

ALFABETIZAÇÃO E INTERACIONISMO: PNAIC, QUE CONCEPÇÕES?

Daniel Rodrigues Cavalcanti (UFPB)¹

danielcavalcanti@outlook.com

Resumo: Com o objetivo de garantir que aos oito anos de idade as crianças possam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, fluência durante leituras e estratégias eficazes para a compreensão e a produção de textos escritos, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) busca promover a alfabetização das crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Ou seja, até o final dos primeiros três anos escolares. Após um momento em que predominava a ideia de que não era necessário um método para a alfabetização (SOARES, 2003), pois se compreendia que a criança construiria seu conhecimento apenas pela interação com a escrita, o PNAIC vem em busca de melhorias e mudanças no processo de ensino e aprendizagem, realizado durante a alfabetização de nossas crianças, através da implantação de concepções e práticas interacionistas da linguagem. Assim, consolida uma proposta de (re)criação do método utilizado na alfabetização com base no interacionismo. Então, estudar o PNAIC, suas concepções e propostas, apresenta-se como caminho para a construção de um debate entre as teorias linguísticas e a prática no ensino de língua materna, pois é preciso observar quais são os conceitos base e quais as propostas daí depreendidas. Este trabalho, de caráter qualitativo interpretativista de natureza documental, faz parte do projeto PIBIC *Cenas de práticas docentes com foco nas políticas públicas para a alfabetização*, parte dos pressupostos interacionistas de Bakhtin (2012) em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Vygotsky (1998) em *A formação social da mente* e Kleiman (2013) em *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. A partir desta visão interacionista da linguagem, investigamos a concepção de leitura formulada pelo PNAIC. Além disto, investigamos as suas repercussões metodológicas no processo de aquisição de língua materna que acontece nas primeiras aulas de linguagem em nosso sistema educacional, especialmente nas práticas de leitura e letramento. Para isto, analisaremos os cadernos de formação que norteiam o trabalho do Pacto.

Palavras Chave: Letramento; Leitura; PNAIC.

Introdução

Este trabalho apresenta parte dos resultados da pesquisa desenvolvida no projeto PIBIC intitulado *Cenas de práticas docentes com foco nas políticas públicas para a alfabetização* cabendo-lhe a reflexão e a busca pelo conceito de leitura através das propostas didáticas e argumentos teóricos vinculados ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Assim, dentro do interacionismo linguístico (BAKHTIN, 2012), discutiremos as concepções de alfabetização e letramento que podemos identificar nos Cadernos de Formação elaborados para o PNAIC e utilizados em suas formações, como suportes para o desenvolvimento de todas as propostas de atividades para a alfabetização que se baseiam neste Programa. Para alcançar este objetivo de forma plena, realizamos um estudo sobre a abordagem e a concepção da

¹ Bolsista de Iniciação Científica do CNPQ/UFPB.

leitura nas últimas décadas, considerações sobre o construtivismo que nos servem de auxílio para situar o PNAIC em seu momento de criação e as inovações de sua proposta. Em seguida, realizamos considerações sobre alfabetização e letramento, contemplando suas diferenças e relações, além de uma breve leitura da concepção funcionalista de gênero textual.

1. Breve histórico da leitura

O tratamento que foi dado ao ato da leitura não foi sempre homogêneo. O baixo desempenho dos alunos em interpretar textos tem chamado a atenção de diversos profissionais da Educação e da Linguística para a questão, o que desencadeou no crescimento das teorias. As duas formas centrais de trabalhar a leitura são os modos ascendente e descendente.

O modo ascendente compreende a leitura como decodificação de partes pequenas para a compreensão de partes maiores. Dentro desta forma de enxergar o processo, o aluno tem necessidade de reconhecer as partes menores do texto para então compreendê-lo por inteiro. Considera-se que durante o ato de leitura o leitor apenas processa os elementos menores até ter conhecimento das informações que o autor ali colocou. O leitor apenas decodifica as palavras para chegar a um sentido e a um conteúdo anteriormente concebidos por quem escreveu o texto. É um modelo falho, pois desconsidera diversos aspectos do ato da leitura, como relata Alves (2011) citando Rojo (2009):

São capacidade de decodificação, segundo a autora (op.cit, p.76): compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; conhecer a natureza alfabética de nosso sistema de escrita; dominar relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler conhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de textos do que meras palavras, desenvolvendo fluência e rapidez de leitura. (ALVES, 2011, p. 75)

Ao trabalhar com essa concepção de leitura durante a alfabetização o profissional docente levará aos seus alunos apenas práticas que trabalhem o processo de reconhecimento de letras e palavras, o que é insuficiente para o processo de leitura de textos. O domínio da decodificação de letras e palavras é de extrema importância para a leitura, mas não basta. Pois, esta abordagem da leitura deságua em uma concepção que não reconhece os conhecimentos prévios do leitor nem as possíveis condições de produção textual, o que reduz o sentido do texto a apenas uma possibilidade interpretativa e contedística, geralmente, esta possibilidade única é baseada na leitura que o professor fez do texto.

No modelo descendente de leitura a leitura passa a ser compreendida como um ‘ato cognitivo de compreensão que envolve conhecimento de mundo, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas’ (ALVES, 2011, p.76). Dentro desta perspectiva todo o conteúdo do texto é criado pelo leitor durante o ato da leitura.

A perspectiva interacionista que é adotada pelo PNAIC, assume que a construção do texto se dá na relação entre o ascendente e o descendente, ao mesmo

tempo em que os conhecimentos prévios do leitor são ativados para atribuir sentido. O sentido do texto é compreendido como o conjunto dos sinais oferecidos pelo autor em relação com os conhecimentos do leitor (KOCH e ELIAS, 2006, p.12). Isto nos dá a possibilidade de múltiplas interpretações para o mesmo texto que são guiadas pelo conhecimento que cada leitor tem e deposita nas palavras que encontra durante o ato da leitura.

Por serem potencialmente infinitos, os sentidos só podem ser construídos e atualizados se em contato com outros sentidos – aqueles trazidos pelo outro. Assim, ao ter contato com o texto, o leitor traz consigo uma visão de mundo já formada, fator imprescindível a um diálogo vivo com o texto e com o autor e, portanto, com a construção de sentidos. (ALVES, 2011, p. 79)

Este reconhecimento de potencialidade dos sentidos do texto interfere fortemente nas primeiras aulas de leitura durante a alfabetização. O professor consciente da natureza interacional da criação do sentido dará aos seus alunos a liberdade de especulação e construção de sentidos e ‘verdades’ textuais, reconhecendo que certos aspectos podem ou não ser percebidos, assim como alterados, dependendo do conhecimento prévio de cada aluno, pois, este professor sabe que apesar da unificação dos alunos em turmas (de primeiro, segundo ou terceiro ano) as vivências são individuais, assim como os significados produzidos.

2. O construtivismo

Para situar a proposta interacionista do PNAIC é preciso conhecer o contexto em que suas bases surgiram, pois, o momento histórico de constituição das teorias tem, em geral, informações importantes para que tenhamos como entender a que outros sujeitos as teorias falavam/falam e a que pressões estavam submetidas e tentavam/tentam suprir.

A linha de pensamento em psicologia que foi nomeada de Construtivismo é baseada nos estudos epistemológicos do suíço Piaget. O epistemólogo suíço estava interessado na natureza do conhecimento, ou, em como conhecemos aquilo que conhecemos. Por esta razão, Piaget frequentemente voltava sua atenção para o desenvolvimento infantil, o que o levou a fazer inferências sobre o desenvolvimento da linguagem. Piaget trata a linguagem como resultado de um processo biológico maturacional que acredita que a criança, após superar o estágio sensório motor (ou seja, após superar o egocentrismo radical), está organicamente preparada para adquirir a linguagem, da mesma forma que adquiriria qualquer outro conhecimento. Para realizar isto e ser capaz de desenvolver a função simbólica a criança precisa passar por três processos:

- a) O da descentralização das ações em relação ao corpo próprio, isto é, entre sujeito e objeto (ou entre “eu” e “o outro” ou “eu” e “o mundo”); o sujeito começa a se conhecer como fonte ou senhor de seus movimentos;
- b) O da coordenação gradual das ações: [...] elas passam a se coordenar para constituir uma conexão entre meios e fins;
- c) O da permanência do objeto, segundo o qual o objeto permanece o mesmo e igual a si próprio quando não está presente no espaço perceptual da criança. (SCARPA, 2012, p.249)

Superados estes processos, a criança está apta à possibilidade de tomar para si os símbolos que são utilizados em sua sociedade. O que ocorrerá caso o ambiente a instigue a substituir seus signos próprios pelos signos socialmente estabelecidos.

Especialmente através da divulgação dos trabalhos do livro *A psicogênese da língua escrita* e por uma má interpretação da sua proposta (SOARES, 2004) ocorreu no Brasil uma forte mudança conceitual nas práticas voltadas para a alfabetização durante os anos de 1980. Influenciados pela ideia maturacional da linguagem que nasce em Piaget, a prática de alfabetização passa a ser vista como um processo de interação entre a criança e a escrita, pois, através desta interação com os textos a criança constituiria hipóteses forma progressiva, com base nas suas próprias inferências sobre a escrita. Então, junto a isto veio a noção de que não era mais necessária a presença de um método voltado especificamente para o ensino do sistema de escrita alfabética, o que acarretou em uma destituição da escrita de sua especificidade enquanto forma de conhecimento. A este respeito Soares (2003) afirma que

O problema é que, atrelada a essa mudança de concepção, veio a idéia de que não seria preciso haver método de alfabetização. A proposta construtivista é justa, pois é assim mesmo que as pessoas aprendem, não apenas a ler e escrever, mas é assim que se aprende qualquer coisa: interagindo com o objeto de conhecimento. (SOARES, 2003, p. 17)

Há então, o famoso processo em que se passa a ter na educação um forte apelo teórico sem um método de ensino, contrário ao momento anterior, em que havia um método rigoroso, com suas variações, representado pela cartilha, mas sem grandes embargos teóricos, sejam eles psicológicos ou linguísticos, que lhe servisse de justificativa.

Em suma, a leitura que foi feita – e que foi aplicada – da proposta diz que as crianças aprendem em contato com o objeto de estudo, em detrimento das práticas metodológicas de ensino, pois se compreendia que a teoria construtivista não admite um método de alfabetização, assim as crianças passaram a ter contato com diversos textos, sem receber simultaneamente uma orientação para a atividade de escrita e leitura.

Como bem observa Magda Soares (2003) em artigo para a Revista *Presença Pedagógica*:

Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes, pois todos sabem que a melhor maneira para aprender a usar um forno de microondas é aprender a tecnologia com o próprio uso. Ao se aprender uma coisa, passa-se a aprender a outra. São, na verdade, processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, como também são diferentes os processos da alfabetização e do letramento. (SOARES, 2003, p. 16)

Este método não teve êxito quando se observa os resultados destes alunos durante todo o processo da Educação Básica, além dos baixos índices em exames nacionais. É neste contexto que a proposta interacionista da linguagem e do ensino surge como uma alternativa teórica e metodológica para a alfabetização. O interacionismo entende que a constituição do conhecimento sobre a linguagem deve, além de estar baseada no contato com os textos que são tratados como o principal objeto da alfabetização, ser permeada por uma prática baseada em métodos que abranjam o sistema de escrita (em suas características enquanto sistema) e os usos sociais dos textos. Ou seja, a criança deve ser instruída sobre o código escrito ao mesmo tempo em que é inserida em práticas de letramento que deem sentido às formas que escrita assume socialmente.

Esta compreensão da aquisição de escrita e da leitura é compartilhada pelo PNAIC que surge como materialização da proposta interacionista para a alfabetização. O programa concebe que a aquisição da escrita deve estar relacionada à aquisição da leitura nos primeiros momentos da alfabetização. Com diversas atividades que trabalham textos literários e jogos, que buscam unir letramento e alfabetização no cotidiano da sala de aula, como forma de dar à criança a possibilidade de contato com os usos reais da língua e, através deles, refletir sobre o processo de escrita e leitura para adquiri-los.

3. Alfabetização X Letramento

Para bem falarmos de letramento é preciso que diferenciemo-lo de alfabetização. Uma prática de alfabetização é aquela que é voltada para o ensino do código, da técnica da escrita para aquele que ainda não a conhece. O letramento consiste na prática que insere o aluno no contexto social de uso da linguagem escrita, é o uso do sistema escrito em si, dentro de seu contexto real de produção. A prática de alfabetização pode ser dividida de acordo com o método utilizado, podendo assim ser chamada de analítica ou de sintética, isto trataremos mais adiante.

Bakhtin ao falar do ensino de língua observa o caráter essencialmente funcional do estudo de uma língua qualquer:

[...] a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:
1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 2012, p. 129)

Este primeiro ponto apontado por Bakhtin para o estudo de uma língua é corroborado por Vigotski (1998). No livro *A formação social da mente* (1998), Vigotski, trabalha a natureza interacional da aquisição do conhecimento, nisto inclua-se a língua. Ao falar dos processos de ensino de língua ele demonstra a problemática do que chamamos 'ensino tradicional', mecânico, do sistema de escrita e consequentemente da leitura. Ao falar da do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, ele afirma:

Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. (VIGOTSKI, 1998, p. 140)

Este pensamento não deve ser entendido como um apelo para o não ensino da técnica de escrever e ler. Esta não é a proposta do interacionismo. Isto seria uma negação de diversos fatores necessários à leitura e à escrita que devem ser trabalhados ao lado das práticas de letramento, alguns destes fatores – mais ligados à leitura – são: percepção visual; distinção visual e habilidade visomotora (ALLIENDE, 1987). O que propomos é que as habilidades tidas como mecânicas sejam trabalhadas ao lado de atividades que estejam baseadas em situações reais do uso da língua, até mesmo durante o processo de alfabetização, quando as crianças ainda não possuem domínio do sistema de escrita.

Então, para o processo de leitura é necessário que a criança saiba decodificar as implicações do texto e que saiba refletir sobre elas. Isto acontece com o uso da técnica de ‘decifrar’ o código escrito, mas não estritamente através desta, pois a criança – assim como os adultos – pode ter conhecimento das práticas letradas através de outros veículos de informação, que não a leitura propriamente dita. Nesta perspectiva, ouvir uma história é uma forma de contato com as letras. Assim como interpretá-la teatralmente. Essa concepção se resume na necessidade de planejar o ensino de língua de acordo com os usos da própria língua.

Despertar a atenção da criança para o texto é importantíssimo e pode terminar por facilitar o processo de alfabetização. A criança que tem contato com o texto – antes de saber ler – terá interesse em descobrir o método de decodificá-lo e será habituada a ouvir leituras, o que provavelmente lhe servirá de estímulo para o ato de ler. O PNAIC também segue a mesma orientação teórica e – mesmo que predominantemente focado na alfabetização – reconhece e estimula práticas de letramento como meio de influenciar a criança para a leitura e para a escrita.

[...] é interagindo com a escrita, contemplando seus usos e funções, que as crianças se apropriariam da escrita alfabética, e não a partir da leitura de textos “forjados” como os presentes em diferentes cartilhas de alfabetização. (PNAIC: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS, 2012, p. 16 - 17)

Este contato com a leitura e com as letras em geral deve ser realizado através dos gêneros textuais. No PNAIC dentre as atividades que são sugeridas aos docentes estão livros com narrativas infantis escritas por pessoas da área da alfabetização e letramento, que têm por missão despertar o interesse das crianças para o material escrito. Isto é realizado através de diversas atividades que envolvem a leitura e jogos com palavras. Este foco dado aos gêneros naturalmente nos leva à Bakhtin e a discussão entre um ensino baseado nas características do gênero e um outro ensino baseado nos usos sociais e no caráter “relativamente estável” destes mesmos gêneros (cf. Kleiman, 2007).

A ideia de gênero existe nos estudos sobre a linguagem desde Aristóteles. Este, falava dos gêneros na poética e na retórica, já reconhecendo os aspectos estruturais e linguísticos de constituição do discurso de acordo com a funcionalidade e os objetivos

almejados. Mas, este conceito de gênero não abrange a totalidade da prática discursiva, que é trabalhada por Bakhtin, que compreende a relação interacional como base da produção de linguagem. Assim, para Bakhtin (2012/1927),

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. (Bakhtin, 2012/1927, p.128. – grifo do autor)

Essa concepção, que abrange o próprio conceito de língua, nos concede a noção basilar de que os gêneros só existem em comunhão com sua motivação e realização social. Este é o ponto principal de distinção entre a noção de gênero discursivo de Bakhtin e a noção de gênero poético de Aristóteles. A este respeito, Machado afirma que

Os estudos que Mikhail Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo, estão inseridos no campo dessa emergência. Aqui as relações interativas são processos produtivos de linguagem. Consequentemente, gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra. (Machado, 2005, p.152)

Com os princípios interacionais em mente é fácil inferir que um ensino baseado nos gêneros, tal como os concebe Bakhtin, é essencialmente um ensino que parta das práticas sociais de produção discursiva, não podendo se limitar à simples observação do formato textual que é utilizado. Esta é a compreensão de ensino de língua materna que permeia a proposta do PNAIC. No caderno *Planejamento escolar: alfabetização e ensino de língua portuguesa* o PNAIC deixa claro a necessidade de dar a prática da alfabetização e do letramento um sentido social que sensibilize o aluno para a relevância do que está sendo ensinado para que ele “vivencie a leitura, a produção de texto escrito, a produção e compreensão de textos orais e a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética como práticas relevantes e interessantes” (PNAIC: Planejamento escolar, 2012, p. 8)

Conclusões

Após essas considerações e reflexões sobre a natureza interacional do PNAIC e a leitura de seus cadernos concluímos que para o PNAIC a leitura se caracteriza como atividade ativa de construção de conhecimentos, que leva em consideração a bagagem de conhecimentos trazida pelos alunos e que é constantemente influenciada pelos novos conhecimentos adquiridos pela criança. Logo, as atividades de leitura estão sempre inseridas em práticas moldadas pelas concepções de letramento e gênero textual discursivo, garantindo ao aluno o aproveitamento de suas experiências e a criação de novos conhecimentos que lhe permitam ingressar com mais profundidade no mundo das letras.

Paralelamente, as atividades de leitura e letramento são majoritariamente mescladas com atividades em que o ensino do sistema de escrita é empregado de forma sistêmica, em consonância com os trabalhos voltados para o ensino de leitura. É importante frisar que na concepção de leitura do PNAIC a leitura não é reduzida às práticas de ensino formal da escrita, pois, também estão programados momentos em que as ações de leitura (que não são necessariamente a leitura do código escrito pela criança, especialmente em turmas do primeiro ano) são desenvolvidas com foco no desenvolvimento infantil do apreço pela leitura. Estes momentos são intitulados Leitura Deleite.

Esta última consideração é importantíssima para a compreensão da totalidade da proposta de ensino de leitura que o PNAIC carrega. A leitura não é apenas um caminho para o ensino do sistema de escrita. Funciona sim, como uma das formas de chamar atenção e despertar interesses de diversas naturezas para a escrita, mas é também um fim em si mesma. A ação de ler e compreender um texto é tida como parte essencial do processo de formação das crianças em idade de alfabetização, partindo disto, é esperado que o objetivo de alfabetizar letrando obtenha sucesso na formação de crianças que saibam ler, escrever, interpretar e compreender. Isto traduz-se nos objetivos para a leitura nos três primeiros anos da educação (em anexo), em que fica claro a importância do cultivo prazer da leitura desde o primeiro ano, quando os alunos ainda não sabem ler o sistema de escrita alfabética.

Referências bibliográficas

ALVES, Maria de Fátima. Leitura, compreensão de textos e formação docente. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. *Práticas de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 71

ALLIENDE, Felipe G. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, [1929], 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios: Ano 1, Unidade 1. Brasília: MEC/SEF. 2012

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEF. 2012

CEZÁRIO, Maria Maura e MARTELOTTA, Mario Eduardo. Aquisição da linguagem. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 207-216

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Santa Cruz do Sul: Revista SIGNO, v.32, n.53, p.1-25, 2007.

KOCH, Ingedore. *Introdução a Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr, nº 25, 2004

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

STAMPA, Mariângela. *Aquisição da leitura e da escrita: uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica*. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Anexos

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

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

(PNAIC, ano1, caderno 1, unidade 1, P.33, 2012)