode ajudar na escrita, pela criança, de outras palavras quando observa sua composição e a relaciona com o grafema ou fonema de outras palavras compostas pelas sílabas identificadas, (Tatiane, Rebeca, Fátima), estabelecendo relações no decorrer do processo de aprendizagem do sistema alfabético. Por exemplo, numa atividade de escrita de lista de nomes de amigos, ao escrever o nome de Tatiane, pode relacionar que o nome a ser escrito começa do mesmo jeito que a palavra tarefa, e, ao fazer estas reflexões, juntamente com as intervenções da professora ir se aproximando das produções convencionais do sistema de escrita alfabético. Os jogos são recursos atrelados à ludicidade tornando as propostas mais motivadoras e atraentes para as crianças nessa fase e são aliados importantes nos avanços do processo de aprendizagem das crianças, no entanto, também exigem planejamento e organização específica dos recursos necessários para que se constitua em uma situação de aprendizagem qualitativa.

### **Atividades ocasionais**

É importante ressaltar que esse tipo de atividade pode ocorrer em qualquer tempo ou dia e ser incluída na rotina planejada dependendo das observações do professor. Pode ser realizada através de discussões sobre um assunto ocorrido no bairro ou na cidade que mereça destaque, leitura de algum texto ou notícia trazido por algum aluno, escrita de algum recado ou carta para aluno faltoso ou doente, sistematização de algum conteúdo trabalhado em atividades sequenciadas que precisem de certa atenção, dentre outros pertinentes ao momento.

### **Atividades sequenciadas**

De acordo com Lerner (2002), essas atividades são planejadas em uma sequência onde o que vem a seguir depende de aprendizagem anterior e tem duração limitada a algumas semanas de aula. No curso de cada sequência se incluem, assim como nos projetos, atividades

coletivas, em grupo ou individuais que favorecem a colaboração entre os leitores para compreender o texto e suas diferentes interpretações. Fazem parte dessa modalidade organizativa atividades para alfabetizar, para ensinar a produzir textos, para ensinar ortografia ou o uso de recursos gramaticais. Podem ter, portanto, objetivos específicos de refletir sobre as relações fonêmicas, de aprender a linguagem escrita através de produções orais com destino escrito de textos diversos, de aprender sobre as questões ortográficas da língua, dentre outros objetivos específicos a partir do planejamento e das necessidades das turmas.

Apresenta-se no Quadro 9 exemplo de proposta de atividades sequenciadas, com o objetivo de complementar as produções do Projeto Didático intitulado “Animais do Pantanal”, descrito mais adiante.

A elaboração das atividades sequenciadas exige planejamento específico para cada etapa, que compreende antecipar os tipos de intervenções a serem feitas para a sua execução, envolvendo as formas de organização da turma e os materiais a serem utilizados.

**Quadro 9 – Exemplo de Atividades Sequenciadas propostas para os alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental**

**1. QUANTOS ANIMAIS DIFERENTES VIVEM POR TODO O BRASIL?**

VEMOS ALGUNS DELES EM REPORTAGENS EXIBIDAS NA TELEVISÃO, EM FOTOS DE REVISTAS E JORNAIS E DOS LIVROS QUE FOLHEAMOS NA SALA DE LEITURA DA ESCOLA, E ATÉ EM PASSEIOS AO ZOOLOGICO.

**MAS O QUE SABEMOS SOBRE ELES?**


VOCE JA OUVIU FALAR SOBRE O PANTANAL? LEIA O VERBETE ABAIXO PARA DESCOBRIR MAIS SOBRE ESSE LOCAL.

**VOCE SABIA QUE...**


...O PANTANAL TEM HOJE A MAIOR QUANTIDADE DE ANIMAIS POR METRO QUADRADO DO BRASIL?

É ISSO MESMO! ESSE PEQUENO ESPAÇO CHEGA A TER 40 JACAREZINHOS, QUANDO ACABAM DE SAIR DOS OVOS. EXISTEM TANTOS ANIMAIS DIFERENTES NO PANTANAL QUE ELE TEM SIDO CHAMADO DE "PARAÍSO DOS FOTÓGRAFOS DA NATUREZA". ATÉ ONÇA-PARDA E ONÇA-PINTADA PODEM SER VISTAS, DEPENDENDO DO LUGAR. MAS O QUE ENCHE MESMO OS OLHOS DOS TURISTAS É A GRANDE VARIEDADE DE AVES ENCONTRADAS EM TODA PARTE.

**TODOS ESSES ANIMAIS VIVEM NO PANTANAL. VOCÊ JÁ OUVIU FALAR DE ALGUM DELES?**




**2. ESSES SÃO OUTROS ANIMAIS QUE VIVEM NO PANTANAL. VOCÊ SABE O NOME DELES? ESCREVA NO ESPAÇO INDICADO A SEGUIR.**




**3. LEIA UM VERBETE SOBRE OUTRO ANIMAL QUE VIVE NO PANTANAL.**

**VOCE SABIA QUE...**

...É POSSÍVEL SABER SE UM TUCANO É MACHO OU FÊMEA PELO FORMATO DE SEU BICO?




TUCANO-MACHO





TUCANO-FÊMEA


É ISSO MESMO!  
O MACHO TEM O BICO MAIS ESTREITO E MENOS CURVO, E A FÊMEA TEM O BICO MAIS LARGO E MAIS CURVO.


**4. VOCÊ JÁ ESTUDOU SOBRE ANTA? LEMBRA QUAIS SÃO OS SEUS ALIMENTOS PREFERIDOS? ESCREVA NO ESPAÇO ABAIXO OS NOMES DESSES ALIMENTOS.**














**5. PREENHA A FICHA TECNICA SOBRE A ANTA.**

**FICHA DO BICHO:**

PEISO: \_\_\_\_\_ COMPRIMENTO: \_\_\_\_\_ ALTURA: \_\_\_\_\_

ONDE VIVE: \_\_\_\_\_

COMO VIVE: \_\_\_\_\_

ALIMENTAÇÃO: \_\_\_\_\_

**6. AGORA, COM UM COLEGA INDICADO PELO PROFESSOR, VOCÊ SABIA QUE...**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

PRODUZAM UM VERBETE DE CURIOSIDADE SOBRE A ANTA.

7. VOCÊ E SEUS COLEGAS JÁ CONHECEM UMA PORÇÃO DE ANIMAIS DO PANTANAL! JÁ FIZERAM DESCOBERTAS IMPORTANTES SOBRE CADA UM DELES.

ABAIXO ESTÁ MAIS ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE O ANIMAL QUE ESTÃO ESTUDANDO; A ONÇA-PINTADA. SEU PROFESSOR ORGANIZARÁ VOCÊ EM DUPLA E JUNTOS VOCÊS DESCOBRIRÃO MAIS INFORMAÇÕES SOBRE ESSE ANIMAL PANTANEIRO.



**UM FELINO QUE SABE NADAR...**

A ONÇA-PINTADA É ÓTIMA NADADORA. MUITAS VEZES, PENETRA EM RIOS PROFUNDOS PARA PROCURAR PEIXES GRANDES QUE VIVEM NESSE HABITAT. A ONÇA PODE COMER ATÉ O JACARÉ, QUE NÃO RESISTE A SEU ATAQUE, E A JIBOIA, QUE, QUANDO ABOCANHADA PELA ONÇA, NÃO ESCAPA.

**UMA EXCELENTE CAÇADORA...**

A ONÇA-PINTADA FREQUENTEMENTE MATA PRESAS, COMO A CAPIVARA E PEQUENOS MACACOS, MORDENDO O PESCOÇO DELES. SUA MANDÍBULA É A MAIS FORTE DE TODOS OS FELINOS E A SEGUNDA MAIS PODEROSA DOS CARNÍVOROS TERRESTRES. A ONÇA É O ÚNICO FELINO CAPAZ DE PERFURAR O CASCO DE UMA TARTARUGA.



**INIMIGOS DA ONÇA...**

O PRINCIPAL PREDADOR DA ONÇA-PINTADA É O HOMEM, POR CAUSA DA BELEZA DE SUA PELE E TAMBÉM PORQUE A FLORESTA TEM SIDO DESMATADA PELOS FAZENDEIROS PARA FAZER PLANTAÇÕES. NA FALTA DOS ANIMAIS QUE COSTUMA CAÇAR PARA COMER, A ONÇA SE APROXIMA DAS FAZENDAS E ACABA SENDO CAÇADA.

8. AGORA, COM UM COLEGA INDICADO PELO PROFESSOR, PRODUZAM MAIS ALGUNS VERBETES DE CURIOSIDADE SOBRE A ONÇA-PINTADA.

VOCÊ SABIA QUE...

Handwritten notes area with horizontal lines.

VOCÊ SABIA QUE...

Handwritten notes area with horizontal lines.

9. OBSERVE AS FOTOS E COMENTE-AS COM SEUS COLEGAS.

- QUE ANIMAL É ESSE?
- O QUE VOCÊ SABE SOBRE ELE?



10. ABAIXO ESTÁ MAIS ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE O ANIMAL QUE ESTÃO ESTUDANDO: O JACARÉ-DO-PANTANAL.

SEU PROFESSOR ORGANIZARÁ VOCÊ EM DUPLA COM UM COLEGA E JUNTOS VOCÊS DESCOBRIRÃO MAIS ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE ESSE INCRÍVEL ANIMAL.



**JACARÉ-DO-PANTANAL**

O PANTANAL MATO-GROSSENSE É A REGIÃO DO PAÍS QUE TEM A MAIOR QUANTIDADE DE JACARÉS DO BRASIL, SÃO 35 MILHÕES DE JACARÉS, 40 PARA CADA HABITANTE DA REGIÃO. CHEGA A MEDIR 2,5 METROS DE COMPRIMENTO E SE ALIMENTA BASICAMENTE DE PEIXES, INVERTEBRADOS, PEQUENOS E MÉDIOS VERTEBRADOS, COMO AVES E ROEDORES. AS FÊMEAS SÃO OVÍPARAS, BOTANDO MUITOS OVOS, PODENDO CHEGAR A 50 OVOS, DOS QUAIS ECLODIRÃO PEQUENOS JACAREZINHOS DE 18 A 22 CENTÍMETROS DE COMPRIMENTO, APÓS 55 A 70 DIAS DE INCUBAÇÃO, DEPENDENDO DA TEMPERATURA NA REGIÃO.

JEFFERSON MORAES, REVISTA ACAPLECO MAGAZINE.

11. VOCÊ JÁ ESTUDOU SOBRE O JACARÉ-DO-PANTANAL E DESCOBRIU MUITAS INFORMAÇÕES IMPORTANTES.

OBSERVE AS FOTOS E, COM UM COLEGA, ESCREVA UMA CURIOSIDADE QUE COMBINE COM A FOTO. APÓS TERMINAREM COMPARTILHE COM A TURMA TODA.



Handwritten notes area with horizontal lines.

12. AGORA, COM UM COLEGA INDICADO PELO PROFESSOR, PRODUZAM ALGUNS VERBETES DE CURIOSIDADE SOBRE O JACARÉ-DO-PANTANAL.

VOCÊ SABIA QUE...

VOCÊ SABIA QUE...

Fonte: Caderno de Atividades do Aluno – Secretaria Municipal de Educação de Bebedouro.

Nota-se nesse quadro que as atividades sequenciadas são organizadas em forma de desafios que vão aumentando os níveis de complexidade à medida que os alunos se familiarizam com os conteúdos em estudo, no caso, os textos informativos e os verbetes sobre os animais do pantanal em destaque no projeto didático. Envolvem procedimentos de pesquisa, seleção de informações a partir da leitura de textos informativos e fichas técnicas sobre os animais, uso de recursos tecnológicos para pesquisas, dentre outras atividades realizadas de forma individual, em duplas, ou coletivamente.

### **Projeto didático**

As etapas de um projeto didático são organizadas de acordo com os objetivos propostos, e são construídas em conjunto com os alunos a fim de torná-los protagonistas do produto final a ser produzido.


O projeto didático viabiliza, através de suas etapas e objetivos, uma das características importantes do processo de alfabetização e letramento que se constitui em cumprir o propósito social da escrita, ou seja, escrever ou ler para interlocutores reais, através de situações



didáticas que não só promovem reflexões a respeito das características dos gêneros e suas finalidades, mas levam as produções a contextos significativos para as crianças.

O quadro 10 explicita as etapas de um Projeto Didático realizado por uma turma de alunos da professora pesquisadora. De acordo com a organização representada em cada unidade menor do mesmo, pode-se observar a sintonia entre as atividades realizadas e os objetivos de suas etapas.

**Quadro 10 – Exemplo de Projeto desenvolvido com alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental**

<p style="text-align: center;"><b>PROJETO DIDÁTICO</b></p> <p style="text-align: center;"><b>PROGRAMA LER E ESCREVER</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ANTA, ONÇA E OUTROS ANIMAIS DO PANTANAL</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Ler para aprender</b> <b>2º Ano A</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Professora Luciana Maria Gandini</b></p> 	<p><b>INTRODUÇÃO</b></p> <p><b>Projeto: Uma conversa sobre o projeto</b></p> <p>– Os textos de divulgação científica permitem aos alunos o acesso a informações variadas e contribuem para que exercitem os procedimentos de pesquisa e de estudo, a linguagem desses textos, a forma como se organizam e sobretudo os diferentes comportamentos de leitor associados a eles.</p>
<p>– Analisar o sistema de escrita e refletir sobre ele entrando em contato com informações variadas, explicações a respeito de fenômenos e curiosidades.</p> <p>– Contribuição para uma leitura significativa e com compreensão que envolve comportamentos de leitor para atingir o propósito de aprender.</p>	<p>– Compreender implica processar as informações a que se teve acesso, para isso são ações importantes e propostas:</p> <p>– Selecionar livros pertinentes.</p> <p>– Procurar no índice ou no sumário o número da página em que está o texto com a informação desejada.</p> <p>– Antecipar o que pode estar escrito, observando imagens, legendas, gráficos, títulos e subtítulos para ter uma ideia geral do conteúdo.</p>
<p>– Marcar passagens importantes, fazer anotações ou resumos para poder retomar, no futuro, os pontos principais.</p> <p>– As crianças demonstram, nesta faixa etária, fascínio pelos animais e este estudo dá mais sentido à leitura desses textos, permitindo que coloquem em prática, as ações relacionadas a aprender a partir da leitura.</p>	<p><b>Etapas do Projeto:</b></p> <p>Compartilhar o projeto com os alunos: Apresentação das etapas e produto final.</p> <p>Conhecimentos prévios, rodas de conversa, apresentação de um vídeo e dos animais a serem estudados.</p>

CONTINUAÇÃO

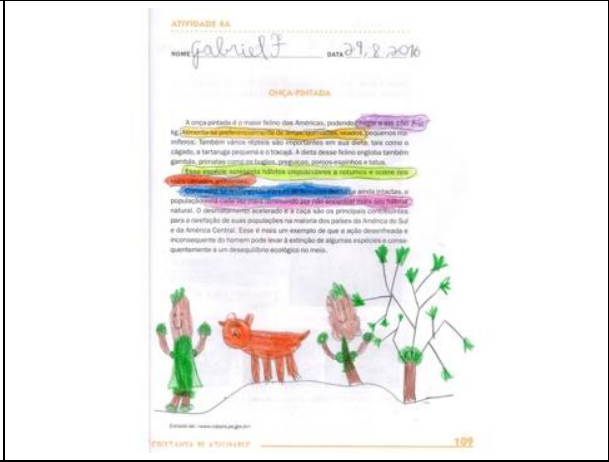
**Pesquisas**

Crianças trouxeram materiais para pesquisa;  
 Seleção de textos trazidos pelo professor (livros, recortes, figuras de animais, fichas técnicas, etc.).

**Leitura**

Leitura de textos científicos sobre animais e procedimentos de leitura – sublinhar, anotar em rodapés, colocar ícones.

Uso do dicionário, mídias como Google e outros.



**Produção Coletiva:**

Você sabia que?

O Tuiuti é um símbolo do Pantanal. Para cerca de 8 Kg e podem viver até 36 anos. Andam em água rasa mergulhando o bico para apanhar peixes escondidos.

Você sabia que?

A onça-pintada tem uma mordida tão forte que é capaz de esmagar o casco de tartarugas e comê-las. É o maior felino das Américas.

Você sabia que?

Anta é encontrada com facilidade pelas suas pegadas, pois tem 3 dedos tanto na parte traseira quanto dianteira. É parente do cavalo e do rinoceronte. Maior mamífero brasileiro.

**PRODUZAM UM VERBETE DE CURIOSIDADE SOBRE A ANTA.**

7. VOCÊ E SEUS COLEGAS JÁ CONHECEM UMA PORÇÃO DE ANIMAIS DO PANTANAL! JÁ FIZERAM DESCOBERTAS IMPORTANTES SOBRE CADA UM DELES. ABAIXO ESTÁ MAIS ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE O ANIMAL QUE ESTÃO ESTUDANDO: A ONÇA-PINTADA. SEU PROFESSOR ORGANIZARÁ VOCE EM DUPLA E JUNTOS VOCES DESCOBRIRÃO MAIS INFORMAÇÕES SOBRE ESSE ANIMAL PANTANEIRO.

**VU TOUZO QUE NOME TEREM...**  
 A ONÇA-PINTADA É O MAIOR FELINO DAS AMÉRICAS. ALÉM DE SER O MAIOR FELINO DAS AMÉRICAS, É TAMÉM O MAIOR FELINO DO MUNDO. A ONÇA-PINTADA É O MAIOR FELINO DO MUNDO. A ONÇA-PINTADA É O MAIOR FELINO DO MUNDO. A ONÇA-PINTADA É O MAIOR FELINO DO MUNDO.

**UMA ESPÉCIE EM PERIGO...**  
 A ONÇA-PINTADA É UMA ESPÉCIE EM PERIGO DE EXTINÇÃO. A ONÇA-PINTADA É UMA ESPÉCIE EM PERIGO DE EXTINÇÃO. A ONÇA-PINTADA É UMA ESPÉCIE EM PERIGO DE EXTINÇÃO. A ONÇA-PINTADA É UMA ESPÉCIE EM PERIGO DE EXTINÇÃO.

**ESTANDO NA ONÇA...**  
 O PANTANAL É UM ECOSISTEMA ÚNICO. O PANTANAL É UM ECOSISTEMA ÚNICO. O PANTANAL É UM ECOSISTEMA ÚNICO. O PANTANAL É UM ECOSISTEMA ÚNICO.

8. AGORA, COM UM COLEGA INDICADO PELO PROFESSOR, PRODUZAM MAIS ALGUNS VERBETES DE CURIOSIDADE SOBRE A ONÇA-PINTADA.

VOCE SABIA QUE...  
 A ONÇA-PINTADA É UMA ÚLTIMA CRIANÇA, ELA FICOU ANTES E SAZÃO A CANTINA, ANOIS, EUBA E ATÉ TERMINOU COM O PLANO DE...



VOCE SABIA QUE...  
 A ONÇA-PINTADA É ÚNICA, POR ISSO QUE TEM UM PELO NA NAUX, E PODE BULGAR E CADEIRAS.



Fichas Técnicas:

ATIVIDADE 3B

NOME Gabriel DATA 26/8/2016

ANTA

Taxão terrestre

A anta é o maior mamífero, atingindo mais de 2 metros e 250 quilos. É terrestre, mas prefere viver próximo à água, não tomando como hábitat para beber, mas também como refúgio quando é perseguido.

A gestação leva mais de um ano e o filhote nasce com apenas 6 ou 7 quilos. É um importante dispersor de sementes, pois gasta muito de comer frutos caídos no chão. É um animal muito rápido e, por isso, além de ser encontrado no mato, onde passa a maior parte do dia dormindo, preferindo procurar sua comida durante a noite. A maioria mata até 20 indivíduos e geralmente da anta é feita pegadas muito típicas, que mostram os trilhos decais, sendo da parte traseira do corpo do animal. Por incrível que pareça, a anta é um parente relativamente próximo do cavalo e do rinoceronte.

Ficha técnica

COMPRIMENTO	ATÉ 2,20 M (MACHO); 2,00 M (MULHER)
ALTURA	ATÉ 1,20 M
PESO	ATÉ 250 KG
GESTÃO	DE 330 A 430 DIAS
NUMERO DE FILHOTES	1
HÁBITO ALIMENTAR	NOTURNO E CRIPISTOCULAR
ALIMENTAÇÃO	FRUTOS, BROTOS, FOLHAS, GRAMA, PLANTAS AQUÁTICAS, CASCAS DE ÁRVORE

CONTINUAÇÃO DE ATIVIDADES 107

ATIVIDADE 4E

NOME Matheus DATA 26/9/2016

FICHA DO ANIMAL



NOME:	JAGUAR DO PANTANAL
PESO:	200 KG
COMPRIMENTO:	DE 2 A 3 METROS
ONDE VIVE:	LAGOS, RIOS E BARRAGENS PANTANAL
ALIMENTAÇÃO:	DE PEIXES, MAMÍFEROS, AVES, REPTÍLIAS, CARACUS, SIFÍRIOS
FILHOTES:	30 A 35 Ovos, 6 A 7 ANOS

CONTINUAÇÃO DE ATIVIDADES 111

ATIVIDADE 4C

NOME Matheus DATA 27/9/2016

FICHA DO ANIMAL



NOME:	ONÇA PINTADA (PANTANAL)
PESO:	250 KG
COMPRIMENTO:	2,20 M
ONDE VIVE:	MATAGAL DOS RIOS
ALIMENTAÇÃO:	FRUTOS, CARNE, VERMELHAS, ETC
FILHOTES:	DE 10 A 15 ANOS E 3 FILHOTES

CONTINUAÇÃO DE ATIVIDADES 111

ATIVIDADE 4C

NOME Gabriel DATA 28/8/2016

FICHA DO ANIMAL



NOME:	JAGUAR
PESO:	250 KG
COMPRIMENTO:	2,20 M
ONDE VIVE:	MATAGAL DOS RIOS
ALIMENTAÇÃO:	FRUTOS, CARNE, VERMELHAS, ETC
FILHOTES:	100 DIAS NA MATERNIDADE


CONTINUAÇÃO DE ATIVIDADES 111

ATIVIDADE 4E

NOME Matheus DATA 28/9/2016

DESENHE, EM SUA FOLHA, O ANIMAL, COMBINADO. ESCREVA O NOME DELE, DESCRITIVO COM SEUS DADOS DA FICHA TÉCNICA.

FICHA DO ANIMAL



NOME:	JAGUAR DO PANTANAL
PESO:	250 KG
COMPRIMENTO:	2,20 M
ONDE VIVE:	NAS ÁREAS DE MATAGAL EM BARRAGENS
ALIMENTAÇÃO:	FRUTOS, CARNE, VERMELHAS, ETC
FILHOTES:	DE 10 A 15 ANOS E 3 FILHOTES

CONTINUAÇÃO DE ATIVIDADES 115

Produções de verbetes ou você sabia que?

CADERNINHA APRESENTAÇÃO DA ONÇA-PINTADA E DO TAPIR



Onça pintada ou jaguar espécie de mamífero carnívoro. Tem cerca de 2 metros de comprimento e vive em matagais e áreas próximas a rios.




Tapir é um mamífero que vive em matagais e áreas próximas a rios. Tem cerca de 2 metros de comprimento e vive em matagais e áreas próximas a rios.

LEGENDAS



O FILHOTE DA ANTA NASCE LISTRADO E FICA AO LADO DA MÃE PARA SER PROTEGIDO DOS PREDADORES.

<p><b>LEGENDAS</b></p>  <p>A ONÇA PINTADA À PROCURA DE ALGUMA PRESA PARA SE ALIMENTAR COM OLHAR DE CAÇADORA.</p>	<p><b>LEGENDAS</b></p>  <p>TUIUIÚ EXIBINDO SEU BELO PESCOÇO COM PLUMAGENS PRETAS E VERMELHAS.</p>
<p><b>LEGENDAS</b></p>  <p>UM CASAL CUIDANDO E VIGIANDO SEU NINHO.</p>	<p><b>Apresentação Final</b></p>  <p><b>Convite</b></p> <p>A turma do 2º Ano A da EMEB Stélio Machado Loureiro convida você e sua família para compartilhar um pouquinho do que aprenderam durante este ano.</p> <p>Te esperamos lá!</p> <p><b>Local:</b> Auditório da Escola  <b>Data:</b> 09/12/2016  <b>Horário:</b> 19h00</p>
<p><b>Apresentação Final</b></p> <p>Jornal Mural</p> 	<p><b>Apresentação Final</b></p> <p>Roda de conversa</p> <p>Avaliação</p>
<p><b>Livros</b></p> <p>Luiz Roberto de Souza Queiroz, 100 animais brasileiros. São Paulo: Moderna</p> <p>Roberto Antonelli Filho, A vida no Pantanal. São Paulo: FTD.</p> <p>Coleção De olho no mundo: Pantanal. Publicação da revista Recreio São Paulo: Abril.</p>	<p><b>Sites</b></p> <p>Zoo de São Paulo: fotos e textos sobre animais e outras informações sobre o funcionamento do zoológico: <a href="http://www.zoologico.com.br/">HTTP://www.zoologico.com.br/</a></p> <p>Guia Pantanal, com belas imagens de animais: <a href="http://www.colorfotos.com.br/pantanal/animais.htm">www.colorfotos.com.br/pantanal/animais.htm</a></p> <p>Saúde Animal, com apresentação de textos de qualidade sobre vários animais da nossa fauna: <a href="http://saudeanimal.com.br/">HTTP://saudeanimal.com.br/</a></p> <p>Pará é Amazônia, com imagens e textos de animais da fauna amazônica: <a href="http://www.cdpara.pa.gov.br">www.cdpara.pa.gov.br</a></p>

Nos exemplos aqui apresentados, nota-se a participação das crianças e a intencionalidade de cada etapa do projeto Animais do Pantanal sendo cumprida. Planejar e trabalhar habilidades a partir de projetos torna as aprendizagens mais significativas e por isso garantem qualidade no desempenho de todos os envolvidos.

De modo geral, seguindo as orientações dos apoios teóricos, considera-se que a organização de uma rotina semanal para a alfabetização, aqui sugerida, deve ser produzida a partir de uma concepção de criança ativa e protagonista do seu percurso de aprendizagem, que necessita de mediações por parte dos seus professores e pares a fim de aprender por meio de práticas de linguagens bem elaboradas e desafiadoras.

Para a organização da rotina semanal notou-se aproximação com o que apontam Gauthier *et al.* (1998) ao tratarem da gestão da matéria, que implica planejamento detalhado dos objetivos almejados, dos conteúdos e das atividades de aprendizagem, das estratégias e avaliação, que se intencionou nessa pesquisa ao elaborar uma sugestão de rotina para a alfabetização. As modalidades organizativas com suas diferentes atividades ressaltam a observação desses requisitos que envolvem a gestão da matéria.

No que se refere à gestão da classe, os autores defendem a necessidade de se criar um ambiente geral ordenado e favorável ao ensino e aprendizagem. Afirmam que é importante a rotinização das atividades para manter a ordem na classe “[...]pelo fato de que ela atenua, tanto para os alunos quanto para os professores, a indeterminação da situação de aprendizagem.” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 248). Tal afirmação é relevante ao se considerar que a organização da rotina semanal aqui apresentada pode favorecer um ambiente propício para que os alunos se envolvam e participem das atividades propostas por alternarem momentos coletivos, em grupos e individuais. No entanto, reconhece-se que a gestão da classe ocorre durante as interações em sala de aula e dependem, conforme os autores, das atitudes e intervenções dos professores durante sua atuação, da supervisão, duração e do ritmo das atividades e da observação do comportamento dos alunos.

Nessa direção, ao elaborar uma rotina para alfabetização, as professoras alfabetizadoras necessitam de conhecimentos sobre esses saberes da ação pedagógica (gestão da matéria e da classe) que implicam o que e como será ensinado o conteúdo, reconhecendo as necessidades dos alunos para a formulação de atividades de aprendizagem adequadas e que favoreçam a construção de um ambiente alfabetizador nessa etapa de escolaridade

Considera-se relevante também o trabalho compartilhado entre professoras alfabetizadoras, contando com a colaboração de docentes mais experientes para o aprimoramento do planejamento da rotina semanal e das práticas alfabetizadoras.

Assim sendo, a pesquisa de Bruns (2021), que embora trate das relações entre professoras experientes e iniciantes, também contribui ao ressaltar a necessidade de se realizar formações continuadas e, em especial, de parcerias com professoras mais experientes. A autora aponta que ao iniciarem sua vida profissional as iniciantes que contam com o apoio de outras mais experientes apresentam mais segurança e, conseqüentemente, melhores resultados em suas atuações. Esses apontamentos permitem estabelecer outras parcerias específicas no interior da escola envolvendo a coordenação pedagógica e as professoras alfabetizadoras, para discussões e reflexões sobre a corresponsabilidade de se planejar a organização de rotina semanal, foco da pesquisa, para o aprimoramento das práticas alfabetizadoras para que o processo de aprendizagem das crianças em fase de alfabetização se efetive adequadamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização envolve questões diversas que englobam desde as mais simples até as que exigem dos professores alfabetizadores conhecimentos específicos sobre as crianças nessa etapa. Assim sendo, é oportuno retomar o objetivo geral da pesquisa que reside em organizar uma rotina semanal específica de alfabetização que possibilite qualificar o tempo didático de professoras alfabetizadoras, oferecendo subsídios para que possam planejar atividades necessárias à compreensão do sistema alfabético da escrita pelas crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I. Esse objetivo traduz a questão principal da pesquisa suscitada com base nos apoios teóricos sobre o tema, nos documentos legislativos e na experiência profissional da pesquisadora com turmas de alfabetização aliada à função de coordenação pedagógica assumida na escola em que atuo, o que possibilitou maior conhecimento do trabalho das professoras alfabetizadoras, discussões sobre dificuldades e problemas enfrentados para a consolidação do processo de alfabetização ao final do segundo ano escolar.

As análises feitas sobre as determinações disponibilizadas nos documentos legislativos (PNE/2014, BNCC/2017, PNA/2019 e Currículo Paulista/2019), que fundamentam a Educação Básica no país e no estado de São Paulo, em especial, no que tange ao processo de alfabetização, possibilitou compreender que há habilidades essenciais que devem ser objeto de conhecimento de todos os envolvidos com essa etapa da educação escolarizada. De acordo com as orientações da BNCC/2017 é possível uma autonomia relativa por parte dos estados e municípios na construção de seus currículos e compete às escolas a elaboração de propostas pedagógicas, o que poderá implicar na escolha da metodologia de alfabetização a ser adotada de modo influenciar a condução das práticas de professores alfabetizadores e a aprendizagem das crianças.

No que se refere ao entendimento do processo de alfabetização e letramento trazidos nos apoios teóricos foi possível organizar uma rotina semanal fundamentada em uma concepção embasada nas propostas de Soares (2004, 2017, 2021) que tratam do processo de alfabetização aliado ao letramento e Lerner (2002), que propõe as modalidades organizativas para otimizar o tempo didático das professoras alfabetizadoras.

A rotina semanal para alfabetização elaborada nessa pesquisa está organizada em atividades que favorecem as práticas de linguagem em suas reais situações de uso, considerando as relações entre os fonemas e grafemas como relevantes para a apropriação do sistema alfabético da escrita pelas crianças, já explicitados nos apoios teóricos.

As diferentes atividades elencadas nas modalidades organizativas que compõem a

rotina sugerida possibilitam a aquisição de conhecimentos sobre a leitura e a escrita ao oportunizar às crianças o contato com gêneros textuais diversos focalizados em situações de uso social da língua.

Vale destacar, que para o desenvolvimento de uma rotina semanal de alfabetização é relevante possuir conhecimentos fundamentados sobre a língua e seu funcionamento, pois conforme pontua Batista (2005), “A língua é sistema discursivo, que se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado” (p.23). Assim sendo, se faz necessário por parte das políticas públicas investir na formação continuada de professores alfabetizadores para que se apropriem de conhecimentos teórico práticos referentes ao processo de alfabetizar de modo a possibilitar reflexões sobre o próprio trabalho para o encaminhamento de adequações e aprimoramento de suas práticas objetivando a aprendizagem das crianças.

Considera-se imprescindível, que no âmbito escolar, o planejamento da rotina semanal de alfabetização, seja baseado em uma construção coletiva envolvendo a parceria entre coordenação pedagógica e as professoras alfabetizadoras, contando também com a colaboração de docentes mais experientes, com o propósito de promover a valorização do saber experiencial das professoras, conforme definido por Gauthier *et.al.* (1998), de modo a possibilitar melhores resultados no processo de alfabetização, pois se torna possível planejar, prever e lidar de maneira mais assertiva com os desafios inerentes a esse processo a partir das contribuições das profissionais envolvidas.

Finalizando, cabe salientar que a intenção de tratar nessa pesquisa da organização de uma rotina de alfabetização foi decorrente da constatação de que as professoras alfabetizadoras ainda que possuam conhecimentos e se utilizem de materiais estruturados e relevantes ao processo de alfabetização das crianças apresentam dificuldades para a organizar uma rotina que assegure aos alunos o desenvolvimento sistemático das capacidades e habilidades consideradas imprescindíveis à consolidação do processo de alfabetização ao final do segundo escolar.

Considera-se que essa pesquisa pode contribuir com a atuação de professoras alfabetizadoras ao proporcionar reflexões fundamentadas e com exemplos de atividades de aprendizagem relacionadas ao processo de aquisição da leitura e da escrita apresentas na sugestão de uma rotina semanal, que colabore com a otimização do tempo didático destinado a esse processo.

É importante registrar também que por exercer a função de coordenadora pedagógica tenho compromisso e responsabilidade de colaborar com as docentes propiciando oportunidades para que partilhem os problemas enfrentados e os desafios que vivenciam na



condução de suas práticas alfabetizadoras e, conforme já apontado nos estudos, se faz necessário promover ações compartilhadas para melhor fundamentar e planejar mais adequadamente as propostas e intervenções que oportunizem melhorar a qualidade do processo de alfabetização.

Nessa direção, foi possível elaborar como produto dessa pesquisa ações de formação continuada a serem realizadas junto às docentes alfabetizadoras da escola e está detalhada no Apêndice 1. Tais ações envolvem a apresentação dos resultados dessa pesquisa tomada como ponto de partida para as discussões sobre a organização conjunta e aprimoramento da rotina semanal de alfabetização.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Dilma. **Desafios da prática docente: percepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal**, 2019, 81 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade da Região de Joinville, Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7648322](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7648322). Acesso em: 19/junho/2021.

ALMEIDA, Lenita Carmello de; MONTEIRO, Dirce Charara. Coerência entre saberes e práticas. **Revista iberoamericana de estudos em educação**. vol.9, n.2, 2014.

ALMEIDA, Lenita Carmello de. **Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida**. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

ARAÚJO, Liane Castro de. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. vol. 36. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4SpNr9ffx8qpC96q8SP3tcB/?lang=pt>. Acesso em: 26/junho/2021.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Capacidades da Alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 96 p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 2).

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 60 p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 1).

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Planejamento da Alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 138 p. – (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 4).

BORTOLAZZO, Mariana. **Modos de ensinar a ler e a escrever: alfabetização como uma prática cultural**. 2019. 184 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7698207](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7698207). Acesso em: 30/junho/2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular**. – Brasília: [s.n.], 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização – **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019, 54 p.

BRUNS, Juliana Pedroso. **Lições de professoras alfabetizadoras "experientes" às professoras alfabetizadoras "iniciantes": contribuições para o desenvolvimento profissional docente**. 2021. 245 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10408528](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10408528). Acesso em: 9/junho/2021.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CLEMENTE, Fabia Ramos da Cruz. **Práticas pedagógicas digitais de professoras Alfabetizadoras: um estudo de caso.** 2020. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9362097](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9362097). Acesso em: 10/junho/2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; SILVA, Ceris Salete Ribas da. **A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 70 p. – (Coleção Alfabetização e Letramento).

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 72 p. – (Coleção Alfabetização e Letramento).

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 1998.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIPSUCH, Graciele; LIMA, Michelle Fernandes. Políticas Nacionais de Avaliação para a Alfabetização: o que muda com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-15, 2020. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 10/janeiro/2023.

LOMONICO, Circe Ferreira. **Atribuições do coordenador pedagógico.** 3. ed. São Paulo: Edicon, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo de. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosario 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.

PINHO, Dina Maria Vieira. **Alfabetização, letramento e diversidade cultural: um diálogo sobre o processo de elaboração da escrita.** 2020. 184 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9448472](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9448472). Acesso em: 9/junho/2021.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos.** Campinas: Papirus, 1994.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Volume 1),** 2019.

SILVA, Fabiana Cristina da. **Buscando caminhos para a atuação do coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores**. 2020. 130 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de ensino, gestão e inovação) – Universidade de Araraquara - UNIARA, Araraquara-SP. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2020/fabiana-cristina-silva.pdf>. Acesso em: 26/junho/2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021, 352 p.

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

## APÊNDICE

No intuito de contribuir com as formações continuadas em horários específicos de ATPCs e ATPEs escolares, segue o produto da pesquisa organizado a partir do cronograma de estudos, cujo objetivo será o de socializar a organização da rotina semanal para alfabetização e sua fundamentação teórica. Serão realizadas quatro reuniões coletivas envolvendo todas as professoras para estudos de textos pertinentes ao tema da pesquisa e socializações de modo a valorizar os saberes experienciais das mais experientes e incentivar parcerias entre a coordenação pedagógica e professoras alfabetizadoras. Durante três ATPEs ocorrerão discussões pontuais sobre a efetiva prática do uso da rotina semanal pelas docentes em suas respectivas salas de aulas, a fim de fortalecer o vínculo e a corresponsabilidade entre a coordenação pedagógica e a professora alfabetizadora.

### Apêndice 1 – Roteiro para as ações de formação continuada com as professoras alfabetizadoras da escola.

Cronograma	Conteúdo	Procedimentos	Recursos Materiais
1º ATPC	Texto: Capítulo 5 livro Alfabetrar- Magda Soares: Leitura e Escrita no processo de Alfabetização e Letramento.	Leitura Compartilhada do texto e discussões sobre pontos fundamentais sobre os processos de alfabetização e letramento.	Capítulo do Livro.
2º ATPC	Apresentação de uma rotina utilizada semanalmente pelas professoras alfabetizadoras.	Socializações das rotinas trazidas pelas professoras.	Rotina Semanal planejada pela professora.
3º ATPC	Texto: Gestão do tempo, apresentação dos conteúdos e organização das atividades. Délia Lerner.	Socialização.	Capítulo do livro.
4º ATPC	Apresentação da sugestão de rotina da pesquisa	Contribuições específicas sobre a forma de organização apresentada.	Capítulo do livro.

Cronograma	Conteúdo	Procedimentos	Recursos Materiais
1º ATPE	Analisando a rotina semanal planejada.	Estudar em parceria a rotina planejada, apontando alguns pontos para reflexão sobre a organização das atividades.	Cadernos, textos de orientações e anotações sobre encaminhamentos.
2º ATPE	Reverendo a Rotina e sua organização a partir das orientações	Rever e comparar quais encaminhamentos foram feitos e quais impressões a professora teve.	Cadernos, anotações e rotinas.
3º ATPE	Reorganizar a rotina semanal a partir das orientações apresentadas.	Socializações sobre o planejamento de acordo com a sugestão.	Rotina.