



PREFEITURA DE
TORITAMA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

**POLÍTICA MUNICIPAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
2024/2026**

TORITAMA
2024



EDILSON TAVARES DE LIMA
Prefeito de Toritama

ÁUREO SATURNIUM DA SILVA FALCÃO
Secretário Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia

LAUDENICE MARIA SILVA SANTOS
JOZEILDA GRINAURIA MENINO
Secretárias Executivas Municipais de Educação

PAULO FRANCISCO SANTOS
Diretor Municipal de Ensino

OZIVANIA LOPES DA SILVA
RENATA ADJAÍNA SILVA DE ARAUJO
Núcleo de Educação Infantil

LEILIANE GONÇALVES DA SILVA
Articuladora Municipal do CNCA

ANDRÉ FELIPE BIU
Coordenação Anos Iniciais

CINTIA PATRICIA DE SOBRAL
TEREZA CRISTINA PEREIRA
ALÚZIO ARRUDA
Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ANYLA LAÍSE SANTOS SILVA
CARMEM GEÓRGIA SIQUEIRA PATRIOTA
Departamento dos Anos Finais do Ensino Fundamental

OSENIR ARRUDA DA SILVA
KILMA CAVALCANTI
ÉRICA CHAGAS
Departamento de Educação Especial

VALDIR BEZERRA DA SILVA SOUZA
Departamento de Educação Física



1. APRESENTAÇÃO

A Política Municipal de Alfabetização na Idade Certa de Toritama, assume o compromisso de priorizar as crianças e a busca pela efetivação do processo de alfabetização e letramento, colocando no centro das políticas públicas municipais, ações e estratégias para superação das desigualdades socioeducacionais existentes, inclusive as que foram acentuadas pela pandemia da Covid-19. Dessa forma, assumir esse compromisso significa promover mudanças e melhorias na gestão das políticas públicas municipais, a partir de um planejamento integrado fundamentado nas necessidades educacionais presentes em nossa Rede Municipal de Ensino.

Nesse sentido, compreende-se a educação como um processo social e cultural, e os estudantes, como sujeitos históricos, políticos e de direitos. Para tanto, busca-se a democratização da educação, de modo que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, contemplados no Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96):

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Esta Política cumpre, sob a égide da mesma lei (Lei nº 9.394/96), o que é estabelecido para cada segmento de ensino. Especificamente acerca da Educação Infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Art.

31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996).



Sobre o Ensino Fundamental:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Destaca-se, ainda, o que se dispõe na LDB 9394/96, em seu artigo 12, inciso V, ao estabelecer a incumbência dos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns, de “[...] prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”; o artigo 13, inciso IV, quanto à incumbência docente de “[...] estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”; e o que versa o item e), inciso V, do artigo 24, sobre a “[...] obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (BRASIL, 1996).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem na direção de garantir as aprendizagens essenciais, assegurando aos estudantes “[...] o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018).

O artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 07/2010 estabelece como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, princípios éticos, estéticos e políticos, além de equidade, democracia, bem comum e empoderamento.

Portanto, a existência e respeito à BNCC, LDB 9394/96, CNE, CME e demais legislações são importantes para garantir os direitos dos estudantes à educação de qualidade e à equidade, tendo em vista minimizar as desigualdades educacionais.

Os dados do Sistema de Avaliação de Pernambuco – SAEPE, mostram que o percentual de estudantes não tem alcançado o nível desejável na avaliação de Língua Portuguesa nas últimas duas versões da avaliação 2022 e 2023 onde tem diminuído, demonstrando que as crianças não consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para o 2º ano do Ensino Fundamental.



De modo semelhante, os dados divulgados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021 apontam que, embora a aprendizagem e a aprovação dos estudantes da Rede Municipal de Toritama tenham melhorado no Ensino Fundamental, diante da evolução nos índices, a meta projetada pelo INEP para 2021 no 5º ano do Ensino Fundamental foi alcançada, no entanto, apenas 35% dos estudantes avaliados apresentam um aprendizado adequado, em Língua Portuguesa.

Assim, torna-se necessário pensar a educação de maneira ampla e articulada com as demais esferas da sociedade, pois desenvolver os estudantes na perspectiva de uma educação integral (desenvolvimento humano integral), deve estar comprometida com a construção intencional de processos educativos que favoreçam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BNCC, BRASIL, 2018).

Sobre o desenvolvimento humano integral, cabe compreender a complexidade desse processo, principalmente dentro de um contexto educacional. Assumir uma visão plural e ao mesmo tempo individual da criança, considerando-os como sujeitos ativos de aprendizagem, implica promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

Nesse sentido, torna-se imprescindível lembrar que toda pessoa é capaz de aprender, e que com a leitura e escrita não é diferente, uma vez que o processo de alfabetização e letramento começa antes da vida escolar. Como afirma Paulo Freire, “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (2006, p. 11) e, portanto, torna-se um ato político criador.

Necessário considerar que a escrita surgiu como uma tecnologia de comunicação, demandada pelas práticas culturais e sociais da humanidade. Assim, os conceitos de alfabetização e de letramento, embora distintos, devem ser compreendidos de forma associada, simultânea e interdependente, a saber: a alfabetização está voltada à apropriação da tecnologia da escrita e da leitura, enquanto o letramento corresponde ao uso da escrita nas práticas sociais.

Reforçando que a língua escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural vivo, de uso social, ao qual a criança está exposta e suscetível às suas influências e ações, indaga-se: qual o papel do professor na aprendizagem da linguagem?

Na tentativa de responder, recorreremos à Vygotsky (2003), que afirma que a função reguladora do adulto é imprescindível na relação com a criança, de forma que a



internalização dos papéis sociais e a aquisição da linguagem oral e escrita dependem, diretamente, do processo de mediação.

Considerando esta necessidade de mediação cultural intermediada pelo docente e compreendendo a escrita como uma forma de linguagem, a relação com a língua não pode ser ensinada como algo mecânico e desprovido de sentido para o estudante. Deve ser ensinada como um processo em que os estudantes a assimilam a partir de seu contexto social: internalizando-a, ressignificando-a, de modo a exprimi-la repleta de significação e sentido social, ou seja, é no ambiente escolar que o desenvolvimento da linguagem avançará por meio das interações entre seus processos cognitivos, sociais e linguísticos e a aprendizagem será proporcionada de forma sistemática, intencional, mediada e explícita pelo professor.

A escola precisa dessa forma ser um espaço onde todos tenham vez e voz, buscando acolher os estudantes de contextos sociais diversos, garantindo que todos exerçam os seus direitos dentro de uma escola que se estabelece como democrática. Logo, a práxis educativa, crítica, humanizadora e consciente abrirá espaço para este ensino democrático, pois “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros, inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 1996, p. 136).

Existe um provérbio africano que diz que “é necessária uma aldeia inteira para educar uma criança”. Analogicamente, pode-se imaginar os desafios de uma rede de educação da dimensão de Toritama. Portanto, pensando especificamente no contexto atual da cidade, deve-se reconhecer que a responsabilidade pela alfabetização e pelo letramento dos estudantes necessita ser acolhida não só por docentes, gestores, sistemas de ensino e instituições formadoras, mas por toda a comunidade como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa.

Por fim, compreendendo a responsabilidade pública da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia de Toritama, apresentamos a nossa Política de Alfabetização na Idade Certa e os seus desdobramentos, visando apoiar as unidades escolares na consolidação do processo de alfabetização dos estudantes da Rede Municipal de Ensino, até o 2º ano do Ensino Fundamental.



1.1 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para refletir sobre a apropriação da língua oral e escrita no segmento da Educação Infantil, deve-se considerar os processos que antecedem essas aprendizagens e que são as bases para o seu posterior desenvolvimento. O processo de alfabetização e letramento começa antes da vida escolar, a partir da leitura do mundo que a criança faz desde o momento do seu nascimento. Inserida em um mundo letrado, as letras e textos fazem parte, cotidianamente, da vida delas. Ampliando seu repertório, conforme o seu desenvolvimento, por meio da mediação com os saberes no ambiente escolar e com o outro, a criança se insere neste universo com inúmeros conhecimentos prévios que compõem sua trajetória. Baseados na língua materna e em toda a bagagem adquirida, os professores proporcionam a continuidade desse processo de domínio do funcionamento do sistema de escrita, desenvolvendo habilidades orais, de uso da leitura e da escrita em contexto social e cultural.

A intencionalidade das ações pedagógicas, neste contexto, torna-se essencial para as aprendizagens. Pensando na trajetória escolar da criança, esse processo se inicia na Educação Infantil e, portanto, merece uma atenção para que as práticas de “alfaletrar” estejam integradas às estratégias lúdicas e que respeitem o desenvolvimento cognitivo e psicológico da criança pequena e sua infância. Desta forma, a apropriação dos conhecimentos do que são a leitura e a escrita deve estar articulada a vivências variadas como no jogo simbólico, nas brincadeiras, nas atividades físicas e artísticas no sentido da comunicação.

Nesse sentido, as crianças gradativamente atribuem significados às experiências, ampliando suas curiosidades e inquietações, sendo possível e recomendado explorar tais características para o desenvolvimento da oralidade, a apropriação da leitura do mundo e do universo letrado, pois “[...] as crianças engajam-se, desde o primeiro momento, em um processo de comunicação no qual são estimuladas a desenvolver procedimentos que lhes permitem questionar o mundo e apropriar-se dele” (OLIVEIRA, 2020, p. 113).

Muito desse desenvolvimento ocorre, também, através da escuta ativa de leituras, do teatro, da dança, da expressão corporal, da manipulação de livros e do progressivo entendimento da função social das expressões orais e escritas.

Colomer (2007) afirma que desde muito cedo os livros proporcionam, em imagens e palavras, “representações do mundo da experiência”, interpretação simbólica, início da



inferência de informações e julgamentos de valor (quanto ao perigo, belo e feio, adequações e convenções sociais). Ainda, diferentes narrativas fornecem diversas referências e heranças culturais, além das diferentes técnicas de escrita e leitura para/com as crianças pequenas e bem pequenas, em que é possível explorar tanto, aspectos estruturais (repetições, rimas, aliterações etc.), como elementais (personagens e suas condutas, narrador, diálogos, situações, regularidades, contradições, jogos com o absurdo etc.).

Nas diversas experiências de interação, vivenciadas de forma única, a aquisição da linguagem oral encontra-se como uma das primeiras experiências de significação da criança e, portanto, um dos fenômenos da existência humana. É seguro dizer que estas compõem o seu trajeto e se conectam com outras vivências importantes que, dentro do desenvolvimento de suas potencialidades, unem-se para a construção de um sujeito global. Também, as diferentes interações do dia a dia constroem aspectos orais, narrativos e gestuais das crianças, confrontando suas condições psicológicas, combinando processos sociais e culturais (OLIVEIRA, 2020). Dessa forma, e a partir do desenvolvimento constante da oralidade como ato de comunicação, as práticas educativas fundamentadas na linguagem oral impulsionam a aprendizagem de novos saberes.

Outra experimentação significativa pela qual a criança se relaciona com o mundo são as brincadeiras e jogos, vistos como um dos pilares cognitivos para a construção de novos saberes. As brincadeiras, inseridas desde o primeiro momento de interação com os bebês, uma vez que colaboram para a apropriação destas linguagens como signos da cultura, devem fazer parte de todos os momentos cotidianos. Oliveira (2020, p. 113) lembra ainda que “[...] o desenvolvimento da linguagem apoia-se na necessidade de se comunicar verbalmente com outra pessoa”, tornando-se essenciais as práticas orais interpessoais entre adultos e crianças bem pequenas, por exemplo, e, de modo brincante, esse desenvolvimento acontece de maneira saudável.

O brincar, principalmente na Educação Infantil, é um dos principais meios para absorver conhecimentos, expressar-se, questionar, elaborar sentimentos, desenvolver capacidades e produzir cultura. De acordo com Vygotsky (1991, p. 68), “[...] a criança desenvolve-se essencialmente por meio da atividade do brinquedo”. Ainda segundo o autor, “[...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência”, e é “[...] no brinquedo [que] a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados” (VYGOTSKY, 1991, p. 65).



Transformações internas no desenvolvimento da criança, como o simbolismo e a capacidade de representar e de abstrair, essenciais para leitura e escrita, surgem a partir dessas situações lúdicas. Com essas vivências lúdicas, simbólicas, textuais, narrativas, discursivas e orais, é possível letrar brincando. A saber:

Na realidade, múltiplas conexões foram se estabelecendo entre os temas, criando múltiplos fios de interligação - sons, palavras, imagens, combinações pluridimensionais de tais elementos - e conformando-se em relações lógicas, analógicas, afetivas, sensoriais ou complexas de tais elementos. O conhecimento não é, assim, visto como conjuntos estáveis, estruturas hierárquicas imutáveis ou cadeias causais linearmente condicionadas, mas como uma rede de significações, constituída de nós e conexões em um espaço de representações em permanente transformação (OLIVEIRA, 2020, p. 161).

Nesse interim, são essas diversas dimensões que desenvolvem as representações das crianças, tanto orais quanto escritas, desde que carregadas de intencionalidade, significados, imagens, criatividade e múltiplas linguagens.

É essencial manter uma rotina, para esta faixa etária, de práticas lúdicas, brincantes, plurais, artísticas e gráficas, em diferentes suportes e com diversidade de materiais. Por exemplo, desenhar é exatamente a criação típica da primeira infância, principalmente do período pré-escolar (VYGOTSKY, 2009), estando entre as atividades preferidas da criança, possibilitando-a expressar-se com mais facilidade, criando e recriando cenas e que, ao verbalizar, demonstra vivências e experiências pessoais, além da habilidade de analisar e compreender as relações sociais e situações do cotidiano. É, portanto, um mecanismo que potencializa o aprendizado da leitura e escrita, pois antecipa a importância das representações e dará, posteriormente, significado, também, aos traços que denominamos letras, sílabas, palavras, frases, textos, histórias etc.

Enfim, é quando a criança descobre que os traços feitos por ela podem significar algo e, então, os desenhos representam um signo que acompanha a linguagem falada pela criança (VYGOTSKY, 2009). A fala organiza o desenho e, por isso, quando a criança desenha e diz em voz alta o que irá desenhar, a linguagem é um recurso mediador que orienta e dá sentido ao desenho (LACERDA, 1995), narrando, liberando sua memória, contando sua história.

Portanto, o desenho infantil é uma forma de linguagem, sendo um estágio anterior à linguagem escrita. Quando a criança domina a linguagem escrita significa que se apropriou de um sistema extremamente complexo de signos simbólicos, e este domínio é resultado de um longo desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY,



1995). E, para isso acontecer, é necessário que ela comece explorando a escrita alfabética de diferentes maneiras, iniciando, após o desenho, pela escrita espontânea:

Considerando que nosso sistema de escrita é alfabético, a escrita espontânea pode ser compreendida como toda a produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio. O espontâneo designa essa possibilidade de escrever mais livremente, sem restrições e preocupações em errar, seja na escola ou em situações cotidianas (MONTEIRO, 2014, on-line).

Isto posto, na Educação Infantil esta prática torna-se uma estratégia pedagógica de exploração da língua escrita pela criança, sem exigências formais, em livre formulação de hipóteses, observações e comparações, de maneira que, ao analisar tais produções das crianças, os professores podem “[...] se aproximar das primeiras intuições infantis sobre a representação da escrita, das constantes hipóteses formuladas por elas ao longo do processo e de seus avanços conceituais em relação à representação da escrita” (MONTEIRO, 2014, on-line).

Ainda, Oliveira (2020) salienta ser possível criar oportunidades de interação com a língua escrita de diversas formas, desde que contextualizadas (escrita de bilhetes, listas, palavras com letras móveis), de modo que as crianças levantem hipóteses sobre as funções da escrita e recebam esse estímulo como convites para a ação exploratória das linguagens.

Não se trata, pois, de alfabetizar crianças em período pré-escolar, e sim de dar oportunidades de valorização do letramento que as crianças já trazem e ampliar horizontes com o acesso à diversidade de textos orais e escritos que circulam no meio social. Assim, é imprescindível que desde o berçário os bebês possam ouvir histórias, manipular livros, participar de intervenções artísticas, interagir com teatros específicos para bebês, músicas, cantos, contos, poemas, narrativas. O repertório letrado está por toda parte e pode ser ampliado a todo momento, desde que com intencionalidade pedagógica.

Mais adiante, quando a criança atinge 4 e 5 anos de idade, é comum que cresça o interesse pelas letras, palavras e textos escritos, o que deve ser incentivado sem pressão para que se alfabetize precocemente.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 52) afirmam que “[...] a maioria das crianças faz uma distinção entre texto e desenho indicando que o desenho serve ‘para olhar’ ou ‘para ver’, enquanto o texto serve ‘para ler’”. Elas demonstram, portanto, que já têm algum



conhecimento sobre o uso da leitura e da escrita (entende o que se pode ler, que a escrita é uma maneira particular de representação, que a escrita não tem figuras etc.). É comum, nesta fase, que a criança consiga reconhecer e até escrever o próprio nome, entendendo essa escrita como uma marca identitária, mesmo partindo da espontaneidade.

Porém, não nos esqueçamos de que o fazer infantil não diferencia ou discrimina o brincar do letrar:

A criança, ao mesmo tempo em que empresta um sentido lúdico às práticas de letramento que se fazem presentes na educação infantil, demanda um trabalho mais sistemático com a língua escrita, investindo-a de uma dimensão lúdica. Por outro lado, as práticas de escrita, ao mesmo tempo em que se diferenciam do desenho, têm para a criança uma continuidade. Desenhar-se, desenhar sua experiência, escrever o próprio nome ou as palavras que dão forma ao vivido têm para a criança o sentido de inscrever-se no mundo, deixando marcas de sua experiência subjetiva. Em ambas se expressa um caráter lúdico em sua execução (NEVES; CASTANHEIRA; GOUVÊA, 2015, p. 240).

Desse modo, é importante que a escrita e o letramento sejam colocados para as crianças da Educação Infantil de maneira lúdica e brincante, através de diferentes tipos de leituras, brincadeiras, jogos e do cotidiano, fazendo com que percebamos textos, palavras e letras em situações comunicativas que fazem parte de seu contexto e cotidiano. Mesmo que não leiam nem interpretem textualmente, as crianças têm direito de (re)conhecer tais saberes. Assim, propõe-se que a Educação Infantil oportunize as bases para a apropriação da linguagem escrita, respeitando a infância, seus tempos e especificidades.

1.1.1 Conceitos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita:

O processo de leitura e escrita emprega uma série de estratégias, isto é, um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. A leitura e a escrita, como qualquer atividade humana, são uma conduta inteligente. As pessoas não respondem simplesmente aos estímulos do meio; encontram ordem e estrutura no mundo de tal maneira que podem aprender com base em suas experiências, antecipá-las e compreendê-las. Vejamos alguns conceitos relacionados a aprendizagem da leitura e da escrita.

a) Alfabetização

Desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e produção autônoma da escrita em um sistema alfabético;



b) Consciência fonêmica

Conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;

c) Consciência fonológica

Conhecimento consciente dos sons das palavras, dissociando-as do seu significado e de segmentar as palavras nos sons que as constituem, no caso, as sílabas;

d) Fluência em leitura oral

Capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;

e) Literacia

Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a prática social da leitura, da escrita e da oralidade (letramento);

f) Literacia familiar

Conjunto de práticas e experiências de letramento manifestadas no ambiente familiar;

g) Literacia emergente

Conjunto de práticas e experiências de letramento que se manifestam naturalmente antes da escolarização formal;

h) Numeracia

Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática que trabalham, estimulam e estruturam o raciocínio lógico;

i) Educação não formal

Designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino;

j) Multiletramento

Prática de leitura e produção de textos construídos a partir de diferentes



linguagens (sonoras, visuais, escritas, corporais e digitais) e que, por isso, exigem letramentos diversificados.

1.2 TRANSIÇÕES ENTRE OS SEGMENTOS DA EDUCAÇÃO

Devido às organizações etárias e curriculares, o sistema de ensino é dividido em segmentos e, de uma etapa para outra, existem diferenças e peculiaridades de tempos, espaços e vivências.

Compreendendo que são momentos sensíveis aos professores e aos estudantes, apresentamos orientações sobre o tema que tangenciam a Política de Alfabetização na Idade Certa, com o objetivo de proporcionar reflexões e adequações necessárias em termos pedagógicos e didáticos, de modo a favorecer tanto a aprendizagem como o acolhimento socioemocional das crianças e estudantes.

1.2.1 Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

A transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental é um momento repleto de mudanças e muitos desafios para a criança e sua família. Tornar esse momento o mais tranquilo possível é um dos papéis que a escola deve assumir. Portanto, requer muita atenção para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (BNCC, 2018).

Corroborando os princípios de integração e continuidade presentes no Plano, é importante que as metodologias das práticas pedagógicas não se rompam abruptamente, sendo necessário o olhar sensível do educador, observando as metas do ano anterior e realizando o acolhimento às crianças, ouvindo-as, explorando relatos de atividades, conhecendo brincadeiras e textos que trazem em sua bagagem cultural.

É preciso que os trabalhos com a oralidade, com o desenho e com a brincadeira ainda estejam presentes nas situações cotidianas de aprendizagem, com a escrita espontânea e sempre com a devida contextualização.



Pode ser necessário “descolarizar” o 1º ano no início do primeiro bimestre, até que as crianças se apropriem dos tempos, espaços, procedimentos, materiais e rotinas do Ensino Fundamental, sempre respeitando a infância e suas nuances:

Algumas crianças trazem na sua história a experiência de uma pré-escola e agora terão a oportunidade de viver novas aprendizagens, que não devem se resumir a uma repetição da pré-escola, nem na transferência dos conteúdos e do trabalho pedagógico desenvolvido na primeira série do ensino fundamental de oito anos. As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola (NASCIMENTO, 2007, p. 31).

Portanto, há que se ter um cuidado ético, didático, pedagógico, socioemocional e socio moral, tanto na finalização da etapa da Educação Infantil como no início dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1.2.2 Aspectos relevantes ao processo de alfabetização e letramento de estudantes público-alvo da Educação Especial

Comunicação é essencial. É através dela que transmitimos desejos, necessidades, ideias, pensamentos, emoções e sentimentos. Mas, para existir comunicação, é preciso existir algum tipo de linguagem padronizada, para que esta seja o meio de transmissão do que se quer comunicar. Por que padronizada? Para que haja entendimento por outras pessoas, é necessário ter elementos de referência em comum para entendimento do que se transmite ao outro.

Ora, não é de todo incomum que pessoas com necessidades complexas de comunicação (NCC) fiquem prejudicadas em suas capacidades de desenvolvimento de linguagem tanto expressivas (transmissão de significados ao outro) como receptivas (entendimento de significados transmitidos por outras pessoas) caso fiquem desprovidas de alguma intervenção nesse sentido. Entende-se por NCC aquelas que, por aspectos causais, físicos, sensoriais e ambientais, apresentam restrições e limitações em suas habilidades comunicativas que interferem diretamente na sua capacidade de autonomia comunicativa na sociedade (RODRIGUES et al., 2016).



A criança com necessidades complexas de comunicação demanda que sejam trabalhadas e desenvolvidas habilidades de linguagem para que consiga comunicar-se de modo inteligível por outras pessoas.

Muitas delas estão em atendimentos fonoaudiológicos para terapia de desenvolvimento de fala, o que pode demorar anos para que seja desenvolvida ou mesmo haver a constatação de que os alcances terapêuticos mostram-se muito limitados e de pouco impacto funcional na vida da criança.

Diante disso, é preciso haver alternativas de desenvolvimento da habilidade de comunicação que não contemplem necessariamente a fala, mas que garantam, em curtíssimo prazo, uma linguagem expressiva entendível aos demais e que atenda às necessidades básicas da criança sem fala funcional. Ou seja, é preciso existir o foco em formas alternativas e ampliadas de comunicação.

Segundo Von Tetzchner e Martinsen (2000) e Glennen (1997), a comunicação alternativa é toda prática comunicativa que difere da fala e que é usada em contextos de comunicação frente a frente, substituindo-a. Já a comunicação ampliada é usada como forma de complemento à fala do sujeito, quando a linguagem que ele possui não é o suficiente para se fazer entender.

É ponto pacífico em pesquisas acadêmicas que crianças atendidas em terapias de fala e trabalhadas concomitantemente com comunicação alternativa tendem a desenvolver fala funcional muito mais cedo que crianças trabalhadas apenas com terapia de fala. Desse modo, a comunicação alternativa não anula o trabalho de desenvolvimento de fala, ao contrário, potencializa o seu desenvolvimento.

Smith e Ryndak (1999) descrevem que a CAA pode auxiliar no processo de inclusão e aprendizado escolar, visto que busca viabilizar uma efetiva integração dos sujeitos com seu meio social. Capovilla e Nunes (2003) enfatizam que, na medida em que os sistemas de CAA passam a fazer parte do cotidiano dos sujeitos, com o intuito de estabelecimento de trocas sociais eficientes, tende-se a desenvolver sua cognição e linguagem, configurando-se como recurso importante na inserção de sujeitos com déficits cognitivos e comunicativos na escola e sociedade.

O roteiro a seguir canaliza os aspectos necessários para a aquisição de Metas referentes à alfabetização com estudantes surdos, estudantes com Autismo, deficiência intelectual e Paralisia Cerebral que tenham necessidades complexas de comunicação sem fala articulada e/ou funcional e TDAH com ou sem Hiperatividade envolvida:



- **Planejar a exploração viso-gestual-tátil e sonora/vivências preparatórias:**
 1. Adaptação e seleção das imagens, objetos – pensar em imagens, fotografias, objetos que serão utilizados. Pensar em aspectos que precisem ser dramatizados/teatralizados.

- **Pré-exploração do texto a partir de imagens:**
 2. Selecionar pistas gráficas – alfabetização ou letramento visual. Apresentação de imagens antes da exploração de um texto. O que está se passando?

- **Levantar hipóteses a partir do título:**
 3. Predição – hipóteses de título, as suposições a partir do título. O que diz o título do texto? Quais são as pistas sobre a história? Sobre o que é a história? Qual é o assunto ou tema da história? Reconheço alguma palavra?

- **Contexto da história:**
 4. Deduzir o significado da história – o uso do conhecimento de mundo. O que se passa nesta cena? O que aconteceu aqui? O que esta situação tem a ver com o personagem? E com você? Já teve esta experiência? Já viu ou viveu algo parecido?

- **Interação com o texto:**
 5. Interação com o texto – fazer uso do texto (interpretar, opinar, reconstruir, buscar uma solução). Dar voz aos estudantes e opções para responder. É preciso lidar com respostas inesperadas dos estudantes e resgatar a condição de construção do discurso de cada sujeito.

- **Percepção de leiaute:**
 6. Inferir significado: A estrutura física de uma página de jornal, revista, e-mail ou página na internet tem diferenças de leiaute. O leiaute engloba texto, imagens e a forma como eles se encontram em um determinado espaço. É preciso explorar a estrutura do material.

- **Percepção da estrutura (verbal e visual):**
 7. Proporcionar desenhos, eslaides com fotos, figuras ou pictogramas para significar/ampliar/revisar o vocabulário.



Há um ponto importante a se ter em mente: produzir um texto não se limita somente à tentativa de escrita manual. Para alguns estudantes com deficiência intelectual ou TEA, o trabalho de se aprender a escrever manualmente pode ser complexo e demandante de tempo dilatado. Nada tendo relação com as possibilidades de registro de informações coerentes por parte desses estudantes.

O trabalho com letras ou palavras móveis associado com imagens correspondentes tende a ser altamente recomendado nesses casos. Quando se faz essa associação, passa-se a ser chamado de figura/pictograma/imagem comunicativa. Existem programas gratuitos que produzem um grande acervo de figuras comunicativas. Escrever, afinal, refere-se a toda forma de registro gráfico de informações, com sentido comunicativo, destinadas a outras pessoas.

Por exemplo, ao utilizar smartphones ou computadores, escreve-se utilizando letras móveis ao digitar. O registro imagético igualmente garante reconhecimento de significado imediato quanto a ideias, informações e conceitos.

O uso de imagens comunicativas também é muito relevante para alguns casos de Paralisia Cerebral com comprometimento motor e de fala. Muitas vezes, nesses casos, não há comprometimento intelectual associado.

Mesclando a linguagem visual e verbal para aqueles que não possuem fala ou escrita funcional, ou seja, não oralizam ou usam língua de sinais, é muito importante que, por parte do professor, os diálogos em sala de aula aconteçam valendo-se do uso de pictogramas enquanto se fala. Lembrando que os pictogramas são símbolos que representam um objeto ou conceito por meio de desenhos figurativos.

Desse modo, deve-se entender o uso ou o desenvolvimento de toda forma de comunicação funcional promovida pelo estudante, sejam a fala, as formas comunicativas alternativas ou complementares à fala.

Adquirir linguagem expressiva bem desenvolvida não implica utilizar-se unicamente da oralidade, mas sim de toda forma comunicativa verbal e não verbal que seja inteligível às demais pessoas. Aqui se salienta que o termo “verbal” diz respeito à verbalização do discurso, que pode ser mediante o uso da fala bem como do uso de pictogramas e sinais organizados.

Os recursos utilizados na alfabetização de estudantes com deficiências sensoriais são perfeitamente adaptáveis aos processos elencados pelo professor na sala de aula regular.



O método Braille utilizado pelos cegos apresenta-se como um sistema completo para a representação escrita de letras, números e demais sinais gráficos, sendo, contudo, apresentado em diferentes combinações de pontos. Nesse sentido, a estimulação tátil congregada à audição é grande aliada na apropriação da leitura e escrita.

A sensibilização tátil, realizada de forma lúdica e direcionada, com diferentes texturas e superfícies, trará ao estudante proficiência na detecção e reconhecimento do Braille de forma gradativa. O professor poderá lançar mão desses materiais em sala de aula agregando texturas aos desenhos que serão trabalhados, inclusive apresentando o contorno das letras em relevo. Pode ainda, por intermédio de uma tabela Braille, associar estas letras à representação dos pontos correspondentes.

No que diz respeito à Língua Brasileira de Sinais (Libras), utilizada pelos surdos, é imperativo saber que ela precede a compreensão da língua portuguesa para esse público e se faz necessária como ajudante no processo de alfabetização.

Importante a compreensão de que não é puramente a configuração de mãos que alfabetiza, mas sim que sua importância como representação de palavras e frases deve ser encorajada nas práticas desenvolvidas em sala.

Os recursos de comunicação alternativa também são extremamente válidos, pois podem ser utilizados no desenvolvimento de atividades que contemplem todos os estudantes e são totalmente compreensíveis aos surdos.

Existe ainda a possibilidade de se aliar o Braille, a Libras, a estimulação tátil e a comunicação alternativa ao processo de alfabetização de estudantes surdocegos. Dessa forma, observa-se como nem o Braille, nem a Libras são sistemas apartados do processo de alfabetização. São, na verdade, um vasto campo de possibilidades que se tem para o desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiências sensoriais nas escolas.



2. PLANO DE ALFABETIZAÇÃO – 2024/2026

2.1 Objetivo Geral

A partir dos dados e informações sistematizados neste documento, o objetivo geral da Política de Alfabetização na Idade Certa é articular estratégias que tornem possível o alcance das meta aqui designadas, consolidando, portanto, uma política pública de alfabetização e letramento na Rede Municipal que garanta a aprendizagem da língua escrita e seu uso no contexto social, priorizando os estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e enfatizando o trabalho realizado nas turmas de Educação Infantil, estimulando as crianças a desenvolver habilidades através de atividades que envolvam a leitura e a linguagem.

2.2 Objetivos Específicos

- Promover o estímulo e o desenvolvimento das áreas motora e cognitiva através de experiências que estimulem o interesse das crianças pela leitura e pelo mundo das palavras, desenvolvendo habilidades necessárias para o processo de alfabetização;
- Promover a aprendizagem da leitura da escrita e da matemática como instrumento como instrumento de superação da vulnerabilidade social e condição para o exercício pelo mundo das palavras;
- Consolidar uma continuidade sistêmica da alfabetização e do letramento no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, integrando práticas de literacia, numeracia e multiletramento;
- Integrar estratégias de viabilização da Política de Alfabetização no eixo de formação de professores e trocas de experiências, realizadas principalmente nos momentos de aula atividade;
- Manter, acompanhar e revisar metas de aprendizagem por ano letivo;
- Garantir que as ações dialoguem com o Currículo de Pernambuco, Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- Oferecer recursos pedagógicos que auxiliem o trabalho docente;
- Proporcionar espaços acolhedores e propícios para uma aprendizagem



significativa e um ensino de qualidade, garantindo igualdade de oportunidades educacionais;

- Proporcionar práticas significativas e eficazes de alfabetização com a valorização e desenvolvimento de formação continuada de professores alfabetizadores;
- Desenvolver atividades colaborativas com a equipe docente, que contribuam com os componentes essenciais para a alfabetização.

3. DADOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TORITAMA

Faz-se necessário contextualizar a Rede Municipal de Ensino. Segue uma seleção dos principais dados de sua composição, com o objetivo de obter uma visão da totalidade da educação municipal.

Tabela 1 – Unidades Escolares Municipais

TIPO	QUANTIDADE	PARCIAL	INTEGRAL	PARCIAL E INTEGRAL
EMEI	09	06	02	01
EMEF - Anos Iniciais	09	09	0	0
EMEF - Anos Finais	06	06	0	0
EJA -	02	02	0	0
EDUCAÇÃO ESPECIAL	17	14	02	01

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2024

Tabela 2 – Total de matrículas da Rede Municipal de Ensino

Matrículas em creches	490
Matrículas em pré-escolas	1.102
Matrículas 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	3.060
Matrículas Anos Finais do Ensino Fundamental	2.805
Matrículas Educação Especial (inseridos nas turmas regulares)	335
EJA	276

Fonte: INEP – Censo Escolar 2023



Como é possível observar na análise das tabelas acima com os dados educacionais de Toritama, mais da metade do total de estudantes matriculados da Rede Municipal de Ensino estão no processo inicial ou de consolidação da alfabetização e letramento (somando Pré-escola, Ensino Fundamental - anos iniciais, 4.162 estudante). A responsabilidade com essas faixas etárias é de suma importância, justificando o engajamento de uma política estruturante, que vise garantir o direito à educação e à aprendizagem de qualidade. A Educação Infantil prepara a criança para o processo de alfabetização, para o aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, a alfabetização formal que começa por volta dos seis, sete anos.

A BNCC aponta para uma continuidade do que é feito na Educação Infantil, deixando mais claro que há uma ponte entre os dois segmentos. É preciso compreender que ambos estão interligados, portanto, nos anos iniciais do Fundamental será possível intensificar e estruturar as experiências com a língua oral e escrita iniciadas na Educação Infantil.

4. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE PERNAMBUCO – SAEPE

Conforme o inciso I do artigo 32 da LDB, “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”; e considerando os resultados do Sistema de Avaliação de Pernambuco / SAEPE - 2023, em turmas de 2º ano com a participação de 543 estudantes, da Avaliação de Fluência Leitora realizada no início do ano letivo de 2024, nas turmas de 2º ano, 579 estudantes. A avaliação diagnóstica realizada em março de 2024, com 1.171 estudantes do 1º e 2º ano e a meta do Plano de Alfabetização na Idade Certa que é recuperar as defasagens de aprendizagem em leitura e escrita e progredir nos índices de alfabetização e letramento dos estudantes nos próximos 2 anos.

4.1 Desempenho dos Estudantes do 2º ano em Língua Portuguesa – SAEPE

Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE com testes de desempenho, de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática para estudantes dos 2º ano, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental.



De acordo com os resultados os estudantes são agrupados por padrões de desempenho estudantil:

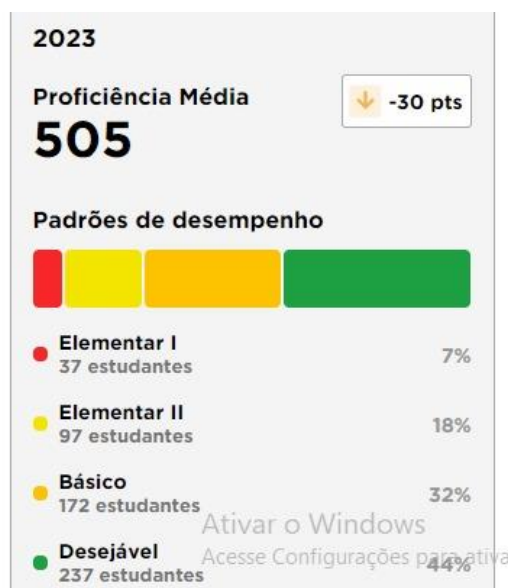
Elementar I - Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.

Elementar II - Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.

Básico - Este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.

Desejável - Este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

A análise da avaliação do SAEPE, realizada no município de Toritama, no final do ano de 2023 nos orienta quanto à criação de indicadores possíveis de serem alcançados na Rede Municipal de Toritama.





Dos 543 estudantes avaliados, temos um percentual de 25% dos estudantes nos padrões de desempenho, elementar I e II, o que demonstra que esses estudantes não desenvolveram adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. E outros 32% no nível básico que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade, entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.

Lembrando que o propósito educacional do Política de Alfabetização na Idade Certa é formar um estudante para além do conhecimento técnico da escrita, oportunizando a leitura de mundo dentro do seu contexto cultural e social, as porcentagens apresentadas também evidenciam a necessidade de desenvolvimento dos processos de leitura, escrita, interpretação e contextualização, que se iniciam desde a Educação Infantil.

4.2 Avaliação de Fluência Leitora

A avaliação em larga escala da fluência, busca aferir a fluência em leitura do código alfabético da Língua Portuguesa, na variante brasileira, dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Isso significa avaliar o processo de alfabetização através da velocidade, precisão e clareza na leitura e entonação das palavras e textos lidos, entendendo que a fluidez no ato de decodificar palavras e símbolos sinaliza uma melhor compreensão do texto e da internalização de seu conteúdo.

Os resultados da avaliação de fluência são agrupados em perfis, de acordo com os tipos de desempenho dos estudantes ao realizar as leituras propostas. A fluência se define, portanto, com base no desempenho leitor e no nível de complexidade das palavras e do texto que integraram a avaliação. Essa é uma informação relevante para ser usada no momento do planejamento de novas intervenções pedagógicas para a melhoria da aprendizagem.

4.2.1 Perfis Leitores:

Pré-Leitor - Não tem apropriação dos princípios que organizam o sistema alfabético de escrita e não dispõe de condições para realizar a leitura oral, ainda que de palavras isoladas. Apresenta dificuldades relacionadas ao processo de decodificação das palavras,

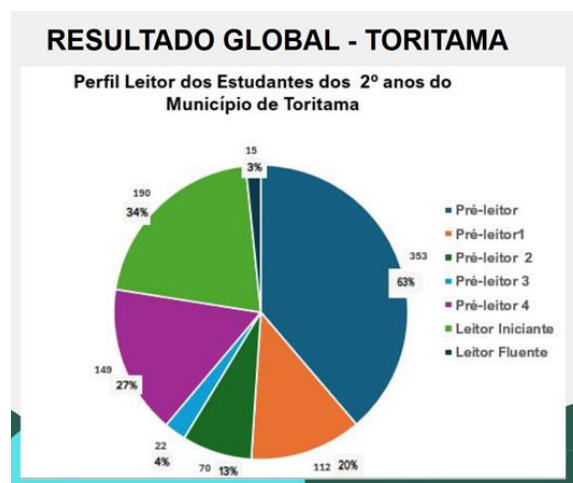


principalmente quanto à associação de consoantes e/ou vogais aos seus valores sonoros (consciência fonológica), ou seja, reconhece as letras, mas não identifica sua sonoridade ou, quando o faz, não compreende seu emprego enquanto constituinte da sílaba.

Leitor iniciante - Embora consiga ler palavras e pequenas sequências textuais, realiza de forma vagarosa, em um padrão de leitura silabada e/ou pausada, comprometendo a compreensão daquilo que lê, pois ainda precisa de tempo para realizar uma decodificação da palavra, especialmente no caso de padrões silábicos não canônicos (CVC, VC, CCV), e/ou que são poucos frequentes na Língua Portuguesa. Tem apropriação das regras que organizam o sistema de escrita alfabética, mas ainda apresenta dificuldades com a base ortográfica e, muitas vezes, decodifica a palavra em uma leitura silenciosa prévia para depois reproduzi-la oralmente.

Leitor fluente - Domina a decodificação das palavras e, por isso, lê mais rapidamente, o que lhe permite dedicar mais esforços à compreensão do que está lendo. Entretanto, os textos com vocabulário e/ou estrutura sintática mais complexa e/ou de maior extensão, podem ser lidos sem o devido respeito a pontuação, pausas ou entonação, comprometendo a compreensão de seu conteúdo. Nesse perfil aloca-se o estudante já alfabetizado, mas não proficiente em leitura, uma vez que a proficiência é uma característica de leitores que não apenas localizam informações na superfície textual, mas são capazes de realizar inferências com base no que leem.

4.2.2 Resultados da Avaliação de Fluência Leitora 2024 (entrada)



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2024



Na avaliação de entrada/2024, 631 estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental foram avaliados, representando uma participação de 90% dos estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino de Toritama.

O resultado da avaliação mostra a necessidade de recuperação da aprendizagem destes estudantes atendendo ao que é proposto nos documentos oficiais e se tomarmos como referência a melhoria dos Resultados dos SAEPE 2023, discutidos anteriormente. Este processo de recuperação precisa ser imediato e focado principalmente nos 63% dos estudantes que se encontram no nível Pré-leitor.

Para que as habilidades e competências previstas para o final do 2º ano do Ensino Fundamental sejam desenvolvidas, ações de apoio pedagógico e o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita precisam ser desenvolvidas. Os estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem iniciais de alfabetização, relacionadas a associação de consoantes e/ou vogais aos seus valores sonoros, demonstrando que esses estudantes ainda não se apropriaram dos princípios que organizam o sistema de escrita alfabético, significado que ainda não aprenderam a ler e que possuem muitas dificuldades que precisam ser analisadas pelo professor, responsável pelo planejamento e encaminhamento de atividades que desenvolvam esse perfil do estudante.

4.2.3 Análise do comparativo entre as edições de 2023 e 2024



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2024



Se analisarmos o perfil de entrada 2023 e 2024, é possível identificar que em 2023, 73% dos estudantes iniciou o ano letivo no nível de Fluência Leitora, Pré-leitor, já em 2024 esse percentual é de 63%. Nas duas edições concentra o percentual maior no nível I, 32% e 20% respectivamente, o que demonstra que o estudante não leu nenhuma palavra, nem mesmo letras ou sílabas, durante a avaliação.

Esses números representam ações pedagógicas precisam ser avaliadas e replanejadas nas turmas de Educação Infantil (Pré-Escola) e 1º ano do Ensino Fundamental e melhoradas. Não se trata de alfabetizar crianças na Educação Infantil, e sim de oportunizar a valorização do letramento através da ludicidade e da brincadeira, através do acesso a diversidade de textos orais e escritos que circulam no meio social e que fazem parte do contexto e cotidiano da criança. Esse processo deve continuar no 1º ano do Ensino Fundamental com ênfase na apropriação da linguagem escrita.

4.2.4 Resultado da Avaliação Contínua da Aprendizagem 1º Ciclo - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada aplicada no 1º ano do Ensino Fundamental

A avaliação aplicada a 518 estudantes do Ensino Fundamental, demonstrou que 47% dos estudantes tiveram um nível de aprendizado adequado, para este início de alfabetização, demonstrando que o processo para que os estudantes consigam desenvolver as competências, habilidades e aprendizagens necessárias para a aquisição da leitura e da escrita até o final do 2º ano do Fundamental, está sendo desenvolvido. No entanto é necessário ficar atento aos demais estudantes e considerando suas conseqüências e dificuldades, é importante que o professor tenha sensibilidade para considerar o aspecto transicional no trabalho com o 1º ano, ou seja, a transição entre a etapa da Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Habilidades Avaliadas:

H1 - Distinguir letras do alfabeto de desenhos e/ou outros sinais gráficos.

H2 - Reconhecer letras do alfabeto.

H3 - Reconhecer as direções da escrita.

H4 - Identificar a correta segmentação das palavras na escrita.

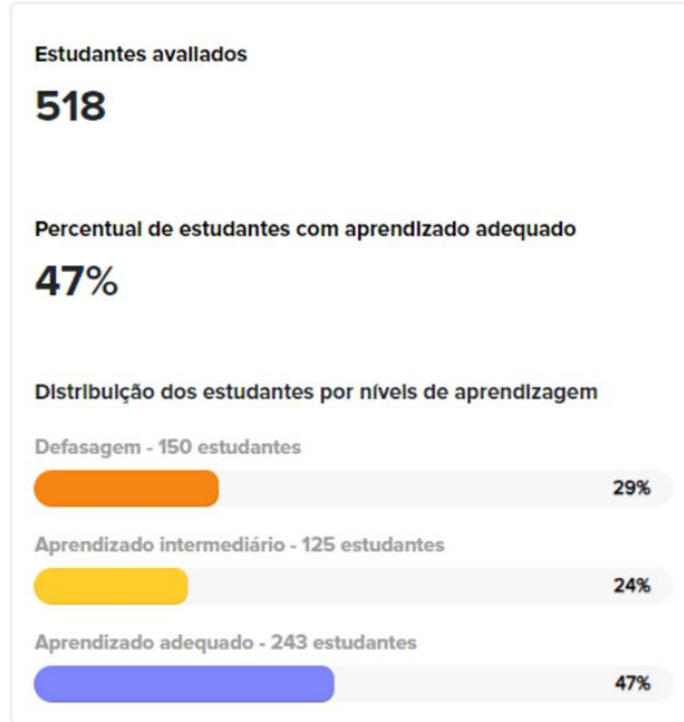
H5 - Identificar rimas.

H6 - Identificar semelhanças entre sílabas (inicial, medial, final) de palavras.

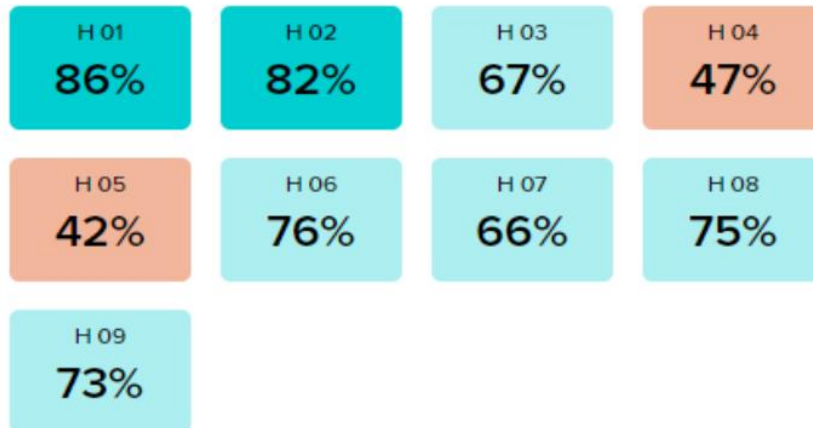
H7 - Ler palavras formadas exclusivamente por sílabas canônicas.

H8 - Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.

H9 - Ler frases (ordem direta, estrutura canônica: sujeito, verbo, objeto - um complemento).



ACERTO POR HABILIDADE





5. METAS PARA O PLANO DE AÇÃO 2024/2026

Para estabelecer a meta deste Plano, consideramos os referenciais curriculares (BNCC, 2017) que estabelece a consolidação do nível de leitura escrita ao final do segundo ano do Ensino Fundamental. Levamos em conta também a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos, e que determina a erradicação do analfabetismo e a superação das desigualdades educacionais com padrão de qualidade e equidade até 2024.

Estabelecer as metas e estratégias para os próximos três anos, tomando como referência os resultados da Avaliação de Fluência Leitora aplicada nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental e da Avaliação Interna 2024, aplicada nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

2) utilizar instrumentos de avaliação nacional Programa Nacional Criança Alfabetizada para aferir a alfabetização das crianças, bem como estimular as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os estudantes até o final do segundo ano do ensino fundamental;

3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de prática pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;



5) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

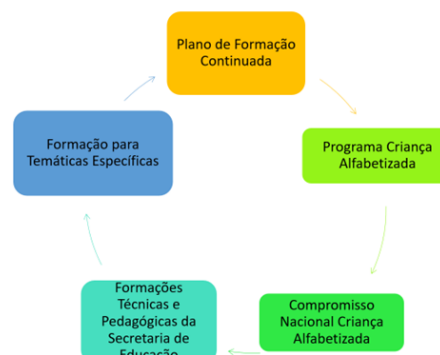
6) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

6. EIXOS DO PLANO DE ALFABETIZAÇÃO

Visto que a Política Municipal de Alfabetização na Idade Certa, tem como meta garantir a todos os estudantes da rede pública de ensino, o direito de aprender a ler e escrever, dando-lhes condições não só de prosseguirem com sucesso, mas, sobretudo, de se apropriarem de competências indispensáveis para o sucesso escolar, e progredindo nos índices de alfabetização e letramento nos próximos 2 anos, seguem os eixos de atuação estabelecidos pela Política para sua efetiva contemplação.



Formação Continuada Docente





A Formação Continuada dos professores deve oportunizar cenários que potencializem a reflexão teórica à sua prática, aproximando às situações cotidianas presentes nas instituições educativas a construção de proposições efetivas alicerçadas nas teorias educacionais. Dessa forma, a escola torna-se o lócus do processo, e o docente, o protagonista da mudança.

É no trabalho docente coletivo que germina a semente da escuta, da troca de experiências, dos desafios, da construção de iniciativas, projetos e práticas. Portanto, percorrer um trabalho formativo que tem como cerne o diálogo entre todos os envolvidos possibilita a ampliação dos saberes pedagógicos e gera alternativas às práticas educativas.

Recomposição da Aprendizagem



A educação pós-pandemia exige do professor práticas pedagógicas diferenciadas que contemplem toda a heterogeneidade acentuada pelo ensino remoto e pelo isolamento social. Nas atuais turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, encontram-se estudantes que frequentaram e tiveram a oportunidade de vivenciar e participar efetivamente do ensino remoto, estudantes que tiveram a oportunidade de realizar parcialmente as atividades propostas pelo professor regente e, por último, estudantes que por todo este período de afastamento presencial não tiveram nenhum tipo de contato com a escola, durante a fase da Educação Infantil. Essas distintas realidades trazem para o ambiente escolar aspectos de cuidados pedagógicos que já existiam anteriormente, mas se sobressaíram por ocasião da pandemia: as desigualdades socioeducacionais e a exclusão dos estudantes.

Visto isso, nota-se a essencialidade de oportunizar ações específicas e suportes que contribuirão para que as práticas educativas sejam bem-sucedidas, contemplando toda a diversidade encontrada.



Analisar o percurso da turma e os processos de ensino pelos quais trilharam é parte crucial do planejamento. Por meio dos resultados obtidos, produtos de avaliações externas, internas e demais instrumentos avaliativos da instituição escolar, é possível elaborar estratégias didáticas que potencializem a prática docente e que sejam mais assertivas para a turma.

Logo, estes instrumentos avaliativos permitem averiguar as aprendizagens dos estudantes e efetuar os ajustes necessários ao planejado para atender os seus reais pontos de carência. Vale destacar também que a obtenção de dados seguros será extremamente benéfica para a propositura de políticas públicas que garantam o aprendizado dos estudantes e a completa realização da função social da escola.

Nessa perspectiva, as avaliações diagnóstica e formativa são relevantes recursos. Em especial no ciclo de alfabetização, fase em que o estudante se apropria e consolida seus conhecimentos a respeito do sistema de escrita alfabético. Para tanto, a Secretaria Municipal da Educação sugere que o processo de verificação ocorra por meio de uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo e avaliações formativas ao final de cada bimestre.

Infraestrutura e Suporte Pedagógico



O ambiente escolar como um espaço público no qual grande parte das crianças, jovens, adultos e diversos profissionais permanecem, muitas vezes, a maior parte do seu tempo precisa ser um local acolhedor que garanta o bem-estar de todos ali presentes. Pensando nisso, a estrutura física da escola torna-se um dos cerne deste bem-estar, sincrônico à organização, à manutenção, à segurança e, certamente, às relações construídas internamente e alicerçadas no respeito mútuo e na gestão democrática.



Caso este bem-estar seja proporcionado de maneira legítima, o ambiente transforma-se em um território onde crianças, muito mais do que aprendem os conteúdos curriculares, constroem e edificam valores essenciais para uma vida em sociedade, consolidando as bases necessárias para se tornarem sujeitos históricos, políticos e sociais. Portanto, a escola acolhedora não só garante ótimas condições de ensino e engajamento, como também cumpre seu papel social.

Considerando a importância de um ambiente escolar agradável e propício à aprendizagem, e diante da necessidade de reestruturação das salas de aula, a Secretaria Municipal da Educação está em processo de aquisição, instalação e manutenção de mobiliários, recursos multimídia, jogos e materiais pedagógicos.

A incorporação dessas ferramentas tecnológicas nas aulas contribui de maneira significativa para um maior repertório de possibilidades de atividades e interações, expandindo as oportunidades de ensino dos conteúdos com o apoio de recursos complementares.

Outros investimentos serão realizados na aquisição de materiais e jogos pedagógicos para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de toda a Rede Municipal da Educação de Toritama, visando à facilitação da aprendizagem desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.

O objetivo geral é fornecer recursos para a melhoria da qualidade do ensino, e, para isso, faz-se necessário que os professores trabalhem com materiais concretos, lúdicos e significativos, que possibilitem maior apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes.

Os jogos e materiais, de maneira geral, proporcionam a percepção visual, consciência fonológica, memória imediata, memória visual e auditiva, concentração, incentivo à leitura/escrita, reconhecimento de números no contexto diário, construção de fatos básicos das diferentes operações numéricas para a resolução de problemas etc. Portanto, são instrumentos de extrema importância para o desenvolvimento de habilidades cognitivas presentes nos eixos estruturantes da Língua Portuguesa.

7. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

Analisar o percurso dos estudantes e os processos de ensino pelos quais trilharam é parte crucial para avaliação desta Política de Alfabetização na Idade Certa, em especial



os resultados do SAEPE (2024 e 2025) e Avaliação de Fluência Leitora (saída 2024 e 2025, entrada 2025 e 2026). Por meio dos resultados obtidos, produtos de avaliações externas, internas e demais instrumentos avaliativos da Rede Municipal de Ensino, é possível elaborar estratégias didáticas que potencializem a prática docente e que sejam mais assertivas para o desenvolvimento dos estudantes nas turmas de Pré-escola, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, as avaliações diagnóstica e formativa são relevantes recursos. Em especial no ciclo de alfabetização, fase em que o estudante se apropria e consolida seus conhecimentos a respeito do sistema de escrita alfabético. Para tanto, a Secretaria Municipal da Educação, Ciência e Tecnologia sugere que o processo de verificação ocorra por meio de uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo e avaliações formativas ao final de cada bimestre.

Logo, estes instrumentos avaliativos permitem averiguar as aprendizagens dos estudantes e efetuar os ajustes necessários ao planejado para atender os seus reais pontos de carência. Vale destacar também que a obtenção de dados seguros será extremamente benéfica para a revisão desta política pública, em 2026, que garanta o aprendizado dos estudantes e a completa realização da função social da Escola.

Constituem mecanismos de monitoramento e avaliação da Política Municipal de Alfabetização:

- I - monitoramento e avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados por meio de instrumentos criados pela Secretaria de Municipal de Educação;
- II - análise de relatórios de acompanhamento emitidos pelo Conselho Municipal de Educação;
- III - incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem;
- IV – desenvolvimento de indicadores municipais para avaliar a eficácia escolar na alfabetização, que priorizem a fluência em leitura oral e proficiência em escrita e matemática; e
- V - incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta Política.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010. Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010.

COLOMER, Tereza. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2006.

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

GLENNEN, Sharon. Augmentative and Alternative Communication Assessment Strategies. In: GLENNEN, Sharon; DECOSTE, Denise.(organizadores) – The Handbook of Augmentative and Alternative Communication. California: Singular Publishing Group,1997, p. 149-192.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricéia Ribeiro do. (Orgs). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 25 - 32. Disponível em<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2024.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil: brincadeiras diferentes. Rev. Bras. Educ., 20 (60) • Jan-Mar 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3wGn9QPBWtpfHLsKvtz4tRB/?format=pdf&lang=p>> Acesso em: 08 jun. 2024.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil. 8 ed. São Paulo: Cortez: 2020.



QEDU. TORITAMA. Disponível em: <https://qedu.org.br> › municipio › 2615409-toritama. Acesso em: 17 Jun. 2024.

RODRIGUES, Viviane; BORGES, Laura; NASCIMENTO, Martha De Cássia; ALMEIDA, Maria Amélia. O uso da comunicação suplementar e alternativa como recurso para a interpretação de livros de literatura infantil. Revista CEFAC (on-line), v. 18, p. 695-703, 2016.

SMITH, Maureen; RYNDAK, Diane. Estratégias Práticas para Comunicação com Todos os Alunos. In: STAINBACK, S. e STAINBACK, W. (org.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 2ª ed. SP: Martins Fontes, 2009.

_____. L. S. A formação social da mente. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo – SP; 4ª edição brasileira; 1991.

_____. L. S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

_____. L. S. Obras escogidas III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. L. S. Psicologia Pedagógica. trad. Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN H. Introdução à comunicação alternativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.