



PROFLETRAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

LUZIA HELENA ARAGÃO SAMPAIO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CEARÁ A PARTIR DO MAISPAIC:
RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**CAJAZEIRAS – PB
2020**

LUZIA HELENA ARAGÃO SAMPAIO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CEARÁ A PARTIR DO MAISPAIC:
RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras–PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande–Campus Cajazeiras, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva Pereira.

**CAJAZEIRAS – PB
2020**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB – 15/046
Cajazeiras - Paraíba

S192a Sampaio, Luzia Helena Aragão.
Alfabetização e letramento no Ceará a partir do MAISPAIC:
ressignificando as práticas pedagógicas. / Luzia Helena Aragão
Sampaio. - Cajazeiras, 2020.
127f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2020.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. MAISPAIC. 4. Formação de
Professores. I. Pereira, Hérica Paiva. II. Universidade Federal de
Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV.
Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 37.014.22(043.3)

LUZIA HELENA ARAGÃO SAMPAIO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CEARÁ A PARTIR DO MAISPAIC:
RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras–PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande–Campus Cajazeiras, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva Pereira.

Aprovada em: 27 / 02 / 2020

BANCA EXAMINADORA

Hérica Paiva Pereira

Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva Pereira (Orientadora)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Adriana Sidralle Rolim de Moura

Prof.^a Dr.^a Adriana Sidralle Rolim de Moura (Examinador 1)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Maria do Socorro Pinheiro

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Pinheiro (Examinador 2)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira (Suplente)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Ao meu amado Deus.
Ao meu esposo, Gilvan.
Ao meu filho, Lucas.
Aos meus pais, Francisco e Maria Luzia.
À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Hérica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as graças alcançadas, e por fazer-me sempre acreditar na sua providência.

À minha orientadora, professora Dr.^a Hérica Paiva Pereira, pela competência, pela paciência e pela prontidão no direcionamento deste trabalho.

Aos professores do Mestrado, pelas inúmeras contribuições que fortaleceram a minha prática docente e fizeram-me enxergar novos caminhos.

À banca examinadora, pelos direcionamentos que nortearam este trabalho e contribuíram para a sua concretização.

Aos meus pais, por terem me ensinado a ter coragem e determinação.

Ao amor da minha vida, meu filho Lucas, por todas as minhas ausências, mesmo estando pertinho de você.

Ao meu esposo, Gilvan Sampaio, por me ajudar nessa trajetória que não foi fácil de enfrentar.

Ao Núcleo Gestor da EEP Venceslau Vieira Batista, pelo apoio e pela compreensão. Meus sinceros agradecimentos, pois não teria conseguido sem vocês.

À diretora da Escola de Ensino Fundamental Padre Antônio Correia de Sá, Artemisa Guerreiro, aos alunos e professoras das turmas de 2º ano, a minha gratidão.

Aos meus colegas de turma, pelos ensinamentos, pela troca de experiência, pela força nos momentos difíceis, em especial: Natália Bagagim, Inácio, Aida Bandeira, Mariza, Terezinha e Leidiana Vale. Vocês estarão sempre em meu coração.

RESUMO

Neste trabalho, defende-se a importância do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pautados nas práticas de Letramento, conforme a proposta para alfabetizar letrando do Programa Alfabetização na Idade Certa (MAISPAIC), desenvolvido no Ceará. Nesse contexto, o maior desafio do Programa em questão foi acabar com o analfabetismo e manter os resultados de aprendizagem nas turmas de Alfabetização no referido estado. No entanto, em relação à formação continuada para os professores, os resultados não foram suficientemente satisfatórios, por não considerar as reais necessidades enfrentadas no dia a dia da sala de aula. Desse modo, é prioritário os encontros de formação, em âmbito escolar, para melhor preparar os educadores, referentes às dificuldades percebidas no processo inicial de escolarização. Partindo desse entendimento, este trabalho tem como objetivo geral analisar a concepção de leitura e de escrita na perspectiva dos Letramentos, proposta nas diretrizes do Programa MAISPAIC, e seus impactos na aprendizagem como meio eficaz ao desenvolvimento de competências, de habilidades e de atitudes essenciais à formação de leitores e de escritores proficientes, nos anos iniciais. Dessa forma, esta pesquisa está embasada, principalmente, nos aportes teóricos de Adams *et al.* (2006), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), do relatório referente ao PAIC da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) (CEARÁ, 2012), de Kleiman (2008), de Mortatti (2006), de Simonetti (2007), de Simonetti, Queiroz e Amado (2018), de Soares (2013; 2017). Nessa perspectiva, o direcionamento metodológico está pautado em pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa. A abordagem principal desta investigação está destinada à formação de professores do 2º ano, como meio de reverter situações de baixa aprendizagem nessas turmas. Para isso, foi desenvolvida uma proposta de intervenção para o trabalho com a leitura, a escrita e a Consciência Fonológica, dividida em cinco oficinas pedagógicas. Espera-se, portanto, que este material possa colaborar para novas práticas docentes que possibilitem ao aluno o direito de aprender.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. MAISPAIC. Formação de Professores.

ABSTRACT

In this work, it is defended the importance of the teaching and learning of the reading and writing guided by the practices of literacy, according to the proposal to alphabetize children of the Program literacy in the right age (MAISPAIC), that was developed in Ceará. In this sense, the biggest challenge of this program was to finish with the illiteracy and to maintain the results of the learning in the literacy classes at the referred state. However, with regard to continued formation for teachers, the results were not sufficiently satisfactory, as it did not take into account the real necessities faced day by day in the classroom. Thus, it is priority workshop to meetings of formation at school to better to prepare the educators to fight the difficulties perceived at the beginning school process. Based on this understanding, this work has the general objective to analyze the conception of reading and writing in the perspective of the literacies proposed in the MAISPAIC Program guidelines, and its impacts in the learning as an effective mean to the development of competences, skills and attitudes, essential to the formation of readers and writers proficient in the early years. Therefore, this research is based mainly on the theoretical contributions of Adams *et al.* (2006), of BNCC (2017), of the report referring to the PAIC of the Secretary of Education of the State of Ceará (SEDUC-CE) (CEARÁ, 2012), of Kleiman (2008), of Mortatti (2006), of Simonetti (2007), of Simonetti, Queiroz and Amado (2018), of Soares (2013, 2017). In this perspective, it was presented methodological guidance based on bibliographic and documentary research of qualitative nature. The main approach of this work, it is aimed at the teachers' formation of the second grade as a mean of reversing low learning situations in these classes. For this, it was developed an intervention proposal to work with the reading, writing and the phonological awareness that was divided into five pedagogical workshops. It is hoped, therefore, that this material can collaborate for new teaching practices that enable to the students the right to learn.

Keyword: Literacy. Alphabetizing. MAISPAIC. Teachers' Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Abordagem Alfabética ou Soletração	24
Figura 2 – Abordagem Fônica	25
Figura 3 – Abordagem Silábica	25
Figura 4 – Esquema Didático para Alfabetizar Letrando	53
Figura 5 – Capa do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)	60
Figura 6 – Construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).....	61
Figura 7 – Estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental.....	62
Figura 8 – Passo a Passo para a utilização da BNCC com os novos LDs.....	65
Figura 9 – Modelo de item das avaliações do SPAECE.....	68
Figura 10 – Foto da fachada da EEF Padre Antônio Correia de Sá.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados do IDEB do Estado do Ceará.....	38
Gráfico 2 – Régua demonstrativa dos Níveis de Desempenho – SPAECE	70
Gráfico 3 – Distorção Idade/Série da EEF Padre Antônio Correia de Sá.....	81
Gráfico 4 – Proficiência em LP no 2º ano – Estado do Ceará	82
Gráfico 5 – Proficiência em LP no 2º ano – Município de Boa Viagem	83
Gráfico 6 – Proficiência em LP no 2º ano – EEF Padre Antônio Correia de Sá	83

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Resultado da Alfab. no CE antes do sistema de parceria, em 2007	72
Mapa 2 – Resultado da Alfab. no CE com o sistema de parceria, em 2015	73
Mapa 3 – Resultado da Alfab. no CE com o sistema de parceria, em 2016	74
Mapa 4 – Resultado da Alfab. no CE com o sistema de parceria, em 2017	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz de Referência de LP para 2º ano – SPAECE Alfa	67
Quadro 2 – Detalhamento das partes que compõem um item	69
Quadro 3 – Níveis de Desempenho por cores – SPAECE Alfa.....	70
Quadro 4 – Níveis de Padrões de Desempenho Estudantil do SPAECE Alfa.....	76
Quadro 5 – 1ª Oficina Pedagógica	88
Quadro 6 – Metodologia da 1ª Oficina Pedagógica.....	89
Quadro 7 – Exercícios da 1ª Oficina Pedagógica.....	92
Quadro 8 – 2ª Oficina Pedagógica	95
Quadro 9 – Metodologia da 2ª Oficina Pedagógica.....	96
Quadro 10 – Exercícios da 2ª Oficina Pedagógica.....	99
Quadro 11 – 3ª Oficina Pedagógica	101
Quadro 12 – Metodologia da 3ª Oficina Pedagógica.....	103
Quadro 13 – Exercícios da 3ª Oficina Pedagógica.....	105
Quadro 14 – 4ª Oficina Pedagógica	107
Quadro 15 – Metodologia da 4ª Oficina Pedagógica.....	108
Quadro 16 – Exercícios da 4ª Oficina Pedagógica.....	111
Quadro 17 – 5ª Oficina Pedagógica	116
Quadro 18 – Metodologia da 5ª Oficina Pedagógica.....	117

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
APRECE	Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Apoio à Educação a Distância
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho de Secretários da Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAISPAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa (Mais Ações no Programa)
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PAIC+5	Programa Alfabetização na Idade Certa (Cinco Novas Ações)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDAL	Proposta Didática para Alfabetizar Letrando

PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
SEDUC-CE	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UNCME	União dos Conselhos Municipais
UNDIME-CE	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DOS MÉTODOS TRADICIONAIS ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO	22
2.1	Considerações sobre métodos de Alfabetização	23
2.2	Alfabetização na perspectiva do Letramento.....	29
3	ALFABETIZAR NO ESTADO DO CEARÁ NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (MAISPAIC).....	34
3.1	Realidade socioeducacional e pontos estratégicos de colaboração para o Programa Alfabetização na Idade Certa (MAISPAIC)	39
3.2	A Heterogeneidade das turmas de 2º ano na visão do Programa MAISPAIC	40
3.3	Aspectos relevantes da Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL) nas turmas de 2º ano.....	46
3.4	Documentos referenciais que norteiam a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL).....	50
3.5	Organização Didática para o processo de Alfabetizar Letrando.....	52
3.6	Documento Curricular Referencial do Ceará a partir da BNCC.....	57
3.7	Avaliação Externa como eixo importante do Programa MAISPAIC	66
3.8	Prêmio Escola Nota 10	77
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	79
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM OFICINAS PARA PROFESSORES PAUTADAS NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ATIVIDADES PARA ALUNOS DE 2º ANO	86
5.1	Organização das Oficinas.....	87
5.1.1	Primeira Oficina Pedagógica: O Alfabetizar Letrando	88

5.1.2	Segunda Oficina Pedagógica: O Desenvolvimento da Escrita	95
5.1.3	Terceira Oficina Pedagógica: A Consciência Fonológica	101
5.1.4	Quarta Oficina Pedagógica: As Práticas de Ensino.....	107
5.1.5	Quinta Oficina Pedagógica: Culminância - Vivências e Reflexões	116
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS.....	122

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vive significativas transformações que exigem sujeitos atuantes e protagonistas de suas próprias histórias, revestidos da necessidade de inúmeros saberes que desafiam para o aprender a aprender¹, de modo a desenvolver competências que possibilitam a reflexão crítica do saber construído. Considera-se, nesse sentido, conforme Delors (2001), o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, ao conceituar esta ao longo da vida como a chave que abre a porta para o atual século, oportunizando o desenvolvimento da aprendizagem e a criação de novos talentos (UNESCO, 1996).

Sobre essa temática, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9394/96, ao falar de educação, define como uma das finalidades desta o pleno desenvolvimento do educando, visando à preparação para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Sendo assim, válida a importância da formação integral do aluno em todos os níveis e modalidades de ensino.

Entende-se que o ensino de leitura e de escrita deve promover o desenvolvimento de competências que direcionam para a aquisição da aprendizagem significativa, necessária à formação de leitores ativos e reflexivos. Consequentemente, essa importância dada ao ensino produtivo, validada pelas diretrizes educacionais no Brasil, contradiz, na atualidade, a proposta defendida pelos métodos tradicionais, ao apostarem, por exemplo, na memorização como um meio para desenvolver a aprendizagem.

Nesse contexto, ressalta-se a trajetória da Alfabetização no Brasil, com vistas ao período que compreende o final do século XIX até meados dos anos 1980, no qual o governo buscava, juntamente com pesquisadores e educadores da época, um método de Alfabetização que, de forma rápida e eficaz, contribuísse para a redução do analfabetismo no País (MORTATTI, 2006). Em face disso, aponta-se os métodos sintético e analítico, que não proporcionaram os resultados desejados por

¹ “A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida” (UNESCO, 1996, p. 31).

defenderem um ensino engessado, descontextualizado, distante da realidade em que o aluno está inserido.

Diante dessas questões, a escola que direciona para o futuro deve preparar o aluno para as exigências do mundo moderno, sem deixar de motivá-lo a pensar criticamente, a fazer suas escolhas, a interagir com seus pares, a argumentar direitos e deveres sem a passividade que leva à inferioridade e à exclusão. Para Freire (2018), a forma correta de pensar não pode ser preestabelecida, pois todos os ideais de liberdade estariam comprometidos, comprovando, nessa linha de pensamento, a necessidade de um ensino voltado para as situações reais de uso.

De acordo com Soares (2003), no contexto da sala de aula, o trabalho emancipador por meio da leitura e da escrita, desde os anos iniciais, demonstra que para muito além do processo de alfabetizar está o alfabetizar letrando. Nessa perspectiva, defende o ensino e a aprendizagem com significado para o aluno, dentro das mais variadas práticas de interação social, presentes no meio em que ele atua. Assim, destaca-se a necessidade de o professor alfabetizador repensar suas práticas pedagógicas de forma que direcione o educando para esse fim.

Ainda para a autora, em oposição ao codificar/decodificar, presentes no processo de Alfabetização no ensino tradicional, o Letramento é bem mais abrangente, por interagir com os diversos tipos de textos, em diferentes contextos e em diferentes situações. Logo, propicia ao discente o despertar para a aprendizagem com sentido, distante de práticas redutíveis que impedem o seu desenvolvimento cognitivo.

A exemplo de práticas exitosas que contribuem para o ensino de leitura e de escrita destaca-se a proposta do Programa Alfabetização na Idade Certa (MAISPAIC), ao desenvolver um ensino pautado na perspectiva do Letramento, e ao transformar os resultados de aprendizagem do Ceará em marco referencial de aprendizagem para todo o País.

Nesse cenário, ressalta-se que os números apresentados nos resultados educacionais do supracitado estado, por meio das avaliações externas do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), direcionado à Alfabetização, com o SPAECE-Alfa, têm demonstrado expressivo avanço. No entanto, muito ainda precisa ser feito para que as habilidades de leitura e de escrita, com proficiência, sejam desenvolvidas nas crianças, no percurso do processo de Alfabetização.

Na ocasião, faz-se necessário abordar que, embora muitos alfabetizadores insistam em priorizar os métodos tradicionais, que não valorizam a aprendizagem por competência, destacar esse olhar do MAISPAIC para a valorização da formação do alfabetizador cabe notório reconhecimento. Desse modo, é relevante frisar que a formação continuada, oferecida, mensalmente, pelo citado Programa, não é suficiente para responder às demandas pedagógicas apresentadas no dia a dia em sala de aula, pois ela reduz-se apenas a explicação metodológica da aplicação dos conteúdos, não levando em consideração a necessidade que o alfabetizador enfrenta para avançar os múltiplos níveis de aprendizagem, vivenciados diariamente.

Ainda referente ao enquadramento formativo, entendem-se como necessários os encontros de formação, em âmbito escolar, para a ampliação e o fortalecimento da prática docente, com vistas à compreensão dos processos que impedem a aprendizagem dos alunos na idade certa, como também a atuação da escola para reverter tal situação.

Entretanto, um dos problemas principais é a não aceitação da proposta do Programa, por grande parte dos professores, que insistem em valorizar o ensino pautado nos métodos tradicionais, descontextualizado das práticas sociais do discente. Outro fator preocupante que prejudica essa proposta é a falta de acompanhamento na formação dos professores dentro do contexto escolar. Por sua vez, tal situação acarreta na escolha por métodos de trabalhos distanciados da proposta apresentada, justamente pela falta de prioridade, por parte de algumas escolas, na supervisão do desenvolvimento profissional dos docentes.

Como resultado desta problemática, destaca-se que, embora os alunos já estejam inclusos no Programa Alfabetização na Idade Certa (MAISPAIC) desde o 1º ano escolar, os níveis de aprendizagens são plurais, dificultando, dessa forma, o ritmo de acompanhamento das atividades propostas pelo referido Programa.

Tendo em vista essas inquietações, parte-se da hipótese de que o trabalho com o processo inicial da leitura e da escrita requer um conjunto de ações que valorizem os avanços na aprendizagem, dentre estas a priorização da formação do professor, com vistas à ampliação do conhecimento teórico das demandas requeridas pelas dificuldades enfrentadas em sala de aula, com o fornecimento de suporte pedagógico para esse fim, bem como a priorização da Alfabetização como etapa decisiva para um percurso educacional exitoso.

Sendo assim, esta pesquisa justifica-se em reconhecer a importância das práticas do alfabetizar letrando, nos moldes do Programa MAISPAIC, para formar todas as crianças na idade certa, bem como validar a relevância da prática regular da formação de professores, no ambiente escolar, para estudo e planejamento de atividades complementares à proposta do Programa, viabilizando o avanço das crianças que não conseguem desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, no percurso destinado.

Para tanto, a presente pesquisa apoia-se nos aportes teóricos de Adams *et al.* (2006), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), do relatório referente ao PAIC da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) (CEARÁ, 2012), de Kleiman (2008), de Mortatti (2006), de Simonetti (2007), de Simonetti, Queiroz e Amado (2018), de Soares (2013; 2017), além de outros com significativa importância.

Posto dessa forma, determina-se como objetivo geral analisar a concepção de leitura e de escrita na perspectiva dos Letramentos, proposta nas diretrizes do Programa MAISPAIC, e seus impactos na aprendizagem como meio eficaz para o desenvolvimento de competências, de habilidades e de atitudes essenciais à formação de leitores e de escritores, com proficiência, nos anos iniciais.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se esboçar parte da trajetória histórica da Alfabetização no Brasil e no Ceará; destacar como as diretrizes do Programa MAISPAIC focam o trabalho com a leitura e a escrita, na perspectiva do alfabetizar letrando; ressaltar os resultados extraídos das avaliações externas, realizadas pelo SPAECE, como meio indispensável ao acompanhamento das ações que envolvem o ensino e a aprendizagem; e apresentar uma proposta de intervenção para o trabalho com a leitura e a escrita, direcionada à formação de professores do 2º ano, com vistas às questões que envolvem Alfabetização e Letramento.

Esta é uma pesquisa bibliográfica por estar fundamentada em trabalhos já publicados, como: livros, artigos científicos, dissertações, site do Programa MAISPAIC, legislação da educação brasileira, etc., com o objetivo de aprofundar o estudo sobre o processo de Alfabetização por meio das práticas de Letramento, já comprovadas em outras pesquisas com a mesma temática.

No que diz respeito à natureza desta investigação, ela é qualitativa, porque, segundo Gil (2008), permite o pesquisador questionar, concordar, discordar, ou seja,

expor seu ponto de vista diante das situações investigadas. De acordo com o referido autor, o uso da abordagem qualitativa não se atém no que parece, mas parte da origem do problema, analisa seu percurso, suas reações de causa e de efeito, suas mudanças, procurando, nesse sentido, compreender toda uma realidade envolvida.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é documental porque prioriza os estudos por meio de diferentes fontes, como relatórios e documentos oficiais do programa MAISPAIC, etc. Para tanto, inúmeros arquivos documentais do Programa aqui referenciado encontram-se disponíveis para o enriquecimento deste estudo. Nessa perspectiva, o presente trabalho prioriza os aspectos sociais, econômicos, regionais e socioemocionais relacionados ao ensino e à aprendizagem de leitura e de escrita, no processo de Alfabetização, concernentes às dificuldades de aquisição dessas habilidades.

Esta é considerada também uma pesquisa aplicada porque “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidas à solução de problemas específicos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51), uma vez que propõe a realização de oficinas pedagógicas que deverão contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente. Desse modo, esta investigação segue organizada de forma que todas as indagações aqui discutidas contribuam para o desenvolvimento da boa prática dos educadores dessa modalidade de ensino.

Para uma melhor compreensão, o trabalho está organizado em cinco capítulos. Este primeiro traz considerações sobre o ensino de leitura e de escrita, no tocante ao desenvolvimento de competências e de habilidades necessárias à formação de leitores e de escritores com proficiência, desde o seu processo de aquisição. Aborda, com relevância, o Programa Alfabetização na Idade Certa (MAISPAIC) e suas contribuições referentes ao ensino e à aprendizagem, que proporcionaram significativos avanços na educação do Ceará, validados por meio de práticas de ensino que valorizam o alfabetizar letrando.

O segundo capítulo, por sua vez, apresenta a trajetória da Alfabetização no Brasil, com abordagem voltada ao aparecimento das primeiras escolas, à criação dos métodos e ao uso das cartilhas, que são aspectos relevantes para se entender os passos dessa extensa caminhada rumo ao referido processo, como também para se compreender que embora os métodos tradicionais de ensino tenham dado a sua

contribuição, não contemplam as necessidades de aprendizagem para os dias atuais.

Já o terceiro capítulo aborda a trajetória histórica da Alfabetização no estado do Ceará, no contexto do Programa Alfabetização na Idade Certa (MAISPAIC); ressalta a situação do analfabetismo; analisa os pontos de colaboração para a Alfabetização na idade certa nesse estado; mostra a realidade socioeducacional cearense no âmbito do referido Programa; e explora a base documental usada para a criação de propostas, bem como a importância das avaliações externas para a efetivação do trabalho pedagógico, como eixo importante do Programa. Versa, ainda, sobre os efeitos da premiação Escola Nota 10, como política pública de incentivo ao ensino e à aprendizagem.

O quarto capítulo trata dos caminhos metodológicos que norteiam a pesquisa, bem como os meios que possibilitaram o direcionamento de sua trajetória. Mostra, também, a organização da proposta de intervenção para o trabalho com a leitura e a escrita, desenvolvida com vistas às novas práticas de ensino que conduzirão o trabalho dos professores de 2º ano, da Escola de Ensino Fundamental Padre Antônio Correia de Sá, em Boa Viagem, Ceará.

O quinto capítulo detalha uma proposta de intervenção dividida em cinco oficinas, com momentos destinados à formação do professor de 2º ano, à sua prática docente e à sugestão e produção de atividades para possível reversão de dificuldades relacionadas à leitura e à escrita.

Por fim, as considerações retomam a importância das temáticas tratadas, na expectativa de que este trabalho contribua para o ensino e para a aprendizagem da leitura e da escrita, direcionando o professor às novas práticas que possibilitem o aluno a ser alfabetizado e letrado de acordo com sua realidade etária e contextual.

2 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DOS MÉTODOS TRADICIONAIS ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

De acordo com os estudos de Mortatti (2006), o advento da Proclamação da República serviu como marco para a história da alfabetização no Brasil. A primeira Constituição da era republicana(1824), previu uma educação menos elitista, ofertada gratuitamente para todas as camadas da população, pois antes esta era destinada apenas a uma pequena elite que tinha suas aulas em espaços residenciais ou em poucas escolas do império, denominadas aulas régias. Dessa forma, a institucionalização do ensino ganhou destaque como necessidade urgente da República que precisava ampliar os seus ideais de progresso.

Na época, o mundo passava por um processo de industrialização e, por isso, os países que tinham um maior número de pessoas alfabetizadas eram considerados economicamente desenvolvidos. Nesse contexto político, a possibilidade de libertar o povo do analfabetismo começou a ser prioridade também para o governo brasileiro, chamando a atenção dos visionários republicanos da época para a necessidade de mudança pautada nas pretensões políticas e sociais de uma nova forma de governo.

Nessa trajetória de valorização do ensino, surge o método sintético de alfabetização, com o objetivo de ensinar um maior número de crianças a ler e a escrever, com vistas à diminuição do analfabetismo no país. Embora todos os esforços destinados a esse fim tenham sido realizados, os resultados não alcançaram as metas desejadas, por tratar-se de um método que parte do ensino das letras até as palavras e as frases isoladas. Além disso, estava voltado apenas para a memorização e a transcrição de palavras descontextualizadas e, portanto, sem significação para o aluno.

Foi então que, no final do século XIX, com a universalização da escola, surgiu o método analítico de alfabetização, voltado para as práticas de leitura e de escrita, de forma a valorizar a aquisição dessas habilidades, para o cumprimento das exigências que apareciam com o desenvolvimento dessa próspera nação. Vale ressaltar que, nesse método, o ensino de leitura partia das unidades maiores para as menores, ou seja, as historietas, as frases e as palavras eram desmembradas em sílabas e em letras, de forma a valorizar grafemas e fonemas.

Ainda nessa época, o ensino foi organizado para possibilitar o acesso à leitura e à escrita a toda a população. Contudo, a crença de que a escola resolveria todos os entraves vivenciados no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita aos poucos se desfez. Para tanto, Mortatti (2006) apresenta alguns problemas que marcaram esse método, a saber:

[...] explicada como problema decorrente, ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora das políticas públicas, a recorrência dessas dificuldades de a escola dar conta de sua tarefa histórica fundamental, não é, porém, exclusiva de nossa época (Ibid., p. 4).

Com base nesse contexto, percebe-se que os esforços do governo e dos pesquisadores para impedir o fracasso escolar, em relação à busca de um método eficaz no processo de aquisição da leitura e da escrita, não foi concretizado no método analítico, uma vez que este foi considerado uma versão do método sintético. Isso porque, embora ele tenha apresentado um estudo de leitura e de escrita de forma mais ampla, ao fracionar uma palavra em unidades menores, precisa considerar as letras e as sílabas, voltando, assim, a ser sintético.

Na perspectiva de um novo olhar para o ensino de leitura e de escrita, considera-se de suma importância o diálogo entre a escola e as práticas sociais, nas quais o aluno está inserido, como meio de desenvolver competências necessárias a uma aprendizagem que direciona para o aprender a aprender com autonomia e criticidade nos diferentes contextos de uso da linguagem.

Dessa maneira, a escola que prepara o aluno para além dos conhecimentos gramaticais, ao considerar as exigências de um mundo globalizado, precisa ter em vista o trabalho de leitura e de escrita pautado nos variados tipos de textos que circulam em sociedade. Nesse caso, abordam-se as práticas de Letramento como um caminho a percorrer no processo de alfabetização, essenciais ao convívio em comunidade.

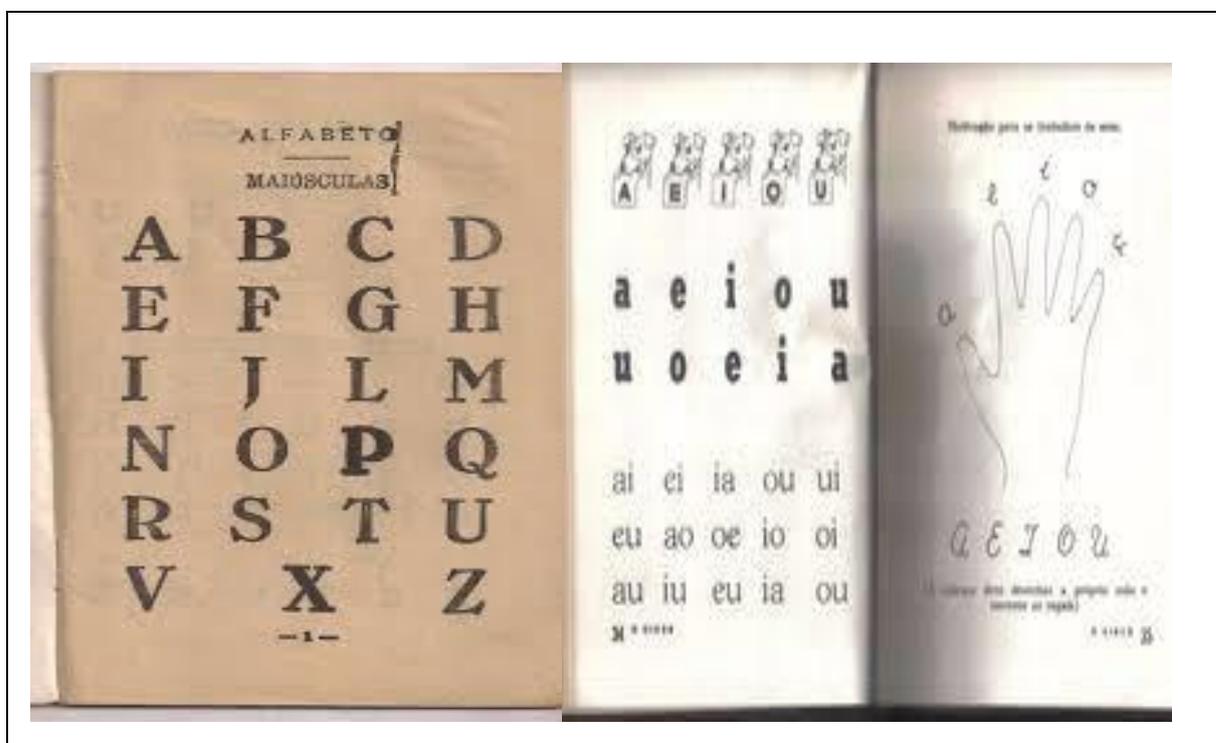
2.1 Considerações sobre métodos de Alfabetização

Segundo Mortatti (2006), o contexto histórico da alfabetização no Brasil, antes da organização institucionalizada do ensino público, mostra que as escolas funcionavam precariamente em salas de aula adaptadas, e que o empenho de

professores e de alunos foi preponderante para que esses momentos de estudos se cumprissem. Nessa ocasião, enquadrava-se a adesão ao método sintético, modelo de ensino que direciona a aprendizagem da leitura e da escrita para o estudo fragmentado que segue da parte para o todo.

Por esse ângulo, algumas abordagens foram postas em prática, como por exemplo: a abordagem alfabética ou soletração; a abordagem fônica; e a abordagem silábica. Na abordagem alfabética ou soletração, o estudo parte do nome das letras e concretiza-se no reconhecimento destas, conforme mostra o exemplo na figura abaixo:

Figura 1 – Abordagem Alfabética ou Soletração



Fonte: Blog MECOSTArte Museu Virtual, por Mecosta (2015).²

Já no caso da abordagem fônica, essa prática acontece por meio da representação dos sons da fala por cada letra que, ao se juntarem, formam sílabas, depois palavras e frases, haja vista que uma das suas particularidades é o reconhecimento das letras por meio de gravuras, para facilitar a compreensão e a associação da letra e do som, conforme demonstração:

² Imagens de Cartilhas do ABC, coletadas do Blog MECOSTArte Museu Virtual, disponível em: <http://mecostarte.blogspot.com/2015/04/metodo-abc-cartilha.html>. Acesso em: 22 nov. 2019.

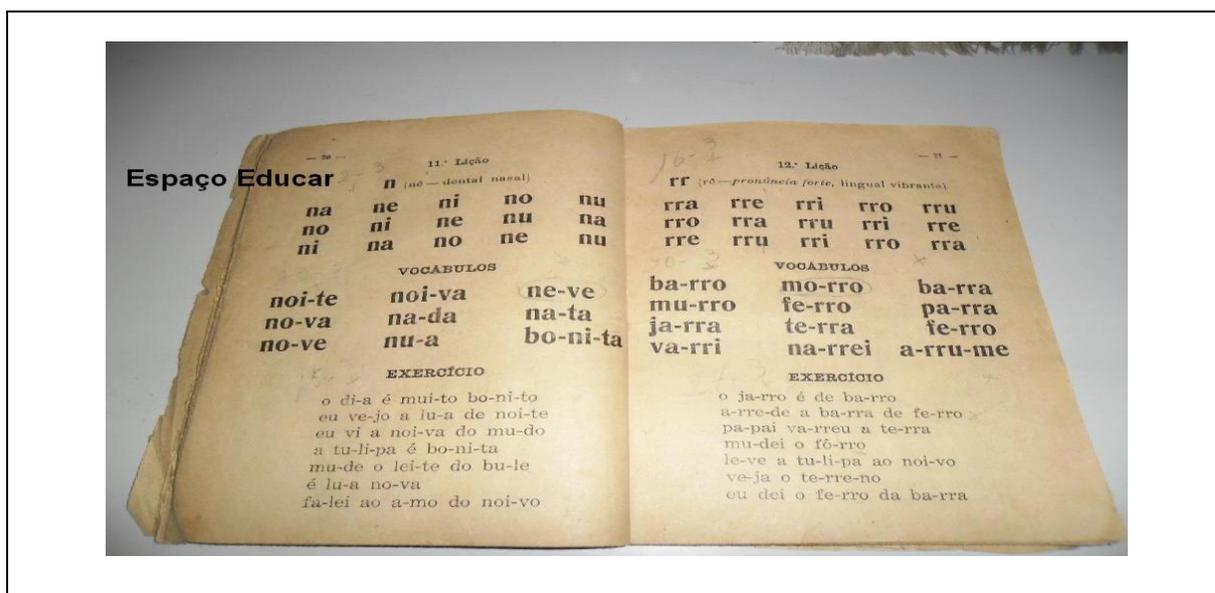
Figura 2 – Abordagem Fônica



Fonte: Site SlideShare, por Brasil (2009).³

Por último, tem-se a silabação, em que o estudo parte dos sons que as sílabas representam. Assim, todo esse processo direciona a parte menor para a maior e tem início a partir do reconhecimento das letras do alfabeto, passando pela formação de sílabas, de palavras e de frases escritas de forma descontextualizada.

Figura 3 – Abordagem Silábica



Fonte: Site Espaço Educar (2009).⁴

³ Imagens de Cartilhas do Método Fônico, coletadas dos slides de Cagliari sobre a Alfabetização, no Site Slide Share, disponível em: <https://pt.slideshare.net/karlabrasil/cagliari>. Acesso em: 22 nov. 2019.

Nessa ótica, as concepções de leitura e de escrita pautavam-se apenas no reconhecimento dos nomes das letras. Conforme detalha Soares (2017, p. 17), significa valorizar as letras como se elas “fossem os sons da língua, quando na verdade, representam os sons da língua”.

O final do século XIX marcou o surgimento das primeiras cartilhas com abordagens nos métodos alfabético (soletração), fônico e silábico. Com significativa aceitação, essas ferramentas circularam pelas escolas como meios norteadores da prática do professor, com vistas à organização de atividades de leitura e de escrita. Embora estas não direcionassem para um estudo reflexivo, apropriado para o desenvolvimento de competências leitoras, devem ser lembradas como parte valiosa da história educacional do povo brasileiro. Para um melhor entendimento acerca desse assunto, Vieira (2017, p. 27) reitera que:

[...] o termo Cartilha constitui um desdobramento da palavra “cartinha”, diminutivo de “carta”, que historicamente tem sido um recurso didático indispensável em sala de aula, espaço, por excelência, destinado à transmissão de um saber socializado, por um professor também historicamente legitimado para essa tarefa de ensinar a ler e escrever. Esses pequenos livros que reuniam o abecedário e o silabário traziam também como recurso, para as primeiras leituras, textos do catecismo pois, associado ao processo de escolarização, estava a meta da colonização, especificamente no caso da nossa escola brasileira.

Nesse sentido, as cartilhas de alfabetização chegaram às salas de aula como veículos propagadores de propostas que direcionavam o ensino programado de leitura e de escrita. Ainda para a autora, as que marcaram a história dos métodos de Alfabetização no Brasil são três: as Cartilhas de marchas sintéticas (processo de soletração e silabação); as Cartilhas analíticas (processo de palavração ou sentencição); e as Cartilhas mistas ou analítico-sintéticas (processo eclético – utiliza a integração dos métodos analíticos e sintéticos).

Pautado nesse mecanismo de ensino de leitura e de escrita, muitos métodos ganharam vida a partir das cartilhas que, por meio de letras, de sílabas, de frases soltas, de gravuras, de repetições, de associações e de atividades nitidamente

⁴ Imagem de Cartilha do Método Silábico, coletada do Site Espaço Educar, disponível em: <https://www.espacoeducar.net/2009/02/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao.html?m=0>. Acesso em: 22 nov. 2019.

mecânicas, registraram suas propostas e se legitimaram como métodos de Alfabetização, independentes da avaliação de seus usuários.

Nesse ínterim, entre antigos e novos métodos, presentes nas cartilhas, Mortatti (2006) explica que, com o advento programático do ensino de leitura e de escrita, as cartilhas passaram a ser uma necessidade pedagógica no contexto da sala de aula. Sendo assim, os métodos de ensino são nelas formalizados por meio de conteúdos pré-estabelecidos para facilitar o trabalho do professor, uma vez que todas as atividades se encontram previamente organizadas.

Dessa forma, as primeiras cartilhas produzidas no Brasil orientam o referido ensino por meio de atividades com vistas no método sintético que, organizado a partir das abordagens alfabética, fônica e silábica, partem da apresentação das letras do alfabeto, com suas junções, para a formação de sílabas, de palavras e de frases, numa ordem de dificuldades que segue das sílabas simples para as sílabas complexas, formalizando a proposta do método.

Nessa linha de pensamento, Vieira (2017), ao retratar a Cartilha do Povo, de Lourenço Filho (1928), de abordagem silábica, mostra que, depois do aprendizado das letras em sílabas e em palavras, o alfabeto é novamente apresentado no final da cartilha, em diferentes grafias e em diferentes formatos. Dessa maneira, válida, nessa cartilha, o que propõe o referido método para o ensino de leitura.

Como observa-se, no método sintético, o ensino da escrita fica em segundo plano, direcionando-se apenas para o desenho das letras e a transcrição de palavras e de frases, descartando, portanto, a possibilidade do desenvolvimento de competências necessárias à formação de leitores críticos e reflexivos, dotados de habilidades que se direcionam para as práticas de interação social.

De acordo com Mortatti (2006), diante do fracasso apresentado no processo de Alfabetização do método sintético, a busca por outro método eficaz continuou. Foi então que o estado de São Paulo, nas décadas finais do século XIX, realizou a Reforma da Instrução Pública Paulista. Essa reforma, considerada bastante evoluída para os primeiros anos de república, formalizou a obrigatoriedade do ensino a outras camadas sociais, garantindo, assim, a ampliação desse direito.

Nesse propósito, as ações iniciais voltaram-se para a reorganização da Escola-Normal paulista e para a criação de uma Escola-Modelo, onde funcionaram as primeiras turmas de jardim da infância, consideradas como experimentais para a

aplicação de testes e de atividades organizadas pelas alunas do curso normal. Esse material era direcionado aos grupos escolares espalhados por todo o País.

Ainda segundo a autora, no início do século republicano, uma reorganização governamental vislumbrava o surgimento de um novo método de Alfabetização: o analítico. Este estava baseado nas concepções didáticas norte-americanas, com vistas ao processo integral da criança e às suas necessidades físicas e psicológicas, tendo como foco o desenvolvimento cognitivo ao invés da memorização valorizada, predominantemente, no método sintético.

Mortatti (2006) ainda frisa que, apesar dos esforços empenhados para a universalização do novo modelo de ensino, determinado pelo governo paulista, a maioria dos professores não aprovou a proposta por considerá-la pouco efetiva no tocante ao desenvolvimento das habilidades esperadas.

No método analítico, em contradição aos métodos sintéticos, prevaleceu o modelo de estudo de leitura e de escrita seguindo do todo para as partes, explorando, assim, partes maiores do texto para, depois, priorizar o estudo constitutivo das partes no seu processo estrutural: as letras e as sílabas. Nesse contexto, duas abordagens marcam essa composição: a palavração e a sentencição.

No referido percurso, a palavração é definida como momento destinado ao ensino de leitura por meio de palavras acompanhadas de gravuras, para facilitar a aprendizagem e possibilitar a formação de novas palavras, enquanto na sentencição o percurso acontece a partir da frase isolada e sem gravuras, valorizando o estudo das letras e dos sons que a compõem.

As cartilhas adequaram-se a essa nova proposta e ganharam espaços nas aulas de ensino de leitura e de escrita. A Cartilha Analytica, de Arnaldo de Oliveira Barreto (1926), por exemplo, organizada a partir das abordagens da palavração e da sentencição, com prioridade nas historietas (frases que se completam entre si), valida o que esse método propõe: dar início ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita a partir do todo (palavras e frases) para as partes (sílabas e letras).

À luz desse contexto, a disputa pelo método ideal, com o intuito de suprir as lacunas de aprendizagem dos alunos, permitiu que educadores da época seguissem vertentes contrárias, em que uns defendiam o método sintético, enquanto outros apostavam no método analítico, vistos como antigos e tradicionais.

Consoante Soares (2017), dada às particularidades desses métodos, os recursos que singularizam o ensino da leitura e da escrita coincidem ao limitar-se à aprendizagem do sistema-alfabético da escrita. Nesse sentido, embora metodologicamente pareçam diferentes, existem pontos em comuns que direcionam para os novos métodos como antigos em transformação.

Dessa forma, de acordo com a autora, alguns pontos de semelhanças entre esses métodos denotam que o ensino sobrepõe à aprendizagem, e que o ponto central do processo de Alfabetização resume-se à escolha do método ideal. Outro fator preponderante refere-se à aquisição do conhecimento, que é transmitida ao invés de ser construída.

Não obstante as expectativas geradas pelos republicanos em torno do método analítico, os resultados não conseguiram externar a sua verdadeira eficácia. Assim, na corrida em busca pelo método ideal, muitos arranjos foram criados, enquanto a questão do método eficaz continuava nas mãos do professor, na incansável tarefa de, um dia, encontrá-lo.

2.2 Alfabetização na perspectiva do Letramento

Para melhor entender o conceito de Alfabetização, faz-se necessário partir de uma visão sobre o analfabetismo presente no Brasil, desde a época em que o País pertencia ao domínio Português. De acordo com Soares (2003), analfabeto é aquele que não conhece o alfabeto, ou seja, aquele que não sabe ler nem escrever, em outras palavras, o sujeito que não é capaz de envolver-se em todas as práticas sociais de escrita, como por exemplo: escrever uma carta; ler um catálogo de instrução; utilizar todas as ferramentas de um computador; ler um cardápio de um restaurante; etc.

No tocante ao processo de Alfabetização, o ensino de leitura e de escrita foca-se na perspectiva da codificação e da decodificação de letras, de palavras e de frases distantes de um contexto de uso, modelo que prevaleceu por algumas décadas no Brasil e que, ainda hoje, continua presente em muitas escolas. Na concepção de Soares (2017, p. 46), “aprender a escrita alfabética é um processo que converte sons da fala em letras (escrita) ou converte letras em sons da fala (leitura)”.

Diante disso, esse processo de codificação e de decodificação não é considerado apropriado por tratar-se de um ensino mecânico, repetitivo, voltado para a memorização de grafemas e de fonemas, em que os conhecimentos prévios do aluno são pouco considerados para o ensino e a aprendizagem. Além disso, não está preocupado com o desenvolvimento cognitivo da criança, por não lhe possibilitar uma metodologia que a direcione para a autonomia e para a criticidade.

Nesse prisma, faz-se necessário um novo modo de conceber a Alfabetização, ao vincular as competências de leitura e de escrita desse processo às necessidades de uso, em diferentes contextos e situações, até então não direcionadas para esse fim. Por conseguinte, com tantas demandas surgidas no âmbito das práticas sociais, a escola precisava redirecionar o ensino de leitura e de escrita para os tipos de textos que circulam no meio social, com vistas a desenvolver no aluno competências que o tornasse capaz de ler, de compreender e de produzir os mais variados textos, independente da obrigatoriedade imposta pelo currículo escolar.

Desse modo, novas práticas ganharam dimensões políticas, econômicas e sociais, trazendo consigo a necessidade de leitores reflexivos para atuarem como indivíduos capazes de interagir no meio em que vivem, com autonomia. Nessa linha de pensamento, a BNCC (2017, p. 74) defende que:

[...] na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas.

Para tanto, entende-se que as habilidades de leitura e de escrita não devem ser trabalhadas distantes da realidade do aluno, mas sim por meio do estudo com os gêneros textuais que circulam nos diferentes espaços sociais, uma vez que a Educação Básica deve considerar, em toda a sua amplitude: a formação integral do educando; as competências socioemocionais; o planejamento das ações da escola pautado na equidade; além da motivação para o aprender. Logo, estes pontos tratados contribuem para a formação de sujeitos mais interativos, mais assertivos, capazes de realizar seus próprios projetos de vida.

Conforme Kleiman (2008), no Brasil do início da década de 1980, significativo número de pesquisadores, que direcionavam atenção para as práticas de uso da escrita, começaram a sentir a necessidade de um termo que conceituasse as demandas sociais desse uso, dissociado do contexto de ensino e de escola, mas com vistas ao processo de Alfabetização.

O termo Letramento nasceu da palavra inglesa *literacy*, composta por dois radicais: *littera* (letra) e *cy* (qualidade, condição); logo, justifica-se pela condição de ser letrado e, conseqüentemente, é aquela pessoa “versada em letras” (SOARES, 2003, p. 35). Ainda para a autora, no Brasil, a palavra Letramento surgiu pela primeira vez por volta de 1986, referenciada pela escritora Mary Kato, para dar conta da abrangência de sentidos que esta palavra passou a representar.

Nessa perspectiva, compreende-se Letramento como o resultado da ação de quem aprendeu a ler e a escrever e passa a fazer uso da leitura e da escrita nas situações do cotidiano. Logo, alguém letrado diz respeito a alguém que está inserido nas práticas de Letramento, que entende mensagens de acordo com os diferentes contextos, que interage com seus pares como meio de atuar como participante de uma sociedade.

Dessa forma, letrar é a ação de conduzir o indivíduo ao Letramento, ou seja, inseri-lo em práticas sociais de uso, enquanto que a Alfabetização é a ação de aquisição da língua, ou seja, está relacionada com a aprendizagem do código linguístico. Sendo assim, alfabetizar e letrar são consideradas ações distintas, inseparáveis, mas que se complementam. Portanto, alfabetizar letrando é o ideal para um exercício de ensino e de aprendizagem voltado às práticas de leitura e de escrita, com vistas ao conceito de uso.

No referido enquadramento, Soares (2017) defende que não é possível alguém aprender a ler e a escrever sem antes aprender as relações entre os fonemas e os grafemas para codificar e decodificar. No entanto, ela também afirma que estes processos não são suficientes para o desenvolvimento da linguagem, apenas fundamentais ao contexto de Alfabetização. Por isso, justifica-se, mais uma vez, a importância da prática do alfabetizar letrando.

O pensamento de Soares (2017) valida o de Kleiman (2008), ao desenvolver que o Letramento tem como objetivo de ensino os aspectos sociais da língua escrita, voltando-se para um contexto de pluralidade. Assim sendo, faz-se necessário que o

ensino de leitura e de escrita valorize essas práticas como habilidades indispensáveis à formação integral do aluno.

Ainda para Kleiman (2008), o Letramento, com toda a sua amplitude, é responsável por envolver o discente ou qualquer outro sujeito no contexto da escrita. Logo, no espaço da sala de aula, o professor pode fazer uso de estratégias que promovam essa possibilidade, como: os cantinhos de leitura; as salas temáticas; as rodas de conversas; etc.

Ademais, a referida autora defende também que a escola, diante do seu papel social, deve motivar o aluno para as práticas leitoras, desenvolvendo atividades que o despertem para o Letramento, como estudos para compreensão do texto e leituras para ampliação do vocabulário e compreensão da mensagem implícita e explícita. Dessa maneira, diferente do contexto da Alfabetização, o processo de Letramento conduz o falante a fazer uso do referido código, em diferentes situações, de forma mais abrangente.

Na visão de Simonetti (2007), em convivência diária com os tipos de textos, as crianças escutam histórias, olham encartes de lojas, reconhecem os rótulos dos produtos, isto é, apropriam-se da língua escrita antes mesmo da convivência no ambiente escolar. Contudo, faz-se necessário que o trabalho do professor volte-se para o despertar de competências que desenvolvam, nesses aprendizes, a capacidade de entender o papel social de cada mensagem escrita presente na sociedade e, dela, apropriar-se como práticas dotadas de significados.

Nesse ínterim, com a compreensão dos termos presentes no processo de Alfabetização e de Letramento, valida-se o desejo de contribuir para que, na atuação do docente, o ensino de leitura tenha como foco as práticas sociais de escrita, ao consolidar, em sua atuação, esse estudo pautado nos diferentes gêneros textuais, em situações e em contextos diversos, de forma que proporcione aos discentes o gosto pela leitura prazerosa. Como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998, p. 70):

[...] desde o primeiro ciclo é preciso que os alunos leiam diferentes textos que circulam socialmente. A seleção do material de leitura deve ter como critérios: a variedade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos projetos de estudo e pesquisa das demais áreas, o subsídio aos projetos da própria área.

Como se observa, trabalhar a Alfabetização na perspectiva do Letramento é um desafio a ser conquistado, a cada dia, pelo professor alfabetizador em sala de aula. Isso porque, em meio às inúmeras diretrizes educacionais que motivam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita de forma contextualizada, utilizando textos que circulam socialmente, grande parte dos alunos ainda não possuem as habilidades requeridas para esse fim.

Isto posto, mesmo o docente enfrentando esse tipo de heterogeneidade nas salas de Alfabetização, o trabalho com os diversos gêneros textuais na escola torna-se uma ferramenta indispensável ao ensino de leitura, de escrita e de oralidade, desde os anos iniciais, nesse processo de alfabetizar.

3 ALFABETIZAR NO ESTADO DO CEARÁ NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (MAISPAIC)

O estado do Ceará, como outros da Região Nordeste, por muitos anos, sofreu o estigma de lugar de povo analfabeto, marcado pela pobreza, pela fome, pela seca e por males sociais, como os altos índices de analfabetismo infantil e a distorção idade/série. Nesse contexto, com o objetivo de reverter a situação do analfabetismo e de garantir uma educação pública de qualidade às crianças no processo inicial da leitura e da escrita, até os sete anos de idade, o governo do referido estado criou o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), hoje, MAISPAIC.

De acordo com o relatório do PAIC da SEDUC-CE (2012), o ano de 2001 marcou, negativamente, os resultados educacionais nas turmas iniciais do estado. Logo, tal cenário chamou a atenção de entidades políticas e governamentais para um grande desafio: a garantia do direito à aprendizagem das crianças no processo de Alfabetização, no qual, a partir daí, foi criado o Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar, voltado para o combate ao analfabetismo em todo o estado, formado pela Assembleia Legislativa, por entidades civis e por universidades públicas, com o objetivo de entender o que causava essa situação.

Pesquisas realizadas por este Comitê, em 2004, constataram, através de uma avaliação amostral relacionada aos níveis de leitura, de compreensão e de escrita que, de oito mil alunos do 2º ano, 54% não leram um determinado texto ou o leram muito mal, sem compreendê-lo. Foi detectado, também, que os currículos universitários não priorizavam a formação do professor alfabetizador, e a metodologia utilizada em sala de aula não era apropriada para a aquisição dos resultados esperados.

Esses dados alertaram para uma situação educacional em nível de estado, com necessidade urgente de políticas públicas de combate ao problema. Nessa conjuntura, com a formalização do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) em parceria com os municípios, o mapa conceitual dessa causa passou a ser desejável.

Diante disso, surgiu o PAIC em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (UNDIME-CE), Associação dos Municípios e Prefeitos do Ceará (APRECE), Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância

(UNICEF) e Ministério da Educação (MEC) que, por meio de incentivos financeiros, aprovou a dimensão do referido Programa.

Na caminhada rumo à Alfabetização das crianças, foi necessário que todos os 184 municípios cearenses aderissem ao PAIC. Para tanto, o UNICEF, durante os anos de 2005 e 2006, por meio de um incansável trabalho de conquista, conseguiu a adesão de todos eles.

No ano de 2007, o governador Cid Gomes, consciente da importância do trabalho com a leitura e a escrita nos anos iniciais (1º e 2º), tornou a Alfabetização uma prioridade do seu governo. Dessa forma, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), em regime de colaboração com os municípios e instituições parceiras, conforme prevê a Constituição de 1988, tornou-se uma política de incentivo à aprendizagem das crianças, como direito assegurado.

Nesse ínterim, deu-se início a etapa de articulação entre os parceiros, para juntos realizarem o planejamento, o desenvolvimento e a execução de ações que possibilitassem alfabetizar todos os alunos da rede pública cearense até os sete anos de idade. Essas ações começaram a reverter os baixos índices de resultados nas turmas iniciais.

Ainda em conformidade com o documento do PAIC da SEDUC-CE (2012), diante dos bons resultados conquistados, fez-se necessária que a ampliação da referida proposta se estendesse às turmas de 5º ano, como possibilidade de reversão dos resultados que não avançavam, visto que, nas avaliações realizadas em 2009, apenas 10% dos alunos desenvolveram as competências em Língua Portuguesa requeridas pelo supracitado ano.

A partir daí, passaram a ser prioritárias, também, as turmas de 3º e 4º anos por meio de propostas de apoio à gestão municipal, à formação de professores de Língua Portuguesa, à leitura, ao reforço à aprendizagem e à participação efetiva das famílias como parceiras dessa causa. Diante desse novo propósito, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), em 25 de maio de 2011, passou a ser chamado PAIC+5, portanto, mais abrangente, fortalecido e apoiado por todos os municípios cearenses.

Na caminhada rumo ao crescimento educacional dos alunos das redes estadual e municipal de ensino do Estado do Ceará, em 2015, na primeira Gestão do atual governador Camilo Santana, com base no crescimento dos resultados dos anos já contemplados, resolveu-se expandir o PAIC a todos os anos do Ensino

Fundamental, que seguem da Alfabetização ao 9º ano, passando, enfim, a ser chamado de MAISPAIC.

Essa ação direcionada à aprendizagem na idade certa reforçou a possibilidade real de bons resultados em toda a Educação Básica, como já mostram os resultados em grande escala. Ressalta-se, então, que a grandeza das parcerias, a colaboração entre as redes, os investimentos destinados ao Programa e a comprovação de que a educação pública pode e deve ser de qualidade contribuíram para que a extensão deste servisse de modelo para todo o Brasil, como foi o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), adotado pelo MEC.

Nesse sentido, para o acompanhamento anual dos resultados decorrentes das provas externas, o Programa em pauta criou uma tabela para medir o nível de proficiência dos alunos, que serve como parâmetro para demonstrar os avanços e as dificuldades de cada criança, conforme detalhamento a seguir: cor vermelha (nível não alfabetizado), cor laranja (alfabetização incompleta), cor amarela (intermediário), cor verde-claro (suficiente) e cor verde-escuro (desejável).

Ressalta-se, ainda, que o estado do Ceará, a cada ano, fortalece a importância da avaliação externa como meio para medir e divulgar os resultados educacionais alcançados. A partir de 2008, com a importância dada a esse tipo de teste, são avaliados anualmente, em todo o estado, mais de 500 mil alunos da Alfabetização ao Ensino Médio. Com essa ação, o Estado declara aos seus sistemas públicos de educação todo o apoio necessário à realização de um ensino de qualidade (CEARÁ, 2012).

No contexto da realidade socioeducacional cearense, em meio ao percurso da criação do Programa PAIC, faz-se necessário abordar alguns dados sobre o referido estado, uma vez este que possui uma população que ultrapassa 8 milhões de habitantes, distribuídos em 184 municípios, numa área territorial de 148 mil km², localizada na região nordeste do Brasil.

Sendo assim, parte-se de informações fornecidas à SEDUC-CE pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010) que coloca o estado do Ceará na lista dos que se destacam por contemplarem uma população consideravelmente jovem, com um percentual de 64% de pessoas inclusas na faixa entre 0 e 24 anos. Esse resultado valida a necessidade de políticas públicas que priorizem o ensino e a aprendizagem na idade certa, com vistas a uma educação de qualidade pautada na inclusão, na permanência e nos resultados exitosos.

Na continuidade da explanação de dados representativos da situação educacional no estado, presente no documento oficial do Programa PAIC (CEARÁ, 2012), registra-se um contingente de 1.160.260 crianças entre 6 e 15 anos cadastradas no Programa Bolsa Família, o que possivelmente determina-os viver em situação considerada de baixa renda, dificultando o cumprimento das responsabilidades familiares em proporcionar-lhes moradia digna, saúde, alimentação, lazer e qualidade de vida.

Nessa trajetória, outro dado preocupante diz respeito ao descumprimento do direito à aprendizagem da criança em idade escolar. Conforme o documento (CEARÁ, 2012, p. 41) em 2009, “[...] 18,6% da população residente no Ceará, com mais de 15 anos, não era alfabetizada. [...] Entre as pessoas de 10 a 14 anos, a taxa de analfabetismo no estado era de 3,9% [...]”.

Dada à continuidade de informações nessa situação de analfabetismo e pobreza, destaca-se a renda per capita dos cearenses, em 2010, como um dado relevante. De acordo com registros do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) (CEARÁ, 2012, p. 40), no Ceará, 77,1% dos domicílios tinham como rendimento até um salário mínimo per capita para sobrevivência.

Logo, infere-se que essa situação de significativo atraso financeiro pode determinar o aumento da evasão escolar, o que, conseqüentemente, fortalece o analfabetismo entre os jovens no decorrer do processo de aprendizagem. Por esse motivo, muitos dos que desistem da caminhada educacional assumem responsabilidades com vistas à necessidade de trabalho para complementação da renda familiar.

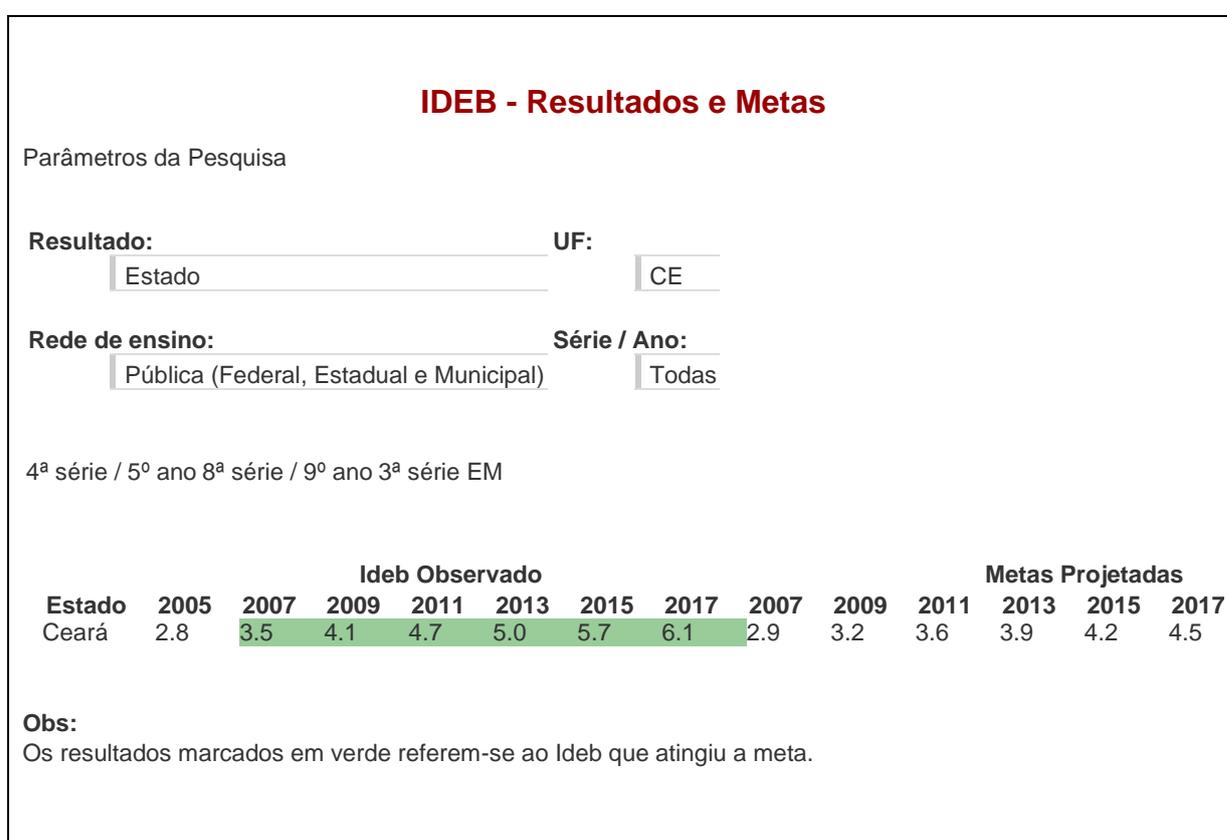
Diante disso, a colaboração entre esferas públicas pode fortalecer o cumprimento de metas educacionais que valorizem políticas de incentivo ao ensino de qualidade, ao possibilitar acesso, permanência e aprendizagem às crianças em meio ao direcionamento de práticas educativas que as motivem para o aprender, para o despertar da curiosidade, para o respeito às diferenças, para o cuidado com o outro e com o meio em que estão inseridos, baseados no cumprimento de suas metas futuras.

No tocante aos dados mencionados, parte-se, agora, para outros que começam a sinalizar bons resultados a partir da proposta do Programa em pauta. Para tanto, de acordo com as taxas de reprovação da rede pública de ensino entre 2005 e 2009, o estado diminuiu 3,6 pontos no índice de reprovação do Fundamental

menor, contribuindo, dessa forma, para a diminuição da taxa de abandono escolar (CEARÁ, 2012).

Na atualização desses dados, confere-se significativos avanços em 2017, que validam os resultados educacionais dentro de um padrão de proficiência considerado desejável, em toda a rede pública. Esse crescimento concretiza-se nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que têm mostrado expressivos resultados, conforme comprovação nos dados abaixo:

Gráfico 1 – Resultados do IDEB do Estado do Ceará



Fonte: INEP (2018).⁵

Esses resultados, expressos claramente, denotam um trabalho que repercutiu positivamente em todo o Ceará, a partir de uma trajetória que teve investimento na base do processo. Portanto, houve a compreensão de que, somente a partir de olhares criteriosos às necessidades de uma Alfabetização na qual as crianças consigam aprender na idade certa, é que os avanços acontecem.

⁵ Gráfico do IDEB do Ceará, coletado do Site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 22 nov. 2019.

3.1 Realidade socioeducacional e pontos estratégicos de colaboração para o Programa Alfabetização na Idade Certa (MAISPAIC)

Conforme o relatório PAIC de CEARÁ (2012), o Governo do Estado proporciona às redes municipal e estadual de ensino os subsídios necessários por meio de assessorias, de formações continuadas nos formatos presenciais e a distância, de formações sistemáticas com técnicos das secretarias municipais, bem como por meio da oferta de material de apoio pedagógico para alunos e para professores, com vistas ao cumprimento das metas do Programa.

Nesse contexto, para os municípios com baixos resultados nas avaliações, realizadas pelo SPAECE, foram necessárias o cumprimento de novas metas. Com isso, cinco pontos estratégicos foram validados, de forma colaborativa, como meio para essa realização: Gestão da Educação Municipal; Avaliação Externa; Alfabetização; Formação do Leitor; e Educação Infantil.

Para a Gestão da Educação Municipal, o compromisso volta-se ao acompanhamento das metas e dos resultados educacionais, com vistas ao melhoramento do ensino e da aprendizagem; à assistência da assessoria técnica e pedagógica às equipes das secretarias municipais, no tocante ao direcionamento de ações do Programa; bem como o acompanhamento ao cumprimento dos dias letivos e do tempo pedagógico do aluno.

Na empreitada, para o quesito Avaliação Externa, o apoio aos municípios firma-se no cumprimento da avaliação dos resultados, como prática exitosa de reflexão e de debate norteadora de planejamento, de execução, de acompanhamento, de avaliação e de correção de rotas. Assim, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) realiza, em todas as turmas de 2º, 5º e 9º ano, de forma padronizada, avaliações diagnósticas para o acompanhamento dos avanços e das dificuldades de aprendizagem.

Outro ponto de sustentação do Programa em pauta volta-se para os processos que envolvem a Alfabetização, como: o acompanhamento ao professor na formação continuada de estudos e ao aperfeiçoamento de sua prática; o cumprimento da Proposta Curricular em consonância com a proposta do Programa; e a adesão ao material pedagógico estruturado para uso contínuo de todos os alunos de 1º e de 2º ano, direcionados à realização de atividades em classe e

extraclasse. Ressalta-se, portanto, que essas formações, em âmbito local, não contemplam as necessidades didáticas dos professores.

Na continuidade da parceria entre estado e município, a Formação de Leitores tem significativo destaque ao fomentar, desde cedo, em nossas crianças, o prazer pela leitura. Um exemplo desta ação é o cantinho destinado a essa finalidade, referenciado em todas as turmas do 1º e do 2º ano, com o objetivo de promover a formação leitora de forma lúdica e prazerosa.

Para a Educação Infantil, o referido Programa ampliou o número de vagas, na certeza do cumprimento da inclusão com equidade, ao custear todas as demandas financeiras e pedagógicas destinadas a esse fim. Para isso, proporciona às secretarias municipais a criação de equipes que passaram a assessorar os professores dessa modalidade no planejamento das ações pedagógicas.

3.2A Heterogeneidade das turmas de 2º ano na visão do Programa MAISPAIC

Como bem se sabe, a Alfabetização é o processo que possibilita ao educando a aquisição do código escrito (alfabeto), oportunizando o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita numa perspectiva de Letramento. Assim, quanto mais cedo essas habilidades forem despertadas nas crianças, mais cedo elas poderão fazer uso significativo destas nas práticas sociais em que estão inseridas, uma vez que fazem parte de uma realidade predominantemente escrita.

Para isso, faz-se necessária que a atuação do professor como mediador das práticas pedagógicas, direcionadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, volte-se para a valorização de um dos objetivos principais desse processo, que é, segundo Ferreira (2011), o de propiciar às crianças a compreensão das funções da língua escrita no convívio em sociedade.

De acordo com Cafiero e Rocha (2009), ler e escrever são habilidades que se iniciam com a codificação/decodificação até a leitura e a produção de textos com ideias organizadas. Dessa forma, sabe-se que, diante da heterogeneidade das turmas, no processo inicial da leitura e da escrita, essas possibilidades ainda são restritas, uma vez que: cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem; cada aluno vem de um contexto social diferente e, portanto, não consegue avançar na mesma proporção; o fluxo de permanência na escola é dinâmico; a infrequência é significativa, pois as crianças faltam constantemente por motivo de doença.

Outros aspectos chamam a atenção para os diferentes níveis de saberes na sala de aula, e podem ser fatores relevantes para que a aprendizagem não aconteça na idade certa, como o *bullying*, a comunicação violenta que leva à agressividade, a baixa autoestima, a falta de concentração e a desvalorização da explicação do conteúdo.

Diante desse cenário preocupante, mas real em algumas salas de Alfabetização, cabe ao educador procurar meios para tornar sua prática pedagógica mais atrativa e mais produtiva, como uma forma de evitar que esses pontos externos à sala de aula impeçam a aprendizagem desse grupo de crianças que, em muitas situações, vão prosseguindo sem as referidas habilidades, em todo o percurso do Ensino Fundamental, porque as devidas intervenções não foram otimizadas em tempo hábil.

Nessa linha de pensamento, Rojo (2012, p. 125) complementa que:

[...] O fato de os alunos transitarem por esferas sociais distintas, possuindo diferentes histórias, contextos de vida, círculos familiares, crenças e hábitos, por exemplo, é de conhecimento compartilhado. Isso foi ainda mais aprofundado com a globalização e o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação (TICS), que propiciaram o conhecimento e a interação entre pessoas provenientes de vários locais e ideologias diversas. Ocorre que trabalhar de forma positiva com a diversidade e a multiculturalidade em sala de aula nem sempre é conseguido, nem mesmo almejado.

Assim, na conjuntura em que a autora aborda como necessária ao trabalho voltado para a diversidade na escola, onde os múltiplos saberes precisam ser valorizados, a partir de metodologias que priorizem as multiformas de se trabalhar os Letramentos, cabe ao professor alfabetizador pensar propostas de leitura e de escrita que revertam essas dificuldades presentes no percurso escolar, para que não se tenha a falsa impressão de que apenas o codificar/decodificar seja o que se espera de uma criança alfabetizada.

Soares (2003) chama a atenção, de forma convincente, para o problema do analfabetismo funcional, que vem afetando os estudantes, desde a base, impedindo-os de participarem, com eficiência, da grandeza de informações que as práticas de Letramento proporcionam. Esse atraso funcional, muitas vezes, pode levar à desmotivação e à desistência do percurso escolar:

[...] À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitante, a sociedade vai se tornando (cada vez mais grafocêntrica) um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e escrita (Ibid., p. 45).

Nesse viés, faz-se necessário destacar que a criança deve ser alfabetizada e letrada ao mesmo tempo, uma vez que a sua capacidade de compreensão precisa ser desenvolvida no decorrer desse processo, para que a leitura dos diferentes tipos de texto em circulação tenha alguma relação com o mundo que a rodeia. Consoante Rojo (2009), caso essa compreensão falhe, é preciso que estratégias de intervenção sejam otimizadas para o preenchimento dessa lacuna.

À vista disso, pode-se inferir que o pensamento de Antunes (2003, p. 48), ao dizer que “não existe a escrita para nada, para não dizer, para não ser ato de linguagem”, reforça a compreensão de que o ensino de palavras e de frases soltas, fora do texto, não traz sentido social para o leitor. Sendo assim, torna-se imperativo ao professor pensar atividades que contemplem a todos, de forma que os desafios sejam para as diferentes demandas, e que a língua seja trabalhada na sua função comunicativa.

O caso da Alfabetização no Brasil, instituído pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, normatiza a Política Nacional de Alfabetização (PNA), e traz, em seus artigos, pontos que priorizam essa etapa, de modo que deverá basear-se em evidências científicas, promover a cidadania por meio da Alfabetização, elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem, estimular o hábito da leitura e da escrita, priorizar a Alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, entre outros não menos importantes.

Conclui-se, portanto, que o referido plano de governo, atualizado no ano de 2019, prioriza o processo de Alfabetização já no 1º ano do Ensino Fundamental, o que justifica um empenho maior por parte dos educadores para que essa meta se cumpra, levando em consideração todas as particularidades enfrentadas pelas crianças, pelos educadores e pela família.

Ainda no contexto da Política Nacional de Alfabetização (PNA) (2019), em seu art. 3º, III a IV, seis componentes são considerados essenciais à Alfabetização, ganhando destaque nesse processo: a Consciência Fonêmica; a instrução fônica

sistemática; a fluência em leitura oral; o desenvolvimento de vocabulário; a compreensão de textos; e a produção escrita.

Vale destacar que, nesse enquadramento, de acordo com Adams *et al.* (2006, p. 19), as crianças, antes de terem qualquer compreensão do sistema alfabético, precisam entender que os sons associados às letras são os sons da fala. Essas compreensões possibilitam esses alunos a entenderem que a língua é composta desses pequenos sons, não devendo atribuir esse processo sonoro à própria letra.

No contexto da Alfabetização para a inclusão, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2015, p. 85), de 2014 a 2024, propõe, como meta de nº 5, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano fundamental”. Em contrapartida, conforme os resultados das avaliações de leitura e de escrita, divulgados pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (2016), 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura, enquanto que 33,95%, apresentaram problemas em escrita.

Esses dados mostrados expressam uma realidade que o País enfrenta há décadas, e que vem causando problemas educacionais como distorção idade/série, evasão, desistência, comprometendo, dessa forma, a trajetória estudantil dessas crianças, podendo desmotivá-las por não conseguirem avançar na mesma proporção que outras com a mesma idade. Conclui-se, assim, que as situações de baixa aprendizagem da leitura e da escrita apontadas, além de retirar dos alunos o direito de avançarem na idade certa, retardam, nesse período da vida, a participação em vivências prazerosas proporcionadas por essas habilidades.

No estado do Ceará essa realidade é exitosa, pois, de acordo com os resultados do SPAECE (2018b), 99,4% das crianças concluíram o 2º ano fundamental com as habilidades básicas em leitura e em escrita. Posto assim, faz-se necessário esclarecer que, no contexto desse resultado, os níveis de aprendizagem variam, comprovando a heterogeneidade dessas turmas, conforme resultado detalhado: 78,9% (nível desejável); 10,8% (nível suficiente); 6,8% (nível intermediário); 2,9% (nível alfabetização incompleta); 0,7% (nível não alfabetizado).

Desse modo, compreende-se que a heterogeneidade da aprendizagem é um fato recorrente em todas as turmas, e o que não deve acontecer é o professor entendê-lo com algo dentro dos padrões de normalidade, sendo desnecessário de atenção. Deixar de investir naqueles que não aprendem na proporção que é

ensinado, dentro do planejamento proposto, não deve ser uma prática presente na educação dos dias atuais.

Assim, o desafio está no olhar criterioso aos ajustes que precisam acontecer na prática do docente, para que essas crianças consigam avançar. Nessa linha de pensamento, Vygotsky (1998) deixa claro que o educador deve pensar estratégias diferentes para atender as demandas de sala de aula, uma vez que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem, e o seu nível de conhecimento é variado.

Perrenoud (1995) afirma que a diferenciação da aprendizagem encontrada na sala de aula não é sinônimo de individualização do ensino oferecido, nem que os alunos precisam trabalhar individualmente. O que devem ser priorizados, para cada situação percebida, são os meios e os percursos utilizados para a efetivação dos avanços necessários.

Dessa forma, percebe-se, mais uma vez, o quão importante é a atuação do educador alfabetizador no processo que envolve a heterogeneidade da sala de aula, ao se fazer necessário o reconhecimento de metodologias de ensino que contemplem as dificuldades dos alunos, considerando as singularidades de cada um, e os meios que serão utilizados para saná-las, em tempo hábil.

Em meio às inúmeras necessidades que permeiam a sala de aula, a BNCC (2017) trata de um tema inovador para a educação como política pública, pois prioriza a formação educacional do estudante de forma integral, ao valorizar o desenvolvimento de competências socioemocionais como estímulos que impactam diretamente na aprendizagem.

Essa inovação se justifica ao se pensar a escola como um ambiente de convivência que precisa ser saudável, ser respeitoso, ser ativo, onde as pessoas que ali estão tenham a consciência de que todos precisam fazer a sua parte. Destarte, nesse ambiente de aprendizagem, a relação aluno/aluno, professor/professor, professor/aluno, aluno/servidor, servidor/aluno/professor, quando bem construída, colhe os frutos do ensino e da aprendizagem com significado para todos.

Para tanto, as atividades propostas, em sala de aula, devem ser pautadas em valores e em necessidades que despertam o desenvolvimento de habilidades como colaboração, empatia, comunicação não-violenta, respeito às diferenças, e que contribuam para formar, desde cedo, pessoas sensivelmente engajadas em compartilhar conhecimentos, habilidades e atitudes dentro do ambiente escolar,

como meio para facilitar a aprendizagem promovida pela interação entre os diferentes pares.

De acordo com Vygotsky (1998), existem duas zonas de desenvolvimento humano necessárias para que haja a aprendizagem: a real, que diz respeito aos conhecimentos que as crianças já têm; e a proximal, que é o conhecimento adquirido por meio da interação com seus pares e com pessoas mais experientes.

Logo, entende-se que as atividades compartilhadas em sala de aula, como os trabalhos em grupo, além de contribuírem para o fortalecimento da aprendizagem, permitem a troca de diferentes saberes entre os estudantes, resultando no desenvolvimento de novas habilidades, efetivadas a partir das ações que envolvem cooperação, respeito e heterogeneidade de saberes e de aprendizagens.

Segundo Rojo (2012), existe uma lacuna visível e preocupante entre a vivência cotidiana dos alunos e as práticas linguísticas promovidas pela escola. Esse pensamento possibilita aos educadores e aos gestores a reflexão de pontos significativos de mudanças que, ao invés de percebidos como indisciplina ou descaso pela aprendizagem, devem ser tratados como sinais de que algo dentro desse contexto precisa ser revisto e ser consertado.

Ainda nessa linha de pensamento, para a autora, faz-se necessário o docente promover atividades que possam articular o mundo dos alunos às práticas de Letramento, e envolvê-los nos diferentes meios de interação, para que sejam protagonistas de sua própria aprendizagem, e capazes de lidar com o universo e a natureza de textos que circulam socialmente.

Tendo em vista o compromisso do Estado do Ceará para alfabetizar todos os alunos até os sete anos de idade, cabe aos educadores, aos gestores, aos formadores e às secretarias de educação a responsabilidade do cumprimento dessa meta no tempo previsto que, embora sendo ambiciosa é, também, possível e anualmente comprovada pelas avaliações externas, realizadas pelo SPAECE.

Nesse ínterim, o Programa MAISPAIC, com mais de uma década de expressivos resultados (2009–2019), mostra para todo o país que política pública se faz com parcerias, com programa de governo que prioriza as questões educacionais, dentre estas a valorização do professor, e com uma proposta curricular audaciosa que preza o alfabetizar na perspectiva das práticas sociais de Letramento.

Diferente da estatística cearense, os dados da Alfabetização brasileira mostram que, em alguma etapa desse período, houve falhas, e que estas, mal

resolvidas, perduraram por muito tempo no decorrer da caminhada escolar. Logo, quando isso acontece, sérias questões que dizem respeito à baixa aprendizagem da leitura e da escrita, como a evasão e a desistência, aparecem comprovando o fracasso educacional.

Conseqüentemente, o INAF Brasil (2018), ao divulgar o índice de 29% de analfabetos funcionais no país, e que 3 de cada 10 brasileiros podem ser inclusos nessa posição, comprova que a escola precisa estar atenta àqueles que não conseguem avançar e, de forma inclusiva, reverter tal situação no decorrer do percurso, para que essas dificuldades não se estendam ano após ano, comprometendo ainda mais a aprendizagem.

3.3 Aspectos relevantes da Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL) nas turmas de 2º ano

Com o objetivo de direcionar o ensino de Língua Portuguesa nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, foi criada a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL), material estruturado e direcionado especificamente aos alunos e aos professores alfabetizadores participantes do Programa MAISPAIC, da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (CEARÁ, 2014), como continuidade ao ensino estruturado nas turmas de 1º ano.

Dessa forma, toda a organização da supracitada proposta vislumbra o entrelaçamento entre dois pontos distintos, porém interdependentes: a Alfabetização e o Letramento dos alunos nos anos iniciais, bem como a formação de professores alfabetizadores dessa etapa da Educação Básica (CEARÁ, 2018).

Nesse contexto, a proposta para alfabetizar letrando direciona o estudante à apropriação da língua escrita de forma consciente, sendo este capaz de descobrir a sua aplicabilidade nas situações reais de uso. Em vista disso, é importante considerar que a criança, por ser falante de uma determinada língua, necessita fazer parte da cultura letrada que envolve práticas socioculturais de oralidade, de leitura e de escrita. Em complemento a essa afirmação, Simonetti, Queiroz e Amado (2018, p. 26) relatam:

Consideramos que o diferencial na nossa Proposta para Alfabetizar Letrando – Língua Portuguesa – 2º ano é possibilitar cada vez mais a inserção do aprendiz na cultura letrada, torná-lo discursivo, autor, interlocutor-dialógico do seu discurso e do discurso do outro. Cada criança, nenhuma a menos: falante, escritora, leitora, autora da sua escrita e da escrita da cultura, estimulada e conduzida pela imaginação, em Pé de imaginação.

É válido considerar que a criança, ao ingressar na escola, traz consigo toda uma bagagem cultural que necessita ser valorizada no contexto do ensino e da aprendizagem. Isso vai de encontro aos métodos tradicionais de Alfabetização, ao prevalecer a decifração de palavras e de frases descontextualizadas de sentidos, capazes de impedir o despertar criativo das crianças, a compreensão da leitura de textos que circulam socialmente, o prazer pela escrita, etc.

Nessa perspectiva, reconhece-se a implantação de propostas que prezam pelo alfabetizar letrando como um meio eficaz para despertar a curiosidade, a criticidade, a compreensão, a comunicação e a interação necessárias ao convívio em sociedade, como bem afirmam Bettelheim e Zelan (1984, p. 35):

Se quisermos provocar as crianças a se tornarem leitores, nossos métodos de ensino devem estar em concordância com a sua inteligência, com sua curiosidade natural, sua ânsia de aprender novas coisas, seu desejo de desenvolver a sua mente e sua compreensão do mundo, e seu desejo ávido de que se estimule a sua imaginação.

Sob essa linha de pensamento, que trata o aluno como protagonista no processo inicial da leitura e da escrita para o despertar dessas competências, o professor deve ter em mente que toda ação motivadora na sala de aula pode contribuir para o ensino e a aprendizagem com real significado para o estudante.

De acordo com a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL), as teorias linguísticas foram determinantes para nortear o seu desenvolvimento, uma vez que implementadas como ciências da língua, fundamentadas nos estudos de Mikhail Bakhtin e na Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e de Ana Teberosky, são consideradas imprescindíveis bases teóricas para compreensão dos estudos que envolvem a aquisição do sistema de escrita alfabética (SIMONETTI; QUEIROZ; AMADO, 2018).

Ainda nesses estudos, para uma melhor compreensão dos processos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita, pontos importantes, com base

sociolinguística e base psicolinguística, foram destacados pelas referidas autoras como fundamentais ao ensino de Língua Portuguesa, desde o seu processo inicial .

Dentre as contribuições de Bakhtin (1997), presentes na PDAL, as questões que envolvem linguagem, texto, enunciado, fenômeno social e dialógico são pontuais, quando o teórico diz: “O texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele” (Ibid., p. 387).

Desse modo, o autor trata o texto como algo que tem sentido a partir do diálogo entre este e o leitor, deixando evidente que em todo enunciado tem sempre a marca de alguém. Portanto, nessa relação dialógica que Bakhtin denomina segunda consciência, encontra-se presente uma relação dotada de sentido e de significação.

Vale ressaltar que a língua, no contexto da Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL), embasada nos aportes de Bakhtin (1997), no processo inicial de ensino e de aprendizagem, deve ser tratada como meio de interação social, dinâmica, atuante, distante do decodificar como prioridade, uma vez que esta prática não direciona para o despertar dos sentidos que a língua proporciona, por permanecer estática, sem evolução e sem sentido.

Diante desse pensamento, Ferreiro (2011, p. 58) afirma que:

[...] na medida em que a participação na sociedade requer o domínio dos conhecimentos que são “essenciais” em uma cultura urbana, e, na medida em que esses conhecimentos são transmitidos de maneira privilegiada através de textos escritos, a falta de capacidade para manejar os sistemas simbólicos de uso social põe qualquer indivíduo em situação de carência.

Os estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a Psicogênese da Língua Escrita, ao serem divulgados no Brasil em 1986, nortearam o ensino de Alfabetização, desconstruindo a ação do codificar/decodificar como modelo único para alfabetizar as crianças, que não leva em consideração inúmeros fatores construtivos apropriados por estas para compreensão inicial do código linguístico, em um processo formativo de novos saberes, antes mesmo de chegarem à escola.

Nesse sentido, direcionar a aprendizagem das crianças para o alfabetizar letrando proporciona, a estas, condições favoráveis que despertam o conhecimento para o contexto significativo de uso, no mundo da cultura letrada em que estão

inseridas. Logo, faz sentido ressaltar Ferreiro (2011), quando a autora diz que a escrita tem papel importante na escola porque é de suma importância fora dela, e não de maneira inversa.

Por esse fato, cabe ao professor alfabetizador trabalhar diariamente com os mais variados tipos de textos. Essa apropriação, de tamanha relevância para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, faz parte da rotina das turmas de Alfabetização do Programa Alfabetização na Idade Certa (MAISPAIC), por meio da Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL), que prioriza o ato de ler e de escrever com compreensão e com significado para o aluno.

Do ponto de vista contrário ao da PDAL, no ensino de leitura e de escrita, trabalhado em muitas turmas de Alfabetização, tem permanecido, ainda, o desenho de uma realidade de educadores que insistem em valorizar o ensino tradicional, ultrapassado, sem significado para o aluno, distante das práticas de Letramento exigidas nas relações em sociedade. Nessa linha de pensamento, Smolka (2012, p. 65) compreende que:

[...] A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque é baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do *status quo*. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico.

Conforme o pensamento da autora, e também segundo a comprovação por meio da vivência nos espaços escolares, percebe-se que a insistência de alguns educadores em valorizar práticas descontextualizadas da realidade do aluno, que precisa conviver socialmente com os mais variados tipos de informações, colabora para negar o desenvolvimento de competências necessárias ao indivíduo diante do mundo em constantes transformações.

É importante frisar que a apropriação do sistema alfabético como meio para o aluno aprender a ler e a escrever com compreensão é determinante na Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL), uma vez entendida a relação grafema/fonema como indispensável à aprendizagem, o que é destacado por Soares (2017, p. 124), quando ela comenta que:

Para aprender a ler e a escrever, e para se tornar um leitor e um produtor de texto competente, o aprendiz precisa desenvolver a consciência metalinguística, entendida não apenas como a capacidade de ouvir a língua, analisar seus sons e relacioná-los com marcas gráficas, mas entendida também como capacidade de refletir sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais.

Para Soares (2017), uma teoria que envolve os processos de Alfabetização precisa estar pautada na inter-relação com suas inúmeras facetas, ligadas à perspectiva psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística em todo o seu percurso. Logo, no que se refere à proposta em pauta, observa-se a atenção das autoras Simonetti, Queiroz e Amado (2018) em priorizar os estudos psicolinguísticos e sociolinguísticos que compreendem as hipóteses criadas no trajeto da aquisição da escrita.

No contexto de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita abordado, o professor alfabetizador deve compreender que, no processo de Alfabetizar e de Letrar, contemplado na Proposta em pauta, as relações que envolvem teoria e prática são indispensáveis ao desenvolvimento de aulas ativas que possam promover a reflexão e o aprendizado em todas as dimensões: professores-ensinantes; alunos-aprendizes; conteúdos; metodologias e gestão de ensino; planejamento; objetivos de aprendizagem; materiais didáticos; e avaliação do cotidiano didático da sala de aula (CEARÁ, 2018).

3.4 Documentos referenciais que norteiam a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL)

A PDAL tem amparo teórico das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de nove anos, firmada pelo MEC, bem como da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de Ceará – 1º ao 5º ano (CEARÁ, 2013). Além disso, também tem respaldo do documento apresentado ao Conselho Nacional de Educação – Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental (2012a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (2013) deixam claro que, na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve considerar as

particularidades do meio educacional, com vistas a atender os interesses e as necessidades dos educandos. Dessa forma, percebe-se a importância da concretização de uma proposta curricular específica de cada estado, que respeite as particularidades e as demandas de seu povo, seus aspectos culturais, suas crenças e, portanto, consiga mudar a realidade educacional de seus alunos, como aconteceu significativamente no Ceará, com a formalização da PDAL. Essa conquista rendeu, ao povo cearense, em dez anos de Programa, a possibilidade de alfabetizar quase todas as crianças na idade certa.

Para o PNAIC (2012b, 2012c), a articulação desses documentos contribui para que todas as instâncias que direcionam e normatizam os processos de ensino e de aprendizagem no Brasil possam garantir uma educação de qualidade, possibilitando, aos estudantes, os seus direitos voltados à aprendizagem, à inclusão com equidade e à superação das dificuldades e dos desafios a serem enfrentados durante toda a trajetória escolar.

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará – 1º ao 5º ano (CEARÁ, 2013) – tem por objetivo direcionar didaticamente gestores escolares e professores, no tocante ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, nos vários contextos e nas várias demandas requeridas no dia a dia da escola e da sala de aula, com vistas ao ensino e à aprendizagem como garantia de direito assegurada a todos os alunos da Educação Básica, embora muitos ajustes precisem estar em constante atualização.

De acordo com a referida Proposta, pontos importantes devem ser considerados, como pode-se observar:

Uma proposta curricular é importante para o estabelecimento de um compromisso em torno do que deve ser ensinado e aprendido [...].
Uma proposta curricular deve ser composta essencialmente por objetivos de ensino e de aprendizagem [...]
Os objetivos de ensino e aprendizagem de uma proposta curricular devem ser passíveis de serem alcançados [...]
Uma proposta curricular deve ser operacional [...]
Uma proposta curricular não é uma matriz de avaliação [...]
(CEARÁ, 2013, p. 10-11).

Posto isso, a Proposta que direciona a prática docente para o alinhamento das ações voltadas ao ensino e à aprendizagem da língua materna está dividida em dois volumes. O primeiro deles valoriza o trabalho com os gêneros textuais, detalha

as habilidades a serem desenvolvidas no percurso do processo de Alfabetização, sugere uma lista de obras literárias a serem trabalhadas precocemente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, organiza atividades como dicas para os professores e propõe modelo didático para acompanhamento dos avanços dos alunos.

O segundo volume organiza, por agrupamento, as habilidades a serem desenvolvidas nos eixos da oralidade, do sistema de escrita e de ortografia, da produção de textos escritos, da leitura (compreensão leitora) e da leitura (fluência em leitura). Logo, toda essa organização direcionada à concretização de metas prioritárias e ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com qualidade, possibilita o direcionamento de um trabalho bem mais orientado e bem mais produtivo em toda uma rede educacional.

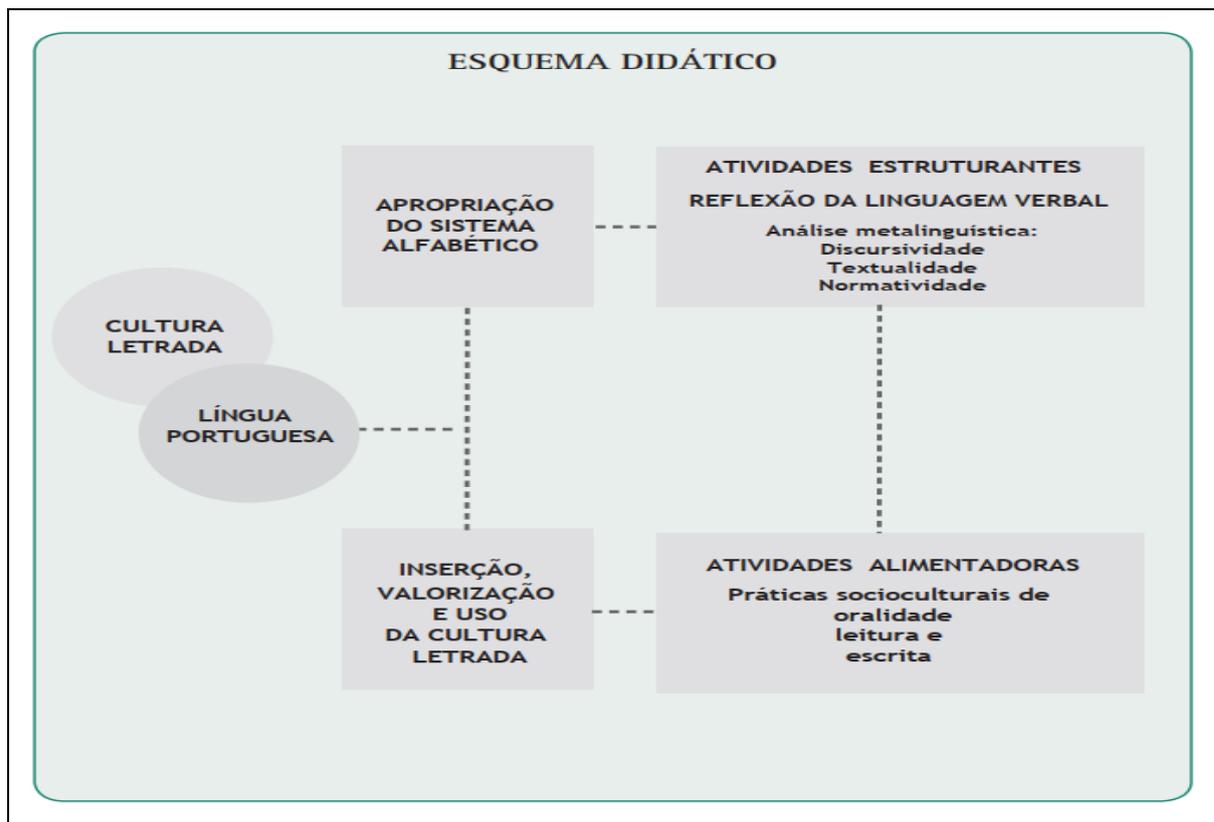
Nesse contexto, a referida Proposta dá condição ao estudante para ele se apropriar da leitura e da escrita com significado, compreender a importância de cada texto presente no seu dia a dia, a sua relação de sentido, a sua mensagem e a sua função no contexto das relações sociais, que envolvem a oralidade, a leitura e a escrita nas mais variadas situações reais de uso, em diferentes práticas situadas.

3.5 Organização Didática para o processo de Alfabetizar Letrando

De forma estruturada, para uma melhor compreensão do professor alfabetizador, o esquema didático proposto para alfabetizar letrando traz, em sua organização, a Alfabetização e o Letramento indissociáveis ao ensino e à aprendizagem da língua materna, com vistas às práticas de oralidade, de leitura e de escrita.

Nesse sentido, a Alfabetização é considerada como a apreensão do sistema de escrita alfabética, que permite a expressão do pensamento por meio da linguagem verbal, que segue associando pensar e falar, pensar e ler, pensar e escrever, pensar e compreender. O Letramento, de igual importância, é tido como meio que valoriza a comunicação e o sentido envolvidos na cultura letrada, conforme esboçado no desenho a seguir, adaptado à proposta CEARÁ (2018, p.18):

Figura 4 – Esquema Didático para Alfabetizar Letrando



Fonte: Simonetti, Queiroz e Amado (2018, p. 18).

O supracitado esquema sintetiza, então, o ensino de leitura e de escrita organizado por meio de rotinas, desenvolvidas em três momentos, que compreendem: tempo de ler para gostar de ler; tempo de leitura e oralidade; e tempo de escrita. Os três possuem o objetivo de fomentar, nas crianças, o prazer pela leitura, estimulando-as tanto a ler quanto a gostar de ler (CEARÁ, 2018).

Ferreiro (2011, p. 134), no tocante à leitura e à escrita, reitera que:

[...] a aprendizagem da língua escrita deve envolver, de forma simultânea e integrada, a apropriação da tecnologia da escrita – essencialmente, do sistema de relações fonema-grafema –, a leitura compreensiva e a produção de textos de diferentes gêneros, e os usos da escrita em experiências reais de leitura e escrita. A fragmentação do processo em etapas sequenciais – primeiro aprender a ler e escrever, só depois realmente ler e escrever, ou, ao contrário, teria como consequência levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e funções da língua escrita em nossa cultura.

Sendo assim, o pensamento da autora valida a organização das rotinas para o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, presentes na Proposta em pauta, no

que se refere ao ensino integrado, capaz de envolver leitura, escrita e oralidade em atividades que direcionam a criança para o mundo da cultura letrada, da compreensão dos textos que circulam socialmente, de forma que, nesse convívio, ela possa expandir o seu desejo de participar ativamente no mundo encantado da escrita.

Na rotina *Tempo de Ler para Gostar de Ler*, o momento é destinado à prática de leitura com sentido e com significado. Esse direcionamento para o ingresso das crianças na cultura escrita exige profissionais engajados que as possibilitem interagir constantemente com diferentes gêneros textuais, de forma significativa e com competência leitora para compreender a intenção de cada texto trabalhado.

Vale ressaltar que esse momento não se restringe apenas ao cantinho da leitura ou ao manuseio esporádico de livros e de textos, mas a um espaço para a leitura de livros infantis, de jornais, de revistas em quadrinhos e de outros tipos de textos do convívio social, de forma lúdica, de forma prazerosa, isentos de qualquer avaliação (SIMONETTI; QUEIROZ; AMADO, 2007).

De acordo com a PDAL (2018), os objetivos de aprendizagem para esse momento destinado à leitura são:

Ler e compreender textos não verbais.

Ler e compreender textos verbais de diferentes gêneros e em diferentes suportes.

Compreender textos lidos por outras pessoas com diferentes propósitos.

Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.

Reconhecer a finalidade de textos lidos pelo professor ou outro leitor experiente.

Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.

Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.

Aprender assuntos/temas de textos.

Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros.

Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.

Estabelecer relações entre textos verbais e não verbais, construindo sentidos.

Estabelecer relações lógicas entre partes de textos.

Pesquisar no dicionário os significados de palavras e a acepção mais adequada ao contexto em uso (Ibid., p. 20).

Para os momentos destinados ao *Tempo de Leitura e Oralidade*, a compreensão do que se lê e do que se fala, a produção oral de textos, a relação do texto escrito com a oralidade, o desenvolvimento da Consciência Fonológica e a pronúncia das palavras são pontos relevantes vivenciados nas rodas de conversa em sala de aula. Tais aulas são planejadas de forma que o diálogo presente no discurso oral, a exposição de ideias, o pensamento e a escuta aos pares tenham papel prioritário nesse contexto para que, a partir desse trabalho, os alunos sejam capazes de:

Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.
 Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variantes regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.
 Participar da produção oral dos colegas de forma atenta e respeitosa.
 Planejar e produzir texto oral adequado à situação de comunicação.
 Valorizar textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.
 Usar adequadamente recursos corporais para potencializar a comunicação.
 Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais (CEARÁ, 2018, p. 20).

Outra rotina destinada ao trabalho com a leitura e com a escrita remete ao *Tempo de Escrita*, espaço destinado à apropriação dessa linguagem, que se destina: à produção de escritas; à compreensão do que se escreve; à relação do texto escrito com a leitura; à reflexão do texto escrito e reescrita, e à escrita de diferentes gêneros textuais. Nesse percurso, que prioriza, desde o seu processo inicial, o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita, alguns objetivos são trabalhados para que os alunos consigam:

Planejar a escrita de textos considerando as condições de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender as diferentes finalidades, com a ajuda de um escriba.
 Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio de um escriba.
 Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, com autonomia.
 Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando elementos coesivos para articular fatos e ideias.
 Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.
 Pontuar os textos, favorecendo a compreensão.

Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba.
 Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita.
 Reescrever textos
 (CEARÁ, 2018, p. 21).

Nessa perspectiva, outros objetivos fazem parte da Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL), e apontam para a aprendizagem por intermédio do trabalho com a Análise Linguística, em três aspectos de significativa relevância: discursividade; textualidade; e normatividade. Dessa forma, o professor faz com que os alunos consigam:

Adequar o texto ao contexto (interlocutor, formalidade do contexto).
 Usar diferentes suportes textuais.
 Reconhecer diferentes gêneros textuais.
 Conhecer e usar palavras e expressões que estabelecem a coesão (progressão de tempo, marcação de espaço e relações de causalidades).
 Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos).
 Conhecer e usar adequadamente concordância verbal e nominal.
 Conhecer e fazer uso das grafias de palavras regulares diretas entre grafemas e fonemas (P, B, T, D, F, V).
 Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavras; JÁ/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.
 Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.
 Usar dicionário, compreendendo sua função e organização.
 Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.
 Pontuar textos.
 Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.
 Segmentar palavras em textos
 (SIMONETTI; QUEIROZ; AMADO, 2018, p. 21).

Mediante os vários direcionamentos pedagógicos para o ensino de leitura e de escrita nas turmas de 2º ano, determinados pela Proposta em pauta, outro ponto de significativa relevância sinaliza para o material didático, pensado para a melhoria do ensino e da aprendizagem, como caminhos a serem seguidos pelo aluno e pelo professor, de forma prática, planejada, lúdica e prazerosa.

Desse modo, de acordo com as autoras, para o aluno, são destinados quatro livros didáticos denominados *Pé de Imaginação*, um para cada período letivo, planejado para dois meses de atividades que contemplam oralidade, leitura e escrita. Já para o professor, como suporte pedagógico, foram idealizadas duas Propostas Didáticas para Alfabetizar Letrando, uma por semestre, bem como um conjunto de 20 cartazes com os textos ampliados para o trabalho com a leitura. Além disso, têm-se também Livros da Coleção MAISPAIC Prosa Poesia, um caderno de registros das avaliações, outros cadernos de práticas pedagógicas e um material de formação do PNAIC (SIMONETTI; QUEIROZ; AMADO, 2018).

3.6 Documento Curricular Referencial do Ceará a partir da BNCC

Criada para normatizar o Ensino Básico em todo o Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) é um documento que define as competências e as habilidades que os alunos devem desenvolver no percurso de toda a Educação Básica, de modo a assegurar os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento destes.

Nesse contexto, em dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou parte desse documento, destinado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. A partir de fevereiro de 2018, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Conselho de Secretários da Educação (CONSED), a União dos Conselhos Municipais (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), articulou, com estados e municípios, a importância do debate para a criação de propostas curriculares, a partir da BNCC (2017).

Mediante compreensão da importância de uma base educacional normativa, que promova a formação integral do estudante, que proporcione a este a capacidade de agir com resiliência diante das necessidades cotidianas e que priorize a inclusão com equidade, o momento aponta para significativo avanço na educação brasileira.

Dessa maneira, o compromisso colaborativo entre as esferas federal, estadual e municipal, para que se cumpram, em todas as instâncias educacionais, o desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes, vistos como essenciais às exigências requeridas para o século XXI, é evidenciado na referida Base:

[...] No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

O documento propõe, então, que as pessoas deste século sejam preparadas para além do acúmulo de informações. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências e de habilidades que os tornem colaborativos, resilientes, analíticos, críticos, responsáveis, afetivos, empáticos, com capacidades para tomar decisões e resolver problemas, são algumas faculdades que precisam ser trabalhadas no intuito do conhecimento prevalecer.

Ainda sobre a BNCC (2017), o ponto que determina a colaboração entre as esferas governamentais contribui para que o distanciamento da qualidade da educação, ofertada em todo o País, seja encurtado. Dessa forma, a reorganização curricular, ao integrar as redes de ensino, as secretarias estaduais e municipais de educação, as escolas de norte a sul do Brasil, bem como os professores e gestores, possibilita que os ganhos nos resultados de aprendizagem sejam concretizados, dentro de cada realidade, respeitando a ética, os direitos humanos, a justiça social e o meio ambiente.

Ademais, esse documento direciona, obrigatoriamente, o ensino nas escolas brasileiras, trazendo, em sua estrutura, dez competências gerais que, ao serem trabalhadas durante toda a Educação Básica, contribuem para que o aprendiz desenvolva: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e responsabilidade e cidadania.

Para tanto, essas competências, habilidades e atitudes, ao serem desenvolvidas, proporcionam, ao estudante, a autonomia necessária para o cumprimento do seu projeto de vida. Assim, cabe à escola adequar sua proposta pedagógica para que as mudanças comecem pela sala de aula, uma vez que o documento-base propõe o alinhamento das políticas educacionais que integram a

formação de professores, o currículo, a avaliação dos resultados, o acesso e a permanência dos alunos na instituição escolar, a condição de trabalho e o desenvolvimento da educação, que são valorizados por todas as instâncias educacionais.

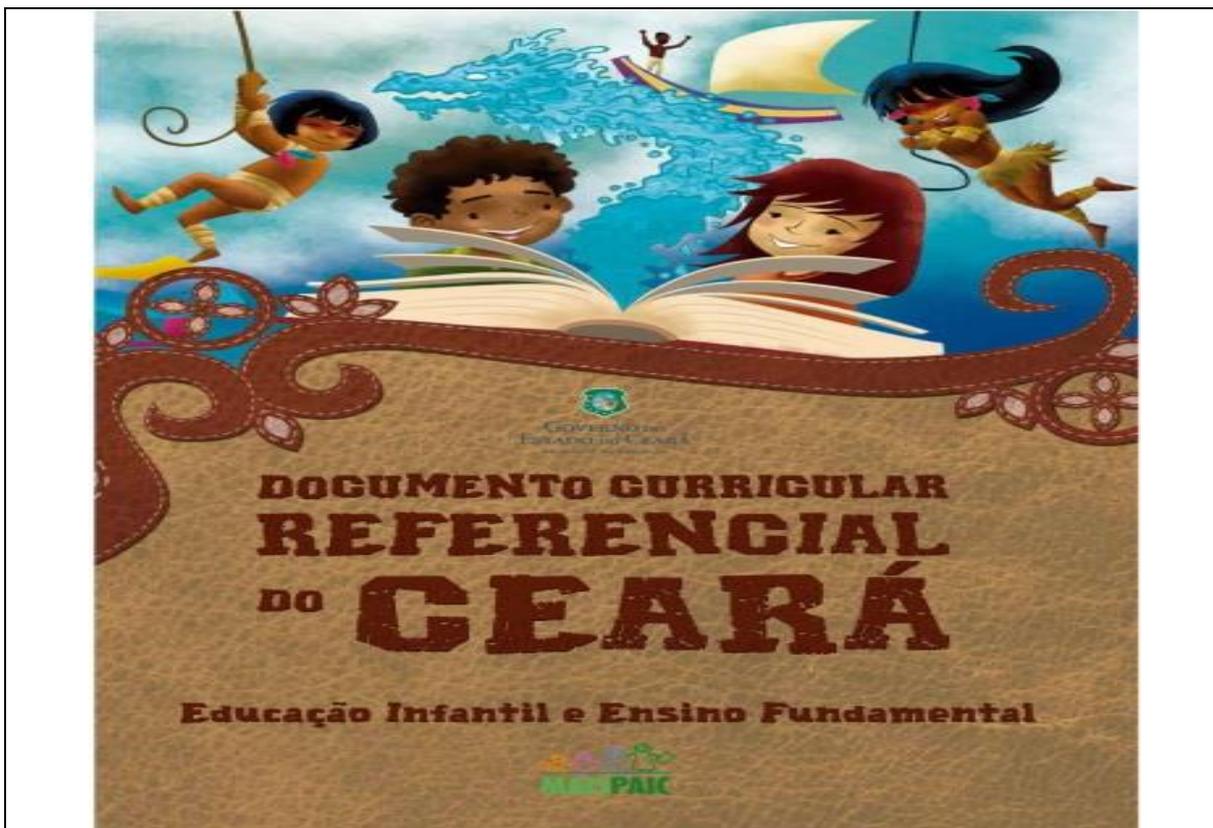
No Brasil, até a homologação da BNCC (2017), referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (2015) serviram de bases norteadoras para as questões educacionais no País. Com a referida homologação, a BNCC direciona o que deve constar, prioritariamente, nas propostas curriculares dos estados e, o que antes podia ser opcional, passou a valer normativamente. Assim, o documento em questão esclarece:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

Destarte, cada Estado, levando em consideração as necessidades culturais e regionais, precisa construir o seu referencial curricular pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo a assegurar, a todas as suas redes de ensino, a garantia da qualidade da educação que é ofertada, bem como a inclusão com equidade.

Para o cumprimento da proposta curricular, o Estado do Ceará, com a colaboração de educadores, de gestores, de técnicos, de estudiosos dos assuntos educacionais, de especialistas de cada componente curricular, durante todo o ano de 2018, com participações em assembleias, em fóruns, em debates, em formações de professores e em seminários, construiu o que se denominou de Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, no formato apresentado a seguir:

Figura 5 – Capa do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)



Fonte: (CEARÁ, 2018a).⁶

No referido documento, constam ideias e parâmetros, sintetizados a partir das contribuições dos segmentos envolvidos, que servirão para direcionar o currículo e garantir, aos estudantes das escolas públicas, privadas, urbanas e rurais, o direito de aprender. Essa garantia tem o objetivo de proporcionar Alfabetização na idade certa, ensino de qualidade para todos, inovações metodológicas, recursos didáticos e renovação da prática docente.

Desse modo, as propostas que compõem o documento apontam para o direcionamento dado ao professor, como um meio de tornar sua prática mais efetiva, mais dinâmica e mais atrativa para o aluno. Indo além dessa conquista, e da responsabilidade de desenvolver nos educandos as competências e as habilidades consideradas essenciais para as demandas atuais de mercado, assegura, também, o cumprimento de oportunidades iguais para todos os alunos, como meio de justiça social.

⁶ Esta referência diz respeito ao documento em questão, que é o DCRC (2018), disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf. Acesso em: 22 dez. 2019.

Nesse íterim, vale ressaltar que a proposta cearense, de caráter normativo, considera a importância das características locais, municipais e regionais, sugeridas pela BNCC (2017), quando esta destaca que as regiões e/ou municípios: elaborem seus documentos; priorizem as particularidades locais, em parcerias com as escolas municipais, estaduais e particulares, nos diferentes espaços geográficos; assegurem, em suas propostas pedagógicas, a valorização dos temas locais; e que estes sejam valorizados nos projetos da escola, conforme demonstração:

Figura 6 – Construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)



Fonte: (CEARÁ, 2019, p. 3).⁷

Outro enfoque determinante para a concretização do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) foi a adesão de 183 municípios, num contingente de 184 secretarias de educação. Posto assim, esse ato de colaboração possibilitou a participação de muitos profissionais nessa consulta pública, dando a esta uma visão concreta e próxima das realidades regionais, das necessidades de ensino e de aprendizagem presentes em cada contexto escolar.

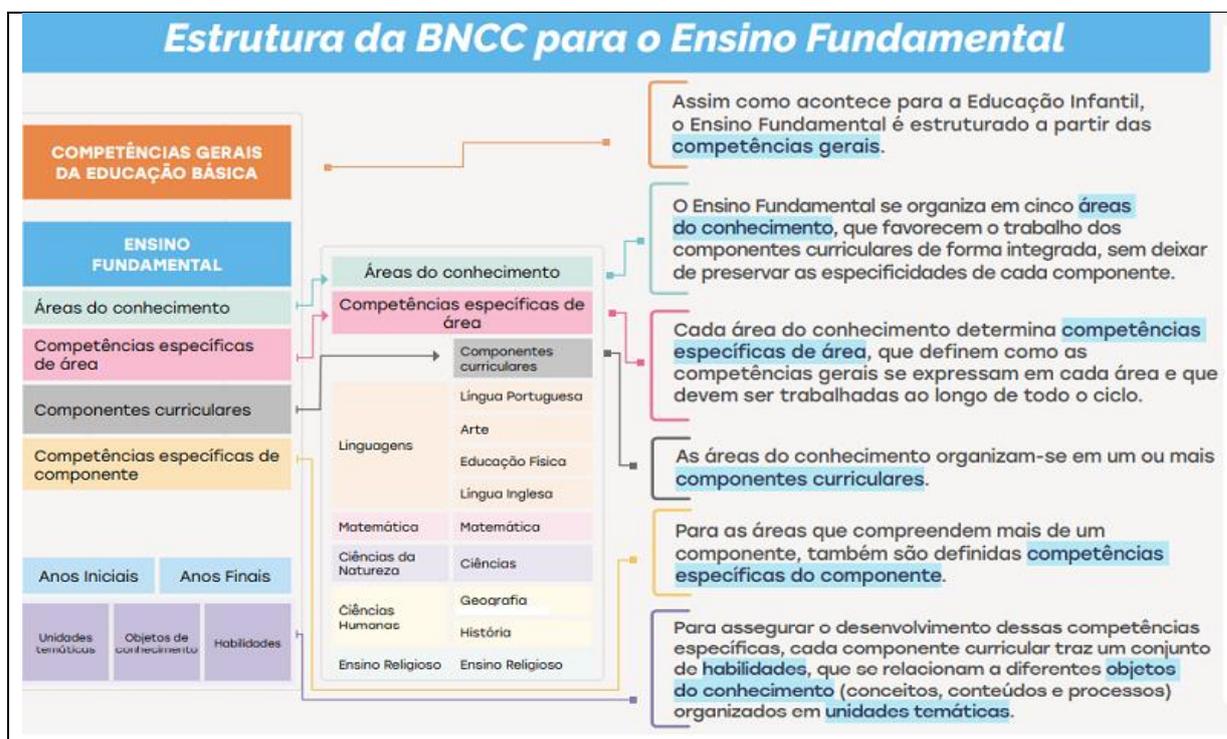
Com base nas particularidades locais de cada região brasileira, a estrutura curricular organizada pela BNCC (2017) tem espaço privilegiado na proposta do Ceará. Na sua composição, nomeada como Estrutura Geral do Ensino Fundamental

⁷ Esta referência diz respeito aos Slides “A Implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará – BNCC no Estado”, disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/category/225-bncc>. Acesso em: 28 dez. 2019.

da BNCC, as Áreas do Conhecimento determinam os tipos de Componentes Curriculares a serem trabalhados, na circunstância atrelada ao desenvolvimento de competências específicas de cada área e de cada componente do currículo.

As supracitadas competências que os alunos precisam desenvolver ao longo da Educação Básica têm a função de esclarecer, por Área do Conhecimento, o que deve ser trabalhado em cada componente curricular, que, por sua vez, prioriza outras competências específicas para cada um deste, ao organizar Unidade Temática, Objetivos de Conhecimento e Habilidades e Competências, na perspectiva da formação integral. Observe, na figura abaixo, como estrutura-se a BNCC para o Ensino Fundamental:

Figura 7 – Estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental



Fonte: Blog Mistura de Alegria (2019), adaptado da BNCC (2017, p. 27).⁸

No documento, percebe-se que é marcante a valorização do ensino e da aprendizagem por competências, ao priorizar a formação integral do discente, visto que, em outros países do mundo, essa prática já vem sendo realizada desde a década de 1990. Entende-se, então, que a prática de formar o ser humano, atrelada

⁸ Imagem da Estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental, coletada do Blog Mistura de Alegria, disponível em: <https://misturadealegria.blogspot.com/2019/01/bncc-ensino-fundamental-anos-iniciais.html>. Acesso em: 28 ago. 2019.

ao seu desenvolvimento profissional, deve ser uma preocupação de todos: família, escola, universidade, sociedade e legislação.

Diante desse cenário, a BNCC propõe dez competências gerais para o docente alinhar o seu trabalho pedagógico, com quatro destas destinadas à formação integral. Logo, o que agora está sendo posto legalmente em âmbito nacional, no Estado do Ceará já vem sendo praticado nas escolas por meio de ações denominadas *Diálogos socioemocionais*, em aulas de Formação para a Cidadania, do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), desde 2015, no contexto de cinco macrocompetências, conforme consta no DCRC:

✓ **Abertura ao novo** – descreve o grau com que uma pessoa se mostra criativa, sensível a diferentes estéticas, imaginativa e curiosa por ideias e outros modos de vida.

✓ **Autogestão** – descreve o grau com que uma pessoa é centrada, organizada, diligente, focada, pontual e persistente.

✓ **Engajamento com os outros** – descreve o grau com que uma pessoa tem interesse por se socializar, fazer amigos, ser gregário e experimentar o cotidiano com disposição e energia.

✓ **Amabilidade** – descreve o grau com que uma pessoa é capaz de se colocar no lugar do outro, sentir compaixão, acreditar nas boas intenções de outra pessoa e respeitá-la.

✓ **Resiliência emocional** – descreve o grau com que uma pessoa é atravessada por sentimentos de ansiedade, raiva e insegurança quando submetida a pressões interpessoais, estresse e frustrações (CEARÁ, 2018a, p. 61, grifos do autor).

Levando em consideração que a BNCC (2017) tem como princípios pedagógicos a Educação Integral e a formação por competências e por habilidades, faz-se necessário destacar as competências 6, 8, 9 e 10 do referido documento, destinadas a essa formação, como exigências sociais e profissionais presentes no mundo pós-moderno:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

[...]

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9).

Dessa forma, o enquadramento dado à importância da formação integral do aluno, firmada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)(2017) por meio dessas competências, traz, atrelada a essa valorização, o reconhecimento da necessidade de olhar para a criança, para o adolescente, para o jovem e para o adulto, considerando-os como sujeitos de aprendizagem, que precisam de “acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno” (Ibid., p. 14), nas suas singularidades e suas diversidades.

Nesse sentido, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) assume o compromisso de reconhecer o que propõe a BNCC, no tocante ao desenvolvimento das competências propostas para a formação integral, destacando a diferença entre formação humana integral e educação em tempo integral: “refere-se, portanto, as múltiplas dimensões humanas: cognitiva, afetiva, social, ética, estética, física. O foco básico não é o tempo que o aluno passa na escola, mas o processo formativo que será vivenciado” (CEARÁ, 2018a, p. 79).

Outro ponto da BNCC valorizado pelo referido documento diz respeito ao direcionamento, dado ao professor, para o trabalho com o livro didático. No formato de um passo a passo, é claramente explicado como ele deve ser procedido para que o conteúdo programático, a organização, os eixos temáticos, os objetos do conhecimento, as habilidades e as competências desenvolvidas possam claramente ser envolvidos para a aquisição da aprendizagem, conforme detalhamento na figura a seguir:

Figura 8 – Passo a Passo para a utilização da BNCC com os novos LDs



Fonte: (CEARÁ, 2019, p. 8).⁹

Para além da aprovação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), algumas etapas fazem-se necessárias na implantação definitiva desse documento até 2020, conforme resolução 474/2018: alinhamento com as propostas municipais; reavaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, e a formação de professores e de gestores para compreensão das ações propostas.

⁹ Esta referência diz respeito aos Slides "A Implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará – BNCC no Estado", disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/category/225-bncc>. Acesso em: 28 dez. 2019.

3.7 Avaliação Externa como eixo importante do Programa MAISPAIC

No estado do Ceará, a avaliação externa, em larga escala, é uma política pública valorizada no cenário educacional como instrumento indispensável ao processo de ensino e de aprendizagem. Essa valorização contribui para que gestores, professores e comunidade possam avaliar os resultados, e, nesse contexto, refletir processos e demandas para a qualidade do ensino oferecido.

O olhar atencioso, voltado às avaliações externas, vem acontecendo desde 1992, quando foi implantado, no referido estado, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), para avaliar competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, no processo de escolarização. Esses diagnósticos, por serem de grande amplitude, possibilitam a identificação de possíveis problemas em toda a rede, permitindo, aos gestores municipais, estaduais, escolares e aos professores, os diálogos e as reflexões necessárias aos reparos dos eventuais problemas detectados.

Vale ressaltar que as informações obtidas dessas avaliações apresentam o nível de proficiência dos alunos, possibilitando, aos sistemas de ensino e às escolas, as mudanças e os ajustes para reversão dos considerados negativos, uma vez que esse tipo de avaliação proporciona, aos seus sistemas, uma maior clareza dos resultados, podendo detectar problemas em grande proporção.

Nessa perspectiva, o SPAECE-Alfa fundamenta-se numa avaliação voltada às turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, aplicada, anualmente, de forma censitária, para avaliar a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e em Matemática. Essa avaliação, que é aplicada na rede municipal de ensino, tem como referência a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará para as turmas de 1º ao 5º ano, que é, também, indicador de resultados para medir as habilidades de leitura e de escrita nas turmas de Alfabetização.

Faz-se necessário esclarecer que uma Matriz de Referência direciona o trabalho do professor, com vistas ao conteúdo organizado para cada período escolar, e propõe o que deve ser avaliado a partir deste, por meio das habilidades mínimas de leitura e de escrita que os alunos precisam desenvolver, conforme exemplo:

Quadro 1 – Matriz de Referência de LP para 2º ano – SPAECE Alfa

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
EIXO 1: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA - HABILIDADES RELACIONADAS À IDENTIFICAÇÃO E AO RECONHECIMENTO DE ASPECTOS RELACIONADOS À TECNOLOGIA DA ESCRITA.	
1.1 - QUANTO AO RECONHECIMENTO DE LETRAS.	
D01	Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.
D02	Reconhecer as letras do alfabeto.
1.2 - QUANTO AO DOMÍNIO DAS CONVENÇÕES GRÁFICAS.	
D03	Identificar as direções da escrita.
D04	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.
D05	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
1.3 - QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.	
D06	Identificar rimas.
D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra.
D08	Identificar sílabas canônicas em uma palavra.
D09	Identificar sílabas não canônicas em uma palavra.
EIXO 2: LEITURA - HABILIDADES RELACIONADAS À LEITURA DE PALAVRAS, DE FRASES E DE TEXTOS.	
2.1 - QUANTO À LEITURA DE PALAVRAS.	
D10	Ler palavras no padrão canônico.
D11	Ler palavras nos padrões não canônicos.
2.2 - QUANTO À LEITURA DE FRASES.	
D12	Ler frases.
2.3 - QUANTO À LEITURA DE TEXTOS.	
D13	Localizar informação explícita em textos.
D14	Inferir informação em texto verbal.
D16	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
D17	Reconhecer o tema ou assunto de um texto ouvido.
D18	Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido.
D21	Reconhecer o gênero discursivo.
D22	Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.

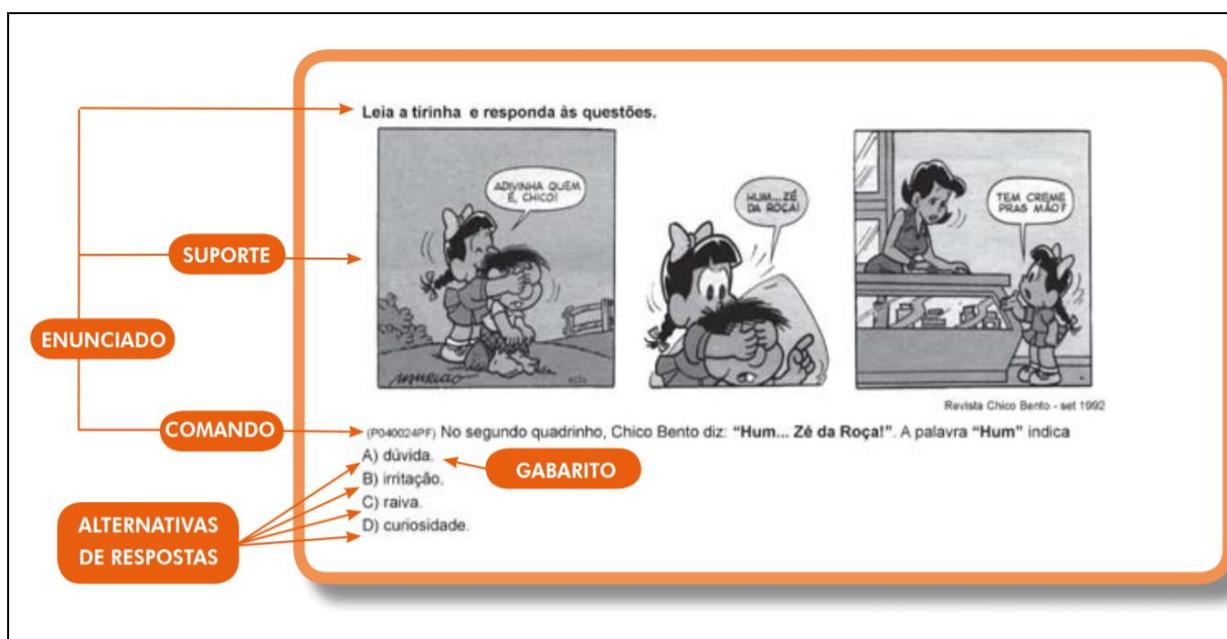
Fonte: Adaptado de SPAECE-ALFA (CEARÁ, 2015, p. 15).¹⁰

¹⁰ Esta referência diz respeito ao documento SPAECE-ALFA Boletim Pedagógico Língua Portuguesa: 2º ano do Ensino Fundamental, disponível em: http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/09/CE_SPAECE_ALFA_2015_RP_LP_2EF_WEB.pdf. Acesso em: 06 set. 2019.

Contudo, percebe-se que na organização de uma Matriz de Referência encontram-se apenas fragmentos do currículo, por não ser possível avaliá-lo em toda a sua dimensão. No âmbito do SPAECE-Alfa, a supracitada Matriz demonstra o que o Programa MAISPAIC pretende avaliar. Sendo assim, para cada eixo observado, por meio de itens, alguns descritores são escolhidos para identificar os avanços e as dificuldades percebidas no percurso de ensino e de aprendizagem da leitura e de escrita.

Para compreensão dos itens testados, faz-se necessário demonstrar pontos importantes que compõem essas avaliações. Para cada aferição, descritores são utilizados na medição da capacidade de compreensão dos alunos por meio de testes de múltiplas escolhas, compostos por enunciado, por suporte, por comando e por quatro alternativas (A, B, C e D), contendo, entre estas, uma alternativa correta (gabarito) e três distratores, conforme exemplo:

Figura 9 – Modelo de item das avaliações do SPAECE



Fonte: Guia de elaboração de itens – Língua Portuguesa (CAED/UFJF, 2008, p. 19).

De acordo com o Boletim Pedagógico SPAECE-Alfa 2015, "[...] um item é uma questão utilizada nos testes das avaliações em larga escala" (CEARÁ, 2015, p. 17), que tem por objetivo avaliar se a habilidade proposta, a partir de um descritor da Matriz de Referência, foi desenvolvida pelos alunos.

Conforme questão apresentada, um item é elaborado levando em consideração os seguintes aspectos, para melhor compreensão do estudante avaliado:

Quadro 2 – Detalhamento das partes que compõem um item

1. ENUNCIADO	Estímulo para que o aluno mobilize recursos cognitivos, visando a solucionar o problema apresentado.
2. SUPORTE	Texto, imagem e/ou outros recursos que servem de base para a resolução do item.
3. COMANDO	Texto necessariamente relacionado à habilidade que se deseja avaliar, delimitando com clareza a tarefa a ser realizada.
4. DISTRADORES	Alternativas incorretas, mas plausíveis – os distratores devem referir-se a raciocínios possíveis.
5. GABARITO	Alternativa correta.

Fonte: Adaptado de SPAECE-ALFA (CEARÁ, 2015, p. 17).¹¹

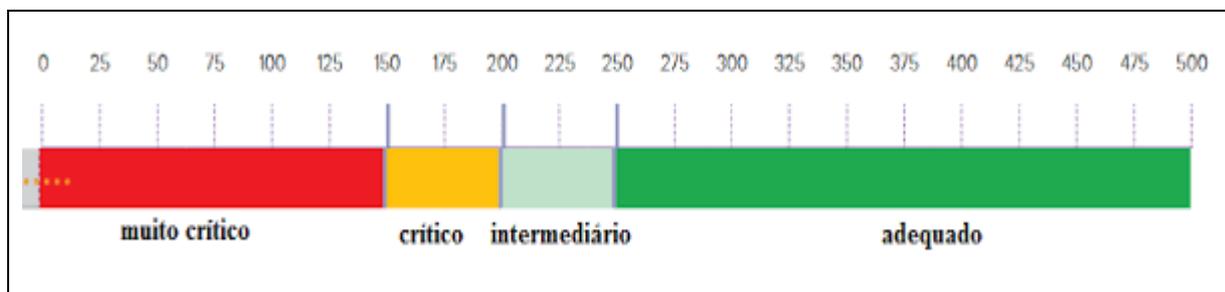
Dessa forma, a etapa pós-elaboração e pós-avaliação de itens para aferição dos resultados, em larga escala, realiza-se a partir da disponibilização desses dados para as Secretarias Estaduais e Municipais da Educação, para as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) e para as escolas e a comunidade, contribuindo, assim, em uma melhor compreensão e interpretação desses resultados, que são expressos mediante escalas de proficiência.

Para o Boletim Pedagógico do SPAECE-Alfa (2015), essas escalas são utilizadas para medir o desempenho qualitativo dos alunos, além de auxiliar o professor a reconhecer as habilidades desenvolvidas por estes, no decorrer de cada etapa de estudo. Nesse sentido, o desenvolvimento dessas habilidades é

¹¹ Esta referência diz respeito ao documento SPAECE-ALFA Boletim Pedagógico Língua Portuguesa: 2º ano do Ensino Fundamental, disponível em: http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/09/CE_SPAECE_ALFA_2015_RP_LP_2EF_WEB.pdf. Acesso em: 06 set. 2019.

transformado em resultados, e estes são apresentados por meio de uma régua, com níveis de intervalos da Escala, denominados: Muito Crítico, Crítico, Intermediário e Adequado, conforme representação:

Gráfico 2 – Régua demonstrativa dos Níveis de Desempenho – SPAECE



Fonte: Adaptado de SPAECE – Boletim do Sistema (CEARÁ, 2018b, p. 9).¹²

Tais intervalos representam Padrões de Desempenho, que avaliam competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes, estabelecidas pelo Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), nas variadas etapas, em determinada Área do Conhecimento ou Componente Curricular. Desse modo, para as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, destacam-se os seguintes padrões, que têm como características marcantes, em cada nível, números de pontos e de cores:

Quadro 3 – Níveis de Desempenho por cores – SPAECE Alfa

NÍVEL	PROFICIÊNCIA	IDE	COR
NÃO ALFABETIZADO	<75	<3,75	VERMELHO
ALFABETIZAÇÃO INCOMPLETA	75 - 100	3,75 - 5,00	LARANJA
INTERMEDIÁRIO	100 - 125	5,00 - 6,25	AMARELO
SUFICIENTE	125 - 150	6,25 - 7,50	VERDE CLA
DESEJÁVEL	>150	>7,50	VERDE ESC

Fonte: Adaptado de SPAECE-ALFA (CEARÁ, 2015).¹³

¹² Esta referência diz respeito ao documento SPAECE – Boletim do Sistema, disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/colecao/2018-2/>. Acesso em: 06 set. 2019.

¹³ Esta referência diz respeito ao documento SPAECE-ALFA – Boletim Pedagógico – Língua Portuguesa: 2º ano do Ensino Fundamental, disponível em: http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/09/CE_SPAECE_ALFA_2015_RP_LP_2EF_WEB.pdf. Acesso em: 06 set. 2019.

No contexto, ressaltam-se esses níveis, esses pontos e as suas respectivas cores: o *não alfabetizado* é representado pelo vermelho, com pontuação expressa até 75 pontos; a *alfabetização incompleta* pelo laranja, com pontuação entre 75 e 100 pontos; o *intermediário* pelo amarelo, com numeração entre 100 e 125 pontos; o *suficiente* pelo verde claro, com pontuação entre 125 e 150 pontos; e o nível *desejável* pelo verde escuro, com número igual ou maior que 150 pontos.

Essa representação, da maneira que é organizada, serve para expressar, de forma clara, os resultados obtidos após realização dos testes pelos alunos. Esses dados possibilitam, aos sistemas educacionais, uma melhor leitura de como o ensino e a aprendizagem estão acontecendo, em grande proporção. Contudo, ao serem fragmentados, possibilitam amostras individuais, por turmas, por escola, por município e por regional, proporcionando, aos educadores, uma visão sistêmica dos resultados.

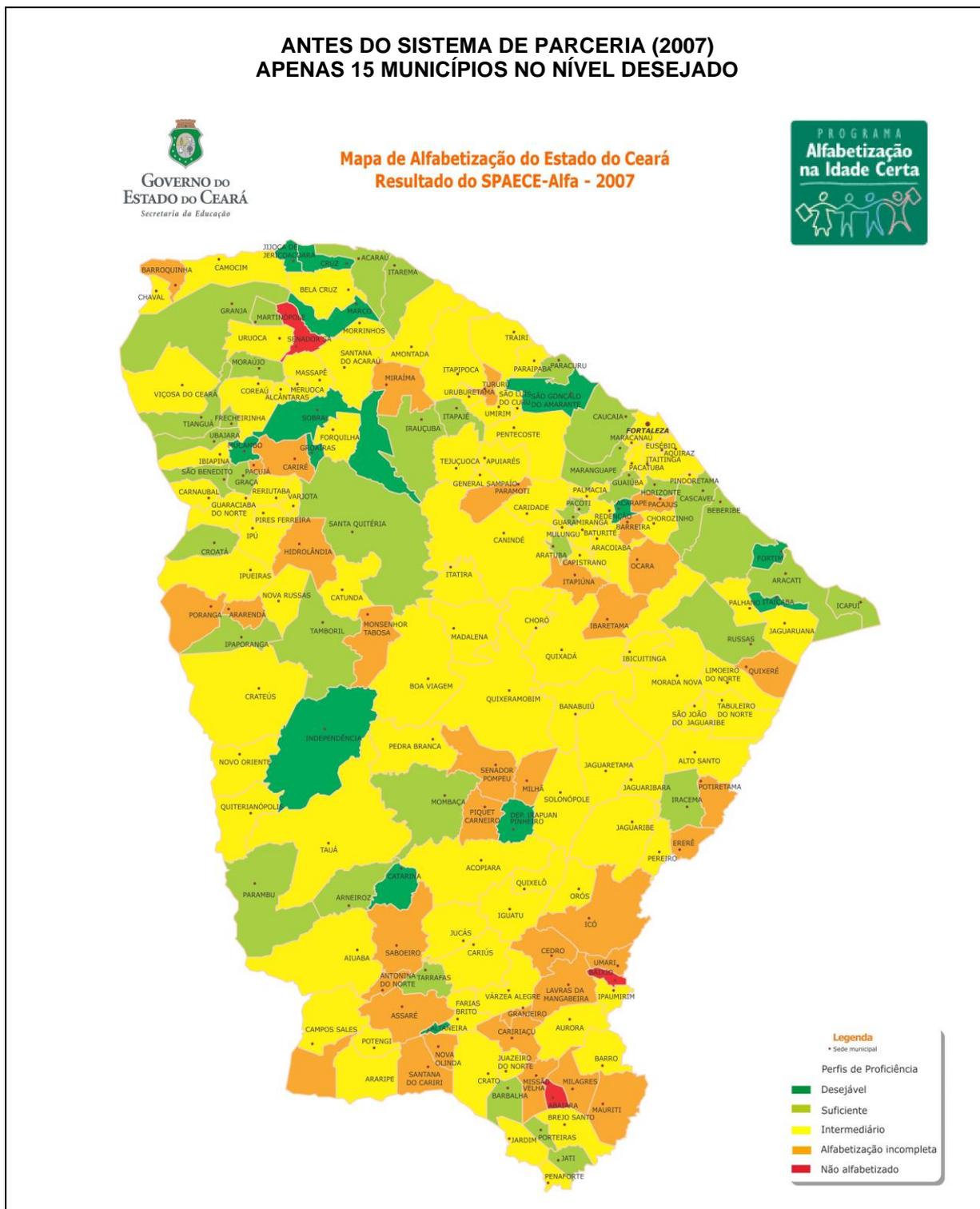
Assim, quando detectados padrões de resultados muito baixos, cabe, aos responsáveis, a criação de planos de intervenção capazes de reverter, em tempo hábil, as possíveis lacunas que não foram preenchidas, no tocante ao desenvolvimento de competências e de habilidades requeridas pelos testes.

Por esse ângulo, quando o resultado encontra-se desejável, o trabalho precisa ter a sua continuidade, o que resulta na comprovação do empenho pela causa da Alfabetização na idade certa, que é o compromisso de alfabetizar todas as crianças cearenses até os sete anos de idade.

No Ceará, o compromisso por essa causa, firmado com os municípios, apresenta uma série de resultados anualmente, tendo em vista que há, cada vez mais, nessas localidades, crianças que estão no nível desejado de Alfabetização, possibilitando a quebra de paradigma ao permitir que o sistema de parceria entre estado e municípios fosse efetivado com sucesso.

No ano de 2007, por exemplo, antes da priorização do Programa MAISPAIC, voltado para a causa da Alfabetização como política pública, percebe-se que, conforme demonstração por meio de mapas, dos 184 municípios, apenas 15 encontravam-se no nível desejável, o que denota um alto índice de reprovação, evasão e analfabetismo em todo o estado. Observe, na demonstração abaixo, a evolução da Alfabetização no Ceará, antes e depois do sistema de parceria:

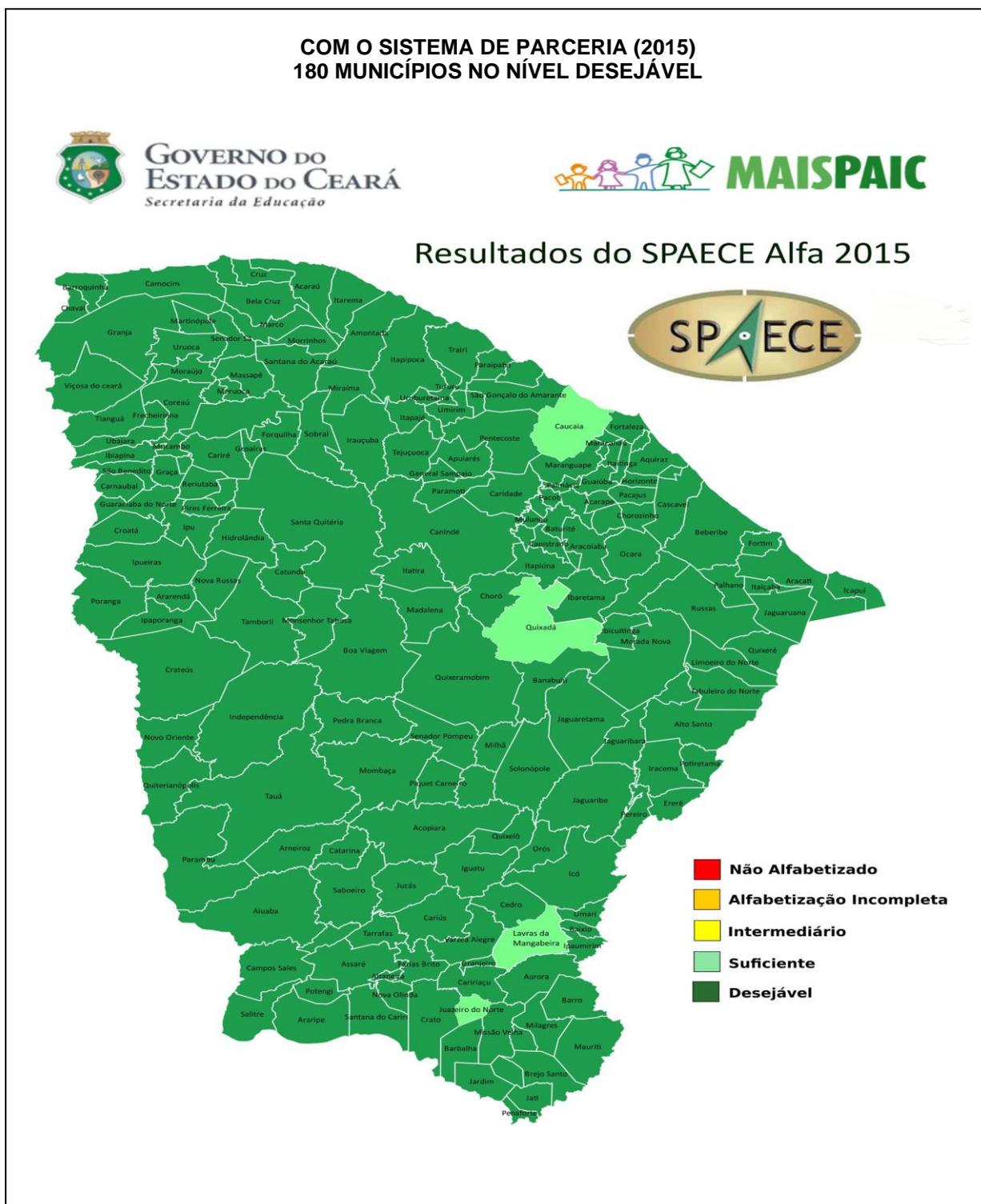
Mapa 1 – Resultado da Alfab. no CE antes do sistema de parceria, em 2007



Fonte: (CEARÁ, 2017b).¹⁴

¹⁴ Esta referência diz respeito aos Mapas dos Resultados do MAIS PAC, disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/resultados/mapas-dos-resultados>. Acesso em: 28 ago. 2019.

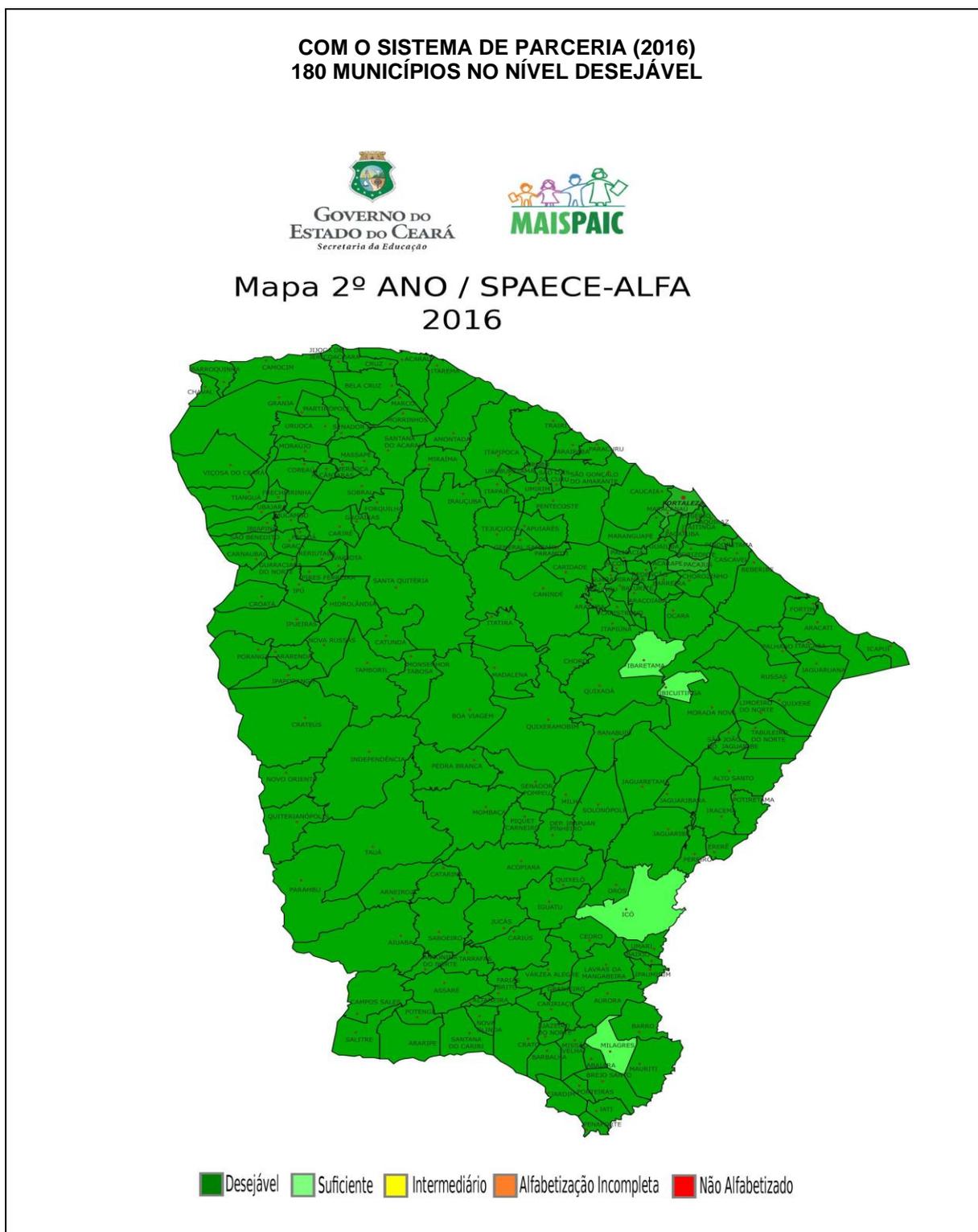
Mapa 2 – Resultado da Alfabet. no CE com o sistema de parceria, em 2015



Fonte: (CEARÁ, 2017b).¹⁵

¹⁵ Esta referência diz respeito aos Mapas dos Resultados do MAISPAIC, disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/resultados/mapas-dos-resultados>. Acesso em: 28 ago. 2019.

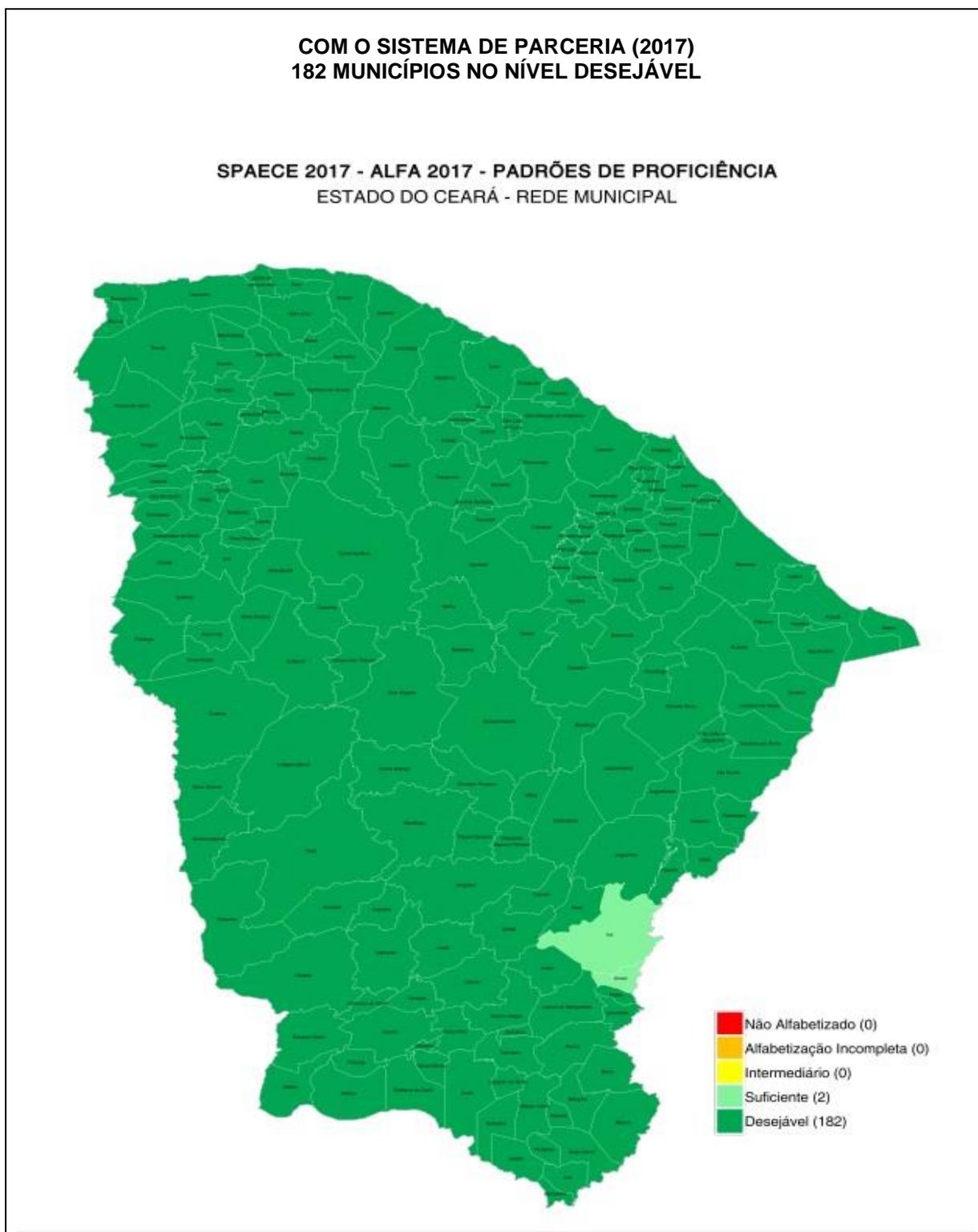
Mapa 3 – Resultado da Alfab. no CE com o sistema de parceria, em 2016



Fonte: (CEARÁ, 2017b).¹⁶

¹⁶ Esta referência diz respeito aos Mapas dos Resultados do MAISPAIC, disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/resultados/mapas-dos-resultados>. Acesso em: 28 ago. 2019.

Mapa 4 – Resultado da Alfabetização no CE com o sistema de parceria, em 2017



Fonte: (CEARÁ, 2017b).¹⁷

¹⁷ Esta referência diz respeito aos Mapas dos Resultados do MAIS PAC, disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/resultados/mapas-dos-resultados>. Acesso em: 28 ago. 2019.

Para melhor compreensão dos níveis de Padrão de Desempenho em que os alunos se encontram, faz-se necessário detalhar o que estes conseguem realizar no processo de Alfabetização, que envolve desde a codificação/decodificação de letras até a compreensão de textos simples, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 – Níveis de Padrões de Desempenho Estudantil do SPAECE Alfa

NÃO ALFABETIZADO	Os alunos que se encontram nesse Padrão de Desempenho apresentam dificuldades em realizar as tarefas propostas no teste, o que indica que seus conhecimentos sobre a escrita são mínimos. Esses alunos ainda não reconhecem, por exemplo, como as letras podem ser utilizadas na escrita.
ALFABETIZAÇÃO INCOMPLETA	Os alunos que apresentam este Padrão de Desempenho demonstram ter iniciado um processo de domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas e essenciais à alfabetização. Já sabem que as letras são utilizadas para escrever e sabem como a escrita se organiza na página. Além disso, leem, com compreensão, palavras formadas por sílabas no padrão consoante/vogal.
INTERMEDIÁRIO	Os alunos que apresentam este Padrão de Desempenho demonstram um salto qualitativo em sua formação como leitores, pois conseguem ler com autonomia palavras que apresentam padrões silábicos mais complexos e, também, localizar informações em textos curtos, de vocabulário simples. Além disso, demonstram uma maior familiaridade com textos escritos, pois conseguem reconhecer a finalidade de alguns gêneros textuais de maior circulação.
SUFICIENTE	Os alunos que apresentam este Padrão de Desempenho conseguem realizar tarefas que exigem habilidades de leitura mais sofisticadas, pois começam a desenvolver habilidades de compreensão global do texto. Esses alunos podem ser considerados alfabetizados, embora, ainda apresentem dificuldades para fazer leituras mais extensas.
DESEJÁVEL	Alunos com este Padrão de Desempenho conseguem identificar o assunto de um texto, o que indica que já estabelecem ligações entre as suas partes para chegar ao sentido global.

Fonte: Adaptado de SPAECE-ALFA (CEARÁ, 2014, p. 34).¹⁸

¹⁸ Esta referência diz respeito ao documento SPAECE-ALFA – Boletim da Gestão Escolar, disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/colecao/anos-antigos/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

Sendo assim, os testes aplicados pelo SPAECE-Alfa trazem formatos de itens para a avaliação de cada nível, o que possibilita a compreensão dos resultados, haja vista que, ao serem informados individualmente por escola e por aluno, dão condições aos educadores de planejarem as intervenções pautadas nas dificuldades detectadas por descritor.

3.8 Prêmio Escola Nota 10

Baseado nos registros apresentados pela SEDUC-CE (2012), prezar pela qualidade do ensino é, também, investir em políticas de incentivo ao aluno, ao professor e à escola. Dessa forma, no estado do Ceará, desde o ano de 2009, foi instituído o Prêmio Escola Nota 10, com o objetivo de premiar até 150 escolas públicas que obtiverem os melhores resultados nas turmas de Alfabetização, como meio de valorizar a aprendizagem do aluno e de incentivar o ensino público de qualidade. Para participar desse prêmio, cada escola precisa contemplar o mínimo de 20 alunos por turma de 2º ano, e esses alunos, por sua vez, devem alcançar uma média desejável nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática.

Nesse contexto, como já mencionado anteriormente, para a avaliação da aprendizagem dessas turmas, cinco padrões de desempenho foram definidos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará para o SPAECE-Alfa: *Não Alfabetizado; Alfabetização Incompleta; Intermediário; Suficiente; e Desejável*. Esses padrões definem a situação de aprendizagem dos alunos, por escala de proficiência, possibilitando uma leitura real da situação de cada estudante avaliado.

Desse modo, quando todos os alunos de uma mesma turma alcançarem o resultado proposto, a premiação é destinada à escola, em duas parcelas. A primeira delas corresponde a 75% do valor conquistado, mediante planejamento das ações a serem executadas, enquanto os 25% restantes só serão ofertados a partir do cumprimento das seguintes metas: continuar com os mesmos padrões de qualidade; e apoiar, anualmente, uma escola que tenha índice de desempenho escolar muito baixo que, por sua vez, também receberá o prêmio, em menor proporção, como incentivo para reversão dos resultados poucos significativos.

Essa política de meritocracia visa a incentivar os atores das escolas públicas do Ceará a se sentirem motivados em contribuir para uma educação pública de

qualidade, que durante anos sofreu com os danosos resultados de reprovação, de evasão e de distorção idade/série.

Diante disso, a ajuda financeira destinada a essas escolas fortalece o cumprimento das ações pedagógicas como: ampliação do acervo bibliográfico; reformas no prédio; aquisição de mobília e equipamentos; renovação do material pedagógico; financiamento de excursões; aula de campo; e formações continuadas para os educadores. Ressalta-se, sobretudo, o olhar para a valorização dos educadores que são contemplados com bonificação de 30% do valor total do prêmio.

Logo, em meio a esse âmbito de valorização das escolas que prezam por um ensino de qualidade, a premiação Escola Nota 10 é um exemplo de política pública que reconhece os resultados dessas instituições, avaliando, corrigindo eventuais problemas, financiando as ações a serem realizadas e premiando os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Tendo em vista os objetivos desse prêmio, evidencia-se que a ajuda financeira destinada a essas escolas não deve sobrepor os aspectos humanitários, sociais e emocionais que fortalecem o aprendizado como: o cuidado com o outro; a empatia; o zelo pelo planeta e pelo patrimônio público; o respeito às diferenças; e a inclusão com equidade no contexto da sala de aula. Tais aspectos contribuirão para que a conquista possa ser real e transparente, em todo o seu percurso, evitando, portanto, a prática mecânica do treino para a resolução de questões.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é bibliográfica por estar fundamentada em livros, em artigos científicos, em dissertações, em sites acadêmicos, no Programa MAISPAIC, na legislação vigente da educação brasileira, etc., com o objetivo de aprofundar a investigação sobre o processo de Alfabetização por meio das práticas de Letramento, já comprovadas em outros estudos desta natureza.

Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se pela pesquisa documental porque prioriza os estudos por meio de diferentes fontes, como: relatórios do programa MAISPAIC, documentos oficiais, vídeos de divulgação, etc. (GIL, 2008), uma vez que inúmeros arquivos documentais do Programa aqui referenciado encontram-se disponíveis para o enriquecimento deste trabalho como meio comprobatório da importância do alfabetizar letrando.

A natureza da investigação é qualitativa por permitir, ao pesquisador, interpretar, questionar, concordar, discordar, enfim, expor seu ponto de vista diante das situações pesquisadas. De acordo com Gil (2008), o uso da abordagem qualitativa não se atém ao que parece, mas parte da origem do problema, analisa seu percurso, suas reações de causa e de efeito, suas mudanças, procurando, nesse sentido, compreender toda uma realidade envolvida.

A proposta de intervenção pedagógica, aqui apresentada, trata-se de um conjunto de cinco oficinas que darão suporte teórico e prático aos professores das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, da EEF Padre Antônio Correia de Sá, na cidade de Boa Viagem-CE. Essas atividades contemplarão estudos, trocas de experiências e sugestões de atividades envolvendo metodologias cooperativas, pautadas em dificuldades que impedem a aquisição da leitura e da escrita nessas turmas, dificultando, portanto, o desenvolvimento de habilidades durante o processo de ensino e de aprendizagem.

A ideia propulsora da referida proposta surgiu a partir da necessidade de contribuir com os professores na realização de estudos e de atividades que reforcem os ensinamentos adquiridos nas formações continuadas do MAISPAIC, e que precisam ser complementadas com as temáticas exigidas pelo dia a dia da escola. Nessa perspectiva, as oficinas contemplarão atividades pautadas nas dificuldades que requerem conhecimento sobre a Consciência Fonológica, necessária à compreensão da leitura e da escrita de textos sob a ótica dos Letramentos.

Para a realização dessas oficinas, escolheu-se a Escola de Ensino Fundamental Padre Antônio Correia de Sá, pertencente à rede municipal de educação, com 80 anos de funcionamento, localizada na Rua José Rangel de Araújo, Nº 22, Centro, zona urbana, Boa Viagem – sertão central do estado do Ceará.

A supracitada escola oferta as etapas iniciais e finais do Ensino Fundamental, tendo, hoje, 910 alunos, distribuídos em três turnos. A instituição atende crianças do 1º ao 9º ano com distorção idade/série, consideradas de baixa renda, domiciliadas em bairros periféricos e com histórico familiar de desajuste, de agressão, de abandono e de maus tratos.

Figura 10 – Foto da fachada da EEF Padre Antônio Correia de Sá



Fonte: Site História de Boa Viagem, por Júnior (2010).¹⁹

O quadro funcional do ambiente escolar em pauta integra 65 servidores: 01 diretora; 03 coordenadores pedagógicos; 16 auxiliares; e 49 professores, que são distribuídos nas 16 turmas dos anos iniciais e nas 14 turmas dos anos finais. Todos os professores são graduados e possuem especialização, o que os tornam preparados para o desenvolvimento do trabalho que realizam.

A estrutura física da instituição é antiga, composta por: 09 salas de aula; 01 secretaria; 01 diretoria; 01 sala de leitura; 01 laboratório de informática climatizado,

¹⁹ Fotografia da fachada da EEF Padre Antônio Correia de Sá, coletada do Site História de Boa Viagem, disponível em: <http://www.historiadeboaviagem.com.br/escola-de-ensino-fundamental-pe-antonio-correia-de-sa/>. Acesso em: 15 nov. 2019.

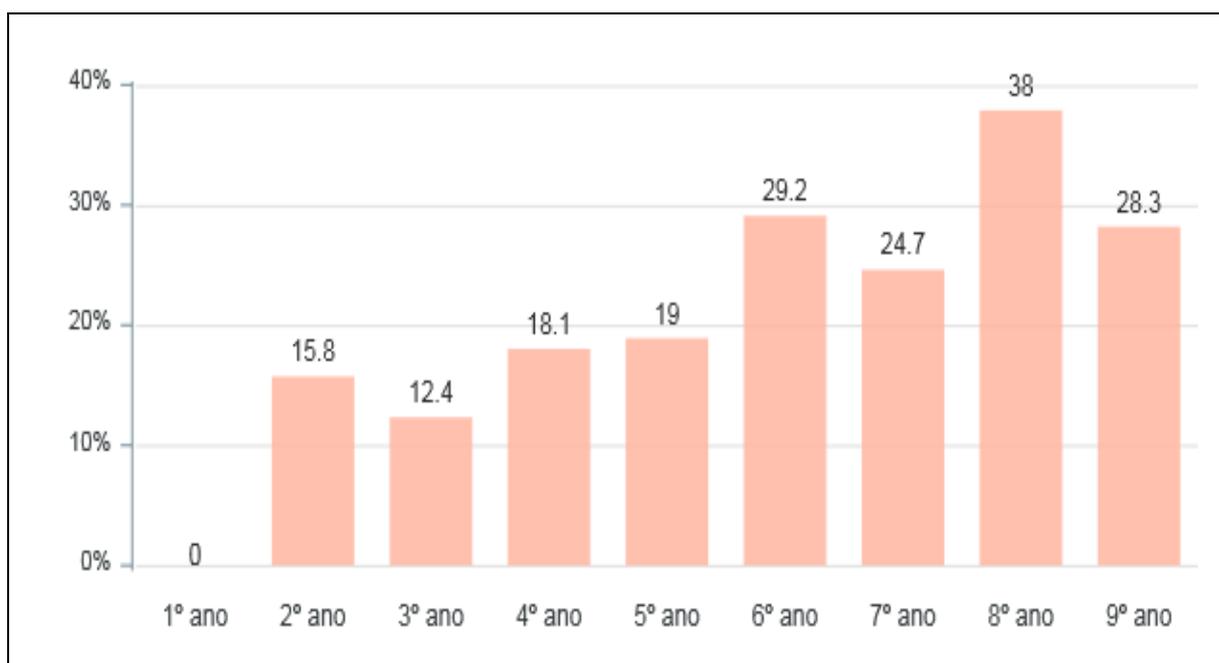
com 14 computadores; 01 sala de professores, com 02 banheiros; 01 pátio interno; 04 banheiros para uso dos alunos; e 01 recepção. É importante ressaltar que todos os ambientes são limpos e bem organizados.

Considerando-se as turmas de 2º ano, objeto deste estudo, alocadas nas faixas etárias entre 07, 08 e 09 anos, conforme diretrizes do MAISPAIC, depara-se com uma realidade bem preocupante, que se estende por todo o Ensino Fundamental: alunos que não avançam e que continuam no padrão de desempenho *Não Alfabetizado e Alfabetização Incompleta*, uma das causas da distorção idade/série; além de discentes que vão passando de um ano para o outro sem as habilidades básicas requeridas pelo ano seguinte.

Nesse cenário, em que as dificuldades de aprendizagem não são revistas, os olhares para esses casos são, muitas vezes, desviados. O fluxo na escola é constante, as salas são lotadas, as professoras são pouco assistidas e os conflitos familiares são marcantes. Desse modo, comprova-se, formalmente nas estatísticas, um problema sério que a instituição tem o dever de consertar: a baixa aprendizagem.

Apresentam-se, a seguir, dados da referida escola que comprovam a distorção idade/série, no ano de 2018, em todas as turmas:

Gráfico 3 – Distorção Idade/Série da EEF Padre Antônio Correia de Sá



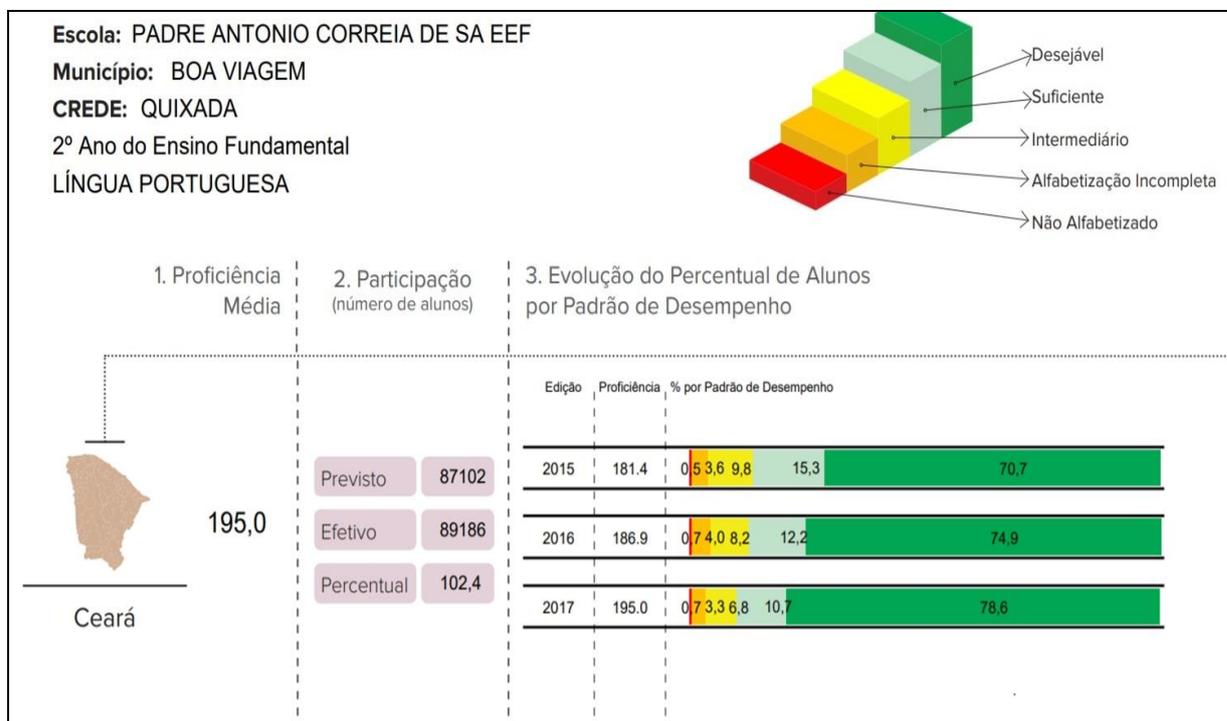
Fonte: INEP (2018).

Esses dados comprovam o que foi abordado no decorrer desta pesquisa, no tocante aos atrasos que levam a resultados poucos significativos, haja vista que há 15,8% de distorção idade/série, conforme amostragem do INEP (2018), para as turmas de 2º ano, denotando fracasso no processo inicial da leitura e da escrita.

No contexto das avaliações externas, ressalta-se que as informações obtidas dessas avaliações apresentam o nível de proficiência em que os alunos se encontram, possibilitando, aos sistemas de ensino e às escolas, as mudanças e os ajustes nos pontos de dificuldades, uma vez que esse tipo de avaliação proporciona maior clareza dos resultados.

Em relação à EEF Padre Antônio Correia de Sá, tomando-se como base os resultados das avaliações externas aplicadas nas turmas de 2º ano, em 2017, percebe-se que os avanços foram relevantes, embora um número significativo de crianças avaliadas encontrem-se *Não Alfabetizada* (4,3) e com *Alfabetização Incompleta* (17,4). Conseqüentemente, se o atraso comprovado não for revertido, este passa a ser um dos entraves da aprendizagem por todo o Ensino Fundamental.

Gráfico 4 – Proficiência em LP no 2º ano – Estado do Ceará



²⁰ Gráfico da proficiência em Língua Portuguesa do 2º ano, coletado do Site do SPAECE, disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

Gráfico 5 – Proficiência em LP no 2º ano – Município de Boa Viagem

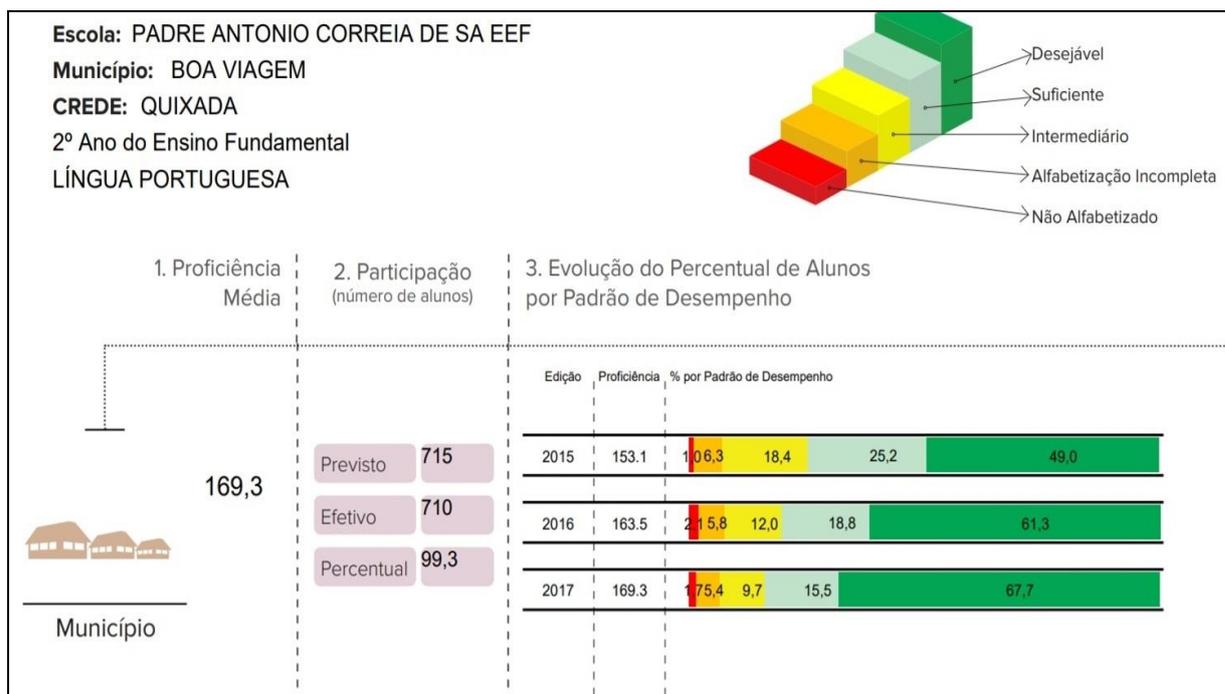
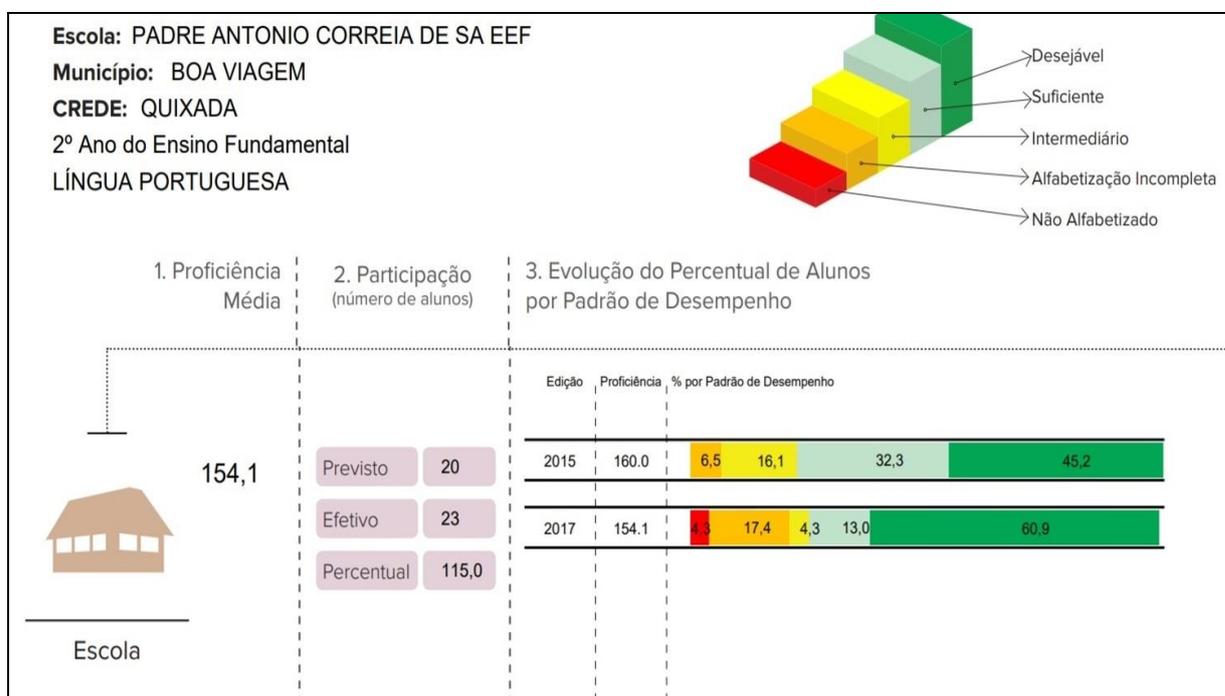
Fonte: (CEARÁ, 2017a).²¹

Gráfico 6 – Proficiência em LP no 2º ano – EEF Padre Antônio Correia de Sá

Fonte: (CEARÁ, 2017a).²²

²¹ Gráfico da proficiência em Língua Portuguesa do 2º ano, coletado do Site do SPAECE, disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

²² Gráfico da proficiência em Língua Portuguesa do 2º ano, coletado do Site do SPAECE, disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

Os gráficos mostrados apontam para um problema vivenciado pelo professor durante o percurso letivo. Esse caso está relacionado ao processo de Alfabetização sem muito avanço, uma vez que esse tipo de avaliação acontece sempre no mês de novembro de cada ano, o que leva a perceber que o objetivo proposto não foi alcançado. Percebe-se, então, que o número de estudantes com déficit de aprendizagem chega aos 21,7%, percentual de aprendizes que não conseguiram desenvolver as habilidades de leitura e de escrita no período em que passaram pelas turmas de 1º e de 2º ano, tempo suficiente para esta aquisição, levando em consideração a ausência de algum tipo de comprometimento cognitivo.

Dessa forma, faz-se necessária uma leitura crítica desses resultados, observando-os em nível de estado, de município e de escola, em particular. De posse destes, a referida análise deverá ser realizada com a participação de todos os seguimentos escolares, para, a partir daí, realizar-se as devidas intervenções.

À vista disso, em razão das lacunas detectadas ano após ano nas turmas de 2º ano da supracitada escola, desenvolveu-se uma proposta de intervenção por meio de cinco oficinas, que levam em consideração as dificuldades frequentes dessas turmas, relacionadas à leitura, à escrita e à Consciência Fonológica. Sendo assim, o objetivo é disseminar novas práticas com a finalidade de embasar o trabalho docente e facilitar a aprendizagem linguística, prescrita como indispensável até o final do percurso de Alfabetização.

As referidas oficinas estão organizadas a partir de estudos teóricos e de produções de atividades. A primeira trata sobre o tema Alfabetização e Letramento, discute conceitos e significados desses termos no contexto do ensino inicial de leitura e de escrita. Além disso, enfatiza a importância do alfabetizar letrando, com vistas ao uso de eventos de Letramentos do convívio social como comprovação dessa necessidade. Ainda nesta oficina, são propostas atividades que reforçam a compreensão do processo inicial de leitura e de escrita, evidenciando rimas e sons nas palavras.

A segunda oficina aborda as fases de desenvolvimento da escrita e seus diferentes níveis, compreensão essencial à promoção desta habilidade. Nesse contexto, versa sobre a importância de unir teoria e prática na realização de um trabalho docente com resultados de aprendizagem. Em seguida, analisa textos produzidos por alunos de 2º ano, para reconhecimento dos níveis em que estes se

encontram, bem como apresenta sugestões de atividades com consoantes iniciais e com rimas.

A terceira oficina salienta a importância da Consciência Fonológica no processo inicial da leitura e da escrita, abordando as seguintes reflexões: O que diz a literatura sobre essa temática? Qual a compreensão do termo Consciência Fonológica e suas implicações para o aprender a ler e a escrever? Realiza, ainda, um trabalho de autoavaliação com base nos níveis de Padrão de Desempenho: Muito Crítico, Crítico, Intermediário e Adequado. Logo depois, apresenta sugestões de atividades para a compreensão dos diferentes sons que uma letra reproduz.

A quarta oficina aborda a importância do refletir sempre como ação essencial ao trabalho pedagógico, no que se refere ao despertar para uma prática pautada na teoria, como meio de fortalecer os processos que direcionam para o ensino e a aprendizagem com resultado, em todo o seu percurso.

Finalmente, a quinta e última oficina promove a culminância dos trabalhos realizados pelos professores nos encontros anteriores, dividida entre vivências, reflexões, produções de exercícios e exposições de atividades que serão compartilhadas com educadores da escola e de instituições que contemplam esta etapa do conhecimento.

Nessa perspectiva, de uma maneira geral, a proposta em questão pretende colaborar para uma efetiva prática docente, direcionada ao trabalho produtivo em sala de aula, que vislumbre transformar as dificuldades aqui citadas em aprendizagem de sucesso.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM OFICINAS PARA PROFESSORES PAUTADAS NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ATIVIDADES PARA ALUNOS DE 2º ANO

As atividades aqui propostas estão pautadas nas dificuldades que envolvem a Consciência Fonológica, por identificar-se que os baixos níveis dessa compreensão dificultam o processo de aquisição da leitura e da escrita, retardando, assim, a aprendizagem dessas habilidades em seu curso inicial.

Nessa perspectiva, as oficinas de leitura e de escrita estão organizadas para serem desenvolvidas nos espaços destinados ao planejamento das aulas, sob uma concepção de estudo e de reflexão de temas que, agregados à prática do professor, direcionam o ensino e a aprendizagem das criança para o cumprimento de metas estipuladas a este fim.

A escolha dessas oficinas partiu da necessidade de contribuir para a formação continuada dos docentes, referente às práticas em sala de aula, no direcionamento de um trabalho pedagógico mais significativo e mais motivador, a partir das reais dificuldades apresentadas pelos alunos.

Nesse íterim de formação, o objetivo geral é capacitar professores para a compreensão de novas práticas de leitura e de escrita, no contexto do alfabetizar letrando, com vistas à superação dos baixos níveis de aprendizagem apresentados no cotidiano da sala de aula relacionados à Consciência Fonológica.

Para tanto, faz-se necessário destacar que essas oficinas apoiam-se nos aportes de Soares (2017), ao fundamentar teorias concernentes às fases de desenvolvimento da aprendizagem de leitura e de escrita, no processo de Alfabetização, que direcionam para o entendimento da dimensão desses saberes atrelados à prática docente. Outro aporte significativo trata-se do material estruturado pela SEDUC-CE (CEARÁ, 2012), que orienta o ensino e a aprendizagem para o alfabetizar letrando, servindo como embasamento para a criatividade do professor, ao produzir atividades que podem ser agregadas às propostas pelo Programa MAISPAIC, como meio de atender os diferentes níveis de aprendizagem nas turmas de 2º ano. Ainda referentes aos aportes teóricos, utilizou-se Adams *et al.* (2006), que direciona o professor para a importância do desenvolvimento da Consciência Fonológica, como meio indispensável à aprendizagem da leitura e da escrita, desde o seu processo inicial.

Destacam-se como valores inquestionáveis agregados a estas oficinas: o estudo de textos propostos em cada uma; a participação dos professores em atividades práticas que validam a compreensão dos temas estudados; a socialização de boas práticas pedagógicas; e o despertar da importância que une teoria e prática para o êxito do ensino e da aprendizagem, a partir de atividades remodeladas para estes fins.

Sendo assim, esta proposta de intervenção tem a responsabilidade social de trazer para os professores a inquietação acerca de suas práticas, motivando-os a ampliarem os seus saberes docentes como ferramentas indispensáveis ao ensino de qualidade e à aprendizagem satisfatória para todos os alunos. Salienta-se que uma prática pedagógica, reinventada constantemente, promove ao professor a motivação necessária para criar, adaptar, analisar, avaliar e corrigir os mais variados rumos que a sala de aula pode tomar.

Ressalta-se, ainda, que esta proposta de intervenção está baseada nos direcionamentos que o Mestrado Profissional em Letras ofereceu, referente ao excelente nível de ensino ofertado, à responsabilidade em formar novos profissionais e ao compromisso maior com as causas educacionais em todas as suas etapas de escolaridade.

5.1 Organização das Oficinas

A escolha para o desenvolvimento dessas oficinas leva em consideração o pensamento de Martins, Freitas e Feldkercher (2009, p. 4356), ao afirmarem que “as oficinas também trazem como característica, a abertura de espaços de aprendizado que buscam o diálogo entre os participantes.”

Desse modo, acredita-se que esses momentos possam contribuir para que os estudos das temáticas propostas sobre a Alfabetização, o Letramento e as dificuldades percebidas nas crianças, no tocante ao baixo nível de Consciência Fonológica, atreladas aos conhecimentos fundamentados nesta pesquisa, possam gerar novos aprendizados que reflitam no ensino com qualidade.

No que se refere à estrutura das oficinas, cada uma delas se apresenta em forma de quadros na seguinte configuração: o primeiro quadro contendo título, duração, apresentação, objetivos específicos e recursos; o segundo quadro possuindo metodologia, que se divide em três momentos; e o terceiro quadro

trazendo os exercícios e as atividades propostas. Em relação aos momentos da metodologia, será abordado: no primeiro momento, o estudo das temáticas; no segundo momento, a resolução de atividades sobre os textos estudados para fortalecimento das questões tratadas, além de debates e da socialização de boas práticas de ensino; e, no terceiro momento, as sugestões de exercícios para serem aplicados em sala de aula. Vale destacar que, na última oficina, ao final, há a avaliação global da proposta.

5.1.1 Primeira Oficina Pedagógica: O Alfabetizar Letrando

Quadro 5 – 1ª Oficina Pedagógica

1ª OFICINA PEDAGÓGICA: O ALFABETIZAR LETRANDO
DURAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • 4h/a.
APRESENTAÇÃO
<p>O tema Alfabetização vem sendo abordado no Brasil durante décadas, sob os mais variados caminhos, no entanto, com resultado pouco satisfatório. Nesse contexto, faz-se necessário que se busquem, a cada dia, novas estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita que possam motivar os alunos para esta aquisição com significado.</p> <p>Ademais, percebe-se que, no cotidiano da sala de aula, as inúmeras crianças que não conseguem ler e escrever no decorrer do percurso de Alfabetização, até os sete anos de idade, passam por sérios constrangimentos. Por conseguinte, consideram-se incapazes, desmotivadas e ausentes da rotina escolar proposta, o que pode levá-las ao isolamento e à agressividade.</p> <p>Dessa forma, o ensinar a ensinar é atributo importante da escola, ao priorizar, nos tempos destinados ao planejamento das aulas, momentos de formação aos professores para estudos de temas que ajudam a esclarecer as</p>

demandas diárias do processo de Alfabetização, como a dificuldade que envolve os níveis de Consciência Fonológica, para que seja garantida aos alunos a qualidade do ensino e da aprendizagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir com os docentes o significado dos termos Alfabetização, Letramento e Consciência Fonológica no contexto do processo de alfabetizar letrando, como conhecimento imprescindível à prática do professor alfabetizador;
- Trabalhar no aluno a capacidade de ouvir, de reproduzir e de entender sequências de sons que formam a estrutura sonora das palavras.

RECURSOS

- Texto impresso;
- Datashow e notebook;
- Quadro branco e pincel;
- Cartazes;
- Fichas com letras e palavras.

Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

Quadro 6 – Metodologia da 1ª Oficina Pedagógica

PRIMEIRO MOMENTO

Este momento destina-se à reflexão da temática Alfabetização e Letramento, com base no texto *O que é Letramento e Alfabetização* (SOARES, 2003, p. 29 a 50). Após leitura compartilhada do referido capítulo, os professores farão suas observações com vistas à compreensão dos termos abordados: Analfabeto; Analfabetismo; Alfabetizar; Alfabetização; Letramento; Eventos de Letramento; e Práticas Sociais. Em seguida, inferências serão feitas sobre a importância da Consciência Fonológica no processo de Alfabetização.

Concluído o momento, passa-se aos questionamentos:

- Por que é importante alfabetizar letrando?;
- Por que muitos educadores insistem em priorizar o codificar/decodificar?;
- Por que o número de alunos que não conseguem avançar no processo de Alfabetização continua tão expressivo?;
- Por que muitas crianças notoriamente ativas não conseguem aprender a ler e a escrever no percurso de Alfabetização?.

SEGUNDO MOMENTO

Neste momento, os professores participarão de uma atividade que objetiva direcioná-los para a importância do alfabetizar letrando, ao serem convocados a identificar eventos e práticas de Letramento, em seu convívio social, que refletem a importância dessa prática, em sala de aula, para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Faz-se necessário abordar que as atividades propostas para o desenvolvimento da Consciência Fonológica devem ser amparadas no estudo do texto.

PRATICANDO O CONHECIMENTO

- Separe, em colunas, os eventos e as práticas de Letramentos abaixo relacionados de acordo com o trabalho que você realiza em sala de aula, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, no processo do alfabetizar letrando. Em seguida, relate como você prioriza o trabalho com esses textos no seu dia a dia na escola:

1	Manual de instrução;	10	Fatura do cartão de crédito;
2	Álbum de fotografia;	11	Bula de remédio;
3	Dicionário;	12	Cardápio de restaurante;
4	<i>E-mail</i> ;	13	Dados bancários;
5	Livros infantis;	14	Dados, informações, tabelas;

<ul style="list-style-type: none"> • Letras, sílabas e palavras devem ser representadas em fichas para que os alunos manuseiem;
<ul style="list-style-type: none"> • É importante mostrar aos alunos que as letras, as palavras e as frases dão sentido ao texto;
<ul style="list-style-type: none"> • Nos textos contendo rimas, estas devem ser identificadas com motivações: palmas, barulhinhos, imitações de sons realizados por animais, objetos ou pessoas;
<ul style="list-style-type: none"> • Registro, no caderno do aluno, de grafemas e de fonemas trabalhados para compreensão da relação letra/som no texto, nas palavras e nas frases.

Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

Quadro 7 – Exercícios da 1ª Oficina Pedagógica

EXERCÍCIO I
<p>O professor iniciará a aula com a leitura do texto <i>Um filhote muito estranho</i>, de Vânia Chaves (2009). Como vários animais são retratados na história, de forma bem motivada e descontraída, deverá ser enfatizado os tipos de sons que os animais reproduzem. É importante aproveitar a compreensão do texto para ressaltar o cuidado e o respeito para com todos os animais e as vidas na Terra.</p>
<p><i>Um filhote muito estranho (2009)</i> Vânia Chaves</p>
<p>“[...] O gato enrodilhado bem dengoso ronronou, o cachorro saltitante o rabinho balançou. E voando, a coruja, que é sábia, assim cantou... — Cria gatos e cachorros, trata a todos com amor, se pudesse no quintal criaria um beija-flor, um leão, um elefante e até um rinocerooonte!</p>

E toda a passarada afinada anunciou:

— Mesmo sendo tão estranha,
diferente das demais,
sem rabinho e sem asas,
sem biquinho e tudo mais,
toda menininha é amiga dos animais. [...]” (CHAVES, 2009, p. 21-24).

Depois da leitura, cada aluno escolherá um animal de sua preferência para imitá-lo. Assim, outros tipos de sons realizados por pessoas e objetos devem ser abordados, para que as crianças comecem a identificar que as letras reproduzem os sons. Em seguida, o professor pedirá aos alunos que batam palmas, batam os pés, estalem os dedos e passem o lápis no caderno, para que os sons identificados sejam registrados na lousa, e trabalhadas as suas semelhanças na relação letra/som.

Após esse momento, os alunos escolherão o nome de animais de suas preferências. O docente então os escreverá na lousa e trabalhará o som que cada letra e cada sílaba dessas palavras representam, fazendo a relação entre fonema e grafema.

EXERCÍCIO II

O professor fará a leitura do poema *Rimando com palavras dentro de palavras*, de Amália Simonetti (2018 apud SIMONETTI; QUEIROZ; AMADO, 2018), enfatizando as rimas em cada palavra, bem como o grafema/fonema inicial das palavras que rimam:

Rimando com palavras dentro de palavras (2018)

Amália Simonetti

“O **S** de Serpente descobriu que ser bicho é melhor do que **ser pente!**
O **M** de Mandioca descobriu que os índios comem tapioca em sua **oca!**
O **R** de Rapadura descobriu que a capa do Capitão Rapadura é **dura!**
O **E** de Escada descobriu que dentro das palavras sacada, cocada e escada tem **cada!**
O **C** de Carrossel descobriu um **carro** feito de papel voando no céu.
O **B** de Bolacha descobriu que sempre acha um pé de imaginação quando rima

com emoção.” (Ibid., p. 129).

Após leitura, o docente formará, com os alunos, novas palavras iniciadas com as letras(grafemas) destacadas no texto, para reconhecimento de que o mesmo grafema/fonema pode estar em diferentes palavras.

Posteriormente, as crianças receberão o poema Rima dos bichos!, de Jairo de Ávila (2008), que virá com algumas lacunas para que os alunos as preencham com nomes de animais formando pares de rimas. O professor fará uma predição, para que os discentes tentem acertar as palavras que preencherão as lacunas. Em seguida, receberão o texto original com o intuito de verem as semelhanças das respostas dadas. Após esse momento, a leitura do poema original deverá ser priorizada.

Rima dos Bichos! (2008)

Jairo D. de Ávila

“Vamos brincar com a rima
Pra ver em que bicho vai dar
E a rima vai ser com bichos
Vamos começar a rimar...

É rato que rima com _____
Leão que rima com _____
É foca que rima com _____
E a rima não para não...

Javali vai rimar com _____
Rinoceronte talvez com _____
Tatu rimou com _____
E a rima segue adiante...

É ema que rima com _____
Qual animal vai rimar com bode?
Vamos rimar esquilo com _____
E quem não rimar que se sacode...

Cavalo rima com _____
Gambá, com _____ vai rimar
Paca vai rimar com _____
Alguém tá a fim de parar?

Abelha rimou com ovelha
Leopardo rimou com veado

Rima dos Bichos! (2008)

Jairo D. de Ávila

“Vamos brincar com a rima
Pra ver em que bicho vai dar
E a rima vai ser com bichos
Vamos começar a rimar...

É rato que rima com gato
Leão que rima com cão
É foca que rima com porca
E a rima não para não...

Javali vai rimar com jabuti
Rinoceronte talvez com elefante
Tatu rimou com canguru
E a rima segue adiante...

É ema que rima com hiena
Qual animal vai rimar com bode?
Vamos rimar esquilo com grilo
E quem não rimar que se sacode...

Cavalo rima com galo
Gambá, com tamanduá vai rimar
Paca vai rimar com vaca
Alguém tá a fim de parar?

Abelha rimou com ovelha
Leopardo rimou com veado

A brincadeira foi muito boa Rimar foi bem engraçado.” (Ibid., p. 1).	A brincadeira foi muito boa Rimar foi bem engraçado.” (Ibid., p. 1).
<p>Na continuidade, o docente escreverá na lousa as palavras do texto que rimam, para que sejam registradas no caderno do aluno. Faz-se necessária esclarecer a importância de provocar neste, ao trabalhar com rimas, a capacidade de reconhecer que em palavras diferentes existem sons parecidos.</p>	

Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

5.1.2 Segunda Oficina Pedagógica: O Desenvolvimento da Escrita

Quadro 8 – 2ª Oficina Pedagógica

2ª OFICINA PEDAGÓGICA: O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA
DURAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • 4h/a.
APRESENTAÇÃO
<p>É comum, nas turmas de Alfabetização, que a heterogeneidade dos níveis de aquisição da escrita prevaleça. Para Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças passam pelas mesmas fases, em percursos diferentes, por se tratar de um processo dinâmico no qual cada uma tem o seu ritmo.</p> <p>Para as autoras, esse percurso que elas realizam, desde as representações iniciais da escrita até a fase alfabética, é denominado Psicogênese da Língua Escrita. De acordo com Soares (2017), para que os alunos, aos poucos, descubram o que a língua escrita representa, precisam passar por três processos imprescindíveis: a Psicogênese da Língua Escrita, o reconhecimento das letras e a Consciência Fonológica.</p>

Diante disso, cabe ao professor alfabetizador conhecer como esses processos acontecem, e quais ações didáticas precisam ser realizadas para que eles possam ser realmente efetivados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Distinguir as etapas que envolvem o ensino e a aprendizagem no processo inicial da Alfabetização, bem como ritmos e níveis de aprendizagem para que os avanços no desenvolvimento de novas habilidades aconteçam;
- Desenvolver o hábito da produção de atividades extras propostas do livro didático, que contemplem avanços para as dificuldades de aprendizagem no tocante à consciência de palavras e de sílabas.

RECURSOS

- Texto impresso;
- Datashow e notebook;
- Quadro branco e pincel.

Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

Quadro 9 – Metodologia da 2ª Oficina Pedagógica

PRIMEIRO MOMENTO

Para este momento inicial, foi escolhido o texto *Fases de Desenvolvimento no Processo de Aprendizagem da Escrita* (SOARES, 2017, p. 56-71), que aborda pontos essenciais ao desenvolvimento inicial desta habilidade, seus diferentes níveis e diferentes teorias.

Com o propósito de provocar nos educadores a compreensão de que precisam unir teoria e prática para a realização do trabalho docente, faz-se necessário debater acerca das seguintes questões:

- Por que é importante todo professor alfabetizador compreender os níveis de desenvolvimento da escrita?;
- O que pode ser observado em cada nível para que os avanços da aprendizagem sejam efetivados?;
- Como o texto estudado aborda o tema leitura e escrita no seu processo inicial de aquisição?;
- Como a autora do texto aborda a compreensão que a criança tem sobre leitura antes mesmo de desenvolver essa habilidade?;
- O que entendem sobre a Psicogênese da Língua Escrita no contexto da Alfabetização?;
- O que sabem sobre Consciência Fonológica, e sua importância no processo de Alfabetização?.

SEGUNDO MOMENTO

PRATICANDO O CONHECIMENTO

Neste outro momento, os professores realizarão uma atividade na qual identificarão, em produções de alunos de 2º ano, os diferentes níveis em que estes se encontram.

Em seguida, cada educador, após escolher alguma das produções, criará uma sugestão de atividade que possa ajudar esses discentes a avançarem para níveis subsequentes, conforme trata a Psicogênese da Língua Escrita sobre esses percursos.

A seguir, as atividades produzidas serão socializadas para que todas as propostas sejam replicadas entre os educadores. Essa ação, também, reflete a importância de mostrá-los que são capazes de produzir suas próprias intervenções baseadas na realidade da própria sala de aula.

TERCEIRO MOMENTO

Para este momento, propõe-se sugestões de atividades que deverão ser usadas para o desenvolvimento da Consciência Silábica, indispensável ao processo de aquisição da leitura e da escrita, ao desenvolver, na criança, a compreensão de que as palavras são formadas por estruturas menores que podem conter um ou mais fones (sons) articulados de uma só vez. Faz-se necessário, ainda, desenvolver, por meio dessas atividades, a compreensão de que não são as letras que saem da boca, mas os sons (fonemas) que elas representam.

Para as atividades seguintes, e para outras que serão construídas, destacam-se alguns pontos que contribuem no desenvolvimento da Consciência Silábica:

- O uso de diferentes tipos de texto é importante para despertar no aluno o prazer pela leitura, bem como a compreensão de que cada palavra nele contida é formada por diferentes sílabas;
- O trabalho com o mesmo número de sílabas na atividade precisa ser priorizado, porque o crescimento deve ser gradual;
- Nos exercícios propostos, sempre se deve priorizar a separação e a junção de sílabas nas palavras retiradas do texto;
- Sempre usar palmas, dedinhos, abrir e fechar da boca de forma articulada para a contagem de sílabas das palavras;
- É preciso que as crianças entendam que as sílabas formam palavras porque sozinhas não denotam significados;

- As sílabas precisam ser bem pronunciadas.

Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

Quadro 10 – Exercícios da 2ª Oficina Pedagógica

EXERCÍCIO I

O professor fará a leitura do fragmento da obra *Dom Ratão: O Rei da Confusão*, de Elisabete Viana (2012). Todos, de posse do texto, farão juntos a leitura em voz alta. Depois, de forma prazerosa, o educador comentará sobre a festa tratada no texto e sobre os seus personagens, despertando no aluno a imaginação.

Dom Ratão: O Rei da Confusão (2012)

Elisabete Viana

“Era o aniversário de Dom Ratão. Como ele era popular no lugar onde morava, os bichos organizaram uma festa surpresa com jantar e sobremesa.

O pato, o gato e o macaco foram os primeiros a chegar. Estavam tão animados que até apresentaram uma dança. Enquanto, Dom Ratão comia e bebia até encher a pança. [...]” (VIANA, 2012, p. 5).

Em seguida, fará a leitura novamente, objetivando a análise das sílabas, isto é, lendo-as separadamente. Logo após, pedirá as crianças que circulem no texto somente as palavras que têm duas sílabas. Vale ressaltar que o estudo como o número de sílabas deve ser gradual.

Destacadas as palavras com duas sílabas, os alunos, em duplas, de frente um para o outro, usarão os dedinhos, de forma horizontal, para perceberem o número de sílabas nelas contidas.

É importante que o docente ande pela sala para acompanhar esse trabalho, que requer articulação do movimento da boca para despertar a consciência do

número de sílabas nas palavras trabalhadas. As crianças devem registrar essas palavras no caderno, separando-as em sílabas.

EXERCÍCIO II

Para dar continuidade ao texto *Dom Ratão: O Rei da Confusão*, de Elisabete Viana (2012), sugere-se o estudo do Gênero Receita. Para isso, faz-se necessário anexar à lousa um cartaz com uma receita de bolo, para que o tipo de texto seja identificado, conforme exemplo:



Fonte: Blog Alfabetizando..., por Kaiper (2011).²³

O professor iniciará a aula fazendo inferências sobre o gênero, conforme sugestões: Quem gosta de bolo? Além da massa de trigo, o que se usa para fazer um bolo? Você já viu uma receita de bolo?

²³ Imagem da Receita de Bolo de Fubá, coletada do Blog Alfabetizando com Mônica e Turma, disponível em: <http://alfabetizandocommonicaeturma.blogspot.com/2011/04/livro-de-receitas-dia-das-maes.html>. Acesso em: 28 dez. 2019.

Dando continuidade ao estudo das palavras com três sílabas, propõe-se a seguinte atividade, que será realizada em grupo:

- Para a festa de aniversário de Dom Rato, cada grupo irá presentear-lo com um delicioso bolo. No entanto, nesse bolo, somente poderão usar ingredientes cujos nomes contenham três sílabas, como farinha, manteiga, laranja, etc.;
- Após finalizado o tempo para a realização da atividade proposta, estipulado em 15 minutos, os grupos apresentarão suas receitas, enquanto o educador escreve-as na lousa. A receita mais criativa, escolhida por votação, será a vencedora, e o prêmio será um certificado de mestre cuca;
- Outros gêneros como convite, lista de presentes, propaganda, *e-mail*, bilhete, etc., podem ser usados para o desenvolvimento da Consciência Silábica.

Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

5.1.3 Terceira Oficina Pedagógica: A Consciência Fonológica

Quadro 11 – 3ª Oficina Pedagógica

3ª OFICINA PEDAGÓGICA: A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
DURAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • 4h/a.
APRESENTAÇÃO
<p>É importante que a criança, no processo de Alfabetização, estabeleça a Consciência Fonêmica no tocante à relação sons/letras iniciais das palavras.</p>

Muitos alunos, nessa etapa, não fazem essa relação, o que dificulta a compreensão da leitura e da escrita.

Trata-se do não reconhecimento dos sons que as letras reproduzem, o que dificulta a compreensão necessária à formação de sílabas, de palavras e de frases com sentido. Conforme Adams *et al.* (2006, p. 22), “[...] o conhecimento consciente dos fonemas é diferente da sensibilidade inata que sustenta a produção e a recepção da fala. Infelizmente, a consciência fonêmica não é fácil de se estabelecer.”

Nesse contexto, salienta-se que muitos estudos na área da Linguística, tomando como base a pesquisa do autor citado, destacam a compreensão dos sons iniciais, centrais e finais das palavras como determinantes ao desenvolvimento de habilidades que capacitam para a leitura e para a escrita.

Diante disso, faz-se necessário, ao professor alfabetizador, estar atento a esse conhecimento para que as dificuldades de reconhecimento letra/som não impeçam os discentes de desenvolverem as supracitadas habilidades.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Elaborar plano de intervenção para desenvolver, no aluno, a compreensão da relação fonema/grafema no início das palavras, bem como a capacidade de reconhecer diferentes palavras com o mesmo fonema inicial;
- Propor atividades que despertem, no discente, a atenção para entender que o fonema inicial, ao ser retirado da palavra, pode fazer com que outro vocábulo apareça dotado de sentido e de significação.

RECURSOS

- Material impresso para estudo das temáticas;
- Datashow e notebook;
- Quadro branco e pincel.

Quadro 12 – Metodologia da 3ª Oficina Pedagógica

PRIMEIRO MOMENTO
<p>Para esta oficina foi escolhido o texto <i>Consciência Fonológica em crianças pequenas</i> (ADAMS <i>et al.</i>, 2006, p. 19-22). Neste, é abordada a importância do trabalho realizado na escola para motivar os alunos a compreenderem que os sons produzidos pelas letras são os mesmos sons da fala.</p> <p>Nesse seguimento, faz-se necessário refletir como as questões que tratam da Consciência Fonêmica estão sendo compreendidas pelos professores alfabetizadores, para que as possíveis dificuldades enfrentadas pelos discentes, no tocante a essa temática, sejam realinhadas.</p> <p>Com esse intuito, alguns pontos precisam ser pensados, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por que é importante o professor alfabetizador entender sobre Consciência Fonêmica e Consciência Fonológica?; • Como o trabalho para desenvolver a Consciência Fonêmica pode influenciar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita?; • Como o livro didático aborda a Consciência Fonêmica e Fonológica, e como esses temas são trabalhados nas formações dadas aos professores?.
SEGUNDO MOMENTO
PRATICANDO O CONHECIMENTO
<p>Neste momento, após estudo do texto proposto, os professores realizarão uma atividade na qual irão conceituar alguns termos que precisam ser compreendidos para que, unidos à prática pedagógica, possam fortalecer o trabalho inicial com a leitura e a escrita.</p> <p>Além disso, haverá uma exploração de como cada termo é contemplado nas atividades propostas: fonologia; fonema; som; letra; sílaba; grafemas; Consciência Silábica; Consciência Fonêmica; e Consciência Fonológica.</p>

Concluída essa etapa, passa-se à subseqüente.

TERCEIRO MOMENTO

Dando continuidade, serão propostas atividades que servirão de base para o aluno reconhecer os fonemas iniciais das palavras, compreendendo, também, que estes, ao serem retirados da sua posição inicial, dão vida a outras palavras.

Para as atividades que seguem, alguns pontos merecem destaque quanto a particularidades que podem contribuir em uma melhor compreensão dessa temática:

- É importante que o estudo dos fonemas iniciais comece sempre por consoantes, porque denotam mais dificuldades de compreensão dos sons.
Ex.: **f; v; b; p; d; t;**
- Nos exercícios, o uso de um mesmo fonema inicial, em diferentes palavras, colabora para o seu reconhecimento. Ex.: **dia/tia;**
- É sempre muito significativo propor atividades que organizem palavras pelo fonema inicial;
- O trabalho com palavras escritas em fichas possibilita a formação de outras palavras com significados diferentes.

Para as seguintes atividades, será priorizado o estudo com as letras **p, b, f, v, t, d**, consoantes que, devido a semelhança de sons que reproduzem na cadeia da fala, dificultam a compreensão de sua posição inicial na palavra. Com isso, é preciso que as crianças diferenciem letras (grafemas) e fonemas. Ressalta-se que o trabalho com estes tem mais eficácia quando tratados dentro do texto.

Quadro 13 – Exercícios da 3ª Oficina Pedagógica

EXERCÍCIO I
<p>O docente deverá iniciar o trabalho com a leitura do fragmento do texto <i>A revolta das letras</i>, de Renildo Franco (2012), enfatizando os grafemas e os fonemas iniciais das palavras. Inferências acerca da situação em que cada letra ocupa na história devem ser realizadas para desenvolver, no aluno, a magia que a leitura proporciona.</p>
<p style="text-align: center;"><i>A Revolta das Letras (2012)</i> Renildo Franco</p> <p>“Certo dia, todas as letras decidiram fazer uma grande revolta. Não queriam mais ser lidas, pois estavam cansadas de sempre formar as mesmas palavras.</p> <p>— Eu não quero mais saber de BOLA! — disse a letra B BEM BRAVA!</p> <p>— Estou cansada de só estar em CASA! — falou a letra C toda CALMA E CONCENTRADA.</p> <p>— Jamais voltarei a ver a ZEBRA! — disse o Z ZANGADO com seu forte ZUNIDO!</p> <p>Foram, uma por uma, pulando das páginas do pequeno livro e sumindo, sumindo, sumindo.</p> <p>A letra A virou AVIÃO e fugiu entre as nuvens do céu.</p> <p>A letra B virou BALÃO e levou o C de CARROCEL.</p> <p>A letra D virou um DEDO e pegou carona no PÉ que, por correr tão rápido, terminou fedendo a chulé.</p> <p>A letra E virou ESCADA e desceu do livro sem ninguém perceber.</p> <p>A letra F de FACA cortou uma página inteira e levou as letras G e H para quem as quisesse ver. Era tão triste ver as letras fugindo do pequeno livro, deixando as páginas em branco.</p> <p>A letra J JAMAIS sonhou que poderia partir dali sozinha.</p> <p>Mas a letra L, pela primeira vez, gritou de verdade:</p> <p>— LIBERDADE!!!</p> <p>A letra M MONTOU no N e NAVEGARAM pelas folhas em branco, enquanto a letra O, fedendo a OVO, caiu no chão e quebrou-se de NOVO.</p> <p>A letra R saiu RINDO, sentada no rabo em S da SERPENTE.</p> <p>E o T escapou pelo buraco de TATU ali em frente.</p> <p>A letra V VAIAVA todos depois de sair VOANDO.</p> <p>E o X, dentro da XÍCARA, ia logo se afastando, deixando o Z de ZEBRA suas listras apagando.</p>

Sem falar do **K**, do **W** e do **Y**, que deram as mãos e saíram dançando. [...]” (FRANCO, 2012, p. 04-14).

Após realização da leitura, o professor pedirá aos alunos que destaquem, no texto, as palavras que têm os seguintes fonemas iniciais: **p**, **b**, **f**, **v**, **t**, **d**, e as escreverão na lousa, para que sejam revisadas e identificadas na relação grafema/fonema. Faz-se necessária a repetição bem articulada dos fonemas para que haja a distinção dos fones(sons) parecidos.

Em seguida, o docente dividirá a turma em grupos, solicitando que pesquisem no texto e escrevam em seus cadernos três palavras para cada fonema inicial referenciado na aula. Percebido o avanço dos discentes em relação à distinção desses fonemas nas palavras, outra atividade poderá ser incluída.

Para concluir, o professor convidará os alunos que ainda permanecem em grupos a darem outro desfecho à história, ao presentear as letras **p**, **b**, **f**, **v**, **t**, **d**, que estão muito revoltadas, com outras palavras que os tornem felizes.

p	b	f	v	t	d

Finalizando, os alunos serão motivados a pensar em nomes de objetos, de pessoas ou de sentimentos, escritos com os grafemas iniciais: **p**, **b**, **f**, **v**, **t**, **d**, que representam festa e alegria para estes, conforme sequência abaixo:

p:	b:	f:	v:	t:	d:

EXERCÍCIO II

A seguir, o professor dará continuidade ao trabalho com outras consoantes que estão presentes no texto, para reforçar a compreensão dos alunos no tocante aos fonemas iniciais que estas representam.

Sendo assim, fichas contendo palavras sem o fonema inicial serão distribuídas aos alunos para que sejam preenchidas:

___ ama	___ ovo	___ ida
___ onda	___ ouro	___ alho
___ ela	___ ano	___ ave
___ olha	___ arco	___ era

Em seguida, o docente fará a leitura dessas palavras enfatizando a compreensão de que a retirada de uma letra inicial pode dar origem à outra palavra diferente.

Após o término do exercício, o educador pedirá aos alunos que pesquisem, no texto lido, blocos de palavras com os mesmos fonemas iniciais. Ao concluírem, farão a leitura destas, pronunciando-as, viradas uma de frente para a outra, de forma bem articulada.

Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

5.1.4 Quarta Oficina Pedagógica: As Práticas de Ensino

Quadro 14 – 4ª Oficina Pedagógica

4ª OFICINA PEDAGÓGICA: AS PRÁTICAS DE ENSINO
DURAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • 4h/a.
APRESENTAÇÃO
<p>É comum, nos encontros de professores alfabetizadores, o debate sobre os anos de experiência que traçam suas trajetórias profissionais nessa etapa de ensino, sem a aparente preocupação em analisarem até que ponto toda essa prática está embasada em pesquisas e em formações continuadas, necessárias nos dias atuais.</p>

Nesse contexto, analisar como o trabalho está sendo realizado em sala de aula, entendendo que nem sempre o que se faz é o mais apropriado, requer, por parte de cada educador, a compreensão de que buscar conhecimento é criar condição para que as crianças realmente aprendam.

Dessa forma, diante de tantas indagações referentes às concepções de ensino e de aprendizagem com significado e com resultado para o aluno, faz-se necessário formar professores competentes para que as aulas possam ser melhor aproveitadas pelos discentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos para que estas sejam priorizadas no planejamento diário;
- Construir atividades que ampliem a capacidade do discente de compreender que muitas letras do alfabeto representam mais de um som da fala.

RECURSOS

- Material impresso para estudo das temáticas;
- Datashow e notebook;
- Quadro branco e pincel;
- Cartazes.

Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

Quadro 15 – Metodologia da 4ª Oficina Pedagógica

PRIMEIRO MOMENTO

Nesta oficina é priorizado o estudo do tema *A prática educativa: unidades de análise* (ZABALA, 1998, p. 13-25). Esta temática traz consigo o despertar para uma prática pedagógica reflexiva, que busca conhecer os meios para chegar aos fins,

que é a aprendizagem com significado para o aluno.

De acordo com o autor, todo profissional tem a consciência de que consegue fazer bem algumas coisas e outras não. Assim, concorda-se que essa afirmação se cumpre quando o educador não procura melhorar, estudar e direcionar sua prática para teorias que possam orientar caminhos que levem os discentes à aprendizagem com sucesso.

Posto isso, alguns pontos precisam ser debatidos, nesse momento da formação, auxiliando o professor a refletir sobre o que precisa priorizar para que o seu trabalho aconteça de forma exitosa:

- Que teórico você se ampara para entender o processo de Alfabetização?;
- Como você idealiza as atividades para sua turma, levando em consideração os diferentes níveis de aprendizagem?;
- Como você avalia a dificuldade do seu aluno, para aprender a ler e a escrever, no que diz respeito ao baixo nível de Consciência Fonológica, quando trata de reconhecer a relação entre a letra e o som da fala?.

SEGUNDO MOMENTO

PRATICANDO O CONHECIMENTO

Para este momento, após reflexão das questões levantadas anteriormente, os educadores realizarão uma atividade, conforme modelo abaixo, na qual avaliarão aspectos de suas práticas, considerando os padrões de avaliação usados para os níveis de aprendizagem das crianças.

ATUAÇÃO DO PROFESSOR	MUITO CRÍTICO	CRÍTICO	INTERMEDIÁRIO	ADEQUADO
Leituras sobre o processo de Alfabetização;				

Participação em formações continuadas;				
Conhecimento de diretrizes que norteiam o currículo da Alfabetização;				
Uso de novas práticas de ensino;				
Planejamento pautado nas dificuldades dos alunos.				

Em seguida, as respostas serão socializadas com todos os participantes.

TERCEIRO MOMENTO

Por fim, serão propostas atividades que ajudarão o aluno a relacionar os diferentes sons que uma mesma letra reproduz. Para isso, algumas sugestões são importantes à atuação do professor:

- Ter sempre o texto presente nas atividades para despertar o gosto pela leitura, bem como a compreensão da sua formação por palavras e frases, ou seja, sempre anexar na sala de aula o texto estudado;
- A representação para os tipos de som que uma mesma letra reproduz deve ser trabalhada quando o aluno manifestar dúvidas a esse respeito. Para esta atividade, serão priorizadas as letras **L** e **S**;
- Os discentes precisam entender que as letras representam diferentes sons da fala, e que, muitas vezes, a pronúncia é diferente da forma que escrevemos. Essas distinções devem ser trabalhadas com exemplos mostrados na lousa.

✓ Ex.: a letra **L** - representa o som de /u/ e de //;

✓ Ex.: a letra **S** - representa o som de /ç/ e /z/.

- O estudo para compreensão das letras que representam os sons da fala é melhor compreendido pelos alunos quando trabalhado com pesquisas em diferentes textos e dicionários.

Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

Quadro 16 – Exercícios da 4ª Oficina Pedagógica

EXERCÍCIO I

Para esta atividade, será usado o fragmento da obra *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato (1994). O professor fará a leitura com muita entonação, alegria e motivação para despertar, no aluno, o mundo encantado da imaginação:

***Emília no País da Gramática* (1994)**

Monteiro Lobato

“[...] Trotou, trotou e, depois de muito trotar, deu com eles numa região onde o ar chiava de modo estranho.

— Que zumbido será esse? — indagou a menina. — Parece que andam voando por aqui milhões de vespas invisíveis.

— É que já entramos em terras do País da Gramática — explicou o rinoceronte. — Estes zumbidos são os SONS ORAIS, que voam soltos no espaço.

— Não comece a falar difícil que nós ficamos na mesma — observou Emília. — Sons Oraís, que pedantismo é esse?

— Som Oral quer dizer som produzido pela boca. A, E, I, O, U são Sons Oraís, como dizem os senhores gramáticos.

— Pois diga logo que são letras! — gritou Emília.

— Mas não são letras! — protestou o rinoceronte. — Quando você diz A ou Ó, você está produzindo um som, não está escrevendo uma letra. Letras são sinaizinhos que os homens usam para representar esses sons. Primeiro há os sons, depois é que aparecem as letras, para marcar esses sons. Entendeu? [...]” (LOBATO, 1994, p. 6-7).

Após a leitura, algumas inferências sobre o fragmento serão realizadas:

- Quem conhece as histórias do Sítio do Pica-Pau amarelo?;
- Que personagem você mais gosta?;
- O que sabem sobre a personagem Emília?;
- O que vocês acham que encontram em um país chamado Gramática?;
- O que entendem por Gramática?.

Concluído o momento destinado à leitura por prazer, o docente usará o texto, novamente, para facilitar a compreensão acerca de grafemas (letras) que reproduzem diferentes fonemas (sons) da fala.

Na continuidade, como meio de auxiliar no entendimento dos discentes acerca dos assuntos, o professor entregará a eles a atividade a seguir, que deverá ser feita em dupla, e que conterá dois itens:

- Para o **item 1**, o educador trabalhará a compreensão do conceito de letra e de som, conforme demonstração abaixo:

ATIVIDADE

Vamos pensar, comparar, avaliar e compreender!

1) Leia, no texto abaixo, a conversa de Emília com o Rinoceronte, e responda as seguintes perguntas:

“[...] — Som Oral quer dizer som produzido pela boca. A, E, I, O, U são Sons Orais, como dizem os senhores gramáticos.
— Pois diga logo que são letras! — gritou Emília.
— Mas não são letras! — protestou o rinoceronte. — Quando você diz A ou Ó, você está produzindo um som, não está escrevendo uma letra. Letras são sinaizinhos que os homens usam para representar esses sons. Primeiro há os sons, depois é que aparecem as letras, para marcar esses sons. Entendeu? [...]”

Emília no País da Gramática, Monteiro Lobato (1994).

O que você entendeu sobre Som Oral? _____

O que acontece quando você diz A ou Ó? _____

O que são letras? _____

O que vêm primeiro: os sons ou as letras? _____

Na próxima questão, o professor trabalhará os diferentes fonemas de um mesmo grafema. Terminada a resolução do **item 1**, o docente apresentará, na lousa, a seguinte explicação:

LETRA (GRAFEMA)	S COM SOM DE Z	S COM SOM DE Ç
 <p>Fonte: (VECTEEZY, 2020).²⁴</p> <p>S DE SAPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CASA • MESA • BLUSA • CAMISA 	<ul style="list-style-type: none"> • SAPO • SOPA • SUCO • SABÃO

- Após isso, os alunos darão continuidade ao **item 2**, da atividade proposta:

²⁴ Imagem da figura do sapo com a letra coletada do Site Vecteezy, disponível em: <https://www.vecteezy.com/vector-art/95827-free-cartoon-green-tree-frog-vector>. Acesso em: 20 jan. 2020.

2) Emília está ansiosa para aprender os sons que a letra **S** reproduz. Que tal, você ajudá-la? Para isso, selecione as palavras abaixo de acordo com a indicação que ela faz para você:

mesa, rosa, sapo, sapato, saco, asa, asilo, sítio, sala, sopa, blusa, camisa

LETRA S	SOM DE Z	LETRA S	SOM DE Ç
 <p>Fonte: Site Pinterest, por Mara (2020).²⁵</p>	1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____	 <p>Fonte: Site Pinterest, por Mara (2020).²⁶</p>	1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____

Com tantas travessuras da Emília, muitos **SSSSSS** de SORRISO para você!

EXERCÍCIO II

Para este exercício, foi escolhido o Gênero Cordel, com o título *A Alma de um Milharal*, do cordelista nordestino Levi Madeira (2012). Com muita entonação, o professor fará a leitura de um trecho do Cordel, que estará anexado à lousa, fazendo referência à importância do período chuvoso, no que diz respeito às chuvas, à fartura e à alegria do povo sertanejo nessa fase:

²⁵ Desenho da Emília, do Sítio do Pica-Pau Amarelo, coletado do Site Pinterest, disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/60306082494726084/>. Acesso em: 05 fev. 2020.

²⁶ Desenho da Emília, do Sítio do Pica-Pau Amarelo, coletado do Site Pinterest, disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/60306082494726084/>. Acesso em: 05 fev. 2020.

A Alma de um Milharal (2012)

Levi Madeira

“[...] As chuvas foram caindo
Sobre aquele milharal
Que logo cresceu viçoso
Onde era um matagal
O terreno se fechou
O verde predominou
Parece cartão postal [...]”
(MADEIRA, 2012, p. 1).

“[...] E o convite eu estendo
A cada amigo leitor
Se quiser comer do milho
Se já sente o seu sabor
Vamos lá ao Maranhão
E o nosso anfitrião
Mostrará o seu valor [...]”
(MADEIRA, 2012, p. 1).

Em seguida, antes de se trabalhar a leitura com os diferentes sons da letra **L**, o docente pedirá aos alunos que encontrem no texto, e escrevam no caderno, palavras com o grafema **L** na posição inicial ou final conforme se encontram.

Posteriormente, as palavras destacadas serão lidas em voz alta para que a compreensão dos sons estudados seja efetivada. Após essa leitura, o professor fará um quadro na lousa para que os alunos copiem no caderno, com o intuito de compreenderem os sons que a letra (grafema) **L** reproduz, conforme exemplo abaixo:

L = tem som de U

L = tem som de L

Para reforçar a compreensão da atividade anterior, os alunos receberão uma tarjeta, contendo várias palavras, com o objetivo de identificarem os fonemas **/U/** e **/L/** que o grafema **L** reproduz, conforme exemplo apresentado a seguir:

PESSOAL		COQUETEL		CENTRAL	
LATA		LONA		LIVRO	
FUNERAL		NORMAL		FLORAL	

Faz-se necessário ressaltar que todas as atividades precisam ser corrigidas em tempo hábil. Se possível, assim que os alunos concluírem.

Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

5.1.5 Quinta Oficina Pedagógica: Culminância - Vivências e Reflexões

Quadro 17 – 5ª Oficina Pedagógica

5ª OFICINA PEDAGÓGICA: CULMINÂNCIA - VIVÊNCIAS E REFLEXÕES
DURAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • 4h/a.
APRESENTAÇÃO
<p>Esta oficina está direcionada à prática pedagógica dos professores das turmas de 2º ano aqui referenciada. Nesse sentido, criar espaços na escola para que estes possam estudar, refletir as suas atuações, avaliando-as com base nos resultados dos alunos, são algumas prioridades que contribuem para o sucesso na aprendizagem.</p> <p>Vale destacar, também, que ações voltadas ao melhor desempenho desses educadores, referentes ao ensino inicial da leitura e da escrita, precisam ser vistas como responsabilidade de todos os segmentos que compõem a escola, para que o direito de aprendizagem seja realmente cumprido.</p> <p>Dessa forma, para esta oficina, recorre-se ao pensamento de Smolka (2012,</p>

p. 64), quando chama a atenção do professor para concepções de aprendizagem pautadas no sentar, no copiar, no colorir e no calar, “[...] tudo para aprender a ler e escrever [...]”. Nesse contexto, entende-se que esses comportamentos se distanciam dos padrões de Alfabetização e de Letramento defendidos aqui, aceitos e vivenciados pelos docentes, conforme desejo desta proposta de intervenção.

Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

Quadro 18 – Metodologia da 5ª Oficina Pedagógica

PRIMEIRO MOMENTO

Este momento dedica-se à escuta do professor, como meio de interação que resulte no aprender com o conhecimento do outro.

Para iniciá-lo, os educadores receberão, dentro de uma caixinha, uma borracha, um lápis, uma folha de papel e uns *clips*. Em seguida, falarão do sentido que cada objeto denota, no que diz respeito às novas aprendizagens, adquiridas no percurso dessas formações, que somaram significativos resultados às suas práticas em sala de aula.

Após isso, três perguntas direcionadas à ação docente serão lançadas a estes professores, sobre os temas tratados no decorrer das oficinas, para que, juntos, continuem aprendendo uns com as boas práticas dos outros, a saber:

- O que você não sabia, e aprendeu nas oficinas?;
- O que você já sabia, mas não dava importância?;
- O que você jamais deixará de fazer?.

As respostas serão escritas em um papel para serem guardadas em um envelope lacrado, como uma espécie de cápsula do tempo, que será entregue à direção da escola, para ser aberto em formações posteriores.

SEGUNDO MOMENTO

Neste segundo momento, será organizado um *workshop*, em que os professores, em pares, produzirão atividades sobre os assuntos debatidos durante as oficinas anteriores. Cada dupla produzirá dois exercícios: o primeiro da forma como era aplicado em sala de aula antes das oficinas; e o segundo como será aplicado após as oficinas. Os temas serão: rimas; Consciência Silábica; relação fonema/grafema no início da palavra; e Consciência Fonêmica.

TERCEIRO MOMENTO

Por fim, acontecerá a socialização dos trabalhos que serão expostos, em cartolinas, para serem apresentados a outros professores da escola e a gestores convidados para a ocasião.

Após apresentações, será feita a avaliação global das oficinas, referentes ao conhecimento adquirido pelo educador que refletiu no ensino e, por conseguinte, na aprendizagem do aluno.

Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou o conhecimento da trajetória da Alfabetização no Brasil e, mais especificamente, no estado do Ceará, a partir da criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (MAISPAIC), destacando, como prioridade desta pesquisa, a proposta para alfabetizar letrando atrelada à formação do professor.

Sob esse percurso, constataram-se significativos avanços desde a sua implantação, em meados de 2007, no que diz respeito ao número de crianças que saíram do mapa do analfabetismo e da distorção idade/série, e passaram a ler e a escrever, com proficiência, aos sete anos de idade.

Nesse sentido, considerou-se abordagem principal deste trabalho a formação destinada aos professores de 2º ano do Ensino Fundamental, como meio de reverter situações de aprendizagem expressadas através do baixo rendimento dos alunos, o que possibilitou perceber, nesse Programa, pontos de fragilidade em meio a uma série histórica de significativos resultados.

Na continuidade, com essa análise de dados negativos, outro ponto observado foi a formação de professores, em nível municipal, que se direcionou apenas à replicação do material proposto pelo Programa, o que impossibilitou um planejamento específico para as demandas de aprendizagem.

Nesse caso, propor encontros de formação no ambiente escolar, com vistas às suas demandas locais, fortaleceu a compreensão de que se faz necessário formar educadores para além das simples práticas de replicar propostas didáticas, que não contemplam as reais necessidades enfrentadas, diariamente, no chão da escola.

Diante disso, as formações propostas, através das cinco oficinas de intervenção pedagógica, foram pautadas no desenvolvimento de novas habilidades que dão condição didática ao professor de produzir outras atividades, extra material estruturado, que viabilizem os avanços das dificuldades percebidas em maior proporção.

Desse modo, não se desvalorizou o mérito que o referido Programa alcançou, ao conseguir, anualmente, alfabetizar 98% das crianças cearenses até os sete anos de idade, demonstrando a sua eficácia. Nesse contexto, mereceu destaque a importância das formações, em âmbito escolar, para reverter as dificuldades sofridas pelos alunos que ainda não conseguiram avançar.

Com esse intuito, tornou-se necessário um trabalho pedagógico amparado por conhecimentos teóricos como meio de facilitar a compreensão dos processos que envolvem a Alfabetização em toda a sua amplitude, no tocante à valorização dos diferentes saberes que circundam alunos, professores, ensino, aprendizagem, currículo e escola.

Dito isso, percebeu-se que os estudos realizados a partir dos aportes teóricos que embasaram os temas Alfabetização e Letramento, possibilitaram a compreensão de que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam estar direcionados ao uso que as crianças farão destas, para que esses processos tenham sentido para elas. Assim, nas atividades que foram propostas por meio da intervenção, levou-se em consideração este aprendizado contextualizado.

Nesse íterim, percebeu-se, também, que algumas dificuldades inibidoras do processo de aquisição da leitura e da escrita diziam respeito ao baixo nível de Consciência Fonológica, problema enfrentado por muitas crianças, pelo fato de não relacionarem sons e letras. No entanto, somente a partir desse estudo constatou-se que essa deficiência precisaria ser analisada e não ser esquecida durante o percurso, para não atrapalhar o processo inicial da leitura e da escrita.

Assim, com o objetivo do trabalho direcionar-se à ampliação do conhecimento, e as oficinas propostas efetivarem-se no tocante à prática da construção de atividades, os trabalhos pautaram-se na Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL), do Programa MAISPAIC (SIMONETTI; QUEIROZ; AMADO, 2018), que tem como um de seus objetivos direcionar professores da rede municipal do estado do Ceará para novas práticas de ensino.

Dada a continuação, os estudos de Soares (2017, p. 21) orientaram para o ensino que possibilita o aluno a “[...] construir a aprendizagem por meio da interação com matérias reais de leitura e escrita”. Logo, compreendeu-se que priorizar o estudo dos variados tipos de texto, que fazem sentido para o discente, direciona-o à construção de novos saberes.

Nessa mesma linha de pensamento, Adams *et al.* (2006) reforça que muitas crianças, para aprenderem a ler e a escrever, precisam ampliar seus níveis de Consciência Fonológica, motivo que viabiliza a prática de atividades que despertem essa compreensão como um meio para o aluno avançar e perceber que a escrita reproduz o som da fala.

Diante desse contexto, recomendou-se a prática de exercícios produzidos pelo professor que contemplassem a necessidade singular dos alunos, uma vez que o material usado nessas turmas foi direcionado aos estudantes que já desenvolviam a leitura e a escrita com capacidade de compreensão e de produção, respectivamente.

Em suma, faz-se necessário esclarecer que nada de extraordinário foi proposto aos docentes para sanarem as dificuldades de aprendizagem percebidas em suas turmas. Trata-se apenas de direcionamentos pautados na prática em sala de aula que denotaram bons resultados, quando levado em consideração o significativo avanço do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, a partir do olhar direcionado aos baixos níveis de Consciência Fonológica, com o objetivo de uma possível reversão.

Ressaltou-se, portanto, que os limites aqui imaginados não chegaram a amplitudes desejadas conforme se pensou. Contudo, percebeu-se que outras trajetórias possibilitarão novos estudos destinados ao processo de Alfabetização, que possam descrever por que crianças aparentemente saudáveis, sem nenhum comprometimento cognitivo, não conseguem avançar, prejudicando, dessa forma, o seu fluxo estudantil de forma severa e impiedosa, sujeitando-as, muitas vezes, a caminhos poucos exitosos.

Sendo assim, na certeza de que o objetivo aqui proposto foi validado, a partir do olhar dado à prática docente, no contexto que uniu teoria e prática como relevantes à aprendizagem das crianças, este trabalho foi finalizado com a certeza de que todo o aprendizado valeu a pena.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ÁVILA, Jairo D. de. **Rima dos bichos!** Recanto das Letras. [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-de-humor/882774>. Acesso em: 05 dez. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRETO, Arnaldo de Oliveira. **Cartilha Analytica.** 27. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926.

BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Kelan. **Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender.** Tradução J. L. Caon. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Karla. **Imagens de Cartilhas do Método Fônico.** [S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/karlabrasil/cagliari>. Acesso em: 22 nov. 2019. il. color.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base.** Brasília: CONSED/UNDIME/MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** Brasília: INEP, 2015. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2013.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 03, unidade 07. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 02, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Brasília: INEP/SAEB, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 12 ago. 2019.

CAED/UFJF. **Guia de elaboração de itens - Língua Portuguesa**. Juiz de Fora: UFJF, 2008. Disponível em: http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/02/Guia_De_-Elabora%C3%A7%C3%A3o_De_Itens_LP.pdf. Acesso em: 06 set. 2019.

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. *In*: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: CEALE, 2009.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **A Implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará – BNCC no Estado**. Fortaleza: SEDUC-CE/MAISPAIC, 2019. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/category/225-bncc>. Acesso em: 28 dez. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza: SEDUC-CE/UNDIME-CE, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf. Acesso em: 22 dez. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Regime de colaboração para a garantia do direito à**

aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC-CE/PAIC, 2012.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). **Proposta curricular de Língua Portuguesa:** Estado do Ceará: 1º ao 5º ano. Fortaleza: SEDUC-CE/MAISPAIC, 2013. v. 1.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. **Filtro de Pesquisa de Resultados - Proficiência e Participação.** Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2017a. Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. **Mapas dos Resultados.** Fortaleza: SEDUC-CE/MAISPAIC, 2017b. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/resultados/mapas-dos-resultados>. Acesso em: 28 ago. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **SPAECE-ALFA:** 2º ano do Ensino Fundamental: Boletim da Gestão Escolar. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2014. v. 2. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/08/SPAECE-ALFA-2014-RG-MR-WEB1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **SPAECE-ALFA:** Boletim Pedagógico: Língua Portuguesa: 2º ano do Ensino Fundamental. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2015. v. 1. Disponível em: http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/09/CE_SPAECE_ALFA_2015_RP_LP_2EF_WEB.pdf. Acesso em: 05 jul. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **SPAECE:** Boletim do Sistema. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2018b. v. 3.

CHAVES, Vânea. Governo do Estado do Ceará. Programa Alfabetização na Idade Certa. **Um Fillhote Muito Estranho...** Fortaleza: PAIC, 2009.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação - um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez, 2001.

ESPAÇOEDUCAR. **[Imagem de Cartilha do Método Silábico].** [S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: <https://www.espacoeducar.net/2009/02/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao.html?m=0>. Acesso em: 22 nov. 2019. il. color.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Edição Comemorativa. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, Renildo. Governo do Estado do Ceará. Programa Alfabetização na Idade Certa. **A revolta das letras**. Fortaleza: PAIC, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. **[Gráfico do IDEB do Ceará]**. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 22 nov. 2019. il. color.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2018**: Resultados preliminares. [S. l.]: IPM, 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.

JÚNIOR, Eliel Rafael da Silva. **Fotografia da EEF Padre Antônio Correia de Sá**. [S. l.: s. n.], 2010. Disponível em: <http://www.historiadeboaviagem.com.br/escola-de-ensino-fundamental-pe-antonio-correia-de-sa/>. Acesso em: 15 nov. 2019. il. color.

KAIPER, Ivana. **[Imagem da Receita do Bolo de Fubá]**. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: <http://alfabetizandocomunicaeturma.blogspot.com/2011/04/livro-de-receitas-dia-das-maes.html>. Acesso em: 28 dez. 2019. p&b.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LOBATO, Monteiro. **Emília no País da Gramática**. 39. ed. Ilustr. Manoel V. Filho. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Cartilha do povo** – para ensinar a ler rapidamente. São Paulo: Melhoramentos, 1928.

MADEIRA, Levi. **A Alma de um Milharal**. Recanto das Letras. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em: <https://levimadeira.recantodasletras.com.br/visualizar.php?id=3421805>. Acesso em: 05 fev. 2020.

MARA, Mirta. **[Desenho da Emília]**. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/60306082494726084/>. Acesso em: 05 fev. 2020. il. color.

MARTINS, Francine Netto; FREITAS, Deisi Sangoi; FELDKERCHER, Nadiane. Oficinas pedagógicas: instrumento de valorização da diversidade no ambiente escolar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. p. 4354- 4365. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2011_1697.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

MECOSTA. **[Imagens de Cartilhas do ABC]**. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: <http://mecostarte.blogspot.com/2015/04/metodo-abc-cartilha.html>. Acesso em: 22 nov. 2019. il. color.

MISTURADAALEGRIA. **[Imagem da Estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental]**. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <https://misturadealegria.blogspot.com/2019/01/bncc-ensino-fundamental-anos-iniciais.html>. Acesso em: 28 ago. 2019. il. color.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. *In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE*, 2006, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 05 nov. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo-RS: Universidade Feevale, 2013.

ROJO, Roxane. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SIMONETTI, Amália. **O Desafio de Alfabetizar e Letrar**. 2. ed. Fortaleza: IMEPH, 2007.

SIMONETTI, Amália; QUEIROZ, Cílvia; AMADO, Nadja. (orgs.). Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Proposta didática para alfabetizar letrando do 2º ano: caderno do professor - 1º e 2º etapas**. Fortaleza: SEDUC-CE, 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

UNESCO. **Learning: the: Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (Highlights)**. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>. Acesso em: 17 jul. 2019.

VECTEEZY. [**Desenho do Sapo – Letra S**]. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.vecteezy.com/vector-art/95827-free-cartoon-green-tree-frog-vector>. Acesso em: 20 jan. 2020. il. color.

VIANA, Elisabete. Governo do Estado do Ceará. Programa Alfabetização na Idade Certa. **Dom Ratão: O Rei da Confusão**. Fortaleza: PAIC, 2012.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. 2017. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista - BA, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: unidades de análise. *In*: ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.