



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

GEYSA PAULA CASTOR DA SILVA FONTES

**LEITURA E ESCRITA NO FINAL DO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: UMA INTERFACE COM A PROPOSTA
DE LETRAMENTO DO PNAIC**

Mamanguape-PB
2015

GEYSA PAULA CASTOR DA SILVA FONTES

**LEITURA E ESCRITA NO FINAL DO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: UMA INTERFACE COM A PROPOSTA
DE LETRAMENTO DO PNAIC**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal da Paraíba (CCAUE), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Roseane Batista Feitosa Nicolau.

Mamanguape-PB
2015

F683l Fontes, Geysa Paula Castor da Silva.
 Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC / Geysa Paula Castor da Silva Fontes.- Mamanguape-PB, 2015. 153f.
 Orientadora: Roseane Batista Feitosa Nicolau
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAE
 1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Leitura e escrita. 4. PNAIC. 5. Intervenção.

UFPB/BC

CDU: 372.41(043)

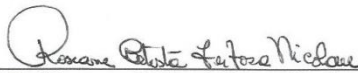
GEYSA PAULA CASTOR DA SILVA

**LEITURA E ESCRITA NO FINAL DO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: UMA INTERFACE COM A PROPOSTA
DE LETRAMENTO DO PNAIC**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação – PROFLETRAS – da
Universidade Federal da Paraíba
(CCAUE), como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Letras, sob a
orientação da Prof.^a Dr.^a Roseane Batista
Feitosa Nicolau.

Data de aprovação: 15/12/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Roseane Batista Feitosa Nicolau
(PROFLETRAS-UEPB)
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Laurênia Souto Sales
(Membro interno – PROFLETRAS / UEPB)



Prof.^a Dr.^a Francisca Terezinha Oliveira Alves (UEPB)
(Membro externo – MPLE / UEPB)

Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
(Suplente – PROFLETRAS / UEPB)

DEDICATÓRIA

A Deus, pelo dom da vida e da sabedoria, à minha família, pelo amor e apoio incondicionais, e ao meu amado filho, Jonatas Paulo, por me encorajar a ser melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a **Deus**, que, em todos os momentos, sobretudo nos mais difíceis, é minha fonte de força e sabedoria.

Aos meus pais, **Benedito e Genise**, que, mesmo diante de suas poucas oportunidades, me ensinaram a valorizar as minhas, sobretudo as que conduzem ao conhecimento.

Ao meu esposo, **Jonatas Fontes**, que sempre esteve ao meu lado, acreditando no meu potencial. Agradeço por me compreender nos momentos em que não pude estar presente, e por ter se dedicado com esmero ao nosso filho nesses momentos.

Ao meu filho, **Jonatas Paulo**, por ter me ensinado o que verdadeiramente é amar, por ter se tornado a minha inspiração e o meu incentivo para ser melhor a cada dia. A minha coragem para superar as dificuldades vem de você, meu amor, que dá sentido à minha vida.

À Prof.^a Dr.^a **Roseane Batista Feitosa Nicolau**, por me orientar no presente trabalho, e, acima de tudo, pelo exemplo de profissional, pela presteza, paciência e motivação. Obrigada por ter contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional.

À Prof.^a Dr.^a **Laurênia Sales** e à Prof.^a Dr.^a **Terezinha Alves**, pela disponibilidade de ler este trabalho e pelas importantes considerações e sugestões feitas para seu aprimoramento.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – **CAPES**, pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste mestrado.

Aos meus queridos **amigos do curso de Mestrado**, todos muito especiais. Abduquei de citar seus nomes temendo ser injusta com alguém, visto que todos são igualmente importantes nessa construção. Obrigada pela amizade e por compartilharem tantas experiências e conhecimentos!

Aos meus pequeninos e apaixonantes **alunos do 3º ano C**, que participaram de forma ativa e entusiasmada das atividades propostas, contribuindo assim para a realização desta pesquisa.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a chegar até o fim dessa jornada, concretizando esse grande sonho. Minha gratidão!

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou analisar o desenvolvimento de alunos do ciclo final da alfabetização nas áreas de leitura e escrita, mediante a aplicação de uma proposta didática orientada pelo material do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012). A pesquisa foi desenvolvida a partir da nossa própria experiência docente em uma sala de aula de escola pública municipal situada em Bayeux–PB, com alunos na faixa etária entre oito e onze anos, no intuito de avaliar os benefícios da proposta do letramento para a alfabetização desses alunos. De natureza investigativa e quantiquantitativa, caráter descritivo e intervencionista, nossa pesquisa está fundamentada teoricamente em Soares e Soares (2010, 2011), Tfouni (2010), Kleiman (2008), Solé (2009), Leffa (1996), Chartier (2007), dentre outros, e foi desenvolvida em três etapas: 1ª) verificação dos quantitativos da turma em relação às habilidades de leitura e de escrita dos alunos a partir da ficha de acompanhamento bimestral do 3º bimestre; 2ª) aplicação da proposta didática contendo atividades sequenciais para aprimorar os conhecimentos dos alunos em relação à leitura e à escrita; 3ª) análise do desempenho dos alunos ao final da aplicação da proposta de intervenção e nova verificação dos quantitativos da turma registrados na ficha de acompanhamento do 4º bimestre. O material obtido durante a aplicação da proposta didática, bem como as fichas de acompanhamento bimestral do PNAIC, constituem o *corpus* deste trabalho. A partir da verificação dos registros da ficha de avaliação do PNAIC relativa ao 3º bimestre, identificamos que grande parcela da turma ainda enfrentava dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, e, com base na perspectiva do letramento proposta pelo próprio Pacto, estruturamos um material composto por diversas atividades integradas ao conhecimento de mundo dos alunos e de caráter lúdico para trabalharmos essas dificuldades. Após o desenvolvimento da proposta de intervenção, verificamos por meio da análise do próprio material e em seguida da ficha de acompanhamento bimestral do 4º bimestre, que alguns alunos avançaram em relação às habilidades de leitura e escrita trabalhadas. Os resultados alcançados evidenciam a importância da perspectiva do letramento na alfabetização apresentada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. PNAIC. Leitura e Escrita. Intervenção.

ABSTRACT

This paper presents the results of a research that aimed to analyze the development of the literacy final circle students in reading and writing by applying a didactic proposal-driven by the material of PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (National Pact for Literacy at Age One) (BRAZIL, 2012). The research was developed from our own experience of teaching in a public school classroom located in Bayeux-PB, with students aged between eight and eleven, in order to assess the benefits of literacy proposal for alphabetize these students. This work has an investigative and qualitative-quantitative nature, and is also descriptive and interventional. Our research is theoretically based on Soares and Soares (2010, 2011), Tfouni (2010), Kleiman (2008), Solé (2009), Leffa (1996), Chartier (2007), among others, and was developed in three stages: 1) verification of the quantitative class in relation to reading and writing skills of students from the bimonthly monitoring sheet of the first six months; 2nd) application of didactic proposal containing sequential activities to improve students' knowledge regarding the reading and writing; 3rd) Performance analysis of students the end of the application of the intervention proposed and new quantitative verification of the class recorded in the accompanying form of the first eight months. The material obtained during the application of didactic proposal as well as the bimonthly monitoring sheets of PNAIC are the corpus of this work. From the verification of the evaluation sheet records the PNAIC of the first six months, we identified that large portion of the class still facing difficulties in reading and writing learning, and based on literacy perspective proposed by the PNAIC itself, we structured composed material of several integrated activities into the worldly wisdom of students and playful character to work with these difficulties. After the development of intervention proposal, we verified through the analysis of the material itself and then the first 8 months bimonthly monitoring sheet, some students made a breakthrough in relation to reading and writing skills. The results achieved highlight the importance of literacy perspective on alphabetization presented by the National Pact for Literacy at the Age One.

KEY WORDS: Alphabetization. Literacy. PNAIC. Reading and writing. Intervention.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Habilidades de leitura e escrita trabalhadas na sequência de atividades 01	65
Quadro 2: Habilidades de leitura e escrita trabalhadas na sequência de atividades 02	65
Quadro 3: Habilidades de leitura e escrita trabalhadas na sequência de atividades 03	67
Quadro 4: Habilidades de leitura e escrita trabalhadas na sequência de atividades 04	67
Quadro 5: Habilidades de leitura e escrita trabalhadas na sequência de atividades 05	67
Quadro 6: Habilidades de leitura e escrita trabalhadas na sequência de atividades 06	67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 OS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DAS CARTILHAS E MÉTODOS À IMPLANTAÇÃO DO PNAIC	16
2.1 Um breve relato histórico sobre a alfabetização no Brasil	16
2.2 As leis que regulamentam o ensino e a implantação do PNAIC	21
2.3 Considerações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	26
3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A PROPOSTA DO PNAIC	29
3.1 Aspectos teóricos sobre Alfabetização e Letramento.....	29
3.2 A perspectiva de alfabetizar letrando na proposta do PNAIC	37
4 LEITURA, ESCRITA E A PERSPECTIVA DO PNAIC.....	40
4.1 Algumas considerações teóricas sobre Leitura e Escrita.....	41
4.1 Ler e escrever na alfabetização: por quê, para quê, o papel do professor e a contribuição do PNAIC	44
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	50
5.1 Os fundamentos da proposta interventiva	50
5.2 O contexto da pesquisa	57
5.3 A metodologia adotada.....	58
5.4 O <i>corpus</i> da pesquisa.....	59
6 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA E ANÁLISES.....	60
6.1 Análise da ficha de avaliação do 3º bimestre	60
6.2 A proposta de intervenção: um trabalho voltado para o desenvolvimento da leitura e da escrita	64
6.3 Considerações acerca das aplicações e amostras das atividades	69
6.4 Análise de amostras do material obtido na intervenção	82
6.5 Análise da ficha de avaliação do 4º bimestre	99
6.6 Breves considerações acerca dos resultados da pesquisa	102
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	113
ANEXOS	127

1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro sempre evidenciou e continua evidenciando altos índices de analfabetismo, e isso é motivo de preocupação. Nos últimos anos as instâncias competentes, ou seja, o Governo Federal através do Ministério da Educação e os órgãos afins, demonstram estar buscando maneiras de erradicar o analfabetismo no Brasil, e, no que se refere ao analfabetismo infantil, várias medidas estão sendo implementadas, sendo uma das principais, a instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, cujas ações estão voltadas para o início da vida estudantil, os primeiros anos da Educação Básica.

Um dos principais objetivos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, também denominado como PNAIC ou Pacto, é alfabetizar em Língua Portuguesa todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, ao final do ciclo de alfabetização. As orientações fundamentadas no estudo dos fascículos do PNAIC que nos foram repassadas por ocasião dos encontros de formação dos professores alfabetizadores foram inseridas na rotina das nossas aulas no ano 3 do ciclo de alfabetização numa escola pública durante todo o ano letivo de 2014, bem como subsidiaram a feitura e a aplicação da proposta de intervenção cuja análise e resultados proporcionaram a realização deste trabalho.

O nosso trabalho volta-se para a alfabetização na perspectiva do letramento e baseia-se nas orientações do PNAIC, em seus fascículos formativos para o ensino de Língua Portuguesa; consideramos as atividades propostas e os materiais didáticos elaborados durante as formações para serem utilizados em sala de aula, e focamos na nossa experiência docente durante o ano letivo de 2014. Foi então que aplicamos tais orientações em uma turma do ano 3 do ciclo de alfabetização, com 17 alunos na faixa etária entre oito e onze anos de idade, numa escola municipal inserida em uma comunidade carente em região periférica do município de Bayeux/PB.

Enquanto professora-pesquisadora, é importante dizer que o nosso interesse pela alfabetização teve início cedo, quando, aos quinze anos, começamos a cursar o pedagógico, em nível de ensino médio, na cidade de Rio Tinto, interior do Estado. Ingressamos na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) aos dezessete anos para cursar Licenciatura Plena em Letras, e, desde então, iniciamos nossa jornada profissional na área da Educação lecionando em escolas públicas daquele município. Concluída a graduação, fizemos uma pós-graduação em nível de Especialização em Língua, Linguagem e Ensino, pelas Faculdades Integradas de Patos, e, logo em seguida, no ano de 2008 aconteceu a aprovação

no concurso de prova e títulos da Prefeitura Municipal de João Pessoa, quando passamos a atuar na Educação Básica I, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já em 2012, houve uma nova aprovação em um concurso público, também para atuar na Educação Básica I, no ensino regular, ciclo de alfabetização, no município de Bayeux. Devido a isso, durante todo o ano de 2013, participamos dos encontros formativos para o Letramento em Língua Portuguesa oferecidos pelo MEC – Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria de Educação municipal, proporcionados por motivo da implantação do PNAIC.

São, pois, as considerações para a alfabetização na perspectiva do letramento apresentadas pelos fascículos do PNAIC, suas propostas de atividades, materiais elaborados e suas aplicações em sala de aula, bem como as teorias sobre alfabetização, letramento, leitura e escrita, que subsidiam a realização deste trabalho, cuja proposta é proporcionar avanços na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita por parte de alunos do ciclo final da alfabetização e verificá-los quantiquantitativamente a partir dos critérios de avaliação instituídos pelo programa.

O interesse em ter por objeto de estudo a aplicação da proposta do letramento para o ensino das habilidades leitoras e escritoras no ano 3 do ciclo de alfabetização apresentada pelo material do PNAIC, se deu em razão da nossa própria atuação docente, pelo empenho que desde o início tivemos em seguir os princípios elencados pelo material do Pacto conforme ele orienta. A preocupação em discorrer sobre o assunto surgiu também em função da necessidade que sentimos de verificar se a proposta de letramento defendida pelo Pacto, no que se refere ao seu planejamento e atividades, pode levar o professor, nas suas práticas, a reduzir os índices de analfabetismo entre as crianças que estão na escola, fazendo com que elas alcancem a alfabetização no período devido.

Sabemos que muitos são os investimentos para que o PNAIC seja uma realidade: os cadernos formativos, os teóricos que se empenharam em elaborar o material, a formação docente, os livros paradidáticos, os jogos educativos, as bolsas de estudo para os professores em formação. Todo investimento supõe um retorno, e esse retorno, no caso do Pacto, seria a melhoria na educação e no processo de alfabetização das nossas crianças, que, muitas vezes, chegam aos oito anos ou mais sem estarem alfabetizadas. Então, o que e como fazer para que realmente haja esse retorno? É possível garantir a alfabetização ou avanços no processo utilizando os princípios elencados pelo PNAIC? Quanto à proposta de letramento na alfabetização implantada pelo Pacto, o que nós, professores, devemos fazer para alcançar as mudanças pretendidas no cenário da alfabetização? Como auxiliar nossos alunos a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita a partir do que propõe o PNAIC? Essas são

algumas questões discutidas ao longo deste trabalho, as quais esperamos que sejam, no todo ou em parte, elucidadas no decorrer da pesquisa.

O principal objetivo da nossa pesquisa é analisar o desenvolvimento dos nossos alunos do ano 3 do ciclo de alfabetização nas áreas de leitura e escrita, mediante a aplicação de uma proposta didática orientada pelo material do PNAIC. A análise se dará primeiro a partir do material obtido por ocasião da aplicação da proposta de intervenção, e em seguida, através dos comparativos entre as fichas de avaliação bimestral do 3º e do 4º bimestre, ou seja, antes e depois da aplicação da intervenção. Informamos que, como a nossa pesquisa envolve seres humanos, submetemos o projeto para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, e obtivemos aprovação para o seu desenvolvimento. Os objetivos específicos da nossa pesquisa são discutir aspectos relacionados à alfabetização, apresentar a perspectiva do letramento na alfabetização defendida pelo PNAIC, verificar os níveis de aprendizagem nas áreas de leitura e escrita por parte dos nossos alunos e, em seguida, aplicar uma proposta interventiva com base nos pressupostos do programa em referência para, por fim, constatar se houve ou não avanços em relação à aprendizagem dos alunos.

Para que a realização deste trabalho fosse possível, e para que pudéssemos galgar degraus em direção ao alcance do nosso objetivo maior, tivemos que aprimorar nossos conhecimentos teóricos perpassando questões afins, como conhecer o percurso histórico dos métodos de alfabetização, assim como os documentos e leis que subsidiaram a implantação do PNAIC; levantar teorias sobre alfabetização e letramento, leitura e escrita; relacionar as teorias estudadas às orientações contidas no material do Pacto, além de explicitar o que pressupõe o programa para o ensino das habilidades leitoras e escritoras no ano 3 do ciclo de alfabetização.

Em relação à parte prática deste trabalho, foi necessário mostrar os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa e apresentar os princípios da nossa proposta de intervenção, bem como seus fundamentos dentro da perspectiva do Pacto. Foi preciso ainda verificar os níveis de domínio dos conhecimentos de leitura e de escrita dos alunos a partir da observação e da análise dos critérios contidos nas fichas de avaliação instituídas pelo PNAIC. Ademais, precisamos analisar o material obtido a partir da aplicação da proposta interventiva, sobretudo no tocante à situação dos 04 alunos que, ao final do 4º bimestre, ainda não dominavam as habilidades necessárias para obtenção da progressão escolar, e também demonstrar os avanços e elaborar hipóteses possíveis para os não-avanços dos alunos.

Para o melhor entendimento do nosso trabalho, queremos salientar que a proposta do letramento defendida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi implantada desde o primeiro dia em nossa sala de aula, uma turma de 3º ano com 22 alunos matriculados, dos quais restaram 17 na finalização do 4º bimestre. Foi realizada uma avaliação da turma a cada final de bimestre em consonância com os critérios estabelecidos pelo Pacto, na intenção de verificar e documentar os avanços e/ou não avanços da turma quanto às habilidades de leitura e de escrita. São essas fichas de avaliação bimestral que servirão, sobretudo as do 3º e 4º bimestres, para demonstrar as mudanças dos quantitativos de alunos que dominavam, dominavam parcialmente, ou não dominavam cada um dos conhecimentos descritos.

Diante da verificação dos registros nas fichas de avaliação bimestral, pudemos perceber a persistência das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita por parte de alguns alunos. Então, durante o 4º bimestre foi aplicada a intervenção através de atividades didáticas sequenciais elaboradas por nós, professores alfabetizadores, no decorrer dos encontros formativos do PNAIC, atividades nas quais se respeitam os princípios do letramento para a alfabetização, na tentativa de intensificar o trabalho com leitura e escrita, e de alcançar os resultados almejados. Tal proposta intervencionista com base nos princípios do letramento se constitui por quadrinhas e cantigas de roda que supostamente fazem parte do conhecimento de mundo das crianças, e que serviram como pontos de partida para aumentar as habilidades dos alunos em relação à leitura e à escrita. Durante a aplicação da nossa proposta, anotamos, como num diário, tudo o que acontecia em sala de aula, para que pudéssemos lembrar, com detalhes, como e o que aconteceu nesse período. Após esse intensivo de atividades por seis semanas consecutivas, e realizando uma comparação entre as fichas de avaliação bimestral do 3º e 4º bimestres, foi-nos possível observar e quantificar qualitativamente os avanços e não-avanços da turma, estes que deram origem às análises aqui desenvolvidas.

Como o Pacto veio para atuar nos primeiros anos do ensino fundamental e diretamente no processo da alfabetização, é possível afirmar que sua linha de atuação está intimamente ligada ao processo de desenvolvimento da linguagem nas áreas da leitura e escrita; não o desenvolvimento na perspectiva decodificadora da alfabetização, mas o desenvolvimento da linguagem de forma que propicie a efetiva Alfabetização e o Letramento dos nossos alunos. Por esse motivo, para subsidiar teoricamente nosso trabalho, contamos com autores como Magda Soares (2006, 2013) e Leda Verdiani Tfouni (2010), que contribuem ricamente discorrendo sobre os temas Alfabetização e Letramento, e ainda

Angela Kleiman (2008), que em seu trabalho alia o Letramento à prática social da escrita. Contamos também com os postulados de Isabel Solé (1998), Vilson J. Leffa (1996, 1999) e Anne-Marie Chartier (2007) que nos dão subsídio teórico para embasar uma discussão acerca da leitura e da escrita, e como essas habilidades são desenvolvidas no processo de alfabetização. Utilizamos ainda as contribuições dos documentos oficiais do Ministério da Educação, e os cadernos formativos do PNAIC, sobretudo os do terceiro ano, foco maior do nosso interesse por motivos da nossa atuação profissional.

Explicitadas as etapas da sua realização e o embasamento teórico desta pesquisa, que quanto à sua natureza é quantiquantitativa, quanto aos seus objetivos é exploratória, e quanto à sua operacionalidade é tanto bibliográfica quanto uma pesquisa ação, é igualmente importante levar a conhecimento como se apresentam as partes deste texto. No capítulo intitulado “Os caminhos da Alfabetização no Brasil: das cartilhas e métodos à implantação do PNAIC”, discorreremos brevemente sobre o percurso pelo qual passou a Alfabetização no Brasil até chegar na implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, acerca das leis que regulamentaram essa implantação, e ainda sobre o PNAIC e alguns dos aspectos mais relevantes para sua compreensão. É sobre alfabetização e letramento que trata substancialmente o capítulo seguinte, e também sobre como a proposta do Pacto alia essas duas perspectivas, sendo estes aspectos abordados sob o viés teórico. No capítulo cujo título é “Leitura, Escrita e a perspectiva do Pacto”, contemplamos aspectos da teoria sobre leitura e escrita, relacionando-os à alfabetização e ao papel do professor alfabetizador inserido na proposta do PNAIC.

No decorrer do trabalho procuramos nos aprofundar na compreensão sobre o PNAIC e os postulados presentes nos seus fascículos sobre como e para que ensinar a ler e a escrever, e nas orientações recebidas nos encontros formativos presenciais, fatores que foram primordiais para o desencadeamento das ações pedagógicas realizadas na nossa prática docente. Expostas as teorias e esclarecidos aspectos importantes para a compreensão da totalidade do trabalho, o capítulo que segue apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na realização da pesquisa enquanto ação intervencionista, bem como seu contexto situacional e *corpus*. Por fim, no último capítulo, apresentamos a proposta de intervenção que foi aplicada na nossa sala de aula, considerando os principais aspectos didático-pedagógicos do trabalho com a leitura e a escrita nela considerados, bem como exemplos de exercícios e os objetivos pretendidos em cada um deles. Esse capítulo também contempla um breve relatório acerca da aplicação das atividades com amostras dos exercícios realizados; contempla ainda as análises comparativas das fichas bimestrais de avaliação e os

demonstrativos dos avanços da turma; as análises das amostras selecionadas do material obtido na intervenção, e as considerações acerca dos resultados alcançados.

Registramos aqui o convite aos professores pesquisadores, às escolas públicas, à academia, e à sociedade em geral que manifeste interesse pelo tema, à conhecer a realidade de uma experiência docente que se utilizou das orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na intenção de desenvolver algumas das habilidades de leitura e de escrita requeridas pela sociedade letrada na qual vivemos.

2 OS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DAS CARTILHAS E MÉTODOS À IMPLANTAÇÃO DO PNAIC

O Brasil sempre apresentou altos índices de analfabetismo, e certamente esta afirmativa constitui uma justificativa plausível para realizar uma verdadeira peregrinação entre os métodos e os programas que a história da alfabetização no país apresenta. Em diferentes momentos históricos, diferentes forças sociais e políticas acusavam de antigos e ultrapassados os métodos então utilizados e propunham a substituição por novos e revolucionários métodos para o ensino da leitura e da escrita. Faremos, pois, aqui, algumas considerações a respeito da história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, sobretudo a respeito do ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização das crianças: a alfabetização, como passou a ser denominado tal processo no início do século XX (MORTATTI, 2006).

2.1 Um breve relato histórico sobre a alfabetização no Brasil

Para conhecermos as vertentes da Alfabetização no Brasil até chegarmos à proposta do PNAIC, percorremos, a partir dos registros do Infográfico Letramento¹ e dos apontamentos de Mortatti (2006), os caminhos da história em relação ao ensino da leitura e da escrita, e os aspectos pedagógicos que os norteavam. O infográfico *Das primeiras letras aos multiletramentos: caminhos na história* nos apresenta, de maneira bastante sistemática e elucidativa, aspectos pedagógicos e conceituais do percurso entre o início da escolarização no Brasil, e a sistematização do ensino no país até os dias atuais. Já as contribuições de Mortatti, vêm para aprofundar algumas dessas questões.

Em relação à questão do ensino da língua escrita no Brasil, o infográfico nos remete, primeiramente, às Cartas do ABC, que era um material tradicionalmente produzido por professores e privilegiava a alfabetização através do método alfabético ou de soletração, método largamente utilizado. As Cartas do ABC, portanto, empregavam o método mais antigo da alfabetização, conhecido como alfabético, ou da soletração, que toma como unidade de estudo o nome de cada letra e utiliza a soletração para decifrar a palavra. As cartas apresentavam o alfabeto escrito de várias formas, por onde se iniciava o ensino; em

¹ Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/infografico-letramento/> Acesso em: 11/07/2014.

seguida, apresentava segmentos de um, dois e três caracteres em ordem alfabética, e, por fim, palavras separadas silabicamente. Em seguida, o documento faz menção à Cartilha da Infância, que surgiu na década de 1880 e adotava o método da silabação, preconizando não a soletração, mas a pronúncia das sílabas a partir das famílias silábicas; e a Cartilha Maternal, esta que apresentava o método analítico da palavração, à época considerado revolucionário, visto que os métodos mais adotados eram os da soletração e silabação. Vale salientar que, de acordo com o infográfico, no período em que surgiram as cartilhas da Infância e Maternal, nos idos de 1870, o censo apontava para um índice alarmante de analfabetismo: 82,3% da população.

Segundo o infográfico, entre 1920, década da Reforma Educacional Sampaio Doria (movimento que visava ampliar as oportunidades educacionais e renovar os métodos de ensino pela chamada Escola Nova), e 1930, o censo mostrou uma diminuição do analfabetismo no Brasil: 71,2%. Era a época da Cartilha do Operário e da Cartilha do Povo, ambas voltadas para a alfabetização de adultos. Logo após o surgimento de novas cartilhas de alfabetização de crianças como a Cartilha Sodré e Caminho Suave, a primeira baseada no método fônico – método que parte do fonema e sua representação gráfica – e a segunda unindo os processos alfabético e de silabação, em 1950, quando o censo apontava outra redução no índice de analfabetismo (57,2%), muda o conceito de alfabetização: alfabetizado passou a ser o indivíduo que tivesse a capacidade de exercer uma prática de leitura e escrita, como escrever um bilhete, e não mais aquele que escrevia o próprio nome. Uma década depois, em 1960 (quase concomitante a instituição da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB, a Lei 4.024), após o surgimento de novas cartilhas de alfabetização de crianças e adultos, o censo demonstrava que 46,7% da população do país ainda era analfabeta. O infográfico evidencia, então, certa preocupação em renovar os métodos de ensino, dada a pouca eficiência do sistema vigente, que influenciava pouco na real porcentagem dos níveis de alfabetização.

De acordo com o infográfico, a cartilha A Casinha Feliz, voltada para a alfabetização de crianças, e a Cartilha Mobral, destinada à alfabetização de adultos, constituíram marcos no processo de alfabetização no Brasil. A primeira, partia da menor unidade da fala, o fonema, e sua representação gráfica, iniciando pelas vogais, depois pelas consoantes, apresentando ligações entre elas, em ordem crescente de complexidade: era a evolução do método fônico. A segunda, orientada pela proposta pedagógica de Paulo Freire, utilizava-se, metodologicamente, de palavras geradoras sem abordá-las criticamente, e chegou a ganhar a função de ensino supletivo em 1971, o conhecido Mobral; mas, não alcançando a meta de

erradicar o analfabetismo até o final da década de 1970, foi extinto no ano de 1985. Torna-se perceptível que os esforços empregados não estavam surtindo os efeitos desejados, visto que a meta de extinguir o analfabetismo (fosse ele o absoluto ou o funcional) não era alcançada, como ainda não foi.

O infográfico assinala uma forma de classificação para os diversos métodos percorridos na história da alfabetização no Brasil, fato que é colocado como a “querela dos métodos”. São eles os métodos sintéticos – que vão da parte para o todo, com a leitura dos elementos gráficos (alfabético, silábico e fônico) para chegar à leitura da palavra na sua totalidade; e os métodos analíticos (a exemplo do método da palavração) – que vão do todo para a parte, iniciando pela leitura da palavra para chegar ao reconhecimento de seus elementos, a sílaba e a letra. Acerca disso, Mortatti² (2006) vem nos dizer que:

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

As disputas em torno dos métodos de alfabetização engendram uma grande quantidade de tematizações e normatizações que não cabem aqui ser discutidas. Numa leitura particular, acreditamos que muito tempo foi mal aproveitado enquanto as discussões, propostas e práticas giravam apenas em torno dos métodos, suas classificações e eficácia: acreditamos que a chamada “querela dos métodos”, em parte, foi responsável pelo pouco progresso da educação no Brasil.

A década de 1980 encerra o ciclo das cartilhas para alfabetização e, segundo o infográfico, surgem as primeiras coleções de livros didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, e os guias elaborados pelo Ministério da Educação – MEC, orientando as escolhas dos professores pelos livros didáticos (é pouco depois, em 1996, que é instituída a 2ª e até então vigente Lei de Diretrizes e Bases – LDB, a 9.394/96). Nesse período mais recente da história, o infográfico informa sobre novos e mais baixos índices de analfabetismo no Brasil: ano 2000 – 16,7% e ano 2010 – 9,6% de analfabetos no país. Então, o infográfico assinala a implantação, em 2012, do Pacto Nacional pela Alfabetização na

² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em: 15/07/2015.

Idade Certa (PNAIC), que coloca como marco final para a alfabetização escolar a idade de 8 anos, até o final do ano 3 do ciclo de alfabetização.

Acerca da atual realidade da Alfabetização no Brasil, ainda que com tantas mudanças na tentativa de melhorias, Mortatti (2006) nos diz que o fracasso escolar na alfabetização continua sendo um problema recorrente: “ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas (...)”, e que tal problema demanda soluções urgentes que mobilizem “administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores”; e propõe que os antigos e persistentes problemas da alfabetização sejam pensados a partir de outros pontos de vista, “em especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizanda”.

Em relação aos caminhos pedagógicos percorridos durante a história da alfabetização no Brasil, o infográfico destaca o ensino mais atual da língua escrita, com a ênfase nas tendências construtivista e socioconstrutivista, que, na década de 1980, modificaram as bases e os objetivos da alfabetização. De acordo com o material, um dos aspectos fundamentais modificados foi a concepção do processo pelo qual a crianças constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação gráfica dos sons da fala, pois as tendências se utilizam da perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, influência do cognitivismo de Piaget. Essa perspectiva revelou a importância da interação intensiva e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e de escrita.

Em seguida, o próprio infográfico nos apresenta algumas considerações de Magda Soares em seu artigo *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*³, no qual a autora busca esclarecer e relacionar os conceitos de alfabetização e letramento, comumente confundidos ou confrontados, e com base neles explicitar aspectos importantes do ensino inicial da língua escrita. Vejamos o que nos diz Soares:

Como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, a despeito de sua natureza convencional e frequentemente arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com numerosas e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através

³ Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> Acesso em: 19/09/2015.

de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização.

Com base nessa citação, podemos afirmar que novas reflexões podem surgir e sugerir mudanças que ressignifiquem o ato de ensinar a ler e a escrever, como foi o caso das tendências construtivista e socioconstrutivista, e como pode ser o caso da proposta de letramento do PNAIC. Mas é necessário que nós, professores alfabetizadores, reflitamos sobre a nossa prática pedagógica e analisemos os resultados alcançados com a efetivação dessa proposta em sala de aula, o que, até certo ponto, fazemos neste trabalho. Retornando à crítica de Soares (2004) em relação à forma não pedagógica proposta pelas tendências psicológicas para o ensino da escrita, ela completa:

É sobretudo essa ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita que tem motivado as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo, e é ela que explica por que vêm surgindo, surpreendentemente, propostas de retorno a um método fônico como solução para os problemas que vimos enfrentando na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças. (SOARES. 2004, p. 99)

A proposta do Pacto prioriza sim a interação dos alunos com as mais variadas e numerosas práticas de leitura e escrita desde os anos iniciais, mas propõe um ensino sistemático e orientado por critérios de acompanhamento definidos pelo programa (como veremos mais à frente neste trabalho) que contemplam desde a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e as correspondências grafofônicas, até situações de discursividade e oralidade. Ou seja, o fato de o aluno aprender com sua interação e postura ativa mediante diversas práticas de leitura e escrita que circulam socialmente, não exclui a possibilidade de um ensino sistematizado e guiado por critérios pedagogicamente definidos.

Finalizando nosso percurso pelo infográfico, fomos direcionados para alguns conceitos de Alfabetização (ação ou resultado de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever; aprendizado e desenvolvimento da capacidade do uso da escrita), termo que começou a ser usado no Brasil no início do período republicano, pois, até então, o ensino inicial da leitura e da escrita era denominado “primeiras letras”. Segundo as informações encontradas, a Alfabetização trataria do aprendizado inicial da língua escrita: o conhecimento do sistema grafofônico e o desenvolvimento das habilidades de decifrá-lo. No entanto, o efetivo ingresso no mundo letrado iria além da aquisição mecânica do sistema, pois envolveria atribuir sentidos aos textos e participar das práticas que envolvem a escrita em diferentes contextos. Não mais meramente alfabetizar, isso seria letrar. O conceito de Letramento, que,

segundo o material em consulta, entrou há pouco mais de duas décadas na educação e na linguística, também é contemplado pelo infográfico: processo de desenvolvimento do uso da língua (oral e escrita) nas práticas sociais que a envolvem. Os processos de alfabetizar e letrar são colocados como distintos, mas articulados.

Concluindo nosso trajeto pelo infográfico *Das primeiras letras aos multiletramentos: caminhos na história*, queremos oportunamente registrar nossa satisfação em ter tido acesso a este material e propagar que todo professor, principalmente o professor alfabetizador, deveria conhecer e navegar por ele: é um material muito bem elaborado e elucidativo, que nos faz conhecer e refletir acerca da alfabetização no Brasil.

2.2 As leis que regulamentam o ensino e a implantação do PNAIC

A página oficial do PNAIC⁴, disponibilizada na rede mundial de computadores pelo Ministério da Educação, descreve o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como um compromisso formal assumido pelo Governo Federal, Distrito Federal, pelos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. O Pacto preconiza que, aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética – SEA, precisam conhecer a maioria das correspondências grafofônicas, com exceção das irregulares e das que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos, e ainda ter fluência em leitura e dominar estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

De acordo com a apresentação feita na mesma página da internet sobre o programa em referência, quatro princípios centrais devem nortear o desenvolvimento do trabalho pedagógico baseado no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O primeiro deles faz menção à complexidade do Sistema de Escrita Alfabética, para o que propõe um ensino sistemático e problematizador. Em seguida, o documento afirma que o desenvolvimento das capacidades leitora e produtora de textos ocorre durante todo o período de escolarização, mas que deve ser iniciado desde o início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interatividade nas quais as crianças possam se reconhecer como protagonistas das suas próprias histórias. Os outros princípios elencados pelo documento preconizam que as crianças se apropriem de conhecimentos

⁴ Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php> Acesso em: 23/09/2015.

oriundos de diferentes áreas e que sejam estimuladas a falar, ouvir, ler e escrever sobre diversos temas, e que ludicidade e cuidado estejam presentes no processo de ensino e aprendizagem.

O que foi explicitado anteriormente faz parte das pressuposições do PNAIC para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais da Educação Básica e está em consonância com a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando diz, em seu Artigo 3º, parágrafo XI, que deve haver uma vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais, e, em seu Artigo 9º, parágrafo IV, que é incumbência da União, Estados e Municípios, estabelecer competências e diretrizes para o ensino fundamental que norteiem os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum. As diretrizes para uma formação básica comum são orientadas na primeira unidade dos cadernos formativos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade do 3º ano, intitulada “Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado”, e interessam ao nosso trabalho, as orientações da concepção de Alfabetização na perspectiva do Letramento, e a definição dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento nas áreas da leitura e da escrita, conforme veremos nos próximos capítulos.

A LDB estabelece a obrigatoriedade do acesso à escola para as crianças, pois a escola exerce papel fundamental na formação do indivíduo como agente social e como participante ativo nas diferentes esferas da sociedade. Dentre outros direitos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação prioriza o ensino da leitura e da escrita, tal como está previsto em seu Artigo 32, inciso I, que propõe a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita. Então, para atender às exigências das Diretrizes, e definir os conteúdos mínimos que poderão assegurar uma formação básica comum, o PNAIC propõe a definição dos conhecimentos e das capacidades básicas que estão subjacentes ao direito de aprender a ler e a escrever.

Aprovado pela instância competente no final de 2013, o Plano Nacional de Educação – PNE, que tem sua elaboração prevista na Lei 9.394, no Artigo 9º, e é de competência da União em colaboração com os estados e municípios, traça 20 metas e 177 estratégias para melhoria do ensino no país nos dez próximos anos a partir de sua efetiva implantação, o que seria a chamada Década da Educação⁵. Os objetivos gerais do PNE são a erradicação do analfabetismo, a redução do número de crianças fora da escola e a garantia de recursos financeiros para aprimorar o ensino básico e o superior.

⁵ Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 23/09/2015.

Dentre as metas estabelecidas pelo documento, aqui iremos elencar apenas as quatro que consideramos diretamente ligadas ao PNAIC, quais sejam: a de número 2, que preconiza a universalização do ensino fundamental de nove anos entre a população de seis a quatorze anos de idade e a garantia de que 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada; a de número 5, que propõe alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade durante os primeiros cinco anos de vigência do plano, e a redução dessa idade para seis anos até o final da vigência do plano; a de número 7, que recomenda fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, melhorando o fluxo escolar e a aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais preestabelecidas; e, ainda, a de número 9, que tem pretensão de elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% o analfabetismo funcional.

As metas acima descritas estão diretamente ligadas a muitas das ações implantadas pelo PNAIC, mas, nesse momento discorreremos brevemente apenas acerca do que se refere à última meta descrita, que trata sobre taxas e níveis de alfabetização. Podemos dizer que muitos dos nossos alunos não sabem ler porque não compreendem o que lêem, e muitos não sabem escrever porque não têm o hábito da escrita, o que os faz compor o nível de alfabetismo básico. O nível de alfabetismo básico é composto por pessoas que podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, ou seja, leem textos de média extensão e sabem localizar nele algumas informações, no entanto, têm limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações. Sabemos que os órgãos governamentais estão imprimindo esforços no sentido de viabilizar um trabalho mais eficaz nas escolas, de modo a atingir o objetivo de acabar com a taxa de analfabetismo e alfabetismo rudimentar e básico, alcançando o nível mais elevado classificado pelo Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF, o nível pleno de alfabetismo⁶. Sendo assim, ao afirmar que “é necessário um compromisso dos educadores em torno do pressuposto de que até oito anos de idade as crianças tenham se apropriado dos conhecimentos necessários à escrita e à leitura de textos que circulam socialmente” (BRASIL, 2012a, p. 07), o PNAIC pretende agir diretamente nas questões que se referem aos índices e níveis de alfabetismo, melhorando-os.

O Conselho Nacional de Educação – CNE, e a Câmara de Educação Básica – CEB, através da Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes

⁶ Disponível em: <https://digitaispuccampinas.wordpress.com/2012/10/18/apenas-62-dos-brasileiros-com-ensino-superior-tem-nivel-pleno-de-alfabetizacao/> Acesso em: 23/09/2015.

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos⁷. De acordo com o documento, o currículo do Ensino Fundamental deve ser constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, e, portanto, propõe a esse currículo uma base nacional comum e uma parte diversificada. Em seu Artigo 11, o documento coloca a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental como um todo integrado, e, no inciso 1º do mesmo artigo, preconiza que tal articulação possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos e as características sociais regionais. O PNAIC, por sua vez, nas orientações acerca do currículo no ciclo de alfabetização, preconiza que o currículo deve ser construído na prática diária de professores e, portanto, nem sempre irá refletir exatamente o que os documentos oficiais orientam, mas também não poderá ser entendido como decisão de cada um; precisa ser, na verdade, fruto de construções coletivas que tenham como norte princípios partilhados (BRASIL, 2012a, p. 06). Na definição de Murta (2004), também presente nos cadernos formativos do Pacto, o currículo deve ser:

[...] um conjunto de intenções educativas e um conjunto de diretrizes pedagógicas que se articulem para orientar a organização e o desenvolvimento da sua prática educativa. Referenciais mais amplos – de natureza político-filosófica, epistemológica e didático-pedagógica – definidos conjuntamente, oferecerão as bases para a análise da realidade atual da escola e o planejamento da intervenção sobre ela. (MURTA, 2004. In: BRASIL, 2012a, p.06)

Podemos ver, então, que as orientações elencadas pelo PNAIC em relação ao currículo escolar do ciclo de alfabetização estão em consonância com o que rege a citada Resolução do CNE/CEB, pois propõe que a construção desse currículo se baseie nos referenciais mais amplos para que, a partir deles, se analise a realidade escolar e se planeje a ação pedagógica. Mais ainda, o caderno formativo do ano 03, unidade 01, orienta que os princípios do currículo devem supor “a definição de alguns conhecimentos a serem apropriados por todos os estudantes, respeitando-se as (...) diferenças individuais e de grupos sociais” (BRASIL, 2012a, p.08), e também que, embora se tenha “consciência de que não é possível ensinar tudo a todos e que a escola é uma das esferas sociais em que o ensino ocorre, mas não é a única, concebemos que há conhecimentos que podem ser vistos como

⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 23/09/2015.

fundamentais na Educação Básica” (BRASIL, 2012a, p.08). Certamente, é baseado nessa última afirmativa que o Pacto, ao estabelecer os direitos gerais de aprendizagem e os direitos por eixo da Língua Portuguesa (ver a seção de anexos), busca garantir direitos de aprendizagem a todos, e favorecer condições de aprendizagem coletivas e individuais a cada comunidade, a cada grupo social.

Para finalizar o diálogo acerca das leis que baseiam a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, é preciso focalizar as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁸ - PCN. Segundo o próprio documento, os PCN têm por objetivo apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Dessa forma, busca contribuir para que profundas transformações aconteçam no panorama educacional brasileiro, acreditando ser o professor o principal agente dessas mudanças. Sabemos que os PCN são flexíveis, então, vamos utilizá-los aqui como subsídio para refletirmos sobre a prática educativa, buscando uma coerência com os objetivos do PNAIC.

O capítulo dos PCN que trata sobre “Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola” considera o processo de ensino aprendizagem da linguagem como resultado da articulação das seguintes variáveis: aluno, língua e ensino. Nessa tríade, o aluno é tido como sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento; a Língua portuguesa é considerada como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente; e o ensino é concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito o objeto do conhecimento.

Nos PCN, a vertente que considera o aluno como sujeito da sua própria ação de aprender é a mesma que se faz presente no caderno formativo 01 do ano 03 do PNAIC; defendida por Piaget (1973 In: BRASIL, 2012a, p.13), tal vertente diz que “o indivíduo não poderia organizar suas operações num todo coerente se ele não se engajasse nas trocas e cooperação com o outro”; já Vygotsky (1989 In: BRASIL, 2012a, p.13), afirma que “a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente”; ou seja, ambos consideram que a aprendizagem acontece por meio das interações sociais de cada indivíduo, o que o torna sujeito ativo do seu aprender.

Nesse sentido, no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização, o Pacto propõe “uma forma de trabalho em que o ensino da leitura e da escrita

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 15/08/2015.

articule-se necessariamente a demandas objetivas formuladas a partir de desafios reais” (BRASIL, 2012a, p.10). E completa: “O conteúdo da alfabetização, portanto, se define pela necessidade de se registrar (...) a respeito do que se discute e do que se aprende na escola. Por esse motivo é fundamental que as crianças se sintam ativas” (BRASIL, 2012a, p.10). Tal orientação pressupõe que os conteúdos para o ensino da língua na alfabetização se constituam em virtude das necessidades de conhecimento do grupo de alunos, e que possuam significado para eles, possibilitando-os aprender na escola conteúdos estreitamente relacionados ao que, possivelmente, vivam em sociedade, despertando assim seu interesse.

Mais ainda, os cadernos formativos do PNAIC procuram, justamente, orientar uma prática educacional que organize a mediação entre o aluno e o objeto de aprendizagem, no caso, a Língua Portuguesa. Para isso, propõe que a escola garanta “situações favoráveis de aproximação entre a cultura escolar e a cultura própria de outras esferas de interação social” (BRASIL, 2012a, p.15), bem como propicie condições de aprendizagens saudáveis, em que as crianças tenham o direito de fazer descobertas, de errar e de recomeçar. Ou seja, as tentativas dos alunos, mesmo que permeadas por equívocos, precisam ser valorizadas, auxiliadas e incentivadas pelos professores e mesmo pelos colegas, sempre em situações de aprendizagem colaborativa.

2.3 Considerações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Criado em 2012 e operacionalizado em 2013, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa faz parte de uma série de mudanças previstas para a implantação do novo modelo de Ensino Fundamental que passou a se efetivar em nove anos, incorporando a antiga série de alfabetização. A implantação do PNAIC instituiu o chamado “ciclo de alfabetização”, que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental, do qual as crianças devem sair efetivamente alfabetizadas, não devendo haver retenção de alunos (com exceção de algum aluno do ano 3 do ciclo, desde que o professor tenha uma justificativa plausível para a retenção, devendo fazê-la por escrito em forma de relatório).

O grande objetivo do programa é alfabetizar em Língua Portuguesa, área de interesse do nosso trabalho, e também em Matemática, todas as crianças ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, do ciclo de alfabetização, o que deve acontecer aos oito anos de idade. O Pacto prevê ações na intenção de proporcionar às crianças uma alfabetização efetiva que propicie o letramento necessário não apenas para saber ler e escrever, mas para atuar ativamente na sociedade letrada na qual vivemos, fazendo uso das

práticas utilizadas através das muitas possibilidades da linguagem. O Pacto também prevê ações como o processo de formação dos professores alfabetizadores, avaliação bimestral do perfil da turma através de fichas de acompanhamento, avaliação anual dos alunos do último ano do ciclo de alfabetização, e a disponibilidade de materiais didáticos nas escolas para uso em sala de aula, como, por exemplo, livros paradidáticos e jogos.

Os professores alfabetizadores, ou seja, que lecionam no ciclo de alfabetização, devem, obrigatoriamente, participar da formação presencial mensal instituída pelo Pacto. Nesses encontros, os cadernos formativos são estudados, debatidos, as atividades propostas são executadas e as sugestões de experiências positivas que eles trazem são implantadas nas nossas aulas. A tentativa é de adequar a teoria à realidade, pois os educadores conseguem visualizar como colocar as ideias em prática, e ainda se sentem apoiados, visto que têm um tutor que também é alfabetizador. Algumas atividades propostas nos encontros formativos preveem ainda a elaboração de material didático para ser utilizado na nossa prática docente, inclusive a proposta de intervenção contida neste trabalho foi construída nos encontros formativos, ou como tarefa neles requerida, com algumas adaptações nossas.

O programa também implantou alternativas para monitorar a real efetivação das ações previstas pelo Pacto; isso é feito através de atividades que são executadas em sala de aula ou tarefas realizadas em casa e encaminhadas para a orientadora de estudos do grupo com vistas à coordenação local do programa, e ainda de informações acerca do aprendizado da turma, que são inseridas no sistema de monitoramento do pacto, denominado SisPacto. Em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos inseridos no programa, o monitoramento é feito através do preenchimento de fichas bimestrais de acompanhamento do perfil da turma, que contém informações sobre o quantitativo de alunos que progrediram ou não nas habilidades elencadas (a ficha modelo, bem como as fichas preenchidas bimestralmente com as informações sobre a aprendizagem dos alunos, constam nos anexos G, H, I, J e K deste trabalho, respectivamente).

Vemos que as intenções do programa são as melhores, no entanto, programas similares já existiram e não lograram muito êxito, tanto que foram extintos, como é o caso dos Parâmetros em Ação, Pró-letramento, Gestar I e II, e o Profa. No entanto, nos é sabido que, se não houver o real engajamento dos professores alfabetizadores, não valerá muito o empenho do programa e os objetivos almejados pelo Pacto não serão plenamente atingidos, podendo o PNAIC vir a ser apenas mais um programa, como os supracitados.

Sem dúvida, a prática docente é a principal ferramenta que deve ser trabalhada com vistas ao alcance de mudanças e melhorias na educação, sobretudo na alfabetização; nesse

sentido, o PNAIC propõe uniformizar essa prática, trabalhando nos encontros formativos a necessidade de se ter uma noção clara sobre quais são os compromissos para com os alunos, quais são os princípios educativos e as estratégias que devem ser utilizadas para garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Ademais, os documentos do Pacto afirmam que “não há como definir atividades didáticas sem saber o que queremos ensinar e o que as crianças sabem sobre o que pretendemos ensinar”. (BRASIL, 2012a, pág.05.)

Sendo assim, o programa propõe que nós, professores atuantes no ciclo de alfabetização, entendamos a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, nos aprofundemos na compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na definição sobre quais são os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento nas áreas da leitura e da escrita. Outras indicações do PNAIC visam à compreensão da avaliação no ciclo de alfabetização, propondo, para este fim, a análise e a construção de instrumentos de avaliação e de registro da aprendizagem. Todos esses aspectos serão discutidos neste trabalho, de forma breve ou mais detalhada, e não apenas com a intenção de descrever, justificar ou analisar o programa, até porque não dizem respeito única e exclusivamente ao Pacto, mas sim à prática docente que se efetiva nas escolas em todo o país e, principalmente, na nossa sala de aula.

3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A PROPOSTA DO PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa em atenção à alfabetização que se baseia nos princípios do letramento. Portanto, para iniciarmos o diálogo sobre alfabetização e letramento, e ainda podermos considerar suas imbricações na proposta do Pacto, é preciso que saibamos o que diz a teoria acerca desses temas.

3.1 – Aspectos teóricos sobre Alfabetização e Letramento

No primeiro capítulo de seu estudo *Alfabetização e Letramento* (2010), Magda Soares se empenha em discorrer sobre alfabetização e conceituá-la. Segundo a autora, houve recentemente uma tentativa de atribuir um significado abrangente demais à alfabetização, colocando-a como “um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita” (SOARES, 2010, p.15), sendo que a mesma defende a diferenciação entre o processo de aquisição da língua e o processo de desenvolvimento da língua, sejam orais ou escritos, até porque, justifica a autora, etimologicamente, o termo alfabetização significa “levar à aquisição do alfabeto”, e, pedagogicamente, “atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade” (2010, p.15). Nesse sentido, Soares informa tomar em seu estudo o termo alfabetização em sua acepção própria e específica: “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (2010, p.15).

É bem verdade que ler e escrever pressupõe o domínio de uma mecânica que se adquire no processo de alfabetização, que seria saber decodificar a língua escrita em oral, e codificar a língua oral em escrita, mas, segundo Soares, ler e escrever também “significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever)” (SOARES, 2010, p.16). Sendo assim, a alfabetização seria um processo de representação gráfica, mas também seria um processo de compreensão e de expressão de significados. Vejamos o que diz a autora:

... os dois pontos de vista sobre o conceito de alfabetização não implicam veracidade ou falsidade de um ou outro conceito. Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas

ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES. 2010, p.16)

Além dessas duas vertentes que consideram a alfabetização como processo mecânico de codificar e decodificar, e como capacidade de expressar e compreender significados, que são processos predominantemente individuais, há ainda uma terceira vertente, a da dimensão social da alfabetização. Tal dimensão do processo de alfabetizar está ligada às respostas de questões como: Para que devo alfabetizar? Que tipo de alfabetização se faz necessária nesse grupo social? Como bem coloca Magda Soares, “o conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas” (SOARES, 2010, p.17), alertando para a importância do conceito social da alfabetização.

A mesma autora, em seu trabalho *Letramento – Um tema em três gêneros*, discorre sobre letramento de maneira muito elucidativa em textos de diferentes gêneros. Inicia por dizer que letramento “é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas” (SOARES, 2012, p.15), em meados dos anos 80, e afirma, em seguida, que o termo se trata da versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy*. Segundo ela:

(...) *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2012, p.17)

Sabemos que, para atender a novas demandas, novas palavras são criadas. Antes, tínhamos somente a questão do analfabetismo, e a enorme dimensão desse problema em nosso país talvez não permitisse a visualização da realidade da condição de quem sabe ler e escrever, mas não consegue atuar em práticas sociais de leitura e de escrita. Segundo Magda Soares, era por isso que:

(...) o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto – alfabetismo ou letramento – não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento**. (SOARES, 2012, p.20)

Segundo a autora, houve uma mudança na maneira de significar o acesso à leitura e à escrita em nosso país, passando da mera aquisição de código, que permite ler e escrever, à inserção real nas práticas sociais de leitura e escrita; por isso, o surgimento do conceito de letramento ao lado do conceito de alfabetização. É possível afirmar que a busca pelo estado ou condição de quem sabe ler e escrever e sua atuação frente às práticas de leitura e escrita, ao invés da verificação da simples presença da habilidade de codificar ou decodificar, já evidencia uma tentativa de avaliar o nível de letramento de um indivíduo, e não apenas a presença ou a ausência do domínio de um código.

Na tentativa de melhor compreender o conceito de letramento que Soares virá a defender, vejamos o que a autora explica:

Há, (...), uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (...). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2012, p.36)

Somente após explicitar os aspectos mencionados, a autora chega a definir o que é letramento: é o resultado da ação de “letrar-se”, dando ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado” (SOARES, 2012, p. 38). Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (Ibdem, p. 39). Dado o conceito de letramento, a autora ocupa-se, então, de distinguir alfabetização de letramento, e coloca: alfabetização – ação de ensinar/aprender a ler e a escrever; letramento – estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (Ibdem, p. 47).

Outra discussão pertinente trazida à tona por Soares diz respeito ao surgimento da palavra letramento, que não existia até o final do século XX (SOARES, 2012, p.45). Sabemos que novas palavras surgem na língua conforme a necessidade de nominar uma nova ideia ou um novo fenômeno. Nosso país sempre conviveu com o fato de existirem pessoas que não sabem ler nem escrever, com o problema de alfabetizar e ensinar essas pessoas, por isso “o estado ou condição de analfabeto nós o tínhamos (e ainda temos...), e por isso sempre tivemos um nome para ele: analfabetismo” (Ibdem, p.45). Mas, à medida que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que a

sociedade, concomitantemente, vai se tornando mais grafocêntrica, ou seja, centrada na leitura e na escrita, aparece um novo fenômeno que evidencia que já não basta apenas aprender a ler e a escrever, pois “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita...” (SOARES, 2012, p.45-46). A autora completa dizendo que somente quando o problema do analfabetismo foi minimamente resolvido, e o desenvolvimento social, cultural, econômico e político trouxe novas e variadas práticas de leitura e de escrita, foi que o fenômeno tomou visibilidade e surgiu a necessidade de nomeá-lo, dando então origem à palavra *letramento* (Ibidem, p.46).

Sabemos, então, que alfabetizar e letrar são processos distintos, mas que não devem ser dissociados, pelo contrário, “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*” (SOARES, 2012, p.47). É possível um adulto ser analfabeto e ser letrado, como no caso de uma pessoa que não sabe escrever, mas consegue ditar sua carta, por exemplo, para um escriba; é possível que uma criança ainda não alfabetizada já seja letrada por conviver num contexto de letramento. Ambos não aprenderam a ler e a escrever, mas possuem, cada qual na sua especificidade, um certo nível de letramento. Também é possível uma pessoa ser alfabetizada mas não ser letrada: sabe ler e escrever mas não exerce práticas de leitura e de escrita, não é capaz de interpretar um texto e tem dificuldades para produzir um. Nesse ponto, queremos retomar o que já foi dito anteriormente a respeito de muitos dos nossos alunos que chegam a séries escolares nas quais já deveriam ter tido contato suficiente com diversas práticas sociais de leitura e de escrita, e, por isso, deveriam fazer uso adequado de muitas delas, no entanto, não é essa a realidade com a qual nos deparamos. Para contornar essa problemática, a proposta de inserir esses alunos, desde as séries iniciais, em contextos e situações de letramento, ou seja, alfabetizar já letrando, pode ser a solução.

Estando devidamente conceituados os termos alfabetização e letramento por Soares e tendo sido feitas as devidas considerações acerca dos temas, veremos agora o que dizem outras autoras acerca deles. Vamos verificar as considerações de Leda Verdiani Tfouni, ela que, segundo Magda Soares, em seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), lançou a palavra *letramento* no mundo da educação ao dedicar páginas à sua definição e distinção de *alfabetização* (SOARES, 2012, p.33). Em seu trabalho intitulado *Letramento e Alfabetização* (2010), Tfouni enfatiza que:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita (...), procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura (...), o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é (...). (2010, p. 11-12)

Admitindo existirem duas formas de se entender o que seria alfabetização, “processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita” ou “processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes” (TFOUNI, 2010, p.16), a autora afirma haver um equívoco na primeira concepção que preconiza a alfabetização como algo que chega ao fim, pois “como processo que é, (...) o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude, e (...) a descrição dos objetivos a serem atingidos deve-se a uma necessidade de controle mais da *escolarização* do que da alfabetização” (Ibidem, p. 16-17). Se não considerarmos a alfabetização como habilidade para codificar e decodificar a língua, e sim como capacidade de utilizar a leitura e a escrita nas práticas que constituem a cultura na qual se está inserido, surge a necessidade da separação dos dois processos, quais sejam a alfabetização e a escolarização. Visto que a sociedade, e, intrínseca a ela, sua cultura, estão em contínuo processo de mudança, e que a adequação do indivíduo para acompanhar essas mudanças se faz necessária, é possível afirmar, segundo Tfouni, que “a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca” (2010, p. 17). Para ela:

(...) talvez seja melhor não falar em alfabetização simplesmente, mas em graus, ou níveis, de alfabetização. O movimento do indivíduo dentro dessa escala de desempenho, apesar de inicialmente estar ligado à instrução escolar, parece seguir posteriormente um caminho que é determinado sobretudo pelas práticas sociais nas quais ele se engajar. (TFOUNI. 2010, p.17)

A perspectiva que considera a alfabetização como um processo de representação não considera a escrita como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, mas sim como um sistema de representação. Para Tfouni, não se deve privilegiar a mera decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura/escrita, mas sim respeitar o processo de *simbolização* da escrita que a criança vai percebendo no decorrer do próprio desenvolvimento da alfabetização (2010, p.20). Sendo considerado assim, o processo pelo qual a criança passa durante a alfabetização não é linear, com a criança aprendendo a codificar e a decodificar símbolos gráficos representantes dos sons da fala, seguindo um

caminho único que tem um ponto de partida e um ponto de chegada determinados, é sim “um processo complexo que acompanha o desenvolvimento e que perpassa (...) estágios” e “níveis de complexidades crescentes, em cada um dos quais diferentes objetos são contemplados e construídos pela criança” (TFOUNI, 2010, p.21).

A mesma autora, nesse mesmo trabalho, nos apresenta uma perspectiva de Letramento que não está voltada exclusivamente para a aquisição da leitura e da escrita, mas que também tem vieses políticos e sociais. Tfouni nos diz que “a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas” (2010, p. 22) e enfatiza:

Os estudos sobre o letramento (...) não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, os alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo (...). Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento (...). (TFOUNI, 2010, p. 22-23)

Assim considerado, o Letramento pode ser avaliado, até certo ponto, de forma independente de escolarização e de alfabetização, e, sim, depender de aspectos culturais, históricos, políticos e até mesmo do desenvolvimento e da modernização da sociedade em que o indivíduo está inserido.

Em seu trabalho *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares nos apresenta a definição dos termos letrado e iletrado, segundo o Dicionário Aurélio: Letrado – versado em letras, erudito; Ilettrado – que não tem conhecimentos literários. Para Tfouni, o termo “letrado” não pode ter apenas um significado, nem o termo “iletrado” pode ser usado como antítese de “letrado” (2012, p.24). Letrado não pode ter um significado único porque não descreve um fenômeno simples nem uniforme, pelo contrário, se conecta “à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo” (TFOUNI, 2010, p.24). Ilettrado não pode ser considerado o oposto de letrado porque “não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento” (Ibidem, p. 24). Letramento, então, é também uma palavra que pode ser usada para designar o processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber ler nem escrever (Ibidem, p.10). Para a autora, devemos considerar alfabetização e letramento como processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza, e ainda pensar o letramento

como um continuum (TFOUNI, 2010, p.25-26), o que corrobora com a hipótese de Soares acerca dos níveis de letramento.

A necessidade de se falar em letramento, segundo Tfouni, se deu em virtude da “tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”, e acrescenta: “*letramento é um processo cuja natureza é sócio-histórica*” (2010, p.32). Em consonância com tal afirmativa, acreditamos que as práticas de letramento vão sendo construídas considerando o momento histórico no qual se efetivam, e elas se concretizam na multiplicidade das relações sociais existentes com o meio em que se vive.

Outras considerações importantes para nós se encontram no trabalho organizado por Kleiman, “Os significados do Letramento” (2008). Ela que nos diz que nas sociedades tecnológicas e industrializadas a escrita é onipresente e faz parte do nosso cotidiano em atividades rotineiras que exigem muitas práticas de letramento, mas que, por seu caráter familiar, muitas vezes passam despercebidas para os grupos letrados. A autora coloca também que essas mesmas atividades podem representar verdadeiros obstáculos para outros grupos, como, por exemplo, os que não tiveram acesso à escola ou que dela saíram prematuramente (KLEIMAN, 2008, p.07), e ainda que o letramento via escolarização pode ser um processo que acarrete na consolidação de posições rígidas que dificultem a comunicação entre grupos socioculturalmente diferenciados (Ibidem, p.10). É bem verdade que os grupos que, ou não frequentaram a escola, ou o fizeram por pouco tempo, devem encontrar dificuldades nas mais diversas situações de letramento; da mesma forma, acreditamos que quando a instituição escolar, principalmente na figura do professor, não compreende o(s) significado(s) do letramento, pode perpetuar um ensino estanque e rigoroso, que se baseia em normas e não no uso social da língua, deixando assim de atender os postulados do letramento. Nesse sentido, é importante a não confusão entre os termos alfabetização e letramento, pois nos parece que, para alguns profissionais da área, houve apenas a substituição de um pelo outro, e não as mudanças pretendidas nas práticas educativas, atitude totalmente equivocada.

Angela Kleiman nos apresenta um conceito de letramento que também importa ao nosso trabalho: “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 2008, p.11), e completa:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. (...) As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2008, p.19)

Sabemos que o uso da língua acaba sendo instrumento que confere ou não prestígio social às pessoas, de forma que o termo letrado parece se adequar melhor ao sujeito que domina diversificadas práticas sociais da linguagem, e sabe adequá-las às diversas situações de uso. Enquanto que o sujeito que desconhece ou que não se utiliza de determinadas práticas ditas letradas, acaba sofrendo preconceito e discriminação. Por esses motivos, ser alfabetizado já não é o bastante, não é o suficiente para levar esse indivíduo ao conhecimento das práticas sociais de letramento, que é agora o cerne da questão. Vejamos o que Kleiman (2008, p.15) acrescenta:

Os estudos sobre o letramento no Brasil estão numa etapa (...) extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita.

No contexto atual, entendemos que tal marginalização se dá não apenas no âmbito dos grupos sociais que desconhecem a escrita e/ou suas práticas usuais, como os analfabetos e analfabetos funcionais, mas se entende às pessoas que, embora tenham certo grau de escolaridade e de conhecimento da língua escrita, não fazem uso adequado dela nas situações sociais às quais estão expostos socialmente, deixando muitas vezes de inferir, de atribuir os sentidos possíveis, de fazer as associações devidas. Tudo isso se deve não ao fato de ser ou não alfabetizado, mas de ser ou não letrado; mais do que conhecimento da língua escrita, exige conhecimento de mundo.

Kleiman (2008, p.16) nos diz que os estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais do uso e da prática da escrita, eximem os sentidos que o educador Paulo Freire atribui à alfabetização, os quais a veem como capaz de levar o indivíduo a “organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação” (FREIRE. In: KLEIMAN, 2008, p.16). A autora coloca uma questão

problemática quando diz que a escola, enquanto a mais importante das agências de letramento, pode preocupar-se:

(...) não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção na escola. (KLEIMAN. 2008, p.20).

Mais à frente, Kleiman vai dizer que “o tipo de “habilidade” que é desenvolvido depende da prática social em que o sujeito se engaja quando ele usa a escrita” (KLEIMAN. 2008, p.25). Tais considerações vêm enfatizar a necessidade de ser a escola a maior responsável pela educação formal, a instituição que deve propiciar ao aluno práticas de uso da língua escrita que o faça refletir acerca delas, que o faça desenvolver uma consciência crítica, e o proporcione o acesso realmente democrático à cultura e às práticas de letramento, cada vez mais repletas de significados. Tais habilidades, no que se refere ao uso da língua em situações comunicativas que circulam socialmente, só poderão ser apreendidas em sua totalidade pelos sujeitos que se engajarem em circunstâncias de seus usos efetivos. Nesse caso, se evidencia mais uma vez que não basta alfabetizar, temos que engajar nossos alunos em práticas reais de letramento.

3.2 A perspectiva de alfabetizar letrando na proposta do Pacto

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa surgiu, acreditamos, na intenção de sanar problemas, dentre os quais, o fato de uma grande parcela dos nossos alunos com idade e na série adequada para tal, não serem capazes de ler e compreender um pequeno texto, tampouco de escreverem. Dizemos isso a julgar pela própria realidade da nossa escola, cuja maioria dos alunos é composta por analfabetos escolarizados, ou seja, alunos que apesar de terem chegado, por exemplo, ao 5º ano do ensino fundamental, não conseguiram alcançar os níveis esperados de leitura, compreensão e escrita, apropriados para tal etapa da vida escolar, e, muitas vezes, também não são capazes de compreender a totalidade dos textos que circulam nas esferas sociais. Visando modificar quadros como esse foi que o Pacto surgiu; visando modificar esse quadro específico foi que nos empenhamos em instituir o PNAIC enquanto prática escolar efetiva na nossa sala de aula.

O PNAIC propõe que o ensino no ciclo da alfabetização contemple, dentre outras dimensões, o domínio da escrita e a inserção da criança nas práticas sociais em que ela está presente; sendo assim, os documentos formativos do Pacto defendem:

(...) uma alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita (relacionar unidades gráficas (...) às unidades sonoras), de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita. (BRASIL, 2012a, p.16)

Os cadernos formativos do PNAIC também consideram válida a teoria de Ferreiro e Teberosky (BRASIL, 2012a, p.14), que evidencia que:

(...) no percurso da aprendizagem, as crianças elaboram hipóteses sobre como a escrita funciona, ou seja, em lugar de apenas memorizar as relações entre letras e sons, elas tentam compreender as regularidades do nosso sistema de escrita. Desse modo, podemos dizer que quanto mais motivado estiver o aprendiz, mais concentrado na busca de desvendar os mistérios da escrita ele estará.

Com base nas afirmações acima, é que o PNAIC propõe que a concepção de ensino na escola não seja indiferente às práticas sociais da escrita que fazem sentido para o aluno, pois o que lhe falta, muitas vezes, é a oportunidade de se interrogar sobre os usos sociais da escrita e sobre a lógica do seu funcionamento (BRASIL, 2012a, p.15). Nesse sentido, alerta para a necessidade de:

(...) a escola garantir situações favoráveis de aproximação entre a cultura escolar e a cultura própria de outras esferas de interação social, assim como seria também dever da escola propiciar condições de aprendizagem saudáveis, em que as crianças não se sentissem ameaçadas e que pudessem ter assegurado o direito de errar e tentar fazer descobertas, com a proteção do professor. (BRASIL, 2012a, p.15)

A escrita permeia toda a nossa sociedade letrada, então a criança não depende apenas de um ensino formal para começar a pensar sobre a escrita, mas já construiu algumas hipóteses sobre ela antes mesmo de entrar na escola (BRASIL, 2012c, p.07). Considerando que a criança chega ao terceiro ano do ensino fundamental ou com suas hipóteses sobre a escrita construídas antes e durante sua escolarização, ou já no processo de compreensão sobre o sistema de escrita alfabética e o seu funcionamento, a proposta do Pacto é que o trabalho pedagógico esteja voltado à consolidação desse processo, de modo a levar a criança a ler e a produzir textos de gêneros distintos. A orientação dada é a seguinte:

A partir da proposta de “alfabetizar letrando”, os docentes devem levar as crianças à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) envolvidos em situações do uso social da escrita, desenvolvendo a capacidade de ler e produzir textos com finalidades distintas. Assim, o contato com a diversidade de gêneros e as situações de leitura e produção de textos deve acontecer de forma simultânea ao processo de aprendizado do SEA. (BRASIL. 2012c, p. 06)

As ações pedagógicas voltadas para a leitura e a produção de textos devem ser planejadas de forma a levar a criança a compreender que o que se escreve e o modo como se escreve estão relacionados à finalidade do texto; isso seria não apenas ensinar a ler e a escrever, não apenas alfabetizar, mas sim adotar práticas de letramento para a alfabetização.

Já é sabido que a tarefa de alfabetizar é complexa e que envolve muitos fatores, internos e externos ao indivíduo alfabetizando. Porém, alfabetizar pode e deve ser uma tarefa prazerosa, pois a aprendizagem exige esforço do aprendiz, e se este tem prazer no que aprende, certamente aprenderá de forma mais rápida e eficaz. Como vimos anteriormente, autores como Piaget (1973) e Vygotsky (1989) defendem que a aprendizagem deve ocorrer por meio da atividade do sujeito aprendiz. O aprendiz é tido como sujeito ativo, pois ajuda a construir suas próprias aprendizagens através da interação (PIAGET, 1973, p.163), seja com outras pessoas ou materiais. Para Vygotsky (1989, p.101), o desenvolvimento cognitivo se realiza por demandas externas ao organismo, sendo disparado a partir das interações sociais que cada sujeito tem com os outros nas esferas em que circula.

Pesquisas comprovam que as crianças com atitudes ativas tiveram mais facilidade na alfabetização, e alertam para a necessidade de a escola garantir condições favoráveis à atitude participativa dos alunos na construção do seu conhecimento (BRASIL, 2012a, p.15). No entanto, sabemos que, em muitas salas de aulas, o ensino continua centrado no professor, e que, muitas vezes, os alunos são tidos como meros receptores de informações, que nada podem questionar ou acrescentar, desconsiderando, assim, toda a bagagem de mundo (leia-se letramento) que esse aluno pode trazer para ajudar a consolidar o conhecimento sistematizado da escola. Acreditamos que, muito do que pode ser feito para continuar a romper com esse paradigma há tempos ultrapassado, deve partir do professor, das práticas que adota para seu ensino. Mas, o documento formativo do Pacto nos aponta também para o fato de que “nem sempre o docente tem consciência acerca dos princípios que regem seu trabalho pedagógico” (BRASIL, 2012b, p.07), e nós sabemos que, quanto mais consciência o educador tiver dos princípios que direcionam sua prática, melhores serão os resultados obtidos na realização das suas ações didáticas.

4. LEITURA, ESCRITA E A PERSPECTIVA DO PNAIC

Leitura e escrita são temas já bastante pesquisados que estão longe de ser esgotados, principalmente porque as dificuldades que os brasileiros têm para ler e escrever ainda não foram sanadas. As deficiências leitora e escritora se iniciam nas séries iniciais do ensino fundamental e, em muitas das vezes, perduram até onde possa chegar a carreira estudantil do educando, seja na conclusão do ensino médio ou até mesmo num curso de graduação. Dizemos isto por conta de dois problemas principais: o aluno, que aprende a ler decodificando as letras e suas junções, não ultrapassa esse estágio de decodificação e acaba não compreendendo, não refletindo sobre o que lê; e, também, o aluno que fica acomodado às raras produções textuais propostas na escola e não escreve mais que o solicitado, deixando de fazer uso de muitas das práticas de escrita existentes. Em outras palavras, muitos desses alunos não sabem ler, visto que não há compreensão na leitura, e outros tantos não sabem escrever, visto que não praticam a escrita.

Como vimos, os órgãos governamentais estão imprimindo esforços no sentido de viabilizar um trabalho mais eficaz nas escolas, que atinja o objetivo de alfabetizar plenamente nossos educandos, letrando-os para as leituras sociais, e um desses esforços é a implementação do PNAIC enquanto um compromisso formalizado entre o Governo Federal, o governo dos estados e dos municípios para tentar assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do ano 3 do ciclo de alfabetização. Diante desta e de outras medidas que estão sendo adotadas para mudar a realidade da educação no nosso país, tanto em números estatísticos como os do analfabetismo e alfabetismo funcional e básico, quanto na prática docente das salas de aula da educação básica, podemos formular alguns questionamentos: Será que ainda demora para nós, professores, deixarmos de nos deparar, por exemplo, no ensino médio, com alunos que não compreendem o que leem ou que não conseguem organizar um pensamento coerente no papel? Será que a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus pressupostos são viáveis e eficazes para, num futuro próximo, contornar essa realidade? O que é preciso garantir aos nossos alunos do ensino fundamental para que sejam capazes de fazer uso das práticas sociais de leitura e de escrita desde essa fase da vida escolar, tornando-se adultos leitores e escritores? Esses são alguns questionamentos que afloraram durante o desenvolvimento deste trabalho, visto que estão direta ou indiretamente ligados a ele, e que nos fizeram refletir.

Enquanto professora de uma turma do ano 3 do ciclo de alfabetização, e aluna do curso de formação do PNAIC para docentes que atuam nesse ano, e tendo em vista que os

temas leitura e escrita permeiam toda a prática em sala de aula, esses questionamentos nos inquietaram a pensar e a contribuir acerca do que é e para que serve ler e escrever para esses alunos, sobre o que fazer para tornar essas práticas significativas e prazerosas para eles, e como garantir que prossigam em suas vidas escolares e sociais sendo bons leitores e escritores.

Portanto, será à luz de autores como Leffa (1996 e 1999), Solé (1998) e Chartier (2007), e ainda dos documentos oficiais do PNAIC (BRASIL, 2012), que iremos discorrer sobre os temas aqui elencados. Buscaremos, assim, subsídios para tornar a discussão produtiva, para encontrar respostas para as nossas interrogações, e achar os caminhos que devem ser percorridos para que cheguemos ao lugar do conhecimento sobre o que é ler e escrever e para que essas práticas convêm na vida, a partir da vivência escolar dos alunos do ano 3 do ciclo de alfabetização, mas extensível à vida de todo indivíduo que convive em meio a esta sociedade permeada pela leitura e pela escrita.

4.1 – Algumas considerações teóricas sobre Leitura e Escrita

Dada a relevância dos atos de ler e escrever na sociedade letrada em que estamos vivendo, devemos evidenciar o quão importante é familiarizar as crianças com tais práticas desde os seus primeiros anos de vida e desde o início da etapa escolar. A cultura da não necessidade e do adiamento do ler e interpretar o que leu, e do bem escrever, já não são mais aceitáveis e até mesmo podem ser consideradas como subtração do direito que o educando tem de se apropriar o quanto antes dessas experiências.

Ser um bom leitor é condição fundamental para ser um bom escritor, e, para ser um bom leitor, é a compreensão que passa a ser a condição fundamental. Para tratar do tema, Solé (1998), teorizando sobre o ensino da leitura, diz que ler e compreender não devem ser atos dissociados, ordenados: “Esta separação não deve despertar a expectativa de que primeiro se aprende a ler e depois se aprende a compreender” (p. 49). O educador precisa, portanto, ter a noção de que seu aluno não “está lendo” se ele não é capaz de entender o que leu, que ler não é decodificar as junções das letras. A autora afirma que ler e escrever envolve capacidades que incidem de forma direta em processos cognitivos. Vejamos:

O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalingüística (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem;...) e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentamos (para não mencionar o que significam em nível de inserção e atuação social). (SOLÉ, 1998. p.50)

As tarefas de ler e escrever exigem envolvimento com a linguagem, exigem reflexão sobre sua utilização, envolvem intencionalidade para pensá-las e manejá-las, e isso somente é possível quando o leitor/escritor tem sua consciência metalinguística em desenvolvimento, o que faz acionar os mecanismos de processamento cognitivo necessários para a execução competente de tais tarefas, quais sejam, ler e escrever.

Podemos ainda afirmar que o domínio das formas de utilização da linguagem, seja através da oralidade, da leitura ou da escrita, também abarca as relações de âmbito social, e que devem ser realizadas com a competência adequada à cada situação de uso. O processo de alfabetização torna-se, então, bem mais amplo do que decodificar com a intenção de ler, bem mais amplo do que reconhecer as correspondências grafofônicas com a intenção de escrever. Mas, obviamente, que para atingir tais instâncias mais amplas, o aluno precisa passar pelo reconhecimento do sistema de símbolos, do código que dará acesso ao texto, tendo o educador a consciência de que “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” (SOLÉ, 1998. p. 52), apenas não se deve contentar-se tão somente com a mera decodificação.

Acerca da consciência metalinguística, esse conhecimento articulável que permite reconhecer os mecanismos do funcionamento da língua, e que se estrutura quando a criança está aprendendo a ler e a escrever, Solé nos diz que:

[...] na época em que aprendem a ler e a escrever, as crianças costumam se mostrar competentes no uso comunicativo da linguagem, competência que as leva inclusive a utilizar estruturas linguísticas realmente muito complexas. Esta habilidade é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita. Pois bem, quando se trata de aprender o código, a criança não precisa apenas usar bem a linguagem. Também necessita poder manipulá-lo e refletir sobre ele (...). A criança tem que ter desenvolvido uma certa consciência metalinguística para compreender os segredos do código. (1998, p. 52)

O desenvolvimento dessa consciência metalinguística é indispensável para a leitura efetiva, aquela que vai além da decodificação, que perpassa processos de significação até alcançar o que entendemos por compreensão. Ler, segundo Leffa (1996), envolve avaliar a qualidade da própria leitura, envolve saber mensurar os níveis de compreensão, saber quando um texto faz ou não sentido, e:

Todos esses aspectos, acrescidos de componentes psicogenéticos (o desenvolvimento natural da capacidade de reflexão que deve acompanhar o crescimento do indivíduo) e componentes instrucionais (a ação específica da

educação para intervir no desenvolvimento da reflexão) formam o campo específico da metacognição da leitura. (LEFFA, 1996, p.45)

De acordo com o mesmo autor, “a metacognição da leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura” (1996, p. 46), e pode ser definida como um conjunto de estratégias de leitura que se caracteriza pelo “controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão” (BROWN, In: LEFFA, 1996, p.46), como, por exemplo, ler um manual com a intenção de descobrir como se monta um brinquedo, algo que faz parte da rotina de uma criança. A metacognição não está apenas para a leitura, mas, para Flavell (In: LEFFA, 1996, p.47), “refere-se ao conhecimento que se tem dos próprios processos ou produtos cognitivos e tudo que se relaciona a eles”, ou seja, certamente está envolvida em quaisquer processos de aprendizagem.

Ao professor, é necessário saber que a habilidade metacognitiva desenvolve-se com a idade, começando a se desenvolver a partir dos quatro anos de idade, e devendo se consolidar, na escola, ao longo dos anos iniciais, pela instrução específica direcionada por ações pedagógicas (LEFFA, 1996, p.55-56). Esse direcionamento das intervenções pedagógicas, necessário ao desenvolvimento de estratégias metacognitivas de leitura e escrita, e alguns de seus aspectos fundamentais, estão sendo repassados aos professores participantes do PNAIC através dos cadernos formativos do letramento em língua portuguesa.

Segundo o caderno formativo do Ano 03, unidade 01 do Pacto, a análise de documentos curriculares de secretarias estaduais de educação e de secretarias municipais de capitais brasileiras, evidenciaram que “todos os documentos explicitavam a necessidade de favorecer, desde o início da escolarização, a aprendizagem de leitura e produção de textos” (BRASIL, 2012a, p.07), ou seja, um trabalho pedagógico voltado para a inserção dos alunos em situações de contato com a leitura e a escrita. A análise supracitada indica que seja dada amplitude às discussões que sugerem uma maior articulação na aprendizagem escolar entre análise linguística, leitura e produção de textos e os processos metacognitivos, pois:

É com base no reconhecimento dessas semelhanças entre o que está presente em propostas curriculares elaboradas em diferentes partes do país, que se pode afirmar que alguns conhecimentos e algumas capacidades cognitivas possam fazer parte dos acordos firmados nas escolas públicas que tenham como finalidade a construção de situações favoráveis de aprendizagem (...) (BRASIL, 2012a, p.07-08)

Sendo assim, nós, enquanto professores alfabetizadores, devemos fundamentar a nossa atividade docente nos pressupostos que evidenciam as práticas de leitura e de escrita como processos metacognitivos que envolvem níveis de consciência metalinguística acerca dos usos da linguagem, almejando uma prática escolar mais efetiva e com vistas sua ampla utilização no meio social. É essa leitura e escrita intencionais e orientadas pela consciência metalinguística que pretendemos alcançar ou alçar ainda mais durante a nossa intervenção pedagógica em sala de aula, proporcionando aos nossos alunos serem leitores e escritores mais reflexivos acerca do uso da língua.

4.2 Ler e escrever na alfabetização: por quê, para quê, o papel do professor e a contribuição do PNAIC

A jornada formativa de um professor, a experiência docente tanto em sala de aula quanto em contato com outros profissionais da área, e a nossa própria experiência de alfabetização, servem de subsídio para algumas considerações que faremos a seguir.

Num tempo não muito longínquo, alfabetizar era ensinar a ler e a escrever no seguinte modelo: ler enquanto mera decodificação, ou seja, quando o aluno conseguia oralizar o que estava escrito, mesmo que ele não soubesse exatamente o que leu ou que aquilo não fizesse sentido para ele, esse aluno sabia ler; escrever como tão somente uma técnica de passar, geralmente o que fora dito, nem sequer o que fora pensado, para o papel, caso o aluno conseguisse, esse aluno sabia escrever. Pronto, o trabalho de alfabetização estava terminado. Esse modo de alfabetização estava centrado na perspectiva do texto, quando:

A capacidade de reconhecer as letras e as palavras é considerada essencial, enfatizando-se assim o processamento de baixo nível. Ler é basicamente decodificar, palavra que na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral. Uma vez feita essa decodificação, chega-se supostamente sem problemas ao conteúdo. (LEFFA, 1999, p.20)

Felizmente, essa concepção de alfabetização está sendo substituída por uma prática mais efetiva, que propicia ao educando não apenas a decodificação ou a transcrição, mas torna possível ler e escrever num processo de reflexão do uso dessas práticas, sempre integradas à situacionalidade, realidade e interatividade.

As mudanças que estão sendo implementadas são significativas e vão desde as ideologias presentes na formação e na prática docente, até os materiais didáticos utilizados.

Em consonância com as novas tendências pedagógicas, sabemos que muitos autores de livros didáticos têm lançado ou revisto suas obras na intenção de adequá-las às novas exigências pedagógico-educativas. Por sua vez, o Ministério da Educação tem se preocupado em subsidiar as escolas públicas com esses livros didáticos e paradidáticos que rompem com o modelo tido como tradicional, o que apresentava um uso estanque e isolado da linguagem. Vejamos o que diz Leffa:

Na escola os livros didáticos e paradidáticos eram preparados para cada série do ensino primário e secundário, seguindo rigorosamente as fórmulas de inteligibilidade, com as fronteiras bem delimitadas, não se permitindo, portanto, qualquer sobreposição de uma série para outra. (...) buscava-se um leitor universal, de competência genérica, forçosamente nivelando-o por baixo. (1999, p.17-18)

Essa leitura universal e genérica, nivelada por baixo, não é mais suficiente, não para atender as necessidades de leitura do mundo letrado. O educador Paulo Freire (2001) já dizia que aprender a ler e a escrever seria aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica, vinculando linguagem e realidade, e que ser alfabetizado seria tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e transformá-la. Antecipando o conceito de letramento, este que já não pode ser dissociado do conceito de alfabetização, o autor já evidenciava que alfabetizar também é letrar, é preparar o indivíduo para responder adequadamente às demandas sociais através do uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita.

Fazer com que o aluno dos anos iniciais aprenda a ler e a escrever integrando essas atividades a práticas efetivas e significativas, pressupõe, para além de mudanças na forma de ensinar, o ensino das estratégias de compreensão leitora, o que também irá contribuir fundamentalmente para sua formação competente na escrita, até porque a leitura é um “instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens” (SOLÉ, 1998, p.21). De acordo com Solé (1998, p.22-23), ler é um processo de interação entre o leitor e o texto, ler pressupõe um objetivo; na leitura é o leitor que constrói o significado do texto, e ler sempre envolve a compreensão do texto escrito. Para a autora, todos esses elementos devem ser levados em consideração quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender. Vejamos o que diz Solé:

(...) a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos (...) manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e

inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p.23)

Sendo assim, nos é possível afirmar que o ensino das estratégias leitoras deve se fazer presente no ensino da leitura desde os anos iniciais, para que o aluno aprenda a ler já intencionalmente direcionado a envolver nesse ato o processo metacognitivo, aqui entendido, como vimos anteriormente, enquanto o controle planejado e deliberado das atividades de leitura que propiciam a compreensão” (BROWN, In: LEFFA, 1996, p.46). Acerca desta afirmativa, certamente podemos ser questionados: não seria cedo para exigir estratégias de leitura de alunos que são crianças ainda tão iniciantes nessa prática? Mais à frente a autora vai nos responder que para tal feita “as crianças não precisam ser leitores especializados e nem mesmo precisam saber ler. Na Escola Infantil pode-se ler textos para as crianças e pedir que pensem ao longo da leitura” (SOLÉ, 1998, p. 28). Portanto, deve o professor avaliar suas próprias estratégias para redimensionar o ensino, tendo consciência de que ensinar a ler pensando, refletindo sobre o que foi lido, é o princípio básico da leitura eficiente. No que tange ao desenvolvimento de estratégias cognitivas, sabemos que dizem respeito a saber antecipar sentidos, elaborar inferências, estabelecer relações entre partes do texto, monitorar o processo de leitura, verificando se o que está sendo lido faz sentido, dentre outras estratégias que são necessárias para o trabalho com textos. Então, segundo Solé (1998, p. 47), “se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações”, ou seja, mais uma vez a autora reforça a postura ativa do aluno em relação à construção do seu próprio aprendizado

A tarefa do professor alfabetizador de encaminhar as crianças nos trilhos da competência leitora e escritora não tem sido fácil por inúmeros motivos, mas vamos nos deter apenas nos motivos centrados no professor. Por vezes, esse professor não possui formação suficiente para atuar nos anos iniciais, como, por exemplo, quando cursa apenas o ensino médio pedagógico, que muitas vezes é deficitário e pouco abrangente. Talvez, ainda, o professor desconheça muitas das práticas leitoras e escritoras em suas vivências próprias, o que reforça a necessidade da sua formação continuada.

Há também a possibilidade de o professor alfabetizador hesitar na decisão sobre qual material utilizar, se o livro didático, se exercícios encontrados em outras esferas, ou se algum método próprio. Evidências indicam o livro didático como sendo ainda o suporte mais utilizado para alfabetizar, seja porque a escola impõe, porque confere segurança às crianças e

suas famílias, ou porque é cômodo e confortável para o professor se utilizar de um material já pronto para o uso e que favorece uma rotina de trabalho (CHARTIER, 2007, p.153). O perigo consiste nos conteúdos e na forma como se apresentam as atividades propostas pelo livro didático adotado, se vão fornecer ou não subsídios para práticas efetivas de leitura e escrita, se vão favorecer ou não uma aprendizagem significativa. Chartier alerta para esse perigo quando diz:

No livro didático, os exercícios parecem limitados e estão frequentemente desarticulados das atividades de escrita e de produção de textos. Os textos a serem lidos são pobres em sua construção e pouco podem enriquecer a linguagem oral. Eles são compreendidos, evidentemente, por causa da simplicidade dos referentes geralmente esclarecidos pela ilustração e porque não há nenhum problema real de compreensão. (CHARTIER, 2007, p. 154)

Então, podemos dizer que somente o uso do livro didático, principalmente os ainda não revisados, recontextualizados, pode não favorecer o desenvolvimento das habilidades do aluno enquanto leitor e escritor.

Para melhor solucionar tal questão sobre que método de alfabetização utilizar, já que todos reconhecemos a importância de ler e escrever adequadamente numa sociedade em que “a escrita é um instrumento de trabalho e de poder” (CHARTIER, 2007, p.155), concordamos com a autora quando diz que deve “o professor alfabetizador realizar suas escolhas pedagógicas não apenas fundamentadas em considerações técnicas, mas também em princípios e valores que sirvam verdadeiramente como ação prática, devendo sempre interrogar-se sobre seus instrumentos de trabalho” (Ibidem, p.155). Na verdade, o que se espera é que, atualmente, todos os professores estejam bem conscientes de que as turmas de alfabetização devem “articular o trabalho com o código e com a compreensão textual, tanto em sua recepção (ler textos), como em sua produção (escrever textos)” (CHARTIER, 2007, p.151), o que, levando em consideração a grande quantidade de textos que circulam socialmente nos mais diversificados suportes, pode e deve ultrapassar os limites das barreiras dos livros didáticos.

É preciso, então, que os professores possibilitem aos alunos a reflexão sobre o nosso sistema de escrita, e que encorajem diferentes situações de leitura e de produção textual, não apenas nos livros didáticos, não apenas autônomas como também compartilhadas, nas quais os educandos possam desenvolver estratégias de compreensão e construção de textos. Quando o ensino é efetivo e as crianças que estão sendo alfabetizadas passam a refletir e a compreender os princípios básicos do sistema de escrita, certamente logo (espera-se que isso

ocorra ainda no ciclo da alfabetização) vão consolidar a fluência de leitura e de produção de textos, para que possam ganhar autonomia e lidar com essas práticas de modo mais seguro.

Ao se propor a alfabetizar em Língua Portuguesa todos os alunos até o ano 3 do ciclo de alfabetização, o PNAIC propõe não apenas ensinar a ler e a escrever com vistas à decodificação, mas sim a ensinar a leitura e a escrita enquanto práticas sociais necessárias à vivência numa sociedade letrada como a nossa. Por isso, o Pacto preconiza que as crianças até os oito anos de idade devem ter se apropriado dos conhecimentos necessários à escrita e à leitura de textos que circulam socialmente, o que ele considera como sendo um direito, o direito de ser alfabetizado. Para que isso se efetive, é colocado como essencial pelos cadernos formativos do programa em questão, o trabalho pedagógico voltado para a inserção dos estudantes em situações de contato com a leitura e a escrita, havendo inclusive uma:

[...] maior atenção às discussões acerca da articulação entre análise linguística, leitura e produção de textos, de modo sensível às características dos gêneros textuais, tanto em relação a aspectos sociodiscursivos (finalidades, destinatários, portadores de textos, espaços de circulação dos textos), quanto os relativos às formas composicionais e estilísticas. (BRASIL, 2012a, p. 07)

O PNAIC propõe a definição dos conhecimentos e as capacidades básicas subjacentes ao direito de aprender a ler e a escrever dentro do que o programa denomina como sendo os direitos de aprendizagem da criança, tendo em vista seu desenvolvimento nas áreas da leitura e da escrita. Os direitos de aprendizagem propostos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa procuram contemplar as diferentes demandas de ensino existentes nos dias atuais, numa tentativa anunciada de unir o processo de Alfabetização ao Letramento. Os quadros nos quais são descritos os direitos de aprendizagem:

[...] evidenciam que há, nos dias atuais, diferentes demandas de ensino, em que diversas dimensões da alfabetização são explicitadas: dimensões relativas ao eixo da análise linguística, contemplando o domínio do Sistema de Escrita Alfabética; dimensões relativas à inserção das crianças nas práticas sociais em que a escrita faz-se presente; dimensões relativas à ampliação dos usos da oralidade (BRASIL, 2012a, p. 16).

Ao propor que o ensino na alfabetização contemple dimensões do eixo da análise linguística e do domínio do Sistema de Escrita Alfabética - SEA, ao mesmo tempo em que se dá a inserção da criança nas práticas sociais em que a escrita está presente, os documentos formativos do Pacto buscam aliar a concepção de alfabetização à perspectiva do letramento, numa demonstração clara do entendimento de que a aprendizagem da escrita alfabética

constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não tão somente a aquisição de um código (BRASIL, 2012b, p.05). Em resumo, o PNAIC defende que os docentes levem “as crianças à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA envolvidos em situações do uso social da escrita, desenvolvendo a capacidade de ler e produzir textos com finalidades distintas” (BRASIL, 2012b, p.06). Ou seja, como ler e escrever são uma necessidade crescente no mundo cada vez mais letrado no qual vivemos, ao professor cabe não mais tão somente alfabetizar, levar à aquisição de um código, mas ensinar práticas de leitura e de escrita efetivas, intencionais e imbuídas de significados, o que seria letrar.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O interesse da nossa pesquisa enquanto ação intervencionista consiste em promover e analisar o desenvolvimento dos nossos alunos nas áreas de leitura e escrita, mediante a aplicação de uma proposta didática orientada pelo material do PNAIC e construída em seus encontros formativos. Até chegarmos aos resultados obtidos a partir da aplicação da nossa proposta de intervenção, foi preciso descrever os aspectos que fundamentaram tal proposta, apresentando seu embasamento dentro da perspectiva do Pacto e vinculando-a às teorias estudadas. Foi preciso, também, apresentar o *corpus* da nossa pesquisa, e ainda esclarecer aspectos relacionados ao contexto no qual a proposta foi aplicada e os critérios metodológicos adotados para a aplicação.

Queremos destacar um aspecto importante da nossa pesquisa, que, além de ser, em parte, exploratória e bibliográfica, e, em parte, uma pesquisa-ação, também assume caráter documental, dado que trabalhamos com documentos, sejam eles oficiais (a exemplo dos PCN e os próprios documentos do Pacto) ou de registro da escola na qual atuamos (como as próprias fichas de avaliação bimestral), e como ao final apresentará os resultados obtidos através da ação intervencionista aplicada, é ainda descritiva. A natureza plural da nossa pesquisa se justifica pelas intenções do nosso trabalho. Ao nos propormos a realizar uma pesquisa com intervenção pedagógica assumimos a pluralidade desse trabalho acadêmico que, tanto discorre sobre as teorias da alfabetização e do letramento aliadas às orientações do PNAIC, quanto aplica em sala de aula essas orientações aliadas às teorias estudadas, em busca de resultados e respostas para possíveis questionamentos. Ademais, reiteramos que devido ao fato de nossa pesquisa envolver seres humanos, foi necessário submeter o projeto para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, e obtivemos aprovação para o desenvolvimento da mesma. A certidão de aprovação consta no anexo T deste trabalho.

5.1 Fundamentos da proposta de intervenção

Nossa proposta de intervenção está fundamentada nas orientações advindas do PNAIC, que aliam o processo da alfabetização às práticas letradas que circulam nas esferas sociais. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa preconiza que alguns conhecimentos e algumas capacidades cognitivas façam parte do acordo firmado pelo Governo Federal, pelo MEC e pelas escolas públicas de todo o país, tendo “como finalidade

a construção de situações favoráveis de aprendizagem em uma perspectiva (...) de garantia de aprendizagem para todos” (BRASIL, 2012a, p. 08).

Sendo assim, em seu caderno formativo *Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado*, ano 03, unidade 01, o Pacto apresenta os Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização em Língua Portuguesa. Tratam-se dos direitos gerais de aprendizagem e dos quadros que descrevem conhecimentos e capacidades que devem nortear as ações pedagógicas para o ensino da língua no ano 3 do ciclo de alfabetização. São descritos “direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e depois são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2012a, p. 29). Os direitos gerais de aprendizagem em Língua Portuguesa apresentados são:

- Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos;
- Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura;
- Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas;
- Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas);
- Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, carta de leitores, debates, documentários);
- Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Além dos direitos gerais de aprendizagem que o Pacto recomenda que devem orientar toda a ação pedagógica, nos são apresentados quadros que contêm conhecimentos específicos, organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa; são estes os eixos da leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística (consultar os anexos B, C, D, E e F). É importante destacar uma característica do eixo da Análise Linguística, que:

[...] foi dividido em dois quadros, com o objetivo de destacar as especificidades do ensino do Sistema de Escrita Alfabética, necessário para que as crianças tenham autonomia na leitura e produção de textos, separando tais direitos de outros aspectos da análise linguística [....] (BRASIL, 2012a, p. 29)

O quadro contendo tais especificidades do Sistema de Escrita Alfabética - SEA, bem como os quadros da Leitura e da Produção de Textos Escritos, interessam de maneira particular ao nosso trabalho, visto que a Ficha do Perfil da Turma utiliza alguns dos seus critérios para aferição dos conhecimentos dos alunos. O modelo da ficha do perfil da turma encontra-se no anexo G deste trabalho.

Como vimos, o PNAIC está em consonância com a Lei 9.394 e prioriza o ensino da leitura e escrita, e, para tal, orienta quais são os conhecimentos e habilidades que devem ser trabalhadas. Sabemos também que o Pacto reconhece a necessidade do trabalho escolar com os mais diferentes gêneros textuais, proporcionando às crianças diversas práticas de letramento desde o período da alfabetização (BRASIL, 2012f, p.7). Então, a nossa proposta interventiva foi construída com base nas orientações trazidas pelo Pacto, e prioriza, dentre os direitos gerais de aprendizagem, aquele que diz que as crianças devem “apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas”. Dentre os eixos de ensino da Língua Portuguesa apresentados pelo programa, têm mais afinidade com o nosso trabalho os eixos de Leitura, Produção de Textos Escritos e Análise Linguística, embora também contemple o eixo da oralidade.

É bem verdade que muitas atividades presentes nos documentos oficiais do Pacto nos são apresentadas prontas, restando apenas sua aplicação. No entanto, as atividades que constituem a nossa proposta de intervenção não nos foram apresentadas acabadas, pelo contrário, foram construídas por nós, professores alfabetizadores em formação pelo PNAIC, durante os encontros de formação e com base nos estudos neles realizados, constituindo, então, os apêndices deste trabalho.

As orientações até então apresentadas são generalizantes e expõem ‘o que’ deve ser contemplado nas práticas pedagógicas, mas não “o como” deve ser contemplado. No entanto, encontramos na teoria pesquisada e nos demais cadernos formativos do Pacto (foram estudadas oito unidades em sequência), orientações particulares sobre como deve ser o trabalho pedagógico com os direitos de aprendizagem e os quadros que contêm os conhecimentos e as capacidades específicas, considerando a perspectiva do Letramento. Então, passaremos a discorrer brevemente acerca das orientações que baseiam nossa proposta interventiva, sendo elas advindas da teoria estudada e das orientações do PNAIC sobre o trabalho em sala de aula com os gêneros textuais através de atividades sequenciais.

Sobre o trabalho com gêneros textuais, a orientação dada pelo caderno formativo do PNAIC Ano 03, Unidade 05, intitulado *O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas*, é que seja realizado “um trabalho progressivo e aprofundado com gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2012e, p.6), e destaca que:

Hoje parece ser unânime a ideia de que o texto tenha seu espaço nos estudos da área de linguagem e em muitas salas de aula. [...] Com as contribuições de estudos [...], assim como o aparecimento de novas demandas e exigências da sociedade, discussões importantes emergiram em relação ao estudo dos textos na sala de aula e com isso mudanças substanciais vêm acontecendo perceptivelmente. (BRASIL, 2012b, p.6)

A tendência do trabalho com textos promoveu a necessidade de haver mudanças nas práticas docentes para que estejam em consonância com a nova concepção de língua, agora compreendida como ação entre sujeitos. Da mesma forma, as mudanças nas práticas pedagógicas são necessárias mediante a compreensão de que os fenômenos linguísticos se realizam dentro de um espaço de interação no qual os indivíduos envolvidos participam ativamente, elaborando enunciados para atender às suas finalidades comunicativas naquele dado momento (BAKHTIN, 2000).

Acerca disso, queremos destacar também as contribuições de Soares (2010, p.100), que afirma: “estamos vivendo um momento de radical mudança (...) nos estudos e pesquisas sobre a aprendizagem e o ensino da língua materna, mudança que vem se refletindo na prática do ensino da Língua Portuguesa, particularmente no nível fundamental”. Segundo a autora, até os anos 60, predominava no ensino a perspectiva gramatical, para a qual ensinar a Língua Portuguesa era ensinar gramática, até que “os conteúdos curriculares e seus objetivos ganham um sentido fundamentalmente instrumental” (SOARES, 2010, p.102), quando:

[...] a gramática perde sua proeminência, e o quadro referencial passa a ser a *teoria da comunicação*. Os objetivos são, agora, pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como *emissor-codificador* e como *receptor-decodificador* de mensagens por intermédio da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Ou seja, já não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema linguístico – ao *saber a respeito da língua* – mas ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens – ao *uso da língua*. (SOARES, 2010, p.102)

No entanto, essa perspectiva meramente instrumentalista de ensino da Língua Portuguesa, segundo Soares, perdurou apenas durante a década de 1970 e os primeiros anos da década de 1980, passando a ser questionada por outras concepções da aprendizagem da língua materna, que introduziram novas perspectivas no seu ensino. Pode ser considerado um exemplo disso, a mudança do paradigma metodológico na prática escolar da alfabetização que considerava ‘deficiências’ as dificuldades do aluno no processo de aprendizagem da língua escrita, e passou a considerá-los como ‘erros construtivos’, importantes e até mesmo necessários no processo de alfabetização. Então, a prática pedagógica de desenvolvimento das habilidades de uso da língua escrita e de produção de textos pela criança, segundo Soares:

Além de construir seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico, [...] também deve construir o conhecimento e o uso da escrita como *discurso*, isto é, como atividade real de enunciação, necessária e adequada a certas situações de interação, e concretizada em uma unidade estruturada – o texto- que obedece a regras discursivas próprias (recursos de coesão, coerência, informatividade, entre outros). (SOARES, 2010, p.105)

A própria autora, em nota, afirma que o uso da língua como discurso é, em síntese, o que hoje se denomina letramento, e o que se propõe é que, “contemporaneamente à aprendizagem dos sistemas alfabético e ortográfico, a criança desenvolva também habilidades de uso desses sistemas em práticas sociais de escrita” (SOARES, 2010, p.105). Ou seja, além de ser alfabetizado enquanto conhecedor do sistema ortográfico, o aluno do ciclo de alfabetização deve ser letrado enquanto se apropria de conhecimentos inerentes a situações interacionais concretizadas nos mais diferentes textos.

Sabemos que, devido à multiplicidade de gêneros textuais existentes em nossa sociedade, a escola não tem condições de ensinar todos eles, mas o Pacto preconiza que “a escola precisa garantir, sim, a exploração da diversidade de gêneros textuais, pois cada gênero pode proporcionar diferentes formas de mobilização das capacidades de linguagem e, logo, diferentes aprendizagens” (BRASIL, 2012e, p.07-08). De acordo com o caderno

formativo em referência, foi considerando semelhanças e diferenças que os gêneros de maior circulação social foram organizados em onze grupos, sendo que deles interessa à nossa proposta de intervenção o grupo de número 2 – Textos do patrimônio oral; assim descritos pelo PNAIC: “Os textos do patrimônio oral, logo que são produzidos têm autoria, mas, depois, sem um registro escrito, tornam-se anônimos, passando a ser patrimônio das comunidades. São exemplos: as trava-línguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios” (BRASIL, 2012e, p.8).

O caderno formativo do PNAIC do Ano 03, Unidade 02, intitulado *Planejamento e organização da rotina na alfabetização*, já nos orienta que uma das formas que nós, professores alfabetizadores, temos para organizar o trabalho pedagógico é a partir das:

[...] sequências didáticas ou atividades sequenciais, que são as situações em que as atividades são dependentes umas das outras e a ordem das atividades é importante. Por meio das atividades didáticas, um mesmo conteúdo pode ser revisitado em diferentes aulas, de modo articulado e integrado. (BRASIL, 2012b, p.13)

Inclusive, o mesmo caderno nos oferece um modelo de como inserir atividades didáticas sequenciais nas nossas aulas durante a semana de aulas, modelo este que procuramos seguir. Mas, é mesmo no caderno do Ano 03, Unidade 06, intitulado *Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares*, que encontramos orientações mais precisas a respeito do trabalho pedagógico, a partir de atividades sequenciais. Queremos registrar que o uso ocasional, em nosso trabalho, do termo *sequência didática* (podendo ser substituído por *atividades sequenciais*) não faz referência ao grupo de estudiosos de Genebra⁹, mas simplesmente a um conjunto de atividades que se articulam para alcançar determinados objetivos, como veremos a seguir.

Sobre as orientações referentes ao trabalho com atividades didáticas sequenciais, o Pacto preconiza que, no ano 3 do ciclo de alfabetização, os direitos de aprendizagem e os conhecimentos sobre gêneros textuais diversificados devem ser não apenas consolidados, mas também ampliados, e, para tanto, um trabalho pedagógico sistemático e organizado por meio de atividades sequenciadas colaboraria na consecução dos objetivos expressos nos quadros dos direitos de aprendizagem. Nesse sentido,

⁹ Esse grupo é composto por Dolz, Noverraz e Schneuwly, estudiosos que desenvolveram uma proposta de sequência didática bastante utilizada em pesquisas acadêmicas da atualidade.

[...] o trabalho com sequência didática torna-se importante por contribuir para que os conhecimentos em fase de construção sejam consolidados e outras aquisições sejam possíveis progressivamente, pois a organização dessas atividades prevê uma progressão modular, a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre um determinado gênero textual a ser estudado em todas as suas dimensões. (BRASIL, 2012f, p.20)

O PNAIC admite que “há uma diversidade de sequências didáticas circulando na literatura pedagógica no Brasil”, mas alerta que “a opção é pensá-la a partir da experiência de professores que as adotam em sua prática” (BRASIL, 2012f, p. 20). Em seguida, o texto nos apresenta esta definição para o que seriam as sequências didáticas ou atividades didáticas sequenciais, definição esta que se aplica bem à nossa proposta:

- Conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais. (BRASIL, 2012f, p. 21)

Sabemos que, para uma aprendizagem significativa, é necessário um “ensino sistemático que permita a criança explorar, experimentar, reorganizar informações e conceitos, com vistas à conquista de novas aquisições” (BRASIL, 2012f, p.21). Portanto, de acordo com a afirmação acima e com o conceito elencado, é possível afirmar que as sequências didáticas possibilitam organizar o trabalho pedagógico de modo articulado, sistemático e contextualizado, visando a aquisição de novas aprendizagens, e foi isso que observamos e pretendemos durante a construção das atividades didáticas sequenciais que constituem a nossa proposta de intervenção, voltada para aplicação em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, último do ciclo de alfabetização.

Em relação às análises realizadas, tanto as das fichas de avaliação bimestral quanto as do material obtido com a aplicação da proposta de intervenção, cabem aqui algumas considerações. Não podemos separar da nossa ação intervencionista o caráter avaliativo, visto que a observação da ficha de avaliação do 3º bimestre serviu como instrumento de avaliação, bem como as atividades sequenciais aplicadas foram instrumentos didáticos que colaboraram para o preenchimento da ficha de avaliação do 4º e último bimestre. Nesse sentido, queremos ressaltar que, de acordo com o PNAIC em seu caderno formativo Ano 3, Unidade 04, intitulado *Vamos brincar de reinventar histórias* (BRASIL, 2012), o artigo cujo título é *Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar?*, nos mostra que “o surgimento de novas concepções sobre ensino-aprendizagem reflete diretamente no entendimento sobre a avaliação na prática escolar” (BRASIL, 2012d, p.28), passando a avaliação a ser vista como “o meio mais indicado para regular e adaptar a programação do ensino às necessidades e dificuldade do aluno” (BRASIL, 2012d, p.28). Então, em

consonância com a proposta de letramento do Pacto, a nossa pesquisa contempla a avaliação formativa que:

[...] como o próprio nome revela, busca considerar os diferentes percursos no processo de aprendizagem, privilegiando-se os conhecimentos que os alunos trazem, o que se pretende aprender, o que os alunos já aprenderam, mas principalmente o que eles ainda precisam aprender. (BRASIL, 2012d, p.28)

No momento em que analisamos a ficha de avaliação do 3º bimestre, a nossa pretensão era identificar quais conhecimentos os alunos já possuíam e quais eram suas dificuldades, para então podermos adequar a proposta de intervenção às necessidades dos alunos, trabalhando nela o que eles ainda precisavam aprender. Então, o aspecto avaliativo da nossa pesquisa-ação tem caráter descritivo e quantiquantitativo, visto que faz referência à descrição e à análise do processo de construção do conhecimento, tendo como base os quantitativos da turma para demonstrar a qualidade do ensino-aprendizagem que foi alcançado.

5.2 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino do município de Bayeux, Paraíba. A instituição atende a crianças provenientes de famílias de baixa renda, a grande maioria oriundas do mesmo bairro no qual a escola fica localizada. É importante salientar que a comunidade na qual a escola está inserida é carente, e que há indícios de comercialização ilegal de substâncias entorpecentes e de criminalidade. Destacamos isto porque sabemos que tais condições afetam direta ou indiretamente a vida das crianças que frequentam a escola.

A referida escola oferece à comunidade uma única sala de Educação Infantil e também a primeira etapa do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, atendendo além da modalidade regular durante o dia, a Educação de Jovens e Adultos – EJA, no turno da noite. Participaram dessa pesquisa 17 crianças do ano 3 do ciclo de alfabetização, que corresponde ao ano final desse ciclo. Dessas, 09 são do sexo masculino e 08 do sexo feminino. A idade dos alunos varia entre 8 e 11 anos, havendo alguns poucos repetentes.

A pesquisa teve o consentimento da equipe de direção da escola, que se revelou favorável à realização dos procedimentos propostos, desde que não privilegiássemos a aplicação das sequências em detrimento dos conteúdos das disciplinas. Queremos salientar que entregamos à direção da escola uma cópia do projeto de pesquisa e esclarecemos os

objetivos do projeto. Explicamos, também, que o anonimato dos participantes seria garantido e que os resultados da pesquisa seriam posteriormente apresentados como forma de contribuição para o planejamento das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola.

5.3 A metodologia adotada

O presente estudo, no que concerne ao seu caráter investigativo, apresenta natureza quantiqualitativa de caráter intervencionista e descritivo, uma vez que promoveu atividades que trabalharam, de forma correlacionada e sequenciada, habilidades de leitura e escrita, que originaram o material para análise e possibilitaram quantificar e demonstrar os avanços e/ou não avanços dos alunos.

De um modo geral, a proposta de intervenção da nossa pesquisa objetivou acompanhar o processo de alfabetização mediante o desenvolvimento dos nossos alunos em relação às habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Especificamente, o estudo intervencionista objetivou analisar como os alunos desempenham tais atividades que exploram a língua escrita, detectando possíveis dificuldades; também objetivou observar se esses alunos, em ciclo final de alfabetização, revelam habilidades consideradas adequadas para tal etapa escolar, e ainda verificar possíveis avanços obtidos a partir da aplicação da proposta de intervenção.

Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos durante os meses de outubro a dezembro de 2014, sendo a proposta interventiva aplicada entre novembro e dezembro. Tais procedimentos tiveram a seguinte ordem de organização:

1º) Verificação dos quantitativos de alunos que, na finalização do 3º bimestre, alcançavam, alcançavam parcialmente ou não alcançavam conhecimentos e capacidades nas áreas de leitura e escrita, através dos registros na ficha de avaliação, segundo critérios definidos pelo PNAIC;

2º) Preparação da proposta didática elaborada durante os encontros formativos do Pacto, definindo as prioridades com base nos resultados da verificação da ficha bimestral e fazendo as alterações necessárias;

3º) Aplicação da proposta de intervenção com base na perspectiva do letramento apresentada pelo PNAIC;

4º) Verificação dos quantitativos de alunos que, na finalização do 4º bimestre, alcançavam, alcançavam parcialmente ou não alcançavam conhecimentos e capacidades nas áreas de leitura e escrita, através dos registros na respectiva ficha de avaliação, para

averiguar o desenvolvimento dos alunos após a realização da proposta de intervenção e posterior análise.

Devemos salientar que os avanços dos alunos na área da leitura serão evidenciados através dos quantitativos registrados nas fichas de avaliação do 3º e do 4º bimestres, dado que não há outra maneira para a demonstração desses avanços. Já na área da escrita, a persistência das dificuldades e os avanços serão demonstrados tanto nas fichas de avaliação bimestral, quanto nos recortes selecionados durante a análise do material obtido.

5.4 O *corpus* da pesquisa

O *corpus* deste trabalho é constituído por a) 02 fichas de avaliação bimestral, compostas por critérios definidos pelo PNAIC; b) 84 atividades sequenciais ou sequências didáticas. Precisamos explicar que nem todos os alunos puderam participar de todos os momentos das atividades (a maioria das vezes por terem faltado às aulas) e que nem todos conseguiram finalizar as sequências de atividades propostas, o que ocasionou na diminuição do quantitativo do material obtido, caso multipliquemos o número de alunos pelo de atividades sequenciais.

Foram aplicadas, no total, seis (06) atividades sequenciais, cada uma delas dividida em 05 momentos distintos, sendo que cada momento se refere a um objetivo didático diferente, de acordo com os eixos de ensino da Língua Portuguesa propostos pelo Pacto. Para cada momento das atividades sequenciais foi estimado o tempo de uma aula de 45 minutos, podendo variar um pouco para mais ou para menos, a depender da necessidade dos alunos. A aplicação da proposta didática se efetivou em torno de 25 dias letivos e totalizou pouco mais de 22 h/a, tendo sido desenvolvida em etapas diárias.

As atividades são compostas por exercícios que contemplam os diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa, quais sejam, o eixo da oralidade, o eixo da leitura, o eixo da produção de textos escritos, o eixo da análise linguística, não necessariamente nessa ordem. Optamos por não anexar o *corpus* na íntegra, em função da extensão do material. Desse modo, para a demonstração das análises, selecionamos recortes das atividades desenvolvidas pelos alunos. Foram selecionadas atividades realizadas por cinco dos nossos alunos, três que progrediram consideravelmente em relação à leitura e à escrita, e dois que não progrediram. Nossas análises estão pautadas nas áreas da aquisição da leitura e da escrita, através dos estudos de Dehaene (2012), e da fonologia, considerando os postulados de Botelho e Leite (2015), Ferreira (2015) e Mateus (2000).

6 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA E ANÁLISES

Este capítulo do nosso trabalho apresenta primeiro a análise da ficha de avaliação do 3º bimestre, na qual verificamos o quantitativo de alunos que apresentavam dificuldades nas áreas de leitura e escrita através dos critérios definidos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Em seguida, apresentamos os principais aspectos didático-pedagógicos contemplados na nossa proposta de intervenção, que foi construída com base na perspectiva do letramento que o PNAIC apresenta para o ensino da Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização.

A proposta interventiva é apresentada por meio de quadros explicativos dos exercícios que compõem cada uma das seis (06) sequências de atividades didáticas, bem como através da explicitação dos objetivos pretendidos em cada uma delas. Então, passamos às considerações acerca das aplicações das atividades e amostragens do que foi produzido pelos alunos. Para que fosse possível fazer o registro de tais considerações com fidelidade à aplicação dos exercícios, foi necessário que, durante as aplicações, anotássemos como cada aluno se comportava na realização das atividades propostas, quais alunos participavam mais ativamente delas, quais eram as dificuldades apresentadas, quais atividades despertavam mais interesse por parte dos alunos e por que, quais as reações dos alunos frente aos textos apresentados, dentre outros aspectos relevantes.

Então, seguem-se as análises do material obtido durante a aplicação da proposta de intervenção, dando ênfase aos avanços dos alunos na aprendizagem de novas habilidades de escrita. Por fim, apresentamos o resultado alcançado com o auxílio da intervenção pedagógica aplicada em sala de aula, o que se dá através dos quantitativos obtidos na análise da ficha de avaliação bimestral do 4º bimestre, em comparação com a do 3º bimestre, na intenção de demonstrar a qualidade da aprendizagem que foi atingida nas áreas da leitura e da escrita.

6.1 Análise da ficha de avaliação do 3º bimestre

Veremos, a seguir, a ficha de avaliação bimestral referente à finalização do 3º bimestre, aqui explicitada com o objetivo de proporcionar a observação dos quantitativos de alunos que dominavam, dominavam parcialmente e que não dominavam os conhecimentos descritos pelo PNAIC. Salientamos que se trata de uma cópia digitalizada da ficha de

avaliação do 3º bimestre que foi editada em seu arquivo digital para omitir a identificação da escola e de pessoas não envolvidas na pesquisa. Segue a ficha:



PREFEITURA MUNICIPAL DE BAYEUX
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PERFIL BIMESTRAL DA TURMA - LINGUAGEM

ESCOLA: _____
PROFESSORA: Ceyra Paula Bastarda Silva SÉRIE: 3º TURMA: C
TURNO: Tarde
SUPERVISORA: _____

1º BIMESTRE () 2º BIMESTRE () 3º BIMESTRE ☒ 4º BIMESTRE ()

Conhecimento/ Capacidade	Sim	Parcialmente	Não
Escreve o próprio nome (completo).	14	3	—
Reconhece as letras do alfabeto por seu nome.	8	9	—
Diferencia letras de números e outros símbolos.	17	—	—
Utiliza letras na escrita das palavras.	16	1	—
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.	16	1	—
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.	8	5	4
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.	8	5	4
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.	8	5	4
Compreende textos de gêneros, temática e vocabulário familiar.	8	5	4
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.	8	5	4
Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.	9	4	4

Obs: Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (SIM), a quantidade de crianças que domina parcialmente (PARCIALMENTE) e a quantidade de crianças que não domina (NÃO).

OBS: INFORME A QUANTIDADE DE ALUNOS EM CADA COLUNA E TOTAL DE ALUNOS.

ASSINATURA SUPERVISOR _____

DATA 29 / 12 / 2014

ASSINATURA DIRETOR _____

ASSINATURA PROFESSOR Ceyra Paula Bastarda Silva

Diante da observação e análise dessa ficha de avaliação bimestral dos alunos, o que percebemos é que, ao final do 3º bimestre, ainda há muitas habilidades de leitura e de escrita das quais eles precisam se apropriar, visto que:

- ✓ Alguns alunos não escrevem o próprio nome completo;
- ✓ Alguns alunos não escrevem palavras com estruturas silábicas mais complexas;
- ✓ Alguns alunos não leem palavras formadas por diferentes estruturas silábicas;
- ✓ Alguns alunos não leem textos de gênero, temática e vocabulário familiares;
- ✓ Alguns alunos não produzem textos de gênero, temática e vocabulário familiares.

Temos elencados acima os principais aspectos deficitários detectados em nossa turma a partir da observação da ficha de avaliação do 3º bimestre. Essas deficiências foram trabalhadas com a aplicação da nossa proposta de intervenção, através das sequências pedagógicas preparadas.

Considerando que todos os aspectos mencionados fazem referência à leitura e à escrita, e dado que com a nossa proposta de intervenção pretendemos alcançar avanços quanto às habilidades de ler e de escrever dos nossos alunos, selecionamos os aspectos da ficha de avaliação bimestral que melhor englobam tais habilidades, quais sejam, *Lê textos de gêneros e temáticas familiares* e *Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares*, para demonstrar, através de números, em quais situações de leitura e de produção textual se encontravam nossos alunos no final do 3º bimestre. Esses números serão comparados aos novos números obtidos após a aplicação da intervenção, na finalização do 4º bimestre.

Precisamos ainda esclarecer que a seleção de tais aspectos demonstrativos, também se deu em virtude deles estarem diretamente ligados à nossa proposta interventiva, visto que fazem referência à leitura e à produção de textos cujos gêneros sejam familiares aos nossos alunos, como é o caso das quadrinhas e das cantigas de roda. Ademais, durante as análises do material obtido por meio da aplicação da proposta interventiva, utilizaremos também alguns dos demais critérios de aferição dos conhecimentos linguísticos concernentes à leitura e escrita estabelecidos pelo PNAIC.

Gostaríamos de enfatizar que o quantitativo de alunos que não possuem habilidades suficientes para ler e produzir textos de gêneros, temáticas e vocabulários familiares demonstrados pela ficha de avaliação do 3º bimestre (deixando claro que aqui fazemos referência a pequenos textos que, na maioria das vezes, ocupam quatro ou cinco linhas) representam uma quantidade bastante considerável. Dizemos isso levando em conta que estamos tratando de quatro alunos que chegaram ao 3º bimestre do 3º ano do Ensino Fundamental sem conseguir ler nem escrever pequenos textos, ou seja, bem distantes de estar efetivamente alfabetizados. Devemos mencionar também os alunos que ainda estão no processo da alfabetização, são os que atingem parcialmente os objetivos descritos na ficha de avaliação bimestral, estes que deveriam estar alfabetizados, que é o que se espera ao final do ciclo de alfabetização.

Diante do que foi exposto, devemos salientar que, com a aplicação da nossa proposta de intervenção, pretendemos contribuir para com o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora dos nossos alunos, o que deverá incidir diretamente nos quantitativos de alunos que não conseguem e que conseguem parcialmente ler e escrever textos de gêneros, temáticas e vocabulários familiares. Por isso, fica aqui justificado o nosso trabalho com as quadrinhas e as cantigas de roda, tão difundidas na nossa cultura popular, por acreditarmos que esses pequenos textos sejam do conhecimento e interesse dos nossos alunos, o que facilitaria no processo de aprendizagem.

6.2 A proposta de intervenção: um trabalho voltado para o desenvolvimento da leitura e da escrita

A intervenção didática aplicada foi elaborada com base na proposta de letramento para o ciclo de alfabetização, apresentada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), e é composta por atividades que conciliam oralidade, leitura, escrita e análise linguística, e serviu como instrumento de intervenção da presente pesquisa. Dada a extensão da nossa proposta interventiva, optamos por fazer sua apresentação completa nos apêndices deste trabalho, no entanto, apresentaremos, a seguir, os principais aspectos do trabalho com leitura e escrita contemplados nas sequências de atividades, bem como alguns exemplos de exercícios propostos e os objetivos didático-pedagógicos que pretendemos alcançar com a aplicação de cada sequência.

Pensando na importância de alfabetizar letrando, salientamos que as atividades propostas partiram de textos que permeiam o cotidiano infantil e que permitiram, por meio

da “brincadeira” com as palavras e os textos, explorar aspectos intencionais de ensino da Língua Portuguesa. Moraes (2012) ressalta a importância do trabalho com esse tipo de texto durante o processo de alfabetização:

Muitos têm visto os benefícios de explorarmos os textos poéticos da tradição oral (cantigas, quadrinhas, parlendas, etc.) que as crianças conhecem ou aprendem de cor e que são parte da cultura do brincar infantil. O fato de aqueles textos conterem uma série de rimas, aliterações, repetições e outros recursos que produzem efeitos sonoros, aliado ao fato de as crianças os terem na memória, permite uma rica exploração dos efeitos sonoros, acompanhada da escrita das palavras. Assim, cria-se um bom espaço para que meninos e meninas, curiosamente, comecem a prestar mais atenção nas palavras e em suas partes orais e escritas. (MORAIS, 2012, p. 94).

Reconhecendo a relevância desse tipo de ação pedagógica, propomos o desenvolvimento das atividades a partir dos seguintes gêneros textuais: quadrinha e cantiga de roda. Nas duas primeiras sequências de atividades aplicadas trabalhamos com quadrinhas, que são textos curtos, que se caracterizam pela quantidade de versos e que apresentam rimas. Os exercícios apresentados nessas sequências contemplaram:

Quadro 1: Habilidades de leitura e escrita trabalhadas na sequência de atividades 01

Numeração dos exercícios	Sequência de atividades 01 - Introdução ao tema quadrinhas
1	Leitura do conceito de quadrinhas, leitura de duas quadrinhas
3	(Re)Leitura e identificação das rimas
4	Leitura orientada da quadrinha, identificação de palavras lidas
5	Leitura de quadrinha, produção escrita de versos rimados

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2: Habilidades de leitura e escrita trabalhadas na sequência de atividades 02

Numeração dos exercícios	Sequência de atividades 02 - Retomada do tema quadrinhas
1	Leitura de quadrinha acompanhada por atividades de consciência fonológica
2	Leitura de quadrinha acompanhada por atividades de consciência fonológica
3	Leitura de versos desordenados de uma quadrinha, escrita da quadrinha na ordem correta (de produção de sentido)

4	Escolha e escrita de uma quadrinha
---	------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

Com a aplicação das duas primeiras sequências de atividades, mediante o trabalho com as quadrinhas, objetivamos principalmente incentivar a leitura por parte dos nossos alunos, observando-os individualmente e ensinando-os a ler através de estratégias de consciência fonológica¹⁰. Atividades que propiciam aos alunos trabalhar a composição das palavras através de suas unidades identificáveis (fonemas, sílabas), como identificação da quantidade de letras das palavras, de sílabas, identificação de rimas, dos limites das palavras (onde uma palavra termina e outra se inicia), são atividades que trabalham a habilidade de, segundo Alves (2009), refletir sobre os sons da língua. O autor ainda destaca que o processo de aquisição da leitura e da escrita está relacionado à consciência fonológica, pois, para ter acesso ao sistema alfabético, faz-se necessária a correlação entre a representação escrita das palavras e os sons da fala. Segue um exemplo de atividade que trabalha a consciência fonológica na nossa proposta de intervenção:

- Na quadrinha abaixo, algumas palavras foram escritas juntas. Pinte uma palavra de cada cor para descobrir quantas palavras tem essa quadrinha.

UM, DOIS, TRÊS, QUATRO...
 PORQUIPASSOUUMRATO.
 UM, DOIS, TRÊS, QUATRO...
 PELAPORTADOBURACO.

A quadrinha tem _____ palavras.

Para dar continuidade ao trabalho com a leitura e a escrita a partir de textos presentes no universo infantil, escolhemos algumas cantigas de roda para direcionar as ações pedagógicas das sequências de atividades de número quatro a seis. Cantigas de roda são músicas do cancioneiro popular infantil que possuem caráter folclórico e fazem alusão a brincadeiras geralmente executadas por crianças num círculo. Os exercícios presentes nessas sequências contemplaram os conteúdos apresentados nos quadros a seguir:

¹⁰ A consciência fonológica envolve a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente, e de forma deliberada, os segmentos fonológicos da língua. (ALVES, FREITAS e COSTA, 2007)

Quadro 3: Habilidades de leitura e escrita trabalhadas na sequência de atividades 03

Numeração dos exercícios	Sequência de atividades 03 – Introdução ao tema cantigas de roda
1	Leitura dos versos desordenados de uma cantiga para ordená-los, escrita da cantiga na ordem correta (de acordo com a produção de sentido)
2	Leitura de cantiga de roda
3	Escrita do título da cantiga, escrita das palavras rimadas da cantiga
4	Escrita: atividades interpretativas da cantiga
5	Escrita: produção textual

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4: Habilidades de leitura e escrita trabalhadas na sequência de atividades 04

Numeração dos exercícios	Sequência de atividades 04 - Retomada do tema cantigas de roda
1	Leitura de cantiga de roda com palavras hipossegmentadas, releitura da cantiga com palavras segmentadas
2	Leitura de cantiga com palavras hipossegmentadas, escrita da cantiga com as palavras segmentadas
3	Leitura de cantiga, escrita de palavras do texto que formam rimas
4	Escrita de palavras do texto (ditado de palavras)
5	Escrita de palavras para formação de rimas

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 5: Habilidades de leitura e escrita trabalhadas na sequência de atividades 05

Numeração dos exercícios	Sequência de atividades 05 - Retomada do tema cantigas de roda
1	Leitura de títulos de cantigas de roda
2	Leitura de cantiga de roda, escrita de palavras ausentes (inferência)
3	Escrita de palavras para formação de rimas, separação silábica
4	Leitura de cantiga
5	Separação silábica

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 6: Habilidades de leitura e escrita trabalhadas na sequência de atividades 06

Numeração dos exercícios	Sequência de atividades 06 - Retomada do tema cantigas de roda
1	Leitura de palavras para ordenação de frase segundo produção de sentido
2	Leitura de títulos de cantigas escritos com tipos de letra distintos
3	Leitura de cantiga de roda, escrita de nome próprio para completar cantiga, resposta escrita de questionamentos sobre o texto
4	Escrita dos pares de rimas presentes no texto, leitura para interpretação textual
5	Escrita de versos da cantiga, escrita de nome próprio para completar o texto

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da aplicação das sequências de atividades de número quatro a seis, e através do trabalho intensivo com cantigas de roda, que são textos mais extensos que as quadrinhas, pretendemos continuar incentivando a leitura e o trabalho com exercícios que contemplam a consciência fonológica, inserindo outros aspectos importantes para o ensino, como a interpretação textual e a inferência, que são estratégias leitoras. Ao mesmo tempo, passamos a estimular mais a escrita, tanto por meio de respostas aos questionamentos propostos, quanto por meio de pequenas produções textuais, as quais nos darão subsídios para as análises dos fenômenos linguísticos registrados.

Como vimos, a escrita é algo que existe na sociedade e lhe é intrínseca, de forma que a criança tem o direito de compreendê-la. De acordo com Cabral e Pessoa (BRASIL, 2012c, p.08), o ensino das correspondências som-grafia, além de ser fundamental no processo de alfabetização, pode se realizar de maneira reflexiva e prazerosa. Para as autoras, a aprendizagem da escrita é um processo de construção de conhecimento que corre através de conflitos interiores estabelecidos pelo indivíduo, tanto quando escreve sozinho (atividades individuais), como quando escreve em interação com os demais (atividades em grupos, em duplas ou feitas coletivamente) (BRASIL, 2012c, p.09).

Então, em consonância com estas orientações, inserimos em nossa proposta de intervenção atividades de escrita com o objetivo de proporcionar uma reflexão acerca da correspondência som-grafia, sobretudo de maneira prazerosa, visto que as quadrinhas e as cantigas de roda são textos da oralidade que despertam o interesse das crianças por fazerem

parte do universo infantil e possuírem caráter lúdico. Contemplamos ainda atividades de produção textual que pudessem levar nossos alunos a compreender os princípios da escrita alfabética a partir de seus próprios conflitos e descobertas. São exemplos dessas atividades de reflexão e de produção textual, respectivamente:

- Nessa cantiga, há palavras localizadas no final das linhas que terminam com o mesmo som. Anote-as, formando pares.

- Escreva para o cravo e a rosa dizendo a eles por que eles não devem brigar.

Apresentadas as sequências de atividades elaboradas e explicitados os principais objetivos que foram pretendidos com suas aplicações, passaremos então a fazer algumas considerações acerca da aplicação da proposta de intervenção, bem como exemplificá-las, quando necessário for.

6.3 Considerações acerca das aplicações e amostras das atividades

Nesse momento do nosso trabalho, utilizaremos as anotações feitas diariamente durante a aplicação da proposta de intervenção, para descrever aspectos importantes da realização dessas atividades. Os alunos serão identificados pelas iniciais de seus nomes.

Sequência de atividades 01 - Para a aplicação da primeira sequência de atividades encontramos alunos animados e ansiosos, visto que já havíamos conversado sobre as atividades que faríamos com textos “legais” e em clima de “diversão”. Após a entrega do material contendo as atividades sequenciais, fizemos uma breve apresentação do mesmo, explicando que iríamos trabalhar com quadrinhas e questionando se alguém sabia o que seria uma quadrinha. Instaurada uma discussão sobre o que seria quadrinha, solicitamos um voluntário para a leitura do conceito de quadrinha presente no material, e a aluna L. S. A. (09 anos) se dispôs; questionando se todos entenderam o que seriam quadrinhas, pedimos que

outra pessoa refizesse a leitura, e logo o aluno J. H. S. S. (08 anos) se prontificou. Então, nós explicamos numa nova leitura do conceito o que seria uma quadrinha e propusemos a leitura individual e silenciosa dos textos contidos logo abaixo do conceito. Logo, alguns deles se sobressaíram dizendo:

– Ah tia, já sei!

– Tia, eu sei!

– Eu também sei, tia! (...)

Quando solicitamos a leitura vocalizada dos textos, percebemos que alguns não estavam lendo, mas sim repetindo as quadrinhas da forma que aprenderam na oralidade, e propusemos que realmente tentassem ler o que estava escrito. Fomos auxiliando na leitura dos alunos, até que, num dado momento, optamos pela leitura compartilhada da professora para os alunos. Passamos, então, para o segundo momento das atividades sequenciais que contempla o eixo da oralidade e discutimos sobre quem já conhecia as quadrinhas apresentadas, se lembravam onde e como as aprenderam, se conheciam outras quadrinhas, e se seriam capazes de nos dizer qual seria mesmo o conceito de quadrinha, e assim seguiu-se o debate.

Na aula seguinte, retomamos as atividades e passamos a trabalhar com o eixo da análise linguística, momento em que solicitamos a identificação das palavras que formavam pares de rimas nas quadrinhas e o registro por escrito da quantidade de versos que elas continham. Pedimos, ainda, que indicassem em quais versos as rimas apareciam. Segue um exemplo realizado desta atividade:

• Agora vamos ler as quadrinhas:

BATATINHA QUANDO NASCE ESPARRAMA PELO CHÃO MENININHA QUANDO DORME PÕE A MÃO NO CORAÇÃO.	EU SOU PEQUENINHA DO TAMANHO DE UM BOTÃO CARREGO PAPAI NO BOLSO E MAMÃE NO CORAÇÃO.
--	--

2º momento – Eixo da oralidade

- Você já conhecia essas quadrinhas?
- Que outras quadrinhas você conhece? Converse com seus colegas.
- Vamos relembrar o conceito de quadrinha?

3º momento – Eixo da análise linguística

- Em cada quadrinha, pinte as palavras que rimam;
- Quantos versos têm as quadrinhas? Quatro
- Em que versos as rimas aparecem? Dois Quatro

No quarto momento das atividades sequenciais, solicitamos a releitura da primeira quadrinha (Batatinha quando nasce...), a professora lendo e eles acompanhando a leitura, para que no momento em que a professora parasse de ler, eles pintassem a última palavra lida, e dissessem como fizeram para identificar essa palavra. Por fim, no quinto e último momento da primeira sequência de atividades, solicitamos a leitura de uma nova quadrinha: a quadrinha foi lida e relida pelos alunos e, em seguida, pela professora. Feito isso, exploramos os eixos da produção de textos escritos e da análise linguística, quando solicitamos que os alunos inventassem novos versos rimados para completar a quadrinha, finalizando assim a primeira sequência de atividades.

Sequência de atividades 02 - Para o início da aplicação da segunda sequência de atividades, conversamos com os alunos e explicamos que iríamos retomar o tema quadrinhas e que gostaríamos que acompanhassem a leitura do novo texto que selecionamos. Então, lemos repetidas vezes para os alunos o texto contido no material para que eles pudessem realizar a primeira atividade solicitada, que seria a pintura dos espaços que havia entre as palavras do texto. Terminada a primeira etapa, solicitamos que os alunos contassem quantas palavras compunham o texto e registrassem esse número, no entanto, sem informar se o registro deveria ser feito por extenso ou com o numeral, o que ocasionou a ocorrência das duas formas de registro. Em seguida, pedimos que as crianças copiassem do texto palavras que contivessem cinco (5), quatro (4) e três (3) letras, registrando-as nos locais destinados para tal. Vejamos a seguir:

1º momento – Eixo da leitura / Eixo da análise linguística

- Acompanhe a leitura da quadrinha:

BOTEI NO FORNO SEIS BOLOS
CINCO DE COCO E UM INGLÊS
QUANDO ELES FICAREM PRONTOS
COMO TODOS DE UMA SÓ VEZ.

- Pinte os espaços entre as palavras;
- Quantas palavras tem essa quadrinha? vinte um
- Copie da quadrinha palavras com:

5 letras	<u>B</u> <u>O</u> <u>T</u> <u>E</u> <u>I</u>	<u>F</u> <u>O</u> <u>R</u> <u>N</u> <u>O</u>
4 letras	<u>C</u> <u>O</u> <u>C</u> <u>O</u>	<u>C</u> <u>O</u> <u>C</u> <u>O</u>
3 letras	<u>V</u> <u>M</u> <u>A</u>	<u>V</u> <u>E</u> <u>Z</u>

Retomamos as atividades em outra aula, momento no qual explicamos que na próxima quadrinha selecionada para leitura e realização das atividades havia palavras que foram intencionalmente escritas juntas, coladas uma na outra, e que o exercício consistiria em ler essas palavras e tentar descobrir os limites de cada uma delas, para depois contar e registrar o total de palavras que compunham o texto. Para delimitar onde começava e terminava cada uma das palavras, sugerimos que os alunos pintassem cada palavra com uma cor diferente e disponibilizamos lápis de colorir para todos eles. A próxima atividade requeria que os alunos escrevessem a quadrinha da maneira correta, com os devidos espaços entre uma palavra e outra. Observemos:

2º momento – Eixo da leitura / Eixo da análise linguística

- Na quadrinha abaixo, algumas palavras foram escritas juntas. Pinte uma palavra de cada cor para descobrir quantas palavras tem essa quadrinha.

UM DOIS TRÊS QUATRO...
 POR AQUI PASSOU UM RATO...
 UM DOIS TRÊS QUATRO...
 PELA PORTA DO BURACO.

A quadrinha tem 17 palavras.

- Agora escreva essa quadrinha da maneira correta, com os espaços entre as palavras.

um dois, três, quatro...
 Por AQUI Passou um Rato.
 um dois, três, quatro...
 Pela Porta do Buraco,

As atividades dessa sequência foram retomadas em seu terceiro momento numa outra aula, quando apresentamos uma quadrinha apenas com o primeiro verso numerado e os demais desordenados e pedimos que os alunos, primeiro: ordenassem os versos de forma que a quadrinha fizesse sentido; segundo: escrevessem a cantiga na ordem correta no espaço destinado para tal. Em seguida, solicitamos aos alunos que, na atividade de casa,

explicassem aos familiares o que seria uma quadrinha e perguntassem se eles conheciam alguma; caso conhecessem, o aluno deveria escrever a quadrinha no caderno e, em sala de aula, transcrevê-la para a folha das atividades sequenciais. Queremos registrar que apenas quatro (4) alunos realizaram essa atividade: infelizmente, a maioria dos nossos alunos não conta com o apoio da família na realização das atividades escolares. Segue o exemplo de um dos alunos que realizou a tarefa solicitada:

4º momento – Eixo da oralidade / Eixo da escrita

- Pergunte aos seus familiares ou amigos se conhecem outras quadrinhas;
- Escolha uma e a escreva:

a galinha do vizinho
bata ovo amarelinho bata
1. bata 2. bata 3. bata 4. bata
5. bata 6. bata 7. bata 8. bata 9. bata 10.
Quem me contou essa quadrinha foi: eu mesmo

Então, finalizamos a segunda sequência de atividades solicitando aos alunos que conversassem entre si sobre as quadrinhas que conheceram, sendo que cada um deveria eleger a quadrinha de sua preferência para declamá-la aos colegas. Os momentos que antecederam a declamação das quadrinhas foram de extrema importância para a aplicação da sequência didática em questão, visto que a grande maioria dos alunos se empenhou em ler e memorizar a quadrinha eleita para ser declamada. Finalizando as atividades da sequência de atividades de número dois (02), os alunos declamaram a quadrinha memorizada.

Sequência de atividades 03 - A terceira sequência didática aplicada introduziu o tema cantigas de roda. Na primeira atividade trouxemos uma cantiga de amplo conhecimento popular com seus versos desordenados e pedimos que: primeiro, os alunos ordenassem numericamente os versos dessa cantiga; segundo, escrevessem a cantiga seguindo a ordem

numérica dada aos versos. Essas atividades despertaram grande interesse nos alunos, e conseguimos deles um engajamento espontâneo que rendeu momentos importantes no processo de ensino-aprendizagem. Vejamos um exemplo:

1º momento – Eixo da leitura

- Abaixo estão as partes desordenadas de uma cantiga que certamente você conhece. Vamos numerá-las na ordem adequada?

- Escreva a cantiga na ordem correta.

ciranda, cirandinha
 vamos todos cirandar
 vamos dar a meia volta
 volta e meia vamos dar
 o anel que tu me deste
 Era vidro e se quebrou
 o amor que tu me tinhas
 Era pouco e se acabou

No segundo momento da aplicação dessa sequência de atividades, perguntamos se haveria algum aluno que pudesse, voluntariamente, realizar a leitura de uma também muito conhecida cantiga de roda, e logo havia vários voluntários, de forma que solicitamos a leitura em voz alta de cada um deles; então, propusemos que cantássemos juntos a cantiga, e pedimos que os que não haviam lido a cantiga, acompanhassem a cantoria buscando fazer a leitura do texto ao mesmo tempo. Solicitamos aos alunos que pensassem acerca da cantiga que havíamos acabado de ler e de cantar, e escolhessem um nome para a mesma, e a grande maioria quis registrar como título “O cravo e a rosa”; o segundo título mais escolhido foi “O cravo brigou com a rosa”. Em outro momento, para que pudéssemos retomar a sequência de atividades, solicitamos uma nova leitura da cantiga, dessa vez individual e silenciosa. Explicamos que, por se tratar de uma leitura feita anteriormente, de uma cantiga cuja melodia nós já conhecíamos, poderia acontecer de, no momento da leitura, ficarmos “cantando” mentalmente; pedimos, então, que prestassem muita atenção nas rimas, buscando encontrar quais palavras estavam rimando com quais outras palavras. Feito isso, pedimos que registrassem as palavras que terminavam com o mesmo som, formando pares. A seguir, veremos exemplos dessas atividades:

3º momento – Eixo da escrita

- Escolha e escreva um título para a cantiga que você leu.

O cravo e a rosa

- Nessa cantiga, há palavras localizadas no final das linhas que terminam com o mesmo som. Anote-as, formando pares.

malada	despedada
visitar	charar

3º momento – Eixo da escrita

- Escolha e escreva um título para a cantiga que você leu.

O cravo brigou com a rosa

- Nessa cantiga, há palavras localizadas no final das linhas que terminam com o mesmo som. Anote-as, formando pares.

sacada	despedada
visitar	charar

Passamos a relembrar os conceitos de *verso* e de *estrofe*, para, em seguida, solicitarmos os registros escritos das quantidades de estrofes e de versos da cantiga trabalhada. Solicitamos, ainda, no mesmo momento da sequência de atividades, o registro escrito dos nomes das personagens da cantiga, do assunto principal tratado na cantiga, e de algumas passagens específicas do texto, o que rendeu bons momentos de aprendizagem de leitura, escrita e análise linguística, visto que os alunos precisaram voltar ao texto (consultando-o ou mentalmente) para refletirem acerca do que estava sendo pedido e, em seguida, fazer o registro. Segue um exemplo:

4º momento – Eixo da escrita / Eixo da análise linguística

- Numa cantiga de roda, cada linha é chamada *verso* e cada grupo de versos chama-se *estrofe*. Sabendo disso, responda:
 - a) Quantas estrofes há na cantiga lida? duas estrofes
 - b) De quantos versos cada estrofe é formada? quatro versos
- Quem são os personagens dessa cantiga?
a cravo e a rosa
- Qual é o assunto principal da cantiga?
a cravo brigou com a rosa
- Depois da briga, como ficou...
 - a) o cravo? doente
 - b) a rosa? despedaçada
- O que a rosa fez quando o cravo...
 - a) ficou doente? a rosa foi visitar
 - b) teve um desmaio? a rosa pôs-se a chorar

Para finalizar essa sequência de atividades, solicitamos uma pequena produção textual, momento em que os alunos deveriam escrever para o cravo e para a rosa dizendo a eles por que não deveriam brigar. Esse momento foi de grande importância para a aprendizagem dos alunos e para o objetivo do nosso trabalho, visto que conseguimos incentivá-los a escrever e assim conseguimos que escrevessem algumas frases e até pequenos textos. Vejamos um exemplo:

5º momento – Eixo da produção de texto escrito

- Escreva para o cravo e a rosa dizendo a eles por que eles não devem brigar.

porque é muito feio e eles são um casal eles devem ficar juntos e nunca brigar.

Sequência de atividades 04 - Nessa sequência de atividades demos continuidade ao trabalho com as cantigas de roda, e, para começar, apresentamos um mesmo texto de duas maneiras distintas: primeiro, o texto hipossegmentado, ou seja, com todas as suas palavras juntas, coladas umas às outras, sem separação; segundo, o texto segmentado, com as palavras devidamente separadas umas das outras. A partir da leitura do texto em suas duas apresentações, iniciamos um breve debate para saber em qual das leituras tiveram mais facilidade e sobre o porquê de uma leitura ter sido mais fácil que a outra, momento em que os alunos puderam refletir sobre a língua escrita e expor oralmente as suas reflexões. Então, apresentamos uma pequena cantiga escrita com as palavras hipossegmentadas, sem separação, e pedimos que os alunos tentassem ler o texto indicando o limite de cada palavra, para, em seguida, reescrevê-lo colocando cada palavra no espaço que destinamos para tal. Segue um exemplo da atividade realizada:

2º momento – Eixo da leitura / Eixo da análise linguística / Eixo da escrita

- A cantiga a seguir está escrita com palavras emendadas. Observe:

BOI BOI BOI
BOI DA CARA PRETA
PEGA ESSE MENINO
QUE TEM MEDO DE CARETA.

- Agora, reescreva a cantiga colocando cada palavra em um dos espaços:

BOI BOI BOI
BOI da cara Preta
Pega Esse menino
que tem medo de careta

O próximo momento das atividades requeria dos alunos a leitura de uma conhecida cantiga de roda: essa leitura foi realizada a princípio de maneira individual e silenciosa, e depois todos a uma só voz, numa leitura ritmada. Logo em seguida, solicitamos que os

alunos respondessem com quais outras palavras as palavras indicadas na atividade formavam pares de rima, registrando-as. E, finalizando as atividades dessa sequência, trabalhamos com a língua escrita. Primeiro, pedimos que os alunos não consultassem o texto para que pudessemos realizar um ditado com as palavras da cantiga apresentada, sendo que no final eles poderiam verificar no texto o que acertaram e o que deixaram de acertar. Segundo, pedimos que pensassem e registrassem palavras que rimassem com as palavras que destacamos da cantiga, e muitas foram as hipóteses elaboradas pelos alunos nesse intento. Observemos a seguir um exemplo da atividade realizada:

• Agora responda:

a) Qual é a palavra que rima com RIO? triu

b) Qual é a palavra que rima com DENTRO? coramento

4º momento – Eixo da escrita

• Vamos escrever algumas palavras da cantiga Sapo Cururu. Eu dito e vocês escrevem:

<u>Beira</u>	<u>cururu</u>
<u>mulher</u>	<u>rendinha</u>
<u>coramento</u>	

5º momento – Eixo da escrita / Eixo da análise linguística

• Escreva palavras que rimem com:

SAPO	<u>pató</u>
BEIRA	<u>beira</u>
MULHER	<u>mulher</u>
RENDINHA	<u>rendinha</u>

Sequência de atividades 05 - Iniciamos a aplicação da quinta sequência de atividades didáticas retomando o trabalho com as cantigas de roda, e no primeiro momento solicitamos que os alunos lessem alguns títulos de cantigas em destaque e pintassem os títulos que sugeriam cantigas que conheciam. Teve início uma breve discussão acerca das cantigas cujos títulos foram mencionados: questionamos se já brincaram com essas cantigas, como as aprenderam. Ao final sugerimos que os alunos cantassem os trechos das cantigas dos quais

se lembrassem. Foram atividades muito prazerosas, nas quais percebemos entusiasmo por parte dos alunos ao realizá-las.

Passamos para o momento seguinte da aplicação dessa sequência didática com atividades que contemplam os eixos da leitura, da escrita e da análise linguística. Apresentamos mais uma cantiga popularmente conhecida, no entanto, nela faltavam palavras; então, solicitamos que os alunos realizassem a leitura e tentassem completar os espaços vazios com as palavras que faltavam, visto que elas seriam facilmente identificadas através de inferências. Feito isso, pedimos que escrevessem rimas para palavras destacadas do texto em questão, e que separassem as sílabas de algumas outras palavras também retidas da cantiga. Incluímos, a seguir, um exemplo da atividade citada realizada por um dos nossos alunos:

2º momento – Eixo da leitura / Eixo da escrita / Eixo da análise linguística

- Leia a cantiga abaixo e complete-a com as palavras que faltam:

A GALINHA DO VIZINHO

A GALINHA DO VIZINHO
BOTA OVO AMARELINHO
BOTA UM, BOTA DOIS,
BOTA TRÊS, BOTA quatro,
BOTA CINCO, BOTA seis,
BOTA SETE, BOTA oito,
BOTA NOVE, BOTA DEZ!

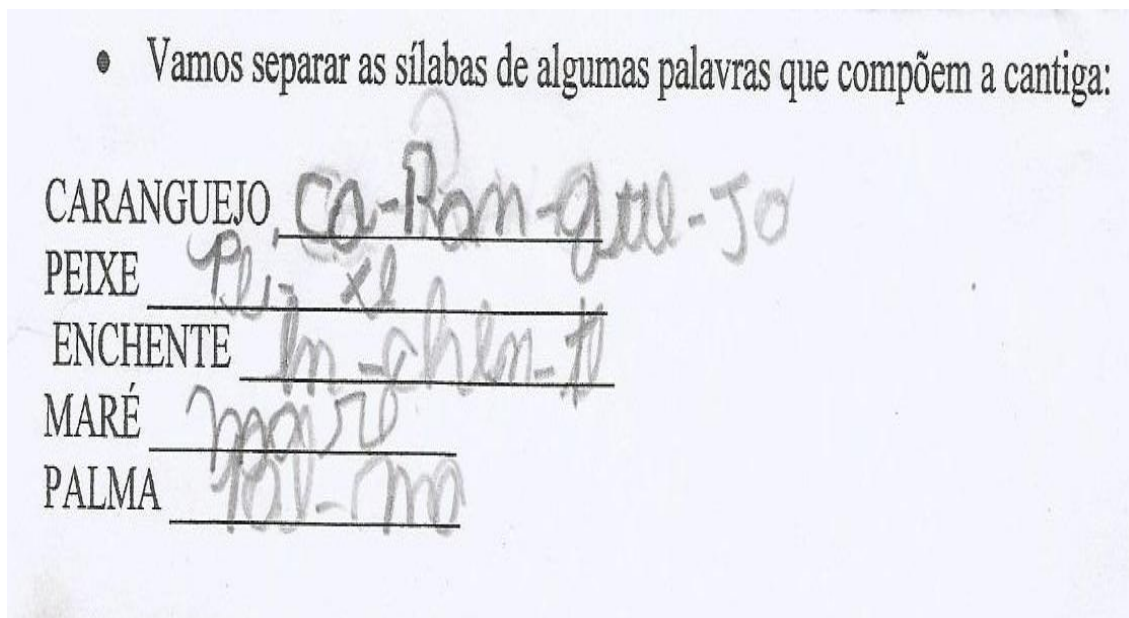
3º momento – Eixo da análise linguística

- Escreva palavras que rimem com:

- GALINHA FARINHO
- OVO PELVO
- AMARELINHO salatimHO

Já em outro momento da aplicação dessa sequência, outra cantiga bastante conhecida foi apresentada: solicitamos a leitura do texto, deixamos que os alunos cantassem e

brincassem de roda cantando a cantiga, e então fizemos uma ponte com o conteúdo de Ciências, quando relembramos aspectos sobre as classes de animais, enquanto trabalhávamos a oralidade. Por fim, pedimos que os alunos separassem as sílabas de algumas palavras retiradas da cantiga. Observemos:



Queremos enfatizar o caráter lúdico do trabalho com as cantigas de roda, e ainda ressaltar o entusiasmo dos alunos: eles realizavam as atividades solicitadas sempre mais animados e dispostos que em comparação a outros conteúdos não vinculados à ludicidade.

Sequência de atividades 06 - Na aplicação da sexta e última sequência de atividades, ainda retomando o tema cantigas de roda, os alunos já estavam bastante habituados à dinâmica do trabalho e, antes mesmo que lêssemos a atividade que deveria ser realizada, eles já a estavam fazendo. Mesmo assim, procedemos à leitura do comando da atividade. No caso, o primeiro momento da sequência requeria dos alunos a ordenação dos títulos das cantigas, visto que as palavras que os compunham foram apresentadas todas fora da ordem correta. Feito isso, explicamos que a próxima atividade solicitava que eles ligassem os títulos das cantigas que foram apresentados com tipos diferentes de letras, no caso, a letra de forma e a letra bastão.

Retomando a sequência de atividades, pedimos aos alunos a leitura individual e silenciosa da próxima cantiga a ser trabalhada. A maioria dos alunos disse não conhecer a cantiga em referência. Pedimos que, durante a leitura, observassem se o texto estava completo, assinalando 'sim' ou 'não'; como, de fato, faltava algo ao texto, questionamos, em

seguida, o que estava faltando para completar o texto (no caso, era um nome próprio de pessoa) e como cada um deles o completaria, e pedimos que registrassem por escrito. Em seguida, solicitamos que reescrevessem as palavras que formavam as rimas do texto no espaço destinado para tal. Vejamos um exemplo:

3º momento – Eixo da leitura / Eixo da oralidade

- Vamos ler a cantiga abaixo:

FUI NO ITORÓRÓ
BEBER ÁGUA E NÃO ACHEI.
ACHEI BELA MORENA
QUE NO ITORORÓ DEIXEI.

APROVEITA, MINHA GENTE,
QUE UMA NOITE NÃO É NADA,
SE NÃO DORMIR AGORA,
DORMIRÁS DE MADRUGADA.

Ô MARIAZINHA, Ô MARIAZINHA,
ENTRARÁS NA RODA E DANÇARÁS SOZINHA.
SOZINHA EU NÃO DANÇO E NEM DEVO DANÇAR
PORQUE TENHO Miguel
PARA SER MEU PAR.

- Você acha que está faltando alguma coisa nessa cantiga?

SIM

☒

NÃO

☐

- O que falta para completá-la?

Uma ml de Borra

- Que nome você colocaria para completar a cantiga?

Miguel

4º momento – Eixo da escrita / Eixo da análise linguística

- Copie do texto as palavras que rimam:

achei
nada
mariuzinha
dancan

deixei
madrugada
sozinha
par

Tivemos, então, na retomada das atividades, um momento em que foi solicitada a releitura do texto com vistas a responder algumas questões interpretativas do texto, o que

deveria ser feito a partir da pintura às respostas corretas. Finalizando a aplicação das atividades sequenciais, tivemos um último momento que contemplou o eixo da escrita: pedimos que os alunos copiassem os dois últimos versos da cantiga relida, completando-a com o nome do seu “par escolhido”, o que também proporcionou excelentes momentos de aprendizagem, visto que, nesse momento, muitos alunos realizaram a atividade com êxito. Seguem exemplos:

5º momento – Eixo da escrita

- Copie os dois últimos versos da cantiga e complete com o nome do seu “par escolhido”.

SOZINHA(O) EU NÃO DANÇO E NEM DEVO DANÇAR

Porque eu sou o Michael
Para ser meu par

5º momento – Eixo da escrita

- Copie os dois últimos versos da cantiga e complete com o nome do seu “par escolhido”.

SOZINHA(O) EU NÃO DANÇO E NEM DEVO DANÇAR

Porque tenho Willha Para ser meu P?
Par.

Queremos destacar o nosso contentamento para com a aplicação da proposta interventiva. Aliando o caráter lúdico às atividades que trabalham a consciência fonológica e estratégias como as de interpretação e inferências, o prazer do trabalho com a leitura e a escrita emanou em nossos alunos, e, junto com ele, os avanços.

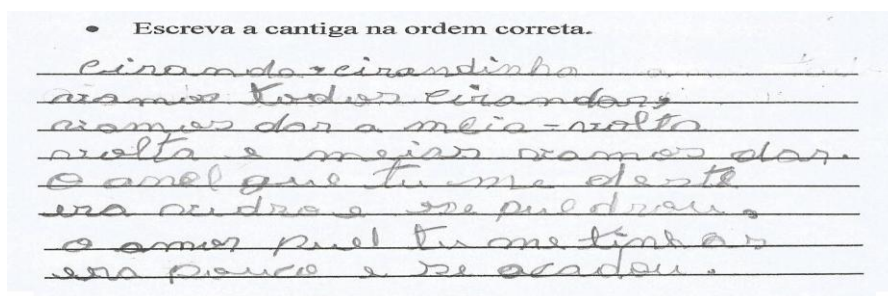
6.4 Análise de amostras do material obtido na intervenção

Como dissemos anteriormente, devido à extensão do material obtido por ocasião da aplicação da nossa proposta de intervenção, optamos por pautar nossa análise num recorte das atividades realizadas pelos alunos. Nesse sentido, selecionamos as sequências de atividades que explicitam os avanços dos alunos no tocante à escrita, visto que, para tal, temos um material palpável, diferentemente dos critérios de análise da leitura, que serão

melhor aferidos na comparação entre as fichas de avaliação do 3º e 4º bimestres. Precisamos salientar que as análises e considerações apresentadas a seguir priorizam representar o quantitativo de alunos que, ao final do 3º bimestre, não dominavam habilidades de escrita adequadas para o 3º ano do ciclo de alfabetização, e que, por esse motivo, tinham indicação de retenção, a menos que entrassem em processo de alfabetização e compreendessem alguns princípios do Sistema de Escrita Alfabética. Como forma de preservar as identidades dos alunos, utilizaremos apenas as iniciais de seus nomes para identificá-los, e indicaremos suas idades à época da aplicação das atividades sequenciais.

Como mencionamos em outro momento, durante a aplicação da proposta didática foi possível perceber o empenho e a dedicação dos alunos na resolução dos exercícios de escrita propostos. Algumas atividades de treino da escrita possibilitaram por meio da cópia (fosse ela para ordenar frases apresentadas ou para localizar palavras no texto e transcrevê-las) que alunos que não se sentiam seguros para realizar atividades de escrita, e muitas vezes diziam que não sabiam escrever para não fazer as tarefas, realizassem as proposições com mais segurança e propriedade. É o caso da aluna C. V. C. (08 anos), que, mesmo ainda possuindo muitas dificuldades na escrita, como por exemplo, a dificuldade de escrever palavras com diferentes estruturas silábicas e de atender às convenções ortográficas, conseguiu realizar as atividades a seguir, algumas na sua totalidade, outras parcialmente, conforme veremos adiante.

Vejamos parte do exercício proposto no 1º momento da aplicação da sequência de atividades de número 03, quando solicitamos a leitura das partes desordenadas de uma cantiga, sua numeração na ordem adequada e, por fim, a sua escrita obedecendo a ordem correta. Salientamos que toda a sequência de atividades realizadas pela aluna se encontra no anexo deste trabalho.



Como é possível perceber, há algumas inadequações na escrita da aluna anteriormente mencionada. Vemos que ela conseguiu reconhecer a ordem correta dos versos

da cantiga, pois os transcreveu ordenados, no entanto, durante a transcrição ocorreram equívocos no registro de algumas palavras apresentadas na atividade, como é o caso no registro de *meias* para *meia*, no qual houve um metaplasmo por aumento¹¹, ou seja, a inserção de um fonema no final da palavra. Observamos também os registros de *puedrou* para *quebrou*, *puel* para *que*, e *acadou* para *acabou*, nos quais verificamos a ocorrência de metaplasmos por transformação, o que ocorre quando um fonema se transforma em outro distinto. No caso das transformações do fonema /d/ para /b/, uma hipótese possível é a de que o fenômeno ocorra em virtude dos pontos de articulação dessas duas consoantes, os quais são muito próximos um do outro, o que pode ocasionar na confusão grafema-fonema.

Mesmo apresentando as inadequações demonstradas, a aluna C. V. C. conseguiu desenvolver as atividades solicitadas no primeiro momento da sequência, o que certamente colaborou para com o seu processo de aprendizagem de leitura e escrita, visto que a atividade possibilitou que a aluna reconhecesse as partes da cantiga e as ordenasse, transcrevendo-as corretamente, momento no qual pode treinar a ortografia e ainda elaborar algumas hipóteses para a escrita dessas palavras.

Precisamos explicitar que o 2º momento da sequência de atividades previa uma leitura oralizada de outra cantiga de roda bastante difundida, bem como que ela fosse cantada por todos em coro. Como essas são atividades relativas aos âmbitos da leitura e da oralidade, optamos por não inseri-las aqui e passamos a contemplar o 3º momento da aplicação da sequência pedagógica. Vejamos, a seguir, no que consistiu esse momento:

3º momento – Eixo da escrita

- Escolha e escreva um título para a cantiga que você leu.

ficou dentro

- Nessa cantiga, há palavras localizadas no final das linhas que terminam com o mesmo som. Anote-as, formando pares.

<u>sacada.</u>	<u>perpala da</u>
<u>...</u>	<u>...</u>

¹¹ O metaplasmo por aumento, bem como os demais metaplasmos citados, consistem em fenômenos fonológicos e estão baseados nos estudos de Botelho e Leite, disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/comunicacoes/isabelleinsleite.pdf> Acesso em: 13/11/2015.

Como vimos, o 3º momento propôs a escolha e o registro de um título para o texto lido. Bem sabemos que o título de um texto deve indicar seu assunto, portanto podemos afirmar que a aluna não conseguiu realizar o comando da atividade, visto que seu registro não dá conta da ideia principal do texto. Atendendo ao comando que solicitava a localização das palavras do texto terminadas com o mesmo som, a aluna buscou descobrir os pares de rimas presentes na cantiga, de forma que encontrou e registrou um desses pares; porém, ela não conseguiu encontrar o segundo par, e nos parece que, vendo que estava equivocada em seu registro, apagou o que havia escrito e deixou parte da atividade sem resposta.

Passemos a contemplar o 4º momento da sequência de atividades realizado pela aluna C.V. C.:

4º momento – Eixo da escrita / Eixo da análise linguística

- Numa cantiga de roda, cada linha é chamada *verso* e cada grupo de versos chama-se *estrofe*. Sabendo disso, responda:
 - a) Quantas estrofes há na cantiga lida? duas
 - b) De quantos versos cada estrofe é formada? quatro
- Quem são os personagens dessa cantiga?
o cravo e a rosa
- Qual é o assunto principal da cantiga?
o cravo e a rosa
- Depois da briga, como ficou...
 - a) o cravo? ficou doente
 - b) a rosa? foi pedaçada
- O que a rosa fez quando o cravo...
 - a) ficou doente? foi visitar
 - b) teve um desmaio? pois se a chorou

Vimos que o quarto momento da aplicação das atividades solicitava que a aluna registrasse o número de estrofes e versos que compunham a cantiga, para o que ela conseguiu dar as respostas corretas conforme o texto, porém com uma inadequação, que ocorreu quando ela grafou a letra /s/ quando seria a letra /r/, na escrita da palavra *quatso*, na tentativa de registrar a palavra *quatro*. Segue-se a essa atividade uma breve interpretação textual, momento em que a aluna novamente demonstrou confusão no registro da letra R, quase sempre registrada como S, como se verifica em *csavo* para *cravo*, *sosa* para *rosa*, *visitas* para *visitar* e em *choRas* para *chorar*, o que não se pode julgar apenas pela atividade em si. A considerar o processo de aprendizagem da aluna, tendo aprimorado durante os

bimestres as pouquíssimas e precárias habilidades de leitura e de escrita que possuía no início do ano letivo, sobretudo no segundo semestre, podemos atribuir os frequentes equívocos de registro envolvendo as letras R e S, a uma indistinção na grafia de cada letra, visto que, na leitura, a aluna já conseguia distinguir o som produzido por esses fonemas. Inclusive, percebemos que a confusão no registro da letra ocorre na sua forma minúscula, visto que em *choRas* a aluna grafa um R maiúsculo e volta a grafar s em vez de r. Houve ainda o registro de *foe* na tentativa de escrever a palavra *foi*, no qual verificamos a ocorrência do fenômeno fonológico abaixamento da vogal alta [i] para a vogal media alta [e]¹², o que também consiste no metaplasmo por transformação da metafoia, dado que houve uma alteração na altura da vogal.

Por fim, no quinto e último momento da aplicação das atividades dessa sequência, quando foi solicitada uma produção textual, a aluna, por julgar não conseguir escrever, mesmo recebendo a explicação de que poderiam ser poucas as palavras, perguntou se poderia ilustrar o que julgava não saber escrever. Assim ela o fez, e não houve produção escrita nesse momento da atividade.

Como vimos, a proposta de letramento do PNAIC para a alfabetização prevê que as crianças se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética, envolvidas em situações de uso da escrita e em contato com diversos gêneros (BRASIL, 2012e, p.06). Tal orientação foi observada durante a construção e a reestruturação da nossa proposta de intervenção, principalmente pelo fato de termos em nossa sala de aula alunos em etapas distintas no processo de alfabetização, de forma que os que não possuíam as habilidades de leitura e de escrita esperadas para o último ano do ciclo de alfabetização pudessem delas se apropriar, e os que já possuíam mais habilidades de leitura e de escrita pudessem aprimorá-las e passar a refletir sobre o funcionamento da língua.

Ainda de acordo com o Pacto, os alunos do ciclo de alfabetização precisam perceber que “a escrita nota e como deve acontecer essa notação” (BRASIL, 2012c, p.07), e demonstra no quadro específico dos direitos de aprendizagem, que os princípios do SEA devem ser introduzidos no primeiro ano, aprofundados no segundo e consolidados no terceiro (vide anexo C). No entanto, reconhece que:

[...] não é difícil encontrarmos situações em que o professor se depara com alunos que chegam ao ano 3 sem o domínio inicial do SEA. Nesse sentido, é importante desenvolver estratégias de trabalho que possibilitem o avanço dessas crianças, a

¹² Ver estudo de MATEUS (2000), intitulado *A harmonização vocálica e o abaixamento de vogais nos verbos do português*. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7314.pdf> Acesso em: 13/11/2015.

fim de que, ao término do ano, estejam, pelo menos, no nível alfabético de escrita e tenham aprendido muitas das correspondências letra-som de nossa língua. (CABRAL e PESSOA. BRASIL. 2012c, p.07)

A aluna que desenvolveu as atividades apresentadas anteriormente era, no começo do ano letivo, uma das que ainda se encontravam no início da etapa alfabética¹³ de aquisição da leitura e da escrita, ou seja, começando a usar a estratégia fonológica (considerar os pequenos constituintes das palavras) para elaborar suas hipóteses acerca da leitura e da escrita. Foi possível perceber que a aluna em referência progrediu durante todo o ano letivo, mas a aplicação das atividades sequenciais foi fundamental para que ela pudesse avançar no nível alfabético, pois proporcionou que ela passasse a compreender melhor as relações letra-som e as unidades menores que formam as palavras (aspectos trabalhados nas atividades de consciência fonológica apresentadas), ampliando suas habilidades de leitura.

Acreditamos que, principalmente por meio do estabelecimento da lógica da relação letra-som, a aluna C. V. C. tenha passado a compreender que os sons das palavras podem ser representados por meio da escrita alfabética, visto que a mesma deu início ao processo de falar consigo mesma para converter os sons da sua fala em letras e dar início à escrita de suas primeiras palavras, não aquelas que ela sabia decoradas dos estudos dos anos anteriores (a citar: bola, casa, dado), mas sim palavras as quais ela desejava escrever naquele determinado momento. Embora fossem também, em sua maioria, palavras compostas por sílabas simples e clássicas e/ou de uso corriqueiro, a escrita passou a caracterizar uma reflexão sobre a língua por parte da aluna, e não apenas um mero exercício que, de tão repetitivo, era memorizado.

Ao final do 4º bimestre, a aluna C. V. C. se encontrava progredindo na etapa alfabética de aquisição da escrita, e já dominava algumas das habilidades requeridas pelos critérios de avaliação do Pacto, por exemplo:

- Escrever palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.

Além disso, a aluna dominava parcialmente a outras habilidades requeridas pelos critérios de avaliação do PNAIC, as duas primeiras em maior, e as três últimas em menor escala. São elas:

- Escrever palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas;

¹³ Dehaene (2012) revela as três grandes etapas da aquisição da leitura e da escrita, são elas: etapa logográfica ou pictórica, etapa alfabética e, por fim, a etapa ortográfica. Em cada uma dessas etapas são desenvolvidas estratégias em relação à palavra escrita.

- Ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas;
- Ler textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta;
- Compreender textos de gênero, temática e vocabulário familiares;
- Produzir textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.

Para dar progressão à nossa pesquisa, devemos melhor explicar as etapas de aquisição da leitura e da escrita, e novamente registrar que, na finalização do 3º bimestre, havia o quantitativo de quatro alunos que não dominavam habilidades leitoras e escritoras suficientes para atender os critérios de aferição estabelecidos pelo PNAIC sequer de maneira parcial. É, pois, esse quantitativo de alunos que contemplamos nesse momento da nossa pesquisa, através das análises das atividades dos alunos que alcançaram progressão, e de considerações acerca dos que não alcançaram.

Embora nossos esforços tenham sido contínuos durante todo o ano letivo, e que muitos dos nossos alunos tenham avançado no processo de alfabetização durante os bimestres (informações verificáveis nas fichas de avaliação bimestral nos anexos deste trabalho), persistia, nesses quatro alunos, a dificuldade de converter as letras em sons para realizar a leitura, e de converter os sons da fala em suas letras correspondentes para realizar a escrita. Dois desses alunos já se encontravam na etapa alfabética de aquisição da leitura e da escrita, tentando formular suas primeiras hipóteses para a leitura e a escrita a partir de estratégias fonológicas, conscientes da utilização de letras e sílabas para decodificar (ler) e codificar (escrever) as palavras, mesmo que sem muitos acertos. Um desses alunos estava em processo de alcançar esse estágio para desenvolver as primeiras habilidades de leitura e de escrita. No entanto, havia um aluno que se encontrava ainda muito próximo da etapa pictórica, pois, muitas vezes, se utilizava de elementos não alfabéticos e explorava traços visuais para fazer o registro de suas tentativas de resposta às atividades propostas.

Através de auxílio e de comandos da professora, K. S. M. C. (09 anos) conseguia escrever parcialmente seu nome e reconhecia algumas letras do alfabeto, mas, se fosse para realizar sem auxílio alguma atividade, ele acabava por traçar riscos e fazer desenhos. Certamente, o aluno chegou ao final do ano letivo nessa etapa devido à sua deficiência mental/intelectual (comprovada por laudo médico), o que atesta suas necessidades educacionais especiais, para as quais eram propostas atividades diferenciadas que contemplavam, além da apresentação do alfabeto e atividades simples de leitura e escrita orientadas, desenho, pintura e atividades de coordenação motora.

Devemos registrar que, embora a Constituição Federal, Título VIII, da Ordem Social, em seu artigo 208 preveja o “atendimento educacional especializado aos portadores de

deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”¹⁴, as adequações do ensino às necessidades desse aluno eram realizadas sem o apoio de profissionais capacitados para tal. Devemos ainda enfatizar que, quando presente, o aluno participou das atividades propostas na nossa intervenção, e que foi possível realizar as leituras dos textos para o mesmo e deixá-lo à vontade para fazer seus registros nas folhas das atividades, o que está exemplificado no anexo M deste trabalho.

Em relação aos alunos que chegam ao 3º ano sem estarem alfabetizados, o PNAIC nos alerta para os diversos fatores que “podem fazer com que o aluno chegue ao ano 3 em um nível de escrita pouco avançado” (BRASIL, 2012c, p.07), e acrescenta:

Podem ser citadas causas como a falta, nos anos anteriores, de ensino sistemático da escrita alfabética ou a falta de um ensino ajustado às necessidades do estudante nos anos 1 e 2 do Ensino Fundamental. O professor, insistimos, precisa ser um facilitador do processo de apropriação do SEA. É importante que ele diagnostique o que a criança já sabe sobre a escrita e que saiba o que fazer para desenvolver uma metodologia de ensino para propiciar o avanço do pequeno aprendiz. (BRASIL, 2012c, p.07)

De fato, em nossa sala de aula do ano 3 do ciclo de alfabetização havia, na finalização do 1º bimestre, alguns alunos que estavam muito aquém de possuir as habilidades e conhecimentos necessários para tal etapa escolar. Exemplificando, tínhamos 10 alunos que não dominavam sequer a habilidade de ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas. Através de um trabalho didático-pedagógico sistemático e do ensino de habilidades e estratégias leitoras e escritoras pautado nos princípios do letramento para a alfabetização, conseguimos fazer com que os números que demonstram as habilidades de leitura e de escrita apontassem melhoras significativas já nas fichas de avaliação do 2º e 3º bimestres. Retomando o exemplo dado, na finalização do 2º bimestre eram oito (08) os alunos que não dominavam a habilidade de ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas, e ao final do 3º bimestre, eram apenas quatro (04).

A aluna H. P. S. S (09 anos) estava inclusa nesse quantitativo. Ela sempre se esforçava muito na resolução das atividades sugeridas em sala de aula, assim como fez com os exercícios apresentados por ocasião da proposta interventiva da nossa pesquisa. Selecionamos um recorte de uma sequência de atividades realizadas pela aluna trabalhando a leitura e a escrita a partir de quadrinhas; esse recorte contempla o 3º e o 4º momento da

¹⁴ Consultado a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 14/11/2015.

sequência, momentos nos quais houve maior produção escrita da aluna. Observemos como a aluna realiza as atividades propostas:

3º momento – Eixo da análise linguística / Eixo da escrita

- Os versos da quadrinha abaixo estão fora de ordem. Numere-os na ordem certa de forma que a quadrinha tenha sentido. O primeiro verso já está numerado.

- ☐ 9 EU PISEI NO RABO DELA
☐ 1 FUI À FEIRA COMPRAR UVA
☐ 4 ME XINGOU DE CARA SUJA
☐ 2 ENCONTREI UMA CORUJA

- Escreva a cantiga na ordem correta.

fui à feira comprar uva
 encontrei uma coruja
 eu pisei no rabo dela
 me xingou de cara suja

4º momento – Eixo da oralidade / Eixo da escrita

- Pergunte aos seus familiares ou amigos se conhecem outras quadrinhas;
- Escolha uma e a escreva:

o rato roeu a
 roupa do rei de
 roma A roupa do rei
 de roma o rato roeu

- Quem me contou essa quadrinha foi: tia Betânia

Para melhor compreendermos os objetivos pretendidos a partir do tema quadrinhas nessa sequência de atividades, explicitamos que o trabalho com a leitura e a escrita na sequência pedagógica em questão se deu, em seu 1º momento, pela leitura de uma quadrinha que deveria ter os espaços entre as palavras pintados pelos alunos, de forma que fosse possível identificar os limites de cada palavra. Em seguida, os alunos deveriam registrar a quantidade de palavras que formavam aquele texto, bem como copiar da quadrinha palavras que contivessem as quantidades determinadas de letras. Já o 2º momento dessa sequência previa a leitura de outra quadrinha, na qual havia algumas palavras escritas hipossegmentadas, ou seja, todas emendadas; os alunos deveriam pintar as palavras mesclando as cores utilizadas para indicar os seus limites, bem como registrar o número de palavras que compunham o texto, e, em seguida, escrever a quadrinha colocando os devidos

espaços entre as palavras. Tal sequência de atividades realizadas pela aluna encontra-se na íntegra no anexo N deste trabalho.

Como foi possível observar no recorte selecionado, o 3º momento da sequência de atividades solicitou a ordenação dos versos da quadrinha apresentada de forma que o texto fizesse sentido, em seguida, o comando da atividade solicitou a escrita da quadrinha na ordem correta. Vimos que a aluna H. P. S. S atendeu ao que foi proposto, dado que numerou corretamente a quadrinha e a escreveu na ordem da produção de sentido.

No tocante às inadequações presentes nos registros escritos da aluna, o que podemos identificar são pequenos problemas que não comprometem a qualidade do que foi realizado por ela; são exemplos dessas inadequações o registro da palavra *fui* sem que a letra inicial fosse maiúscula; o registro de *una* para o que seria *uma*, possivelmente ocasionado pela proximidade da forma gráfica e também dos sons produzidos por esses fonemas; e a troca da letra *d* por *b* em dois casos, quais sejam, no registro de *bela* para *dela*, e *be* para o que seria a preposição *de*, o que se configura como um metaplasmo por transformação de fonemas sonoros, dado que a semelhança entre eles pode representar uma dificuldade para a criança no momento de estabelecer a relação grafema-fonema.

Em relação ao 4º momento da aplicação dessa sequência de atividades realizadas pela aluna, logo observamos a inadequação do texto escolhido por ela, visto que o comando solicitava o registro de uma quadrinha, e o texto registrado se trata de um trava-línguas. O texto foi escrito sem inadequações que mereçam registro, porém devemos ressaltar que tal momento da atividade não foi realizado no ambiente escolar, então, posto como tarefa de casa, não sabemos explicitar suas condições de realização.

Ademais, o que precisamos destacar é o fato de, no início do ano letivo, serem pouquíssimas as habilidades de leitura e de escrita alcançadas pela aluna, ela que apenas dominava os conhecimentos de diferenciar letras de números e outros símbolos, e utilizar letras na escrita de palavras. Ao final do 2º bimestre, a aluna havia passado a dominar parcialmente os conhecimentos de escrever o próprio nome completo, de reconhecer as letras do alfabeto por seu nome e escrever palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.

Já na finalização do 3º bimestre, ela havia passado a dominar os conhecimentos de escrever o próprio nome completo e de reconhecer as letras do alfabeto por seu nome, no entanto, ainda dominava parcialmente o conhecimento de escrever palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras, e não dominava nenhum dos demais conhecimentos, a citar:

escrever palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas; ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas; ler textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta; compreender textos de gêneros, temática e vocabulário familiares; produzir textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares; participar de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.

Diante do exposto, podemos afirmar que a aluna H. P. S. S. progrediu em seus conhecimentos de leitura e de escrita durante todo o ano letivo, no entanto, caso na finalização do 4º bimestre ela ainda não alcançasse as habilidades de ler e de escrever pequenas frases e textos, teria indicativo de retenção. Mediante esforços, o nosso enquanto professora e o dela enquanto aluna ávida por aprender, e considerando a importância da aplicação da proposta de intervenção para os avanços nas suas habilidades de leitura e escrita, a aluna finalizou o 4º bimestre dominando parcialmente os conhecimentos que não ainda não dominava ao final do 3º bimestre, fato este que propiciou não apenas sua progressão escolar, mas também seu aprofundamento nas habilidades requeridas pelo mundo letrado.

Embora tenhamos nos empenhado durante todo o ano letivo para garantir avanços no desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras dos nossos alunos, sempre com base nas orientações do PNAIC e nos princípios do letramento para a alfabetização, houve um aluno que não conseguiu alcançar sequer parcialmente a maioria dos conhecimentos descritos nas fichas de avaliação do programa. Embora na escola se tenha conhecimento da orientação por parte do Ministério da Educação e Cultura da não retenção no ciclo de alfabetização, nela foi adotado o critério de retenção apenas no ano 3 do referido ciclo quando o aluno não atingir os níveis mínimos de leitura e de escrita, sendo necessária a elaboração de um relatório para registro dos motivos que justificam a retenção. Esse é o caso do aluno M. F. C. (09 anos).

Geralmente apresentando um comportamento introvertido e tímido, o aluno M. F. C., às vezes, tornava-se agressivo, sobretudo quando um colega mencionava algum fator de ordem familiar a ele relacionado. Faltoso, nos poucos dias de frequência à escola ainda se recusava a realizar a maioria das atividades propostas. Procurada por diversas vezes pela escola, pela professora ou pela direção, a genitora do aluno se eximia da responsabilidade de levá-lo a frequentar as oficinas de letramento oferecidas pela escola através do Programa Mais Educação, que, em nossa escola, funciona como um reforço escolar, bem como qualquer outra atividade por nós ofertada. Em meados do segundo semestre do ano letivo, fomos informados de que a mãe de M. F. C. estaria em busca de atendimento especializado

que atestasse se o aluno tinha ou não necessidades educacionais especiais, no entanto, até o final do ano letivo não obtivemos retorno para tal questionamento.

Ademais, o que podemos afirmar é que mesmo inserido nesse contexto de alfabetização e de letramento, mesmo sendo constantemente motivado e orientado quanto às atividades propostas, não apenas durante a aplicação da proposta didática interventiva, mas sim durante todo o ano letivo, M. F. C. apresentou pouca progressão nas habilidades de leitura e escrita, e ainda estava em processo de desenvolvimento das primeiras habilidades de leitura e de escrita. Em relação aos seus conhecimentos, ao final do 4º bimestre o aluno dominava a escrita do próprio nome completo, diferenciava letras de números e de outros símbolos, utilizava letras na escrita das palavras e escrevia apenas palavras dissílabas formadas por sílabas canônicas, ainda assim omitindo, mudando a ordem ou trocando letras. Além disso, não dominava os conhecimentos de ler e de escrever palavras com diferentes estruturas silábicas, de ler, compreender e produzir textos de gênero, temática e vocabulário familiares, e também não participava de situações de produção e compreensão de textos orais de gêneros e temas familiares.

Das seis sequências de atividades aplicadas, M. F. C. participou apenas de uma, e, mesmo assim, não a realizou por completo, realizou apenas o primeiro momento proposto na atividade, que podemos observar abaixo:

1º momento – Eixo da leitura

• Abaixo estão as partes desordenadas de uma cantiga que certamente você conhece. Vamos numerá-las na ordem adequada?

4

Volta e meia vamos dar.

2

Vamos todos cirandar,

6

Era vidro e se quebrou,

3

Vamos dar a meia-volta,

1

Ciranda, cirandinha,

7

O amor que tu me tinhas

5

O anel que tu me deste

8

Era pouco e se acabou.

• Escreva a cantiga na ordem correta.

ciranda cirandinha

Volta e meia vamos dar

Vamos dar a meia-volta

Era pouco e se acabou

Era vidro e se quebrou

Vamos todos cirandar

O amor que tu me tinhas

O anel que tu me deste

Vemos que os registros feitos pelo aluno expressam sua tentativa de transcrever os versos da cantiga, no entanto, mesmo se tratando tão somente de uma transcrição, há passagens que não se pode compreender, a exemplo do que foi registrado na 6ª e na 8ª linhas. A escrita de algumas palavras é rudimentar, repetimos, mesmo em se tratando de uma cópia, e podemos perceber que o aluno não domina ainda a habilidade de assimilar e converter os tipos de letras, no caso, da letra bastão para a letra cursiva, o que geralmente ocorre na escrita de alunos detentores de mais habilidades de escrita. Dado que não há nenhuma outra atividade do aluno que se configure como produção escrita, aqui finalizamos nossas considerações a respeito do aluno M. F. C, o qual não alcançou os conhecimentos mínimos necessários para obtenção da aprovação.

Com as análises realizadas até esse ponto e as considerações acerca dos casos específicos de retenção, demos conta do quantitativo de alunos que, ao final do 3º bimestre, não dominavam a maioria dos conhecimentos descritos na ficha de avaliação do Pacto, qual seja, o total de quatro (04) alunos, sendo que dois deles atingiram habilidades suficientes para obter aprovação, e dois deles não. Mesmo tendo alcançado nosso objetivo, consideramos de importante contribuição para a nossa pesquisa, relatar os avanços nas habilidades leitoras e escritoras de uma aluna em particular. Como acreditamos que sejam fundamentais para a compreensão dos possíveis motivos do insucesso escolar da mesma até chegar ao ano 3 do ciclo de alfabetização, vamos discorrer sobre alguns aspectos que podem ter interferido no processo de aprendizagem da aluna.

No início do ano, a aluna T. N. S. (10 anos) não demonstrava dominar nenhum conhecimento descrito na ficha de avaliação bimestral do PNAIC. A aluna era arredia, se negava a realizar qualquer atividade proposta, dizia não gostar de estudar e que apenas freqüentava a escola por obrigação. Buscamos no próprio âmbito escolar mais informações acerca da vida e do percurso escolar da aluna, e descobrimos que a mesma vivia em desajuste familiar provocado pelo somatório de diversas situações (violência, ausência paterna, envolvimento com entorpecentes, dentre outros). Ademais, descobrimos que a aluna havia sido retida nos dois últimos anos, ou seja, estaria cursando o 3º ano pela terceira vez, e que, no ano anterior, havia entrado em conflito, inclusive físico, com a professora algumas vezes.

Diante dos fatos mencionados, passamos a acreditar que, além dos problemas de ordem familiar que a aluna vivenciava, que, sabemos, podem sim interferir no processo de aprendizagem, ela possivelmente tinha motivos reais para dizer não gostar de estudar e de estar na escola, e passamos a elaborar algumas hipóteses: a escola poderia significar para ela

sinônimo de reprovação, visto que havia sido retida por duas vezes consecutivas; de conflito, visto que suas relações no âmbito escolar poderiam ser um reflexo do que vivia no familiar, e nele também não encontrava empatia e acolhimento; e de reprodução de conhecimentos estanques e incompreensíveis, pois, envolvida por essas situações, ela não conseguia demonstrar interesse pelas atividades, nem alcançar os níveis esperados de compreensão dos conteúdos ministrados.

Realmente enfrentamos alguns momentos difíceis envolvendo a aluna, no entanto, como sempre pautamos nosso dia-a-dia em sala de aula no respeito e na cordialidade, pudemos gradativamente perceber mudanças positivas em seu comportamento, não apenas nas relações pessoais mantidas na escola, mas, sobretudo, em seu comportamento educacional. Incentivada e encorajada, a aluna passou a acreditar em si mesma, a acreditar que conseguiria, e passou a realizar as atividades propostas. Durante esse processo de mudanças e de acolhimento, ela progrediu em seus conhecimentos e habilidades de leitura e de escrita, e avançou consideravelmente na etapa alfabética. Inclusive, caso a aluna não progredisse nas habilidades leitoras e escritoras, teria novamente o indicativo de retenção, mas, devido aos seus avanços, visto que já se encontrava lendo e escrevendo, compreendendo os princípios que regem a escrita alfabética, obteve aprovação.

Apresentaremos, a seguir, uma sequência didática pertencente à nossa proposta de intervenção que foi totalmente realizada pela aluna em referência. Durante o 1º bimestre, ou a aluna realmente não sabia sequer escrever o próprio nome completo, ou não conseguia concretizar os conhecimentos adquiridos devido a entraves em seu processo de aprendizagem. Vejamos algumas atividades realizadas pela aluna, seguidas de considerações que levam em conta as orientações do PNAIC e a ocorrência de alguns fenômenos que podem ocorrer durante o processo de desenvolvimento das habilidades escritoras. Observemos:

2º momento – Eixo da leitura / Eixo da análise linguística / Eixo da escrita

- A cantiga a seguir está escrita com palavras emendadas. Observe:

BOI,BOI,BOI
BOIDACARAPRETA
PEGAESSEMENINO
QUETEMMEDODECARETA.

- Agora, reescreva a cantiga colocando cada palavra em um dos espaços:

Bai	Bai	Bai	
Bai	Da	Carra	Preta
Pega	menino		
Que	tem	DeDe	ca
			meta

Para que possamos compreender a atividade na sua totalidade, precisamos informar que o 1º momento da sequência contemplou os eixos da leitura e da oralidade, e solicitou a leitura de uma cantiga que fora apresentada de duas formas distintas, primeiro, com as palavras hipossegmentadas, depois separadas adequadamente, para que os alunos respondessem oralmente em qual dos textos a leitura foi mais fácil, e por que houve mais dificuldade em uma forma do que na outra.

O exercício proposto no 2º momento da sequência de atividades prevê, em seu comando inicial, a leitura da cantiga apresentada, informando que, no texto, as palavras estão “emendadas”, para não utilizar o termo hipossegmentadas, inadequado para a etapa escolar. Em seguida, solicita a reescritura da cantiga colocando cada palavra no espaço destinado, o que consiste na identificação dos limites das palavras, onde cada uma delas começa e termina, ou seja, segmentando-as corretamente.

Podemos verificar que a aluna atendeu em parte o que foi proposto pela atividade, identificando os limites de algumas palavras, mas não de outras, como é o caso de *essem* *nino* para *esse menino*, e *teme dode ca reta* para o que deveria ser *tem medo de careta*. Acerca dos erros na segmentação das palavras, eles são vistos por Ferreira¹⁵ como “fruto de hipóteses elaboradas pelas crianças em seu processo de aquisição da escrita, especialmente, no que diz respeito à definição dos limites gráficos de uma palavra”, o que para ela é “muito comum no período inicial da aquisição”. Vejamos, na citação a seguir, o que Ferreira acrescenta acerca disso:

A instabilidade para a determinação dos limites gráficos existentes entre as palavras observada no início da aquisição da escrita é previsível, principalmente se for considerado que a criança, na tentativa de perceber as propriedades do sistema de escrita, tende a confrontá-lo com outro de natureza semelhante, nesse caso, a cadeia da fala, cuja característica mais saliente é relativa ao fato de ser produzida como um continuum que tem de ser segmentado pelo ouvinte. Para Kato (1986), a criança pode estar associando a escrita aos atos de fala que não são segmentados em unidades linguísticas e, em decorrência disto, acaba juntando categorias de palavras que deveriam estar separadas.

Possivelmente, o que aconteceu no registro da aluna de *teme dode* para *tem medo*, ocorreu pelo fato de a palavra *tem* terminar pela letra inicial de *medo*, ocasionando a sua junção e a produção de um único som na fala. Outro fator que deve ser considerado é o de que o gênero textual cantiga de roda, pelo fato de estar associado à musicalidade, propicia

¹⁵ Em referência ao estudo intitulado “A relevância de dados sobre a aquisição da escrita para as reflexões e práticas pedagógicas”, de FERREIRA, Carmem Regina Gonçalves. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3864.pdf Acesso em: 14/11/2015.

que a entonação, aqui entendida como a maneira de emitir um som vocal dando inflexão ou modulação ao canto, colabore para as hipóteses da aluna acerca da segmentação dessas palavras.

A partir de agora passaremos a observar as atividades realizadas pela aluna nos 3º, 4º e 5º momentos da aplicação da sequência pedagógica de número 04, as quais previam, respectivamente, a identificação e o registro das rimas que compunham a cantiga; um ditado de palavras que estavam presentes na cantiga e que, por esse motivo, haviam sido lidas pela aluna, e que são de uso rotineiro; e a escrita de palavras que formassem rimas com as demais palavras apresentadas. Vejamos então como a aluna T. N. S. (10 anos) procedeu à realização dessas atividades:

3º momento – Eixo da leitura / Eixo da análise linguística

- Agora responda:
 - a) Qual é a palavra que rima com RIO? friu
 - b) Qual é a palavras que rima com DENTRO? caçamito

4º momento – Eixo da escrita

- Vamos escrever algumas palavras da cantiga Sapo Cururu. Eu dito e vocês escrevem:

<u>lora</u>	<u>fazeno</u>
<u>rita</u>	<u>rendinha</u>
<u>mulher</u>	<u>caçamito</u>

5º momento – Eixo da escrita / Eixo da análise linguística

- Escreva palavras que rimem com:

SAPO	<u>sapato</u>
BEIRA	<u>geladaria</u>
MULHER	<u>caça</u>
RENDINHA	<u>moquinha</u>

Embora com bastantes inadequações, a aluna T. N. S. conseguiu realizar as atividades propostas: localizou e registrou as rimas presentes no texto, conforme foi solicitado no 1º momento; elaborou hipóteses alfabéticas para a escrita das palavras indicadas pelo ditado proposto no 2º momento; e ainda selecionou e registrou possíveis rimas para as palavras apresentadas no 3º momento da sequência.

Como vimos, algumas inadequações de registro são previsíveis e até mesmo naturais no processo de aprendizagem da escrita. No caso da escrita da aluna no 3º momento da atividade, verificamos que a grande maioria das inadequações registradas é explicada por fenômenos fonológicos, como é o caso de *friu* para *frio*, quando ocorre um alçamento, que se caracteriza pela elevação da altura da vogal média alta [o] para a vogal alta [u]. Já em *cazameto* para *casamento*, primeiro ocorre a inadequação do registro da letra z quando o

correto seria a letra *s*, justificada pela sonorização fonêmica intervocálica dessas letras, ou seja, entre vogais não há distinção no som produzido por elas. Em seguida, ocorre o metaplasmo por supressão do fonema [n] no meio do vocábulo, o que constitui uma síncope.

No 4º momento dos exercícios realizados pela aluna, também verificamos a incidência da síncope em *fazeno* para *fazendo*. Ademais, pudemos perceber a supressão do fonema inicial do vocábulo *grita*, para o que ela grafou *rita*; no entanto, por não ser um fenômeno previsível, talvez não se trate de uma aférese¹⁶. Nesse caso, não foi possível elaborar uma hipótese para a escrita da aluna, a não ser que a mesma tenha copiado de um colega a palavra incompleta. Há ainda o também imprevisível registro de *bra* para o que seria *beira*, no qual ocorre a supressão do ditongo *ei*. Uma hipótese para esse registro é que a aluna tenha isolado o som do fonema sonoro [b], como tentamos ilustrar em *b-ra*, não se dando conta de que somado aos fonemas [r] e [a], ele forma uma sílaba (*bra*).

No 5º e último momento da sequência de atividades solicitadas, foi possível verificar a ocorrência da monotongação na grafia de *geladera* para *geladeira*, dado que houve a redução do ditongo *ei* para a vogal *e*. Ocorreu ainda uma despalatização, ou seja, a transformação de um fonema palatal em um oral, observado no registro de *cole* para *colher*.

Mesmo diante das inadequações apontadas, a maior parte delas sendo justificada a partir de fenômenos fonológicos, podemos concluir que a aluna T. N. S., ao final do 4º bimestre, encontrava-se na etapa alfabética de aquisição da escrita, e alcançava algumas das habilidades requeridas pelos critérios de avaliação do Pacto, tais como:

- Escrever palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras;
- Escrever palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas;
- Ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.

Além disso, a aluna atendia parcialmente a outras habilidades requeridas pelos critérios de avaliação do PNAIC, quais sejam:

- Ler textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta;
- Compreender textos de gênero, temática e vocabulário familiares;
- Produzir textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.

¹⁶ Fenômeno fonológico que constitui um metaplasmo por supressão de um fonema inicial vocabular, segundo Botelho e Leite. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/comunicacoes/isabelleinsleite.pdf> Acesso em: 13/11/2015.

Visto que apresentamos análises de amostras das atividades realizadas e/ou tecemos considerações acerca dos quatro (04) alunos que finalizaram o 3º bimestre sem dominar a maioria dos critérios estabelecidos pelo PNAIC, encerramos essa etapa na nossa pesquisa e passamos, a partir de então, a analisar os avanços e não-avanços da turma na sua totalidade, considerando, para tal, a ficha de avaliação do 4º bimestre em comparação à ficha do 3º bimestre, anteriormente apresentada (página 62).

6.5 Análise da ficha de avaliação do 4º bimestre

A seguir, podemos observar a ficha de avaliação referente à finalização do 4º bimestre, aqui explicitada com o objetivo de propiciar a verificação dos quantitativos de alunos que dominavam, dominavam parcialmente e que não dominavam os conhecimentos descritos pelo PNAIC. Vejamos a ficha:


PREFEITURA MUNICIPAL DE BAYEUX
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PERFIL BIMESTRAL DA TURMA - LINGUAGEM

ESCOLA: _____
PROFESSORA: Georgete Bastos da Silva SÉRIE: 3ª TURMA: C
TURNO: Matutino
SUPERVISORA: _____

	1º BIMESTRE ()	2º BIMESTRE ()	3º BIMESTRE ()	4º BIMESTRE (X)	SIM	Parcialmente	Não
Conhecimento/ Capacidade:							
Escreve o próprio nome (completo).					15	2	—
Reconhece as letras do alfabeto por seu nome.					9	8	—
Diferencia letras de números e outros símbolos.					17	—	—
Utiliza letras na escrita das palavras.					16	1	—
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.					16	1	—
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.					10	5	2
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.					11	4	2
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.					11	4	2
Compreende textos de gêneros, temática e vocabulário familiar.					11	4	2
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.					9	6	2
Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.					11	4	2

Obs: Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (SIM), a quantidade de crianças que domina parcialmente (PARCIALMENTE) e a quantidade de crianças que não domina (NÃO).

OBS: INFORME A QUANTIDADE DE ALUNOS EM CADA COLUNA E TOTAL DE ALUNOS.

ASSINATURA SUPERVISOR _____

DATA 29/12/2014

ASSINATURA DIRETOR _____

ASSINATURA PROFESSOR _____

A ficha de avaliação bimestral do 4º bimestre revela avanços consideráveis quando comparada à ficha do 3º bimestre. Partindo dessa comparação, e priorizando os avanços obtidos em relação às principais habilidades de leitura e de escrita descritas nas fichas, podemos perceber que:

- Dois (02) alunos que não dominavam o conhecimento de *escrever palavras com diferentes estruturas silábicas atendendo a algumas convenções ortográficas* avançaram para o domínio parcial desse conhecimento, e dois (02) alunos que dominavam parcialmente esse conhecimento passaram a o dominar;

- Dois (02) alunos que não dominavam o conhecimento de *ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas* avançaram para o domínio parcial desse conhecimento, e três (03) alunos que dominavam parcialmente esse conhecimento passaram a dominá-lo;

- Dois (02) alunos que não dominavam o conhecimento de *ler textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta* avançaram para o domínio parcial desse conhecimento, e três (03) alunos que dominavam parcialmente esse conhecimento passaram a dominá-lo;

- Dois (02) alunos que não dominavam o conhecimento de *compreender textos de gêneros, temática e vocabulário familiares* avançaram para o domínio parcial desse conhecimento, e três (03) alunos que dominavam parcialmente esse conhecimento passaram a dominá-lo;

- Dois (02) alunos que não dominavam o conhecimento de *produzir textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares* avançaram para o domínio parcial desse conhecimento, e um (01) aluno que dominava parcialmente esse conhecimento passou a o dominar.

Como mostram os números, houve avanços por parte dos nossos alunos tanto no que se refere às habilidade de leitura, quanto nas habilidades de escrita. Comparando os quantitativos obtidos na finalização do 3º bimestre com os do 4º bimestre, verificamos um aumento considerável no número de alunos que dominavam o conhecimento de Ler textos de gêneros e temáticas familiares, visto que passou de oito (08) para onze (11) alunos. Por outro lado, houve uma diminuição no número de alunos que não dominavam esse conhecimento, caindo de quatro (04) para dois (02) alunos. Ademais, verificamos uma elevação em relação ao número de alunos que dominavam o conhecimento de Produzir textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares, de oito (08) para nove (09) alunos, e também dos que dominavam parcialmente esse conhecimento, de cinco (05) para seis (06) alunos. Em contrapartida, houve um decréscimo no número de alunos que não dominavam esse mesmo conhecimento, passando de quatro (04) para apenas dois (02) alunos.

A partir dos números apresentados, foi possível reconhecer uma considerável progressão das habilidades leitoras e escritoras dos alunos. Houve avanços no sentido de que alguns alunos em fase inicial da etapa alfabética passaram a atingir sua fase mais avançada, e outros passaram da etapa alfabética para a etapa ortográfica, o que demonstra a qualidade na mudança dos quantitativos alcançados no decorrer da finalização do 3º bimestre para o final do 4º bimestre, sobretudo após a aplicação da proposta de intervenção.

Acreditamos que os avanços foram alcançados por intermédio da aplicação da nossa proposta de intervenção, não exclusivamente, dado que os conhecimentos descritos são uma construção à qual se somam muitos fatores, inclusive extra-escolares, mas grande parte deles. Certamente, muitos desses avanços se justificam pelo intensivo da aplicação de atividades didaticamente planejadas, bem como pelo interesse e esforço da maioria dos alunos em realizá-las.

6.6 Breves considerações acerca dos resultados

As análises apresentadas anteriormente evidenciam os avanços dos alunos em relação aos seus conhecimentos nas áreas de leitura e de escrita, no entanto, acreditamos que os momentos de aprendizagem que ocorreram no decorrer das aulas da aplicação da nossa proposta de intervenção foram além de simples quantitativos.

Através das atividades propostas os alunos sentiram-se motivados a aprender, dizemos isso, pois demonstravam grande interesse pelos textos, pelas temáticas do universo infantil neles apresentadas, e pelo caráter lúdico de grande parte dos exercícios.

Durante a aplicação da proposta de intervenção mesclamos os momentos de atividades didáticas com momentos de brincadeiras e de cantorias (como os momentos destinados à formação de rodas para brincarmos com as cantigas), mostrando que o ambiente escolar pode não se traduzir em um aprendizado forçoso, mas sim proporcionar momentos de aprendizagem prazerosa, uma aprendizagem que considere e valorize o conhecimento de mundo que o aluno traz para a sala de aula, e o que realmente desperta o seu interesse de aprender.

A partir de propostas didáticas que levavam em conta o conhecimento da cultura oral que os nossos alunos detinham, como é o caso das quadrinhas e das cantigas de roda, foi possível realizar um trabalho com a leitura e a escrita que alcançasse os objetivos pedagógicos traçados, a saber, desenvolver as habilidades leitoras e escritoras dos alunos, como mostram os números apresentados.

É importante salientar que alguns dos nossos alunos se encontravam em estágio menos avançado de alfabetização (início da etapa alfabética), outros em estágio mais adiantado (etapa alfabética avançada) e alguns já plenamente alfabetizados (etapa ortográfica), e essa disparidade entre os níveis de alfabetização, muitas vezes, pode dificultar o trabalho em sala de aula com a proposta de uma única atividade para todos. No entanto, as sequências pedagógicas aplicadas conseguiram despertar o interesse de alunos que se encontravam em diferentes etapas de alfabetização, bem como conseguiram proporcionar progressos a todos eles, seja nos avanços em relação aos conhecimentos leitores e escritores, seja na aprendizagem sobre os gêneros, ou no desenvolvimento de estratégias leitoras, como a inferência e a produção de sentido.

Portanto, consideramos que os avanços dos nossos alunos em relação às suas habilidades leitoras e escritoras podem ir além do que as fichas de avaliação bimestral demonstram, visto que alguns alunos já estavam alfabetizados antes do decorrer da aplicação da proposta interventiva, mas possivelmente se apropriaram de novos e/ou aprofundados conhecimentos proporcionados por ela. Afora isso, podemos dizer que mesmo que considerássemos tão somente os avanços documentados e expostos quantitativamente, teríamos alcançado qualidade no ensino das habilidades de leitura e de escrita, dado que alunos com indicação de retenção na série alcançaram progressão escolar por terem entrado na etapa alfabética avançada após a aplicação da nossa proposta.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso do nosso trabalho, procuramos evidenciar que alfabetizar e letrar, embora sejam processos distintos, não devem ser dissociados, pelo contrário, o ideal é alfabetizar letrando. Partindo dessa afirmativa, compreendemos que os alunos do ciclo de alfabetização precisam aprender a ler e a escrever envolvidos no contexto das práticas de leitura e escrita, e o PNAIC, ao considerar que as crianças devem aprender sobre o funcionamento do sistema de escrita de modo simultâneo e articulado ao seu uso social, vem a corroborar com o que propõe a alfabetização na perspectiva do letramento.

No decorrer desta pesquisa, buscamos ainda demonstrar que as tarefas de ler e de escrever exigem reflexão sobre sua utilização, e necessitam de intencionalidade para possibilitar ao educando pensar e manejar as atividades de leitura e de escrita em diferentes situações de aprendizagem. Mostramos também que as atividades de leitura e de escrita demandam envolvimento com a linguagem e o desenvolvimento da consciência metalingüística, além do estímulo das estratégias cognitivas, aspectos essenciais para o trabalho com textos.

Procuramos, ao longo deste trabalho, explicitar os princípios que regem o PNAIC e evidenciar o que ele propõe para o ensino da Língua Portuguesa, sobretudo no ano final do ciclo de alfabetização. Isso se deu principalmente por acreditarmos que muito do que foi estudado pode auxiliar mais professores alfabetizadores a desenvolver os conhecimentos de leitura e de escrita requeridos dos alunos, ajudando-os a formar leitores e escritores mais competentes, contribuindo inclusive para que em pouco tempo tenhamos no ensino médio e nas universidades, alunos mais habilitados.

Ressaltamos ainda que o resultado esperado com a implantação do Pacto somente será atingido mediante o engajamento dos professores alfabetizadores, que, mais do que frequentar as formações propostas pelo programa, precisam efetivar os conhecimentos nelas adquiridos em práticas nas suas salas de aula. Nós, professores atuantes no ciclo de alfabetização, precisamos compreender que não mais se admite o ensino unicamente a partir da perspectiva decodificadora, e que devemos preparar nossos alunos para atender às variadas demandas da sociedade através de um amplo e diversificado uso das práticas de leitura e de escrita.

No decorrer da nossa pesquisa, também buscamos evidenciar como o material disponibilizado pelo Pacto para estudo e consulta, orienta os docentes sobre diversos aspectos da prática pedagógica. Vimos que os cadernos formativos contemplam desde

teorias para o ensino da alfabetização na perspectiva do letramento, passando pela importância do trabalho com os gêneros textuais e do caráter lúdico nas atividades das crianças, até a instituição dos direitos de aprendizagem das crianças.

Observamos que os direitos de aprendizagem estão agrupados por áreas (relembramos que são elas as áreas da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística), e que seus aspectos principais constituem a ficha de avaliação bimestral. Por contemplarem os conhecimentos que os alunos do ano final do ciclo de alfabetização deveriam dominar, as fichas de avaliação bimestral foram muito importantes em nosso trabalho. Elas nos deram subsídio para analisar quantiquantitativamente como se deu o progresso dos nossos alunos em leitura e escrita, visto que priorizamos os números que demonstram a qualidade do resultado alcançado com o trabalho de alfabetizar letrando, sobretudo após a aplicação da intervenção.

Nossa proposta de intervenção teve por base as orientações do PNAIC, foi construída durante os encontros da formação presencial do programa no ano de 2013 e reestruturada de acordo com os interesses e necessidades da nossa turma. Nela apresentamos textos que permeiam o universo infantil, como os dos gêneros quadrinha e cantiga de roda, e propusemos atividades de leitura e de escrita que englobam aspectos diversificados do ensino no ciclo de alfabetização, como as que envolvem a consciência fonológica e as estratégias de leitura. Consideramos que através da aplicação da intervenção didática alcançamos resultados bastante positivos, pois observamos os avanços dos alunos em relação aos conhecimentos adquiridos nas áreas de leitura e de escrita entre a finalização do 3º e do 4º bimestre.

Assim, podemos dizer que conseguimos atingir nosso grande objetivo, qual seja, analisar o desenvolvimento dos nossos alunos da série final do ciclo de alfabetização nas áreas de leitura e de escrita mediante a aplicação de uma proposta interventiva orientada pelo Pacto. Dizemos isto, visto que foi possível verificar esse desenvolvimento através dos números e das informações contidas nas fichas de avaliação bimestrais, bem como realizar análises e considerações a partir de amostras do material produzido por esses alunos. Os resultados evidenciaram que esse modelo de prática docente beneficia a todos: os alunos, interessados em aprender, aprenderam, e nos ensinaram mais o quanto vale a pena ensinar.

Com base na pesquisa teórica realizada, na aplicação da intervenção e nas análises apresentadas, podemos concluir que a proposta didática voltada para o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras a partir da perspectiva de alfabetizar letrando defendida por

diversos teóricos e pelo PNAIC, podem sim levar os alunos a progredir em seus conhecimentos de leitura e de escrita, assim como aconteceu em nossa sala de aula.

Os investimentos para que a implantação do Pacto seja uma realidade nas escolas públicas brasileiras supõe como retorno a efetiva alfabetização dos nossos alunos, sobretudo na idade certa. Acreditamos que isso seja possível, principalmente após os resultados alcançados a partir do trabalho contínuo de alfabetização na perspectiva do letramento durante todo o ano letivo de 2014, e mais ainda depois da aplicação da nossa proposta de intervenção, ambos orientados pelo PNAIC. Independente da implantação desse programa, cremos que garantir aos alunos das escolas públicas brasileiras, desde os primeiros anos escolares, o acesso a essa alfabetização que mais do que ensina a ler, os torna letrados e os faz capazes de atender às demandas das práticas sociais da leitura e da escrita, seja mesmo o caminho para alcançar uma alfabetização efetiva e na idade certa. Porém, como em se tratando de educação os resultados nem sempre são imediatos, pode ser que leve alguns anos para que as mudanças no cenário da alfabetização do país sejam mais perceptíveis.

Finalizando, o nosso interesse em responder se a proposta de letramento defendida pelo Pacto, quando bem aplicada em seu planejamento e ações, resulta na alfabetização na idade certa, nos faz crer que a pesquisa aqui desenvolvida suscita o interesse da academia, das escolas públicas, em particular da escola na qual lecionamos, e da própria sociedade. A academia, cujo olhar tem se voltado para a educação básica, possui interesse não apenas em conhecer e discutir os problemas e avanços do processo de alfabetização, mas de, num futuro próximo, receber discentes mais competentes em sua língua materna. Em relação às escolas públicas, essa pesquisa interessa para registrar a experiência de uma sala de aula que transformou as orientações do PNAIC em prática docente, e poderá servir, ou como modelo a ser seguido, ou como parâmetro para novas experiências. E a sociedade, ansiosa por melhores condições na educação brasileira, interessar-se-á por saber se a educação está no rumo certo, se com a implantação do PNAIC haverá progressos reais no processo de alfabetização, se é possível começar a vislumbrar um futuro em que a maior parte dos nossos alunos tenha acesso a uma educação sólida e eficaz, que os propicie crescer no conhecimento da linguagem e circular em todas as esferas sociais fazendo uso adequado dela, o que os fará verdadeiros leitores e escritores, verdadeiros cidadãos.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. et al. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ALVES, D., FREITAS, M. J., e COSTA, T. (2007). **PNEP – O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica**. Lisboa: Ministério da Educação.

ARAÚJO, Mairce Teresa. Alfabetização tem conteúdos? In GARCIA, Regina Leite (org.) **A formação da professora-alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria Ermantina. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOTELHO, José Mario; LEITE, Isabelle Lins. **Metaplasmos contemporâneos – Um estudo acerca das atuais transformações fonéticas da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/comunicacoes/isabellelinsleite.pdf> Acesso em: 13/11/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866 Acesso em: 02/ 07/2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 14/11/2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 23/09/2015.

_____. Ministério da Educação. **Introdução aos Parâmetros Curriculares**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 03/07/2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 30/06/2014.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> Acesso em: 23/09/2015.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.%20php?Itemid=859&catid=195%3Aseb-educacao-basica&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais1o-a-4o-series&option=com_content&view=article Acesso em: 15/08/2015.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em: 15/08/2015.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 23/09/2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107 Acesso em: 23/09/2015.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. 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. (a)

_____. *Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. 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. (b)

_____. *Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. 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. (c)

_____. *Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de reinventar histórias: ano 3: unidade 5 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012. (d)

_____. *Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com diferentes gêneros textuais em 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. (e)

_____. *Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. 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. (f)

_____. *Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 3: unidade 6 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012. (g)

_____. *Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 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 6 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012. (h)*

BROWN. In LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Sagra – D.C. Luzzatto Editores: Porto Alegre, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de Leitura e Escrita**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FERREIRA, Carmem Regina Gonçalves. **A relevância de dados sobre a aquisição da escrita para as reflexões e práticas pedagógicas**. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3864.pdf Acesso em: 14/11/2015.

FIGUEIRA, Antenor. *Apenas 62% dos brasileiros com ensino superior têm nível pleno de alfabetização*. Digitais PUC-Campinas. Disponível em: <https://digitaispuccampinas.wordpress.com/2012/10/18/apenas-62-dos-brasileiros-com-ensino-superior-tem-nivel-pleno-de-alfabetizacao/> Acesso em: 23/09/2015.

FLAVELL. In LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Sagra – D.C. Luzzatto Editores: Porto Alegre, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: 41ª ed. 2001;

_____. **Educação como prática da liberdade**. 10ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. In: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita /Angela B. Kleiman (org.) – Campinas, SP : Mercado das Letras, 2008. 10ª impressão. *Coleção Letramento, Educação e Sociedade*.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita /Angela B. Kleiman (org.) – Campinas, SP : Mercado das Letras, 2008. 10ª impressão. *Coleção Letramento, Educação e Sociedade*.

LEFFA, Vilson J. **Perspectivas no estudo da leitura**: texto, leitor e interação social. In: LEFFA,Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

_____. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MATEUS, Maria Helena Mira. **A harmonização vocálica e o abaixamento de vogais nos verbos do Português**. Comunicação inserida no projeto Understanding Phonology – The Phonological Constituents in European Portuguese, financiado pela FCT e identificado como POCTI/33277/LIN/2000. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7314.pdf> Acesso em: 13/11/2015.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e Letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Acesso em: 15/07/2015.

PLATAFORMA DO LETRAMENTO. Infográfico. **Das primeiras letras aos multiletramentos: caminhos na história**. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/infografico-letramento/> Acesso em: 11/07/2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6ª ed – São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Artmed, 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> Acesso em: 19/09/2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** Trad. Cláudia Schilling – 6. ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998;

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE – A

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES 01 – INTRODUÇÃO AO TEMA QUADRINHAS

1º momento – Eixo da leitura

- Vamos ler o conceito de quadrinha:

AS QUADRINHAS FAZEM PARTE DO FOLCLORE BRASILEIRO. SÃO CONHECIDAS POR MUITAS PESSOAS E TRANSMITIDAS DE BOCA EM BOCA. GERALMENTE NÃO SABEMOS QUEM SÃO SEUS AUTORES.

- Agora vamos ler as quadrinhas:

BATATINHA QUANDO NASCE
ESPARRAMA PELO CHÃO
MENININHA QUANDO DORME
PÕE A MÃO NO CORAÇÃO.

EU SOU PEQUENINHA
DO TAMANHO DE UM BOTÃO
CARREGO PAPAI NO BOLSO
E MAMÃE NO CORAÇÃO.

2º momento – Eixo da oralidade

- Você já conhecia essas quadrinhas?
- Que outras quadrinhas você conhece? Converse com seus colegas.
- Vamos relembrar o conceito de quadrinha?

3º momento – Eixo da leitura e da análise linguística

- Em cada quadrinha, pinte as palavras que rimam;
- Quantos versos têm as quadrinhas? _____
- Em que versos as rimas aparecem? _____

4º momento – Eixo da leitura / Eixo da oralidade

- Vamos ler novamente a quadrinha da “batatinha quando nasce”. Quando eu parar de ler, descubra qual foi a última palavra lida e pinte-a;
- Conte para mim e para seus colegas como você encontrou as palavras.

5º momento – Eixo da leitura / Eixo da produção de textos escritos / Eixo da análise linguística

- Leia a quadrinha:

CHOVE, CHUVA, CHUVISQUINHO.
SUA CALÇA TEM FURINHO.
CHOVE, CHUVA, CHUVARADA.
SUA CALÇA ESTÁ FURADA.

- Agora, invente versos para a quadrinha, completando com outras palavras. Lembre-se de usar rimas.

CHOVE, CHUVA, CHUVISQUINHO.
SUA CALÇA TEM _____.
CHOVE, CHUVA, CHUVARADA.
SUA CALÇA ESTÁ _____.

APÊNDICE – B**SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES 02 – RETOMADA DO TEMA QUADRINHAS**

1º momento – Eixo da leitura / Eixo da análise linguística

- Acompanhe a leitura da quadrinha:

BOTEI NO FORNO SEIS BOLOS
CINCO DE COCO E UM INGLÊS
QUANDO ELES FICAREM PRONTOS
COMO TODOS DE UMA SÓ VEZ.

- Pinte os espaços entre as palavras;
- Quantas palavras tem essa quadrinha? _____
- Copie da quadrinha palavras com:

5 letras _____
4 letras _____
3 letras _____

2º momento – Eixo da leitura / Eixo da análise linguística / Eixo da escrita

- Na quadrinha abaixo, algumas palavras foram escritas juntas. Pinte uma palavra de cada cor para descobrir quantas palavras tem essa quadrinha.

UM, DOIS, TRÊS, QUATRO...
PORAQUIPASSOUMRATO.
UM, DOIS, TRÊS, QUATRO...
PELAPORTADOBURACO.

A quadrinha tem _____ palavras.

- Agora escreva essa quadrinha da maneira correta, com os espaços entre as palavras.

3º momento – Eixo da análise linguística / Eixo da escrita

- Os versos da quadrinha abaixo estão fora de ordem. Numere-os na ordem certa de forma que a quadrinha tenha sentido. O primeiro verso já está numerado.

☐ EU PISEI NO RABO DELA

☒ 1 FUI À FEIRA COMPRAR UVA

☐ ME XINGOU DE CARA SUJA

☐ ENCONTREI UMA CORUJA

- Escreva a quadrinha na ordem correta.

4º momento – Eixo da oralidade / Eixo da escrita

- Pergunte aos seus familiares ou amigos se conhecem outras quadrinhas;
- Escolha uma e a escreva:

- Quem me contou essa quadrinha foi: _____

5º momento – Eixo da oralidade

- Converse com seus colegas sobre a quadrinha que você registrou na atividade de casa e também sobre as quadrinhas que vocês mais gostaram.

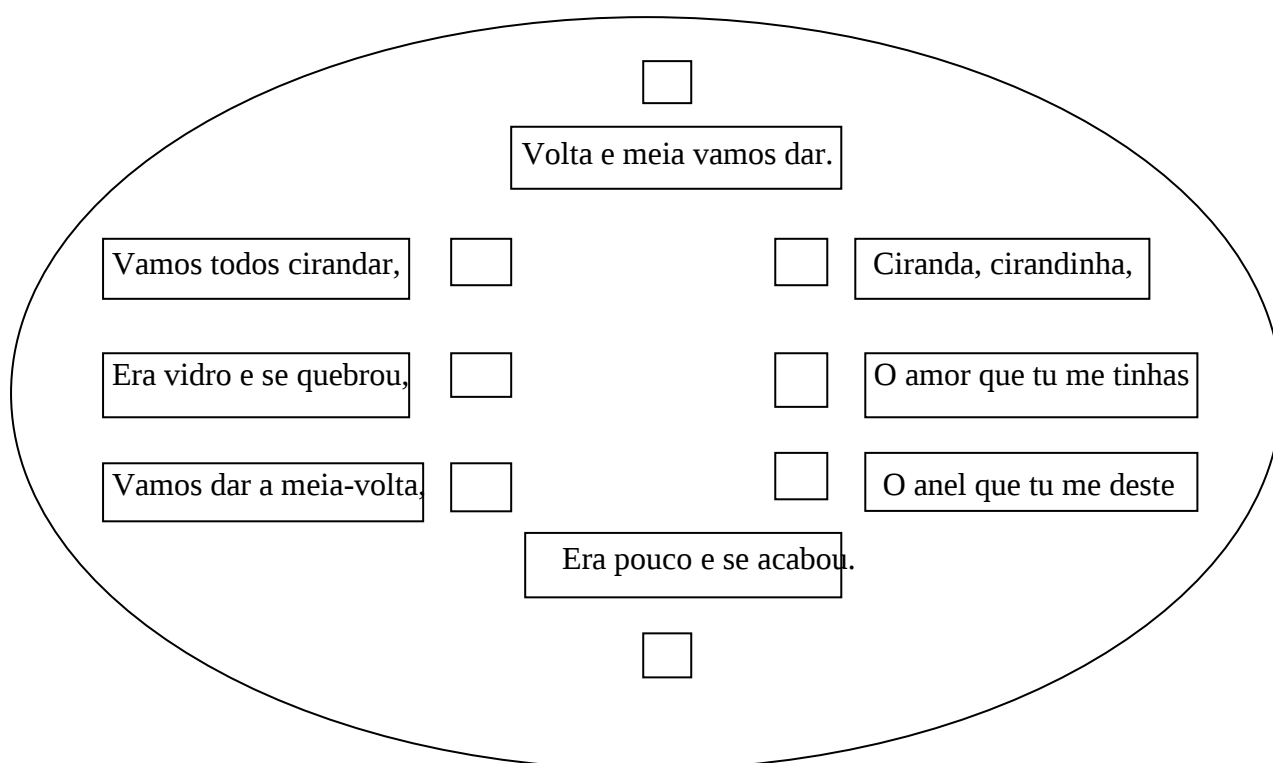
Das quadrinhas que apresentamos, escolha a que você mais gostou e se prepare para declamá-la em voz alta para seus colegas.

APÊNDICE – C

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES 03 – INTRODUÇÃO AO TEMA CANTIGAS DE RODA

1º momento – Eixo da leitura

- Abaixo estão as partes desordenadas de uma cantiga que certamente você conhece. Vamos numerá-las na ordem adequada?



- Escreva a cantiga na ordem correta.

2º momento – Eixo da leitura / Eixo da oralidade

- Leia em voz alta esta outra cantiga de roda:

O cravo brigou com a rosa
Debaixo de uma sacada.

O cravo saiu ferido
E a rosa despedaçada.

O cravo ficou doente,
A rosa foi visitar.
O cravo teve um desmaio,
A rosa pôs-se a chorar.

- Cante a cantiga junto com seus colegas.

3º momento – Eixo da escrita

- Escreva o título da cantiga que você leu.

-
- Nessa cantiga, há palavras localizadas no final das linhas que terminam com o mesmo som. Anote-as, formando pares.

--	--

--	--

4º momento – Eixo da escrita

- Numa cantiga de roda, cada linha é chamada *verso* e cada grupo de versos chama-se *estrofe*. Sabendo disso, responda:

- Quantas estrofes há na cantiga lida? _____
- De quantos versos cada estrofe é formada? _____

- Quem são os personagens dessa cantiga?

-
- Qual é o assunto principal da cantiga?

-
- Depois da briga, como ficou...

- o cravo? _____
- a rosa? _____

- O que a rosa fez quando o cravo:

- ficou doente? _____
- teve um desmaio? _____

5º momento – Eixo da produção de texto escrito

- Escreva para o cravo e a rosa dizendo a eles por que eles não devem brigar.

APÊNDICE – D**SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES 04 – RETOMADA DO TEMA CANTIGAS DE RODA**

1º momento – Eixo da leitura / Eixo da análise linguística / Eixo da oralidade

- Leia a seguir um mesmo texto apresentado de duas formas diferentes:

Meupintinhoamarelinho
Cabeaquinaminhamão, naminhamão.
Quandoquercomerbichinhos
Comseuspezinhoseleciscaochão.
Elebateasasas, elefazpiu-piu,
Mastemmuitomedoédogavião.

Meu pintinho amarelinho
Cabe aqui na minha mão, na minha mão.
Quando quer comer bichinhos
Com seus pezinhos ele cisca o chão.
Ele bate as asas, ele faz piu-piu,
Mas tem muito medo é do gavião.

- Responda oralmente:
 - a) Em qual das formas apresentadas a leitura foi mais fácil?
 - b) Por que em uma das formas foi mais difícil do que na outra?

2º momento – Eixo da leitura / Eixo da análise linguística / Eixo da escrita

- A cantiga a seguir está escrita com palavras emendadas. Observe:

Boi,boi,boi
Boidacarapreta
Pegaessemenino
Quetemedodecarea.

- Agora, reescreva a cantiga colocando cada palavra em um dos espaços:

3º momento – Eixo da leitura / Eixo da análise linguística

- Leia essa cantiga:

Sapo cururu
 Na beira do rio
 Quando o sapo grita, ó maninha!
 É que está com frio.

A mulher do sapo
 É que está lá dentro
 Fazendo rendinha, ó maninha!
 Pro seu casamento.

- Agora responda:

- a) Qual é a palavra que rima com RIO? _____
- b) Qual é a palavra que rima com DENTRO? _____

4º momento – Eixo da escrita

- Vamos escrever algumas palavras da cantiga Sapo Cururu. Eu digo e vocês escrevem:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

5º momento – Eixo da escrita / Eixo da análise linguística

- Escreva palavras que rimem com:

SAPO _____
 BEIRA _____
 MULHER _____
 RENDINHA _____

APÊNDICE – E**SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES 05 – RETOMADA DO TEMA CANTIGAS DE RODA**

1º momento – Eixo da leitura / Eixo da oralidade

- Pinte as cantigas que você conhece:

SAMBA LÊ LÊ

CARANGUEJO PEIXE É

A GALINHA DO VIZINHO

PAI FRANCISCO

- Fale sobre essas cantigas... Você costuma brincar com elas? Quem as ensinou a você? Cante com seus colegas trechos dessas cantigas.

2º momento – Eixo da leitura / Eixo da escrita

- Leia a cantiga abaixo e complete-a com as palavras que faltam:

A GALINHA DO VIZINHO

A _____ DO VIZINHO
 BOTA OVO AMARELINHO
 BOTA _____, BOTA DOIS,
 BOTA TRÊS, BOTA _____,
 BOTA CINCO, BOTA _____,
 BOTA SETE, BOTA _____,
 BOTA _____, BOTA DEZ!

3º momento – Eixo da análise linguística

- Escreva palavras que rimem com:
 - a) GALINHA _____
 - b) OVO _____
 - c) AMARELINHO _____
- Separe as sílabas das palavras:

QUATRO _____
 CINCO _____
 SEIS _____

SETE _____
 OITO _____
 NOVE _____

4º momento – Eixo da leitura / Eixo da oralidade

- Leia a cantiga abaixo:

CARANGUEJO NÃO É PEIXE,
 CARANGUEJO PEIXE É
 CARANGUEJO SÓ É PEIXE
 NA ENCHENTE DA MARÉ.

PALMA, PALMA, PALMA
 PÉ, PÉ, PÉ
 RODA, RODA, RODA
 CARANGUEJO PEIXE É.

- E você, acha que caranguejo é um peixe, sim ou não? Por que?

5º momento – Eixo da análise linguística

- Vamos separar as sílabas de palavras que compõem a cantiga:

CARANGUEJO _____
 PEIXE _____
 ENCHENTE _____
 MARÉ _____
 PALMA _____
 RODA _____

APÊNDICE – F**SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES 06 – RETOMADA DO TEMA CANTIGAS DE RODA**

1º momento – Eixo da leitura / Eixo da análise linguística

- Arrume as palavras das cantigas na ordem correta:

O	GATO	ATIREI	PAU	NO
---	------	--------	-----	----

PEIXE	É	NÃO	CARANGUEJO
-------	---	-----	------------

FOSSE	RUA	ESSA	SE	MINHA
-------	-----	------	----	-------

2º momento – Eixo da análise linguística

- Ligue os títulos das cantigas que foram escritos com tipos diferentes de letras:

ITORORÓ	Ciranda cirandinha
CIRANDA CIRANDINHA	Pai Francisco
PAI FRANCISCO	Atirei o pau no gato
A GALINHA DO VIZINHO	Itororó
ATIREI O PAU NO GATO	A galinha do vizinho

3º momento – Eixo da leitura / Eixo da escrita

- Vamos ler a cantiga abaixo:

FUI NO ITORÓRÓ
 BEBER ÁGUA E NÃO ACHEI.
 ACHEI BELA MORENA
 QUE NO ITORORÓ DEIXEI.
 APROVEITA, MINHA GENTE,
 QUE UMA NOITE NÃO É NADA,
 SE NÃO DORMIR AGORA,
 DORMIRÁS DE MADRUGADA.
 Ô MARIAZINHA, Ô MARIAZINHA,
 ENTRARÁS NA RODA E DANÇARÁS SOZINHA.
 SOZINHA EU NÃO DANÇO E NEM DEVO DANÇAR
 PORQUE TENHO _____
 PARA SER MEU PAR.

- Você acha que está faltando alguma coisa nessa cantiga? Assinale:

SIM

NÃO

- O que falta para completá-la?

- Que nome você colocaria para completar a cantiga?

4º momento – Eixo da escrita / Eixo da análise linguística

- Copie do texto as palavras que rimam:

- Pinte as respostas corretas:

a) Essa cantiga fala de:

SAUDADE

CORAGEM

TRISTEZA

b) Na cantiga, quem não dorme à noite pode dormir:

À TARDE

PELA MANHÃ

DE MADRUGADA

c) No início da cantiga, quem canta está com:

FRIO

SEDE

MEDO

5º momento – Eixo da escrita

- Copie os dois últimos versos da cantiga e complete com o nome do seu “par escolhido”.

SOZINHA(O) EU NÃO DANÇO E NEM DEVO DANÇAR

ANEXOS

ANEXO – A**DIREITOS GERAIS DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA ESTABELECIDOS PELO PNAIC****Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa**

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

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

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

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

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

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

ANEXO – B**QUADRO DE CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ESPECÍFICOS – EIXO DE ENSINO: LEITURA**

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

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

ANEXO – C**QUADRO DE CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ESPECÍFICOS – EIXO DE ENSINO: PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS**

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

ANEXO – D**QUADRO DE CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ESPECÍFICOS – EIXO DE ENSINO: ORALIDADE**

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

ANEXO – E

QUADRO DE CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ESPECÍFICOS – EIXO DE ENSINO: ANÁLISE LINGÜÍSTICA – DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE

Análise linguística:

discursividade, textualidade e normatividade

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

ANEXO – F

QUADRO DE CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ESPECÍFICOS – EIXO DE ENSINO: ANÁLISE LINGUÍSTICA - APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA
Análise linguística:
apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

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

ANEXO – G

MODELO DA FICHA DE AVALIAÇÃO BIMESTRAL – FICHA DO PERFIL DA TURMA

Ficha do perfil da turma

ESCOLA: _____

PROFESSOR/A: _____

Conhecimento / Capacidade	Sim	Parcialmente	Não
Escreve o próprio nome.			
Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes.			
Diferencia letras de números e outros símbolos.			
Utiliza letras na escrita das palavras.			
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.			
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.			
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.			
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.			
Compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulário familiares.			
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.			
Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.			

Obs. Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que **domina o conhecimento** descrito (SIM), a quantidade de crianças que **domina parcialmente** (PARCIALMENTE) e a quantidade de crianças que **não domina** (NÃO).

ANEXO – H

FICHA DE AVALIAÇÃO BIMESTRAL – REGISTRO DOS CONHECIMENTOS
DOS ALUNOS DO 3º ANO C - 1º BIMESTRE

PREFEITURA MUNICIPAL DE BAYEUX
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

FICHA DO PERFIL DA TURMA - LINGUAGEM

ESCOLA: _____
PROFESSORA: Geysa Paula Carter SÉRIE: 3º TURMA: C TURNO: Tarde
SUPERVISORA: _____
ORIENTADORA DE ESTUDOS: _____
BIMESTRE (X) 1º BIMESTRE () 2º BIMESTRE () 3º BIMESTRE () 4º BIMESTRE

Conhecimento/ Capacidade	Sim	Parcialmente	Não
Escreve o próprio nome (completo).	12	5	1
Reconhece as letras do alfabeto por seu nome.	7	10	1
Diferencia letras de números e outros símbolos.	18	—	—
Utiliza letras na escrita das palavras.	16	—	2
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.	14	3	1
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.	9	4	5
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.	5	3	10
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.	6	—	12
Compreende textos de gêneros, temática e vocabulário familiares.	7	—	11
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.	7	—	11
Participa de situações produzindo e compreendo textos orais de gêneros e temas familiares.	7	—	11

Obs: Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (SIM), a quantidade de crianças que domina parcialmente (PARCIALMENTE) e a quantidade de crianças que não domina (NÃO).

TOTAL: 18 ALUNOS.

DATA 10/06/2014

ASSINATURAS:

SUPERVISOR _____

DIRETOR _____

PROFESSOR _____

Secretaria Municipal de Educação
RECEBIDO

Em 03/06/2014

ANEXO – I

FICHA DE AVALIAÇÃO BIMESTRAL – REGISTRO DOS CONHECIMENTOS
DOS ALUNOS DO 3º ANO C - 2º BIMESTRE

PREFEITURA MUNICIPAL DE BAYEUX
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

FICHA DO PERFIL DA TURMA - LINGUAGEM

ESCOLA: _____
PROFESSORA: Geisa Paula Bastos da Silva SÉRIE: 3º TURMA: C TURNO: Tarde
SUPERVISORA: _____
ORIENTADORA DE ESTUDOS: _____
BIMESTRE () 1º BIMESTRE (x) 2º BIMESTRE () 3º BIMESTRE () 4º BIMESTRE

Conhecimento/ Capacidade	Sim	Parcialmente	Não
Escreve o próprio nome (completo).	14	3	1
Reconhece as letras do alfabeto por seu nome.	8	9	2
Diferencia letras de números e outros símbolos.	18	—	—
Utiliza letras na escrita das palavras.	17	—	1
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.	17	—	1
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.	9	5	4
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.	8	2	8
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.	8	—	10
Compreende textos de gêneros, temática e vocabulário familiares.	8	—	10
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.	8	—	10
Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.	8	—	10

Obs: Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (SIM), a quantidade de crianças que domina parcialmente (PARCIALMENTE) e a quantidade de crianças que não domina (NÃO).

TOTAL: 18 ALUNOS.

DATA 10/08/2014

ASSINATURAS:

SUPERVISOR _____

DIRETOR _____

PROFESSOR _____

ANEXO – J

FICHA DE AVALIAÇÃO BIMESTRAL – REGISTRO DOS CONHECIMENTOS
DOS ALUNOS DO 3º ANO C - 3º BIMESTRE

PREFEITURA MUNICIPAL DE BAYEUX
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PERFIL BIMESTRAL DA TURMA - LINGUAGEM

ESCOLA:

PROFESSORA: Geysa Paula Bastarda Silva SÉRIE: 3º TURMA: CTURNO: Matutino

SUPERVISORA:

1º BIMESTRE () 2º BIMESTRE () 3º BIMESTRE ☒ 4º BIMESTRE ()

Conhecimento/ Capacidade	Sim	Parcialmente	Não
Escreve o próprio nome (completo).	14	3	—
Reconhece as letras do alfabeto por seu nome.	8	9	—
Diferencia letras de números e outros símbolos.	17	—	—
Utiliza letras na escrita das palavras.	16	1	—
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.	16	1	—
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.	8	5	4
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.	8	5	4
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.	8	5	4
Compreende textos de gêneros, temática e vocabulário familiar.	8	5	4
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.	8	5	4
Participa de situações produzindo e compreendo textos orais de gêneros e temas familiares.	9	4	4

Obs: Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (SIM), a quantidade de crianças que domina parcialmente (PARCIALMENTE) e a quantidade de crianças que não domina (NÃO).

OBS: INFORME A QUANTIDADE DE ALUNOS EM CADA COLUNA E TOTAL DE ALUNOS.

ASSINATURA SUPERVISOR

DATA 29 / 12 / 2014

ASSINATURA DIRETOR

ASSINATURA PROFESSOR

ANEXO – K

FICHA DE AVALIAÇÃO BIMESTRAL – REGISTRO DOS CONHECIMENTOS
DOS ALUNOS DO 3º ANO C - 4º BIMESTRE

PREFEITURA MUNICIPAL DE BAYEUX
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PERFIL BIMESTRAL DA TURMA - LINGUAGEM

ESCOLA:

PROFESSORA: Geisela Paula Bastos da Silva SÉRIE: 3ª TURMA: CTURNO: tarde

SUPERVISORA: _____

1º BIMESTRE () 2º BIMESTRE () 3º BIMESTRE () 4º BIMESTRE (X)

Conhecimento/ Capacidade	Sim	Parcialmente	Não
Escreve o próprio nome (completo).	15	2	—
Reconhece as letras do alfabeto por seu nome.	9	8	—
Diferencia letras de números e outros símbolos.	17	—	—
Utiliza letras na escrita das palavras.	16	1	—
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.	16	1	—
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.	10	5	2
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.	11	4	2
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.	11	4	2
Compreende textos de gêneros, temática e vocabulário familiar.	11	4	2
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.	9	6	2
Participa de situações produzindo e compreendo textos orais de gêneros e temas familiares.	11	4	2

Obs: Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (SIM), a quantidade de crianças que domina parcialmente (PARCIALMENTE) e a quantidade de crianças que não domina (NÃO).

OBS: INFORME A QUANTIDADE DE ALUNOS EM CADA COLUNA E TOTAL DE ALUNOS.

ASSINATURA SUPERVISOR _____

DATA 29/12/2014

ASSINATURA DIRETOR _____

ASSINATURA PROFESSOR _____

ANEXO – L

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DESENVOLVIDA PELA ALUNA C. V. C. (09 ANOS)

ESCOLA MUNICIPAL _____

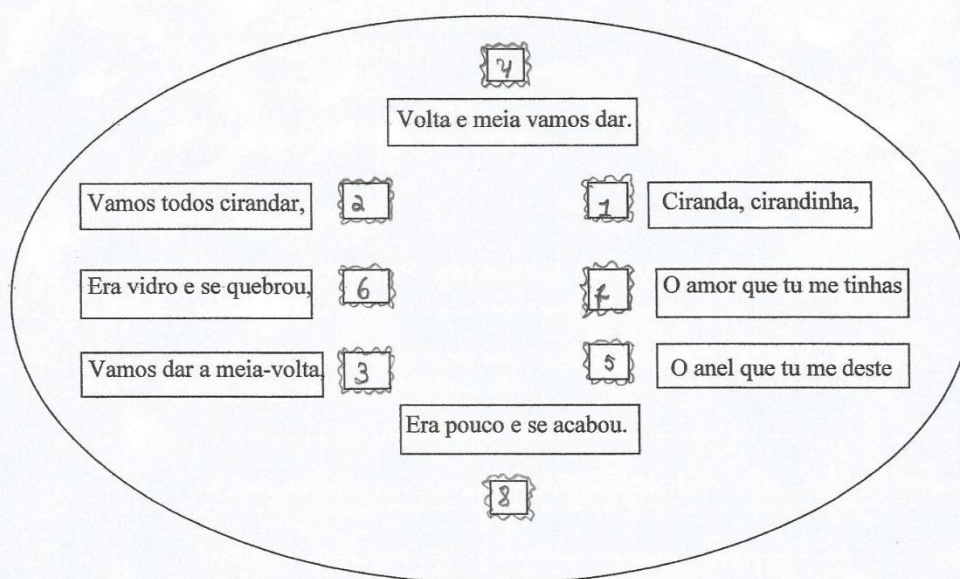
Aluno(a): _____

3º ANO, C - Dezembro/2014

Sequência didática número 05 – Introdução ao tema Cantigas de roda

1º momento – Eixo da leitura

- Abaixo estão as partes desordenadas de uma cantiga que certamente você conhece. Vamos numerá-las na ordem adequada?



- Escreva a cantiga na ordem correta.

Ciranda, cirandinha
 vamos todos cirandar,
 vamos dar a meia-volta
 volta e meia vamos dar.
 O anel que tu me deste
 era vidro e se quebrou.

O amor que tu me tinhas
era pouco e de acado.

2º momento – Eixo da leitura / Eixo da oralidade

- Leia em voz alta esta outra cantiga de roda:

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
DEBAIXO DE UMA SACADA.
O CRAVO SAIU FERIDO
E A ROSA DESPEDAÇADA.

O CRAVO FICOU DOENTE,
A ROSA FOI VISITAR.
O CRAVO TEVE UM DESMAIO,
A ROSA PÔS-SE A CHORAR.

- Cante a cantiga junto com seus colegas.

3º momento – Eixo da escrita

- Escolha e escreva um título para a cantiga que você leu.

fixei doente

- Nessa cantiga, há palavras localizadas no final das linhas que terminam com o mesmo som. Anote-as, formando pares.

<u>sacada.</u>	<u>Despedada</u>
<u>doente</u>	<u>chorar</u>

4º momento – Eixo da escrita / Eixo da análise linguística

- Numa cantiga de roda, cada linha é chamada *verso* e cada grupo de versos chama-se *estrofe*. Sabendo disso, responda:

- Quantas estrofes há na cantiga lida? duas
- De quantos versos cada estrofe é formada? quatro

- Quem são os personagens dessa cantiga?

o cravo e a rosa

- Qual é o assunto principal da cantiga?

O encontro a rosa

- Depois da briga, como ficou...

a) o cravo? ficou triste,

b) a rosa? despedaçada

- O que a rosa fez quando o cravo...

a) ficou doente? se arrebentou,

b) teve um desmaio? pôs-se a chorar,

5º momento – Eixo da produção de texto escrito

- Escreva para o cravo e a rosa dizendo a eles por que eles não devem brigar.



ANEXO – M
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DESENVOLVIDA PELO ALUNO K. S. M. C. (09 ANOS)

Escola Municipal de Ensino Fundamental

3º Ano – C, Tarde Bayeux, setembro de 2014.

Aluno(a):

Sequência didática número 01 - Introdução ao tema Quadrinhas

1º momento – Eixo da leitura

- Vamos ler o conceito de quadrinha:

AS QUADRINHAS FAZEM PARTE DO FOLCLORE BRASILEIRO. SÃO CONHECIDAS POR MUITAS PESSOAS E TRANSMITIDAS DE BOCA EM BOCA. GERALMENTE NÃO SABEMOS QUEM SÃO SEUS AUTORES.

- Agora vamos ler as quadrinhas:

BATATINHA QUANDO NASCE
 ESPARRAMA PELO CHÃO
 MENININHA QUANDO DORME
 PÕE A MÃO NO CORAÇÃO.

EU SOU PEQUENINHA
 DO TAMANHO DE UM BOTÃO
 CARREGO PAPAI NO BOLSO
 E MAMÃE NO CORAÇÃO.

2º momento – Eixo da oralidade

- Você já conhecia essas quadrinhas?
- Que outras quadrinhas você conhece? Converse com seus colegas.
- Vamos relembrar o conceito de quadrinha?

3º momento – Eixo da análise linguística

- Em cada quadrinha, pinte as palavras que rimam;
- Quantos versos têm as quadrinhas?
- Em que versos as rimas aparecem?

4º momento – Eixo da leitura / Eixo da oralidade

- Vamos ler novamente a quadrinha da “batatinha quando nasce”. Quando eu parar de ler, descubra qual foi a última palavra lida e pinte-a;
- Conte para mim e para seus colegas como você encontrou as palavras.

5º momento – Eixo da leitura / Eixo da produção de textos escritos / Eixo da análise linguística

- Leia a quadrinha:

CHOVE, CHUVA, CHUVISQUINHO.
SUA CALÇA TEM FURINHO.
CHOVE, CHUVA, CHUVARADA.
SUA CALÇA ESTÁ FURADA.

- Agora, invente versos para a quadrinha, completando com outras palavras. Lembre-se de usar rimas.

CHOVE, CHUVA, CHUVISQUINHO.
SUA CALÇA TEM _____.
CHOVE, CHUVA, CHUVARADA.
SUA CALÇA ESTÁ _____.

ANEXO – N

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DESENVOLVIDA PELA ALUNA H. P. S. S. (09 ANOS)

Escola Municipal de Ensino Fundamental

3º Ano – C, Tarde Bayeux, setembro de 2014.

Aluno(a):

Sequência didática número 02 – Retomada do tema Quadrinhas

1º momento – Eixo da leitura / Eixo da análise linguística

- Acompanhe a leitura da quadrinha:

BOTEI NO FORNO SEIS BOLOS
CINCO DE COCO E UM INGLÊS
QUANDO ELES FICAREM PRONTOS
COMO TODOS DE UMA SÓ VEZ.

- Pinte os espaços entre as palavras;
- Quantas palavras tem essa quadrinha? 27
- Copie da quadrinha palavras com:

5 letras	B O T E I	S E I S	B O L O S
4 letras	C I N C O	D E	C O C O
3 letras	E	U M	I N G L Ê S
	Q U A N D O	E L E S	F I C A R E M
	P R O N T O S	C O M O	T O D O S
	D E	U M A	S Ó
	V E Z		

2º momento – Eixo da leitura / Eixo da análise linguística

- Na quadrinha abaixo, algumas palavras foram escritas juntas. Pinte uma palavra de cada cor para descobrir quantas palavras tem essa quadrinha.

UM, DOIS, TRÊS, QUATRO...
PORAQUIPASSOUMRATO.
UM, DOIS, TRÊS, QUATRO...
PELA PORTA DO BURACO.

A quadrinha tem 17 palavras.

- Agora escreva essa quadrinha da maneira correta, com os espaços entre as palavras.

um dois três quatro...
poraquipassoumrato.
um dois três quatro...
pela porta do buraco.

3º momento – Eixo da análise linguística / Eixo da escrita

- Os versos da quadrinha abaixo estão fora de ordem. Numere-os na ordem certa de forma que a quadrinha tenha sentido. O primeiro verso já está numerado.

3 EU PISEI NO RABO DELA

1 FUI À FEIRA COMPRAR UVA

4 ME XINGOU DE CARA SUJA

2 ENCONTREI UMA CORUJA

- Escreva a cantiga na ordem correta.

fui à feira comprar uva
encontrei uma coruja
eu pisei no rabo dela
me xingou de cara suja

4º momento – Eixo da oralidade / Eixo da escrita

- Pergunte aos seus familiares ou amigos se conhecem outras quadrinhas;
- Escolha uma e a escreva:

O rato roeu a
roupa do rei de
nome A roupa do rei
de nome o rato roeu

- Quem me contou essa quadrinha foi: tia Betânia

5º momento – Eixo da oralidade

- Converse com seus colegas sobre as cantigas que vocês mais gostaram.
- Das quadrinhas que apresentamos, escolha a que você mais gostou e se prepare para declamá-la em voz alta para seus colegas.

ANEXO – O

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DESENVOLVIDA PELO ALUNO M. F. C. (09 ANOS

ESCOLA MUNICIPAL

Aluno(a):

3º ANO, C - Dezembro/2014

Sequência didática número 05 – Introdução ao tema Cantigas de roda

1º momento – Eixo da leitura

- Abaixo estão as partes desordenadas de uma cantiga que certamente você conhece. Vamos numerá-las na ordem adequada?

4

Volta e meia vamos dar.

Vamos todos cirandar, 2

1 Ciranda, cirandinha,

Era vidro e se quebrou, 6

7 O amor que tu me tinhas

Vamos dar a meia-volta, 3

5 O anel que tu me deste

Era pouco e se acabou.

8

- Escreva a cantiga na ordem correta.

ciranda cirandinha
 vamos todos cirandar
 vamos dar a meia-volta
 volta e meia vamos dar
 era pouco e se acabou
 era vidro e se quebrou

2º momento – Eixo da leitura / Eixo da oralidade

- Leia em voz alta esta outra cantiga de roda:

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
DEBAIXO DE UMA SACADA.
O CRAVO SAIU FERIDO
E A ROSA DESPEDAÇADA.

O CRAVO FICOU DOENTE,
A ROSA FOI VISITAR.
O CRAVO TEVE UM DESMAIO,
A ROSA PÔS-SE A CHORAR.

- Cante a cantiga junto com seus colegas.

3º momento – Eixo da escrita

- Escolha e escreva um título para a cantiga que você leu.

- Nessa cantiga, há palavras localizadas no final das linhas que terminam com o mesmo som. Anote-as, formando pares.

4º momento – Eixo da escrita / Eixo da análise linguística

- Numa cantiga de roda, cada linha é chamada *verso* e cada grupo de versos chama-se *estrofe*. Sabendo disso, responda:

- Quantas estrofes há na cantiga lida? _____
- De quantos versos cada estrofe é formada? _____

- Quem são os personagens dessa cantiga?

Obs.: A edição na primeira linha deve-se ao fato de aluno ter escrito seu nome nesse campo.

- Qual é o assunto principal da cantiga?

- Depois da briga, como ficou...

- a) o cravo? _____
- b) a rosa? _____

- O que a rosa fez quando o cravo...

- a) ficou doente? _____
- b) teve um desmaio? _____

5º momento – Eixo da produção de texto escrito

- Escreva para o cravo e a rosa dizendo a eles por que eles não devem brigar.

ANEXO – P**SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DESENVOLVIDA PELA ALUNA T. N. S. (10 ANOS)**

ESCOLA MUNICIPAL _____

Aluno(a): _____

3º ANO, C - Dezembro/2014

Sequência didática número 06 – Retomando o tema Cantigas de roda

1º momento – Eixo da leitura / Eixo da análise linguística / Eixo da oralidade

- Leia a seguir um mesmo texto apresentado de duas formas diferentes:

MEUPINTINHOAMARELINHO
 CABEAQUINAMINHAMÃO, NAMINHAMÃO.
 QUANDOQUERCOMERBICHINHOS
 COMSEUSPEZINHOSELECISCAOCHÃO.
 ELEBATEASASAS,ELEFAZPIU-PIU,
 MASTEMMUITOMEDOÉDOGAVIÃO.

MEU PINTINHO AMARELINHO
 CABE AQUI NA MINHA MÃO, NA MINHA MÃO.
 QUANDO QUER COMER BICHINHOS
 COM SEUS PEZINHOS ELE CISCA O CHÃO.
 ELE BATE AS ASAS, ELE FAZ PIU-PIU,
 MAS TEM MUITO MEDO É DO GAVIÃO.

- Agora responda oralmente:
 - a) Em qual das formas apresentadas a leitura foi mais fácil?
 - b) Por que em uma das formas foi mais difícil do que na outra?

2º momento – Eixo da leitura / Eixo da análise linguística / Eixo da escrita

- A cantiga a seguir está escrita com palavras emendadas. Observe:

BOI,BOI,BOI
 BOIDACARAPRETA
 PEGAESSEMENINO
 QUETEMMEDODECARETA.

- Agora, reescreva a cantiga colocando cada palavra em um dos espaços:

Bai	Bai	Bai	
Bai	Da	Caro	Preta

pega	lance	nino			
que	teme	DeDe	ca	reta	

3º momento – Eixo da leitura / Eixo da análise linguística

- Leia essa cantiga:

SAPO CURURU
NA BEIRA DO RIO
QUANDO O SAPO GRITA, Ó MANINHA!
É QUE ESTÁ COM FRIO.

A MULHER DO SAPO
É QUE ESTÁ LÁ DENTRO
FAZENDO RENDINHA, Ó MANINHA!
PRO SEU CASAMENTO.

- Agora responda:

- a) Qual é a palavra que rima com RIO? Riu
b) Qual é a palavra que rima com DENTRO? casamento

4º momento – Eixo da escrita

- Vamos escrever algumas palavras da cantiga Sapo Cururu. Eu dito e vocês escrevem:

<u>lora</u>	<u>fazno</u>
<u>rita</u>	<u>rendinha</u>
<u>mulher</u>	<u>casamento</u>

5º momento – Eixo da escrita / Eixo da análise linguística

- Escreva palavras que rimem com:

SAPO sapato
BEIRA geladeira
MULHER espiã
RENDINHA maninha

ANEXO – Q
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Orientação para Alunos)

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa se propõe a desenvolver um Projeto de intervenção Pedagógica de Leitura e Escrita a partir da aplicação de Sequências Didáticas em consonância com a perspectiva do Letramento proposta pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e está sendo desenvolvido por mim, professora pesquisadora *Geysa Paula Castor da Silva*, com meus alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, último ano do Ciclo de Alfabetização, da Escola Municipal Maria das Neves Lins – Bayeux / PB, sob a orientação do(a) Prof(a). Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau.

O objetivo principal desse estudo é verificar o processo de alfabetização de crianças no último ano do Ciclo de Alfabetização através de sequências didáticas em consonância com o que propõem a perspectiva do Letramento e os cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. A finalidade do trabalho é contribuir para a construção de uma prática pedagógica que seja efetiva e torne os alunos leitores e escritores competentes, para que atendam satisfatoriamente as necessidades de uso da língua exigidas ao término do Ciclo de Alfabetização.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de autorizar a participação do(a) menor sob Vossa responsabilidade que deverá ***participar das aulas que ministraremos, realizando leituras e produzindo textos, desenvolvendo atividades sequenciadas e sendo submetido a um processo de avaliação formativa e somativa, inicial e final***, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e o nome do(a) aluno(a) menor de idade serão mantidos em sigilo.

Acreditamos que a presente pesquisa não oferecerá riscos de ordem psíquica, cultural ou espiritual; entretanto, é possível que haja desconfortos de natureza física como cansaço mental e/ou tédio por parte do participante. Caso o(a) aluno(a) venha a sentir algo dentro desses padrões, peço que comunique a esta pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências, tais como: diálogo com a supervisão escolar, atividades de relaxamento e, caso seja necessário, a dispensa do aluno das atividades em questão e a comunicação imediata aos pais e/ou responsáveis.

Esclarecemos que a participação do menor no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades

solicitadas por esta pesquisadora. Caso decida que o menor não deverá participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, nem ele nem o(a) senhor(a) sofrerá algum dano.

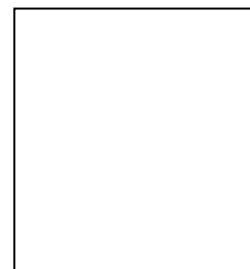
Estaremos à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para que o menor anteriormente mencionado, pelo qual sou responsável, participe da pesquisa e da possível publicação dos seus resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Responsável Legal
pelo participante da pesquisa

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)

Espaço para impressão
Datiloscópica



Assinatura da Testemunha

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a professora pesquisadora Geysa Paula Castor da Silva

Endereço: Rua Engenheiro Franklin Pereira da Silva, nº 105

Cuiá - João Pessoa – PB CEP: 58051-130 Telefones: 8618-6086 (oi) 3508-0674 (res.)

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba -
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar - João Pessoa/PB

CEP 58051-900

☎ (83) 3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE pondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXO – R**TERMO DE ASSENTIMENTO**

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada PROPOSTA DO LETRAMENTO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO 3º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: DA TEORIA À PRÁTICA, sob minha responsabilidade e da orientadora Professora Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau, cujo objetivo é verificar o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita através de atividades didáticas sequenciadas e que estão em consonância com o que propõem a perspectiva do Letramento e os cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Para realização deste trabalho, usaremos o(s) seguinte(s) método(s): por ser de natureza qualitativa, de caráter descritivo e intervencionista, a pesquisa se constituirá pela aplicação de atividades que envolvam as habilidades de leitura e escrita em sala de aula. As atividades serão organizadas em sequências didáticas, que são aulas sequenciadas e que complementam, e servirão como instrumento de intervenção e de avaliação da presente pesquisa. Tais atividades objetivarão uma abordagem significativa, trabalhando a leitura e a escrita de forma contextualizada e de acordo com a proposta do Letramento para o processo de alfabetização. Serão utilizados textos que permeiam o cotidiano infantil, sobretudo cantigas e parlendas popularmente conhecidas, e que permitem por meio da “brincadeira” com as palavras, o desenvolvimento de novas habilidades de leitura e escrita. Os exercícios elaborados interligarão a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua, exercitando-as de diferentes maneiras.

Seu nome assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Quanto aos riscos e desconfortos, afirmamos que os benefícios que esta pesquisa pode proporcionar são claramente superiores àqueles, mas destacamos que, pelo fato da coleta de dados implicar na execução de diversas atividades, pode ser que haja desconforto de natureza física, bem como cansaço mental e/ou tédio. Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique à pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências, como: diálogo para a superação das dificuldades enfrentadas; redefinição de alguma estratégia didático-pedagógica que possa ter causado algum desconforto, suspensão momentânea da aplicação das atividades.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são: a aprendizagem de novas habilidades e o consequente desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras dos alunos, como ler e compreender o que foi lido, atendendo às demandas do Letramento e proporcionando um melhor desempenho no processo de Alfabetização.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que, caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável, inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas, você deverá falar com seu responsável para que ele procure a pesquisadora professora GEYSA PAULA CASTOR DA SILVA, a fim de resolver o seu problema. O endereço da mesma é: Rua Engenheiro Franklin Pereira da Silva, nº 105 - Bairro: Cuiá - João Pessoa – PB CEP: 58051-130. E os telefones são: 98618-6086 (oi) 3508-0674 (residência). Bem como a pesquisadora poderá ser encontrada na própria escola, situada à rua Castro Alves, s/n – Imaculada – Bayeux / PB.

Assentimento Livre e Esclarecido, Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo que o (a) menor sob minha responsabilidade, assim como eu, recebemos todos os esclarecimentos necessários, e concordamos com a participação nesta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

João Pessoa/PB, _____ de _____ de 2015

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

ANEXO – S**CARTA DE ANUÊNCIA**

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada de forma clara e detalhada do projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral apresentar uma proposta de atividades didáticas sequenciadas, voltadas para uma turma de 3º ano, último do Ciclo de Alfabetização, que desenvolva, de forma correlacionada, atividades referentes às habilidades de leitura e escrita, em consonância com o que propõem a perspectiva do Letramento e os cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Tais atividades devem promover um melhor desempenho dos alunos em relação a estas habilidades.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo a escola deixar de participar do estudo. Tenho consciência ainda de que a participação nesta pesquisa não trará complicações legais e que nenhum dos procedimentos utilizados oferecerá riscos ou danos aos participantes.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. Estou ciente de que o registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes, e que os dados serão arquivados pela pesquisadora, e destruídos depois, decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por esse projeto são: *Professora Doutora Roseane Batista Feitosa Nicolau* (UFPB) e a *mestranda Geysa Paula Castor da Silva* (UFPB) geysapaula.castor@gmail.com

João Pessoa/PB, 07 de maio de 2015.

Nome da Instituição: _____

Responsável pela Instituição: _____

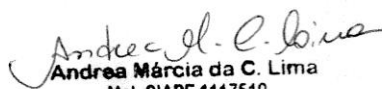
ANEXO – T**CERTIDÃO DE APROVAÇÃO PELO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 8ª Reunião realizada no dia 24/09/2015, o Projeto de pesquisa intitulado: **“PROPOSTA DO LETRAMENTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 3º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: DA TEORIA À PRÁTICA”**, da pesquisadora Geysa Paula Castor da Silva. Prot.: 0198/15. CAAE: 43843315.4.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB