



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

THAÍS BARBOSA FERREIRA

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA TURMA DO
PRIMEIRO ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE CAMPINA
GRANDE – PB**

CAMPINA GRANDE – PB

JUNHO /2018

THAÍS BARBOSA FERREIRA

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA TURMA DO
PRIMEIRO ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE CAMPINA
GRANDE – PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ms. Cristina Sales Cruz

CAMPINA GRANDE – PB

JUNHO /2018

É expressamente proibido 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 do trabalho.

F383p Ferreira, Thais Barbosa.
Práticas de alfabetização e letramento em uma turma do primeiro ano de uma escola municipal na cidade de Campina Grande - PB [manuscrito] : / Thais Barbosa Ferreira. - 2018.
44 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.

"Orientação : Profa. Ma. Cristina Sales Cruz ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Prática docente.

21. ed. CDD 372

THAÍS BARBOSA FERREIRA

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA TURMA DO
PRIMEIRO ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE CAMPINA
GRANDE – PB**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do Título de Licenciada em
Pedagogia.

Aprovado em: 14/06/2018.

BANCA EXAMINADORA

Cristina Sales Cruz

Prof^ª Ms. Cristina Sales Cruz (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Glória Maria Leitão de Souza Melo

Prof^ª Dra. Glória Maria Leitão de Souza Melo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Soraya Maria Barros de Almeida Brandão

Prof^ª Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A DEUS, por ter me sustentado até aqui. Seu Espírito Santo esteve comigo desde o início, me fortalecendo e me encorajando durante essa longa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, sem Ele não teria forças para essa longa jornada. Eu não teria conseguido sem a fé que eu tenho Nele.

A minha mãe, pela paciência, incentivo, força e principalmente pelo carinho. Obrigada pelas canecas de café e pela companhia nas madrugadas de estudo. Essa conquista é toda da senhora.

Ao meu esposo, obrigada por todo amor e incentivo do primeiro ao último dia de aula, por arrancar os meus melhores sorrisos e pela sua capacidade de me trazer paz na correria de cada semestre.

A querida professora, orientadora e amiga Cristina Sales, por suas aulas, ensinamentos e trocas de experiências. Obrigada por todas as orientações e ajuda na produção deste trabalho. Eu posso afirmar que minha formação não teria sido a mesma sem a sua presença.

As queridas coordenadoras do Curso de Pedagogia e examinadoras deste trabalho professora Glória Maria Leitão de S. Melo e professora Soraya Maria Barros de A. Brandão, obrigada pelas contribuições significativas na minha formação, por estarem sempre disponíveis a me ajudar e por nossa amizade, que irá além dos muros da UEPB. Desejei a participação de vocês na banca examinadora deste trabalho desde o princípio.

A Escola Municipal Monsenhor Sales, por disponibilizar o espaço e permitir a realização desse estudo.

A professora regente da turma do primeiro ano e também minha tia/madrinha Mércia, pela receptividade em sua sala de aula, disponibilidade e colaboração nesse estudo. Obrigada pelas contribuições na minha formação, desde a Educação Infantil até a vida acadêmica.

Aos jovens e casais que fazem parte do Encontro de Jovens com Cristo (EJC), como do Encontro de Casais com Cristo (ECC) da Paróquia Nossa Senhora das Graças, onde aprendi o valor da minha fé e descobri anjos enviados por Deus para deixar o fardo mais leve.

Aos meus amigos/irmãos, pelas alegrias, tristezas, festas e sorrisos compartilhados entre um parágrafo e outro deste trabalho. Obrigada também pela compreensão quando não pude estar presente em algum momento para me dedicar ao curso. Eu amo partilhar minha vida com vocês.

E a todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim,
fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

*“(...) por trás da mão que pega o lápis, dos
olhos que olham, dos ouvidos que escutam,
há uma criança que pensa.”*

(Emília Ferreiro)

RESUMO

Este estudo resulta de uma experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado, no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande-PB. A unidade escolar escolhida para o desenvolvimento da prática foi a Escola Municipal Monsenhor Sales, situada no bairro Tambor na cidade de Campina Grande – PB. O objetivo desse trabalho é verificar se na prática da professora observada durante o estágio foram contempladas atividades que visassem promover a alfabetização e o letramento das crianças, uma vez que a professora participa de uma formação cuja filosofia é alfabetizar letrando. O presente estudo possui uma abordagem qualitativa, as observações foram feitas no mês de março de 2018, durante cinco dias consecutivos em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental do turno da tarde, o instrumento utilizado para a análise dos dados foi o diário de bordo, no qual continham anotações acerca do que foi observado. A análise foi fundamentada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), Soares (2003), Albuquerque (2007), Santos (2007), entre outros que abordam questões relativas à alfabetização e o letramento. Este estudo revelou que a professora trabalhava na perspectiva do alfabetizar letrando, pois a maioria das atividades observadas estava voltada para o desenvolvimento da compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética e dentro de práticas de letramento.

Palavras-Chaves: Alfabetização. Letramento. Prática docente.

ABSTRACT

This study results from an experience during the Supervised Internship, in the Pedagogy Course of the State University of Paraíba, Campus I, Campina Grande-PB. The school unit chosen for the development of the practice was the Monsenhor Sales Municipal School, located in the Tambor neighborhood in the city of Campina Grande - PB. The objective of this work is to verify if in the practice of the teacher observed during the stage activities were contemplated that aim to promote literacy and the literacy of the children, since the teacher participates in a formation whose philosophy is to alphabetize literacy. The present study has a qualitative approach, the observations were made in March of 2018, during five consecutive days in a class of the first year of elementary school of the afternoon shift, the instrument used for the data analysis was the logbook , in which they contained notes about what was observed. The analysis was based on the studies of Ferreiro and Teberosky (1986), Soares (2003), Albuquerque (2007), Santos (2007), among others that address issues related to literacy and literacy. This study revealed that the teacher worked in the perspective of literacy writing, since most of the activities observed were aimed at developing an understanding of the functioning of the alphabetical writing system and of literacy practices.

Keywords: Literacy. Literature. Teaching practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS E PROCESSOS.....	12
1.1 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E SUA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA COMO SISTEMA DE CÓDIGO	12
1.2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA COMO SISTEMA NOTACIONAL E A ALFABETIZAÇÃO	15
2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	19
3. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE.....	24
4. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA TURMA DO PRIMEIRO ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE CAMPINA GRANDE – PB.....	27
4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A INSTITUIÇÃO CAMPO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA COLETA DE DADOS	27
4.2 OBSERVAÇÕES E ANÁLISES DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA TURMA INVESTIGADA	28
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	35
REFERÊNCIAS.....	37
ANEXO A - DIREITOS GERAIS DE APRENDIZAGEM: LÍNGUA PORTUGUESA	39
ANEXO B – DIREITOS DE APRENDIZAGEM – LEITURA	40
ANEXO C – DIREITOS DE APRENDIZAGEM – PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS.....	41
ANEXO D - DIREITOS DE APRENDIZAGEM – ORALIDADE.....	42
ANEXO E – DIREITOS DE APRENDIZAGEM - ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE	43
ANEXO F - DIREITOS DE APRENDIZAGEM - ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.....	44

INTRODUÇÃO

Estudando as teorias sobre processos de aquisição da leitura e da escrita temos visto que a concepção sobre estes processos tem mudado ao longo da história, especialmente a partir dos anos 70, com estudos em várias áreas, como a da psicologia, sociolinguística, linguística, psicolinguística, dentre outras, impulsionando as mudanças nas práticas de alfabetização. Acrescenta-se ainda, os estudos do letramento que no Brasil foram se desenvolvendo nos anos 80-90 do século passado. Atualmente, as teorias têm defendido práticas de alfabetizar letrando. Em relação a isso, a Prof^a da Universidade Federal de Minas Gerais, Magda Soares, estudiosa sobre alfabetização e letramento, em uma entrevista afirmou que,

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita [...] Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita. (SOARES, 2000)

É ainda Soares (2003) que defende que a aquisição do sistema de escrita é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, compreendendo o processo de alfabetização; já o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, é compreendido como sendo o processo de letramento. Neste sentido, alfabetizar letrando é entendido por autores como Santos e Albuquerque (2007. p 98) da seguinte forma:

[...] situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Motivadas por esta temática (alfabetizar letrando) resolvemos fazer um estudo a partir de uma experiência vivenciada durante o Componente Curricular Estágio Supervisionado VI no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande-PB, na Escola Municipal Monsenhor Sales, situada no bairro Tambor na cidade de Campina Grande – PB. O estágio foi realizado no mês de março de 2018, durante cinco dias, em que fizemos observações em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental do turno da tarde, na

qual pudemos observar a rotina de trabalho da professora. Inicialmente as observações pretendiam atender apenas as exigências do componente curricular Estágio Supervisionado VI, no entanto, houve uma grande identificação pela área de conhecimento (alfabetização e letramento) e surgiu a necessidade de aprofundamento deste tema. Deste modo, realizamos este estudo com o objetivo de verificar se na prática da professora observada durante o estágio foram contempladas atividades que promovessem a alfabetização e o letramento das crianças, processo defendido por diferentes autores.

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa, está dividido em quatro capítulos e foi fundamentado em estudos sobre alfabetização e letramento, tendo como base os estudos de Ferreira e Teberosky (1986), Soares (2003), Albuquerque (2007), Santos (2007), entre outros. O instrumento utilizado para a análise dos dados foi o diário de bordo, no qual continham anotações acerca do que foi observado.

Considerando a alfabetização como um processo de aquisição do sistema convencional de escrita, no capítulo 1 faremos um breve percurso histórico para entendermos o conceito de alfabetização, o contexto em que estamos atualmente situados e a concepção de língua destes métodos.

Ao longo da história, a alfabetização tem sido objeto de muitos estudos e pesquisas enfocando principalmente o processo de construção da escrita e da leitura. Neste sentido, no capítulo 2 faremos algumas reflexões sobre conceitos de Alfabetização e de Letramento, como estes processos se relacionam e como foram sendo desenvolvidos os estudos ao longo do tempo.

No capítulo 3, ressaltaremos as políticas públicas de formação de alfabetizadores que desde os finais dos anos 1990 foram implementadas no Brasil, a fim de subsidiar a prática docente dos professores alfabetizadores. Destacam-se assim, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que atualmente está em vigor. Veremos que cada um do seu modo buscou e busca prover o professor alfabetizador de ferramentas teórico-metodológicas que lhe permita uma ação educativa mais efetiva.

No capítulo 4 um estudo acerca da situação de ensino em uma turma de primeiro ano do ensino Fundamental, quando são analisados o método da professora e as atividades desenvolvidas, verificando se são práticas do alfabetizar letrando. E, Por fim, apresentaremos algumas considerações acerca das análises realizadas.

1 ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS E PROCESSOS

1.1 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E SUA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA COMO SISTEMA DE CÓDIGO

Ao longo da história o ensino da língua escrita foi sendo realizado de uma forma que evidenciava a concepção de língua que orientava os métodos escolhidos. Deste modo, considerando a alfabetização como um processo de aquisição do sistema convencional de escrita, apresentaremos um breve percurso histórico da alfabetização evidenciando o seu conceito, os métodos utilizados ao longo dos tempos, concepção de língua destes métodos, além do contexto em que estamos atualmente situados.

Até os séculos XVIII e XIX, a leitura e a escrita estavam associadas na maioria das vezes apenas a intelectuais, funcionários da administração ou clérigos, dificilmente se via pessoas comuns lendo ou escrevendo. A partir do século XVIII com a industrialização, uma nova ordem econômico-social é estabelecida e pela exigência de uma instrução universal, nasce a escolarização. Contudo, não se pode afirmar que a partir desse período o analfabetismo deu lugar a alfabetização através da escolarização. Estudos apontam que a escola não foi a única responsável pelo grande número de pessoas alfabetizadas, mas que a alfabetização se desenvolvia de forma autônoma, visto que pessoas comuns estavam sendo alfabetizadas de modo informal, em casa, nos ambientes de trabalho e nos mais variados grupos, antes mesmo da implantação da escolarização.

A maioria das crianças aprendiam a ler e, talvez, a escrever com seus pais ou vizinhos, sem licença e sem treinamento, em ambientes que hoje e até mesmo no século dezenove os observadores teriam hesitado em chamar de escolas. (LAQUEUR, 1976 *apud* COOK-GUMPERZ, 1991, p.37)

Segundo Laqueur (1976 *apud* COOK-GUMPERZ, 1991), o desejo de alfabetizar-se era despertado pelos mais diversos motivos, mas principalmente pelo poder da comunicação que só era possível pela palavra escrita.

O processo de alfabetização passou por grandes mudanças conceituais e metodológicas ao longo dos anos no Brasil, tendo a escola assumido um papel de caráter político-social para esclarecer às massas iletradas sobre a necessidade da alfabetização, os sujeitos letrados eram considerados detentores do saber, aqueles que dominavam a leitura e a escrita tinham acesso a um desenvolvimento social, de alfabetização antes da implantação da escolarização estavam intimamente associadas às práticas cotidianas da comunidade, isto é, o processo de alfabetização estava relacionado com as práticas de letramento. Com a

escolarização foi instituída uma considerado como cultura de poucos. As práticas de universalização do ensino, exigindo uma padronização e sistematização dos saberes, diminuindo assim a relação da alfabetização com a realidade local. Desse modo, a sistematização do ensino passa a determinar o que deveria ser ensinado, quando e como deveria ser avaliado.

É nesse contexto que a educação adotou métodos tradicionais de ensino, no qual o objetivo era apenas desenvolver o domínio do sistema alfabético e ortográfico, quando ler e escrever se restringia a codificação e decodificação. Segundo Soares (2003), até a década de 80, convivíamos com praticas de alfabetização que privilegiavam a aprendizagem do sistema convencional da escrita. Em torno do principal objetivo, girava a polêmica de qual método era mais eficaz ou estava mais adequado para ser desenvolvido nas escolas brasileiras, dentre os principais estavam o Método Sintético e o Método Analítico ou Global. Sendo assim, é importante conhecermos um pouco de cada um, a concepção de língua que os orientam e as contribuições que trouxeram para o processo de alfabetização.

O método sintético está pautado fundamentalmente na abordagem psicológica behaviorista que defende a aprendizagem como resultante do treino e condicionamento. Nesse método, o processo de alfabetização deve partir das unidades menores da língua, quer seja a letra se o método for alfabético ou de soletração; da sílaba, quando o método é silábico ou do fonema, no caso do método fônico. No método silábico, por exemplo, primeiro o professor apresenta as letras, ensina suas correspondências com os sons, em seguida forma-se as sílabas e por ultimo as palavras. Dessa forma, os alunos aprendem através da memorização das sílabas estudadas e das palavras formadas por elas, as atividades são de exercitação da memória, onde muitas vezes o aluno executa mesmo sem compreender o sentido. É importante ressaltar que nesse método a língua é entendida como um sistema de código, a leitura enquanto comunicação utilizada pela criança é negada, já que nele ler significa decodificar, ou seja, decifrar um código. Quanto à concepção de escrita é a de mera codificação: transcrição do oral para o escrito.

Ao contrário do método sintético, o processo de alfabetização no Método Analítico ou Global deve partir das unidades maiores da língua, que sejam portadoras de sentido, ou seja, o ponto de partida para a alfabetização do aluno é o todo, o professor deve trabalhar primeiro com textos, frases e palavras de forma contextualizada, para chegar até as sílabas e letras. O Método Analítico apóia-se na teoria do “sincretismo infantil”, que foi fundamentado pela teoria da Gestalt e acredita que a aprendizagem se dá pelo *insight*.

A querela entre o uso de um ou outro método de alfabetização no Brasil estendeu-se desde a década de 20 do século passado até os anos 80/90. Dessa forma, até estes anos no Brasil houve essa alternância entre o uso dos métodos sintéticos e os métodos globais. Segundo Magalhães (2005), os defensores dos métodos globais no Brasil, que consideravam que a decodificação era insuficiente no aprendizado da língua, argumentavam que a menor unidade da língua (letra, sílaba, fonemas) não tinha valor de comunicação.

O que se observa, no entanto, é que esses métodos seguiam a mesma ideia, de que a criança dependeria de estímulos externos previamente selecionados ou elaborados artificialmente para aprender o sistema de escrita. Ainda nesse contexto, o domínio do sistema de escrita era visto como pré-requisito para que o aluno, seja ele criança, jovem ou adulto, desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, isto é, o aluno que não tivesse o domínio do sistema de escrita era visto como incapaz de ler textos ou livros, de escrever cartas, poesias, textos, etc., nesse caso, o aprendiz deveria primeiro aprender a ler de forma artificial (decodificar) para depois utilizar a leitura e a escrita num contexto social.

Apesar de estes métodos dominarem em muitas práticas até o momento, nos anos 80 e 90 no Brasil e em diferentes partes do mundo, pesquisadores de campos como a Psicologia, a História, a Sociologia, a Pedagogia, dentre outras, passaram a estudar a leitura e o seu ensino, buscando redefini-los (ALBUQUERQUE, 2007). Como decorrência disto houve mudança nos paradigmas de alfabetização. As autoras destacam no campo da Psicologia os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) que buscaram entender como as crianças aprendem a língua escrita. Estas autoras romperam com a concepção de língua escrita como sistema de código e “(...) defenderam uma concepção de língua escrita como sistema de notação que, no nosso caso é alfabético” (ALBUQUERQUE, 2007, p.15). É sobre isto que trataremos no tópico a seguir.

1.2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA COMO SISTEMA NOTACIONAL E A ALFABETIZAÇÃO

Divergindo dos métodos tradicionais de ensino da língua, surgem novas teorias de aprendizagem que buscam compreender e explicar sobre como a criança aprende, tratando a língua como um sistema notacional. Uma delas teve grande relevância na América Latina e no Brasil, causando impactos e significantes mudanças de conceitos em relação à forma de aprendizagem da língua escrita pela criança. Atualmente, é impossível tratar do tema alfabetização, sem fazer referência à teoria da Psicogênese da Língua Escrita, elaborada e defendida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). Em decorrência destes estudos foi ampliado o conceito de alfabetização, já que neles se evidencia que o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao mero domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (codificação e decodificação).

Nessa teoria, Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam que a aprendizagem se dá mediante o processo de interação do aprendiz com a escrita, isto é, através de experimentações de ler e escrever. É por meio dessas experimentações e interações com a língua que o indivíduo vai levantando e reconstruindo hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como sistema de representação. Portanto, é preciso considerar os conhecimentos prévios do aluno e entender que a escrita evolui de forma não linear, já que durante o processo de aquisição o indivíduo é movido por conflitos cognitivos que o desafiam e o fazem refletir o tempo todo sobre suas ações. Desse modo, nessa concepção o foco principal é levar o aluno a pensar em como se lê e como se escreve.

Baseada nos princípios do psicólogo suíço Jean Piaget (1977), para quem o conhecimento é construído na interação do sujeito com o meio, a Psicogênese da Língua Escrita trata o processo de construção da escrita como uma representação da língua, permitindo assim que o aprendiz seja um sujeito ativo da sua própria aprendizagem. Nesse sentido, Ferreiro (1995) afirma que as crianças não são meros aprendizes, e sim sujeitos que sabem, são protagonistas do seu próprio conhecimento. Ao professor, cabe entender como acontece esse processo de construção, identificar as hipóteses que a criança ou o adulto já elaboram sobre a escrita, para mediar de forma eficaz o aprendizado.

Nos estudos da Psicogênese, Ferreiro e Teberosky (1986) revelam que as crianças iniciam o processo de levantar hipóteses sobre a escrita antes mesmo de frequentar a escola e que com o passar dos anos essa construção vai se desenvolvendo e passando por diferentes níveis de escrita e de leitura. Este processo inicia quando a criança ainda não compreende a

relação entre fala e escrita, depois passa pelo entendimento da fonetização, até construir a representação alfabética da escrita, ou seja, esse é o momento que a criança começa a ler e escrever de forma convencional. De tal modo, a criança vai assimilando os conhecimentos e levantando cada vez mais hipóteses sobre sua própria escrita.

Durante o processo de assimilação do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e produção da escrita, o aprendiz elabora sistemas para auxiliá-lo no desenvolvimento dessa linguagem. Segundo Piaget (1977, apud FERREIRO, 1995), esses sistemas atuam como esquemas de assimilação. Através deles as informações serão interpretadas e a criança irá atribuindo sentido à escrita. À medida que novos conhecimentos vão surgindo um esquema vai servindo de suporte para o outro, a fim de facilitar a aprendizagem para o aluno. O mesmo acontece com os níveis de escrita: ao apropria-se de um conceito, este servirá como base para a construção de novos conhecimentos, levando assim a criança a levantar outras hipóteses. Dessa forma, a cada etapa a criança conserva informações anteriormente assimiladas, unindo-as a que irão surgindo posteriormente. Por esse motivo é importante que o professor valorize as produções espontâneas dos alunos e trabalhe a partir dessas produções, ajudando-os a construir novas hipóteses.

Tendo entendido como se dá o processo de assimilação, vejamos por quais etapas a criança passará para apropriar-se do SEA. Segundo Ferreiro (1995), o processo da apropriação da escrita passa por três períodos, são eles: *primeiro período* – acontece a distinção entre a forma de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais) e a diferenciação intrafigural; *segundo período* – acontece a diferenciação interfigural, as variações qualitativas (variedade de grafias) e quantitativas (quantidade de grafias); *terceiro período* – acontece a fonetização da escrita, a criança passa a compreender que há uma relação entre a fala e a escrita. Dentro de cada um desses períodos encontram-se os níveis de escrita, chamados por Ferreiro (1995) de: Pré-silábico (1 e 2), Silábico (com valor sonoro e sem valor sonoro), Silábico-alfabético e Alfabético.

O primeiro nível corresponde ao Pré-silábico, que se subdivide em dois momentos. No pré-silábico 1, as crianças ainda não fazem nenhuma relação entre a fala e a escrita e não diferenciam as formas de representações gráficas, desse modo, a criança nesse nível mistura letras, numerais, símbolos, desenhos, etc. Aos poucos começam a perceber as diferenças e passam a entender que mesmo sendo diferentes podemos utilizar o desenho ou escrita para representar o mesmo objeto. Desse modo, no pré-silábico 2, as crianças irão perceber que escrever não será igual a desenhar um objeto, pois a escrita acontece de forma linear e está organizada diferente do desenho. Segundo Ferreiro (1995, p 27), quando compreendem as

diferentes formas de representar a escrita, “(...) as crianças começam a procurar as condições sob as quais um escrito será uma boa representação do objeto – será ‘interpretável’, ‘legível’, serve para dizer algo”. Então, passam a preocupar-se com outros fatores, como a quantidade mínima de letras em cada palavra, isto é, nessa fase a criança acredita que para que a palavra tenha algum significado necessita de no mínimo três letras; e a variação intrafigural, que corresponde a variação de letras dentro da palavra para que possa ser validada. Geralmente as crianças utilizam as letras do próprio nome, já que este tem grande influência nesse processo de aquisição de escrita.

Outra característica do nível pré-silábico é o realismo nominal, que pode ser entendido da seguinte forma: por ainda não relacionar fala e escrita, a criança/o aprendiz acredita que para escrever palavras que representem coisas grandes devemos utilizar muitas letras e para escrever palavras que representem coisas pequenas devemos utilizar poucas letras. Esse esquema será utilizado, sendo sempre incorporado à novos conhecimentos. Após esta fase inicia-se o período de fonetização que, para Ferreiro (1995, p 30) “(...) é preparado por uma multidão de informações que o meio pode proporcionar às crianças. Uma das mais importantes informações escritas é o nome da própria criança”. Este nível se subdivide em: silábico, silábico-alfabético e alfabético.

O nível silábico é marcado pelo início da relação entre a fala e a escrita, quando a criança começa a fazer correspondência entre o que fala e o que escreve. Este nível também é subdividido em silábico sem valor sonoro e silábico com valor sonoro.

Há crianças que iniciam este período escrevendo uma letra para representar cada sílaba da palavra, que não tem relação nenhuma com o som da sílaba. É o silábico quantitativo, ou sem valor sonoro. Quando a criança passa a escrever uma vogal ou uma consoante correspondente ao som da sílaba, podemos dizer que a criança avançou para o nível silábico qualitativo ou com valor sonoro.

O período de transição do nível silábico para o alfabético é chamado de silábico-alfabético. Nessa fase a criança ora escreve silabicamente, registrando apenas uma letra para representar a sílaba, seja ela vogal ou consoante; ora escreve alfabeticamente, registrando as unidades sonoras menores (os fonemas), ou seja, representando a sílaba como ela é.

Quando finalmente o aluno compreende as regularidades do sistema de escrita, entendendo que cada letra da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba, ele atingiu o nível alfabético, podendo ser ortográfico ou não. O que não significa que obrigatoriamente terão propriedades sobre todas as regras ortográficas.

Segundo Ferreiro (1995, p. 25), para fechar um diagnóstico de escrita, o professor deve ir além de observar a sondagem de escrita do aluno. Deve considerar, porém, “As intenções, os comentários e alterações introduzidos durante a própria escrita e a interpretação que o ‘autor’ (a criança) fornece para sua construção, quando terminada”. Desse modo, um bom professor deve avaliar outros aspectos como o comportamento e a realidade em que a criança se encontra no processo de construção da escrita.

Nesta perspectiva, o professor alfabetizador precisa proporcionar às crianças a exploração de vários tipos de fontes e diferentes portadores de textos, como: jornais, revistas, entrevistas, anúncios, fotografias, entre outros; deve oferecer atividades que levem os aprendizes a pensar e a desenvolver o raciocínio; levá-los a compreender a escrita como representação da fala, a perceber a constituição silábica da palavra e a constituição alfabética da sílaba, compreendendo, assim, a segmentação da escrita em relação à fala; oportunizar vivências das diferentes possibilidades de grafar as letras; respeitando a função social da língua escrita, que deve ser usada na escola da mesma maneira que as utilizam fora dela.

O professor precisa ainda considerar como ponto de partida os conhecimentos prévios e as hipóteses levantadas pela criança sobre a escrita enquanto objeto de conhecimento; promover a autonomia através de propostas de situações que conduzam a novas atividades e novos desafios. É fundamental que o alfabetizador perceba que para poder trabalhar este movimento de construção de hipóteses, é indispensável procurar conhecer detalhadamente, as particularidades cognitivas de cada aprendiz, para que possa propor de maneira refletida e elaborada desafios de forma prazerosa e construtiva.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Como foi dito anteriormente, o conceito de alfabetização historicamente esteve relacionado a um processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, o termo alfabetização está mais voltado para o processo de aquisição do alfabeto, a aquisição da consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, como também o conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Ou seja, a alfabetização se identificou ao ensino-aprendizado da “tecnologia da escrita”.

No entanto, a partir dos anos 1980 os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita especialmente defendidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), conforme foi mostrado no item anterior, contribuíram para a ampliação do conceito de alfabetização. Os estudos apontavam que o conceito de alfabetização era restrito e não contemplava o domínio competente e autônomo do sujeito nas práticas sociais e de leitura e escrita. Desse modo, para se formar um leitor autônomo, o aprendizado do SEA deveria caracterizar-se como um processo onde o aprendiz atua como um sujeito ativo na sua aprendizagem, construindo e reconstruindo hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita. Diante das novas exigências e com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais, surge o termo LETRAMENTO.

O letramento é um termo recente na linguagem da educação e nas ciências linguísticas, surgiu há pouco mais de duas décadas em consequência da necessidade de utilização de práticas sociais de leitura e de escrita que fossem mais além do que o processo de codificar e decodificar o sistema alfabético e ortográfico. Soares (2003, p 97) afirma que inicialmente surgiram tentativas de ampliar o sentido de alfabetizar/alfabetização, através de afirmações do tipo “ensinar a ler e escrever não é alfabetizar”, “codificar e decodificar não significa estar alfabetizado”, entre outras.

A palavra letramento surge pela insuficiência de recursos que ampliassem o sentido de alfabetização/alfabetizar/alfabetizado. Era preciso mais que decifrar códigos, era necessário nomear comportamentos em que a leitura e a escrita estivessem envolvidas socialmente. Sendo assim, segundo Soares (2003) alfabetização é entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita e letramento compreendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Entretanto, apesar de terem conceitos distintos, são indissociáveis e interdependentes, ou seja,

a alfabetização só tem sentido se for desenvolvida dentro das práticas sociais de leitura e escrita, assim como o letramento precisa ser desenvolvido através da aprendizagem do sistema convencional de escrita.

O letramento sugere a convivência diária com rótulos de embalagens, símbolos, anúncios, cartazes, placas, avisos, bilhetes, receitas, cartas, músicas, poesias, bulas de remédios, entre outros. Por meio desse contato com esses e outros gêneros textuais, o aluno se familiariza com o texto escrito e estabelece uma série de relações, levantando hipóteses e procurando compreender o significado. No entanto, promover a leitura e a produção dessa diversidade de gêneros textuais não assegura que o professor está trabalhando o letramento propriamente dito, nem tampouco indica que está se formando um leitor e escritor autônomo. É preciso mais que ler e produzir gêneros, o professor deve oportunizar aos alunos a compreensão das diferentes características que compõem cada um dos gêneros textuais, para que os mesmos saibam identificá-los e diferenciá-los, entendendo que cada tipo de texto atende a uma finalidade. Nesse sentido, é interessante deixar claro para os alunos que para ler ou escrever um texto é preciso entender o objetivo, para que a leitura e a escrita sejam reais e significativas.

Para aprender a ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha e associar-se à utilização que os outros fazem deles... Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas – mas é possível ser alfabetizado sem isso... (FOUCAMBERT, 1994 *apud* SANTOS e ALBUQUERQUE, 2007, p. 97)

Portanto, alfabetizar letrando é oferecer situações de aprendizagem da língua escrita em que seja oportunizado construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético, processo entendido por muitos autores como alfabetização, onde o educando tenha acesso a situações sociais e textos reais. É preciso trabalhar com atividades que contemplem os usos sociais da escrita e da leitura, relacionando-as à aquisição do sistema de escrita. Nas situações nas quais os alunos ainda não dominam o sistema de escrita alfabético, o professor deve atuar como mediador da aprendizagem, lendo ou registrando as produções orais do aluno. Todavia, não se deve esperar que o aluno domine o sistema de escrita para depois ler ou produzir textos, visto que se faz necessário que o mesmo teste suas hipóteses de escrita e isso só é possível quando é oportunizado ao aluno vivências com o texto. Nesse caso é interessante fazer o uso de textos fáceis de memorizar, como cantigas, quadrinhas ou até uma história que o aluno saiba de cor, pois, conforme Ferreiro (1987, p. 99)

“[...] é através de uma participação ampla e firme nesse tipo de situações sociais que a criança chega a entender alguns dos usos sociais da escrita.”

Para uma pessoa se tornar letrada, ela precisa ter experiências culturais com práticas de leitura e escrita, práticas estas que são adquiridas antes da educação formal. Porque se uma pessoa convive em ambiente letrado, com pessoas que lêem, que tem contato com revistas, jornais, gibis, ou com qualquer coisa que a leve a pensar em leitura, certamente ela se motivará para ler e escrever, começando desde cedo a refletir sobre as características dos diferentes textos os quais tem acesso. No entanto, conforme Albuquerque (2007, p.19) a aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, a apropriação do SEA se desenvolve mediante “[...] um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita alfabético”. A autora acrescenta ainda que

[...] um trabalho sistemático de reflexão sobre o sistema de escrita alfabético não pode ser feito apenas através da leitura e da produção de textos [...]. É preciso o desenvolvimento de um ensino no nível da palavra, que leve o aluno a perceber que o que a escrita representa (nota no papel) é sua pauta sonora, e não o seu significado, e que o faz através da relação fonema/grafema, (ALBUQUERQUE, 2007, p.20).

Para tanto, a autora propõe atividades diárias de reflexão de palavras, inseridas em práticas de leitura e produção de textos, garantindo, assim, situações de ensino que alfabetiza letrando, pois embora alfabetizar e letrar sejam duas ações distintas, são inseparáveis. O ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever de modo que a criança domine as habilidades leitura e escrita de forma autônoma e competente, ou seja, torne-se ao mesmo tempo alfabetizada e letrada, compreendendo a função social da leitura e da escrita.

Acrescente-se ainda, que Magalhães (2005) em um artigo publicado na revista Letra A – O jornal do Alfabetizador, afirma que para a professora Isabel Frade, da UFMG, os métodos tradicionais de alfabetização possuem alguns princípios que são permanentes e que trazem direções importantes para o ensino da língua escrita e que os professores devem conhecê-los para saber mediar nas situações de ensino que requerem uma intervenção, ou um ensino direto. Deste modo, práticas de ensino que privilegiem situações de alfabetizar letrando demandam do professor o conhecimento das especificidades de cada uma destes processos que são distintos, porém indissociáveis, simultâneos e interdependentes, quando, conforme Soares (2003, p. 100).

[...] a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no

contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Vale ressaltar que desde os finais dos anos 1990, políticas públicas de formação continuada para professores alfabetizadores no Brasil foram implementadas a fim de subsidiar a prática docente. Deste modo, Programas foram elaborados com base nos conhecimentos teóricos metodológicos de alfabetização e letramento que vem sendo construído nos últimos anos. Esses conhecimentos, que se expressam em uma metodologia de ensino da língua escrita, é uma produção coletiva, construída a muitas mãos e em diferentes países.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) assumiu a tarefa de oferecer às agências formadoras e aos sistemas públicos de ensino algumas condições técnicas fundamentais para a difusão desses conhecimentos teóricos metodológicos por intermédio de Programas de Formação Continuada, a exemplo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), implantado em 2001 e que teve como objetivo oferecer aos professores alfabetizadores das escolas públicas do país algumas condições técnicas fundamentais para a difusão de conhecimento didático em Alfabetização e desenvolver competência profissional necessária ao professor que ensina a ler e a escrever (BRASIL, 2001); e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído no ano de 2012, garantindo a formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública de todo o país, de modo a assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Os conteúdos desenvolvidos ao longo dos encontros do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) pautaram-se em dois vieses: “como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas” (BRASIL, 2001, p.6). Esses conteúdos foram desenvolvidos a fim de contribuir para prática do professor alfabetizador, face os desafios e índices da qualidade da alfabetização no Brasil. Esse programa teve duração inicial, com apoio material do MEC por dois anos, sendo oferecido a todos os estados e municípios do país, “reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores” (BRASIL, 2001, p.4). Porém, algumas prefeituras assumiram depois a formação, arcando com as despesas materiais

(módulos de estudos para os professores), a exemplo de Campina Grande, o que possibilitou a execução deste Programa por mais algum tempo e, com a sua extinção os professores ficaram sem formações continuadas na área de alfabetização.

Em 2013 retomam-se as formações continuadas para professores alfabetizadores com a implantação do PNAIC, nas quais são desenvolvidas ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem, planejamento e avaliação das situações didáticas e conhecimento do uso de materiais distribuídos pelo Ministério da Educação. Nesse sentido, o curso busca que o professor alfabetizador se aproprie da finalidade da escola em garantir a apropriação dos conhecimentos necessários à leitura e a escrita das crianças até os oito anos de idade.

A filosofia deste Programa, que ainda se encontra em vigor, é o de alfabetizar letrando. Assim, o seu material é organizado com conteúdos e estratégias de formação que atendam a este propósito. Como é o Programa de formação dos professores do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande e nosso campo de pesquisa foi uma das escolas deste município, apresentaremos um maior detalhamento do Programa no próximo capítulo.

3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE

Garantir a plena alfabetização a todas as crianças brasileiras no momento certo é o principal objetivo do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). O PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) de 2007, com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais, assumiram em julho de 2012 uma ação inédita, dispostos a movimentar seus esforços e recursos, apoiando e valorizando o ensino e a aprendizagem, disponibilizando materiais didáticos de qualidade para todas as escolas, professores e alunos, como também elaborando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, afim de que todas as crianças, sem exceção, estejam plenamente alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental, isto é, final do primeiro ciclo.

Sabemos que todas as crianças são capazes de aprender e se desenvolver, contudo, muitas crianças saíam do ciclo de alfabetização sem estarem completamente alfabetizadas e isso pode acarretar grandes consequências para o futuro do indivíduo e até do país.

O PNAIC é um programa do governo federal que tem como objetivo garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Através de incentivos financeiros, assistência técnica e pedagógica, o governo oferece formação continuada a professores alfabetizadores. Essas formações auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, buscando a avaliação sistemática desses professores através das atividades e construções dos alunos. A formação dos professores alfabetizadores acontece através de aulas presenciais, seguindo uma metodologia de estudo e atividades práticas com base no programa Pró- letramento.

Destacando o tema Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais, apresentamos alguns volumes onde se observa a proposta de ensino no PNAIC, são eles: Alfabetização para todos: Diferentes percursos, direitos iguais; Organização do planejamento e da rotina na área da Alfabetização e Letramento; Currículo na Alfabetização: concepções e princípios; Currículo, consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem; Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado, e Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo.

Segundo alguns relatos de professores alfabetizadores que participam do PNAIC, as formações têm contribuído para melhorar a qualidade do ensino, visto que, nos volumes estudados destacam-se grandes barreiras, conquistas e caminhos que o professor deve conhecer para oferecer uma educação de qualidade a todos.

Para que haja êxito no PNAIC, alguns fatores devem ser considerados no processo de alfabetização. Primeiro, é fundamental contar com professores alfabetizadores motivados, preparados, comprometidos e dispostos a orientar as crianças nesta fase da trajetória escolar. Outro fator relevante é a importante é a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos adequados, que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas. Entretanto, o material por si só não terá valor algum se o professor não souber manuseá-lo e explorá-lo, extraindo o máximo de possibilidades para atingir os objetivos de cada aula, deixando-as mais dinâmicas. Por fim, mas não menos importante, o professor alfabetizador precisa fazer o acompanhamento diário dos avanços da aprendizagem dos alunos, através de observações individuais e registros contínuos, como também por meio de avaliações estruturadas, a exemplo da Provinha Brasil.

Para atender às exigências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), torna-se necessário delimitar os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas que estão subjacentes aos direitos. Nesse sentido, alguns conhecimentos e capacidades são descritos no modelo do PNAIC como direitos de aprendizagem que permeiam toda a ação pedagógica e orienta o professor quanto às metas que cada aluno deve atingir em cada ano do ciclo de alfabetização. Esses direitos estão distribuídos em quadros, organizados por eixos de ensino, presentes nos módulos fornecidos pelo PNAIC. Cada unidade corresponde a uma área de conhecimento que trabalham os direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes.

Todos os quadros contêm sugestões acerca de como tratar a progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização. A letra (I) indica que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzido na etapa escolar indicada; a letra (A) sugere que a ação educativa deve garantir o aprofundamento; e a letra (C), recomenda que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado. Dessa forma, um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, visto que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a apropriação.

É importante também salientar que o nível de aprofundamento de um determinado conhecimento que se busca ao lidar com crianças de seis anos, não é o mesmo que se busca com crianças de oito anos. O professor, sem dúvidas, precisa estar atento às experiências e conhecimentos prévios de seu grupo classe, seus interesses e modos de lidar com os saberes escolares. (BRASIL, 2012, p.29)

Tendo como foco a análise deste trabalho nos processos de alfabetização e letramento, apresentamos nos anexos A, B, C, D, E e F, respectivamente, os direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa que está dividida nos eixos: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade; e Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Finalizando o trajeto pelo PNAIC referente ao processo de alfabetização e letramento, acrescentamos que para haver uma organização no trabalho pedagógico é necessário acima de tudo um processo de reorganização na sala de aula, bem como no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, para entender melhor este processo, apresentaremos uma análise da rotina em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal na cidade de Campina Grande-PB, cuja política de alfabetização é a defendida e orientada pelo PNAIC – alfabetizar letrando, e que a professora é cursista do Programa, recebendo nas formações orientações teórico metodológico para o desenvolvimento de sua prática.

4 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA TURMA DO PRIMEIRO ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE CAMPINA GRANDE – PB

Este estudo resulta de uma experiência vivenciada durante estágio supervisionado do Componente Curricular Estágio Supervisionado VI no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande-PB. A unidade escolar escolhida para o desenvolvimento da prática foi a Escola Municipal Monsenhor Sales, situada no bairro Tambor na cidade de Campina Grande – PB. As observações foram feitas no mês de março de 2018, durante cinco dias consecutivos, em uma turma do 1º Ano Ensino Fundamental do turno da tarde. Na ocasião observamos a rotina de trabalho da professora com o intuito de atender as exigências do estágio, mas aqui apresentaremos uma análise desta rotina buscando verificar se a mesma trabalha com atividades que contemplem a alfabetização e o letramento, ou o alfabetizar letrando que é a política de alfabetização do município.

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A INSTITUIÇÃO CAMPO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA COLETA DE DADOS

A escola campo da pesquisa dispõe de turmas da Educação Infantil (Pré – I e Pré – II) ao 5º ano do Ensino Fundamental, divididas em sete salas de aula bem estruturadas. Além das salas de aula regulares, na escola há uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma de leitura, uma de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e uma sala de informática; há quatro banheiros, uma cozinha, um pátio, uma quadra de areia, um espaço recreativo e dois depósitos.

Atualmente, a instituição atende em média cento e oitenta e cinco alunos nos turnos manhã e tarde. O corpo docente é integrado por sete professores de turmas regulares, duas professoras de AEE e um professor de educação física. A equipe técnica é formada por uma gestora, uma supervisora, uma orientadora educacional, uma psicóloga e duas secretárias. A escola conta ainda com a colaboração de uma equipe de apoio formada por duas cozinheiras, três auxiliares em serviços gerais e dois vigilantes.

A unidade escolar possui televisão, som, DVD, computadores, impressora, data show, um bom acervo de literatura infantil e livros paradidáticos, como também de jogos pedagógicos.

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa, utilizamos como instrumento para a análise dos dados um diário de bordo, no qual fizemos anotações acerca do que foi observado.

4.2 OBSERVAÇÕES E ANÁLISES DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA TURMA INVESTIGADA

A turma escolhida para o estudo é composta por vinte e cinco crianças com faixa etária entre seis e sete anos e regida pela professora Mércia. Durante a observação da sala de aula, verificamos a presença de um cartaz com o nome dos alunos em ordem alfabética; um cartaz com um alfabeto em letras bastão e cursiva, maiúscula e minúscula; com uma figura correspondente a elas e com o nome da figura; um cartaz com numerais e quantidades correspondentes; um calendário; um cantinho da leitura atrativo para as crianças com literatura infantil, gibis, revistas e panfletos de supermercado; um cantinho de jogos pedagógicos e uma mini brinquedoteca, bem como placas de identificação de cada parte daquele espaço. Portanto, consideramos um ambiente alfabetizador, visto que, o espaço possui aspectos relevantes para o processo de alfabetização e letramento das turmas que fazem parte do ciclo de alfabetização.

No período do estágio tivemos a oportunidade de conversar com algumas crianças da turma, perguntando-lhe se gostavam da escola e quais atividades e momento eles mais apreciavam. As mesmas relataram que gostavam de ir à escola para aprender coisas novas e brincar com os amigos, e que os momentos que mais gostavam eram quando a professora contava-lhes histórias e oferecia-lhes jogos na sala. Na imagem que segue (figura 1) podemos notar as crianças em situação de jogos.

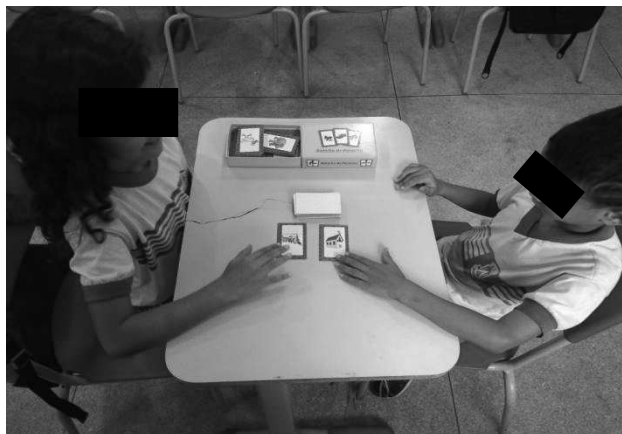


Figura 1: crianças trabalhando a consciência fonológica com jogos.

Em todos os dias observados a professora iniciou a aula expondo a rotina da tarde escrita no canto direito do quadro, deixando-a exposta durante toda a tarde. Sobre a apresentação da rotina diária, a professora explicou que “Iniciar a aula apresentando o que iremos fazer durante a tarde é uma forma de diminuir a ansiedade das crianças e levá-las a perceber que temos tempo pra tudo, hora da leitura, da atividade, das brincadeiras, das conversas livres e etc.”. Após apresentar a rotina, a professora realizava a leitura deleite, neste momento, as crianças tinham a oportunidade de ouvir histórias, que podia ser contos de fadas, de assombração, poesias, entre outras. Segundo ela, este momento é de fundamental importância para o bom rendimento da tarde, porque pode estimular o gosto pela leitura nos pequenos “Este momento deve ser previamente planejado, a história escolhida deve fazer parte do universo e do interesse das crianças e deve ser contada com entusiasmo, respeitando as entonações das vozes dos personagens.”, destaca Mércia. Conforme Santos (2007, p. 105).

[...] os livros de literatura estão cada vez mais presentes na escola e podem ser lidos em uma atividade de leitura deleite, na qual se pode explorar não só a temática do livro, mas o jogo de linguagem presentes neles, levando o aluno a tentar lê-los sozinho, identificando as palavras que já conseguem ler e refletindo sobre algumas delas.

No primeiro dia de observação, a leitura deleite realizada foi a letra da música “Família”, da banda Titãs. A professora iniciou uma conversa com a turma para identificar os conhecimentos prévios sobre o tema, o qual gerou um grande debate entre as crianças, após a conversa a professora fez a leitura da letra da música e chegando ao refrão algumas crianças começaram a perceber que o texto se tratava de uma música relatando que já tinham escutado. Ao final a professora colocou a música para a turma ouvir. Em seguida a professora distribuiu os cadernos de desenho e pediu que as crianças desenhassem suas famílias e escrevessem os nomes de cada membro que foi desenhado. Essa atividade, de perspectiva construtivista, levou as crianças a produzirem e levantarem hipóteses sobre a escrita, como também possibilitou o conhecimento das letras – sua forma gráfica, seu valor sonoro e sua ordem no alfabeto.

Num segundo momento, a professora distribuiu uma tabela com as palavras: papai, mamãe, irmã, irmão, tia, tio, vovó, vovô, prima e primo, e pediu que as crianças observassem e identificassem a letra inicial e final, como também o número de letras e de sílabas de cada palavra. Essa atividade estava voltada para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Observamos que nesta

situação a professora focou em atividades mais específicas de alfabetização, já que levou as crianças à reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita. Poderia ter explorado conhecimentos sobre a música, compositores, outras músicas da banda, etc. desenvolvendo também o letramento nas crianças.

No segundo dia observamos uma atividade de leitura de rótulo. A professora agrupou as crianças e distribuiu rótulos e embalagens para que eles manipulassem e conversassem a respeito, como pode ser visualizado na figura 2 abaixo. Em seguida conversou sobre a função daquele portador de texto, explicou cada parte do rótulo, o nome do produto, a marca fabricante, a quantidade, os ingredientes, as datas de fabricação e validade, etc.



Figura 2: crianças agrupadas analisando rótulos em embalagens

Após esse momento, cada criança pôde confeccionar um rótulo em seu caderno de desenho, contendo todas as informações observadas e comentadas pela professora. Essa atividade, além promover o letramento levando-os a compreender qual a função social daquele portador de texto, possibilitou o desenvolvimento da alfabetização na medida em que através da leitura dos rótulos e da produção escrita as crianças tiveram oportunidade de pensar em conjunto como se ler e sobre como se escreve, o que pode levar a uma aprendizagem significativa, pois conforme Foucambert (1994, apud SANTOS e ALBUQUERQUE, 2007, p. 97) as crianças estão envolvidas com escritos que têm significado no seu mundo social.

No terceiro dia observado, a professora recebeu a turma com músicas. As crianças iam chegando, interagindo com os colegas e dançando livremente. Quando todos chegaram, a professora sentou-se no chão com a turma e iniciou uma roda de conversa sobre as partes do corpo, perguntando sobre a quantidade de membros, sobre a função de cada um desses membros e ainda sobre os órgãos dos sentidos. Em seguida pediu que se levantassem e colocou uma música chamada “Cabeça, Ombro, Joelho e Pé” para que as crianças pudessem

dançar apontando cada parte do corpo. Tendo identificado as partes do corpo, as crianças fizeram um desenho do próprio corpo e escreveram os nomes das partes que foram cantadas na música. Nesse momento, as crianças puderam refletir sobre o que pensam sobre a escrita, algumas se dirigiram a professora para saber como escrevia determinada palavra; a professora circulava pela sala fazendo intervenções individuais, conforme exhibe a figura 3 a seguir.



Figura 3: crianças em situação de produção escrita com mediação da professora

A segunda atividade realizada neste dia foi um bingo com os nomes das partes do corpo. A professora sorteava as palavras enquanto as crianças pintavam a palavra correspondente na sua cartela. Esta atividade também proporcionou a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, porque levou os alunos a tentar localizar as palavras utilizando as pistas linguísticas como o conhecimento de letras inicial, final, intermediária levando a acionar estratégias de leitura como a seleção, a antecipação e a verificação, que permitam descobrir “o que” e “onde” estavam escritas as palavras ditadas marcando-as, como se pode constatar na figura 4. Um direito de aprendizagem garantido com essa atividade é a antecipação de sentidos e ativação dos conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças

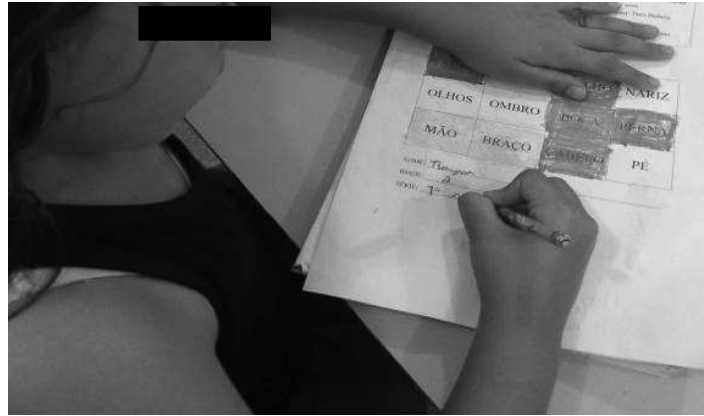


Figura 4: criança marcando palavras em cartela de bingo

Por último, realizaram uma atividade semelhante a do primeiro dia de observação, na qual o objetivo era perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras, segmentando oralmente as sílabas de palavras e comparando as palavras correspondentes as partes do corpo quanto ao tamanho, conforme o exemplo exibido na figura 5. É interessante ressaltar, que durante essa atividade a professora orientou as crianças a contar a quantidade de sílabas através de batidas de palmas, levando-as a ler, ajustando a pauta sonora ao escrito e a reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.

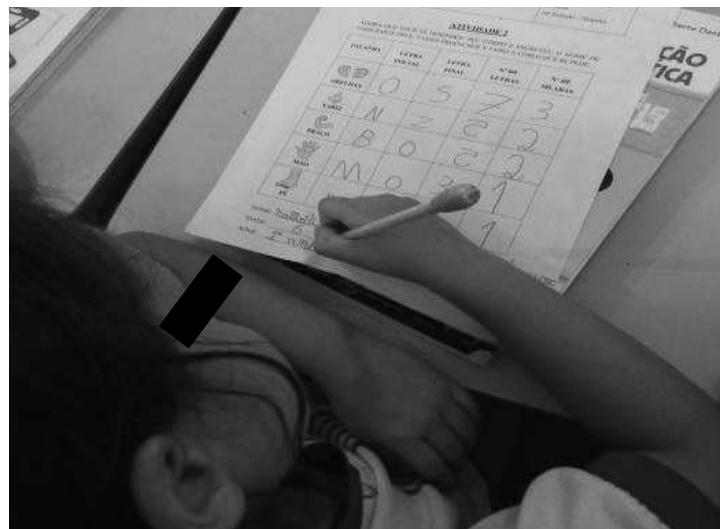


Figura 5: criança em atividade

No quarto dia de observação, a professora realizou uma atividade de leitura e escrita a partir de um texto já memorizado pelas crianças: a parlenda “Um, dois feijão com arroz”. Primeiramente a professora leu a parlenda para a turma e pediu que a escrevessem em uma folha de ofício, para isto formou duplas e pediu que um escrevesse o que o outro colega iria ditar. Em seguida, distribuiu para cada criança a parlenda cortada em frases e pediu que a montassem e colassem em seus cadernos. Essa atividade propõe a reflexão sobre o sistema de

escrita alfabético, proporcionando situações reais de leitura com cantigas e parlendas e permitiu que ao fazerem a leitura de um texto já memorizado, as crianças estabelecessem uma relação entre o oral e o escrito. Tais estratégias são postas em prática pelas crianças sempre que tentam ler um texto que já conhecem de cor. Mesmo ainda não dominando o sistema de escrita, elas antecipam o que pode estar escrito, usando informações sobre o conhecimento que têm sobre a escrita do próprio nome, do nome dos colegas ou outros que trazem da própria experiência. Dessa forma, alguns direitos de aprendizagem são assegurados, como: Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas; Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos; Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.

No último dia de observação, a professora realizou uma atividade relacionada ao dia do circo. A leitura deleite foi “Quem tem medo do ridículo?” da autora Ruth Rocha, antes e iniciar a história a professora instigou a curiosidade das crianças perguntando-lhes do que achavam que se tratava a história, muitas crianças deram palpites de acordo com as ilustrações da capa do livro, a professora deu continuidade explorando a capa, apresentou a autora, ilustradora e editora do livro, algumas crianças lembraram que a autora era a mesma do livro “Marcelo, Marmelo, Martelo”, o qual já tinham ouvido a história, aqui evidenciando uma prática do alfabetizar letrando, uma vez que ao explorar as características do livro focou em práticas de letramento, seguida de prática de alfabetização no nível da palavra, como defende Albuquerque (2007).

Após a leitura conversaram sobre a história e iniciaram a atividade. A professora apresentou algumas gravuras correspondentes à história e pediu que em duplas as crianças escrevessem o nome da figura visualizada; a professora chamou essa atividade de ditado ilustrado e disse que as crianças demonstram entusiasmo em realizá-la. Verificamos que a atividade oportunizou uma reflexão sobre como escrever as palavras, bem como a interação e a troca de ideias a respeito das hipóteses levantadas durante a escrita.

Durante o momento da leitura deleite, como em todos os outros dias observados, as crianças mantiveram-se atentas e demonstraram interesse em todas as atividades propostas pela professora. Estiveram sempre em busca de aprender e preocupadas em mostrar suas produções.

Segundo a professora, as atividades são diferenciadas de acordo com a hipótese de escrita que cada criança se encontra, a mesma baseia-se no diagnóstico inicial realizado individualmente com cada criança. A maioria da turma já se encontrava nos níveis silábico-

alfabético e alfabético, eram poucos os que ainda não se identificavam nestas hipóteses, alguns se encontravam na hipótese silábica com valor sonoro e apenas três crianças na hipótese silábica sem valor sonoro. No entanto, a professora acreditava que até o final do ano letivo todos estariam no nível de escrita alfabético e alfabetizados. A alfabetizadora pareceu-nos bastante tranquila e demonstrou todo um cuidado no processo de ensino-aprendizagem da turma, sabendo identificar as crianças que apresentavam um ritmo mais acelerado ou mais lento e oportunizando que as mesmas trabalhassem em pequenos grupos, favorecendo assim a troca de ideias a respeito do que pensam sobre a escrita, auxiliando-se mutuamente.

De acordo com as observações, pudemos perceber que a professora executa seu trabalho pautado tanto na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, quanto nas teorias que defendem o alfabetizar letrando, não se detendo nos métodos tradicionais, mas como afirma Magalhães (2005), sabendo usar os princípios dos métodos para auxiliar na reflexão sobre a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; analisando cuidadosamente os níveis em que seus alunos se encontram, planejando atividades desafiadoras e mediando a aprendizagem de forma significativa. A mesma utilizou como material de apoio pedagógico, alfabeto móvel, literatura infantil, livro didático, jogos que despertam a consciência fonológica, revistas, jornais, gibis, panfletos, entre outros portadores de textos.

A alfabetizadora participa efetivamente da formação do PNAIC e considera uma excelente oportunidade oferecida aos professores para estudar, ler, trocar experiências e ideias, dar e ouvir sugestões e principalmente confeccionar materiais que contribuam para a prática em sala de aula, tornando o ambiente mais convidativo a novas aprendizagens.

A preocupação com a aprendizagem e o domínio da leitura e da escrita por parte dos profissionais, está cada vez mais presente no cotidiano escolar e na sociedade como um todo. Contudo, a professora diz que é preciso ir além da aquisição do código escrito, é necessário que se faça o uso da leitura e da escrita no cotidiano escolar, de forma que o aluno possa usufruir dessa competência com autonomia nos saberes do seu dia-a-dia. Portanto, a alfabetização se concretiza no transcorrer das séries iniciais num processo de superação da codificação e decodificação, resultando no processo de alfabetizar letrando.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com a literatura que fundamentou este trabalho, constatamos que o processo de alfabetização passou por transformações ao longo de sua história, vindo de um modelo tradicional de alfabetização até o modelo construtivista atualmente utilizado por algumas escolas, até o modelo de alfabetizar letrando defendido por teorias mais recentes, inclusive pelo Programa nacional de alfabetização difundido no país que é o PNAIC.

Neste sentido, este trabalho teve como proposta inicial apresentar um estudo de caso resultante de uma experiência vivenciada durante o estágio supervisionado do Componente Curricular Estágio Supervisionado VI, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande-PB. No estudo buscou-se analisar a rotina de trabalho em uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Monsenhor Sales, em Campina Grande-PB, com o objetivo de verificar se a professora promovia atividades que contemplassem a prática do alfabetizar letrando, uma vez que participa da formação do PNAIC.

As observações feitas na turma do 1º Ano proporcionaram a percepção de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser atrelada aos contextos de letramento, percebemos a importância de o educador relacionar o contexto social e o cotidiano escolar de modo a levar o aluno a refletir sobre a escrita. Desse modo, pudemos verificar que as práticas observadas durante esse estudo atenderam as expectativas de alfabetizar letrando. Como afirma Magda Soares (2003), é possível alfabetizar letrando, isso é, podemos ensinar as crianças a ler, conhecer os sons que as letras representam e ao mesmo tempo se inserir ao método científico da alfabetização diante da escrita necessária ao processo de ensino.

De tal modo, infere-se que alfabetização e letramento são processos que se diferem muito devido às necessidades e exigências contidas em cada um deles, ser alfabetizado não significa que o indivíduo também é letrado e vice-versa, pois um indivíduo alfabetizado e letrado é aquele que além de conhecer, compreender as letras e as práticas da leitura e escrita é capaz ainda de desenvolver novas formas de compreensão e desenvolvimentos das práticas para que atenda as condições e requisitos que lhes são solicitados na sociedade em a qual convive.

No processo de alfabetização e letramento através de leitura e escrita significativa para o aluno, o educador exerce papel de fundamental importância, pois cabe a ele a adoção de métodos que proporcionem a melhor assimilação da escrita e da leitura, bem como, conhecer

a criança e identificar a hipótese de escrita que a mesma se encontra, para que possa contribuir de forma significativa no seu processo de aprendizagem.

As perspectivas são que, com as atuais políticas educacionais, a cada dia o índice de pessoas iletradas seja reduzido até que o Brasil chegue a índices próximos de zero, e talvez possa erradicar o analfabetismo das estatísticas nacionais. Nesse sentido, acreditamos que o poder da mudança está nas mãos do professor, o comprometimento de cada educador com a participação nas formações continuadas, o trabalho realizado a partir da realidade do aluno, a disponibilidade de trabalhar com diferentes portadores de texto, assim como envolver as crianças em um espaço letrado e lúdico fará a diferença no processo de aprendizagem das mesmas.

Nesse sentido, o professor alfabetizador, precisa além de uma formação inicial e continuada adequada, ter amor pela profissão, paciência com seus alunos e respeito ao estilo e ritmo de aprendizagem de cada criança, pois a aprendizagem só acontece quando o aprendiz percebe que o profissional está disposto, lhe ensinando simultaneamente com amor e dedicação.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores **Documento de Apresentação**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2001

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 2**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MAGALHÃES, Naiara. **Letra A – O jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte, ago/set. de 2005. Ano 1, nº 3 (p.7-9)

PAIVA, Aparecida, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani (orgs.). **Literatura e Letramento: espaços, suportes, interfaces**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetização e escolarização: a instituição do letramento escolar. In: SANTOS, Carmim Ferraz e MENDONÇA, Márcia. (orgs.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. São Paulo: Pátio, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. Ed.- Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003.

SOARES, M. **Letrar é mais que alfabetizar**. Jornal do Brasil, 26 nov. 2000.
Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm>. Acesso em: 03 outubro. 2016.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1984.

ANEXO A - DIREITOS GERAIS DE APRENDIZAGEM: LÍNGUA PORTUGUESA

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 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).

ANEXO B – DIREITOS DE APRENDIZAGEM – LEITURA

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

**ANEXO C – DIREITOS DE APRENDIZAGEM – PRODUÇÃO DE TEXTOS
ESCRITOS**

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

ANEXO D - DIREITOS DE APRENDIZAGEM – ORALIDADE

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir 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).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

**ANEXO E – DIREITOS DE APRENDIZAGEM - ANÁLISE LINGUÍSTICA:
DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE**

Análise linguística:

discursividade, textualidade e normatividade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

**ANEXO F - DIREITOS DE APRENDIZAGEM - ANÁLISE LINGUÍSTICA:
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA**

Análise linguística:

apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C