



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

FRANCIELEN CAMPOS DE SOUZA SANTOS

**DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
(LÍNGUA PORTUGUESA)**

Direito do aluno, dever do professor e da escola

BRASÍLIA - DF
2013

|

FRANCIELEN CAMPOS DE SOUZA SANTOS

**DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
(LÍNGUA PORTUGUESA)**

Direito do aluno, dever do professor e da escola

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias, como Requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

BRASÍLIA – DF
2013

Santos, Francielen Campos de Souza

Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização (Língua Portuguesa): Direito do aluno, Dever do Professor e da Escola!/Francielen Campos de Souza Santos – Brasília, 2013.

Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2013.Orientadora: Doutora Paula Marias Cobucci Ribeiro Dias

1.Alfabetização e Letramento. 2. Direitos de Aprendizagem. 3.

FRANCIELEN CAMPOS DE SOUZA SANTOS

**DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
(LÍNGUA PORTUGUESA)**

Direito do aluno, dever do professor e da escola

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias, como Requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Comissão Examinadora

Prof^a Dr^a Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias
Orientadora

Prof^a M.Sc. Paixão Marilete Alves Pinheiro
Examinadora

Prof^a M.Sc. Doutoranda Miliane Nogueira Magalhães Benício
Examinadora

DEDICATÓRIA

Aos meus Pais...

Que me incentivaram e ofereceram o que de melhor tinham educacionalmente, moralmente e espiritualmente, tenho muita alegria em poder lhes dedicar esta vitória, ela também é de vocês!

Ao meu esposo...

Que em todos os momentos desta trajetória estive ao meu lado me incentivando e apoiando com seu carinho, amor e atenção, acredite essa conquista não seria possível sem você ao meu lado!

Aos meus filhos Paulo Roberto e em especial, a minha filha Ana Carolina pelo seu carinho, compreensão e ajuda em todos os momentos de ausência, muito obrigada, mamãe ama vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me proporcionou condições para que eu realizasse este sonho de concluir o curso de Pedagogia;

Aos meus Pais, que sempre me incentivaram na minha trajetória escolar, sempre me oferecendo todas as condições possíveis para que eu evoluísse e crescesse educacionalmente e moralmente;

Ao meu esposo, que sempre me ajudou e incentivou, estando comigo em todos os momentos desta caminhada;

Aos meus filhos, pela compreensão nos momentos em que precisei estar longe;

Aos amigos que sempre torceram e oraram para que este sonho se concretizasse;

Aos Professores, pelo seu empenho em oferecer sempre o melhor, no ensino no curso de Pedagogia, nos proporcionando uma formação de excelência;

Aos Professores que participaram desta Banca, o meu muito obrigada pela disponibilidade e profissionalismo;

A Professora Dra. Paula Cobucci, pela sua competência e disponibilidade em ajudar e se colocar com uma verdadeira profissional, uma amiga, um exemplo.

Enfim, muitos nomes entrariam neste singelo agradecimento, mas sei que ainda terei a oportunidade de realizar o pessoalmente.

*Deus nunca disse que a jornada seria fácil, mas
Ele disse que a chegada valeria a pena.*

(Max Lucado)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo averiguar se os Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização Língua Portuguesa, apresentados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), estão sendo garantidos, especificamente a uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma Escola pública da região central do DF. Foram realizadas observações de aulas e foram aplicadas atividades pertinentes aos eixos para o trabalho de Língua Portuguesa e seus respectivos Direitos de Aprendizagem, pela pesquisadora em período de estágio supervisionado nesta Escola pública do DF. Este trabalho busca avaliar se, em sua prática docente diária, a professora regente desta turma está garantindo aos seus alunos direitos imprescindíveis ao bom desenvolvimento e consolidação da aprendizagem na alfabetização. Para isso, foram planejadas atividades em que alunos demonstraram as suas habilidades em composição de textos, reconhecimento e construção de gêneros textuais, no uso e aplicação da língua oral em diversas situações, na apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) e na leitura. A análise dos dados se realiza a partir da fundamentação teórica de alguns autores de referência, como Bortoni-Ricardo (2004, 2008, 2013), Carvalho (2010), Cavazotti (2009), Ferrero (1986, 2001), Marcuschi (1998, 2002, 2005), Soares (1998), entre outros, juntamente com todo o material de formação do PNAIC. Os dados analisados mostraram que a) os Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização Língua Portuguesa, nesta turma, ainda não estão sendo garantidos em sua totalidade; b) O trabalho com gêneros textuais ainda é deficitário, nesta turma; c) A prática da leitura é pouco enfatizada e atividades que busquem o incentivo e o gosto pela leitura não é uma constante nesta sala; d) A oralidade é trabalhada possivelmente em alguns aspectos, somente na mediação oral entre a professora e os alunos no cotidiano da sala de aula.

Palavras-chaves: Alfabetização e Letramento. Direitos de Aprendizagem. Eixos para o ensino da Língua Portuguesa.

LISTA DE SIGLAS

BIA	–	Bloco Inicial de Alfabetização
CIEP	–	Centro Integrado de Educação Pública
CEEL	–	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FIES	–	Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior
INAF	–	Indicador de Alfabetismo Funcional
INDEP	–	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
UFF	–	Universidade Federal Fluminense
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	–	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa
PNBE	–	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNLD	–	Programa Nacional do Livro Didático
SEA	–	Sistema de Escrita Alfabética
SEDUC	–	Secretaria de Estado e de Educação
SEB	–	Secretaria de Educação Básica
UFPE	–	Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Caixa de Jogos do PNAIC	32
Figura 2 - Livros literários aprovados pelo PNLD/2013	33
Figura 3 - Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado	44
Figura 4 - Quadro habilidades de consciência fonológica que uma criança precisa desenvolver à medida que vai se apropriando do SEA	47
Figura 5 - Exemplos de Gêneros textuais	52
Figura 6 - Quadro comDireitos de Aprendizagem “Leitura”	61
Figura 7 - Quadro comDireitos de Aprendizagem “Produção de textos escritos”.62	
Figura 8 - Quadro comDireitos de Aprendizagem “Oralidade”	63
Figura 9 - Quadro comDireitos de Aprendizagem “Análise linguística – Discursividade, textualidade e normatividade	64
Figura 10 – Quadro com Direitos de Aprendizagem “Análise linguística – Apropriação do SEA”	65
Figura 11 – Atividade “Um dia do zoológico”	75
Figura 12 - Atividade “Quem é Emília?”	78
Figura 13 – Atividade “Verruginha”	79
Figura 14 – Atividade “O palhaço Risadinha”	82
Figura 15 - Atividade “Pés quentinhos”	86
Figura 16 - Atividade “Cruzadinha dos brinquedos”	87
Figura 17 - Atividade de produção textual	95

SUMÁRIO

PARTE I - Memorial

Minha vida, minhas experiências educacionais.

PARTE II – Estudo de pesquisa

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. SER ALFABETIZADO, DESAFIO DO PROFESSOR E DO ALUNO	20
1.1 Ser alfabetizado e letrado, o que é realmente?	20
1.2 Alfabetização e letramento, práticas distintas, mas inseparáveis	22
CAPÍTULO 2. ENTENDENDO O PNAIC	26
2.1 O que é o PNAIC	26
2.2 Legislação do PNAIC	26
2.3 Materiais adotados pelo PNAIC	28
2.3.1 Cadernos de formação	28
2.3.2 Caixa de jogos	30
2.3.3 Livros literários infantis	32
2.3.4 Outros materiais recomendados	33
CAPÍTULO 3 – O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DO PNAIC	35
3.1 O eixo leitura no ensino de Língua Portuguesa	36
3.2 O eixo produção textual no ensino de Língua Portuguesa	38
3.3 O eixo oralidade no ensino de Língua Portuguesa	39
3.4 O eixo análise linguística no ensino de Língua Portuguesa.....	40
3.5 O Processo de ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização a partir da concepção do PNAIC	41
3.5.1 A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?	42
3.5.2 O percurso que as crianças vivenciam para compreender o SEA (Teoria da Psicogênese da Escrita).	44
3.5.3 A importância da consciência fonológica para a alfabetização.	46
3.6 Fundamentos do PNAIC	48
3.6.1 Alfabetizar letrando, letrar alfabetizando	48
3.6.2 O trabalho com gêneros textuais como fundamento do PNAIC.....	51

3.6.3 O trabalho a partir de sequências didáticas e projetos didáticos	54
3.6.4 O lúdico na alfabetização	56
3.7 Os direitos de aprendizagem de língua portuguesa no ciclo de alfabetização	59

CAPÍTULO 4. OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (LÍNGUA PORTUGUESA) EM UMA TURMA DE 3º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DF.67

4.1 Contextualização da Pesquisa	67
4.1.1 Objetivo Geral	68
4.1.2 Objetivos Específicos	69
4.1.3 Questão de pesquisa	69
4.1.4 Instrumentos e procedimentos para realização da pesquisa	70
4.2 Primeiros momentos, primeiras impressões	71
4.2.1 Contextualização da Escola	71
4.2.2 Primeiras impressões quanto a Escola	73
4.2.3 A estrutura da sala de aula: Um ambiente alfabetizador?	74
4.3 Descrição das atividades propostas e seus resultados	75
4.4 Análise de dados e discussão de resultados	91
4.5 Conclusão da pesquisa	96

CONSIDERAÇÕES FINAIS 99

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS..... 101

OBRAS CONSULTADAS 107

PARTE III

Perspectivas profissionais

 110

PARTE I

MEMORIAL ESTUDANTIL

Minha vida, minhas experiências educacionais

A minha vida estudantil começou muito cedo, pois apesar de não ter passado pelo jardim de infância, fui alfabetizada em casa, pela minha mãe. Aos quatro anos, eu já sabia ler e escrever e, aos 5 anos, já estava na antiga primeira série. Meus estudos ocorreram sem muitas dificuldades e estudei em escola pública até o ensino médio, que realizei na área da educação, o antigo normal ou pedagógico no Rio de Janeiro, pois sou natural de lá.

Logo após concluí-lo, fiz o vestibular para a UERJ, para pedagogia e passei. Porém, não dei continuidade, pois resolvi parar de estudar para trabalhar, porque queria me casar e meus pais não tinham condições de me ajudar com os preparativos. Então, larguei a Faculdade.

Enquanto estive na Faculdade de Pedagogia da UERJ, não me lembro de ter tido muitas experiências que tenham me marcado muito. Lembro-me apenas de um trabalho que realizei na disciplina que, se me lembro bem, tinha o nome de Alfabetização I. Fiz este trabalho com muito gosto, pois sempre gostei muito de português e me interessei muito. Como resultado, a professora me chamou e me perguntou se eu estava mesmo no lugar certo, porque ela achava que eu deveria procurar a Faculdade de Letras, pois era o melhor trabalho da sala. Isso me marcou e acho que é daí que vem a confirmação do meu grande interesse, na área da educação, pelas questões que norteiam a alfabetização e o letramento.

Casei-me, tive a minha primeira filha e, meu marido, que é militar, foi transferido para Brasília. Antes de nos mudarmos, ficamos um tempo no Rio, esperando a residência sair aqui em Brasília e, neste tempo, eu pude trabalhar em uma Escola de Ensino Fundamental onde morava. Foi uma experiência maravilhosa, pois alfabetizei três turmas ao longo de três anos e obtive experiências maravilhosas dentro do universo que é a aprendizagem da leitura e da escrita. Era uma Escola Particular e eram poucos alunos nas turmas. Não tive alunos com grandes dificuldades, somente o fato de chegar ao fim de um ano letivo e vê-los lendo e entendendo a leitura para mim era o prêmio maior.

Eu e minha família mudamos para Brasília e eu descobri que poderia pedir uma matrícula para transferência e consegui. Matriculei-me na UnB em 2007 e comecei o meu curso novamente. Estava parada há quase dez anos e depois deste tempo todo retornar à Faculdade, foi para mim um grande desafio, mas encarei, pois tinha e tenho um grande desejo, que é possuir o meu diploma universitário e vou conseguir se Deus quiser.

Na UnB, deparei-me com algumas dificuldades para me inserir no contexto e no dia a dia da Universidade, devido a ter começado no turno matutino e pude ver que neste turno a maioria dos alunos eram meninas bem mais novas do que eu, recém-saídas do ensino médio e isso dificultou um pouco até o meu entrosamento. Mas, com relação às disciplinas, até fui bem e me identifiquei muito com a Pedagogia novamente.

Ao longo do curso, fui fortalecendo o meu interesse pela área da alfabetização e aprendendo coisas novas, vendo teorias, fundamentos e estudiosos que me fizeram querer ver mais este tema. Pude cursar disciplinas como Educação em Língua Materna, com a Professora Vera, a qual me enriqueceu muito. Realizei os projetos 3 – fase 1 e 2 e o projeto 4 – fase 1 com a Professora Stella Maris, todos voltados para a alfabetização e o letramento. Lembro-me de que em um deles observei e analisei a temática sobre os andaimes que ocorriam dentro das turmas de jardim de infância de uma Escola Particular em que estagiei e isso me abriu uma gama de conhecimentos, autores e estudiosos da educação que precisava conhecer.

Em 2008, consegui o que primeiramente foi um estágio remunerado, em uma Escola em Brasília, no Cruzeiro. A princípio, fui contratada para ser monitora para reforço escolar de alunos até o quinto ano. Fiquei nesta função por uns três meses e, depois, a direção achou por bem, como eu possuía o Ensino Médio em Formação de Professores, colocar-me para dar aula em uma turma do Jardim III – pré-alfabetização. Gostei muito, os alunos eram muito inteligentes e, como assumi já no meio do ano, eles já estavam bem adiantados e só dei continuidade ao trabalho sem nenhuma dificuldade diferente.

No ano seguinte, assumi uma turma de Alfabetização e alguns alunos eram os mesmos do ano anterior, somente um possuía uma especificidade, pois era um aluno que, ao nascer, teve hidrocefalia e tinha muitas dificuldades em reter o que lhe era ensinado. Iniciei o trabalho e confesso que, a princípio, fiquei um pouco assustada, mas com as leituras, as discursões na Faculdade, fui percebendo que isso poderia ser trabalhado e poderia conseguir algum progresso com ele. Até o meio do ano letivo, o menino se desenvolveu muito pouco, mas mesmo assim, continuei dando uma atenção especial a ele. Levava letras móveis,

trabalhava com revistas e com palavras que o levasse a se lembrar de coisas familiares para ele, do seu dia a dia. Nos últimos meses antes do fim das aulas, a impressão que tive é que ele começou a aprender e a reter tudo o que eu ensinava. Fiquei muito emocionada quando, na formatura desta turma, quem leu o agradecimento foi este aluninho, que para todos não conseguiria ler.

No fim deste mesmo ano, pedi para sair da Escola, pois estava sentindo que estava sacrificando muito a minha filha e, como me mudei para a Asa Norte e tinha que levá-la comigo, não estava sendo muito bom para ela e nem para a minha Faculdade, pois eu estava ficando muito atrasada por não conseguir pegar muitas matérias. Então decidi sair do emprego.

Continuei a Faculdade, mas meu marido voltou a ser transferido para o Rio de Janeiro e, em 2010, retornamos para o Rio e eu me trasferi para a Universidade Federal Fluminense (UFF). Nesta Universidade, confesso que pude perceber como podem existir diferenças entre as Faculdades de Pedagogia, mesmo que o currículo seja nacional. Lá eles dão à Pedagogia um cunho muito político e não pedagógico. Isso me acrescentou e abriu a visão política e crítica em relação a alguns aspectos da educação, mas confesso que prefiro a linha da UnB, que visa às questões políticas também, mas dá muito mais ênfase ao aluno, ao sujeito, ao processo propriamente dito da aprendizagem e suas especificidades. Cursei muito pouco lá, pois engravidei do meu segundo filho e, decorrente do parto, tive problemas sérios de saúde que me levaram a trancar a faculdade por um ano. Quando pude retornar, aconteceu a última greve de 2011/2012 e fiquei mais um bom tempo sem estudar.

Mas, neste tempo em que aconteceu a greve das Universidades, pude ter uma experiência em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), no município de São Gonçalo – RJ, onde morava. Fui ser monitora do Projeto Mais Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Lá trabalhava com reforço de português e informática em turmas do 3º/ 9º ano. Foi uma experiência muito boa, porém muito difícil. Em muitos momentos, por só ter trabalhado em escolas particulares, deparei com questões de falta de disciplina muito fortes, questões de vivências de famílias muito tristes, como alunos que eram colocados para fora de casa e me pediam para que os ajudasse a conseguir emprego pela internet, pois as aulas que eu ministrava eram de informática. Enfim, fiquei lá por quase um ano e realizei uma mostra de apresentações que os próprios alunos criaram no Power point sobre diversos temas, como drogas, bullying e outros e toda a escola assistiu. Foi muito gratificante e novo ver

alunos de outra realidade, mas que são tão dignos como qualquer aluno de receber o conhecimento.

Ao retornar da greve, consegui fazer uma disciplina que se chama Políticas Públicas em Educação, que foi ministrada pelo Professor Waldeck Carneiro. Esta disciplina me enriqueceu muito no conhecimento referente às políticas do governo para a educação e como trabalho final desta disciplina, explorei o Projeto Mais Educação no qual havia trabalhado e para mim foi muito gratificante.

No ano de 2013, retornamos, eu e minha família, para Brasília, por ordem de serviço do meu marido novamente e, como não havia conseguido terminar o curso na UFF, voltei a ser aluna da UnB. Chegando aqui, junto com as disciplinas que já havia realizado, descobri que faltava muito pouco para que eu me formasse e praticamente no fim do curso de Pedagogia, encontrei a Professora Paula Cobucci, que foi uma Professora que me deu muito apoio e me fez entender que eu poderia ir muito mais além do que eu pensava conseguir intelectualmente e profissionalmente. Fui muito incentivada e ajudada em todos os aspectos pela Professora Paula que com certeza sabe, em sua essência, o que é ser um profissional na Educação.

Enfim, aqui estou concluindo um sonho que a muito tinha e que para muitos era muito difícil de concretizar, mas para Deus nada é impossível.

PARTE II

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são, atualmente, temas que estão em constante discussão no meio educacional. A alfabetização – outrora vista como etapa em que o estudante aprenderia a ler e a escrever, codificando e decodificando códigos – com a incorporação dos conceitos sobre letramento, além de ser reconhecida como um período de vital importância para a criança, passou a ser encarada como uma fase em que não basta mais só saber ler e escrever. É necessária compreensão da leitura e aplicabilidade da escrita. Estes se tornaram requisitos fundamentais para a formação de um sujeito plenamente alfabetizado e letrado, um cidadão capaz de agir na sociedade.

Neste contexto de novas exigências educacionais, é proposto o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC). Trata-se de um programa do Governo Federal, o qual traz como um de seus fundamentos os Direitos de Aprendizagem.

Este trabalho se justifica, na busca por compreender e identificar se os Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização Língua Portuguesa, estão sendo garantidos e se os alunos realmente atingem o nível satisfatório de alfabetização e letramento a partir da

observação do trabalho com atividades que levem os alunos a desenvolver as habilidades e competências pertinentes a estes Direitos.

A alfabetização no Brasil sempre foi um campo bem amplo, pois é a base de toda uma vida escolar de um indivíduo e com certeza ainda possui grandes deficiências quando questionamos a educação em nosso País. E quando nos referimos ao letramento, que deve ser por uma lógica educacional, atrelado ao processo de alfabetização, nos deparamos com uma lacuna grande e que, principalmente nas escolas públicas, cresce a cada dia. Grande maioria das escolas públicas que atendem à demanda das crianças em fase de alfabetização, por inúmeros motivos, acabam por formar muitos analfabetos funcionais que carregam esta carga educacional até o fim do ensino fundamental e por que não dizer por toda a sua vida.

Segundo dados do Indicador Nacional do Analfabetismo Funcional (INAF) de 2010/2011, “o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática”.

E nesta pesquisa (INAF), ainda se faz a seguinte conclusão que vem a comprovar esta condição das crianças que estão nos anos iniciais da escolarização, quando falamos de alfabetização e letramento:

Esses resultados evidenciam que o Brasil já avançou, principalmente nos níveis iniciais do alfabetismo, mas não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada.

Durante anos, buscaram-se formas e meios de estabilizar esta defasagem educacional e, em alguns momentos de nossa trajetória educacional, se identifica na alfabetização ou nos anos iniciais da educação do indivíduo, as causas da grande dificuldade de se possuir um país letrado ou, pelo menos no papel, que saiba ler e escrever, a falta de preparo para se oferecer a alfabetização e o letramento juntos.

E nesta constante busca pelo crescimento da educação e pela melhoria na qualidade do ensino propriamente dito, é instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) na qual professores de todo o país recebem formação continuada para realizar uma alfabetização mais qualificada e com resultados mais aparentes e consistentes.

Com o início dos Cursos de formação do PNAIC questiona-se: De que forma realizar o letramento inserido nas práticas de alfabetização? Ou: Como não deixar a alfabetização de

lado, em face do letramento? Os Direitos de Aprendizagem, propostos pelo PNAIC, que buscam reforçar e fixar a necessidade de se oferecer ao aluno a oportunidade do norteamento e da melhor organização do que se deve ser ensinado e aprendido nas fases da alfabetização, do desenvolvimento pleno de capacidades e competências inerentes ao aprendizado da leitura e da escrita onde a alfabetização e o letramento andam conjuntamente e, que são um direito adquirido da criança no momento em que ela é inserida no contexto escolar.

Possuindo como justificativa estes argumentos, este trabalho final de curso tem por objetivo geral verificar se tais Direitos de Aprendizagem estão sendo garantidos a uma turma de 3º ano de uma Escola pública do DF.

Dentro desse objetivo geral, emergem os seguintes objetivos específicos:

1 - Observar o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos em relação à leitura;

2 - Investigar os conhecimentos linguísticos dos estudantes, observando o desenvolvimento de aspectos como discursividade, textualidade e normatividade e a apropriação do sistema de escrita alfabética;

3 - Analisar as habilidades dos alunos na produção de textos, observando se há investimento da professora em apresentar aspectos como coerência, coesão e coordenação nas ideias;

4 - Investigar o desenvolvimento das competências dos alunos em relação à oralidade;

5-Identificar as habilidades dos alunos no reconhecimento e na construção de diferentes gêneros textuais.

Como metodologias neste trabalho se utilizou a pesquisa bibliográfica que foi realizada em livros, dicionários, periódicos especializados, além de outras publicações, com dados relacionados ao assunto em estudo; a pesquisa documental, realizada principalmente nos documentos e legislações do MEC além dos materiais de formação do PNAIC; e a pesquisa de campo qualitativa, de cunho etnográfico, ou seja, esta pesquisa buscou segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.49): “[...] o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam.” E ainda a linha da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico foi selecionada por atender aos objetivos que foram traçados para este trabalho, pois de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p.34): “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” E neste trabalho, se buscou, por meio de estágio supervisionado, recolher dados que pudessem levar a constatação

da garantia ou não dos Direitos de Aprendizagem Língua Portuguesa, aos alunos da turma em que ocorreu esta pesquisa, pela professora regente.

Esta pesquisa fundamenta seus objetivos também na compreensão de que a criança que está no ciclo de alfabetização,, até o fim do terceiro ano do ensino fundamental, como é meta do Ministério da Educação, esteja alfabetizada. O Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2010, p. 8-9, art. 30) aponta o que deve se assegurado nos três anos iniciais do ensino fundamental:

I – a alfabetização e o letramento;

II– o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III– a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

No sistema educacional do DF onde ocorreu a pesquisa, a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberoski, é uma importante base teórica usada no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), que é a nomenclatura dada a organização dos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental ou ciclo de alfabetização. No Distrito Federal onde ocorreu esta pesquisa, a Proposta Pedagógica do BIA se baseia nos princípios da Teoria da Psicogênese de forma que as suas concepções são amplamente observadas e estimuladas no planejamento, na aplicação e na avaliação das atividades propostas aos alunos e dos próprios alunos, pelos professores. Trata-se de uma avaliação diagnóstica com o objetivo de nortear o ensino, a partir dos níveis de desenvolvimento na alfabetização. No documento “Estratégia Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização” (2011, p.5), pode-se ver o objetivo do BIA:

Garantir ao estudante, a partir dos 6 anos de idade, a aquisição da alfabetização/letramentos na perspectiva da ludicidade e do seu desenvolvimento global, com vistas à formação do leitor e do escritor proficientes.

Este objetivo, que aparece no documento que traz diretrizes para o trabalho pedagógico no BIA, demonstra o que vem a ser as prioridades no ensino e conseqüentemente a prática nas salas de aula dos três primeiros anos do ensino fundamental no DF. Podemos encontrar algumas semelhanças entre os conteúdos e conceitos que norteiam a proposta pedagógica do BIA e os eixos para o trabalho com a Língua Portuguesa, porém mesmo conscientes de que os Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização é algo novo que surgiu com o PNAIC, se entende, e por isso a razão deste trabalho, que algumas habilidades e competências, independente da nomenclatura ou do programa que estão inseridas, devem ser garantidas ao aluno que está na alfabetização pelo professor.

Buscando esta compreensão, o presente trabalho foi dividido em três partes: em que a primeira parte compreende o Memorial. A segunda parte está dividida em: Primeiro capítulo, *Ser alfabetizado, desafio do professor e do aluno*, que traz uma breve fundamentação teórica sobre a alfabetização e o letramento e trata de suas implicações nas práticas escolares para os professores e para os alunos.

O segundo capítulo, *Entendendo o PNAIC*, que trata do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, seus componentes e sua institucionalização.

No terceiro capítulo, *O ensino da língua portuguesa no ciclo de alfabetização a partir da concepção do PNAIC*, são observados. as concepções, fundamentos sobre o processo de alfabetização e letramento dentro da visão trazida pelo PNAIC que inclui os Direitos de Aprendizagem.

E no quarto capítulo, *Os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização (língua portuguesa) em uma turma de 3º ano de uma escola pública do DF*, é apresentada a pesquisa prática realizada com alunos do 3º ano de uma pública do DF, objetivando verificar a garantia dos Direitos de Aprendizagem pela professora regente aos alunos, por meio da observação e da aplicação de atividades relativas aos eixos para o ensino de Língua Portuguesa e seus respectivos Direitos, apresentados pelo PNAIC, porém essa prática de trazer propostas para produção textual sem se pautar em um gênero específico é muito comum nas escolas. Até a pesquisadora, que é alfabetizadora há 15 anos, utilizou-se dessa metodologia. No entanto,

após conhecer os fundamentos do PNAIC, mais especificamente o trabalho com gêneros textuais, reconhece que a produção textual deveria se pautar em um gênero real, existente na sociedade, com um público-alvo (que não somente o texto para a profa. ler e corrigir), com características específicas, com uma função social.

A análise dos dados que foram obtidos nesta pesquisa se fundamenta em teóricos de referência, como Bortoni-Ricardo (2004, 2008, 2013), Carvalho (2010), Cavazotti (2009), Ferrero (1986, 2001), Marcuschi (1998, 2002, 2005), Soares (1998), entre outros, além de basear-se também em todo o material de formação do PNAIC.

CAPÍTULO 1. SER ALFABETIZADO, DESAFIO DO PROFESSOR E DO ALUNO

1.1 Ser alfabetizado e letrado, o que é realmente?

Se fizermos algumas perguntas em locais públicos como: O que é ser alfabetizado para você? Provavelmente alguns poderiam responder “É saber ler e escrever!” E o que será que responderiam se perguntássemos: O que é ser letrado? Também teríamos a grande possibilidade de recebermos a seguinte resposta “É ser culto, é ter muita sabedoria, ter estudado muito!”

Estas respostas logicamente são fictícias, porém mediante em nosso convívio com comunidades menos favorecidas, estas respostas seriam perfeitamente possíveis de serem recebidas, pois ao longo dos anos, na história da educação cristalizou-se esta ideia da alfabetização ser somente a aquisição da técnica da escrita, da apropriação do sistema alfabético e como comprovação de que o aprendizado realmente aconteceu, a prática da leitura.

A partir de pesquisas como a do Instituto Paulo Montenegro (INAF) de 2010/2011 que chegaram analisaram a situação do alfabetismo no Brasil se concluiu que:

Os dados do Inaf reforçam a necessidade de investimento na qualidade, uma vez que o maior acesso, ainda que tenha contribuído para a redução do analfabetismo funcional, não foi suficiente para que o nível de alfabetismo da população evoluísse mais rapidamente para o nível pleno, que

permaneceu estagnado ao longo de uma década nos diferentes grupos demográficos.

A questão que envolve a qualidade da educação, nos remetendo a alfabetização, precisa ser reformulada e resolvida para que em outras pesquisas futuras este quadro possa ser outro.

Podemos dizer que existem no Brasil muitos adultos e até mesmo crianças que são somente alfabetizados e não letrados, analfabetos funcionais ou totais, aqueles que são alfabetizados e letrados e também os que são somente letrados.

Carvalho (2010, p.66), nos dá uma contribuição para entendermos melhor esta distinção entre ser alfabetizado e ser alfabetizado e letrado.

Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler as palavras e textos simples mas, não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. Pessoas alfabetizadas podem, eventualmente, ter pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, livros, revistas, documentos, e muitos outros tipos de textos; podem também encontrar dificuldades para se expressarem por escrito.

Com relação ao sujeito alfabetizado e letrado ela diz que:

Letrado, no sentido em que estamos usando este termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais.

Entendemos que os analfabetos funcionais são aqueles que até possuem alguma habilidade no momento que necessitam escrever algo como seu nome, copiar alguma informação, porém não conseguem interpretar nem usar a escrita e a leitura para outros fins que são solicitados usualmente na sociedade letrada. E o analfabeto total, que citamos acima é aquele que realmente não possui nenhum tipo de habilidade ou competência quanto ao uso da língua escrita ou da leitura.

E o ser letrado somente? Será que é possível? Soares (1999, p.24), nos dá uma explicação que cabe perfeitamente em muitos casos que conhecemos e que através de sua

vivência, mostra todo seu conhecimento e experiências através da convivência com o mundo letrado.

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio que a leitura e a escrita tem presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que em geral dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais e de escrita.

A citação acima se refere a adultos que, por estarem em contato com gêneros textuais diferenciados, desenvolveram um tipo de letramento que os ajuda a interagir com o mundo mesmo sem saber a técnica da escrita e da leitura, mas Kleyman (2008, p.18), nos faz uma referência à criança que pode também ser letrada mesmo antes de se apropriar do sistema de escrita alfabética e das práticas de leitura e interpretação de textos, utilizando estratégias orais:

Em certas classes sociais, as crianças são letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando um adulto lhe diz “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um evento de letramento.

Concluimos então que a alfabetização com o letramento possuem suas características distintas, porém se realizadas em harmonia e totalmente sincronizadas, os resultados serão muito satisfatórios para aquele que é o mais interessado nos resultados desta junção, o aluno.

1.2 Alfabetização e letramento, práticas distintas, mas inseparáveis

Após o surgimento do termo “letramento” e das práticas e concepções que se aplicam a este termo dentro do ensino na leitura e da escrita, começaram e surgir confusões nas práticas de alfabetização por parte da comunidade docente. Soares (1998, p.47), através desta citação, nos mostra esta diferença existente entre a alfabetização e o letramento, porém também nos elucidam sobre a interação que deve existir entre as duas práticas:

[...] 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 .

As dúvidas e os questionamentos são inúmeros, pois até então não se observava com tanto cuidado e importância a prática do letramento nas séries iniciais do ensino fundamental mesmo que, em muitas escolas o letramento já fosse realizado por meio de atividades inseridas dentro da alfabetização, mesmo sem a nomenclatura usada atualmente. Esta realidade muitas vezes era vista dentro de escolas particulares e por vezes em escolas públicas. Paulo Freire em seu livro “*Ação Cultural para a Liberdade*”, discorre sobre um olhar mais sociológico sobre a questão da alfabetização, mais especificamente da modalidade de jovens e adultos. Os mesmos questionamentos podem e devem ser observados quando realizamos uma relação com o uso da palavra “letramento”. Freire (1981, p.73,74), argumenta algo que nos leva a pensar não só nos jovens e adultos, mas também nas crianças que estão sendo alfabetizadas.

[...] a educação para a “domesticação” é um ato para a transferência de “conhecimento”, enquanto a educação para a “libertação” é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade.

A prática da alfabetização com o letramento surgiu como um algo a mais no ensino da leitura e da escrita, pois através da observância do letramento nas metodologias comumente usadas na alfabetização, se alcança o desenvolvimento da cognição do aluno em relação ao que lhe está sendo apresentado, e não só uma mera prática mecânica de decodificação de signos, no caso de letras, sílabas e fonemas e sim a representação lógica daquilo que se está

aprendendo. Isso vem a ser uma educação para a “libertação”, para uma nova forma de enxergar o mundo e interpretá-lo.

É triste ter que constatar ainda que em nosso contexto a educação para a “domesticação” continue sendo oferecida para alguns alunos que estão sendo privados de um desenvolvimento de suas habilidades metacognitivas e de experiências dentro do universo da leitura e da escrita que os privará de todo este olhar crítico e explorador ainda dentro das séries iniciais do ensino fundamental. Com certeza, não podemos nunca desprezar a parte que podemos chamar de “concreta” do ensino da leitura e da escrita, em que o aluno precisa aprender a técnica da escrita, porém este ensino deve ser fundamentado com o entendimento por parte da criança do que se está realizando no momento desta atividade. Soares (2003, p. 1), segundo a sua visão do que vem a ser esta prática da alfabetização com o letramento, nos mostra que:

Se a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. É a esse desprezo que chamo de “desinventar” a alfabetização. É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização. A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento.

Ainda se referindo a esta prática, Magda Soares (1999, p. 18) conclui sobre o que vem a ser letramento: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”. Na prática, nas salas de aula alguns professores têm realizado um certo tipo de confusão em relação ao letramento. Alfabetizar letrando para muitos significa, mesmo que involuntariamente, se esquecer do ensino da técnica da escrita propriamente dita e se ater somente a práticas de leitura de livros, de interpretação, crendo que isto somente levará a criança a se apropriar do ensino da escrita alfabética, algo essencial para que a criança aprenda a ler e a escrever de fato. As práticas tradicionais realmente após tantas pesquisas e resultados que nos fornecem comprovações que não são tão eficazes para formar um leitor competente, com certeza devem ser revistas, porém devemos, de acordo com o termo usado por Magda Soares, “reinventar” a alfabetização

dentro de nossas salas de aula. Nesta procura pelo modo de se alfabetizar letrando é que Carvalho (2010, p.17) diz que:

Já não se espera que um método milagroso seja plenamente eficaz para todos. Tal receita não existe. A maioria das professoras experientes cria seu próprio caminho: a partir de um método tradicional, adapta, cria recursos e inova a prática. Há lugar para invenção e a criatividade, pois não são apenas as crianças que constroem conhecimento.

Após observarmos as definições de alguns pesquisadores sobre as conceituações de alfabetização e letramento, conseguimos entender que uma prática não é subjacente à outra, e sim, uma deve andar com a outra, ou seja, as práticas de alfabetização, do ensino da técnica para se aprender de fato a escrever e a ler devem e podem ser feitas com as práticas nos eventos que propiciaram o letramento e ser “alfabetizado e letrado” é dominar o sistema de escrita alfabética, ou seja, a técnica do escrever, grafar as letras e ao mesmo tempo compreender o que está escrevendo e para que propósito ou situação social se aplica a sua escrita.

Neste esforço contínuo por parte daqueles que se propõe a estabelecer uma alfabetização que contemple as faces do letramento e as trabalhe de forma interacional em todo o processo de aquisição da escrita e da leitura, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é inserido no cenário educacional brasileiro com o intuito de promover a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem no ciclo inicial do ensino fundamental, buscando o aprimoramento dos professores e a observação de princípios indispensáveis para que seja possível esta alfabetização letrada.

CAPÍTULO 2. ENTENDENDO O PNAIC

2.1 O que é o PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras.

O PNAIC é um compromisso que foi pensado a partir da necessidade de se cumprir a meta de número 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL,2001, p.20) que tem com objetivo principal: “... alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” Para que isso aconteça, o PNAIC surge como uma forma de favorecer o cumprimento desta meta e reforçar a qualidade da educação, referente aos anos iniciais do ensino fundamental, ou o primeiro ciclo que compreende a alfabetização e o letramento.

Para esta tarefa tão importante, o PNAIC foi formulado contendo em seu teor um eixo principal de atuação, que é a formação continuada do professor alfabetizador e uma série de ações que são organizadas em quatro estratégias, que são: A formação continuada do

professor alfabetizador, elaboração de materiais didáticos e pedagógicos pelo MEC, realização de avaliações e gestão, controle social e mobilizações.

2.2 Legislação do PNAIC

Como mencionado, a meta nº 5 do PNE, impulsionou a concepção do PNAIC, porém na Lei 9.394/96, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) já se vê a observância desta obrigatoriedade: “Art. 22. A educação básica 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.”

A legislação que rege o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) se compõe da seguinte maneira:

PORTARIA Nº 867, DE JULHO DE 2012, que institui o Pacto nacional pela alfabetização na idade certa(PNAIC), suas diretrizes gerais e ações.

PORTARIA Nº 1.458, DE DEZEMBRO DE 2012, onde ficam estabelecidos os critérios à adesão dos professores na Formação continuada de professores alfabetizadores para o Pacto e todas as implicações desta formação, como a seleção dos coordenadores, orientadores, supervisores e formadores.

PORTARIA Nº 90, DE FEVEREIRO DE 2012, que define a remuneração para os participantes dos cursos de formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC.

MEDIDA PROVISÓRIA Nº 586, DE NOVEMBRO DE 2012, que formaliza a contribuição financeira por meio da remuneração oferecida aos participantes dos processos de formação continuada para atuação no Pacto, pela União.

LEI Nº 12.801, DE 12 DE ABRIL DE 2013, que é a conversão da Medida Provisória nº 586 de 2012, que dispõe sobre o apoio financeiro e técnico aos entes federados ao PNAIC, e também altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, que criou o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa(INDEP) e suas atribuições; a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, que autoriza a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(Capes) a conceder Bolsas aos participantes de programas de aperfeiçoamento como, professores da educação básica e outros, e a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que trata das atribuições do Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior(FIES).

Como respaldo legal, o PNAIC ainda se embasa em duas resoluções:

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 27 DE FEVEREIRO DE 2013, que norteia as diretrizes e orientações para o pagamento das bolsas dos participantes do curso de formação continuada do Pacto e suas atribuições.

RESOLUÇÃO Nº 12 DE 8 DE MAIO DE 2013, que altera a Resolução nº 4, de fevereiro de 2013, estabelecendo novas formas de repasse financeiro para manutenção do Pacto e traz em seu teor um TERMO DE COMPROMISSO PARA O BOLSISTA, que o professor que participará da formação continuada para o Pacto deverá preencher.

Não podemos esquecer o compromisso que os Governos estaduais e municipais firmam com o Governo Federal ao aderir o Pacto:

Pacto Nacional no qual o Governo Federal, os estados e os municípios reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto, 6.094/2007, especificamente no tocante ao inciso II do art. 2º - “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2012. p .3)

Com toda esta legislação, o respaldo legal está garantido ao PNAIC com uma gama de decretos, portarias e afins que trazem um forte apoio para a consolidação deste compromisso entre aqueles que aderiram ao PNAIC, porém não basta somente que existam as leis e sim que as mesmas sejam cumpridas por aqueles que têm o poder para o fazer e que os que aderem ao Pacto sejam cumpridores e ponham em prática os fundamentos, concepções que utilizem os materiais que estão da proposta do PNAIC, pois trazem uma grande contribuição e uma possibilidade de mudança no quadro da alfabetização de nosso país. Estaremos explicitando um pouco mais agora esta face do PNAIC.

2.3 Materiais adotados pelo PNAIC

O PNAIC é constituído por materiais para a formação dos professores que fazem o curso de formação continuada, por materiais para uso pedagógico em sala de aula como a caixa de jogos e ainda faz a indicação de muitos outros tipos de leituras para auxiliar o professor. Ainda podemos mencionar como materiais de apoio do PNAIC, jogos de alfabetização; acervos do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), que distribui

livros literários às escolas; acervos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que avalia e distribui todos os livros didáticos adotados nas escolas públicas brasileiras; além de outras obras complementares de formação continuada do professor ou para o trabalho do professor em sala de aula.

2.3..1 Cadernos de formação

Os cadernos de formação do PNAIC são organizados de acordo com o ano de alfabetização (1o, 2o e 3o ano) e em cada ano por temas que caracterizam os fundamentos de atuação do PNAIC. Estes cadernos são estudados pelos professores nos cursos de formação continuada oferecidos em regiões do Brasil onde há adesão ao Pacto.

A divisão e os temas tratados nos cadernos de formação são os seguintes:

ANO 1
Ano 1 - Unidade 1 - Currículo na alfabetização: concepções e princípios
Ano 1 - Unidade 2 - Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa
Ano 1 - Unidade 3 - A aprendizagem do sistema de escrita alfabética
Ano 1 - Unidade 4 - Ludicidade na sala de aula
Ano 1 - Unidade 5 - Os diferentes textos em salas de alfabetização
Ano 1 - Unidade 6 - Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento. Projetos didáticos e sequências didáticas
Ano 1- Unidade 7 - Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
Ano 1- Unidade 8 - Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem

ANO 2

Ano 2-Unidade 1- Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
Ano 2-Unidade 2- A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
Ano 2-Unidade 3-A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
Ano 2-Unidade 4- Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
Ano 2-Unidade 5- O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
Ano2-Unidade 6- Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
Ano 2-Unidade 7- A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
Ano 2-Unidade 8- Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças

ANO 3

Ano 3- Unidade 1- Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
Ano 3- Unidade 2- Planejamento e organização da rotina na alfabetização
Ano 3- Unidade 3- O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
Ano 3- Unidade 4- Vamos brincar de reinventar histórias
Ano 3- Unidade 5- O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
Ano 3- Unidade 6- Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
Ano 3- Unidade 7- A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
Ano 3- Unidade 8- Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização

Entende-se que a proposta do material ser organizado por ano seria que cada ano de ensino (1o, 2o, 3o ano) estudasse o conteúdo proposto no caderno específico e que houvesse um aprofundamento nos temas conforme o ano. Os cadernos de formação ainda possuem alguns fascículos voltados para a Educação de Campo (Unidades de 1 a 8), Educação Especial (Uma unidade) e para a Avaliação (Uma unidade).

2.3.2 Caixa de jogos

A caixa de jogos foi desenvolvida pelo CEEL e foi incorporada ao PNAIC. É distribuída nas escolas pelo MEC e é composta por dez jogos que podem ser utilizados nos

três anos do ciclo de alfabetização, podendo se necessário, serem modificados pelo professor de acordo com a necessidade dos alunos ou da turma em que o jogo for trabalhado.

Nesta caixa estão os seguintes jogos que possuem os seguintes objetivos:

- Bingo dos Sons Iniciais: - Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais); perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (aliteração).

- Caça Rimas: - compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

- Dado Sonoro: - Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; identificar a sílaba como unidade das palavras orais; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais das palavras (aliteração); comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

- Trinca Mágica: - compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

- Batalha de Palavras: - compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores; identificar a sílaba como unidade fonológica; segmentar palavras em sílabas; comparar palavras quanto ao número de sílabas.

- Mais Uma: - compreender que as sílabas são formadas por unidades menores e que, a cada fonema, corresponde uma letra ou conjunto de letras (dígrafos); compreender que as sílabas variam quanto ao número de letras; compreender que, se acrescentarmos uma letra em uma palavra, esta é transformada em outra palavra; compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda - direita; comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas; conhecer as letras do alfabeto e seus nomes.

- Troca Letras: - conhecer as letras do alfabeto e seus nomes; compreender que as sílabas são formadas por unidades menores; compreender que, a cada fonema, corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos); compreender que, se trocarmos uma letra, transformamos uma palavra em outra palavra; compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda-direita; comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas; estabelecer correspondência grafofônica.

- Bingo Letra Inicial: - conhecer o nome das letras do alfabeto; compreender que as sílabas são formadas por unidades menores; compreender que, via de regra, a cada fonema, corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos); identificar o fonema inicial das palavras; estabelecer correspondência grafofônica (letra inicial e fonema inicial); comparar palavras que possuem unidades sonoras semelhantes;- perceber que palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras.

- Palavra Dentro de Palavra: - compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores; perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; compreender que uma sequência de sons que constitui uma palavra pode estar contida em outras palavras; segmentar palavra, identificando partes que constituem outras palavras.

- Quem Escreveu Sou Eu: - consolidar as correspondências grafofônicas, conhecendo as letras e suas correspondências sonoras; escrever palavras com fluência, mobilizando, com rapidez, o repertório de correspondências grafofônicas já construído.

Imagem da caixa de jogos:



Figura 1 – Caixa de Jogos do PNAIC.

Fonte: <http://professora-te.blogspot.com.br/2013/10/17-aula-data.html>

Os jogos possuem as seguintes características: contemplam atividades de análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita; levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético e ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas, segundo o PNAIC.

2.3.3 Livros literários infantis

O Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) repassa às escolas públicas brasileiras livros literários e obras de referência, como os dicionários e afins.

O programa avalia e distribui obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos.

Oliveira (2010, p.41) nos oferece uma síntese do porquê é tão importante se trabalhar os textos literários ou a literatura infantil na escola:

A literatura produz conhecimento, não porque esteja na escola, mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que têm estreitas relações com o que somos hoje. A busca de leitura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informações ao leitor. Nem tudo o que se lê na escola precisa ser discutido, interpretado e avaliado dentro dos padrões estabelecidos pelo contexto escolar. A literatura infantil aponta para outras maneiras de ser, outros caminhos a serem percorridos, que no plano real seria quase impossível. Aprende-se e conhece-se por meio da leitura do texto literário, no entanto não há necessidade de imporem-se conhecimentos, formatando a criança dentro de princípios racionais que idealizam o ser e o elegem como alguém que deve tornar-se estritamente cumpridor de deveres.

Os livros literários infantis conseguem ampliar a imaginação, a percepção, a atenção, a técnica da leitura, o vocabulário, e trazer muitos outros benefícios que outros materiais não possuem, é um recurso didático poderoso no processo de ensino aprendizagem na alfabetização e do letramento.

Alguns livros literários são distribuídos nas escolas públicas para o trabalho literário com os alunos estão nos acervos complementares/2013 do PNBE/MEC:

Figura 2 – Livros literários aprovados pelo PNBE/2013.
 Fonte: <http://portal.mec.gov.br>



2.3.4 Outros materiais recomendados para a formação continuada de professores

O PNAIC faz a recomendação de muitas obras de autores de referência na área da educação e de artigos, como Albuquerque (2008), Picolli e Camini (2012), Kleiman (1999) entre outros.

O PNAIC disponibiliza, em seu site, para os professores que fazem a formação continuada textos para reflexão e estudos complementares e iremos apenas quantificar o material disponibilizado, de acordo com a divisão nos anos do ciclo de alfabetização e outras especificidades: Jornal Letra A – CEALE, leituras sobre o Ano 1 – (16), leituras sobre o Ano 2 – (20), leituras sobre o Ano 3 – (16), leituras sobre Ed. de Campo – (18), leituras sobre Ed. Especial – (1), outras sugestões – (18) e vídeos do CEEL, da Série Salto para o Futuro, DVDs, filmes e conferências.

O professor alfabetizador passa a ter acesso a teorias e concepções sobre assuntos pertinentes à alfabetização e ao letramento. Este acréscimo teórico à formação do professor com certeza possibilita uma grande melhoria na compreensão dos processos de aprendizagem e na desmistificação de conceitos e definições instalados durante anos da formação docente. Nesta formação continuada, os professores que realizam o curso de formação para o PNAIC, recebem este reforço no entendimento de que o trabalho pedagógico na alfabetização deve ser a partir dos quatro eixos de língua portuguesa que aparece em vários documentos e produções do Ministério da Educação (MEC) como um norteamento para o ensino da língua portuguesa e no PNAIC não é diferente.

CAPÍTULO 3. OS QUATRO EIXOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA¹ NA CONCEPÇÃO DO PNAIC

Quando se pensa em iniciar um trabalho com uma turma de alfabetização, a priori para aqueles que ainda estão restritos a um currículo minimalista e se é que podemos dizer também, a um plano de curso antigo e obsoleto, o primeiro pensamento do que se deve

¹ Optou-se por utilizar o termo “Língua Portuguesa” em vez de “língua Materna”, por se considerar que a “Língua Materna” é a que o indivíduo traz de sua convivência familiar, não sendo necessário ser ensinada na escola. Em outros momentos nesta monografia, o termo “língua materna” poderá ser utilizado, uma vez que a literatura o utiliza como sinônimo de “língua portuguesa”. Por exemplo, o nome da disciplina no curso de Pedagogia da UnB é “Ensino e Aprendizagem da Língua Materna”.

ensinar nesta turma seria “ler e escrever”, mas realmente, se aprofundando mais um pouco, o que se deve ensinar na alfabetização?

O que se ensinava na alfabetização, hoje se continua a ensinar, porém na sociedade que vivemos, este tipo de conteúdo na alfabetização não é mais o bastante para que os alunos acompanhem as intermináveis mudanças que ocorrem hoje. Os conteúdos precisaram ser acrescidos com aquilo que o Mundo pede a qualquer indivíduo para que ele consiga se inserir e interagir com o meio em que vive.

A concepção do que se ensinar na alfabetização mudou. Não basta mais ensinar a ler e a escrever, o aluno deve a partir daí compreender o que está lendo e escrevendo e qual será a aplicação destas práticas na sociedade.

Os quatro eixos ou princípios, para o ensino de língua materna, já haviam sido considerados em outros documentos oficiais e programas no MEC como Pró-Letramento, nos PCNs e outros, Estes princípios ou eixos norteadores para o ensino da língua materna no ciclo de alfabetização são apresentados pelo PNAIC da seguinte forma:

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.

(www.pacto.mec.gov.br)

Estes eixos são i. Leitura, ii. Produção de textos Escritos, iii. Oralidade, iv. Análise Linguística e estão organizados e divididos de acordo com as habilidades e competências inerentes e indispensáveis, de acordo com as diretrizes do PNAIC, na alfabetização em “Direitos de Aprendizagem” que constituem o foco de nosso trabalho e que serão abordados de forma mais aprofundada em tópicos adiantes.

3.1 O eixo leitura no ensino de Língua Portuguesa

As crianças quando chegam à escola, na Educação Infantil, já demonstram, dependendo do seu contexto familiar, uma concepção do que vem a ser a leitura, para que serve e até mesmo em alguns casos, reproduzem práticas que vivenciam dentro de suas casas e locais em que convivem, como imitar o pai lendo um jornal, ou a mãe lendo uma revista, dentre tantos outros exemplos. A partir desta constatação, entendemos que a criança, de alguma forma já internalizou processos que lhe são comuns, ainda que não tenha se apropriado dos mecanismos para realizar tais tarefas, ela já compreendeu a “funcionalidade” ou “para que serve” a leitura.

Ao chegar à etapa formal da alfabetização, essa criança que até já sabe que está na escola para “aprender a ler e a escrever”, inicia um processo que muitas vezes é realizado através de métodos enfadonhos e cansativos de repetições e memorizações que levam este aluno a entender e a relacionar aquela prática de leitura que observava o pai ou a mãe realizando com algo não muito prazeroso e que acaba por produzir na criança um desinteresse e em muitos casos, com outros fatores, um bloqueio no desenvolvimento da aprendizagem desta criança.

Na proposta apresentada no PNAIC (BRASIL, 2012(e), p.8), se entende que a leitura:

[...] envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos. As referidas habilidades inter-relacionam-se e não podem ser pensadas hierarquicamente.

Após a apropriação do SEA nos dois anos iniciais do ciclo de alfabetização, o PNAIC traz esta visão de se investir mais assiduamente na apropriação da leitura no último ano do ciclo, quando a criança já domina as convenções da língua portuguesa um pouco melhor.

O propósito acredita-se, não ser deixar a leitura de lado nos dois anos iniciais, pois a mesma é parte importante deste processo, mas por que neste ano final a prática da leitura através do contato com a diversidade de gêneros textuais e da imersão na linguagem literária sendo mais reforçada, fará com que a criança sinta prazer na leitura e ao mesmo tempo se torne um leitor competente, sabendo interpretar o que estiver lendo.

O PNAIC traz para o professor, em seu conteúdo de formação através de referenciais teóricos, a conscientização da importância de se formar leitores competentes e que se beneficiem através das descobertas que a leitura pode proporcionar. Silva (2005, p.42) traz estas indagações importantes na hora de trabalhar a apropriação da leitura pela criança:

As perguntas “Por que ler?” e “Pra que ler?” na sociedade (ou na comunidade específica onde vivem os alunos) são imprescindíveis para uma organização coerente das atividades de leitura a serem vivenciadas pelos alunos.

A partir desta citação, pode-se entender que no trabalho docente efetivo para o desenvolvimento da leitura com a criança, é preciso que se observe o contexto social em que a criança está inserida podendo assim se valer da experiência de leituras que façam sentido e que estejam inseridas no cotidiano da criança. Dando esta característica para as atividades propostas para o desenvolvimento da leitura, o aprendizado fará muito mais sentido para o aluno fazendo com que os objetivos sejam alcançados no processo de construção do conhecimento.

3.2 O eixo produção textual no ensino de Língua Portuguesa

Não podemos falar de produção textual sem falar de gêneros textuais que na alfabetização é algo relativamente novo nas práticas pedagógicas, apesar de os gêneros textuais serem muito presentes na vida das crianças desde sempre. Mas o que são os gêneros textuais? Segundo Marcuschi (2002, p. 19), “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”.

Partindo desta constatação, deparamos com uma gama enorme de textos que podem ser trabalhados em sala de aula, na alfabetização, onde um leque de possibilidades de conhecimentos pode ser aberto aos alunos pelos professores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p.18), nos traz uma definição do que seria o gênero textual:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

A criança está inserida em diferentes contextos da sociedade e, em face disso, a escola que tem a missão não só de ensinar, mas de preparar o cidadão para exercer seus deveres e requerer seus direitos, precisa apresentar a escrita à criança da forma em que ela está sendo utilizada na sociedade, em seus diversos segmentos. Os textos das antigas “cartilhas” de alfabetização, ainda muito usadas em alguns locais do Brasil, que trazem em sua essência métodos tradicionais em que a somente a técnica da memorização e reprodução são importantes, privam a criança desta realidade que também não é apresentada pelos professores em outros materiais e por um ensino que se oriente pelos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, como a diversidade textual que podemos ter acesso diariamente.

3.3 O eixo oralidade no ensino de Língua Portuguesa

No início do processo de alfabetização, podemos observar que a criança já chega à escola possuindo algum conhecimento e, dependendo do seu meio vivencial e das condições em que ela está inserida, estes conhecimentos podem ser muitos ou apenas básicos e a linguagem é algo que demonstra claramente o grau de exposição desta criança a uma cultura letrada ou não.

Através da produção oral, o professor pode descobrir uma gama de peculiaridades da personalidade, da convivência familiar, do nível de conhecimento adquirido da criança e muitas outras características que auxiliarão o professor na hora de realizar um diagnóstico inicial sobre os conhecimentos da criança, o que vem a ser de suma importância para se planejar um trabalho eficaz.

Freire (1990, p. 32), nos fala sobre a oralidade na alfabetização: “O exercício da oralidade é fundamental na prática da alfabetização.”

Quando falamos da oralidade e sua importância na alfabetização, podemos remeter à questão da variação linguística existente dentro das salas de aula e de como são observadas e tratadas estas diferenças pelos professores alfabetizadores. A criança chega à escola portando toda a carga oral adquirida em seus meios de convivência, e, em muitas vezes, é repreendida pelo professor de forma brusca e não trabalhada da forma adequada, “por meio da pedagogia culturalmente sensível. (Bortoni-Ricardo, 2004)”, para que venha a usar a linguagem oral de acordo com as exigências sociais. Esta repreensão se dá, em geral, no momento em que a criança reproduz na escrita, o que fala. Isso pode acarretar uma inibição na criança de forma que ela venha a se reprimir, prejudicando seu desenvolvimento até mesmo cognitivo. Maluf e Barrera (2004, p.39), confirmam estas ocorrências na seguinte citação:

Na escola, a desqualificação da linguagem do aluno pode se dar em dois níveis: no nível oral, por meio do bloqueio de sua expressão verbal, como resultado de correções inadequadas feitas pelo(a) professor(a), e no nível da escrita, por meio do impedimento de que o(a) aluno(a), durante a etapa inicial do processo de alfabetização, escreva foneticamente, de acordo com a variedade linguística por ele(a) utilizada, a qual é considerada errada, em comparação com a norma padrão adotada como modelo.

Abaixo, podemos ver esta citação de Bortoni-Ricardo (2008, p.61) sobre a oralidade na alfabetização que é indispensável para o esclarecimento maior desta questão:

Quando nossos alunos chegam à escola, já têm uma competência comunicativa bem desenvolvida. Já são capazes de se comunicar bem, no âmbito da família, e de conversar com os amigos, colegas, professores, etc. Quando começam a ter contato com a língua escrita, ao aprender a ler e escrever, vão-se valer dos conhecimentos que lhes permitem comunicar-se oralmente para se comunicarem, também, por meio da língua escrita. Por isso, devemos refletir muito sobre a integração entre os modos de falar que os estudantes já dominam e novos modos de falar e modos de escrever que têm de incorporar ao seu repertório linguístico, de tal forma que estejam preparados para desempenhar as mais diversas tarefas na sociedade.

Após esta citação fica claro que os conhecimentos que a criança já possui quando chega a escola, precisa ser valorizado e observado no momento do planejamento das

atividades que serão propostas aos alunos. A observação desta importante característica na criança que está na alfabetização possivelmente proporcionará muitas formas de trabalho que, poderá ser muito eficaz não só para este eixo, mas para todos os outros inclusive o de análise linguística que falaremos agora.

3.4 O eixo Análise linguística no ensino de Língua Portuguesa

O eixo análise linguística, de acordo com uma concepção do PNAIC, é subdividido em duas partes: 1) Apropriação do SEA, e 2) Discursividade, textualidade e normatividade. Neste tópico discutiremos apenas a subdivisão 2 por tratarmos da apropriação do SEA no tópico 3.5.1, onde fazemos um aprofundamento maior do tema.

A citação abaixo (BRASIL, MEC/SEB, 2012, p.48) nos oferece um esclarecimento maior sobre o que vem a ser este eixo de importância primordial no processo de alfabetização:

A dimensão “Reflexão sobre e uso de recursos linguísticos” refere-se à constituição dos efeitos de sentido em textos orais e escritos, incluindo a aprendizagem das convenções gramaticais que diz respeito às situações em que o texto é objeto de análise, quanto às pistas linguísticas dadas para sua compreensão ou às situações de revisão coletiva em que o professor elege determinados recursos linguísticos, para discutir com as crianças. Nesses casos, são selecionados conteúdos linguísticos que constituem aspectos da textualidade dos textos falados/ ouvidos, lidos/ escritos. A seleção dos recursos linguísticos que constituem sentidos em um texto é feita em função do gênero textual em questão, portanto em função de diferentes práticas de aprendizagem de que as crianças participam na escola e fora dela. Em relação à terceira dimensão “Domínio da norma ortográfica e dos padrões da escrita”, destacam-se os conhecimentos necessários para que o texto seja legível, tendo em vista seu leitor, e por atender aos princípios de funcionamento da escrita alfabética e dos padrões de escrita, como concordância, paragrafação ou versificação, pontuação, uso de letras maiúsculas.

Podemos usar a explicação que Cavazotti (2009, p.41) nos dá sobre o que seria a análise linguística na alfabetização, mais especificamente direcionada à uma de suas subdivisões: discursividade, textualidade e normatividade:

A análise linguística é uma atividade paralela às atividades de leitura e produção de textos. Essa prática objetiva aprender os mecanismos de constituição dos sentidos do texto, tais como: concordância, regência, organização, ambiguidade, clareza, argumentação, dentre outros. A atividade de reescrita do texto é a forma mais fecunda de desenvolver a análise linguística, uma vez que apreende contextualmente esses mecanismos.

A análise linguística também conhecida como “análise e reflexão sobre a língua” ou “conhecimentos linguísticos”, não se confundem com ensino de regras de gramática normativa. Trata-se de constituir ferramentas para se analisar os processos de falar/ouvir, ler/escrever, em situações de interação.

3.5 O Processo de ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização a partir da concepção do PNAIC

Durante anos a fio, as práticas usadas no processo de alfabetização em nosso país traziam em seu teor metodologias que não levavam o aluno a desenvolver habilidades que o fizesse um leitor proficiente e competente, dentro das exigências que a sociedade requeria deste aluno no decorrer de sua vida. O PNAIC observa em sua proposta não só a necessidade de se alfabetizar e letrar até os 8 (oito) anos de idade, mas sim, entre outros fundamentos, a forma pela qual esta alfabetização letrada se dará e nesta preocupação é que aspectos de suma importância são assumidos em sua proposta como a apropriação do sistema de escrita alfabética, parte integrante do processo ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização que precisa ser, não abolido mas sim compreendido como a base estrutural para que o aluno consiga ser letrado, pois é preciso saber a técnica da leitura e da escrita.

3.5.1 A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?

Durante muitos anos e décadas, a alfabetização foi compreendida como o ato de entender que quando se consegue memorizar o som que cada letra possui e ao adquirir a capacidade de associar a representação gráfica da letra ao seu som correspondente e que estas

letras unidas a outras letras formam sílabas, se estava começando a aprender a ler. Em sequência se aprendia que estas sílabas também unidas iriam formar palavras e, estas palavras apareciam em vários locais, então a alfabetização estaria completa.

Porém, a visão sobre a concepção do que vem a ser a aprendizagem do ato de ler e escrever foi se modificando através de muitos estudos e pesquisas que nos levaram a concluir que o processo de alfabetização hoje, não pode ser entendido somente como a decifração desta complexa trilha, outrora nomeada de código.

Remetendo-nos ao conceito de letramento, também como a formação de um sujeito crítico que possui capacidades e habilidades de compreender o mundo que o cerca através da leitura e de se expressar, quando solicitado, de diversas formas escritas e em diferentes contextos, concluímos hoje que esta decifração de códigos já não é o suficiente quando se fala em alfabetização.

Com esta nova configuração do que vem a ser a alfabetização, alguns educadores que mediante a explosão do termo letramento no Brasil e em detrimento de outros métodos e teorias, esquecem-se da importância de se aprender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) que em alguns momentos tem sido deixado de lado por professores alfabetizadores.

Mas, o que é o SEA? Um sistema notacional ou um código? De acordo com a definição utilizada no Caderno de Formação (Ano 1- Unidade 3, p.11) do PNAIC é : “[...] um conjunto de “regras” ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram.

Como diz o CEEL² (2005, p.44) este sistema notacional deve ser apresentado e trabalhado com o aluno na perspectiva da alfabetização pelo letramento como: “[...] um ensino sistemático que auxilie, dia após dia, nossos alunos a refletir conscientemente sobre as palavras, para que venham a compreender como esse objeto de conhecimento funciona e possam memorizar suas convenções.”

Entendemos então que o sistema de notação é a forma pela qual a criança não memoriza letras, fonemas, mas entende seu funcionamento e sua aplicação dentro de palavras e de sílabas. O aprendizado pela decodificação de códigos (letras), seria exatamente o contrário, pois o aluno memorizava as letras do alfabeto, sílabas e por fim a sua colocação em palavras entretanto, a compreensão do “pra quê” e do “por quê” deste aprendizado era suprido no ensino.

² CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem faz parte da UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

A escrita dever ser compreendida como um processo cognitivo e não meramente perceptivo e motor (PNAIC, Ano 1- Unidade 3, p.7), ou seja, a criança não é uma folha em branco onde se vai imprimir informações prontas e pré-formuladas. No aprendizado da escrita, a criança também elabora, constrói e formula suas hipóteses para chegar ao resultado esperado que é a apropriação das técnicas da escrita e da leitura também. e desta forma, a partir da perspectiva histórico cultural, Gontijo (2002) afirma que a alfabetização: “[...] é o processo de inserção no mundo da linguagem escrita”

Para que o SEA venha a ser construído de forma plena e completa pelo aluno que está sendo alfabetizado, o PNAIC apresenta algumas propriedades que estes devem **reconstruir**³ em sua mente, com a colaboração de atividades propostas pelo professor para que estas propriedades sejam dominadas pelos alunos.

Este quadro, que está no caderno de formação Ano 1- Unidade 3 do PNAIC, nos mostra o que a criança precisa reconstruir, ou seja, conhecimentos que a criança já havia internalizado no aprendizado em sua vida cotidiana e que vão ser repensados na apropriação do SEA:

Figura 3 - Propriedade do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado.

Fonte: PNAIC – Ano 1- Unidade 3

³ “**reconstruir**” termo que aparece no Caderno formação para o PNAIC Ano 1 – nº3 a partir da visão construtivista em que se entende que já que um conhecimento novo só pode surgir a partir da transformação de um conhecimento anterior.

Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado (fonte: MORAIS, 2012):

1. escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

O aluno quando começa seu processo de alfabetização já traz consigo experiências e conhecimentos que construiu ao longo de sua vida, no contato com sua família, com diferentes pessoas e situações que o cercaram em muitos momentos. O que se defende a partir da visão do PNAIC é que este novo aluno que recebemos hoje em sala de aula, não é um papel em branco que qualquer “coisa” que for mostrada para ele, será impresso e registrado como conhecimento. Esta reconstrução, quando falamos do SEA e que o PNAIC traz, deve partir do princípio que as experiências de vida do aprendiz fará toda a diferença na aquisição deste sistema, pois o aprendizado que faz sentido, obtém muito mais resultados.

3.5.2. O percurso que as crianças vivem, para poder compreender o Sistema de Escrita Alfabética (Teoria da Psicogênese da Escrita)

No decorrer de sua trajetória até a condição de alfabetizada e letrada, a criança segundo a Teoria da Psicogênese proposta por Emília Ferrero e Ana Teberosky, passa por alguns níveis ou hipóteses de aprendizagem.

Emília Ferrero, linguista argentina que estudou e trabalhou com Piaget, onde participou das ideias dele e, a partir das descobertas de Piaget sobre os processos mentais de construção do conhecimento pela criança, com a colaboração e Ana Teberosky, concebeu as

bases do Construtivismo⁴ que muitos confundem com um método de alfabetização, mas não é. A Psicogênese da Língua Escrita concentra o foco da aprendizagem nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita e estes mecanismos são diferenciados e vão estruturando no aluno habilidades e competências que os colocam em diferentes níveis ou hipóteses referentes ao seu desenvolvimento na apropriação do SEA. Estas hipóteses ou também chamados períodos, aparecem no PNAIC com as seguintes descrições:

Período pré-silábico: Momento em que a criança ainda não faz a relação dos sons com as letras de uma palavra e entra utiliza desenhos, como bolinhas, rabiscos e garatujas que, segundo a criança seriam palavras. Mais adiante, ela já consegue usar as letras, mas sem nenhuma relação com a real escrita das palavras. Pode neste período representar o que alguns estudiosos chamam de **realismo nominal**⁵. Nesse período, a criança cria duas hipóteses em que acredita que é preciso no mínimo de três letras para que algo possa ser lido e que no interior de uma palavra se precisa ter várias letras diferentes.

Período silábico: Nesta etapa a criança começa a fazer a relação entre o que fala e o que escreve, porém atribui cada letra como a representação de uma sílaba somente. Estas escritas silábicas podem ser do tipo quantitativa, em que a criança não atribui o valor sonoro das letras às sílabas realmente, ou do tipo qualitativa, em que a criança também coloca uma letra para cada sílaba, mas se preocupa se esta letra está relacionada ao som da sílaba na palavra.

Período silábico-alfabético: A partir deste período a criança começa a compreender a relação entre a sonoridade das sílabas das palavras e a sua escrita. Quando escreve as palavras em alguns momentos repete letras em uma mesma sílaba, ou volta a colocar uma letra para cada sílaba.

Período alfabético: Esta é a última etapa de apropriação do SEA, ou seja, a criança já consegue representar as sílabas das palavras de acordo com o seu som, com alguns erros ortográficos, mas associa os sons das sílabas e as nota de forma satisfatória, ou seja, o leitor consegue compreender o que foi escrito.

⁴ Surgiu no meio educacional brasileiro nos anos 80, com muita força e como uma forma inovadora de se realizar a alfabetização a partir das construções da criança na sua aprendizagem e propondo um olhar diferenciado para a atuação do professor neste complexo processo. Segundo Becker (1994 – p. 88): “Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo.”

⁵ Realismo nominal que a leva a criança a pensar que coisas grandes (casa, carro) seriam escritas com muitas letras, ao passo que coisas pequenas (formiguinha, por exemplo) seria escrita com poucas letras.

Quando chega ao período alfabético, não significa que a criança já esteja totalmente alfabetizada, pois ainda resta que ela se aproprie de todas as regras ortográficas apresentadas da estruturação da Língua Portuguesa.

Entendemos que, durante todo o processo de aquisição do SEA, as atividades devem estar permeadas pelos eventos e práticas do letramento. Isto com certeza para muitos professores ainda é uma dificuldade, porém com a formação do PNAIC esta situação pode vir a ser mudada.

3.5.3. A importância da consciência fonológica para a alfabetização

As habilidades da criança em relação à consciência fonológica têm sido muito discutidas, por se tratar de uma das características dos métodos fonéticos, criticados por muitos, mas também, visto por outros como uma grande contribuição neste novo modo de realizar a alfabetização, a partir de várias contribuições, sendo uma delas a visão construtivista.

Não se trata, apenas, de tomar a consciência fonológica como base para um método de alfabetização. Trata-se, porém, de despertar a consciência do alfabetizando para as relações entre os sons da fala e sua representação gráfica.

O PNAIC, por apresentar vários traços da visão construtivista em seu teor teórico, nos remete a esta questão em que a consciência fonológica ou a reflexão fonológica, termo usado por alguns autores, é descrita como um importante elemento na apropriação do SEA pelo aluno que está iniciando o processo de alfabetização.

De acordo com a definição que o PNAIC (BRASIL, 2012(f), p.20) apresenta, consciência fonológica é: “um vasto conjunto de habilidades que permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras”. Ou seja, a criança, ao iniciar o processo de aquisição do SEA, irá em muitos momentos de seu aprendizado necessitar possuir esta habilidade de distinguir palavras maiores de pequenas, palavras com finais que produzam a “rima”, palavras que comecem com a mesma letra\fonema entre outras habilidades que o PNAIC descreve neste quadro :

Figura 4 – Habilidades de consciência fonológica que uma criança precisa desenvolver à medida que vai se apropriando do SEA.

Fonte: PNAIC – Ano 1- Unidade 3

- observar que a palavra **janela** tem 3 pedaços” (sílabas), que a palavra **casa** tem 2 “pedaços” e que, portanto, a primeira palavra é maior;
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (**gato, bode, galho e mola**), que as palavras **gato** e **galho** são as que “começam parecido”, porque começam com /ga/;
- falar **cavalo**, quando lhe pedimos que diga uma palavra começada com o mesmo pedaço que aparece no início da palavra **casa**;
- identificar que no interior das palavras **serpente** e **camaleão** há outras palavras (**pente, leão, cama**);
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (**chupeta, galinha, panela, varinha**), que as palavras **galinha** e **varinha** terminam parecido, isto é, rimam;
- falar palavras como **caminhão** ou **macarrão**, quando lhe pedimos que diga uma palavra que rime com **feijão**;
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (**vestido, martelo, vampiro, coruja**), que as palavras **vestido** e **vampiro** são as que começam parecido, porque começam “com o mesmo sonzinho”.

Estas habilidades são importantes no início da aprendizagem do SEA e devem ser desenvolvidas pelos professores alfabetizadores por meio de atividades em que os alunos sejam conduzidos a desenvolver a consciência fonológica. No PNAIC (BRASIL, 2012(f), p.24) podemos ver a importância do trabalho das habilidades de consciência fonológica para o processo de alfabetização:

[...] a capacidade de refletir sobre partes sonoras das palavras é uma condição necessária para a criança avançar em direção a uma hipótese alfabética, mas não é condição suficiente para dar conta de reconstruir as 10 propriedades do SEA. Para compreender a relação entre partes orais e escritas das palavras, as crianças se beneficiam muito da materialização que a forma escrita das palavras lhes proporciona.

A consciência fonológica é considerada, pela proposta do PNAIC como parte importante, mas não suficiente para a apropriação do SEA, uma vez que é necessário também compreender a materialização escrita da oralidade e é por isso que a apropriação do SEA é tão importante deste processo também.

3.6 Fundamentos do PNAIC

3.6.1 Alfabetizar letrando, letrar alfabetizando

Segundo Cavazotti (2009, p.22), a alfabetização pode ser entendida como: “... processo de compreensão e expressão de significados, com o objetivo de comunicação e interação verbal, de compreensão da realidade. Portanto código e textualidade compõem os conteúdos da alfabetização”.

Para Ferrero (2003, p.30), a distinção do conceito de alfabetização não deve existir em relação ao do letramento:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica.

Quando buscamos uma conceituação específica sobre a alfabetização, deparamos com dois momentos que acabam por estabelecer o antes e o depois da inserção do termo “letramento” no contexto educacional brasileiro. Antes, a alfabetização era compreendida como o mero aprendizado da mecânica de se “codificar” e “decodificar” letras, palavras e frases. A escrita seria a forma de demonstrar a apropriação com êxito, através da repetição ou cópia, do que se havia aprendido a decodificar ou “ler”, sem nenhum tipo de imersão do aprendiz no significado daquilo que ele havia “aprendido”.

Soares (2003, p.17) nos oferece a sua contribuição teórica quando avalia a situação do desprestígio da alfabetização propriamente dita, da apropriação do sistema de escrita alfabética, em detrimento a se realizar somente as práticas de letramento.

A mudança conceitual que veio dos anos 80 fez com que o processo de construção da escrita pela criança passasse a ser feito pela sua interação com o objeto de conhecimento. Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva. O problema é que, atrelada a essa mudança de concepção, veio a ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização.

Segundo Kleiman (1995, p. 19), pode-se definir letramento como: “... um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Observando esta contextualização do que vem a ser a alfabetização, o letramento e a necessidade do entendimento de que estas duas práticas não podem e não devem andar separadas, o PNAIC vem reforçar através de seus fundamentos a necessidade de que o “alfabetizar- letrando” seja uma realidade dentro das salas de alfabetização no Brasil.

O PNAIC (BRASIL, 2012(s), p. 22), o apresenta a concepção do “alfabetizar letrando”, que propõe aos professores que estão realizando a formação continuada:

[...] defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado.

Santos e Albuquerque (2007(a), p.99) expõem sua concepção sobre o que seria o “alfabetizar letrando” em um dos cadernos de formação do CEEL-UFPE⁶:

Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar 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.

O Programa sugere diversas práticas sistematizadas de alfabetização *stricto sensu*. Ou seja, práticas que possibilitem ao alfabetizando ser autônomo nas atividades de leitura e escrita. Por exemplo, é necessário compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões quanto às relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia.

Mas, como discutido anteriormente, é imprescindível também conhecer as práticas, usos e funções da leitura e da escrita. Ou seja, é necessário também desenvolver o processo de letramento, a partir de práticas sociais concretas e diversificadas.

⁶ CEEL-UFPE – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco

Enfim, como um dos fundamentos do PNAIC, alfabetizar letrando não pode ser compreendido como método, mas sim como um aprofundamento teórico nos conceitos e definições do que realmente é a alfabetização e o letramento, propiciando, assim, um esclarecimento que dará base para que estes professores encontrem e realizem as melhores práticas de alfabetização e letramento com seu alunos.

Kleiman (2005, p.12) defende que: “A questão do método não é da conta do especialista, nem do Governo...” É do profissional que melhor conhece o aluno: o professor. Daí a importância de abandonar a procura constante do método perfeito e a incessante transformação de toda novidade científica em método e colocar em prática atividades que contribuam para desenvolver a alfabetização e o letramento.

Alfabetizar letrando é possível sem deixar um ou outro de lado, desde que cada professor entenda que devemos não nos “reciclar”, mas nos aprimorar continuamente em nossas técnicas e práticas de ensino-aprendizagem, buscando sempre crescer e melhorar. Soares (2003, p.19) afirma que:

É a isso que eu chamo da especificidade do processo de alfabetização. Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento.

O letrar deve estar inserido nas atividades práticas de alfabetização que levem o aluno a se apropriar do SEA, mas também nas práticas de leitura e produção de texto reais, em momentos de reflexão com o objetivo de, desde o início da escolarização, formar cidadãos capazes de agir nas diversas situações sociais.

Esta referência descrita no PNAIC (BRASIL, 2012(d), p.22) demonstra bem o objetivo deste fundamento de letrar alfabetizando:

Nessa perspectiva, defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos.

As práticas do letramento, que já deveriam ter sido observadas no meio educacional a mais tempo, oferecem possibilidades inúmeras para que o aluno tanto se aproprie do sistema de escrita alfabética quanto se torne um leitor proficiente em que reconheça e construa

gêneros textuais diferenciados e saiba, através da escrita e as leitura se colocar na sociedade em que vivemos.

3.6.2 O trabalho com gêneros textuais como fundamento do PNAIC

O trabalho com gêneros textuais dentro das turmas de alfabetização é relativamente novo em detrimento a metodologias utilizadas nos métodos analíticos, sintéticos ou analítico-sintéticos que outrora ocupavam o lugar central na alfabetização onde eram vistos como principal meio de se levar os alunos a ler e a escrever.

Porém antes de falarmos da importância do trabalho com gêneros textuais em sala de aula, mais especificamente, é importante expor a diferenciação existente entre a definição de “tipo textual” que seria subdividido em narração, descrição, argumentação, injunção, exposição e dialogal e a definição de “gênero textual” por ser relevante para a compreensão dos professores, que a partir deste conhecimento podem elaborar suas atividades com mais precisão e objetividade.

No PNAIC, Caderno de formação (Ano 2- Unidade 5, p.7), a diferenciação é apresentada, baseada em autores como Marcurschi (2005); Mendonça(2005) e Santos, Mendonça e Cavalcante(2006) da seguinte maneira para tipo textual:

Referimo-nos a tipos textuais para tratarmos de sequências teoricamente definidas pela natureza linguística da sua composição: narração, exposição, argumentação, descrição, injunção. Não são textos com funções sociais definidas. São categorias teóricas determinadas pela organização dos elementos lexicais, sintáticos e relações lógicas presentes nos conteúdos a serem falados ou escritos, distinguindo-se capacidades de linguagem requeridas para a produção de diferentes gêneros textuais.

E para gêneros textuais, baseado em Schneuwly e Dolz(2004, p.7):

[..]são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares.

A partir destas definições podemos chegar a conclusão que os tipos textuais são estruturas de textos já definidas e já estão incorporados no currículo da educação básica, muito superficialmente no ensino fundamental, possuindo mais ênfase nos anos finais e no ensino médio, o que vem, possivelmente, fazer com que o aluno obtenha algum conhecimento sobre este conteúdo. Já os gêneros textuais são possuem uma definição exata, apesar de possuírem características de tipos textuais e não deixar de serem considerados tipos textuais, porém são estruturas mutantes que se compõe de acordo com a transformação cultural e social que sofremos constantemente, sendo assim, se tornam uma grande ferramenta na prática do letramento por serem instrumentos de interação do aluno com as práticas sociais de leitura e escrita e por compor uma grande variedade e diversidade de textos como: propagandas, rótulos, descrição de produtos, e tantos outros que podem ser explorados pelo professor alfabetizador.

Alguns exemplos de gêneros textuais, que podem e devem ser trabalhados como coadjuvante também na aquisição do SEA e no letramento:

Figura 5 – Gêneros textuais

<http://www.portugues.com.br>



O trabalho com a diversidade de textos reais, socialmente situados, na alfabetização, é um fundamento proposto pelo PNAIC como forma de levar o aluno a se familiarizar com os diferentes tipos de textos. Obtêm-se, assim, habilidades em leitura e na composição de seus

textos, no reconhecimento das funções que cada texto possui e na interpretação de informações diferenciadas contidas nestes gêneros textuais.

O PNAIC (BRASIL, 2012(h), p.5), nos traz a seguinte argumentação sobre este fundamento da alfabetização:

Cabe à escola a sistematização dos conhecimentos relativos à produção e à compreensão de textos orais e escritos. Por conta disso, enfatizamos junto aos professores a importância de favorecer o contato dos alunos com textos diversos, para que, desta forma, possam não só, conforme distinção de Magda Soares (1998), se “alfabetizarem” – adquirir a tecnologia da escrita alfabética, mas também, tornarem-se “letrados”, ou seja, fazerem uso efetivo e competente desta tecnologia da escrita em situações reais de leitura e produção de textos.

Preparar o aluno que está no processo de alfabetização e letramento para o contato com a sociedade em que são exigidas as mais diversas competências, com as mais diversificadas formas de leitura e de escrita, deve ser o objetivo principal em se trabalhar a diversidade textual em sala de aula.

Enfim, o trabalho com gêneros textuais perpassa todos os eixos para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que todos acabam por se utilizar destes. Articular todos eixos, dando as prioridades necessárias nos momentos apropriados da aprendizagem, ainda é um desafio para o professor, e o PNAIC nos mostra no mesmo caderno mencionado na citação anterior (p.10), que:

Podemos desenvolver atividades com foco mais claro no desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos, atividades com foco na aprendizagem do sistema de escrita e atividades em que as duas dimensões sejam contempladas, como muitas presentes em livros didáticos com textos de tradição oral, como as parlendas, trava-línguas, dentre outros.

Todas as práticas e orientações propostas pelo PNAIC(BRASIL, 2012(h), p.24) baseiam-se em gêneros textuais por se acreditar que:

[...] a criança, desde bem pequena, tem infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão [...] É

preciso assegurar um ensino pautado por práticas pedagógicas que permitam a realização de atividades variadas, as quais por sua vez, possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais.

Este fundamento do PNAIC perpassa por todos os outros e pelos eixos para o trabalho com a língua portuguesa. A observância e o uso deste material que está a disposição com tanta fartura em nossa sociedade possui infinitas possibilidades de alcance dentro da prática pedagógica na alfabetização letrada, por ser um instrumento que possui características abrangentes como nenhum outro, em língua portuguesa.

3.6.3 O trabalho a partir de sequências didáticas e projetos didáticos

O Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa também tem como fundamento organizar o trabalho didático a partir de sequências didáticas ou projetos didáticos. O PNAIC (BRASIL, 2012(i), p. 27) define que:

[...] a sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas. [...] A sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino de forma interdisciplinar.

A orientação de se organizar as atividades a partir de sequências didáticas traz para alguns profissionais da educação uma novidade que se refere ao planejamento de aulas e da organização do trabalho pedagógico do professor para médio ou longo prazo, com tema, conteúdo ou gêneros textuais bem definidos.

Muitos professores ainda não se familiarizaram com este novo tipo de planejamento e de organização por, aparentemente, ser algo muito trabalhoso e que necessitaria de um certo tempo disponível para a sua elaboração. Realmente, podemos dizer que sim, que tal tarefa exige que o professor se disponha a pesquisar e formular atividades para compor a sequência didática referente a determinado conteúdo ou para os projetos didáticos.

Porém, após este “trabalho” inicial de planejamento, o andamento das aulas se torna muito mais proveitoso e agradável, lógico e coerente, para o professor e para os alunos. Com este tipo de planejamento, o professor não necessitaria ficar todos os dias realizando planejamentos diários, soltos, sem relação das atividades entre si. E muitas vezes sem sentido para os alunos.

No planejamento tradicional, realizado aula a aula, geralmente, não se tem uma visão geral dos eixos trabalhados e não se tem claramente a visão de que todos os eixos para o ensino de língua portuguesa estão sendo trabalhados.

Além disso, a expectativa de os alunos conseguirem atingir os objetivos propostos nas atividades, com certeza seria maior, pois no caso da sequência didática, o aprendizado sobre a mesma temática pode ser conduzido de várias formas, abrangendo várias disciplinas (interdisciplinaridade), vários contextos e infinitas possibilidades que dependem somente da criatividade e disposição de quem a formula.

O projeto didático é uma modalidade de planejamento pedagógico, em que, durante um período de tempo, os alunos desenvolvem atividades sobre uma certa temática trabalhada em sala de aula e ao fim destas atividades constroem um produto final resultante deste projeto.

O PNAIC, (BRASIL, 2012(i) p.14), ensina que:

De um modo geral, os projetos aprofundam conteúdos de estudo que começam com uma ideia e são desenvolvidos durante um período, envolvendo situações concretas que levam a reflexões resultantes destas. Nessa perspectiva, considera-se que um bom projeto é aquele que possibilita às crianças interagirem entre elas, discutindo, decidindo, dialogando, resolvendo conflitos e estabelecendo regras e metas.

De acordo com o PNAIC, fundamentado em Nery (2007, p.27),

[...] diferentemente do projeto, as sequências didáticas (SD) não têm necessariamente um produto final, embora possamos estabelecer, com as crianças produtos a serem criados ao final dos trabalhos, ou mesmo produtos no decorrer das aulas.

Entendemos então que, no projeto didático, a conclusão sempre ocorre com a culminância em alguma atividade que demonstre todo o trabalho desenvolvido durante o período do projeto e, na sequência didática, as atividades que compõem a sequência são iniciadas e finalizadas, propiciando ao professor a possibilidade de se avaliar durante o processo, o desenvolvimento das aprendizagens que acontecem, ou não, durante a continuidade da sequência didática.

As sequências didáticas e os projetos didáticos variam quanto ao seu tempo de duração, pois isso depende do tempo que o professor pense ser necessário e a quantidade de atividades que os alunos farão para atingir os objetivos traçados por ele para o conteúdo proposto. A sequência didática, segundo o PNAIC (BRASIL, 2012(i), p.29) deve obedecer à seguinte organização: “a estrutura de base de uma sequência didática obedece a um esquema em que são distintos os seguintes componentes de forma sequenciada: apresentação da situação; produção inicial; módulo 1, módulo 2, módulo “n”; produção final.”

Primeiro, o professor faz uma apresentação do que será trabalhado na sequência didática, depois realiza uma atividade, que será o produto inicial, na qual ele avaliará os conhecimentos que os alunos possuem sobre o tema que irá ser trabalhado. Após estas atividades, surgem os módulos que compreendem as atividades relacionadas ao tema escolhido e, por fim, a produção final sobre tudo trabalhado da sequência didática.

A sequência didática é um tipo de planejamento que facilita a condução e também a avaliação do professor dentro de sala de aula do desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos na alfabetização, é um meio muito mais eficaz de se produzir atividades mais interessantes e criativas para as turmas de alfabetizaçãoem que o formato lúdico nas atividades também poderá ser observada e inserido no planejamento.

3.6.4 O lúdico na alfabetização

Aquarela

Toquinho

Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo...

Corro o lápis em torno
 Da mão e me dou uma luva
 E se faço chover
 Com dois riscos
 Tenho um guarda-chuva...

Se um pinguinho de tinta
 Cai num pedacinho
 Azul do papel
 Num instante imagino
 Uma linda gaivota
 A voar no céu...

Nestes primeiros trechos da música “Aquarela”, o compositor Toquinho conseguiu expor através da letra, o mundo em que vive uma criança, que imagina, corre, brinca e realiza muitas outras atividades infantis. Ela traduz a maioria das situações do cotidiano infantil, ou seja, supostamente quase tudo na vida de uma criança é entendido, por ela, como uma possibilidade para que aconteça uma brincadeira. E por que não utilizar esta característica da criança em seu aprendizado escolar?

A brincadeira e o lúdico sempre estiveram presentes na vida da criança em todos os seus momentos, porém é pouco utilizada nas turmas de alfabetização, relacionadas diretamente ao aprendizado e também a outros segmentos do ensino fundamental.

O lúdico é abordado pelo PNAIC como uma ferramenta pedagógica importante a ser usada pelos professores, com mais ênfase na alfabetização, exatamente pelo fato de o brincar ser uma prática tão presente na vida cotidiana da criança e ser um meio pelo qual não só os conteúdos da alfabetização poderão ser desenvolvidos, mas muitas outras habilidades e competências sociais, morais, emocionais, de percepção, cognitivas, entre outras.

O PNAIC (BRASIL, 2012(g), p.8), nos traz a seguinte referência sobre o lúdico na aprendizagem:

As brincadeiras e os jogos são situações bastante favoráveis de aprendizagem, pois, além de promoverem a interação entre as crianças, contribuem para o desenvolvimento e o bem estar das crianças no ambiente escolar.

A brincadeira para a criança é atraente e desperta a atenção e o desejo de “entrar na brincadeira” mesmo que não perceba que no teor de tal atividade o objetivo não seja só a diversão e sim a aprendizagem. Porém, o que se propõe no PNAIC, através da formação continuada dos professores alfabetizadores, é a conscientização do professor sobre esta disposição da criança para atividades lúdicas, atividades estas que muitas vezes são desprezadas pelos professores por inúmeros motivos e até mesmo por falta de conhecimento sobre a grande ferramenta que poderia utilizar e não o faz.

A postura do professor que, em muitas situações pode motivar e mediar a aquisição e a construção do aprendizado dos alunos em uma simples brincadeira, deve ser mais bem observada pelos mesmos, que devem dar a devida relevância que o lúdico tem no aprendizado na alfabetização. Emerique (2003, p.23) nos fala sobre três tipos de posturas de professores que se pode visualizar quando observamos a prática lúdica em sala de aula:

No tocante ao lúdico tenho percebido três tipos de professoras alfabetizadoras: há aquelas que reprimem, inibem, os alunos que não brincam e não permitem que as crianças brinquem (repetindo que aqui não é mais pré-escola ou alertando: vamos parar de brincar que vai começar a aula!); há também as que deixam que, em algumas ocasiões, as crianças brinquem, como passatempo, diversão, recreação ou competição (até para dar um intervalo nas atividades sérias), mas não se envolvem, atuando como observadoras, para que estes momentos não virem bagunça; por fim, encontro ainda as que entram no jogo, vendo o lúdico como mediador do ensino e da aprendizagem e também como oportunidade para aproximar-se, interagir, escutar, conhecer melhor seus alunos.

Quando falamos de ludicidade em sala de aula, não podemos deixar de nos remeter aos jogos que, como outros tipos de brincadeiras, são componentes que fazem esta ludicidade acontecer na realidade escolar. Antunes (1999, p.17) nos oferece uma definição do que seria o jogo e suas implicações na aprendizagem:

Na área da automotivação e da comunicação interpessoal, os jogos buscam meios para se fundamentar posições otimistas e construtivistas, estratégias para lidar com a raiva, o medo, a ansiedade, a depressão e os limites das várias linguagens intrapessoais.

De acordo com o PNAIC(BRASIL,2012(i), p. 36), a utilização do jogo como estratégia pedagógica para a apropriação do SEA pelos alunos, é de suma importância, pois:

Na alfabetização, os jogos são poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o SEA, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Ao utilizar o jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. No momento da brincadeira, os alunos podem compreender os princípios de funcionamento do SEA e podem socializar com os colegas.

Uma caixa que contém dez jogos diferenciados para a alfabetização, idealizados pelo CEEL, foi incorporada ao material que faz parte do PNAIC e distribuído em escolas de todo o Brasil. O brincar como outras práticas inerentes do universo infantil devem ser estimuladas, de forma sistematizada e com objetivos, também nos momentos em que os alunos estiverem em seu processo de alfabetização, em que os professores devem estar garantindo aos mesmos seus direitos de aprendizagem, tema que iremos tratar agora.

3.7 Os direitos de aprendizagem de língua portuguesa no ciclo de alfabetização

Este fundamento do PNAIC está em um tópico único por ser o objeto central de nosso trabalho e por isso merece uma abordagem mais profunda e detalhada para a melhor compreensão de nossa pesquisa.

O Pró-Letramento (Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental), criado em 2007, foi igualmente oferecido pelo MEC. Em sua estrutura teórica, também contempla os eixos norteadores para o ensino da língua portuguesa, com a diferença que são apresentados cinco eixos e não quatro, como no PNAIC. Porém, também podemos ver nos fundamentos do Pró-Letramento as “capacidades” que deveriam ser desenvolvidas nos alunos na alfabetização e no letramento.

Estas *capacidades* igualmente são divididas de acordo com cada eixo, como no PNAIC. Mas os *direitos de aprendizagem*, que surgiram com o PNAIC, são muito mais completos e podem ser nomeados em alguns momentos de capacidades ou habilidades.

Estas são algumas semelhanças entre o PNAIC e o Pró-Letramento que levantamos apenas por perceber que alguns conceitos e relações que aparecem no PNAIC já haviam sido

considerados pelo Ministério da Educação, pelas equipes responsáveis pela elaboração e condução da construção destes materiais tão importantes na formação continuada dos professores alfabetizadores.

Os direitos de aprendizagem de língua portuguesa no ciclo de alfabetização são divididos por eixos, de acordo com as habilidades que os alunos precisam desenvolver para se tornarem plenamente alfabetizados e letrados.

Os direitos de aprendizagem estão em todos os cadernos de formação do PNAIC como um de seus fundamentos mais observados por, podemos dizer, ser a espinha dorsal que tem por tarefa organizar, sustentar e nortear todo o processo de alfabetização. Vejamos os quadros a seguir:

No primeiro eixo apresentado, que é o da Leitura, vemos os seguintes direitos de aprendizagem:

Figura 6 – Direitos de Aprendizagem: Leitura
 Fonte: Caderno de Formação PNAIC – Ano 1 – Unidade 1

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

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

O eixo da Produção de textos escritos apresenta os seguintes direitos:

Figura7 – Direitos de Aprendizagem:Produção de textos escritos
 Fonte: Caderno de Formação PNAIC – Ano 1 – Unidade 1

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

O terceiro eixo, Oralidade, relaciona os direitos de aprendizagem desta forma:

Figura 8 – Direitos de Aprendizagem: Leitura
 Fonte: Caderno de Formação PNAIC – Ano 1 – Unidade 1

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

E o quarto eixo, que é a Análise Linguística, foi dividido em duas partes que são: 1) Discursividade, textualidade e normatividade e 2) A apropriação do SEA.

Figura9 –Direitos de Aprendizagem: Análise Linguística–Discursividade, textualidade e normatividade
Fonte: Caderno de Formação PNAIC – Ano 1 – Unidade 1

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	

Figura 9 – Direitos de Aprendizagem: Apropriação do SEA
 Fonte: Caderno de Formação PNAIC – Ano 1 – Unidade 1

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

As letras I (Introduzir), A (Aprofundar) e C (Consolidar), que aparecem nas colunas azuis, laranjas e verdes, demonstram em que ano do ciclo de alfabetização o direito de aprendizagem deve ser trabalhado e a intensidade que esta habilidade precisa ser desenvolvida.

Os direitos de aprendizagem de língua portuguesa no ciclo da alfabetização surgem como um norteamento para os professores alfabetizadores ou podemos dizer como a resposta

para uma pergunta que muitos ainda se fazem quando recebe uma turma de alunos que irão iniciar o processo de alfabetização, o que vou ensinar na alfabetização?

Essa sistematização do que são os direitos de aprendizagem para a alfabetização é uma das grandes contribuições do PNAIC. Tais quadros enfatizam pontos cruciais na alfabetização e os coloca em seu lugar certo: o de direito do aluno. Mais do que objetivos de ensino do professor, são *direitos* do aluno. O aluno tem direitos em sua aprendizagem que precisam ser garantidos por todos os envolvidos nesta tarefa de alfabetizar e letrar.

CAPÍTULO 4. OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (LÍNGUA PORTUGUESA) EM UMA TURMA DE 3º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DF

4.1 Contextualização da pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo observar e analisar os alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental de uma Escola Classe do DF, tendo como foco, verificar se o trabalho pedagógico com a turma de alfabetização contempla os fundamentos do PNAIC, quais sejam: suas habilidades em relação a Leitura, Produção Textual, Oralidade, Análise Linguística: a) discursividade, textualidade e normatividade e b) apropriação do sistema de escrita alfabética, nos quais estariam contemplando os Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização-Língua Portuguesa do PNAIC. Foi observado, ainda, o trabalho com diferentes gêneros textuais.

O estágio para a realização da pesquisa foi realizado em uma Escola da Asa Norte, no DF, que só atende a alunos do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino que optei por utilizar o nome fictício “Escola Raio de Luz” por questões éticas. A turma na qual se deu o estágio foi uma turma de 3º ano, que possui 23 alunos matriculados, que estudam no turno vespertino e o estágio que deu origem a esta pesquisa aconteceu no 1º semestre de 2013, durante o período de 3(três) meses.

A Professora regente da turma é uma professora experiente e, segundo seu próprio relato, já está perto de sua aposentadoria. Trata-se de uma profissional dedicada e empenhada à sua turma.

Esta pesquisa buscou observar e avaliar atividades pertinentes aos objetivos expostos, em aulas ministradas pela pesquisadora às crianças do 3º ano do ensino fundamental, ou seja, no final do ciclo da alfabetização, a garantia dos Direitos de aprendizagem aqui já descritos, nos resultados das tarefas propostas para as crianças.

Foram analisados, através das atividades desenvolvidas e aplicadas pela pesquisadora, a leitura, a produção de textos, a oralidade, a análise Linguística: a) apropriação do sistema de escrita alfabética e b) discursividade, textualidade e normatividade e o reconhecimento, análise e construção de diferentes gêneros textuais, pois de acordo com os objetivos

propostos no livro “*Alfabetização e letramento*”, do Centro de Estudos em educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (2007,p.76), a junção e operacionalização de todas estas habilidades formarão o sujeito alfabetizado e letrado:

[...] objetivos principais, é levar os alunos a produzir e a compreender textos e que, para isso, eles precisam apropriar-se do sistema alfabético e de normas ortográficas básicas; desenvolver capacidades de localizar informações em textos; elaborar inferências; estabelecer relações inter-textuais; estabelecer relações sintático-semânticas entre partes do texto; organizar sequencialmente informações em um texto, atendendo à finalidade proposta e adequando o texto aos seus destinatários; revisar textos quanto ao conteúdo, quanto à clareza, quanto à coesão textual (uso de articuladores textuais, pontuação, paragrafação) e quanto ao atendimento a normas cultas básicas (estruturação de períodos, concordância); conhecer diferentes gêneros textuais, lendo e produzindo exemplares desses gêneros; entre outras ações linguísticas. E tudo isso precisa ser abordado ao mesmo tempo, desde a educação infantil.

A análise destas habilidades nos alunos que participaram desta pesquisa através do estágio, nos deram dados e amostras de como estão os alunos que terminam este primeiro ciclo de aprendizagem, no 3º ano do ensino fundamental do Distrito Federal, e se estamos conseguindo contemplar os Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa com êxito.

Não se pretende aqui uma visão geral e nem total da alfabetização no DF, mas uma amostra de uma turma de uma região central de Brasília, onde se pretende e se espera que a oferta e o resultado da aprendizagem sejam satisfatórios, ou seja, onde os alunos recebam um ensino em que as suas potencialidades e habilidades sejam desenvolvidas da melhor maneira possível.

4.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é observar se os Direitos de Aprendizagem propostos pelo PNAIC são contemplados pela professora colaboradora desta pesquisaem uma escola pública do DF.

4.1.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa são os seguintes:

- Observar as competências e habilidades dos alunos em relação à leitura;
- Investigar os conhecimentos linguísticos dos estudantes, observando a discursividade, textualidade e normatividade e a apropriação do sistema de escrita alfabética;
- Investigar as habilidades dos alunos na produção de texto escrito, observando se há coerência, coesão e coordenação nas ideias;
- Investigar a competência dos alunos em relação à oralidade;
- Investigar as habilidades dos alunos no reconhecimento e na construção de diferentes gêneros textuais.

4.1.3 Questão de pesquisa

O sistema educacional brasileiro hoje busca alfabetizar as crianças até 8 anos de idade e, em meio a estes esforços, é instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é proposto, no contexto educacional como uma proposta com alguns objetivos, como a melhoria na qualidade da alfabetização em nosso país, a melhor qualificação dos professores alfabetizadores, a produção de materiais para a alfabetização e a concepção de novas metodologias para que o crescimento do nível de qualidade da prática educativa ocorra dentro das escolas públicas do Brasil.

O PNAIC traz em seu teor os Direitos de Aprendizagem, da qual os que se referem a Língua Portuguesa são o foco de nosso trabalho e é neste foco que levantamos a seguinte questão que norteia toda a nossa pesquisa: **Os Direitos de Aprendizagem no ciclo da alfabetização Língua Portuguesa estão sendo garantidos aos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental, proporcionando uma alfabetização e letramento satisfatórios, em que atividades que visem o desenvolvimento de suas habilidades estão sendo trabalhadas com os alunos para que esta alfabetização letrada seja alcançada?**

Este trabalho busca verificar, através da observação da realidade atual de uma turma de 3º ano do ensino fundamental, em uma escola pública do DF e da aplicação de atividades de alfabetização pertinentes aos eixos pesquisados, se os Direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa apresentados no PNAIC são garantidos a esses estudantes.

Os Direitos de aprendizagem iniciam uma nova perspectiva na forma de se encarar a ação pedagógica para o ensino da leitura e da escrita e o direito que todas as crianças têm de ser alfabetizadas, de forma que as leve a completa integração na sociedade em que estão inseridas recebendo assim uma alfabetização adequada e de qualidade.

Entendo por “alfabetização adequada” o que Magda Soares (1998, p.20) argumenta ao explicar o surgimento do termo “letramento”: “só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”

A alfabetização inicial é imprescindível para a progressão escolar destas crianças que ingressam no sistema educacional e para isto, deve ser voltada para a formação de sujeitos alfabetizados e leitores que tenham compreensão e saibam interpretar o que estiverem lendo.

4.1.4 Instrumentos e procedimentos para realização da pesquisa.

Para a realização da pesquisa a abordagem foi a qualitativa de cunho etnográfico, como já explicamos na introdução deste trabalho e também a observação participante foi um dos instrumentos para que esta pesquisa se realizasse por nos fundamentarmos na concepção de Moreira (2002, p. 52), que conceitua a observação participante como sendo: “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”

Foram planejadas atividades buscando analisar os eixos para o ensino da língua materna: i. leitura, ii. produção de textos, iii. oralidade, iv. análise linguística 1) discursividade, textualidade e normatividade e 2) apropriação do sistema de escrita alfabética, além do reconhecimento, da análise e construção de diferentes gêneros.

Depois de planejadas, as atividades foram aplicadas pela pesquisadora com a supervisão da professora regente da turma aos alunos em dias alternados, semanalmente, e duraram aproximadamente 3 horas por atividade, totalizando 5 horas diárias entre aplicação de atividades e observação do cotidiano da turma. Cabe ressaltar que as algumas atividades não possuem as características de atividades propostas pelo PNAIC, com o fundamento do trabalho com gêneros textuais, porém forneceram dados que possibilitaram a análise da garantia ou não dos Direitos de Aprendizagem pela professora regente da turma aos alunos.

A pesquisa que ocorreu durante o estágio supervisionado da graduação de Pedagogia da pesquisadora, aconteceu no 1º semestre de 2013, no período de 3 meses.

Os dados e a análise das atividades foram registrados em diário de bordo que foi posteriormente analisado mediante base teórica de textos e livros que tratam da alfabetização, do letramento e de suas especificidades.

A Escola em que ocorreu a pesquisa é uma escola da rede pública do DF e usaremos um nome fictício (Escola Raio de Luz) por razões éticas para com os participantes que cooperaram neste trabalho.

4.2 Primeiros momentos, primeiras impressões

4.2.1 Contextualização da Escola

A Escola Raio de Luz foi fundada em 13 de março de 1984 pelo então Governador José Ornellas de Souza Filho, e está perto de completar 30 anos de existência. Funciona na Asa Norte , Brasília - DF

Á princípio, possuía um projeto para atender alunos de 1ª a 6ª séries e Supletivo III (5ª a 8ª série). Com o passar do tempo, os perfis dos alunos mudaram e a escola precisou se adaptar para atender à nova demanda que surgia.

A escola já atendeu a alunos da Educação Infantil, e a alunos da Educação de Jovens e Adultos, mas por motivos operacionais, não continuou a oferta para estas modalidades.

Atualmente, a escola atende ao Ensino Fundamental, até o 5º ano. Possui duas turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano, duas turmas de 3º ano , quatro turmas de 4º ano e quatro turmas de 5º ano, divididas nos turnos matutino e vespertino. A média de alunos por turma é

de 25 a 30 alunos. A escola realiza a política de inclusão escolar, oferecendo acompanhamento especial para alunos que necessitem deste atendimento.

A Escola Raio de Luz é uma escola bem estruturada e bem localizada. Suas salas na grande maioria possuem cartazes de acordo com a turma que aloja e nos corredores estão afixados murais onde são expostos trabalhos confeccionados pelos alunos.

Atende à grande demanda de alunos que moram nas quadras próximas à escola e também atende a alunos de outras localidades, como Sobradinho, Lago Norte, Varjão, Grande Colorado, e até mesmo locais mais distantes, como Valparaíso.

A escola possui:

- nove salas de aula;
- sala de informática;
- biblioteca;
- sala para acompanhamento escolar;
- sala de professores;
- sala da direção;
- secretaria;
- sala de arquivo;
- duas salas de depósito de materiais;
- sala de depósito de alimentos;
- cantina;
- sete banheiros;
- parque e jardins internos.

É uma escola bem organizada, os lanches são oferecidos nas salas de aula por merendeiras e servidos pelas professoras aos alunos. A sala de informática é bem utilizada, pois durante toda a semana as turmas da escola possuem seus horários pré-estabelecidos onde os alunos realizam atividades como jogos educativos com o objetivo de complementar a aprendizagem que se inicia em sala de aula. A sala também é muito bem equipada, um computador para cada duas crianças e possui um professor permanente e um auxiliar.

A Escola Raio de Luz tem como objetivo principal: Assegurar a qualidade do ensino, valendo-se das políticas públicas educacionais e projetos pedagógicos locais, de acordo com a cultura e características de sua comunidade escolar, a fim de formar cidadãos críticos, participativos e conscientes de sua importância sociocultural.

4.2.2 Primeiras impressões quanto à Escola

Ao chegar à Escola Raio de Luz, a recepção foi muito boa por parte da direção e da coordenação. Disseram-se honradas por receber a visita da UnB, que não acontecia há muito tempo, segundo seu relato. Após relatar o que precisava realizar na escola, no caso, o Estágio supervisionado na qual se faria preciso ministrar algumas aulas, a direção junto com a coordenadora, decidiu que a melhor turma seria a turma do 3º ano do turno vespertino e ficou acordado que o estágio seria realizado nesta turma.

Na semana seguinte, cheguei no horário marcado e para a surpresa, nem a diretora nem a coordenadora estavam então, me dirigi à secretaria e outro coordenador, que não havia conhecido ainda, me levou até a sala e me apresentou para a professora que, por sua vez, fez a apresentação para as crianças que deram um sonoro “Boa Tarde” e a professora relatou que eu era da UnB e que em breve me tornaria professora igual a ela e por isso precisava fazer um estágio em sala de aula. Me senti muito bem recebida e assim comecei o estágio e a observação.

No primeiro momento, quando cheguei, as crianças ficaram um pouco desconfiadas e demonstraram não querer muito contato nem aproximação. A professora estava escrevendo no quadro os exercícios sobre palavras com *m* e *n*, para que as crianças copiassem no caderno e depois completassem o exercício. Após esta atividade, o exercício foi um ditado, que observei não ser corrigido pela professora, após os alunos o terem realizado.

Os alunos, neste dia, foram para a aula de informática, onde a professora de informática e a professora regente da turma deveriam ficar na sala junto com os alunos. Os alunos jogaram no computador e os jogos eram sobre formação de palavras e ortografia (acentuação, letras maiúsculas). Alguns alunos jogavam jogos diferentes, que eram pré-escolhidos pela professora de informática segundo o seu nível (mais fácil), segundo ela.

Os alunos após esta aula foram lanchar e depois foram para o pátio brincar, isso durou quase uma hora e meia, e pude observar que é um tempo muito grande e que poderia ser mais bem utilizado em sala de aula.

Por fim, os alunos, ao voltar para sala, realizaram uma atividade de pintura para o Dia das Mães e todos realizaram, exceto o aluno que supostamente é um autista (suposição feita pela professora regente da turma, pois o mesmo possui uma irmã com o mesmo problema e também devido a sua postura distante e introspectiva).

Pude concluir, superficialmente, que a turma é muito calma e bem tranquila. A professora não delimita o tempo para as atividades e isto, em alguns momentos, causa algum descontrole no andamento da aula. A separação em sala até mesmo pela professora em relação aos alunos que tem algum tipo de dificuldade é bem visível e compartilhada com os outros alunos através de comentários feitos pela professora.

Estas foram as primeiras impressões, nos primeiros momentos em que comecei o estágio para esta pesquisa, porém muita coisa mudou

4.2.3 Estrutura da sala de aula: Um ambiente alfabetizador?

Segundo Assmann (2008) : “A organizador de ambiente alfabetizador ou leitorizador (Foucambert, 1994) , ou ainda, de uma sala textualizada (De Celli, 1998) constitui recurso essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita.” (p.33)

Ou seja, uma sala onde o ambiente esteja permeado de materiais que levem as crianças a estarem em contato com a escrita e a leitura, será de grande valia no desenvolvimento destas crianças nas suas habilidades e competências dentro da alfabetização e no letramento, porém este ambiente também é composto pelo posicionamento do professor onde o mesmo deve ser mediador de situações nas quais os alunos se sintam a vontade para elaborar suas hipóteses, comprova-las e construir assim o seu conhecimento.

Na sala onde se deu esta pesquisa, não posso dizer que existe um ambiente alfabetizador, pois nem um alfabeto que seria o mais provável de se existir em uma sala de alfabetização não está fixado em nenhum local. Não existem cartazes ou outro tipo de material para consulta dos alunos a não ser alguns gibis expostos em uma parede da sala. Um fato que ocorreu relacionado a estes gibis foi que a professora, de um outro 3º ano que usa a sala no turno matutino e da qual pertence este material, os deixa exposto na sala supostamente são para que os alunos peguem e leiam nos intervalos das atividades, porém, possivelmente esta professora não pensa desta forma, pois a mesma havia reclamado a alguns dias que os alunos do turno vespertino (da turma em que realizei a pesquisa) estariam “bagunçando” a sala dela e ela não queria que os alunos mexessem. Então para quê os livros!

Deparamo-nos aqui com uma possível falta de conhecimento por parte tanto da professora do vespertino que, poderia exercer um pouco mais a sua autoridade enquanto também utilizadora da sala em prol de seus alunos, oferecendo alternativas para que o ambiente se tornasse alfabetizador e da outra professora possivelmente também por não compreender

que em alguns momentos, quando os alunos fossem utilizar os gibis, poderia ocorrer alguma “bagunça”, mas que com conversa e instrução os alunos poderiam continuar a utiliza-los sem ocorrer nenhum tipo de indisciplina.

O objetivo do ambiente alfabetizador deve ser propiciar a maior interação da criança com as mais diversas formas literárias, gêneros textuais, tipos de letras, entre outros materiais que com certeza ajudarão no desenvolvimento deste aprendiz.

4.3 Descrição das atividades propostas e seus resultados

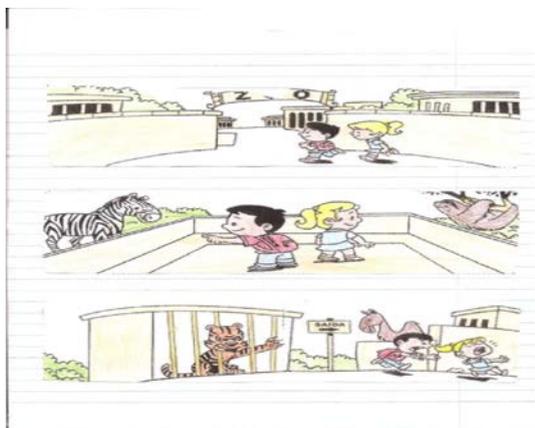
Nesta descrição, explicitarei as atividades aplicadas aos alunos e os direitos de aprendizagem que foram observados na aplicação destas atividades, com o objetivo de, a partir dos resultados dessas atividades, verificar se os direitos de aprendizagem estariam sendo trabalhados pela professora em suas práticas em sala de aula.

Aula 1

Título: Um dia no Zoológico

O objetivo desta atividade foi realizar seriação e coordenação de textos dando sequência à histórias onde os alunos deveriam ordenar figuras que representam cenas de uma história e depois escrever a história que surge das figuras ordenadas corretamente.

Figura 12 – Atividade “Um dia no zoológico”
Fonte: <http://colchadesaberes.blogspot.com.br>



Os alunos receberam uma folha xerocada com figuras de uma história, fora da ordem cronológica. Solicitei aos alunos que observassem com atenção e pintassem primeiro as figuras antes de colocá-las em ordem. Os alunos demoraram muito na pintura e, com esta atividade, percebi que eles não estão acostumados a ter um tempo pré-determinado e controlado para as atividades. Isso prejudicou um pouco o andamento da atividade. Além disso, demorou muito para que eles começassem a escrever a história sobre as cenas colocadas em ordem, numerando as cenas.

Enfim, começaram a escrever e instruí que fizessem o cabeçalho e o nome em uma folha pautada e que não se esquecessem do título da história.

Para esta atividade os alunos precisaram fazer a leitura visual das cenas nas figuras para que somente depois organizassem a história. Alguns tiveram dúvidas sobre a escrita de palavras como “zoológico”, “preguiça”, mas desenvolveram bem a atividade. Quando terminaram a escrita, pedi que recortassem as figuras e arrumassem na ordem correta na folha em que fizeram a história.

Auxiliei com atenção especial duas alunas neste dia, a pedido da professora. Segundo ela, estas alunas estão um pouco atrasadas em relação aos outros alunos da turma. Enquanto estava ajudando as alunas, percebi que uma delas possuía uma falta de atenção muito grande e não conseguia se concentrar na atividade e ficava olhando para o resto da turma. Tudo lhe chamava a atenção, porém esta aluna escreve bem e lê muito bem, mas, de acordo com a professora, se ela não “melhorar”, será retida no final do ano. Esta mesma aluna neste dia, chegou com o Pai até a porta da escola e o responsável relatou para a professora que sua filha não queria mais vir para a escola dizendo ser no transporte escolar o problema. Mas, em conversa com a professora, percebemos juntas, que a menina tinha sérios problemas de entrosamento com o restante da turma por ser muito autoritária e por querer agir com os colegas como fazia em casa com os irmãos menores. A professora resolveu conversar com a turma e colocar a menina em dupla para realizar as atividades daquele dia, vimos certas melhoras no desenvolvimento da menina nas atividades. A outra aluna mencionada inicialmente realmente possui dificuldades e conseguiu escrever poucas frases e sempre com ajuda, ambas terminaram a atividade somente no fim da aula.

OBS: Neste dia após a realização desta atividade, a professora da turma realizou um exercício com a turma sobre a escrita de cartas e seus componentes, destinatários, remetentes e etc. A professora trabalhou no livro de português, porém percebemos que os alunos não

possuíam a mínima noção de como se escrevia uma carta e nem do que seria destinatário ou remetente. Concluímos que o gênero textual carta quase nunca era trabalhado com estes alunos.

Ao final desta aula, pode-se verificar que a atividade proposta contemplou os seguintes direitos de aprendizagem: - Ler textos não-verbais, em diferentes suportes; relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos; produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades; gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos; organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos; pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor; utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas; conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades; conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V); 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); identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções; pontuar o texto; segmentar palavras em textos.

Esses Direitos de Aprendizagem são compreendidos pelos eixos leitura, produção textual e análise linguística – Discursividade, textualidade e normatividade.

Aula 2

Título: Quem é a Emília?

O objetivo desta atividade foi desenvolver a capacidade de ler em grupo e interpretar através do exercício da leitura. Nesta atividade o aluno deveria ouvir e acompanhar a leitura oral do texto “Emília” pela pesquisadora e depois interpretar o texto individualmente da forma escrita.

Figura 13 – Atividade “Quem é a Emília?”
 Fonte: <http://colchadesaberes.blogspot.com.br>

Escola _____		
Nome _____		
Professor (a) _____		
Data ____ / ____ / ____		
Emília (Baby Consuelo)		
De uma caixa de costura Pano, linha e agulha Nasceu uma menina valente Emília, a boneca gente Nos primeiros momentos de vida Era toda desengonçada, Ficar em pé não podia Caía, não conseguia nada.		Mas a partir do momento Que aprendeu a andar Emília tomou uma pílula E tagarelou, tagarelou a falar Ela é feita de pano Mas pensa como ser humano Esperta e atrevida É uma maravilha, Emília, Emília.
Emília, Emília, Emília Emília, Emília, Emília.		Emília, Emília, Emília Emília, Emília, Emília.
De Olho na Canção!		
1. A canção fala de:		
<input type="checkbox"/> um soldadinho de chumbo <input type="checkbox"/> um gato de botas <input type="checkbox"/> uma boneca de pano		
2. Pra fazer Emília o que foi utilizado?		

3. Na sua opinião o que significa tagarelar?		

4. O texto diz que Emília é ...		
<input type="checkbox"/> esperta e atrevida <input type="checkbox"/> alegre e extrovertida <input type="checkbox"/> não sabe nada da vida		
5. Retire do texto 4 palavras com a mesma classificação silábica da palavra Emília.		

Inicialmente, fiz a leitura bem devagar, pois em outra aula observada, verifiquei que a professora da turma leu o texto com a turma muito rápido e percebi que eles não conseguiram acompanhar, principalmente um aluno que tem surdez leve. Então a leitura foi feita com calma, com a entonação a favorecer que todos compreendessem a história. Eles prestaram bastante atenção por se tratar da história da Emília, da qual eles conheciam a música. Após a leitura, pedi que eles respondessem o exercício de interpretação. A dúvida maior surgiu na última questão da atividade, que era sobre classificação silábica, que depois de explicada pela professora da turma (por uma decisão da própria professora na atitude de interferir na atividade), foi sanada e eles fizeram a atividade.

OBS: Neste dia, os alunos também fizeram atividade de matemática com a professora sobre adição, subtração e comparação. Segundo a professora, eles ainda possuem muita deficiência em relação a estes conteúdos.

Com o desenvolvimento de tais atividades, constata-se que foram contemplados os seguintes direitos de aprendizagem contidos nos eixos leitura, produção textual e análise linguística – Discursividade, textualidade e normatividade. :Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas; ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia; compreender textos lidos por outras pessoas,

de diferentes gêneros e com diferentes propósitos; ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações; localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente; realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente; interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente; conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).

Aula 3

Título: Verruguinha

Nesta atividade o objetivo foi que os alunos viessem a interpretar textos e desenvolver atenção e concentração.

A atividade consistia em interpretar o texto “Verruguinha”, lido em voz alta pela pesquisadora e depois interpretá-lo, respondendo as perguntas que estão que estava em uma folha, que foi distribuída individualmente para que realizassem a interpretação a partir do que ouviram.

Figura 14 – Atividade “Verruguinha”
Fonte: <http://colchadesaberes.blogspot.com.br>

TRABALHANDO O TEXTO	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Por que Verruguinha recebeu este nome? ☞ Onde o burrinho vai toda manhã? ☞ O que aconteceu com a carroça? ☞ Que atitude o senhor Barroso tomou? ☞ Você acha que Verruguinha é trabalhador? Por quê? ☞ Se você ganhasse um burrinho, que nome lhe daria? 	<p>☞ Forme frases usando as palavras abaixo.</p> <p>Carroça _____</p> <p>Beterraba _____</p> <p>Arreio _____</p> <p>Amarrou _____</p> <p>Verruga _____</p> <p>Mercado _____</p>
1 - _____	
2 - _____	
3 - _____	
4 - _____	
5 - _____	
6 - _____	

Os alunos conseguiram realizar a atividade sem muitas dificuldades, interpretando a partir da leitura oral do texto. Nas respostas às questões textuais, perceberam-se alguns erros de grafia das palavras como “Verruguinha” e também no uso das letras maiúsculas no início das palavras que necessitavam e frases. Os alunos demonstraram atenção e concentração da leitura da história e depois nas respostas da atividade.

A partir do desenvolvimento dessas atividades, foram contemplados os seguintes direitos de aprendizagem: Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos; utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas; ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia; compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos; ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações; localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente; realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente; interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente; conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).

Os eixos que nortearam os objetivos desta atividade foram a leitura, a produção textual e a análise linguística – Discursividade, textualidade e normatividade.

Aula 4

Título: Vamos ler ?

O objetivo desta atividade foi propiciar o manuseio e a leitura de livros de literatura, exercitar a interpretação de histórias e a contextualização destas mesmas histórias de forma escrita, onde o aluno deveria escolher um livro de literatura da sala de aula, ler o livro silenciosamente e depois escrever cinco frases sobre a história lida no caderno.

Cada aluno escolheu seu livro entre alguns que coloquei na mesa. Estes livros ficam guardados com a professora no seu armário e ela permitiu que utilizasse na atividade. Os alunos pegaram os livros e pedi para eles que fizessem uma leitura silenciosa em sua mesa.

Cada aluno começou a leitura e alguns demoraram um pouco e isso fez com que a atividade se estendesse um pouco. Após a leitura, pedi que eles escrevessem no caderno de português, cinco frases sobre a história que tinham lido. Por se tratar de frases, os alunos realizaram esta parte da atividade muito bem, apenas apresentando alguns esquecimentos com relação a pontuação das frases.

Um aluno que possui dificuldade de aprendizagem e é atendido por acompanhamento especial na escola, estava demonstrando um avanço muito grande e até conseguiu realizar a atividade somente com uma pequena ajuda na hora da leitura do livro.

Nesta atividade observou-se que os Direitos de aprendizagem contemplados foram: Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia; localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia; realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia; apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia; interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia; relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos; gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos; utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas; que são habilidades inerentes dos eixos leitura e produção textual.

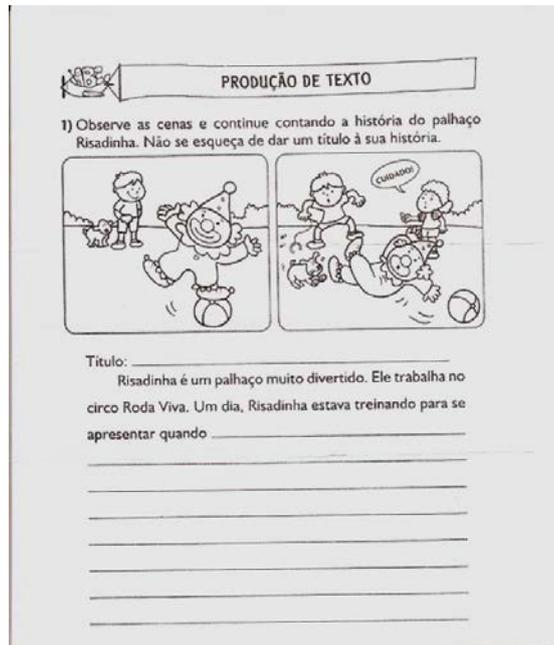
Aula 5

Título: O Palhaço Risadinha

Nesta atividade o objetivo proposto foi continuar a história, a partir da observação de cenas de uma história e a atividade consistia em observar as cenas da história que estavam em uma folha xerocada e continuar esta história, compondo um texto.

A atividade foi iniciada com uma exposição oral sobre as cenas que estavam na folha xerocada que foi dada à eles. A conversa inicial foi sobre palhaços, que era do que se tratavam as cenas, então eles falaram que já haviam visto palhaços nos semáforos de Brasília e alguns disseram que já haviam ido ao circo também. Mediante suas colocações, explicamos a atividade e pedimos que não se esquecessem do título e se houvessem falas dos personagens, dos parágrafos.

Figura 15 – Atividade “O palhaço risadinha”
 Fonte: <http://colchadesaberes.blogspot.com.br>



Nesta atividade, percebi que os alunos possuem dificuldades com relação à pontuação e uso de letras maiúsculas. A professora da turma fez algumas intervenções durante a atividade ajudando alguns alunos a escrever algumas palavras que eles tinham dúvidas e em um outro momento ela relatou que os alunos até sabiam ler mas nas normas gramaticais e ortográficas, os alunos eram muito fracos e isso se devia a um aprendizado deficiente no ano anterior.

Neste mesmo dia a professora relatou sobre o **teste da psicogênese** que havia aplicado aos alunos e que o resultado não havia sido satisfatório. Tive acesso aos testes e observei que como eles já haviam demonstrado, através das atividades propostas anteriormente, a grande maioria da turma desenvolveu muito bem a produção de texto com coerência, mas sempre apresentando os problemas na pontuação e na ortografia. Entendi que possivelmente, a professora queria uma produção de texto bem extensa e com muita criatividade por isso, não ficou satisfeita com o resultado. Quase todos os alunos desta turma, de acordo com o teste psicogenético, estão alfabetizados, ou seja, no nível alfabético ou período alfabético, mas a professora pelo que pudemos perceber não compreendeu bem o que seriam as características deste período.

Pude constatar que nesta atividade que os seguintes Direitos de Aprendizagem foram contemplados: Ler textos não-verbais, em diferentes suportes; relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos; planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com

autonomia; produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades; gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos; organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos; pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor; utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas; revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes; participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala; planejar intervenções orais em contação de história; conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades; conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes); conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V); 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); identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções; segmentar palavras em textos;

Estes Direitos de Aprendizagem são pertinentes aos eixos leitura, produção textual e análise linguística – Discursividade, textualidade e normatividade.

Aula 6

Título: A Linda Rosa Juvenil

O objetivo desta atividade foi o de levar os alunos a identificar através da escuta e do canto da música os fonemas e representa-los em palavras, produzindo um texto escrito onde estará a história ouvida na música. (Música: “A linda Rosa Juvenil)

Nesta atividade os alunos deveriam ouvir a música “A Linda Rosa Juvenil”. Após ouvir a música, cantá-la observando as palavras e reproduzir a história da música de forma escrita em uma folha.

Primeiro, comecei uma conversa com os alunos sobre como se compõe uma música e eles disseram que precisava de uma história e de uma “música”. Então expliquei que sim,

precisa-se de uma história e era exatamente isso que nós faríamos naquela atividade. Então, cantei a música a primeira vez e pedi que eles somente ouvissem e, depois, na segunda vez, todos cantaram juntos. Alguns alunos ouviram a música pela primeira vez, mas conseguiram acompanhar. Após cantarmos a música, pedi que eles pensassem e escrevessem a história que apareceu na música que cantamos. Algumas dúvidas com relação à escrita de algumas palavras surgiram como “Rosa” com letra maiúscula no início ou não, “bruxa” com x ou ch e outras.

Nesta atividade, ofereci auxílio a todos os alunos, mas em especial para uma aluna que possui dificuldades na aprendizagem, mas não possui nenhum diagnóstico e não tem acompanhamento especial na escola. A aluna começou a atividade e percebi que ela escrevia as palavras juntas uma das outras, sem espaços, porém algumas palavras escrevia corretamente e conseguiu construir duas frases sobre a história. Então a professora me pediu que realizasse um ditado com ela, mas só de cinco palavras, conforme orientação da coordenação, pois se fossem mais palavras não faria muito efeito. Comecei o ditado e percebi que poderia trabalhar de outra forma com ela então, solicitei que ela mesma escolhesse as palavras que queria escrever no ditado. Ela olhou, um pouco assustada, mas gostou da ideia, só pedi que fossem palavras que ela havia ouvido na música, então ela falou as palavras: Rosa, linda, mato, rei entre outras. Mas o curioso é que quando disse que eram só cinco palavras, ela disse: - Não, vamos fazer dez! E para minha surpresa, ela não errou nenhuma palavra do ditado.

Nesta atividade, a professora auxiliou o aluno com surdez, falando bem devagar as palavras da música bem perto dele para que ele compreendesse melhor, pois ele realiza leitura labial.

OBS: A professora quando viu que iria cantar a música para a atividade, sugeriu que colocasse a letra da música no quadro. Expliquei para ela que objetivo era que eles ouvissem e identificassem os fonemas corretos para escreverem as palavras e formarem a história da música, mas mesmo assim ela ajudou alguns alunos escrevendo uma ou duas palavras no quadro para que eles copiassem.

A turma fez a atividade muito bem e após a escrita da história todos fizeram um desenho sobre a mesma história.

Foram contemplados nesta atividade os seguintes Direitos de Aprendizagem: Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia; produzir textos de diferentes gêneros com

autonomia, atendendo a diferentes finalidades; gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos; organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos; pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor; utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas; revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes; escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente; relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais; valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais; dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos; conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades; conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V); 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); identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções; segmentar palavras em textos; realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.

Todos os eixos para o trabalho com a Língua Materna foram abordados nesta atividade.

Aula 7

Título: Pés quentinhos

O objetivo desta atividade foi construir ideias coesas sobre os desenhos apresentados utilizando a leitura visual e usar corretamente a pontuação necessária na produção dos diálogos sobre estas figuras. Nesta atividade os alunos deveriam observar os quadrinhos e construir um diálogo, escrevendo nos balões as conversas.

Figura 16 – Atividade “Pés quentinhos”
 Fonte: <http://colchadesaberes.blogspot.com.br>



Comecei mostrando oralmente a necessidade do uso da pontuação para o entendimento do que se está falando ou do que se está escrevendo principalmente. Usei alguns exemplos como frases de interrogação que poderiam ter outro sentido sem o sinal (?) como: Você vai sair. (sem a interrogação) e Você vai sair? (com a interrogação) e também usamos exemplos sobre outros sinais. Mostrei a atividade e pedi que prestassem atenção na escrita das conversas nos balões. Muitos alunos demonstraram saber usar os sinais de pontuação, mas na análise da atividade, observamos que muitos ainda confundiam o uso correto do travessão e esqueciam o ponto final. Porém a construção dos diálogos através da leitura visual foi bem interessante com bastante coesão de ideias apresentando apenas alguns erros de grafia das palavras.

Os Direitos de Aprendizagem contemplados nesta atividade foram: Ler textos não-verbais, em diferentes suportes; relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos; planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia; produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades; gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos; pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor; utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas; conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de

composição, estilo, etc; reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção; conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades; pontuar o texto; reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso;

Os Direitos de Aprendizagem acima citados estão contidos nos eixos leitura, produção textual e análise linguística- Discursividade, textualidade e normatividade.

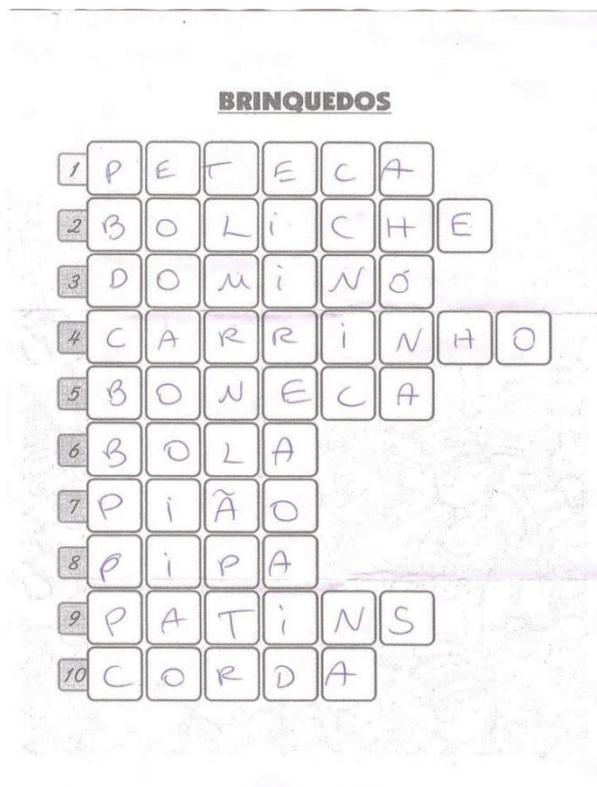
Aula 8

Título: Cruzadinha dos brinquedos

O objetivo pensado para esta atividade foi treinar a escuta e a identificação da grafia correta de palavras simples e complexas (palavras com ch, rr, nh e outras).

Na atividade o aluno deveria observar o desenho de um brinquedo que será feito por um dos colegas de classe no quadro, adivinhar o nome e escrever na cruzadinha corretamente.

Figura 17 – Atividade “Cruzadinha dos brinquedos”
Fonte: <http://colchadesaberes.blogspot.com.br>



Os alunos ficaram muito animados, pois esta atividade é bem lúdica e pode ser considerada um jogo, pois o aluno que conseguisse adivinhar e completar a cruzadinha mais rapidamente, segundo eles mesmos, seria o vencedor.

Conversei com eles a princípio sobre os brinquedos que eles mais gostavam e falaram de muitos de brinquedos modernos então perguntei se eles não gostavam de peteca, de dominó e disseram que não brincavam mais com isso e sim no computador e com vídeo games.

Os alunos foram sendo escolhidos por meio de sorteio e cada um que era escolhido, se dirigia ao quadro, escolhia um brinquedo em uma lista onde já estavam todos os nomes dos brinquedos escritos e desenhava no quadro. Os colegas tentavam adivinhar mediante o desenho e escreviam na folha, no número correspondente ao nome do brinquedo desenhado.

Todos menos o aluno com o suposto “autismo”, realizaram a atividade e eles se divertiram muito. Apresentaram dúvidas na escrita das palavras “boliche”, “pião”, “carrinho” e “patins”, mas as demais palavras conseguiram escrever corretamente.

OBS: A professora da turma, após o lanche, aplicou uma atividade no livro de português sobre “Verbos imperativos”. O exercício era bem complexo e percebi que os alunos não sabiam fazer, perguntei para ela se eles sabiam a matéria e ela respondeu: - Eu expliquei, mas pode ajudar? A professora me pediu que ajudasse, pois ela estava com muita dor de garganta e precisava de um auxílio maior. Comecei a auxiliar os alunos, conforme as instruções da professora, mas em dado momento, ela se levantou, foi até o quadro e colocou todas as respostas do exercício para que os alunos copiassem e disse:- Eles não vão conseguir fazer! A intenção, concluí não era que ajudasse e sim que os alunos terminassem logo aquela parte do livro.

Foram contemplados nesta atividade os seguintes Direitos de Aprendizagem: Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V); 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); usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos; dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos; participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala; relacionar fala e escrita, tendo em vista a

apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais; planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história; ler, ajustando a pauta sonora ao escrito;

Os eixos aqui trabalhados foram oralidade e análise linguística 1) discursividade, textualidade e normatividade e 2) apropriação do SEA.

Aula 9

Título: Você tá convidado pra nossa festa!

Nesta atividade os objetivos foram conhecer as questões culturais das Festas Juninas, trabalhar a escrita através da memória de textos ouvidos e conhecer gêneros textuais diferenciados.

A atividade consistia em criar um texto para um convite de uma festa junina, a partir das informações culturais da festa junina recebidas oralmente e da criatividade de cada um.

Primeiramente, iniciei com uma conversa sobre as Festas Juninas e perguntei se eles já tinham ido em alguma festa junina no mês de junho. Alguns alunos responderam que sim e outros disseram que iriam à festa da escola que aconteceria no dia 06 de julho. Então perguntei se eles sabiam por que aconteciam as Festas juninas. Alguns disseram que não sabiam e outros disseram que era pelo “Seu João”. Iniciei a explicação sobre os motivos da Festa e a professora interrompeu discretamente e pediu que não falasse muito sobre os “santos”, pois isso já tinha sido motivo de problemas para ela anteriormente então, me concentrei mais nas comidas típicas, nas brincadeiras, as danças e nas roupas usadas nestas Festas juninas.

Após a exposição e a expressão oral dos alunos, distribuí uma folha onde estava um desenho de um convite em forma de bandeirinha, com as linhas para que eles criassem o texto de um convite para uma festa junina, de acordo com a sua criatividade.

Nesta atividade a turma apresentou pouquíssimos erros na escrita e muita coerência na composição do texto.

OBS: Anteriormente, a professora disse que o planejamento para a turma dela e do outro 3º ano que existia na escola era o mesmo, e que cada professora prepara o planejamento

para seis meses, ou seja, era o mesmo planejamento para as duas turmas mesmo sendo bem diferentes. Neste dia, ela em conversa me passou que no próximo semestre não aceitaria mais esta divisão por que sua turma estava mais avançada do que a da outra professora e isto estava causando problemas no desenvolvimento da turma.

Foram contemplados os seguintes Direitos de Aprendizagem nesta atividade: Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia; produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades; gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos; pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor; participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala; planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história; 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); reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras; valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais; conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc; reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção; conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades; reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.

Nesta atividade os eixos oralidade, produção textual e análise linguística – discursividade, textualidade e normatividade foram observados através dos direitos de aprendizagem descritos acima.

Aula 10

Título: Festa Junina

Neste dia em especial, aconteceu a Festa junina da escola onde fui convidada pela professora para auxiliá-la na hora da dança na festa. A festa ocorreu no horário de 15:00h às 20:00h e foi muito bonita.

Alguns alunos da turma faltaram e os alunos foram colocados na dança da turma do 2º ano para não ficarem sem participar. A dança foi bem legal e tanto os alunos como os pais gostaram muito da festa que tinha várias barraquinhas e brincadeiras e também a eleição do Rei e da Rainha da pipoca.

Despedi-me dos alunos e da professora e foi muito emocionante, pois todos foram muito carinhosos comigo!

4.4 Análise de dados e discussão de resultados

Os Direitos de Aprendizagem surgem no meio educacional como uma nova forma de se direcionar o ensino na alfabetização, nos três primeiros anos do ensino fundamental. Com os direitos de aprendizagem se pretende dar a direção que os professores alfabetizadores devem seguir para que se chegue a um resultado satisfatório no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos alfabetizando, onde se busca a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e que usufruam da leitura e da escrita em sua totalidade de possibilidades.

Nesta pesquisa que ocorreu por meio do estágio, tive a possibilidade de averiguar, dentro desta turma especificamente, se os Direitos de Aprendizagem estavam sendo observados e se através de atividades pertinentes, estavam sendo contemplados e os conhecimentos e competências estavam sendo desenvolvidos.

Analisarei os dados recolhidos a partir dos quatro eixos para o ensino de Língua Materna e discutirei individualmente cada um dos tais, observando os Direitos de Aprendizagem contidos em cada um destes.

O primeiro eixo que analisarei é o da Leitura que possui uma grande importância no processo de alfabetização por ser uma das primeiras exigências que se faz quando se quer saber se um indivíduo é ou não alfabetizado, juntamente com a escrita. Mais à frente, farei referência às outras características que um sujeito plenamente alfabetizado deve possuir e que com certeza também são indispensáveis, mas começarei pela leitura.

Nas atividades propostas para que se pudesse ser avaliada a condição das crianças em relação à leitura, pude constatar que em sua grande maioria os alunos desta turma já estão no nível alfabético e que exercem a leitura de forma satisfatória e condizente com o ano escolar em que estão (3º ano), porém as atividades voltadas para a consolidação dos Direitos de Aprendizagem que são abarcados pelo eixo Leitura estavam sendo pouco trabalhados. Pode-se concluir que as atividades com livros literários e outros gêneros textuais, que serviriam para um maior desenvolvimento e aprofundamento da leitura, estavam sendo deixadas de lado ou realizadas com pouca frequência, em detrimento da necessidade e da obrigatoriedade de se concluir livros didáticos e a se reunir o maior número possível de atividades nos cadernos e nos “envelopes” que são entregues aos pais quando a professora acha conveniente.

Na leitura, se fazem necessários direcionamento e mediação por parte do professor, pois esta prática possui uma importância sem precedentes por ainda se formam atualmente escribas que não são leitores intérpretes e leitores que não são escribas competentes. Zilberman (2002, p.27) traz a seguinte constatação: “A leitura parece ficar do lado de fora, porque os professores não a incorporam ao universo do ensino.”

Cavazotti (2009, p.47), também traz uma contribuição relacionada à importância de se trabalhar a leitura e a interpretação de textos na alfabetização:

A leitura é uma relação de diálogo que se estabelece entre o leitor e o texto, mas, efetivamente, a produção de sentido não constitui livre interpretação, sendo qualquer afirmação aceitável. Daí, a importância da prática pedagógica capaz de produzir, progressivamente, um leitor capaz de perceber a riqueza de possibilidades e os limites da interpretação do texto. [...] Por isso, quanto à interpretação, os alunos serão incentivados a uma postura crítica na leitura.

Atividades voltadas para o desenvolvimento e a consolidação de práticas de leitura com as crianças, devem ser realizadas com mais ênfase mesmo depois de os estudantes terem se apropriado da leitura, pois o gosto e o prazer de ler devem ser cultivados pelo professor dentro de sala de aula.

O segundo eixo sobre o que discutirei é o da produção de textos. Na grande maioria das atividades propostas, de alguma forma, este eixo foi explorado mesmo quando não era o foco principal. Vê-se a partir daí que em qualquer momento de sua vida, o aluno poderá ser solicitado a elaborar um texto escrito e, por isso, também, a grande importância de se

trabalhar este eixo na alfabetização, ainda que alguns ainda pensem que a criança deve somente ler e escrever palavras simples e sem nenhum contexto.

As crianças do 3º ano que realizaram as atividades que foram planejadas de forma a fornecer dados para que analisasse as suas competências na hora de construir um texto escrito, demonstraram em sua grande maioria que realizavam atividades de produção de textos escritos com certa frequência, porém a forma que elas queriam realizar as atividades propostas por mim mostrou que os alunos estavam acostumados a produzir sim, mas sem muita autonomia e com um direcionamento explícito da professora, dizendo o que deveriam escrever e como escrever.

A produção de textos escritos está ligada diretamente ao trabalho com gêneros textuais que ainda hoje é uma grande dificuldade o seu trabalho dentro das salas de aula.

Vemos uma descrição que nos dá uma importante contribuição sobre a importância do trabalho com gêneros textuais na alfabetização pelo CEEL(2005, p.34):

Assim, nas salas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental podem e devem aparecer diversos gêneros textuais lidos pelo (a) professor(a), expostos nas paredes, “lidos” pelas crianças, produzidos coletivamente ou em brincadeiras de faz-de-conta, em que elas brincam de escrever. Através dessas práticas, as crianças vão se familiarizando com os diferentes usos e funções sociais de textos escritos, e não simplesmente com letras isoladas, sons, sílabas ou palavras soltas.

São poucos os professores que se dispõem a planejar e realizar atividades com a diversidade textual, deixando de contextualizar para o aluno o que está a volta dele em todo instante e em várias situações de sua vida. Não realizando este trabalho com os gêneros textuais, os professores deixam de cumprir o direito que os alunos têm de desenvolver suas habilidades com relação ao reconhecimento e a elaboração de diversos textos, de acordo com a necessidade apresentada a eles, podendo assim interagir na sociedade em que vivem com mais autonomia.

O PNAIC toma a compreensão de Santos, Mendonça e Cavalcante (2006, p.6) sobre a importância do trabalho com a produção de textos escritos e com gêneros textuais e traz em seu caderno de formação Ano 2 – Unidade 5 a seguinte constatação:

Em uma perspectiva sociointeracionista, os eixos centrais do ensino da língua materna são a compreensão e a produção de textos. Nessas atividades, convergem de forma indissociável fatores linguísticos, sociais e culturais.

Nelas, os interlocutores são participantes de um processo de interação, e, para isso, precisam ter domínio da mesma língua e compartilharem as situações e as formas como os discursos se organizam, considerando seus propósitos de usos e os diversos contextos sociais e culturais em que estão inseridos.

O aluno está inserido na sociedade e em tal convivência irá necessitar dos conhecimentos e habilidades relacionados à produção e ao reconhecimento dos diversos gêneros textuais para que consiga interagir com os outros.

Quanto ao eixo de Oralidade, nas atividades que tiveram como objetivo analisar as habilidades e competências relacionadas ao uso da língua oral, os alunos se saíram até muito bem, pois observei que estes alunos se expressam de forma concisa e adequada a sua faixa etária. Possivelmente, esse resultado positivo seja devido à mediação oral da professora regente a todo o momento, característica relevante nas práticas da professora. No cotidiano da sala de aula, ela fala sobre curiosidades que surgiam entre conversas dos alunos e explica significados de palavras e situações que os alunos diziam não entender.

O espaço dado pela professora para interações orais feitas pelos alunos era bem satisfatório, onde a todo o momento ela propiciava a eles momentos de expressar e de expor suas ideias, favorecendo assim um desenvolvimento oral muito bom. Eles demonstraram através dos resultados das atividades que possuíam habilidades e conhecimentos do uso da língua oral, bem consolidados e que estão a todo o momento querendo conhecer e aprender mais, porém mesmo com esta interação, pela reação de alguns alunos no momento da aplicação das atividades que buscavam avaliar a oralidade, percebi que este tipo de atividade mais sistematizada não era realizada com muita frequência pela professora da turma com eles.

A importância deste eixo, a Oralidade, e das práticas de oralidade na alfabetização é descrito por Araújo e Arapiraca (2011, p.20):

Levar os alunos a, primeiramente, prestarem atenção nos sons da língua, sem a presença da escrita e, depois em sua presença, é muito rico, fundamental para a apropriação do princípio alfabético, das relações entre fonemas e grafemas, que constituem o sistema de escrita.

Mesmo com este resultado satisfatório das atividades aplicadas e da observação da mediação positiva da professora com relação à oralidade dos alunos, não consegui reconhecer nenhum tipo de atividade com textos da tradição oral de forma recorrente. Pela atitude dos

alunos em atividades aplicadas (como a que os alunos cantariam uma cantiga de roda que faz parte da nossa tradição oral que se chamava “A Linda Rosa Juvenil” e os alunos não conheciam ou quando em outra atividade da Festas Juninas, os alunos não tinham muito conhecimento de questões culturais e provavelmente também não conheciam as tão tradicionais canções das Festas Juninas, os versinhos e etc.), percebi que só devem tê-las ouvido em algum momento e, possivelmente, não foram trabalhadas em contexto escolar. Isso só vem a reforçar a ideia de que o trabalho específico para o desenvolvimento da oralidade na alfabetização ainda é muito deficitário e escasso.

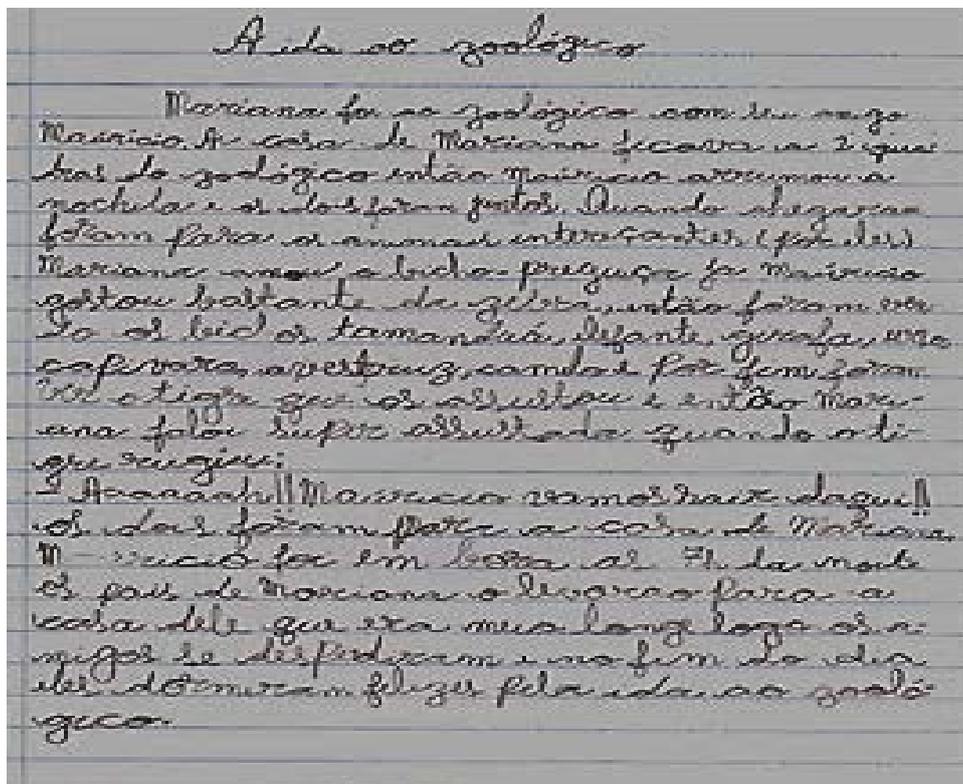
O último eixo analisado será Análise Linguística que, nos materiais do PNAIC, foi dividido em discursividade, textualidade e normatividade e apropriação do SEA.

Quase todos os alunos já estão no período ou nível alfabético e já se apropriaram do Sistema de Escrita Alfabética. Possuem dificuldades ortográficas, mas conseguem se expressar através da escrita de forma que se entenda o que querem dizer através de seus textos que são em sua grande maioria com coesão, possuem textualidade e linearidade.

Vejamos agora o exemplo de um dos textos produzido por uma aluna desta turma, neste período em que ocorreu a pesquisa (atividade aplicada pela pesquisadora):

Figura 18 – Atividade de produção textual

Fonte: Resultado de atividade aplicada no trabalho de pesquisa na Escola Raio de Luz



Vemos aqui uma aluna que já está totalmente alfabetizada e que já domina bastante as normas ortográficas. Construiu seu texto de forma coerente, clara e com linearidade.

Os direitos de aprendizagem que são contemplados neste eixo que é o da análise linguística, para quase todos os alunos, mediante a análise das atividades realizadas pelos alunos, estão sendo observados pela professora garantidos aos alunos por meio de atividades em sala de aula.

A forma de trabalho da professora é uma questão em que não vamos nos aprofundar por não ser o foco de nosso trabalho, a ação pedagógica, mas dentre todos os eixos, a análise linguística é o que é mais bem trabalhado pela professora regente da turma, atividades de alfabetização *stricto sensu* de acordo com os resultados das atividades aplicadas aos alunos.

4.5 Conclusão da pesquisa.

Após estas constatações e a partir das observações e análises realizadas nesta turma de 3º ano do ensino fundamental desta escola pública do DF, concluí que as crianças desta turma que estão encerrando o ciclo de alfabetização, estão tendo os direitos de aprendizagem, com relação aos eixos Análise Linguística e Produção de textos escritos, bem contemplados e trabalhados pela professora alfabetizadora da turma, mesmo que as atividades propostas na realização desta pesquisa não possuam em sua totalidade as características de gêneros textuais que estão na sociedade, no cotidiano dos alunos. Porém, após este trabalho, entendi a importância de se observar o trabalho constante com esta diversidade textual até mesmo pelos resultados obtidos, em que mostram que a prática pedagógica sem o uso destes é muito comum nas salas de aula ainda e este fundamento do PNAIC, do trabalho com gêneros textuais deve ser inserido na alfabetização com urgência e com bastante ênfase principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Farei uma pequena ressalva com relação aos métodos de se trabalhar a produção de textos escritos pela professora que, como já dissemos anteriormente, não são conduzidos de forma a despertar a autonomia na escrita, o pensamento criativo. Além disso, há pouca diversidade textual em sala de aula.

Os direitos de aprendizagem contidos no eixo de análise linguística estão sendo quase todos bem contemplados, com exceção dos seguintes: Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc; reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção; reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.

No eixo de leitura, concluí que os alunos são pouco incentivados à prática da leitura. Há livros literários infantis em sala, mas quase nunca são utilizados por falta de tempo, segundo a professora. A falta de gosto e entusiasmo pela leitura estavam bem visíveis na sala, pois os alunos nem mesmo perguntavam mais sobre os livros. Em uma das atividades que foram direcionadas para esta avaliação, na qual os alunos teriam que escolher o seu livro, eles realizaram a atividade, mas percebi que aquilo era algo fora de sua rotina escolar.

A oralidade, entendi que somente é trabalhada no contato oral da professora com os alunos, possivelmente não existem atividades que busquem este aprimoramento das habilidades no uso da língua oral. Alguns direitos de aprendizagem que podem estar sendo deixados de ser garantidos pela professora são: Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente; planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história; 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); analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros; reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras; relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.; valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.

Mesmo com práticas que não estão muito atuais e metodologias que poderiam ser mais inovadoras, a grande maioria dos alunos desta turma de 3º ano, onde ocorreu esta pesquisa, estão no nível, período ou na hipótese alfabética e apesar de possuírem algumas lacunas no desenvolvimento de habilidades previstas nos direitos de aprendizagem, principalmente nos eixos da oralidade e da leitura, estão em um nível satisfatório, pois em sua maioria sabem ler, escrever, possivelmente conseguiram acompanhar as séries subsequentes e, se observados com atenção e interesse, conseguirão seguir em frente em sua carreira escolar.

Sei que a progressão de um aluno depende também de muitos fatores sociais, psicológicos, econômicos, entre outros que influem no aprendizado das crianças que participam de realidades diversas, porém ter a possibilidade de poder contribuir para a transformação a realidade de uma criança através da leitura e da escrita é para muitos, a maior realização enquanto “professor”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou discutir sobre os Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa, um tema relativamente novo no universo da alfabetização no Brasil, que surge no teor de um Programa, o PNAIC, que conchama a todo o sistema educacional brasileiro para um novo olhar sobre a aprendizagem na alfabetização e a um maior comprometimento dos profissionais que participam diretamente desta fase decisiva na vida escolar de muitas crianças de nosso Brasil.

A questão de pesquisa que norteou este trabalho fez a seguinte indagação: **Os Direitos de Aprendizagem no ciclo da alfabetização Língua Portuguesa estão sendo garantidos aos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental, proporcionando uma alfabetização e letramento satisfatórios, em que atividades que visem o desenvolvimento de suas habilidades estão sendo trabalhadas com os alunos para que esta alfabetização letrada seja alcançada?** E após a conclusão do mesmo, se constata que os Direitos de Aprendizagem em sua totalidade, ainda não estão sendo garantidos aos alunos que estão no ciclo de alfabetização nesta turma especificamente.

As práticas de um ensino dominantes em tempos atrás, ainda continuam muito enraizadas em nossas escolas e nas práticas docentes dentro das salas de aula. Já podemos ver lampejos de inovações inseridos nestas práticas, porém ainda bem distantes do que seria o ideal para que os Direitos de Aprendizagem sejam todos garantidos à nossas crianças.

A partir da pesquisa com esta turma especificamente, não tenho a pretensão de generalizar a condição atual da alfabetização no Brasil, mesmo porque existem muitos relatos de práticas inovadoras e atividades desenvolvidas para a alfabetização que buscam o alfabetizar na perspectiva do letramento e que estão sendo muito bem sucedidas, porém ainda não chegamos a uma unidade e um consenso quando se fala em alfabetização e letramento no Brasil. Muitos profissionais ainda detêm o medo da mudança e da inovação se apegando a velhas metodologias e práticas que, não podemos dizer ser ineficazes, mas que poderiam ser acrescidas de elementos novos que seriam de muito valor para o desenvolvimento deste aluno novo, diferente, que muda e necessita de novidades a todo instante para que esteja em condições de inserção no mundo globalizado em que vivemos.

Creio que os objetivos propostos para este trabalho foram alcançados, pois através das atividades elaboradas e aplicadas, mesmo que em algumas atividades, as características dos gêneros textuais não estivessem presentes, consegui perceber que nem todos os Direitos de

Aprendizagem no ciclo de alfabetização Língua Portuguesa estão sendo garantidos, pelo menos nesta turma onde se deu a pesquisa. E em face desta constatação, pode-se acreditar que possivelmente, em outras turmas de alfabetização do DF ou de outras localidades, os alunos da alfabetização também não estão tendo o seu direito de ter uma alfabetização na perspectiva do letramento bem orientada e bem trabalhada através de uma prática docente inovadora e preocupada com a formação do sujeito leitor, consciente de suas potencialidades e habilidades. E da mesma forma que as concepções do PNAIC me fizeram entender a importância do trabalho com gêneros textuais, que leva a criança ao contato com a diversidade textual existente na sociedade que a cerca, preparando-a para a sua interação com o mundo, creio que esta consciência também pode ser despertada em outros professores.

As dificuldades na alfabetização, como em qualquer outra etapa da educação básica, sempre vão existir, pois somos diferentes, pensamos diferentes, agimos de forma diferente e que bom que é deste modo porque assim, em meio às diferenças, surgem novas ideias, novos caminhos e novas soluções. Na educação, saber usufruir das diferenças e transformá-las em potencialidades é algo sublime e que, na alfabetização, faz com que tenhamos a possibilidade de formar sujeitos críticos e sabedores de seus direitos, deveres e de suas capacidades.

Sinto-me imensamente realizada e recompensa pela gama de conhecimentos que agreguei e consolidei sobre questões tão importantes, como a alfabetização na perspectiva do letramento, o uso do trabalho de gêneros textuais na alfabetização letrada, sobre o que ensinar na alfabetização e muitas outras questões que emergiram durante a pesquisa teórica e prática deste trabalho. Palavras e mais palavras não seriam o bastante para expressar a minha alegria e satisfação em concluir este trabalho que realizei com muito amor e muito empenho, pois trata da etapa que mais aprecio e amo na educação que é a alfabetização e o letramento infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Liane Castro de. ARAPIRACA, Mary. ... *Quem os desmafaafizar bom desmafaafizador será: textos da tradição oral na alfabetização*. Salvador: EDUFBA, 2011.

ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis, Vozes, 1999.

ASSMANN, Jussara. *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BECKER, Fernando. *O que é construtivismo?* . Série Ideias n. 20, São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____, Stella Maris. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editora. 2008.

_____, Stella Maris. *Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula*. In KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 119-144.

_____, Stella Maris. *A diversidade linguística do Brasil e a escola*. In *Salto para o futuro- Português: um nome, muitas línguas - Ano XVIII boletim 08 - Maio de 2008*.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa(orgs). *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

(Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL – UFPE)

_____, Ana Carolina Perrusi Alves; FERREIRA, Andréa Tereza Brito; MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs). *Jogos de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

(Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL – UFPE)

BRASIL. MEC/SEB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 9.394/96. Brasília, 1996.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa(1º e 2º ciclos do ensino fundamental)*. v. 3. Brasília: MEC, 1997.

_____. Lei nº 10.172. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

_____, Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, 2006.

_____. PROJETO DE LEI Nº 8.035-B DE 2010 Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conae>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____, Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, com o objetivo de definir categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. Brasília, 2012(a).

_____, Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012(b).

_____, Medida provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. Brasília, 2012(c).

_____, Portaria nº- 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, 2013(a).

_____, Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001, Brasília, 2013(b).

_____, Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, 2013(c).

_____, Resolução nº 12 de 8 de maio de 2013. Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, 2013(d).

_____, 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(d).

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa*: ano 1 : unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012(e).

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *a aprendizagem do sistema de escrita alfabética*: ano 1 : unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012(f).

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *ludicidade na sala de aula*: ano 1 : unidade 4 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012(g).

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *o trabalho com gêneros textuais na sala de aula*: ano 1 : unidade 5 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012(h).

_____, MEC, SEB, DICEI, COEF. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem*. Brasília, 2012(i).

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática*. 7^oed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

CAVALCANTE, Marianne, C. B. (Orgs.). *Diversidade textual os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. *Fundamentos Teóricos E Metodológicos Da Alfabetização*. Curitiba: IESDE Brasil S.A . 2009.

EMERIQUE, P. S. *Brincaprende: dicas lúdicas para pais e professores*. Campinas: São Paulo, 2003.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*; trad. Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época)

_____, “*Alfabetização e cultura escrita*”, Entrevista concedida à Denise Pellegrini In Nova Escola – A revista do Professor. São Paulo, Abril, maio/2003, pp. 27 – 30.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

_____, Paulo e MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____, Cláudia Maria Mendes. *O processo de alfabetização, novas contribuições*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática da alfabetização: Didática do nível pré-silábico*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.

_____, Esther Pillar. *Didática da alfabetização: Didática do nível silábico*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.

_____, Esther Pillar. *Didática da alfabetização: Didática do nível alfabético*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas-SP. Mercado das Letras. 1995.

_____, Angela. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Ministério da Educação, 2005.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=3.04.15.00.00&ver=por. Acesso em: 23 out. 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: “*Gêneros Textuais: Constituição e Práticas Sociodiscursivas*”. Brasília: Cortez, 1998.

_____, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais & Ensino*. 5º ed. São Paulo: Lucerna, 2002.

_____, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M.^a Auxiliadora (Org.s.). In: *Gêneros textuais & ensino*. Ed. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MACHADO, Angela Paiva, BEZERRA, Anna Rachel e AUXILIADORA, Maria. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MALUF, M. R. ; BARRERA, Sylvia Domingos . *Variação linguística e alfabetização. Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v.8, n.1, p.35-46, 2004. <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n1/v8n1a05.pdf>> Acessado em 22/08/2013.

MENDONÇA, Márcia. *Gêneros: por onde anda o letramento?* In: XAVIER, Antônio Carlos dos Santos; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia e LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira. Thomson, 2002.

NERY, Alfredina. *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*. In: *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. *Alfabetização e Leitura Literária. O professor como mediador das leituras literárias* In: BRASIL, Ministério da Educação. *Alfabetização e Letramento na infância*. Boletim 09/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2005.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012

SANTOS, Carmi Ferraz, *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. In: SANTOS, Carmi Ferraz, MENDONÇA, Márcia. 1ed. , 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007(a). (Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL – UFPE)

_____, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia e CAVALCANTE, Marianne, C. B. *Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?* In: SANTOS, Carmi Ferraz, MENDONÇA, Márcia. 1ed. , 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007(b). (Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL – UFPE)

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e Colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF . *Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização no DF* . Brasília, 2º ed. 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da - *Leitura em curso - trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

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

_____, Magda. *A reinvenção da alfabetização*. In Revista Presença Pedagógica, v.9 n.52 jul./ago. 2003.

_____, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica 1999.

SMOKA, Ana Luisa ; GÓES, Maria Cecília Rafael de(orgs). *A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1993. (Coleção Magistério – Formação e Trabalho Pedagógico).

ZILBERMAN, Regina. *Formação do leitor na história da leitura. In Aprendizado da leitura – Ciências e literatura no fio da história*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

<http://aulete.uol.com.br/alfabetizar#ixzz2eWZxY1W9>-*Significado de alfabetizar*- Acessado em 14/07/2013.

<http://familiapnaic.blogspot.com.br/p/atividades.html> Acessado em 13/10/2013.

<http://pacto.portalceel.com.br/> Acessado em 15/10/2013.

<http://espacoeducar-liza.blogspot.com.br/2009/04/eu-gosto-de-portugues-06-html> Acessado em 20/09/2013.

<http://www.dicionarioaurelioonline.org-> *Significado de alfabetização* / Acessado em 20/07/2013.

OBRAS CONSULTADAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs.). Os Doze Trabalhos de Hércules: do oral para o escrito: São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL, Acervos complementares : alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Brasília: 2012.

_____.Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem . – ed. rev. e ampl. –Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais*: ano 1 : unidade 7 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem*: ano 1 : unidade 8 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem*: ano 2: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento*: ano 2: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização*: ano 2: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *vamos brincar de construir as nossas e outras histórias*: ano 2 : unidade 4 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento*: ano 2 : unidade 6 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização*: ano 2: unidade 7 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças*: ano 2: unidade 8 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado*: ano 3 : unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *planejamento e organização da rotina na alfabetização*: ano 3: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos*: ano 3: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *vamos brincar de reinventar histórias*: ano 3: unidade 4 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas*: ano 3: unidade 5 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares*: ano 3: unidade 6 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades*: ano 3: unidade 7 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização*: ano 3: unidade 8 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

PARTE III

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Neste momento, em que estou concluindo o curso de Pedagogia, sinto que posso ir além de simplesmente ficar somente em sala de aula, mesmo que goste muito de realizar esta tarefa e principalmente se for para alfabetizar, me encanta mais ainda, mas o desejo de pesquisar e através do resultado destas pesquisas conseguir contribuir mais e mais para que novos horizontes dentro do tão grande universo do aprendizado da leitura e da escrita se expandam e que muitos métodos e metodologias novas possam ser acrescentadas às aquelas existentes e quem sabe, sem querer ser muito ousada, até mesmo propiciar novos métodos obtidos através da prática diária e da pesquisa para ajudar ao professor a melhor conduzir a sua ação pedagógica na alfabetização e no letramento .

Visando isto, pretendo continuar em uma pós-graduação e também tenho muita vontade de voltar para sala de aula para trabalhar com o que mais gosto que é a alfabetização de crianças, pois já trabalhei com nesta etapa e creio que foi daí que surgiu o meu grande apreço por esta área da educação especificamente.

Não sei se estou sendo muito avançada em meus pensamentos, mas aprendi e vivo todos os dias crendo que as dificuldades existem e vão sempre existir, sendo você quem for e fazendo o que estiver fazendo ou seja, não sou melhor do que ninguém e preciso batalhar para crescer como todos, porém uma palavra que está na Palavra de Deus, a Bíblia, me fortaleceu todos estes anos em que estive realizando meu curso e com certeza continuará a me fortalecer: *“Posso todas as coisas naquele que me fortalece.” Filipenses 4.13*

Tenho a certeza que nos momentos de desânimo e de vontade de desistir, Deus através desta palavra dita pelo apóstolo Paulo que também passou por muitas adversidades, mas foi uma pessoa vencedora em tudo que se propôs a realizar, também falava para mim “você vai conseguir” e aqui estou concluindo uma etapa e almejando muitas outras pois continuo a acreditar que posso todas as coisa naquele que me fortalece, DEUS.

