

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO DE LEITURA: EM FOCO, UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACAPÁ/AP

PEDAGOGICAL ORGANIZATION OF READING TEACHING: IN FOCUS, A PUBLIC SCHOOL IN MACAPÁ/AP

PEDAGOGICAL ORGANIZATION OF READING TEACHING: IN FOCUS, A PUBLIC SCHOOL IN MACAPÁ/AP

*Adriana Maria Pereira Almeida Leal
Maria Betânia de Carvalho Fidalgo Arroyo
João Claudio Tupinambá Arroyo
Ana D'Arc Martins de Azevedo*

Resumo: Este artigo é recorte de uma pesquisa de mestrado do tipo estudo de caso, realizada no ano de 2023 que fez referência à organização pedagógica do ensino de leitura nos anos iniciais de uma escola pública em Macapá/AP. Os objetivos específicos foram: compreender as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de leitura e inferir acerca das práticas de leituras aplicadas em sala de aula, junto aos alunos dos 2º anos do ensino fundamental em uma escola pública de Macapá/AP. Como técnicas: levantamento bibliográfico, observação e entrevista. Os resultados da pesquisa sinalizam que as práticas de leituras, na escola observada, acontecem por meio de sequências didáticas com foco nos gêneros textuais; a escola adota a rotina flexível para otimizar o tempo pedagógico, e assim desenvolver com qualidade as sequências didáticas.

Palavras-chave: Organização. Pedagógico. Alfabetização. Sequência Didática. Leitura.

Abstract: This article is an excerpt from a case study master's degree research, carried out in 2023, which made reference to the pedagogical organization of reading teaching in the initial years of a public school in Macapá/AP. The specific objectives were: to understand the pedagogical strategies used in teaching reading and to infer about the reading practices applied in the classroom, with students in the 2nd year of elementary school in a public school in Macapá/AP. Techniques: bibliographical survey, observation and interview. The research results indicate that reading practices, in the observed school, take place through didactic sequences focusing on textual genres; the school adopts a flexible routine to optimize teaching time, and thus develop teaching sequences with quality.

Keywords: Organization. Pedagogical. Literacy. Following teaching. Reading.

Resumen: Este artículo es un extracto de una investigación de maestría de estudio de caso, realizada en 2023, que hizo referencia a la organización pedagógica de la enseñanza de la lectura en los primeros años de una escuela pública en Macapá/AP. Los objetivos específicos fueron: comprender las estrategias pedagógicas utilizadas en la enseñanza de la lectura e inferir sobre las prácticas lectoras aplicadas en el aula, con estudiantes del 2º año de la enseñanza primaria de una escuela pública de Macapá/AP. Técnicas: encuesta bibliográfica, observación y entrevista. Los resultados de la investigación indican que las prácticas de lectura, en la escuela observada, se dan a través de secuencias didácticas enfocadas en géneros textuales; la escuela adopta una rutina flexible para optimizar el tiempo de enseñanza, y así desarrollar secuencias de enseñanza con calidad.

Palabras clave: Organización. Pedagógico. Literatura. Después de la enseñanza. Lectura.

1 INTRODUÇÃO

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua/IBGE, realizada em 2019, constatou um aumento de 66,3% no quantitativo de alunos não leitores, representando um total de 2,4 milhões de crianças que não sabem ler, nem escrever. Esses dados comprovam os altos índices de analfabetismo, dessa vez, por meio das avaliações externas, que são realizadas em nível nacional, tais como: ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica, ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização, ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio e o PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (IBGE, 2019).

Sabe-se que em 2021 “o investimento em educação retrocedeu 27% na Lei Orçamentária Anual (LOA). O corte foi seguido por um bloqueio de R\$ 2,7 bilhões na educação, setor que mais sofreu (BRASIL, 2021).

Estudos concluíram que a Emenda Constitucional 95 do Teto de Gastos, aprovada em 2016, inviabilizou a concretização do PNE – Plano Nacional de Educação (GELÉDES, 2021), que impossibilitou o alcance da Meta 5 do Plano Nacional de Educação que estabelece o processo de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

A previsão, segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), é que menos de 25% das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) devam ser atingidas até o fim da sua vigência em 2024 (GELÉDES, 2021). Atribui-se como causa incentivadora desse cenário educacional preocupante a pandemia e a agenda anticientífica, fundamentalista e militarista levada a cabo pelo governo federal que esteve sob a presidência de Jair Messias Bolsonaro entre 2018 e 2022 (GELÉDES 2021).

Em 2023, a realidade educacional no Brasil ainda é desafiadora. Superar os déficits na aprendizagem, ocasionados pela pandemia do COVID 19, ainda é

uma tarefa difícil de executar.

Como situação problema que questionou: “como os aspectos pedagógicos do ensino de leitura são desenvolvidos junto aos alunos do 2º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Macapá/AP?”, o objetivo geral da pesquisa consistiu analisar a organização pedagógica do ensino de leitura junto aos alunos do 2º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Macapá/AP.

Quanto à metodologia para realização desta pesquisa, adotou-se o método científico: estudo de caso e a abordagem qualitativa, uma vez que se procura explicar uma dinâmica social e os aspectos de uma realidade que não podem ser quantificados. Optou-se pelas seguintes técnicas para coleta de dados: levantamento bibliográfico, observação participante e entrevista semiestruturada. Para o tratamento dos dados coletados, definimos categorização como método de análise.

O trabalho escrito foi estruturado em introdução, desenvolvimento e as considerações finais.

O desenvolvimento está organizado por meio de três intertítulos, o primeiro explorando a “alfabetização e leitura como leitura contextualizada de mundo”, o segundo apresentando uma possibilidade de ensino-aprendizagem que se desenvolve a partir da “Sequência didática: estratégia pedagógica de aprendizagem”. Os conteúdos expostos nestes dois intertítulos versam sobre a base teórica do desenvolvimento inicial das linguagens: leitura e escrita e, apresentam a sequência didática como estratégia pedagógica viável para o desenvolvimento de aprendizagens significativas no contexto escolar. O último intertítulo apresenta “As práticas de leituras aplicadas em sala de aula junto aos alunos dos 2º anos do ensino fundamental”. Ambos tratam do como fazer, de como as práticas de leituras ocorrem na escola observada e todos os aspectos pedagógicos que estão envolvidos nesse processo.

Nas “Considerações finais”, apresentam-se as contribuições teóricas,

contribuições práticas, limitações de pesquisa, proposições para novas pesquisas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Alfabetização e leitura como interpretação contextualizada de mundo

No contexto brasileiro, segundo Soares (2016), durante muito tempo, a leitura e a escrita foram separadas e tratadas como processos distintos, enfatizando-se a primazia da leitura sobre a escrita. O construtivismo chegou e trouxe uma mudança de percepção e concepção sobre ambas, e deu à escrita uma função para além da cópia, do ditado. O inverso se deu com os métodos sintéticos e analíticos que desprezavam a escrita enquanto processo de criação ou produção do aluno e de forma alguma aceitavam, enquanto prática de alfabetização, a escrita não controlada.

A história da educação brasileira mostra que o contexto alfabetizador no século XIX, até a década de 1980, fundamentou-se nos princípios da pedagogia tradicional, com práticas educativas centradas no método de soletração, repetição e memorização.

Para Soares (2016), o movimento de alternância entre os métodos de alfabetização no Brasil, iniciou-se juntamente com o processo de consolidação do sistema de ensino público, no final do século XIX, afluindo, também, a necessidade institucional de uma escolarização que oportunizasse às crianças o aprendizado da leitura e escrita. Nesse momento da história da educação brasileira, as práticas alfabetizadoras pautavam-se nos métodos sintéticos e analíticos.

Soares (2016) explica que para alcance desse tipo de alfabetização mencionado acima, utilizava-se o método da soletração com apoio nas chamadas cartas de ABC, nos abecedários, nos silabários, no "b + a = ba". Uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras fossem os sons da língua,

quando, na verdade, representam os sons da língua.

Essa alternância entre os métodos é, para Mortatti (2019), um movimento contínuo entre os conceitos “inovadores” e “tradicionais”, no qual se propunha um método e logo em seguida outro, com base em críticas e negação.

Soares (2016, p. 23) alerta que, na história da alfabetização brasileira tem:

[...] a principal causa das mudanças de paradigmas e métodos está relacionada com o fracasso na aquisição da leitura e escrita das crianças. Ressalta-se que mesmo com o surgimento do construtivismo, o problema da alfabetização, não foi superado.

Esse fracasso, nas últimas décadas do século XXI, passou a ser demonstrado por meio das avaliações externas, tais como: IDEB -Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2022, mostrando que esse alcance é muito maior, chegando aos altos índices de alunos não alfabetizados, também, nos anos finais e ensino médio (BRASIL, 2022).

Em seus estudos, Soares (2016) detectou que o método sintético corresponde ao processo em que a prática da leitura parte de unidades menores para as maiores, ou seja, decodifica-se primeiramente as letras para depois avançar no reconhecimento de sílabas, palavras e, por fim, frases. “Progressivamente, foi-se dando prioridade ao valor sonoro das letras, isto é, da soletração, avançou-se para métodos fônicos e silábicos – métodos que receberam a denominação genérica de sintéticos” (SOARES, 2016, p. 17).

Segundo Soares (2016), essa progressiva prioridade dada aos métodos fônicos ressalta que, “como a arte da leitura é a análise da fala, levemos desde logo o aluno a conhecer os valores fônicos das letras, porque é com o valor que há de ler e não com o nome delas” (RIBEIRO 1936, *apud* MORTATTI, 2019, p. 54). Ao se considerar “a realidade psicológica da criança sua necessidade de tornar a aprendizagem significativa e para isso partir da compreensão da palavra escrita, para somente depois chegar ao valor sonoro de sílabas e

grafemas, deu-se origem aos métodos analíticos” (SOARES, 2016, p. 18).

Entre os métodos analíticos sobressaem “o método da palavração, introduzido no Brasil também nos anos 1880 pela Cartilha Maternal de João de Deus da Silva Jardim, eminente educador paulista nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, foi o grande divulgador” (SOARES, 2016, p. 18).

Soares (2016) se respalda na conferência de 1884 para evidenciar o método analítico como uma segunda via de evolução no campo da alfabetização. Isso se baseia na premissa de que a soletração é fictícia, uma vez que reúne nomes absurdos que exigem a posteriori a compreensão dos valores das letras. A abordagem silábica é transitória, uma vez que reúne sílabas de forma isolada antes de se ler a palavra completa. A abordagem da palavração é considerada definitiva, uma vez que a palavra é lida integralmente desde o início. Como aprendemos a falar? Através da utilização de palavras. E como aprenderemos a ler? Claramente, lendo essas mesmas palavras (JARDIM, 1884 *apud* MORTATTI, 2019).

Destaca-se que, em ambos os métodos, sintéticos e analíticos, o domínio do sistema alfabético-ortográfico é pré-requisito para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita.

Contraopondo-se aos métodos de alfabetização sintético e analítico, que predominaram como orientação metodológica entre as últimas décadas do século XIX e o início do século XX, até os anos 1980, surge o paradigma cognitivista, na versão da epistemologia genética de Piaget (1970), que no Brasil foi adotado na área da alfabetização como "construtivismo" (SOARES, 2016).

Soares (2016, p. 26) compreende que "o construtivismo enfatizou o papel da escrita, especialmente de uma escrita 'espontânea' ou 'inventada'. Nessa perspectiva, na alfabetização, não se espera que a criança domine todo o sistema alfabético-ortográfico para depois desenvolver a prática da escrita. Pelo contrário, desde o início, a criança é estimulada pelas suas interações

sociais e culturais a escrever espontaneamente suas histórias, pensamentos e aventuras, ou seja, a produzir textos de diferentes gêneros.

Vygotsky (2003) corrobora o fortalecimento da ideia de que as interações sociais e culturais são fundamentais no processo de alfabetização e apresenta alguns princípios acerca da construção do conhecimento pelo sujeito, ressaltando a importância do meio nesse processo.

A ênfase dada às relações sociais no processo de aprendizagem não tem a mesma relevância nos métodos sintéticos e analíticos. Pelo contrário, eles se opõem ao novo paradigma – o construtivismo. Em ambos, o ensino prevalece sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, a alfabetização se reduz a uma escolha de métodos; ambos têm como pressuposto que a criança aprende por "estratégias perceptivas". Embora os métodos sintéticos coloquem o foco na percepção auditiva – correspondências entre o oral e o escrito -, enquanto os métodos analíticos colocam o foco na percepção visual – correspondências entre o escrito e o oral. Ambos consideram a criança como um aprendiz passivo que recebe o conhecimento transmitido por meio do método e de material escrito – cartilhas ou pré-livros – elaborados intencionalmente para atender ao método (Ferreiro; Teberosky, 1986, *apud* Soares, 2016). E nesta perspectiva, de "construção" é necessário que se oportunize à criança vivências sociais com interações com materiais de leitura contextualizadas à sua realidade – textos de diferentes gêneros; textos para "ler", e não textos artificialmente elaborados "pra aprender a ler", sem sentido (Ferreiro; Teberosky, 1986, *apud* Soares, 2016).

Soares (2016) ressalta que o construtivismo não se trata de um novo método de alfabetização, como muitos entenderam, mas sim uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e do seu objeto, a língua escrita.

Soares (2016, p. 29) explica que: "na faceta linguística, o objeto do conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos

específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino". Todo esse movimento entre os métodos sintéticos, analíticos e o construtivismo não mudou a realidade preocupante acerca dos resultados apresentados pelo sistema educacional brasileiro.

O universo pedagógico alfabetizador tradicional, até então preponderante, agora divide-se também com práticas educativas construtivistas, e o movimento pendular descrito por Soares (2016), entre os métodos de alfabetização, sintéticos e analíticos, ganha uma nova direção: o letramento. O letramento, enquanto ato de leitura e escrita que está a favor e para as práticas sociais, é meio de preparar para a vida.

Ressalta-se na premissa que Soares (2016) compreende o processo de elaboração da língua escrita como único, mas com fases distintas e consecutivas, quando se busca entendê-las enquanto aprendizagem.

Nessa perspectiva de estudos e pesquisas, olha-se primeiramente para as partes e, se o todo é complexo e multifacetado, é mais provável que cada parte ou faceta seja de uma natureza específica e, portanto, cada uma só pode ser investigada isoladamente (SOARES, 2016).

Conforme o pressuposto de Soares (2016), a palavra "faceta" é usada para designar os componentes da aprendizagem inicial da língua escrita. Assim como em uma pedra lapidada, as várias superfícies – facetas – se somam para compor o todo que é a pedra, da mesma forma, os componentes do processo de aprendizagem da língua escrita – suas facetas – se somam para compor o todo que é o produto desse processo: a alfabetização e o letramento.

Compreende-se, então, que o processo completo de aquisição da leitura e escrita, na perspectiva do letramento, envolve todas as facetas, que se completam em sentidos e habilidades, resultando no despertar da criança letrada (SOARES, 2016).

Em uma abordagem didática, Soares (2016) define as facetas da

aprendizagem inicial da língua escrita, identificando em cada uma o seu objeto de aprendizagem. Na faceta linguística, o objeto da aprendizagem inicial da língua escrita é o sistema alfabético-ortográfico e as competências de “codificação” e “decodificação” da escrita. Pode-se dizer que essa faceta é a representação visual da cadeia sonora da fala, o que ela denomina de alfabetização. Na faceta interativa, o objeto de aprendizagem são as habilidades de compreensão e produção de textos.

Compreende-se, na perspectiva dos estudos e pesquisas de Soares (2016), que a escrita alfabética envolve processos mentais complexos e não se limita à memorização. Configura-se como um processo de construção, envolvendo aspectos sensoriais, de consciência fonológica e de letramento. É por isso que é considerada um sistema fortemente notacional.

Conclui-se, com base no referencial teórico citado acima, que as dimensões multifacetadas da aprendizagem, atualmente, vão além de uma educação cognitivista. Ao analisar essas bases teóricas, percebe-se um movimento em direção à desconstrução das práticas educativas tradicionais e à valorização dos processos mentais das crianças na elaboração de suas aprendizagens. Decodificação, memorização e atividades mecânicas são obsoletas na perspectiva construtivista.

Então, como se deve pensar o trabalho docente e as práticas educativas na leitura e na língua escrita, considerando que a aprendizagem também é uma temática multifacetada?

A aprendizagem inicial da leitura e da língua escrita, embora seja vista e tratada como um fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua totalidade, como um todo, porque essa é a verdadeira natureza dos atos de ler e escrever, nos quais a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aqueles que leem ou escrevem pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que tem sido chamado de alfabetização letrada (SOARES, 2016).

Na perspectiva de compreensão da aprendizagem da língua escrita e da leitura, torna-se indispensável o estudo de dois processos inerentes à alfabetização e ao letramento, propostos por Soares (2016) e denominados como consciência metalinguística e consciência fonológica.

Segundo Soares (2016), para aprender a ler e escrever e tornar-se um leitor e produtor de textos competente, o aprendiz precisa desenvolver a consciência metalinguística. Essa consciência não se limita apenas à capacidade de ouvir a língua, analisar seus "sons" e relacioná-los com marcas gráficas, mas também à capacidade de refletir sobre o texto escrito, sua estrutura, organização e características sintáticas e contextuais.

Bowey (1994, p. 122 *apud* SOARES, 2016) argumenta que foi a partir dos anos 1970 que surgiram os primeiros estudos sobre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas em crianças. Portanto, esse é um dos arcabouços teóricos que contribui para a compreensão do processo de elaboração da linguagem, tanto verbal quanto escrita.

Segundo Soares (2016, p. 133), "Todas as dimensões são essenciais para a aprendizagem da língua escrita e da leitura, seja oferecendo suporte para o processo de alfabetização, ao lado da consciência fonológica, seja relacionando-se com as facetas interativas e socioculturais." No entanto, é a consciência fonológica que se destaca e está diretamente relacionada ao processo de alfabetização.

2.2 Sequência Didática: estratégia pedagógica de aprendizagem

Na perspectiva da interação no contexto pedagógico, encaixa-se perfeitamente a "sequência didática" como uma proposta teórica que serve de base para uma estratégia de aprendizagem em todas as áreas do currículo escolar. No Brasil, as orientações teóricas sobre as sequências didáticas são apresentadas nos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Nesse documento, as "atividades sequenciadas de leitura" são caracterizadas como:

Situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura [...] Funcionam de forma parecida com os projetos – e podem integrá-los, inclusive –, mas não têm um produto determinado: neste caso o objetivo explícito é a leitura em si. Nas atividades sequenciadas de leitura pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse (BRASIL, 1997, p. 46).

As sequências didáticas, apesar de não serem uma estratégia de ensino nova, nos últimos anos ganharam evidência devido à grande produção e distribuição de materiais didáticos produzidos com base nessa sistemática. O próprio livro didático do professor traz orientações de como executá-las, passo a passo.

Ressalta-se que a sequência didática (SD) difere-se do plano de aula em vários aspectos, sendo o principal aspecto o tempo de execução. Na SD, o tempo de execução vai além de uma aula, geralmente envolve várias aulas, enquanto o plano de aula é para uma aula e encerra-se quando a aula acaba. Neste estudo, a análise feita é sobre as práticas de leitura, sendo, portanto, necessário compreender como aplicar uma sequência didática para esse aprendizado.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 94), o fracasso do ensino da língua materna tem a ver com a didática adotada, ou melhor, com as metodologias aplicadas.

Neste contexto, e seguindo as diretrizes mencionadas acima, os autores preconizam o uso do procedimento de sequência didática, que, de acordo com Dol, Noverraz & Schneuwly (2002, p. 97), "é um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual oral ou escrito."

Outro conceito relacionado à sequência didática é apresentado por Nascimento (2009, p. 69). Nele, a autora menciona que as sequências didáticas são "os dispositivos de organização dos conteúdos a serem 'ensinados' sobre uma

prática de referência." Para a autora, as sequências didáticas representam projetos de comunicação que contribuem para dar significado à aprendizagem, uma vez que permitem a exploração da escrita.

Conforme Machado (1997, p. 5-6), a "sequência didática é uma ferramenta didática fundamental para o ensino da escrita e da leitura, baseada em princípios essenciais que orientam a sua estruturação."

Esses princípios, conforme identificados por Machado (1997, p. 5-6), são:

O aluno deve aprender escrever textos (orais e escritos) em função de situações particulares; a produção textual deve iniciar logo nos primeiros anos da escolaridade, sem a necessidade de esperar que os alunos saibam primeiro escrever palavras e frases; propõe-se uma progressão em espiral e não linear o que varia de um gênero para o outro é o gênero textual e suas dimensões ensináveis. O que não impede que um gênero possa ser objeto de ensino de uma série diferente, nesse caso, é o nível de aprofundamento de suas dimensões ensináveis que pode conduzir às progressões. É a atividade global que determina os instrumentos específicos. Indução ou dedução? O método é indutivo, pois se acredita que não se trata de transmitir conhecimento, mas de, através de observações e exercícios concretos, conduzir e orientar os alunos para que tenham a consciência do funcionamento linguístico.

As sequências didáticas têm uma organização em etapas. Elas começam com a "Apresentação da situação"; este é o momento em que o gênero textual que será trabalhado é apresentado ao aluno. Também é o momento em que os alunos são envolvidos pela ideia de um projeto coletivo e de ação solidária, e, portanto, se sentem parte da ação didática que será desenvolvida por algum tempo.

A produção inicial é uma espécie de avaliação diagnóstica, na qual se pede aos alunos que produzam algo simples relacionado ao gênero textual escolhido. Segundo os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), "o ponto de partida da sequência é constituído, na medida do possível, pela observação das capacidades já existentes dos alunos e pela definição das dificuldades."

Por fim, a produção final da sequência didática ocorre quando o aluno já pode ser submetido a uma avaliação formativa. Nesse momento, as produções inicial e final devem ser comparadas. É importante ressaltar que a produção final deve passar por uma correção rigorosa dos aspectos da linguagem, tanto oral quanto escrita.

Vale destacar que não há um modelo ou padrão de sequência didática; o que existe é uma orientação teórico-metodológica quanto aos aspectos a serem considerados ao planejá-la: o tema a ser trabalhado (definido de acordo com o currículo escolar e o projeto político-pedagógico da instituição), o objetivo da sequência didática, os conteúdos a serem trabalhados, as habilidades da Base Nacional Comum curricular (BNCC) a serem desenvolvidas, o tempo de execução da sequência didática, os materiais necessários para a execução das atividades da sequência, o detalhamento de cada aula da sequência e a finalização da sequência.

2.3 As práticas de leituras aplicadas em sala de aula, junto aos alunos dos 2º anos do ensino fundamental

A escola pesquisada atende os níveis de ensino fundamental/anos iniciais, do 1º ao 5º ano, e a modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e Adultos, nos três turnos: manhã, tarde e noite. As turmas do 1º e 2º ano são acomodadas em um prédio anexo. Sendo neste prédio anexo o local onde as intervenções acerca da pesquisa aconteceram. Ressalta-se que o público envolvido na pesquisa foram os professores, pedagogos, pais e alunos das turmas pertencentes ao 2º ano.

A pesquisa na escola aconteceu no período de 07/06 a 30/06/2023. Realizou-se a observação e a entrevista semiestruturada. Quanto à observação, foram 4 horas diárias em cada turma, durante 5 dias, totalizando 20 horas semanais em cada turma. Considerando que foram 5 turmas, a observação contabilizou um total de 100 horas.

As turmas de 2º ano são ofertadas durante os turnos da manhã e tarde e são

identificadas pela seguinte nomenclatura: turma 211, turma 212, turma 213, turma 224 e turma 225.

Observou-se, em todas as turmas, que o pedagógico estava organizado a partir de dois instrumentos: rotina e sequência didática.

Sobre a rotina, vale ressaltar que a rotina empregada nas turmas observadas era flexível e mudava a cada semana de aula. O que, a princípio, foi intrigante, considerando que a palavra rotina remete a algo imutável.

Assim como esclarecido por Barbosa (2000, p. 132), que diz: "Compreendem-se como rotinas uma série de ações que se repetem, com um padrão estrutural característico, o qual possui certa invariância e é reconhecível por todos aqueles que pertencem à área."

Sobre as rotinas, Barbosa (2000) considera como exemplo de rotinas escolares nas séries iniciais, por exemplo, o cabeçalho, a chamada, a formação de filas ou a leitura oral coletiva do abecedário exposto na parede da sala de aula.

Contudo, buscou-se, no arcabouço teórico, respaldo que explicasse essa rotina flexível observada na turma. E encontrou-se no próprio Barbosa (2000, p. 212), a seguinte explicação:

Propõe-se o termo rotina reflexiva, contrapondo-o à expressão rotina mecanizada, para representar situações que, embora possuam o caráter de repetitivas, são planejadas com a intencionalidade de objetivar processos de ensino que favoreçam a aprendizagem dos conhecimentos científicos. Por outro lado, entende-se como rotinas mecanizadas as ações que operam em direção à padronização, em direção ao comum que ocorrem sempre da mesma forma, e, por esse fato, muitas vezes tornam-se desinteressantes aos sujeitos alunos, naturalizando, no espaço educativo, práticas pedagógicas consideradas enfadonhas.

Durante a observação, ficou evidente a empolgação dos alunos e a participação de todos. Não há como classificar aquela rotina como enfadonha, chata e desinteressante para os alunos.

O planejamento escolar na rede municipal de ensino é definido no calendário

escolar e acontece todas as quintas-feiras, no contraturno. Segundo as informações coletadas durante a entrevista semiestruturada com professores e a pedagoga, no planejamento escolar, a pauta é sempre voltada para as metodologias de ensino. Discute-se sobre as melhores estratégias que levam o aluno a aprender e trocam-se experiências exitosas. Não se permite que esse momento seja um momento de repasse de informativos e de reclamações infundáveis.

O currículo escolar, ou seja, os oito componentes: português, matemática, ciências, história, geografia, arte, educação física, ensino religioso, é trabalhado seguindo a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para o ensino fundamental – anos iniciais.

Para um melhor entendimento de como a prática de leitura ocorre na sala de aula dos alunos dos 2º anos, elaborou-se dois cronogramas, um para a rotina e outro para sequência didática na leitura. Os dois cronogramas são semanais. Por dia, dentro da rotina, são trabalhados dois componentes curriculares e desenvolvida uma prática de leitura, sendo, portanto, três sequências didáticas diárias, ou seja, uma sequência para cada componente curricular e outra para leitura. Mas, nesse estudo, a ênfase será na rotina e na sequência didática aplicada apenas para a leitura.

Abaixo, segue a rotina e a sequência didática observada por uma semana nas turmas dos 2º anos.

Quadro 1 - ROTINA 1 - 1ª SEMANA.

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Acolhida dança	Acolhida Contação de uma piada	Acolhida Contação de advinhas	Acolhida Brinquedos cantados	Acolhida Desafios
Correção do para casa	Correção do para casa	Correção do para casa	Correção do para casa	Correção do para casa
Prática de leitura Gênero textual: Fábulas A tartaruga e a lebre	Prática de leitura Gênero textual: Fábulas O leão e o rato.	Prática de leitura Gênero textual: Fábulas A raposa e as uvas	Prática de leitura Gênero textual: Fábulas O corvo e o jarro	Prática de leitura Gênero textual: Fábulas A cigarra e a formiga...

Atividades sequenciadas Livro de LP PNLD/PCA	Atividades sequenciadas Livro de LP PNLD/PCA	Atividades sequenciadas Livro de LP PNLD/PCA	Atividades sequenciadas Livro de MAT PNLD/PCA	Atividades sequenciadas Livro de MAT PNLD/PCA
INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
Atividades sequenciadas ciências	Atividades sequenciadas História	Atividades sequenciadas geografia	Atividades sequenciadas Artes	Atividades sequenciadas Ed. Física
Para casa	Para casa	Para casa	Para casa	Para casa

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de 01 a 30/06/2023.

Quadro 2 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA LEITURA 1 – 1ª SEMANA.

TEMA:	Praticando a leitura descobri ...
OBJETIVO	Incentivar o hábito da leitura
CONTEÚDO	Gênero textual fábula
HABILIDADE (BNCC)	(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.
TEMPO	5 aulas. 1 aula de 50m por dia
RECURSOS	Livro literário, data show, teatro de fantoche, lápis de cor, papel A4
1ª AULA	1ª Abertura da aula – apresentação do livro literário, exploração da capa. Todos irão tocar, manusear o livro. 2ª Conversa informal sobre o gênero textual Fábula. Exemplificação do conceito de fábula. Escuta dos posicionamentos dos alunos. 3ª Contação da história. Bem pausada, com exploração das imagens.
2ª AULA	1ª Abertura da aula – relembrando a fabula anterior. Todos os alunos irão contar o que lembram. 2º Contação da história – perguntar se alguém quer ler 3ª Pausa para a elaboração – representando o que ouvi (cada aluno escolherá uma forma de representação: desenho, escrita...)
3ª AULA	1º Abertura da aula – relembrando a fábula anterior. Todos os alunos irão contar o que lembram. 2º Contação da história – perguntar se alguém quer ler 3ª Interpretação do que ouvi – Cada aluno fará sua interpretação.
4ª AULA	1º Abertura da aula – relembrando a fábula anterior. Todos os alunos irão contar o que lembram. 2ª Continuação da história – perguntar se alguém quer ler 3º Criticando o que ouvi – perguntar se os comportamentos narrados até o momento são corretos ou não. Pedir para justificar.
5ª AULA	1º Abertura da aula – relembrando onde paramos. Todos os alunos irão contar o que lembram. 2º Contação da história – perguntar se alguém quer ler 3º Comentando o final – perguntar o que acharam. Foi um bom final?
FINALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA	Perguntar qual foi a moral da fábula – Construir mural com as respostas e fixar na sala de aula.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de 01 a 30/06/2023.

Observou-se, na escola pesquisada, acerca do tempo pedagógico, que o aproveitamento é integral e que, as cinco turmas observadas apresentam alunos nos mais variados níveis de leitura; temos alunos: não leitores, leitores

de sílabas, leitores de palavras, leitores de frases, leitores fluentes e não fluentes.

No contexto pesquisado, observou-se um paradoxo metodológico, no qual se aplica às práticas de leituras, dois instrumentos pedagógicos: as rotinas flexíveis e as sequências didáticas. Contudo, anteriormente, comprovado quanto à possibilidade de coexistência em uma mesma organização pedagógica.

A perspectiva de articular uma rotina, na qual se prevê atividades, com uma sequência que estabelece como essas atividades devem acontecer didaticamente, é bem possível do ponto de vista teórico e, comprovado por alguns teóricos.

O esquema de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) representa bem o caminho metodológico das sequências didáticas utilizadas nas práticas de leituras das turmas do 2º ano. O esquema desenvolvido nas turmas observadas não é idêntico, mas apresenta similaridades quanto ao caminho metodológico percorrido.

Considera-se um ponto em comum, que articula as duas sequências, o princípio de que é necessário mais de uma aula para finalizar uma sequência didática. Sendo o fator tempo pedagógico, determinante para consolidação de práticas de leituras que explorem não somente os aspectos linguísticos.

Observa-se que a rotina apenas organiza o tempo pedagógico, apontando as atividades que devem acontecer em cada dia. O planejamento didático, o "como fazer", é apresentado pelas sequências didáticas. Para cada componente curricular, é planejada uma sequência didática com foco nas suas unidades temáticas. O mesmo acontece no momento das práticas de leituras.

Foi identificado que os Programas Criança Alfabetizada e Educa Macapá são referenciais quanto às rotinas pedagógicas flexíveis. Segundo os professores, nas formações que acontecem a cada mês, as temáticas são sempre relacionadas às rotinas, enquanto organização pedagógica, e também há

orientações sobre atividades sequenciadas ou sequências didáticas.

Supõe-se com o dito que as práticas de leitura são imprescindíveis, enquanto meios estratégicos para a alfabetização. Não há como trabalhar os componentes curriculares sem que as linguagens ou as habilidades de leitura e escrita sejam estimuladas. Muito mais do que o domínio teórico de um objeto de estudo é o saber que faz interpretar, analisar e inferir sobre ele.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, este estudo é relevante à medida que desenvolve as seguintes inferências para análise: contribuições teóricas, contribuições práticas, limitações de pesquisa, proposições para novas pesquisas.

Quanto às contribuições teóricas infere-se que a pesquisa em questão contribui para compreensão e análise de teorias acerca das linguagens desenvolvidas no estado do Amapá, uma vez que: explica o contexto histórico de emancipação recente do estado em questão, apontado como causa da má gestão do sistema de ensino público; apresenta a experiência de uma escola pública pertencente à rede municipal na qual as práticas de leituras são desenvolvidas por meio de SD (sequências didáticas) com foco nos gêneros textuais; estabelece como paradigma, a relação entre rotina imutável e flexível. Corroborando para o entendimento de que o tempo pedagógico da sala de aula precisa ser organizado, seguindo princípios da intencionalidade de objetivar processos de ensino que favoreçam a aprendizagem dos conhecimentos científicos.

No cerne das contribuições práticas da pesquisa está a descoberta de que outras práticas de leituras podem ser influenciadas e que, é possível ensinar a ler e escrever ao mesmo tempo que explora os gêneros textuais. É o alfabetizar letrando e também o letramento literário; estimula o planejamento escolar coletivo, ou seja, por anos/séries. Criando uma rede de possíveis trocas exitosas e elevando a qualidade das práticas de ensino empregadas em sala de aula; impulsiona a formação continuada do professor, uma vez que a

estratégia de ensino de leitura a partir de “sequências didática” exige estudo e fundamentação teórica constante;

As limitações da pesquisa realizada são identificadas a partir dos seguintes aspectos: dificuldade para realização das entrevistas com os pais dos alunos e professores, no que se refere a disponibilidade de tempo; falta de espaço adequado (silencioso) para gravar as falas dos entrevistados. Muitos áudios inaudíveis; a timidez em se expor e a preocupação com possíveis críticas, talvez, tenha comprometido algumas falas de alguns pais.

E por fim, as sugestões de futuras pesquisas com foco na organização do trabalho pedagógico, que aqui delimitou-se em três linhas de pesquisas: o trabalho com as sequências didáticas nas demais áreas do currículo escolar; o uso de rotinas flexíveis para melhor aproveitamento do tempo pedagógico em sala de aula e, novas práticas de leituras desenvolvidas no 1º ano do Ensino Fundamental/Anos iniciais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 94-113, jan./jun. 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA ECONOMIA. **Lei Orçamentária Anual (LOA)**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/orcamento/orcamentos-anuais/2021>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. PNE. **Plano Nacional da Educação**. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22 jan. 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCNHEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCNHEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GELÉDES. **Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos**. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD**

Contínua. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/2044-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios>. Acesso: 29 abr. 2023.

MACHADO, Anna Rachel. **A sequência didática.** 1997. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/7649/a-sequencia-didatica-machado-olimpia.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil:** uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. *In:* NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais:** da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** o método em questão. 2000. Disponível em: https://img.travessa.com.br/capitulo/CONTEXTO/ALFABETIZACAO_A_QUESTAO_DO_S_METODOS-9788572449588.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOBRE OS AUTORES:

Adriana Maria Pereira Almeida Leal

Mestra em Comunicação, Linguagem e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Especialista em Metodologia do Magistério Superior pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER). Pedagoga com habilitação em Administração Escolar pela UNAMA. Professora na Educação Pública Estadual e Coordenadora Pedagógica na Rede Pública de Ensino Municipal. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9334-335X>
Email: drikaleal7@hotmail.com

Maria Betânia de Carvalho Fidalgo Arroyo

Docente colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (UNAMA). Reitora da UNAMA. Diretora Regional do grupo Ser Educacional. Presidente do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado do Pará. Membro da Academia Paraense de Letras (APL). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (PPAD) da UNAMA. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-7745-6394>
E-mail: betania.fidalgo@unama.br

João Claudio Tupinambá Arroyo

Coordenador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Conhecimentos para o Desenvolvimento Socioambiental (PPGC) da Universidade da Amazônia (UNAMA). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano (PPDMU) da UNAMA. Mestre em Economia pela mesma instituição.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9085-0858>

E-mail: arroyojc@hotmail.com

Ana D'Arc Martins de Azevedo

Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do Programa Stricto Sensu em Comunicação, Linguagens e Culturas (PPGCLC) e do Programa Mestrado Profissional em Gestão de Conhecimentos para o Desenvolvimento Socioambiental (PPGC) da Universidade da Amazônia (UNAMA). Coordenadora e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa "Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas" (EDUQ/UEPA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Diversidade e Inclusão (GEPIDI/UNAMA).

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-4240-9579>

E-mail: azevedoanadarc@gmail.com

Artigo recebido em: 23 out. 2023. | Artigo aprovado em: 07 dez. 2023.