



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTADOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

MARIA SÔNIA TORRES ALVES

**AS DIFICULDADES DE CONSOLIDAR OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**MONTEIRO – PB
2014**

MARIA SÔNIA TORRES ALVES

**AS DIFICULDADES DE CONSOLIDAR OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu do Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Especialista.

Orientador: Eli Brandão da Silva

**MONTEIRO-PB
2014**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

A474d Alves, Maria Sônia Torres.

As dificuldades de consolidar os direitos de aprendizagem no ensino de língua portuguesa [manuscrito] : / Maria Sônia Torres Alves. - 2014.

37 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Eli Brandão da Silva, Departamento de Letras Estudos Linguísticos e Literários".

1. Alfabetização. 2. Práticas Educativas. 3. Formação Continuada. I. Título.

21. ed. CDD 370.1523

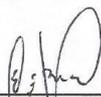
MARIA SÔNIA TORRES ALVES

**AS DIFICULDADES DE CONSOLIDAR OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho aprovado em: 19 de Julho de 2014

Nota: _____

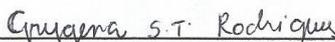
Banca Examinadora



Professor Dr. Eli Brandão da Silva (UEPB)
(Orientador)



Professor Dr. José Joelson Pimentel de Almeida (UEPB)



Professora Ma. Gygena dos S. T. Rodrigues (UFPB)

**MONTEIRO-PB
2014**

Dedicatória

Às minhas filhas Cíntia e Brenda que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

Agradecimentos

A Deus, por Sua presença em todos os momentos;

A todos os professores da UEPB que deixaram seus preciosos ensinamentos, colaborando para o nosso crescimento intelectual;

A nossos colegas de classe, pelo convívio e troca de experiências nesse período.

*“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação
reflexão”*

(Paulo Freire).

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, MAPAS, QUADROS E TABELAS

FIGURA

Figura 1 – Os quatro eixos da Língua Portuguesa.....	15
--	----

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escrita de palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro.....	31
Gráfico 2 – Compreender textos de gênero, temáticas e vocabulário familiares	32
Gráfico 3 – Produção de textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.....	33

MAPAS

Mapa 1 – Taxa de analfabetismo de 10 a 14 anos por município -2000.....	20
---	----

QUADROS

Quadro 1 – Os quatro princípios pedagógicos.....	25
Quadro 2 – estrutura da formação do PNAIC	26
Quadro 3 – Direitos gerais de aprendizagem	28
Quadro 4 – Perfil da turma.....	30

TABELAS

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais 1996/2001.....	19
---	----

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar até que ponto o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa está possibilitando a consolidação dos direitos de aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais. Por meio das análises em torno do ensino de língua portuguesa e da organização e funcionamento da formação continuada, observa-se uma nova tendência de qualificação profissional que considera as práticas sociais como importante elemento no desenvolvimento de práticas educativas significativas. O trabalho de campo, entretanto, evidencia variáveis que dificultam a consolidação dos direitos de aprendizagem no fim do ciclo de alfabetização. Desta forma, apresentam-se alguns obstáculos e ao mesmo tempo avanços ocasionados pela política educacional que traz a alfabetização como foco.

Palavras-chave: Alfabetização; Práticas Educativas; Formação Continuada.

ABSTRACT

This study aims to analyze to what point the Brazilian educational program *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (National Pact for Literacy at the Right Age) makes it possible to consolidate the rights to learn in the teaching of Portuguese in the initial series at school. Analyzing the teaching of Portuguese and how the continuous education is organized and carried out, the study observes a new tendency of professional qualification that consider social practices as an important element in the development of significant educational practices. The field work, however, shows variables that make it difficult to guarantee the rights to learn at the end of the literacy cycle. This shows some obstacles and, at the same time, some progress provoked by the educational policy that focuses on literacy.

Key words: literacy; educational practices; continuous education.

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo I – O ensino de Língua Portuguesa na series iniciais	12
1.1 A perspectiva de alfabetizar letrando do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa	16
Capítulo II - O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: organização e funcionamento	23
2.1 A estrutura da formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	25
3. Resultados e Discussões	29
4. Considerações Finais	35
Referências	36
Anexos	38

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é uma temática que gera discussões a partir do surgimento de novas configurações metodológicas e teóricas que dão novos sentidos às práticas educativas que norteiam este período educacional.

Compreender essas novas dinâmicas é algo imprescindível para o desenvolvimento da reflexividade e principalmente das contribuições que as novas abordagens apresentam.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é uma formação continuada que traz como perspectiva educacional o alfabetizar letrando, ou seja, a apropriação da escrita alfabética por meio do contexto das práticas sociais. O Ministério da Educação, ao lançar esta formação em 2013, inseriu nas temáticas do curso os direitos de aprendizagem que orientam o processo de desenvolvimento educacional dos alunos durante os três anos de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental).

A partir desse contexto, o estudo busca responder até que ponto a formação está ocasionando mudanças nas práticas docentes e nas aprendizagens dos docentes e dos discentes. Para responder tal pergunta, dividiu-se o trabalho em três partes.

A primeira aborda o ensino de língua portuguesa nas séries iniciais, discute a perspectiva de alfabetização da formação e apresenta o contexto que gerou esta prática educacional.

Na segunda parte, evidencia-se a organização e o funcionamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, indicando uma nova tendência nos processos de formação continuada.

A terceira parte apresenta os resultados de uma pesquisa de campo, que quantificou alguns dados sobre os direitos de aprendizagem consolidados em uma turma que o ano passado (2013) vivenciou as práticas educativas orientadas pela formação.

O estudo nota o desafio que é conseguir alfabetizar na idade certa e aponta alguns obstáculos de ordem estrutural, como também avanços sobre a política analisada.

Capítulo I – O ensino de Língua Portuguesa na séries iniciais

O ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais é um campo de investigação que exige do pesquisador uma reflexão “sobre os estudos da linguagem e da aprendizagem, assim como sobre as condições de formação e trabalho dos professores e a chegada de uma nova clientela à escola” (MALENCIO, 1994, p.65).

Ao longo do desenvolvimento, Pereira (2004) descreve que as crianças dão mostras de um interesse especial pela linguagem e por suas características (não somente pela informação que se transmite mediante ela), servindo-se de todos os mecanismos a seu alcance (sejam especificamente linguísticos, sejam cognitivos mais gerais) para descobri-la.

Isso porque a criança aprende a falar e a entender o que lhe falam, revelando um processo de aquisição da linguagem que teve um grande desenvolvimento a partir, aproximadamente, de seu primeiro ano de idade. Com 3 anos, ela já é capaz de conversar com outras crianças e com adultos, compreende plenamente o que lhe é dito (CAGLIARI, 2009).

Martí (2004), ao evidenciar os processos cognitivos básicos e desenvolvimento intelectual entre os seis anos e a adolescência, afirma que as crianças do ensino fundamental não só sabem mais do que as crianças da etapa precedente, como também têm mais recursos para planejar e utilizar, de forma eficiente, suas aptidões quando se deparam com um problema, quando devem se lembrar de informações ou quando devem ampliar seu nível de conhecimento sobre um tema específico.

Sabem que para pensar bem é preciso considerar todos os dados, que é preciso desconsiderar as informações pouco relevantes, que é preciso controlar as ideias alternativas e que se pode melhorar ou corrigir o próprio raciocínio com um esforço suplementar. No entanto, nota-se que esse processo não está sendo realizado nas séries iniciais, o que compromete as outras etapas do processo de letramento, reforçando os altos índices de analfabetismo no Brasil.

É por isso, que a alfabetização segundo Cagliari (2009),

[...] tem sido uma questão bastante discutida pelos que se preocupam com a educação, já que há muitas décadas se observam

as mesmas dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e a evasão escolar. Atualmente, essa questão vêm recebendo atenção especial da parte dos órgãos oficiais, os quais, entretanto, não tem obtido resultados expressivos em suas tentativas de solucionar os problemas citados (CAGLIARI, 2009, p.5).

A partir desse contexto, Oliveira (2008) afirma que uma das problemáticas do ensino de Língua Portuguesa está em torno da formação de professores que “envolve processos complexos, saberes múltiplos, para além do necessário domínio das estruturas da língua e das injunções da norma culta” (2008, p.171).

A ausência de uma formação adequada é fruto do processo histórico de uma relação conflituosa entre os estudos da linguagem, as teorias da aprendizagem e a organização escolar, que fomentam a existência de um descompasso entre as trajetórias das diferentes instituições quanto ao ensino de língua materna (MALENCIO, 1994, p. 66). Nesse contexto, Santos (2007) salienta que a escola surge devido à necessidade de formalizar o processo de aprendizagem, ou seja,

Se não foi a alfabetização, qual a motivação para a implantação de uma instrução pública? Segundo Cook-Gumperz (op. cit), a demanda por uma escola formal partiu de pelo menos duas forças: 1) da pressão das pessoas comuns que defendiam a alfabetização e a conquista da escolarização como parte de seu desenvolvimento pessoal e social; 2) da crescente necessidade de uma força de trabalho com um senso de disciplina e de competências escolares (SANTOS, 2007, p.27).

Entretanto, Cagliari (2009), a respeito das condições de ensino ofertadas pelas instituições, denuncia que “a escola pública, sobretudo de ensino fundamental, não é pobre apenas na fachada; também o é em seu funcionamento, por vezes indigente” (2009, p.09). Essa deficiência é, sobretudo histórica, o que torna a sua superação um desafio para uma educação libertadora.

No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, observa-se que os anos 50 do século XX trouxe um novo objeto de estudo, no trabalho com o texto escrito e em toda prática escolar de ensino de língua materna, prevalecendo-se, até os dias de hoje, atividades que se fundamentam na análise gramatical tradicional (MALENCIO, 1994, p. 67) o que evidencia as deficiências das formações iniciais e continuadas, tendo em vista as dificuldades em superar as concepções conservadora de ensino.

Nesse sentido, Malencio (1994, p.66) afirma que as concepções tradicionais da leitura e da escrita que são veiculadas na escola, por sua vez, é precária e, desenvolve práticas ligadas a uma concepção de linguagem ingênua, o que torna o espaço escolar um local de reprodução, no qual os usos linguísticos autorizados por meio da palavra escrita se tornam autoritários.

O resultado desta combinação carregada de uma postura política excludente tem feito “a escola se apegar a umas tantas coisas a respeito da língua e julgado que isso é tudo” (CAGLIARI, 2009, p.24).

Porém, os órgãos oficiais, como já foi apontado anteriormente, estão preocupados com essas questões envolvendo a aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais, sendo importante ressaltar que a pressão dos profissionais da educação preocupados com a alfabetização foi imprescindível para a construção de uma política pública inovadora.

Esses fatores desencadearam oficialmente no ano de 2013 a formação de todos os professores alfabetizadores (1º ano ao 3º ano do Ensino fundamental) do país na construção do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O PNAIC faz parte das políticas educacionais que buscam amenizar as deficiências existentes nos anos iniciais. O objetivo central do projeto é que aos oito anos de idade, as crianças tenham a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2014).

Desse modo, os autores que criaram os cadernos de estudo da formação introduziram, no âmbito da educação formal, conceitos que são relevantes em diferentes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas. Escolheram conhecimentos que são fundamentais em cada uma dessas áreas para promover os estudos com base na relevância de temas e nas possibilidades de mobilização desses conceitos para a leitura de mundo dos meninos e das meninas, articulando seus contextos familiares a outras esferas de participação social (BRASIL, 2012).

Em seguida, definiram por meio de uma discussão coletiva, os gêneros discursivos (debates, entrevistas, notícias, reportagens, cartas de leitores, dentre outros) mais favoráveis ao trabalho com os diferentes componentes curriculares

(Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física). Visto que o acesso à diversidade de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais favorece ao ingresso das crianças no mundo da escrita e sua participação em situações mais públicas de uso da oralidade (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, a formação focou nos quatro eixos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, como evidencia a figura 1 a seguir:



Figura 1 – Os quatro eixos da Língua Portuguesa

Fonte: Brasil, 2012.

São muitos os desafios que os educadores vivenciaram nos últimos anos na busca da garantia de uma escola democrática, em que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Por isso, surgem as interrogações, como por exemplo: como uma formação continuada irá proporcionar aos professores condições para transformar a realidade que cerca o ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais? Que perspectiva de alfabetização a formação adotou para ser empregada nos processos de ensino e aprendizagem? Essas questões nortearão as discussões a seguir.

1.1 A perspectiva de alfabetizar letrando do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa

A alfabetização considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos¹ (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos² (global) –, que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área (ALBUQUERQUE, 2007).

Os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1984; Ferreira, 1985) vão influenciar, na década de 80, novas práticas de alfabetização que até então eram baseadas nos métodos sintéticos e analíticos que culminavam na retenção, na 1ª série.

As autoras demonstraram que a escrita alfabética não era um código, que se aprenderia a partir de atividades de repetição e memorização. Propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação, no qual os alunos precisariam entender como esse sistema funciona (ALBUQUERQUE, 2008).

Rego (1988) afirma que interagindo com a escrita e contemplando seus usos e funções, as crianças se apropriam da escrita alfabética. Além disso, evidencia que a aquisição da leitura, ou seja, da compreensão de mundo e também das palavras são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, considerando que a noção de linguagem se amplia tanto nas suas manifestações orais quanto escritas.

Rego (2010) ao citar Vygotsky, afirma que, para o autor, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem:

¹ O método sintético estrutura-se dentro da teoria do behaviorismo, e é considerado um dos mais rápidos, simples e antigo método de alfabetização, podendo ser aplicado a qualquer tipo de criança. Insiste fundamentalmente numa correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. O seu ensino se inicia de um grau de dificuldade mais simples, percorrendo até chegar a um mais complexo, ou seja, o sistema de ensino parte das partes para um todo.

² O método analítico se desenvolve a partir da teoria do “sincretismo infantil” que foi fundamentado pela teoria da gestalt, e acredita que a aprendizagem se dá pelo insight. O método analítico tem por objetivo fazer com que as crianças compreendam o sentido de um texto, não ensina a leitura através da silabação, incentiva os alunos a produção de textos prestando atenção ao uso da pontuação, estimula a leitura e deixa o aluno à vontade para expor suas ideias. Este método ajuda a criança no desenvolvimento e organização de seus pensamentos.

a capacitação especificamente humana para a linguagem habita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas (REGO, 2010, p.63).

Isso ocorre porque o indivíduo é um ser formado de carga histórica. Essa carga histórica é adquirida através das experiências e das relações sociais estabelecidas pelo contexto em que o indivíduo vive. Nesse sentido, pode-se afirmar que todos os indivíduos ao fazer uso da linguagem, adquirem uma leitura de mundo, que irá permitir a construção de novos mundos a partir da leitura da palavra. Por isso, Freire (1989) afirma que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p.10).

O autor Cagliari (2009), ao discutir a leitura como atividade fundamental desenvolvida pela escola para formação do sujeito, afirma que é muito mais importante saber ler do que saber escrever. “O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado à leitura. Se um aluno não se sair bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa” (CAGLIARI, 2009, p.130).

Para esses autores, dependendo das oportunidades de vivenciar práticas diferenciadas de leitura e produção de texto (tanto na escola como fora dela), os aprendizes poderiam ter maior ou menor conhecimento sobre a “linguagem que usamos ao escrever” textos de diferentes gêneros e sobre os diferentes usos sociais que se dão a eles.

O discurso da importância de se considerar os usos e funções da escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foi incorporado principalmente, a partir da década de 90, a um novo conceito de alfabetização: o de letramento. Segundo Soares (1998), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. Algumas pesquisas têm sido desenvolvidas com o objetivo

de investigar como os professores estão construindo práticas de alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando e, concomitantemente a esta vertente, investigar a relação dessas práticas com a aprendizagem dos alunos.

A primeira pesquisa foi desenvolvida por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) e envolveu um grupo de nove professores que lecionavam no 1º ano do 1º ciclo da Secretaria de Educação da cidade de Recife. A segunda pesquisa foi desenvolvida por Cruz (2008) e teve como objetivo verificar as práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas por professores dos três primeiros anos do ensino Fundamental da Rede Municipal de Recife, a relação dessas práticas com a aprendizagem dos alunos no que se refere ao domínio do sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a capacidade de produzir textos. Essas pesquisas representam atividades de reflexões sobre o (SEA).

Para Leal e Morais (2010) tais experiências defendem que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos.

É nesse contexto que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) está baseado, no alfabetizar pela perspectiva do letramento, que além de propor essa concepção de alfabetização, definiu os direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino de Língua Portuguesa a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do ensino Fundamental, tal como os que são sugeridos no primeiro fascículo do material do programa Pró-letramento, que propõem um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos três anos do Ensino Fundamental.

Os problemas da alfabetização no Brasil têm sido amplamente discutidos por diferentes segmentos da sociedade e por pesquisadores de várias áreas. Alguns consensos já começam a ser delineados. Por exemplo, já se concebe, hoje, que um indivíduo alfabetizado não é aquele que domina apenas os rudimentos da leitura/escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras.

Em 2003, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicou o Mapa do analfabetismo no Brasil, que apresenta os indicadores gerais sobre o analfabetismo no País.

Os dados mostram que, tão antigas quanto o analfabetismo no País, são as tentativas de erradicá-lo. Assim, podemos citar, entre outros: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947, Governo Eurico Gaspar Dutra); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, Governo Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil-CNBB); Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do método Paulo Freire (1964, Governo João Goulart); Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (1968-1978, Governos da Ditadura Militar); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos-Educar (1985, Governo José Sarney); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania-Pnac (1990, Governo Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Educação para Todos (assinada, em 1993, pelo Brasil em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos (1993, Governo Itamar Franco); e, finalmente, o Programa de Alfabetização Solidária (1997, Governo Fernando Henrique Cardoso) (BRASIL, 2003, p. 12).

Esse grande número de experiências nos indica que a erradicação do analfabetismo é uma meta factível, mas que exigirá um grande esforço nacional, a exemplo do que ocorreu em outros países, inclusive mais pobres que o Brasil e que conseguiram extinguí-lo.

A tabela a seguir apresenta indicadores das taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais entre os anos de 1996 a 2001 denunciando a região Nordeste como a unidade geográfica que possui o maior índice de analfabetos do país.

Tabela 1 – TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS – 1996/2001

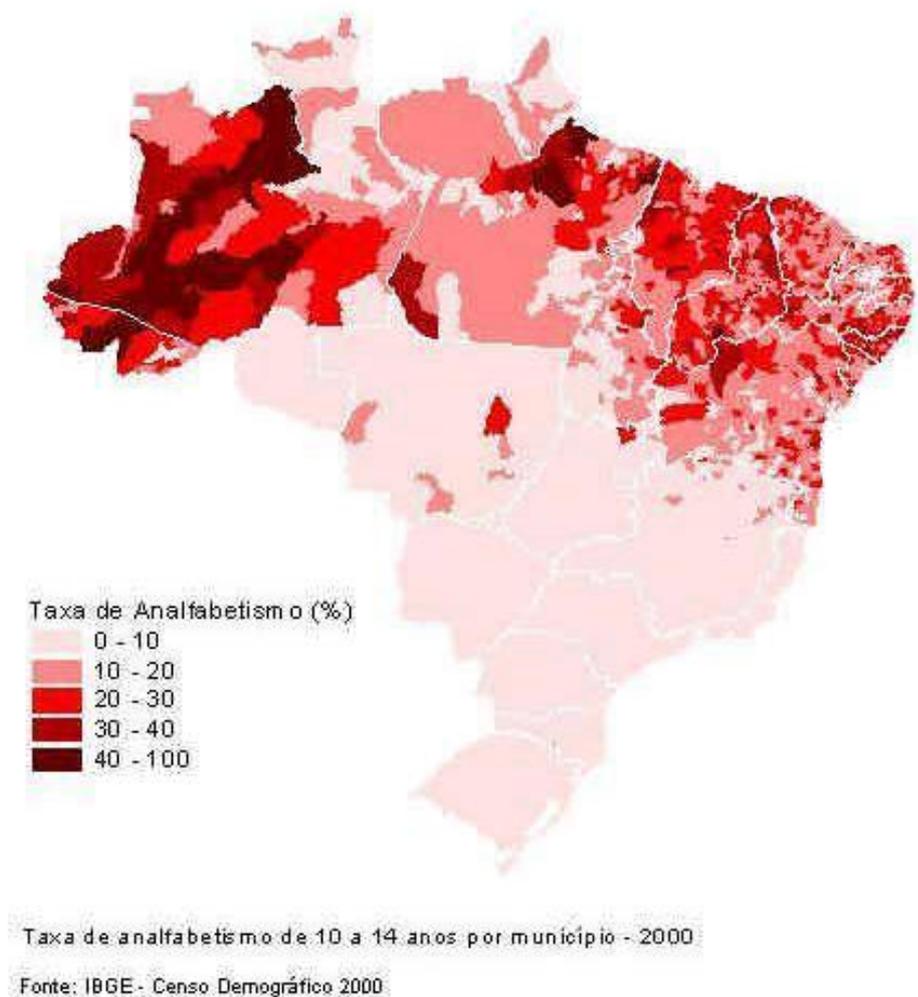
Unidade Geográfica	Ano		
	1996	1998	2001
Brasil	14,7	13,8	12,4
Norte	12,4	12,6	11,2
Nordeste	28,7	27,5	24,3
Sudeste	8,7	8,1	7,5
Sul	8,9	8,1	7,1
Centro-Oeste	11,6	11,1	10,2

Fonte: IBGE, Pnads de 1996, 1998 e 2001.

Essa situação fica mais evidente quando o analfabetismo é evidenciado a partir de sua distribuição por município. O Mapa 01 chama a atenção por apresentar a taxa de analfabetismo entre 10 a 14 anos por município, demonstrando que os altos índices de crianças não alfabetizadas se concentram nas regiões Norte e

Nordeste do Brasil, indicando que as desigualdades regionais é um elemento que interfere nos processos de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização. Nesse sentido, nota-se que as regiões com menor desenvolvimento econômico e de economia pouco diversificada são as que apresentam os piores indicadores (BRASIL, 2003, p. 07).

MAPA 1 – Taxa de analfabetismo de 10 a 14 anos por município - 2000



Atualmente, ainda convivemos com um alto índice de analfabetos, mas não podemos dizer que essas pessoas são “iletradas”, pois sabemos que um sujeito, criança ou adulto, que ainda não se apropriou da escrita alfabética, envolve-se em práticas de leitura e escrita por meio da mediação de uma pessoa que sabe ler e escrever e, nessas práticas, desenvolve conhecimentos sobre os textos que circulam na sociedade (REGO, 1988; MORAIS e ALBUQUERQUE, 2004). Assim, por exemplo, podemos ver que crianças pequenas que escutam frequentemente

histórias lidas por adultos (em casa ou na escola), são capazes de pegar um livro e fingir que leem a história usando, para isso, uma linguagem característica desse gênero.

Por outro lado, é importante destacar que apenas a interação com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que, no geral, essa aprendizagem não acontece de forma espontânea, mas exige um trabalho de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita.

A despeito das novas concepções de alfabetização e de mudanças nas práticas de ensino da leitura e da escrita, com base nas novas perspectivas teóricas, muitos alunos continuaram a concluir o primeiro ano e mesmo o primeiro segmento do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever.

Resultados de avaliações em larga escala, sejam internacionais (*PISA*), nacionais (*SAEB, Prova Brasil*), estaduais ou municipais, têm revelado o baixo desempenho dos nossos alunos em leitura e confirmam o fracasso da escola em ensinar os estudantes a ler.

Nessa perspectiva, Soares (1998) propõe a associação entre os termos *alfabetização e letramento*. O primeiro corresponderia à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Como afirmado por ela:

“alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” (SOARES, 1998, p. 47).

Ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir para ampliar e aprofundar as práticas de letramento são algumas das ações que estão previstas na formação com os professores por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.

Isso porque aprender a ler e escrever é um direito de todos, que precisam ser garantidos por meio de uma prática educativa baseada em princípios relacionados a uma escola inclusiva.

Com isso, o pacto teve como pressuposto legal dois norteadores que buscam legitimar o processo educativo como um direito constituído pelos parâmetros legais, sendo o primeiro:

O direito à Educação Básica, que é garantido a todos os brasileiros e, segundo prevê a Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22).

Desse modo, a escola é obrigatória para as crianças e tem papel relevante em sua formação para agir na sociedade e para participar ativamente das diferentes esferas sociais. O segundo parâmetro se baseia no pressuposto que evidencia o ensino da leitura e escrita como prioritário, tal como previsto no artigo 32:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Nesse contexto, para garantir que a criança brasileira produza e leia textos com autonomia ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, e tenha se apropriado de conhecimentos que ampliem seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento, impõem-se alguns compromissos a serem firmados entre as diferentes esferas educacionais (BRASIL, 2012).

Por isso, a formação concebe a escola como um espaço social em que pessoas que assumem diferentes papéis interagem no sentido de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Portanto, a reflexão sobre a instituição escolar requer um repensar contínuo sobre sua organização, incluindo temáticas como os espaços, materiais e tempos pedagógicos, conforme trataremos a seguir.

Capítulo II - O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: organização e funcionamento.

Gadotti (2000) viabiliza um debate que se faz necessário com as últimas transformações que vem ocorrendo no campo socioeconômico e político quanto no da cultura, da ciência e da tecnologia. O autor busca discutir quais são as perspectivas atuais da educação com o objetivo de compreendê-la no contexto da globalização e da era da informação.

Nesse sentido, observa-se que a formação do PNAIC está inserida nesse debate, tendo em vista que a formação busca desenvolver nos participantes uma prática da reflexividade, que mobiliza os saberes docentes, constitui a identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração entre os sujeitos envolvidos no universo educacional.

A estrutura de como a formação foi elaborada permite aos professores pensar a educação a partir dos pilares de Jacques Delors (1998), servindo como bússola para orientar as práticas docentes.

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se³.

³ Texto transcrito do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: **Um Tesouro a Descobrir** (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999).

As atividades docentes são um elemento imprescindível para a construção de uma educação de sentidos, por isso é fundamental buscar o equilíbrio entre a teoria e a prática, que por muitas vezes, se encontra em descompasso devido uma série de deficiências já apontadas anteriormente.

Ferreira e Leal (2010) destacam que existe outro fator importante a se considerar: é que a formação continuada nem sempre depende do movimento ou iniciativa dos sujeitos em relação à participação e/ou realização das formações. Diferentemente da formação inicial, a opção em fazer parte ou não da formação, nem sempre se inscreve em um plano individual de interesse do professor, ou seja, nem sempre é uma decisão que ele toma sozinho:

“Muitas vezes, a formação está inserida em um discurso institucional que, a partir de diversos interesses, obriga o professor a participar de Programas de estudo que intentam fazer com que ele se desenvolva profissionalmente, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Consequentemente, seu poder de decisão sobre interromper ou dar continuidade à atividade é, muitas vezes, reduzido. Ele também pode ter baixa participação na definição das metas e estratégias formativas, o que resulta em conflitos com as agências responsáveis pela sua formação (FERREIRA E LEAL, 2010, p. 69).”

Para Imbernón “a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (2010, p.40).

Conforme exposto em Ferreira e Leal (2010), é importante discutir que habilidades e conhecimentos são necessários para o fazer pedagógico e quais podem ser aprimorados pelos professores nas formações continuadas, tendo em vista a realidade da sua prática profissional e principalmente o seu envolvimento de forma satisfatória. Dessa forma, espera-se que alguns princípios sejam contemplados durante o processo formativo com os professores.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa traz essa proposta, que está norteada em quatro princípios centrais que devem ao longo das atividades desenvolver o trabalho pedagógico e construir uma nova perspectiva de formação, como pode-se notar no Quadro 01 a seguir:

Quadro 1 – Os quatro princípios pedagógicos

OS QUATRO PRINCÍPIOS CENTRAIS DO TRABALHO PEDAGÓGICO
1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Fonte: Brasil (2012).

Com isso, a formação pretender alcançar alguns objetivos inerentes ao processo de ensinar Língua Portuguesa nas series iniciais, como o entendimento da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; o aprofundamento da compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização; a compreensão da importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; e a construção coletiva do que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.

2.1 A estrutura da formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa prevê, como uma de suas ações, a formação de professores alfabetizadores. Essa ação se dá por meio de um curso, que apresenta uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas deverão estar articuladas para a realização do processo formativo dos professores atuantes nas escolas e nas salas

de aula (BRASIL, 2012). Essa estrutura é composta por dois formadores diretamente sintonizados com os objetos de estudo e com a sala de aula ou, como dizemos, com o chão da escola.

O primeiro, o professor formador, que realizará a formação dos orientadores de estudo, é vinculado às universidades públicas brasileiras. O orientador de estudos, por sua vez, organizará, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores atuantes nas escolas dos três primeiros anos, em diversas regiões do país. Esse **triângulo** formado deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares (BRASIL, 2012).

O curso foi organizado em oito unidades, totalizando 80 horas, além do seminário de encerramento de 08 horas, conforme exposto a seguir:

Quadro 2 – Estrutura da formação do PNAIC

Unidade	Ano / Classe	Título Caderno
01 (12 horas)	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
	2	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
	3	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
	Educação do Campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo
02 (08 horas)	1	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
	2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
	3	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
	Educação do Campo	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
03 (08 horas)	1	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
	2	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
	3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
	Educação do Campo	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo

04 (12 horas)	1	Ludicidade na sala de aula
	2	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	3	Vamos brincar de reinventar histórias
	Educação do Campo	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
05 (12 horas)	1	Os diferentes textos em salas de alfabetização
	2	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	3	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
	Educação do Campo	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
06 (12 horas)	1	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas
	2	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
	3	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
	Educação do Campo	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento
07 (08 horas)	1	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
	2	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
	3	A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das atividades
	Educação do Campo	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
08 (08 horas)	1	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
	2	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças
	3	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
	Educação do Campo	Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: Brasil (2012, p. 33-34).

Durante o ano de 2013, todas as temáticas elencadas no Quadro 3 foram discutidas e debatidas nos encontros de formação. A partir da estrutura apresentada, as professoras alfabetizadoras ao longo das unidades refletiam suas práticas e inseriam a partir dessas reflexões novos elementos didáticos com intenções mais claras e objetivas que ressignificam suas atividades em sala de aula. Entretanto, dois questionamentos são levantados a partir dessa nova realidade. Será que as professoras por meio desta formação conseguiram diminuir de forma significativa o problema da alfabetização? As instituições políticas oferecendo este curso já estão fazendo a sua parte? Esses questionamentos são fundamentais para que possamos ter uma análise crítica desta política educacional.

Até porque as professoras precisam ter, até o final do terceiro ano, consolidado os seguintes direitos de aprendizagem⁴ apresentados no Quadro 4:

Quadro 3: Direitos Gerais de Aprendizagem

DIREITOS GERAIS DE APRENDIZAGEM: LÍNGUA PORTUGUESA

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos

⁴ Os direitos apresentados aqui são os gerais. Os autores responsáveis pela formação separaram os direitos que devem ser iniciados, aprofundados e consolidados durante os três anos do I ciclo. Esses direitos específicos estão nos anexos deste trabalho em forma de fichas de acompanhamento da aprendizagem das crianças.

destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Fonte: Brasil (2012).

O nosso intuito é avaliar até que ponto a formação do PNAIC foi significativa para a consolidação dos direitos de aprendizagem no final do ciclo de alfabetização. Para que possamos ter algumas respostas para estas questões, a seguir analisaremos o nível de uma turma do 3º ano de uma escola estadual de ensino fundamental localizada no município de Monteiro-PB.

3. Resultados e Discussões

Durante o primeiro ciclo de alfabetização, a criança precisa ter consolidado direitos de aprendizagem fundamentais para prosseguir de forma adequada as próximas etapas de ensino.

A formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa elaborou uma lista de direitos que devem ser iniciados, aprofundados e consolidados durante ou ao longo dos anos do respectivo ciclo (1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental).

Para avaliar até que ponto a formação foi relevante no que diz respeito à aquisição e apropriação da escrita alfabética, realizou-se uma ficha de conhecimentos com direitos que devem estar consolidados no 3º ano e solicitou-se que uma orientadora de estudo, junto com a professora da turma, avaliasse uma turma com vinte alunos inseridos no 3º Ano que, segundo a proposta do PNAIC, deveria estar toda alfabetizada.

Escolheu-se uma turma do 4º ano porque, no ano anterior, esses alunos estavam no 3º ano e participaram das atividades práticas que envolveram a formação. A preocupação de realizar esta justificativa é para que não haja dúvidas enquanto a legitimidade do estudo, tendo em vista que os alunos não participaram

efetivamente dos três anos com essa nova proposta de alfabetizar que é alfabetizar letorando.

Entretanto, os conhecimentos analisados aqui são o mínimo que o aluno precisa possuir, não importando a forma de como ele foi alfabetizado, mesmo considerando que a perspectiva pedagógica é relevante e influencia na conquista de resultados qualitativos, como também os saberes mínimos do primeiro ciclo de alfabetização devem ser desenvolvidos impreterivelmente. Sendo assim, os conhecimentos analisados e os resultados adquiridos foram:

Quadro 4: Perfil da turma

Conhecimento/Capacidade	Sim	Parcialmente	Não
Escreve o próprio nome.	20	0	0
Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes.	18	2	0
Diferencia letras de números e outros símbolos.	17	3	0
Utiliza letras na escrita das palavras.	20	0	0
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.	15	4	1
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.	14	2	4
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.	15	4	1
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.	12	8	0
Compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulário familiares.	13	5	2
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.	5	10	5

Fonte: Brasil (2012).

A partir das análises da orientadora de estudo e da professora da turma pode-se observar que os vinte alunos conseguem escrever o próprio nome, o qual é um direito que deve estar consolidado no primeiro ano. Em relação a reconhecer as letras do alfabeto por seus nomes, dezoito alunos consolidaram tal direito e dois estão em processo de consolidação. No que diz respeito ao uso das letras na escrita das palavras, todos os alunos adquiriram tal capacidade, o que evidencia que o processo de escrita alfabética está em processo de aprofundamento, tendo em vista

que os alunos já compreenderam que existe um sistema de escrita formado por conjunto de elementos básicos definidos ou símbolos (caracteres ou grafemas), facilitando o trabalho da professora.

A partir do gráfico 1, observa-se que o direito em torno da escrita de palavras está estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro e, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras, não está totalmente estabelecido, sendo este um direito pertencente ao conjunto de conhecimentos que deveriam ter sido consolidados no 2º ano.

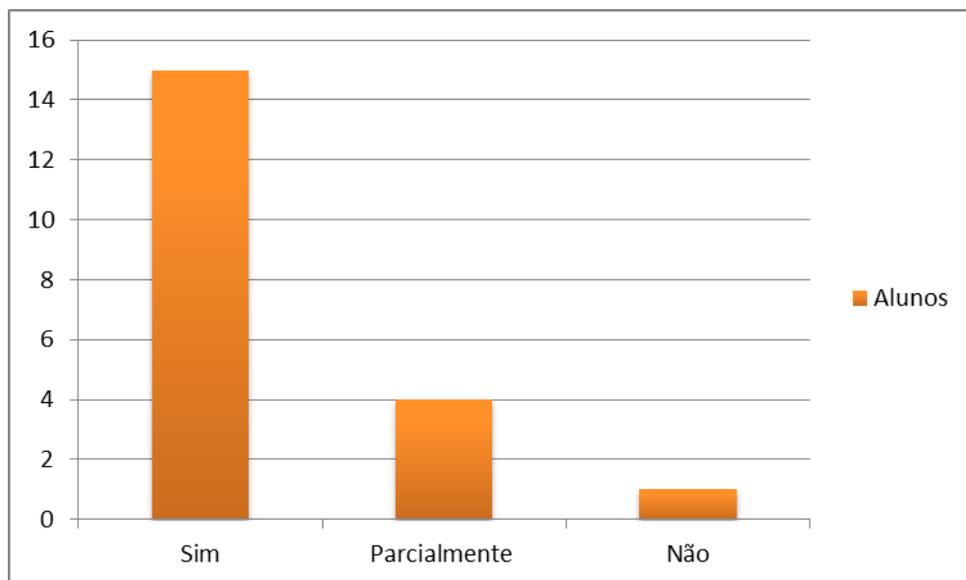


Gráfico 01 - Escrita de palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro.

Elaborado a partir do perfil dos alunos.

Observa-se que quinze alunos adquiriram tal conhecimento, enquanto quatro estão em processo de aquisição e um ainda não estabeleceu as devidas correspondências entre letras e som.

À medida que os conhecimentos se tornam mais complexos, maior é a quantidade de alunos que estão em processo de consolidação ou que ainda não consolidaram os direitos.

Na habilidade de escrever palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas, quatro alunos não adquiriram tal conhecimento e dois estão em processo de consolidação. No que diz respeito à leitura de palavras formadas por diferentes estruturas silábicas, observa-se que um aluno não consegue desenvolver tal leitura, estando quatro em processo de

aprendência. Esta situação revela que alguns direitos não foram bem desenvolvidos no primeiro e segundo ano, sendo eles: Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas; Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas; Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições; Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras; Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras; Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos e Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, como também a ler palavras e textos. Essas deficiências, nas aprendizagens relatadas até agora, dificultam o desenvolvimento dos trabalhos em torno dos gêneros textuais que no terceiro ano ganha uma maior relevância.

Nota-se que a leitura de gêneros e temáticas familiares em voz alta precisa ser mais bem desenvolvida, considerando que apenas doze alunos conseguem realizar a leitura de forma adequada e oito parcialmente.

No gráfico 02, evidencia-se um dos direitos que menos está desenvolvido e que impede os alunos de adquirir aprendizagens significativas em torno da Língua Portuguesa que é a compreensão de textos de gênero, temáticas e vocabulários familiares.

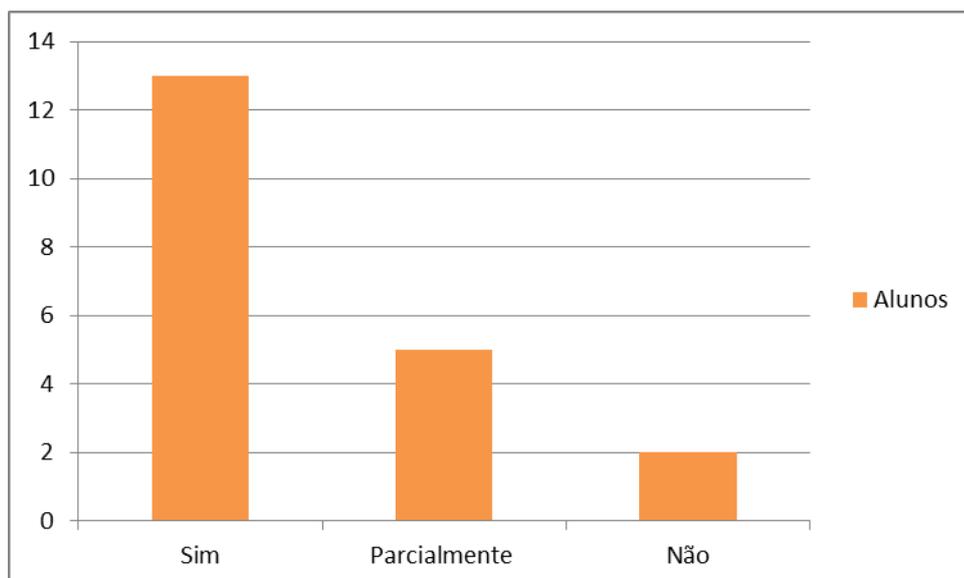


Gráfico 2 – Compreender textos de gênero, temáticas e vocabulários familiares
Elaborado a partir do perfil dos alunos.

Apenas treze alunos conseguem compreender textos de gênero, dois alunos não conseguiram desenvolver este conhecimento e cinco estão em processo de desenvolvimento.

Por meio deste gráfico, pode-se inicialmente afirmar que as interferências ocasionadas pelas variáveis sociais, econômicas e familiares são elementos importantes que dificultam ou facilitam o trabalho desenvolvido pelo professor que precisa estar preparado para lidar com a heterogeneidade tão comum em sala de aula.

Esses elementos também interferem na construção de conhecimentos em torno do eixo que engloba a produção de textos escritos, como se pode observar no gráfico 3.

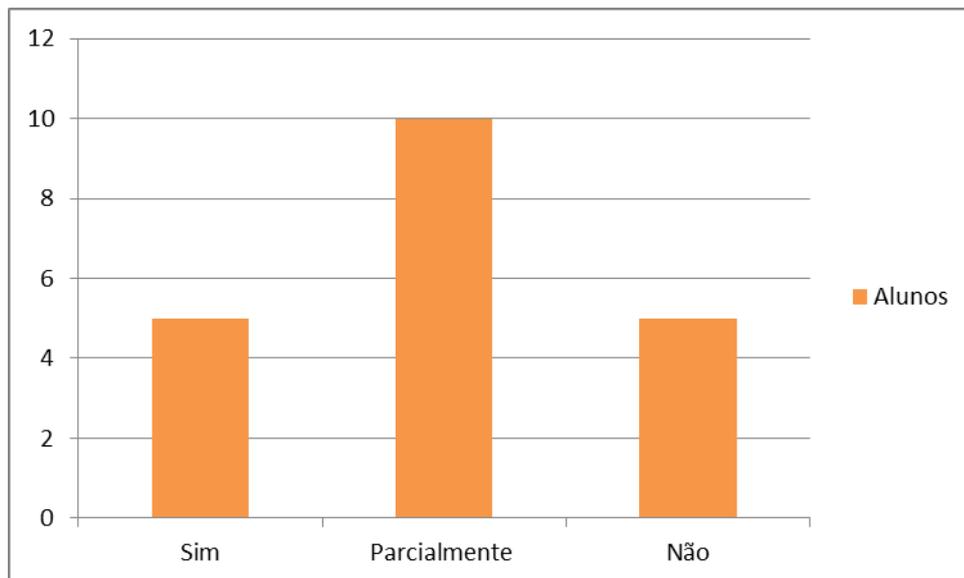


Gráfico 3 – Produção de textos escritos de gênero, temática e vocabulários familiares.

Elaborado a partir do perfil dos alunos.

Nesse caso, nota-se que a interferência é negativa. Isso porque os alunos são provenientes de famílias com uma renda per capita baixa que é complementada com o benefício do Programa Bolsa Família do governo federal. A professora descreve que uma parte bem considerável do alunado apresenta dificuldades de aprendizagem e pouco acesso a recursos que possam desenvolver melhoria do nível cultural.

Por meio do gráfico, observa-se que cinco alunos não produzem textos escritos de gêneros variados, dez estão em processo de aprendizagem e apenas cinco apresentam esta capacidade.

Esse resultado é reflexo de direitos que não foram consolidados nos anos anteriores, como por exemplo: o planejamento da escrita de textos considerando o contexto de produção: organização de roteiros, de planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba; a revisão coletivamente dos textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes; a produção de textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba; a utilização de vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas; a revisão autonomamente dos textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes; a produção de textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades; e a geração e organização do conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.

A falta de compreensão de textos de gêneros diversificados, temáticas e vocabulários familiares dificulta a percepção do aluno, no que diz respeito às relações sociais, considerando a forma de como os sujeitos se comunicam, sendo a comunicação constituída a partir dos diferentes textos que circulam na sociedade.

Os alunos terão até o final do ano para consolidar este direito de aprendizagem. Entretanto, nota-se que este trabalho não será concluído de forma esperada por falta de estímulos sociais e educacionais que toda criança precisa para poder evoluir enquanto sujeito.

O Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa é uma política de formação inovadora que apresenta uma nova lógica de pensar a docência. Mas, como em todos os programas elaborados pelo Ministério da Educação, a responsabilidade está toda centrada no professor, o que torna a formação uma política compensatória que perderá sua validade à medida que as instituições deixarem de apoiar o programa.

Não levar em consideração a responsabilidade da família e das instituições públicas é permanecer no mesmo erro e cair na máxima que o professor é o responsável pelo desenvolvimento da educação do país. Realmente, o professor é um dos responsáveis. Porém, se as outras instâncias não fazem o seu papel, não teremos leitores e produtores de textos e muito menos crianças alfabetizadas até os oito anos de idade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização é uma atividade docente que exige constantes reflexões sobre as práticas educativas. Por ser algo complexo que não só depende das variáveis educacionais, mas também econômicas, políticas e sociais, requer do professor uma diversidade de habilidades que contemple a heterogeneidade em sala de aula.

Entretanto, carregar o professor de uma responsabilidade que não é apenas dele, não irá resolver os problemas educacionais que atingem essa fase da escolarização. Isso porque o desenvolvimento educativo é formado, ou melhor, é constituído por vários atores sociais, sendo a família e as instituições políticas conjunturas sociais que pouco se integram nas relações de aprendizagem a ponto de transformar a realidade.

Nesse sentido, observa-se no estudo que a formação continuada é um importante subsídio para o professor ressignificar sua prática educativa. Porém, a permanência de políticas públicas compensatórias e fragmentadas, que não integram os atores em prol do desenvolvimento global da criança, não irá amenizar a precarização instaurada na educação brasileira.

O estudo contribui para clarificar tal situação e permite a abertura de um diálogo que trate desses obstáculos tão evidentes no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Estudo de caso**: seu potencial na educação. São Paulo: Caderno de Pesquisa 49, p.51-54, maio 1994. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>> Acessado em: 10 ago. 2013.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Conceituando alfabetização e letramento**. In.: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. 1ªed.; Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALBUQUERQUE, Eliana B.C., MORAIS, Artur G.; FERREIRA, Andrea T.B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n.38. maio/ago 2008.

BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra e NASCIMENTO, Aricélia. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020**. Brasília: MEC/SEF, 2011.

BRASIL. (Ministério da Educação). **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2003. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3590>> Acessado em 18 abr. 2014.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador**: caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 40 p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, (Coleção Pensamento e ação na sala de aula), 2009.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Alfabetizar letrando**: Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental. Recife: Ed.Universitária da UFPE, 2008.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

IMBERNÓN, Francisco, **Formação continuada de professores**, Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEAL, Telma e MORAIS, Artur. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In LEAL, Telma, ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur (orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FERREIRA, Andrea. T. B. e LEAL, Telma F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In **Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

LIMA, T.C.S. de & MIOTO, R.C.T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, 10, 37-45.

MALENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MORAIS, Artur e ALBUQUERQUE, Eliana. Alfabetização e letramento: o que são? como se relacionam? Como alfabetizar letrando?. In: LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. **Formação de Professores de Língua Materna e a sociedade do conhecimento: discutindo concepções de Linguagem**. In.: ZOZZOLI, Rita Maria; OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.

REGO, Lúcia L. B. **A Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização**. 3. ed. São Paulo: FTD, 1988.

Ribeiro, Márcia Lúcia Miranda. **Alfabetização e seus Métodos**. Publicado em: 06 abr. 2013. Disponível em: < <http://pedagogiaaopedaletra.com/alfabetizacao-e-seus-metodos/>> Acessado em 25.02.2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar /Abr, nº 25, 2004.

ANEXOS

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

1º Ano do Ensino Fundamental

Escola:
Professor (a):
Aluno (a):

O acompanhamento da aprendizagem das crianças: instrumento de registro da aprendizagem

Fev. Jun. Ago. Dez.

Análise linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Escreve o próprio nome.				
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.				
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.				
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.				
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.				
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.				
Diferencia letras de números e outros símbolos.				
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.				
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.				
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.				
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.				
Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Analisa a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.				
Conhece e usa diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.				
Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.				
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Leitura Fev	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Lê textos não-verbais, em diferentes suportes.				
Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.				
Lê textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.				
Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.				
Reconhece finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Produção de textos escritos Fev	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.				
Revisa coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				
Produz textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.				
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não

Oralidade Fev	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Escuta com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.				
Participa de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.				
Valoriza os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

2º Ano do Ensino Fundamental

Escola:
Professor (a):
Aluno (a):

O acompanhamento da aprendizagem das crianças: instrumento de registro da aprendizagem

Fev. Jun. Ago. Dez.

Análise linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	1º Bimestr e	2º Bimestr e	3ª Bimestr e	4º Bimestr e
Escreve o próprio nome.				
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.				
Diferencia letras de números e outros símbolos.				
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.				
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.				
Usa diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.				
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.				
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.				
Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.				
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.				
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.				
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.				
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Leitura Fev	1º Bimestre	2º Bimestre	3ª Bimestre	4º Bimestre
Lê textos não-verbais, em diferentes suportes.				
Lê textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.				
Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.				
Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Reconhece finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Lê em voz alta, com fluência, em diferentes situações.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				

Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Estabelece relação de intertextualidade entre textos.				
Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Produção de textos escritos Fev	1º Bimestre	2º Bimestre	3ª Bimestre	4º Bimestre
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.				
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.				
Produce textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.				
Produce textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.				
Gera e organiza o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.				
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.				
Revisa coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				
Revisa autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

3º Ano do Ensino Fundamental

Escola:
Professor (a):
Aluno (a):

O acompanhamento da aprendizagem das crianças: instrumento de registro da aprendizagem

Fev. Jun. Ago. Dez.

Análise linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	1º Bimestre	2º Bimestre	3ª Bimestre	4º Bimestre
Escreve o próprio nome.				
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.				
Diferencia letras de números e outros símbolos.				
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.				
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.				
Usa diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.				
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.				
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.				
Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.				
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.				
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.				
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.				
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Compreensão de convenções ortográficas regulares diretas e contextuais	1º Bimestre	2º Bimestre	3ª Bimestre	4º Bimestre
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de C antes de A, O, U / QU antes de E, I.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de G antes de A, O, U / QU antes de E, I.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de R/RR em diferentes posições nas palavras.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de SA/SO/SU em início de palavra.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de G, X e J antes da A, O, U.				

Domina as convenções ortográficas relativas ao uso de Z inicial.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de O ou U em sílaba final.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de E ou I em sílaba final.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de M e N nasalizando final de sílaba.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de ã e ão, em final de substantivos e adjetivos, e NH.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Leitura Fev	1º Bimestre	2º Bimestre	3ª Bimestre	4º Bimestre
Lê textos não-verbais, em diferentes suportes.				
Lê textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.				
Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.				
Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Reconhece finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Lê em voz alta, com fluência, em diferentes situações.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Estabelece relação de intertextualidade entre textos.				
Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.				
Sabe procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não

Produção de textos escritos Fev	1º Bimestre	2º Bimestre	3ª Bimestre	4º Bimestre
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.				
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.				
Produz textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.				
Produz textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.				
Gera e organiza o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.				
Organiza o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.				
Pontua os textos, favorecendo a compreensão do leitor.				
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.				
Revisa coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				
Revisa autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				
Revisa os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Oralidade Fev	1º Bimestre	2º Bimestre	3ª Bimestre	4º Bimestre
Participa de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.				
Escuta com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.				
Planeja intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.				
Produz textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).				
Analisa a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.				
Reconhece a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.				
Relaciona fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.				
Valoriza os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	1º Bimestre	2º Bimestre	3ª Bimestre	4º Bimestre
Analisa a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.				
Conhece e usa diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.				
Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.				
Conhece e usa palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.				
Conhece e usa palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).				
Usa adequadamente a concordância e reconhece violações de concordância nominal e verbal.				
Sabe usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.				
Sabe procurar no dicionário a grafia correta de palavras.				
Identifica e faz uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.				
Pontua o texto.				
Reconhece diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.				
Segmenta palavras em textos.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.