

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

**CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO:
CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS**

**Ano 01
Unidade 01**

Brasília 2012

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

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 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

[57] p.

ISBN 978-85-7783-124-1

1. Alfabetização. 2. Aprendizagem. 3. Língua portuguesa. 4. Currículo.
I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 122.102 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70047-900
Tel: (61)20228318 - 20228320

Sumário

CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

Iniciando a conversa	05
Aprofundando o tema	06
Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais	06
Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização	16
Avaliação no ciclo de alfabetização	24
Compartilhando	30
Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa	30
O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem	38
Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma	41
Aprendendo mais	42
Sugestões de leitura	42
Sugestões de atividades para os encontros em grupo	45

CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

UNIDADE 1 | ANO 1

Autoras dos textos da seção Aprofundando o tema:

Eliana Borges Correia de Albuquerque, Rafaella Asfora e Wilma Pastor de Andrade Sousa.

Autora dos relatos de experiência e depoimentos:

Ana Cristina Bezerra da Silva.

Leitores críticos e apoio pedagógico:

Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Cristina Bezerra da Silva, Ana Lúcia Martins Maturano, Ana Márcia Luna Monteiro, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Evaní da Silva Vieira, Erika Souza Vieira, Luciane Manera Magalhães, Magna do Carmo Silva Cruz, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Rochelane Vieira de Santana, Severino Rafael da Silva, Sheila Cristina da Silva Barros, Telma Ferraz Leal, Yarla Suellen Nascimento Alvares.

Contribuições para a produção dos quadros de direitos de aprendizagem:

Adelma Barros-Mendes; Aleksandro da Silva; Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral; Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa; Ana Cristina Bezerra da Silva; Ana Gabriela de Souza Seal; Ana Lúcia Guedes; Ana Lúcia Martins Maturano; Andrea Tereza Brito; Artur Gomes de Moraes; Carlos Mourão; Célia Maria Pessoa Guimarães; Constância Martins de Barros Almeida; Cynthia Cybelle Rodrigues; Dayse Holanda; Débora Anunciação Cunha; Edijane Ferreira de Andrade; Eliana Borges Correia de Albuquerque; Evanice Brígida C. Lemos; Ivane Pedrosa de Souza; Ivanise Cristina da Silva Calazans; Juliana de Melo Lima; Kátia Regina Barbosa Barros; Leila Nascimento da Silva; Lidiane Valéria de Jesus Silva; Lourival Pereira Pinto; Luciane Manera Magalhães; Magna do Carmo Silva Cruz; Margareth Brainer; Maria Helena Santos Dubeux; Mônica Pessoa de Melo Oliveira; Nilma Gonçalves da Silva; Patrícia Batista Bezerra Ramos; Priscila Angelina Silva da Costa Santos; Rafaella Asfora; Rielda Karyna de Albuquerque; Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo; Rosa Maria Manzoni; Severina Erika Silva Moraes Guerra; Sheila Cristina da Silva Barros; Sidney Alexandre da Costa Alves; Simone Borrelli Achtschin; Suzaní dos Santos Rodrigues; Tânia Maria S.B. Rios Leite; Telma Ferraz Leal; Terezinha Toledo Melquíades de Melo; Tícia Cassiany Ferro Cavalcante; Vera Lúcia Martiniak; Vivian Michelle Rodrigues N. Padilha; Wilma Pastor de Andrade Sousa.

Obs. 1: O grupo de trabalho técnico para elaboração dos Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa / MEC participou da discussão e elaboração dos quadros: Alfredina Nery, Ana Cristian Thomé Veneno Batista, Aricélia Ribeiro do Nascimento, Divani Aparecida Pereira Albuquerque Nunes, Francisca Isabel Pereira Maciel, Lúcia Helena Couto, Telma Ferraz Leal, Valéria do Nascimento Querido.

Obs.2: Participantes do VI Encontro do Grupo de Trabalho Fundamental Brasil, em 15 e 16 de agosto de 2012, realizaram leitura crítica e contribuíram com sugestões de aperfeiçoamento dos quadros.

Obs. 3: Profissionais de secretarias de educação visitadas por profissionais da equipe pedagógica do MEC contribuíram, apresentando sugestões, em encontros de debate com a equipe do Ministério da Educação.

Revisor:

Iran Ferreira de Melo.

Projeto gráfico e diagramação:

Ana Carla Silva, Luciana Salgado, Susane Batista e Yvana Alencastro.

Ilustrações:

Airton Santos.

Capa:

Anderson Lopes, Leon Rodrigues, Ráian Andrade e Túlio Couceiro.

Iniciando a conversa

São muitos os desafios que vivenciamos nos últimos anos na busca da garantia de uma escola democrática, em que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Aprender a ler e escrever é um direito de todos, que precisa ser garantido por meio de uma prática educativa baseada em princípios relacionados a uma escola inclusiva.

Nesse primeiro texto do curso Formação do Professor Alfabetizador, pretendemos refletir sobre a possibilidade real de desenvolvimento de práticas de alfabetização baseadas na inclusão e no respeito à heterogeneidade. Para isso, é importante discutirmos acerca das concepções de alfabetização e de avaliação que se relacionam a tais princípios. Além disso, para garantir que todas as crianças aprendam a ler e escrever, faz-se necessário traçar direitos de aprendizagem que possam nortear a organização do trabalho pedagógico nas escolas.

Assim, os objetivos dessa unidade são:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- aprofundar a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
- construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.



APROFUNDANDO O TEMA

Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais

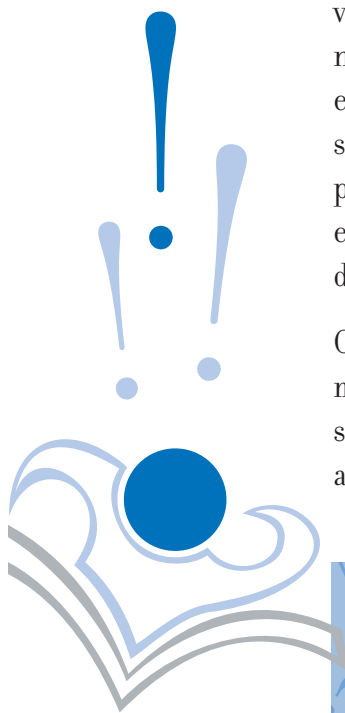
Eliana Borges Correia de Albuquerque

Ao falarmos em alfabetizar crianças e adultos no Brasil, podemos nos referir a práticas diversas de ensino da leitura e da escrita, desde aquelas vinculadas ao ensino de letras, sílabas e palavras com base em métodos sintéticos ou analíticos e que usam textos cartilhados, até as que buscam inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, podemos nos referir a práticas desenvolvidas em diferentes espaços: na família, no trabalho, na escola. Considerando que esta última é a instituição oficial responsável pelo ensino da leitura e da escrita, podemos considerar que, mesmo nesse espaço, esse ensino tem apresentado certa diversidade.

Como abordado por Chartier (2000), as mudanças nas práticas de ensino podem se relacionar, dentre vários aspectos, a alterações nas definições dos “conteúdos”

a serem ensinados, que constituiriam mudanças de natureza didática, ou a transformações relacionadas à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, avaliação, etc.), que corresponderiam a mudanças pedagógicas. Assim, as diferentes práticas de alfabetização vivenciadas ao longo da nossa história estariam relacionadas a mudanças de naturezas didática e pedagógica no ensino da leitura e da escrita, decorrentes de diferentes aspectos – desenvolvimento científico em diferentes áreas, contexto socioeconômico, organização escolar, desenvolvimento tecnológico, mudanças pedagógicas (material pedagógico, livros didáticos, etc.).

As mudanças relativas às práticas de alfabetização ou às outras áreas de conhecimento se relacionam a mudanças curriculares se tomarmos a definição de



currículo como apontado por Moreira e Silva (1994), não como um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas como um lugar em que ativamente em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, nessa perspectiva, a criação, recriação, contestação e transgressão.

Para Moreira e Candau (2007), a discussão sobre currículo envolve diferentes aspectos, tais como os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, as transformações que se deseja efetuar nos alunos, os valores que se deseja inculcar e as identidades que se pretende construir. Os autores, ao falarem sobre currículo, se referem a “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (p. 18).

Em relação ao ensino da leitura e da escrita, como abordado por Braslavsky (1988), as práticas de alfabetização baseadas em diferentes métodos de ensino (sintéticos e analíticos) que até hoje se fazem presentes em algumas escolas começaram a se desenvolver a partir do século XVII em um contexto de mudanças históricas orientadas por novos modelos sociais que passaram a demandar a leitura e a escrita em uma época em que a maioria da popu-

lação ainda era analfabeta. Cook-Gumperz (1991) relaciona a prática escolar de leitura com ênfase em métodos que enfatizam o processo de “decodificação” à necessidade de expansão da escolarização à população.

Até meados da década de 1980, a discussão acerca das práticas de alfabetização se relacionava principalmente ao debate sobre os métodos mais eficazes para ensinar a ler e escrever, que envolviam os sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos. Tais métodos, apesar de se diferenciarem no que se refere à unidade da língua que serviria como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita (letras, fonemas, sílabas, palavras, textos), se assemelhavam em muitos aspectos. Todos se baseavam em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação. O aprendizado do código alfabético se dava por meio do ensino transmissivo das unidades da língua, se-



guindo uma progressão pré-determinada que ia das unidades mais fáceis para as mais difíceis. Partia-se do pressuposto de que todos os alunos iniciavam o processo sem conhecimento algum sobre a escrita e que cabia aos professores o ensino das letras, sílabas e palavras. Ao aluno, nessa concepção, cabia um papel passivo de “recedor” de algo pronto: a língua.

As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área (MORTATTI, 2000). Ensinar a ler e escrever com base nos métodos analíticos ou sintéticos exigia que as crianças apresentassem uma prontidão para o início do

processo de alfabetização. Essa prontidão estava relacionada ao desenvolvimento de habilidades perceptivas e motoras e, na maioria das vezes, era desenvolvida na Educação Infantil ou nos primeiros meses da 1ª série do Ensino Fundamental. Assim, o trabalho com a linguagem nessa primeira etapa da escolarização era repleto de atividades que levavam as crianças a desenvolver habilidades de coordenação motora e discriminação auditiva e visual, e esses exercícios envolviam, entre outras, a identificação e o traçado de letras e sílabas isoladas. Nesse contexto, a leitura e a escrita eram evitadas, e o acesso aos textos limitava-se, muitas vezes, à prática de contar histórias realizada pela professora, como forma de tornar o texto escrito mais simples e conseqüentemente mais “fácil” de ser compreendido.

Na 1ª série (1º ano do Ensino Fundamental de oito anos), uma vez desenvolvidas as referidas habilidades, os alunos começavam a aprender, por meio principalmente da memorização, as letras/fonemas/sílabas que lhes possibilitaria ler palavras, frases e, por último, textos. Todos os alunos vivenciavam as mesmas atividades, pois se acreditava, como já foi dito, que todos aprendiam do mesmo jeito, seguindo a mesma seqüência presente nas cartilhas.

Se buscarmos definir os conhecimentos escolares trabalhados na 1ª série do



Ensino Fundamental, relacionados tanto à área da Língua Portuguesa como às outras áreas, podemos perceber que se ensinava com base principalmente nas lições presentes nos livros didáticos. Os professores alfabetizadores, no geral, seguiam a cartilha à risca, garantindo que todos os alunos fizessem as mesmas atividades de forma correta. O erro precisava ser evitado, pois era sinônimo de que o aluno não tinha aprendido o que fora ensinado/transmitido. Na série destinada à alfabetização, que correspondia ao 1º ano do Ensino Fundamental de oito anos, as crianças passavam todo o ano aprendendo letras, sílabas, palavras e lendo/escrevendo textos cartilhados que possuíam palavras com as unidades trabalhadas nas lições anteriores. Os textos eram, portanto, artificiais e não correspondiam àqueles com os quais os alunos conviviam fora da escola.

Acreditou-se, por muito tempo, que o fracasso escolar, que, a partir da década de 1970, com a democratização do acesso à escola, atingiu índices preocupantes, estaria relacionado à falta de capacidades individuais dos alunos provenientes principalmente do meio social desfavorecido. Além de garantir a prontidão para a alfabetização, era preciso assegurar que os estudantes aprendessem o código escrito. Mudava-se a cartilha ou o método utilizado, mas as práticas continuavam pautadas em um programa curricular voltado para

a aprendizagem do código, desvinculado dos usos sociais da leitura e da escrita, que desconsiderava os conhecimentos que as crianças possuíam sobre a escrita. Muitos alunos, inclusive, iniciavam a 1ª série lendo e escrevendo palavras e textos. Para estes, as atividades escolares além de repetitivas, não os faziam evoluir em suas aprendizagens. Nessa perspectiva, esses alunos, ao não serem atendidos em suas necessidades, eram, de certa forma, excluídos do processo de ensino-aprendizagem, embora não fossem desvalorizados, já que apresentavam, no geral, as respostas corretas nas atividades realizadas. Já as crianças que cometiam erros e concluía o ano sem o domínio do código escrito, engrossavam as estatísticas cada vez mais crescentes de repetência e evasão escolar, sendo “excluídos” em seus direitos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse contexto, as crianças que apresentavam necessidades especiais eram segregadas em salas específicas e muitos dos alunos que fracassavam nas salas de aula regulares eram avaliados como “deficientes”. O sistema escolar era excludente e atendia de forma efetiva a uma pequena parcela da população. A partir da década de 1980, a temática da exclusão/inclusão educacional passou a ganhar força, como pode ser observado no texto a seguir, que discute a “Educação Inclusiva”.

No “Caderno de Educação Especial - a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” são apresentadas reflexões sobre Educação Inclusiva, com dicas acerca das estratégias de inclusão de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais.

Educação Inclusiva

Rafaella Asfora; Wilma Pastor de Andrade Sousa

Pensar em Educação Inclusiva remete, em primeiro plano, ao debate sobre exclusão educacional e nos faz refletir sobre a lógica do sistema escolar que historicamente buscava atender apenas a uma parcela da população, segregar a maioria e direcionar o seu trabalho para uma sala de aula homogênea.

Se a escola não promovesse a exclusão das diferenças, não precisaríamos definir aqui os princípios que fundamentam uma escola inclusiva “que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica” (BRASIL, 2004, p. 08). E de que princípios estamos falando? Estamos aqui nos referindo ao princípio da aceitação e respeito às diferenças, como um dos pilares fundamentais para uma educação para todos, uma vez que estamos inseridos em um estado democrático de direito.

A nossa Constituição Federal de 1988 apresenta como princípio fundamental a dignidade da pessoa humana e, por conseguinte, o exercício da cidadania. Em seu artigo 205, apresenta “a educação como um direito de todos” e, no artigo 206, inciso I, estabelece “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino. Encontramos aqui um direito instituído, mas como viabilizá-lo? Como garantir acesso ao ensino, permanência no âmbito educacional e educação de qualidade? Esse é o grande desafio que nos é colocado na atenção à diversidade.

A partir dos anos noventa, novas formas de interpretação da questão da desigualdade, bem como do acesso das camadas populares a bens e serviços, começaram a ficar mais definidas. Alguns documentos internacionais, como, por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e a Convenção de Guatemala (BRASIL,

2012), passaram, então, a influenciar no Brasil a elaboração de leis e ações relacionadas às políticas públicas de educação inclusiva, as quais estão sendo efetivadas paulatinamente.

Dentre os documentos anteriormente citados, a Declaração de Salamanca constitui-se como o marco da educação inclusiva, elaborado durante a Conferência Mundial de Educação Especial, que reafirma: o direito à educação de todos os indivíduos, a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência e a promoção do acesso à educação para a maioria das pessoas que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE). No contexto da educação especial, de acordo com esse documento, o termo NEE refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem. Esse documento reconhece “que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” - Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

Sendo assim, ele direciona a reconfiguração da escola tradicional em uma escola inclusiva, e nos faz refletir sobre o lugar ocupado pela educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva. Nesta direção, o Decreto Nº 3.298/99 define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Vale salientar que, a partir do respeito aos direitos humanos e do exercício da cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, fica claro que a educação é um dos caminhos do exercício dessa cidadania, e que se faz necessário respeitar os direitos de aprendizagem de todas as crianças, à medida que atende às suas necessidades educacionais especiais (NEE).

Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LD-BEN/96 (BRASIL, 1996), no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Entendemos, com isso, que essa garantia deve ser contemplada a partir

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, pode ser lida no caderno do ano 1, Unidade 8.

dos anos iniciais da educação básica, sobretudo no ciclo de alfabetização, na perspectiva de que saber ler e escrever é um direito de todos que até então não tem sido efetivado.

Quando falamos em alfabetização via educação inclusiva, esta se configura como um instrumento de inserção da criança na sociedade, e nos coloca diante de algumas reflexões pedagógicas. Para que a criança se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética, que se configura como um direito de aprendizagem, é imprescindível a reformulação do currículo que rege as escolas, em função da realização de práticas inclusivas.

Nessa perspectiva, muitas vezes, nós educadores perguntamos: Como incluir e atender à diversidade? Se acreditarmos que é possível, precisamos nos engajar no sentido de repensar o fazer pedagógico na alfabetização, visando ao atendimento de todos e a garantia dos direitos de aprendizagem. Para compreendermos e enfrentarmos esse processo, ressaltamos, então, os princípios da educação inclusiva: acessibilidade e remoção das barreiras à aprendizagem, avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, gestão participativa, participação da família e da comunidade, serviço de apoio especializado, currículo multicultural, professor com formação crítico-reflexiva (NAKAYAMA, 2007).

Tais princípios nos chamam a atenção para o desafio de educar na diversidade, para isso, necessário se faz: conhecer cada estudante (suas necessidades, potencialidades, interesses, experiências passadas, etc); identificar necessidades de aprendizagem específicas; planejar as aulas por meio de uma didática e de gestão do tempo, de modo que todos participem efetivamente da aula.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Declaração de Salamanca e ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MEC/SEE. **Educação inclusiva: a escola**. V.3. Brasília, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº.3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Convenção de Guatemala: 2001**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Acesso em 22 de junho de 2012.

NAKAYAMA, Antônio Maria. **Educação inclusiva: princípios e representação**. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. 364p. 2007.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem, 1990.

Conforme apresentado no quadro “Educação Inclusiva”, o aprendiz conquista o lugar social de um sujeito de direitos e a educação inclusiva viabiliza a efetivação da sua cidadania à medida que busca respeitar as peculiaridades de cada sujeito por meio de práticas de ensino acessíveis.

Repensar práticas de ensino da leitura e da escrita, assim como dos conhecimentos relacionados às outras áreas de ensino, requer que pensemos, como Moreira e Candau (2007, p. 31), na relação entre currículo e cultura. Como apontam os referidos autores,

“Insistimos, inicialmente, na necessidade de uma nova postura, por parte do professorado

e dos gestores, no esforço por construir currículos culturalmente orientados. Propomos, a seguir, que se reescrevam os conhecimentos escolares, que se evidencie a ancoragem social desses conhecimentos, bem como que se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas. Esperamos que nossos princípios possam nortear a escolha de novos conteúdos, a adoção de novos procedimentos e o estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula.”

Ao proporem a elaboração de currículos culturalmente orientados, Moreira e Candau defendem, apoiados em Stoer e Cortesão (1999), a superação do “daltonismo cultural”.

“Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove.” (p. 31)

Nessa direção, um currículo multicultural implica em propostas curriculares inclusivas que compreendem as diferenças e valorizam os alunos em suas especificidades, seja cultural, linguística, étnica ou

de gênero, o que amplia o acesso à alfabetização a um maior número de crianças, além de respeitar os seus direitos de aprendizagem.

Na próxima seção, discutiremos sobre as mudanças nas práticas de alfabetização relacionadas à tentativa de construção de currículos voltados a uma perspectiva de educação inclusiva que garanta o direito de todos à aprendizagem da leitura e da escrita.

Referências

BRASLAVSKY, Berta. O método: panaceia, negação ou pedagogia? *Cadernos de Pesquisa*, 66: 41-48, 1988.

CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: le cas de l'enseignement de la lecture. *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation: Innovation et réseaux sociaux*. INRP, n. 34, p. 41-56, 2000.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: COOK-GUMPERZ, Jenny (org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MOREIRA, Antonio Flávio B. CANDAU, Vera M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL,

Sandra D; NASCIMENTO, Aricélia R. do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>.

MOREIRA, Antonio Flávio B. e SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

STOER, Stephen e CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.



Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização

Eliana Borges Correia de Albuquerque

A discussão sobre o Sistema de Escrita Alfabética e seu ensino é objeto de reflexão nos cadernos da Unidade 3.

Na década de 1980, as práticas de alfabetização baseadas em métodos sintéticos e analíticos que culminavam na retenção, na 1ª série, de uma grande parcela da população que frequentava as redes públicas de ensino passaram a ser amplamente criticadas à luz de teorias construtivistas e interacionistas de ensino (em geral) e da língua (em particular). No campo da alfabetização, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1984; FERREIRO, 1985) vão influenciar no desenvolvimento de novas práticas de alfabetização. Demonstrando que a escrita alfabética não era um código, o qual se aprenderia a partir de atividades de repetição e memorização, as autoras propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. Elas perceberam, por meio de pesquisas, que, no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, os alunos precisariam entender como esse sistema funciona. Para isso, é fundamental que compreendam *o que* a escrita *nota* (ou “representa”, “grafa”) e *como* a escrita cria essas notações (ou “representações”). Eles precisariam, portanto,

entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba (os fonemas).

Ainda de acordo com as referidas autoras, no processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças ou adultos analfabetos passariam por diferentes fases relacionadas à forma como concebem as questões acima citadas: inicialmente apresentariam uma escrita *pré-silábica*, em que não há correspondência grafofônica, depois passariam pela escrita *silábica*, em que já há essa correspondência, mas no nível da sílaba (uma letra representaria um sílaba) e não do fonema para posteriormente poderem chegar à escrita alfabética, na qual percebem a relação fonema-grafema, ainda que apresentem trocas de letras na notação de alguns sons, já que essa fase não pode ser confundida com domínio da norma ortográfica sendo, esta última, uma tarefa de aprendizagem posterior.

Para Ferreiro e Teberosky (1984), assim como para outros pesquisadores (REGO, 1988), é interagindo com a escrita, contemplando seus usos e funções, que as

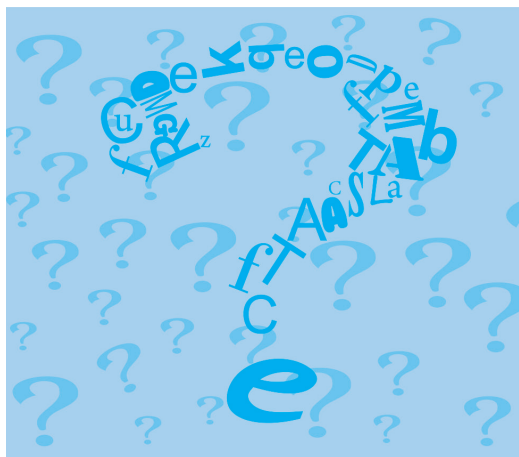
crianças se apropriariam da escrita alfabética, e não a partir da leitura de textos “forçados” como os presentes em diferentes cartilhas de alfabetização. Para esses autores, dependendo das oportunidades de vivenciar práticas diferenciadas de leitura e produção de textos (tanto na escola como fora dela), os aprendizes poderiam ter maior ou menor conhecimento sobre a “linguagem que usamos ao escrever” textos de diferentes gêneros e sobre os diferentes usos sociais que damos a eles.

Assim, com a difusão dos trabalhos da *Psicogênese da Língua Escrita*, vimos nascer um forte discurso contrário ao uso dos tradicionais métodos de alfabetização e a defesa de uma prática que tomasse por base a teoria psicogenética de aprendizagem da escrita. Pregava-se a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos, desde a Educação Infantil.

O discurso da importância de se considerar os usos e funções da escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foi incorporado, principalmente a partir da década de 90, a um novo conceito de alfabetização: o de letramento. Segundo Soares (1998), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua

inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. Atualmente ainda convivemos com um alto índice de analfabetos, mas não podemos dizer que essas pessoas são “iletradas”, pois sabemos que um sujeito, criança ou adulto, que ainda não se apropriou da escrita alfabética, envolve-se em práticas de leitura e escrita por meio da mediação de uma pessoa que sabe ler e escrever e, nessas práticas, desenvolve conhecimentos sobre os textos que circulam na sociedade (REGO, 1988; MORAIS e ALBUQUERQUE, 2004). Assim, por exemplo, podemos ver que crianças pequenas que escutam frequentemente histórias lidas por adultos (em casa ou na escola), são capazes de pegar um livro e fingir que leem a história usando, para isso, uma linguagem característica desse gênero.



Por outro lado, é importante destacar que apenas a interação com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que, no geral, essa aprendizagem não acontece de forma espontânea, mas exige um trabalho de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita.

A despeito das novas concepções de alfabetização e de mudanças nas práticas de ensino da leitura e da escrita com base nas novas perspectivas teóricas, muitos alunos continuaram a concluir o primeiro ano e mesmo o primeiro segmento do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. Resultados de avaliações em larga escala, sejam internacionais (*PISA*), nacionais (*SAEB, Prova Brasil*), estaduais ou municipais, têm revelado o baixo desempenho dos nossos alunos em leitura e confirmam o fracasso da escola em ensinar os estudantes a ler.

Algumas medidas têm sido efetivadas tanto no âmbito nacional, como no âmbito das diferentes secretarias de educação, para tentar superar os problemas rela-

cionados ao aprendizado da leitura, tais como: a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos como forma de garantir que os alunos da rede pública de ensino iniciem o processo formal de alfabetização aos seis anos de idade (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007), a definição dos três primeiros anos do Ensino Fundamental como o período destinado à alfabetização (PNE 2011/2020 - BRASIL, 2011), o investimento na formação continuada de professores, por meio da criação da Rede Nacional de Formação de Professores e do desenvolvimento de programas de formação continuada como o Pró-Letramento.

Paralelamente ao debate sobre tais políticas relativas à formação dos professores e sobre os resultados das avaliações em larga escala, temos vivido também um amplo debate sobre que métodos/metodologias utilizar para alfabetizar nossos alunos. Reportagens publicadas em revistas de grande circulação criticam o ensino da leitura e escrita com base em uma abordagem construtivista de alfabetização, afirmando



ser tal abordagem responsável pelo baixo índice de leitura apresentado por nossos educandos nos processos de avaliação. Defender, no entanto, a alfabetização centrada em qualquer método sintético ou analítico, como meio de superar o atual contexto de fracasso escolar na alfabetização, é desconsiderar as contribuições das pesquisas que analisam o processo de construção dos sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita e os estudos sobre letramento.

Soares (2004), em seu artigo sobre as muitas facetas da alfabetização, comenta que os problemas que vivenciamos hoje relativos a essa fase da escolarização podem estar relacionados, entre outras coisas, a uma perda de especificidade do processo de alfabetização vivenciado nas duas últimas décadas, relacionada a um processo por ela chamado de “desinvenção da alfabetização”. Para a referida autora, esse processo foi causado, principalmente, pela mudança conceitual a respeito da aprendizagem da escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 1980, com a divulgação dos trabalhos da *psicogênese da escrita*.

Sem desconsiderar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, Soares destaca alguns equívocos e falsas

inferências surgidos com a transposição dessa abordagem para a prática pedagógica de alfabetização, tais como: privilégio da faceta psicológica da alfabetização que obscureceu sua faceta linguística – fonética e fonológica; incompatibilidade divulgada entre o paradigma conceitual psicogenético e a proposta de métodos de alfabetização; e, por fim, o pressuposto, também amplamente divulgado, de que apenas por meio do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, a criança se alfabetizaria. Nessa perspectiva, a alfabetização, como processo de apropriação de um sistema de escrita convencional com regras próprias, foi obscurecida pelo letramento, porque “este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade” (SOARES, 2004, p. 9).

No entanto, para “reinventar a alfabetização”, mais do que defender a volta dos antigos métodos de alfabetização (analíticos ou sintéticos) que priorizam primeiro o ensino de um “código” para depois os alunos poderem ler e escrever textos diversos, a autora defende o trabalho específico de ensino do Sistema de Escrita Alfabética inserido em práticas de letramento. Nessa perspectiva, a referida autora propõe uma distinção entre os termos *alfabetização e letramento*. O primeiro corresponderia à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado

ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Como afirmado por ela:

“alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” (Soares, 1998, p. 47)

Como desenvolver práticas de alfabetização nessa perspectiva? Seriam essas práticas efetivas? Algumas pesquisas têm sido desenvolvidas com o objetivo de investigar como os professores estão construindo práticas de alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando e investigar a relação dessas práticas com a aprendizagem dos alunos. Relataremos, a seguir, de forma sucinta, duas dessas pesquisas.

A primeira foi desenvolvida por Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008) e envolveu um grupo de nove professoras que lecionavam no 1º ano do 1º ciclo da Secretaria de Educação da cidade do Recife. Como procedimentos metodológicos, além de observações semanais das aulas das professoras, uma vez por mês eram

realizados encontros com as docentes que tinham o objetivo de discutir as práticas observadas, e refletir sobre alguns aspectos constitutivos do processo de alfabetização. A análise dos resultados revelou que um grupo de professoras desenvolvia uma prática sistemática de alfabetização que contemplava, diariamente, atividades de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, enquanto outras professoras priorizavam o trabalho de leitura e produção coletiva de textos. A realização de um ditado com os alunos das professoras mostrou que a maioria das crianças que estudavam com as do primeiro grupo concluiu o ano na hipótese alfabética de escrita, enquanto nos outros grupos uma proporção maior de alunos apresentou hipóteses de escrita menos avançadas. As experiências vivenciadas nos encontros mensais, no entanto, possibilitaram que as docentes refletissem sobre suas práticas de ensino e, nesse processo, fossem recriando-as, na perspectiva do alfabetizar letrando.

A segunda pesquisa foi desenvolvida por Cruz (2008), e teve como objetivo verificar as práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas por professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e a relação dessas práticas com a aprendizagem dos alunos no que se refere ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética e à capacidade de produzir textos. Participaram da pesquisa três professoras (uma

de cada ano do 1º ciclo) e 60 alunos (15 do 1º ano, 20 do 2º ano e 25 do 3º ano) de uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife. Como procedimentos metodológicos foram realizadas observações de aulas e atividades diagnósticas com os estudantes: escrita do nome de figuras e uma atividade de reescrita de texto. A análise dos dados revelou que a maioria dos alunos das três turmas concluiu o ano na fase alfabética de escrita, apresentando razoável domínio das correspondências fonográficas diretas. Em relação à produção textual, algumas crianças do 1º concluíram o ano produzindo textos de forma legível e elaborada. Esses resultados apontam para a possibilidade de alunos do 1º ano do 1º

ciclo se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética, ao mesmo tempo em que ampliam suas experiências de letramento, desde que sejam submetidos a atividades sistemáticas de alfabetização que os levem a refletir sobre o sistema de escrita, assim como a atividades de leitura e produção de textos, como era o caso da turma participante da pesquisa.

O que estamos chamando de atividades de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética? Como abordado por Leal e Morais (2010), para compreender as propriedades do sistema alfabético, é necessário que o indivíduo se aproprie de uma série de conhecimentos, tais como:

A reflexão mais aprofundada sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética é contemplada na Unidade 3.

- a)** se escreve com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
- b)** as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
- c)** a ordem das letras é definidora da palavra e, juntas, configuram-na, e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras;
- d)** nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;
- e)** as letras notam a pauta sonora e não as

características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;

f) todas as sílabas do português contêm uma vogal;

g) as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVCC...), mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal);

h) as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;

i) as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra. (p. 35-36)

Nessa perspectiva, defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos. É preciso, portanto, a definição de direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tal como os que são sugeridos no primeiro fascículo do material do Programa Pró-Letramento, que propõe um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Outro exemplo de proposição de direitos de aprendizagem pode ser visualizado na seção Compartilhando deste caderno. O principal objetivo dessa proposição é que tal exemplo possa servir de ponto de partida para a discussão, em cada município, acerca de conhecimentos e capacidades que possam ser propostos nos documentos oficiais que orientam o trabalho nas escolas.

A definição de direitos de aprendizagem colabora para a discussão acerca do que pode ser priorizado no planejamento do ensino e do que pode ser avaliado, tema que será discutido na próxima seção.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana B.C., MORAIS, Artur G.; FERREIRA, Andrea T.B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n.38. maio/ago 2008.

BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra e NASCIMENTO, Aricélia. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020**. Brasília: MEC/SEF, 2011.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Alfabetizar letrando: Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

LEAL, Telma e MORAIS, Artur. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In LEAL, Telma, ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur (orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MORAIS, Artur e ALBUQUERQUE, Eliana. Alfabetização e letramento: o que são? como se relacionam? como alfabetizar letrando?. In: LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REGO, Lúcia L. B. **A Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização**. 3. ed. São Paulo: FTD, 1988.

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

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



Avaliação no ciclo de alfabetização

Eliana Borges Correia de Albuquerque

Como vimos no texto anterior, até meados da década de 1980, as práticas de alfabetização se baseavam em métodos considerados hoje como “tradicionais”, que tornavam artificiais as práticas escolares da leitura e da escrita. Liam-se e escreviam-se palavras, frases e textos “cartilhados” (considerados pseudo textos) com o objetivo de aprender “o código” alfabético. Atré-ladas a essas práticas de alfabetização desenvolvidas na 1^o série do Ensino Fundamental observávamos a realização de práticas de avaliação nomeadas hoje como tradicionais, cuja ênfase era na medição/mensuração das aprendizagens dos alunos e na classificação deles como aptos ou não aptos para progredir no ensino.

Antes de iniciar o processo formal de alfabetização, era preciso avaliar se os alunos apresentavam a “prontidão” necessária para tal processo, relacionada ao desenvolvimento de habilidades “psiconeurológicas” ou “perceptivo-motoras” (coordenação motora, discriminação auditiva e visual, etc.). Com a elevação do índice de repetência na 1^a série do Ensino Fundamental da escola pública, vimos surgir programas de Educação Compensatória que tinham o objetivo de preparar os alunos, na Educação Infantil (denominada de pré-escola na época),

para o início do processo de alfabetização, compensando as supostas carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas que esses alunos – provenientes das camadas populares – apresentavam (KRAMER, 2006).

Considerava-se, naquele contexto, que as crianças que ingressavam no Ensino Fundamental não possuíam conhecimentos sobre a língua e, ao mesmo tempo, julgava-se necessário que todas elas tivessem desenvolvido uma maturidade para aprender a ler e escrever relacionadas com as habilidades anteriormente mencionadas. Uma vez diagnosticado que elas estavam “aptas” para iniciar esse processo, cabia ao professor, que seguia um determinado método, apresentar as unidades sonoras (sílabas, fonemas) em uma sequência pré-estabelecida, unidades estas que deveriam ser memorizadas pelos alunos. Como abordado por Albuquerque e Morais (2006, p. 129),

“Os diferentes métodos controlavam e garantiam a aprendizagem quando existia prontidão. O controle era feito a partir da apresentação das unidades que

deveriam ser memorizadas – letras/fonemas/padrões silábicos, no caso dos métodos sintéticos, ou textos/frases com um repertório de palavras que deveriam ser memorizadas, no caso dos métodos analíticos – sempre com base em uma sequência a ser seguida. O aluno só poderia ser apresentado a novas unidades uma vez que tivesse memorizado as anteriores. “

Nessa prática de ensino da leitura e da escrita, a avaliação era fundamental para o bom andamento do processo. Avaliava-se se os alunos estavam aprendendo o código alfabético na perspectiva da memorização das unidades apresentadas/ ensinadas pelo professor e presentes no livro didático utilizado. O objetivo de tal avaliação era o de medir e classificar a aprendizagem dos alunos para determinar seu prosseguimento nos estudos, tanto no que se refere à sequência de apresentação das lições/unidades ao longo do ano, como à passagem para a 2ª série. O propósito classificatório e seletivo de tal prática de avaliação evidencia-se nos altos índices de reprovação no final da 1ª série.

Ainda em relação a tais práticas de alfabetização e avaliação, presentes na memória de muitos de nós, avaliava-se por meio de atividades que exigiam a leitura e a

escrita das letras, sílabas, palavras, frases e textos trabalhados. Era preciso garantir que os alunos dessem as respostas corretas, uma vez que o erro precisava ser evitado, pois era indicador de que o estudante não havia aprendido/memorizado o que fora ensinado.

Como abordado no primeiro texto deste caderno, tal prática de avaliação era excludente, pois desconsiderava o sujeito em suas singularidades e não considerava suas experiências/conhecimentos prévios, assim como seus percursos de aprendizagem. Os educandos, ao final do ano, eram apenas rotulados em aptos ou não aptos a prosseguir os estudos, estando tal aptidão relacionada ao desempenho deles nas tarefas/provas escolares e a suas capacidades de emitirem as respostas corretas.

A partir da década de 1980, o fracasso escolar que até então era visto como um problema de deficiência ou carência cognitiva e cultural dos alunos do meio popular, passou a ser relacionado, à luz das teorias construtivistas e sociointeracionistas de ensino (em geral) e da língua (em particular), às práticas tradicionais de ensino da leitura e da escrita. No campo da alfabetização, como vimos anteriormente, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky vão dar um novo sentido aos erros ou escritas não convencionais dos alunos, que passaram a ser vistos como reveladores de suas hipóteses de escrita.

Como abordado por Albuquerque e Morais (2006), diferentemente de uma prática tradicional de alfabetização e avaliação, na perspectiva construtivista e interacionista de ensino, e também na perspectiva inclusivista, avaliam-se as conquistas e as possibilidades dos estudantes ao longo do ano escolar, e não apenas os impedimentos e as condutas finais e acabadas. O erro, que antes precisava a todo custo ser evitado, já que era o principal sintoma de exclusão escolar, passa a ser considerado como indicador da forma como os alunos pensam sobre determinado conhecimento. Os objetivos das avaliações não se relacionam mais à simples medição de conhecimentos para determinar se estão aptos a progredir nos estudos, mas à identificação dos conhecimentos que os estudantes já desenvolveram, com o objetivo de fazê-los avançar em suas aprendizagens. Além disso, nessa perspectiva, a avaliação atende a diferentes objetivos, como alguns apontados por Leal (2003, p. 20):

- a) identificar os conhecimentos já construídos pelos alunos, a fim de planejar as novas atividades de ensino de forma ajustada, isto é, considerando as aprendizagens que eles já desenvolveram, as dificuldades ou lacunas que precisam superar;
- b) decidir sobre a necessidade ou não de retomar o ensino de certos itens já ensinados ou de usar estratégias de ensino alternativas, a partir da verificação do que os alunos aprenderam;
- c) decidir sobre se os alunos estão em condições de progredir para um nível (série, ciclo, etc.) escolar mais avançado.

Na unidade 2 o planejamento do ensino é discutido, a partir do pressuposto de que é a avaliação que fornece informações sobre quais são as prioridades a serem consideradas no planejamento e sobre como agrupar os estudantes em sala de aula.

Nessa perspectiva, avalia-se tanto os alunos, para mapear seus percursos de aprendizagem, como as práticas pedagógicas com o objetivo de analisar as estratégias de ensino adotadas de modo a relacioná-las às possibilidades dos educandos. Como abordado por Ferreira e Leal (2006), “é papel de a escola ensinar, favorecendo, por meio de diferentes estratégias, oportunidades de aprendizagem, e avaliar se tais estratégias estão sendo de fato adequadas” (p. 16).

Quanto ao registro dessas avaliações, pode-se também propor diversificação quanto aos instrumentos: cadernos de registros dos estudantes; os portfólios com a coletânea de atividades/registros realizados pelas crianças ao longo de um determinado período que permitem que tanto o professor como os próprios alunos acompanhem as dificuldades e os avanços em uma determinada matéria; a ficha de acompanhamento individual (de cada aluno) e coletiva (da classe).

Ana Cristina Bezerra da Silva, professora do 1º ano de uma escola da rede municipal de ensino do Recife, relata de forma breve como faz uso da avaliação diagnóstica para identificar os conhecimentos das crianças em relação ao Sistema de Escrita Alfabética e poder planejar as atividades de forma a possibilitar que elas avancem em suas hipóteses de escrita:

“Nos primeiros dias de aula deste ano letivo foi estabelecido pela coordenação da escola, juntamente com todos os professores, um período de sondagem inicial (ou diagnóstico da turma), para que pudéssemos descobrir o que cada aluno sabia sobre o sistema de escrita, bem como identificar quais hipóteses da língua escrita em que as crianças encontravam-se para que pudéssemos adequar o planejamento das aulas de acordo com as necessidades de aprendizagem do grupo. Essa avaliação inicial me permite acompanhar os avanços na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética durante todo ano. A sondagem inicial foi realizada através de uma atividade feita individualmente com a produção espontânea de uma lista de palavras de um mesmo grupo

semântico que, no caso desta turma, escolhi nome de alguns animais (SAPO, CAVALO, MACACO, CORUJA, VACA, GATO). Em outro momento fiz aplicação de uma avaliação elaborada pela coordenadora para aplicação nas turmas do 1º ano, em seguida foram tabulados os acertos de cada criança de acordo com os descritores estabelecidos pela escola. Com base nessa tabela, foi possível fazer uma análise crítica de como deveria ser a rotina e quais atividades seriam contempladas para que cada criança avançasse do seu estágio inicial de escrita. Com o resultado desta sondagem organizei as primeiras atividades para que pudesse fazer as intervenções adequadas à diversidade de saberes da turma. Como, no grupo de dezessete alunos, doze estavam no nível pré-silábico, iniciei as atividades partindo do nome das crianças, para que as crianças entrassem em contato com a leitura e a escrita através do que lhe pertence, que é o seu nome. Elaborei também um quadro, para que, no final de cada bimestre, pudesse manter um registro criterioso do processo de evolução das hipóteses de

escrita das crianças, pois é através das sondagens e da observação cuidadosa e constante das produções dos alunos durante o ano, que eu posso saber em que momento se encontra cada um, e se a minha rotina está funcionando, e como posso ajustar o planejamento do meu trabalho para que, no final do ano letivo, todos estejam alfabetizados.”
(Ana Cristina Bezerra da Silva, professora do 1º Ano da Escola Municipal Maurício de Nassau – Recife/PE).

A professora Ana Cristina é a mesma docente da pesquisa de Cruz, relatada no segundo texto deste caderno. Tais atividades citadas são favorecidas porque existe um compromisso entre os profissionais da escola em que ela trabalha de desenvolver uma prática de ensino da leitura e da escrita na perspectiva do alfabetizar letrando.

A proposta pedagógica da referida escola contempla alguns direitos de aprendizagens a serem assegurados a cada ano do ciclo e os professores, juntamente com a equipe pedagógica, buscam alternativas para que tais direitos sejam assegurados. Para isso, é essencial a realização de uma avaliação diagnóstica no início do ano, para que o perfil da turma seja traçado e a professora possa, juntamente com a equipe, pensar nas estraté-

gias de ação relacionadas à alfabetização. Tal avaliação também acontece ao longo do ano e, com base nela e nas atividades desenvolvidas diariamente, a docente preenche um quadro de registro de cada aluno, de modo a poder acompanhar os avanços de cada um nas diferentes áreas. Por meio de tal quadro é possível, também, analisar o baixo rendimento dos alunos de modo a pensar nas soluções para que efetivamente eles aprendam. Pode-se, por exemplo, realizar mudanças na organização de estratégias didáticas, com a possibilidade de acompanhamento individual do aluno pelo professor em alguns momentos e por outro profissional da escola (coordenador pedagógico, estagiário, etc.), em outros momentos.

Por fim, é importante considerar que as mudanças nas práticas de alfabetização e avaliação foram acompanhadas também de mudanças na organização de alguns sistemas de ensino em regimes ciclados. No Brasil, foi a partir da década de 1980, como forma de diminuir o gargalo na 1ª série do Ensino Fundamental, que a organização curricular em ciclos passou a ser instituída. Para Ferreira e Leal (2006, p. 18),

“[...] os argumentos para a adoção do regime ciclado são muitos. Um deles repousa na ideia de que essa estrutura curricular favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participa-

ção, respeitando-se os ritmos e os tempos dos alunos. Há ainda, nessas propostas, uma negação da lógica excludente e competitiva (quem vai chegar primeiro?) e a adoção de uma lógica de inclusão e solidariedade (partilha de saberes). Outro aspecto a destacar é a mudança da perspectiva conteudista de “quanto já se sabe sobre” para uma perspectiva multicultural, que respeita a diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo. Há, ainda, uma rejeição da busca de homogeneização e uma valorização da heterogeneidade e da diversidade.”

Enfim, na perspectiva da inclusão que norteia a proposta da organização escolar em ciclos é fundamental que os sistemas de ensino (seriados ou ciclados) estabeleçam o que deve ser ensinado em cada ano escolar e construam estratégias didáticas para que os estudantes progridam em seus conhecimentos, respeitando-se a heterogeneidade do grupo. É necessário pensar também em formas de acompanhamento daqueles que não alcançaram as metas pretendidas para o ano e que vão prosseguir em seus estudos, de modo a garantir que não sejam excluídos do grupo. Algumas escolas e redes de ensino têm adotado estratégias relacionadas ao

desenvolvimento de projetos de acompanhamento aos alunos com defasagem de aprendizagem, projetos esses que são realizados por parte de um grupo de professores ou estagiários em determinados horários da semana ou no contra turno.

Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur. Avaliação e alfabetização. In MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FERREIRA, Andréa e LEAL, Telma. Avaliação na escola e ensino da Língua Portuguesa: introdução ao tema. In MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental In: **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 27, n. 96. Especial, p. 797–818, out. 2006.
- LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidade da avaliação na Língua Portuguesa. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

COMPARTILHANDO

Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa

O direito à Educação Básica é garantido a todos os brasileiros e, segundo prevê a Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22).

Desse modo, a escola é obrigatória para as crianças e tem papel relevante em sua formação para agir na sociedade e para participar ativamente das diferentes esferas sociais. Dentre outros direitos, é prioritário o ensino da leitura e escrita, tal como previsto no artigo 32:

Artigo 32

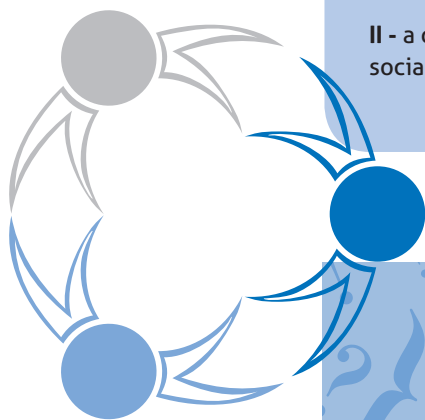
O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- 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.



Para atender às exigências previstas nas Diretrizes, torna-se necessário delimitar os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas que estão subjacentes aos direitos. Nos quadros a seguir, alguns conhecimentos e capacidades estão descritos e podem ser postos como pontos de partida para o estabelecimento do debate.

São descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e depois são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística.

O eixo Análise Linguística foi dividido em dois quadros, com o objetivo de destacar as especificidades do ensino do Sistema de Escrita Alfabética, necessário para que as crianças tenham autonomia na leitura e produção de textos, separando tais direitos de outros aspectos da análise linguística, também fundamentais para a ampliação das capacidades para lidar com as situações de produção e compreensão de textos orais e escritos.

Ler e escrever com autonomia, neste documento, significa ler e escrever sem precisar de ledor ou escriba, o que só é possível nos casos em que as crianças dominam o Sistema de Escrita Alfabética.

Em todos os quadros são expostas sugestões acerca de como tratar a progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização. A letra I será utilizada para indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzido na etapa escolar indicada; a letra A, indicará que a ação educativa deve garantir o aprofundamento; e a letra C, indica que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado.

Como poderá ser observado, um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a apropriação. Nos eixos de produção e compreensão de textos, por exemplo, são muitas e variadas as situações sociais que demandam ações de escrita/fala/escuta/leitura. Cada uma tem características próprias em que determinados gêneros textuais circulam. Desse modo, é possível dizer que determinados gêneros podem ser introduzidos em um determinado ano, demandando capacidades e conhecimentos relativos a ele que podem ser aprofundados e consolidados naquele mesmo ano, e, no ano seguinte, outro gênero pode exigir que as mesmas capacidades, com maior nível de complexidade, sejam retomadas. Por exemplo, podem ser realizadas situações didáticas para desenvolver nas crianças a capacidade de elaborar inferências, utilizando, para isso, textos de

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, pode ser lida no caderno do ano 1, Unidade 8.

determinado gênero, com determinado tipo de vocabulário e de complexidade sintática; a criança pode consolidar tal capacidade naquele mesmo ano. No entanto, no outro ano de escolaridade, podem ser realizadas outras situações didáticas em que se busca desenvolver a capacidade de elaborar inferências mais complexas, na leitura de textos mais longos, com vocabulário mais rebuscado, com estruturas sintáticas mais complexas. Desse modo, naquele ano, tal capacidade vai ser aprofundada e consolidada. Concebe-se, portanto, que há aprendizagens que podem ser aprofundadas e consolidadas durante toda a vida das pessoas.

É importante também salientar que o nível de aprofundamento de um determinado

conhecimento que se busca ao lidar com crianças de seis anos, não é o mesmo que se busca com crianças de oito anos. O professor, sem dúvidas, precisa estar atento às experiências e conhecimentos prévios de seu grupo classe, seus interesses e modos de lidar com os saberes escolares.

Em todos os anos de escolarização, as crianças devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, mas alguns podem ser considerados prioritários, como os gêneros da esfera literária; esfera acadêmica/escolar e esfera midiática, destinada a discutir temas sociais relevantes.

Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa

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

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

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

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

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

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

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

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

Produção de textos escritos

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

Oralidade

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

**Análise linguística:
discursividade, textualidade e normatividade**

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

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

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

O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem

ESCOLA: _____

NOME: _____

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Escreve o próprio nome.				
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.				
Diferencia letras de números e outros símbolos.				
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.				
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.				
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.				
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.				
Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.				
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.				
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.				
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.				
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Análise linguística:

discursividade, textualidade e normatividade

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Analisa a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.				
Conhece e usa diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.				
Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.				
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Leitura

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Lê textos não-verbais, em diferentes suportes.				
Lê textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.				
Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.				
Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Reconhece finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Produção de textos escritos

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.				
Produz textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.				
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.				
Revisa coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Oralidade

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Participa de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.				
Escuta com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.				
Valoriza os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma

ESCOLA: _____

PROFESSOR/A: _____

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

Obs. Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (Sim), a quantidade de crianças que domina parcialmente (Parcialmente) e a quantidade de crianças que não domina (Não).

APRENDENDO MAIS

Sugestões de leitura

As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?

1.

ALBUQUERQUE, Eliana B. C., MORAIS, Artur G. E FERREIRA, Andréa Tereza B.
As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: Revista Brasileira de Educação. V. 13, n.38. maio/ago 2008. (Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>).

Este artigo apresenta uma pesquisa que buscou analisar como um grupo de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de escolas da prefeitura da cidade do Recife estavam transpondo as “mudanças didáticas” relacionadas à alfabetização para suas práticas de ensino e como “fabricavam” suas práticas pedagógicas cotidianas. Como procedimentos metodológicos, foram realizadas observações de aulas, encontros mensais com as professoras para discussão teórica e reflexão sobre suas práticas e realização de atividades de escrita de palavras com os alunos das docentes participantes da pesquisa no final do ano letivo. As práticas das professoras quanto ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética foram classificadas em dois tipos: sistemática e assistemática. A análise do desempenho dos alunos na atividade de escrita de palavras revelou que aqueles que vivenciavam atividades diárias de reflexão sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética concluíram o ano, em sua maioria, apresentando níveis alfabéticos de escrita.



Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática

2.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira e LÚCIO, Iara Silva. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática**. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MACIEL, Francisca e MARTINS, Raquel (orgs.) *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. (livro do acervo do PNBE Professor 2010).

Esse texto tem o objetivo de refletir sobre as relações entre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, considerando a discussão recente sobre alfabetização e letramento. Ao longo do texto, as autoras buscam responder a questões como: Por que trabalhar a alfabetização e o letramento ao mesmo tempo? Como alfabetizar na perspectiva do letramento? Com base nessas questões, as autoras discutem os conceitos de alfabetização e letramento considerando sua natureza política e social e posteriormente apresentam a análise de algumas atividades propostas por professores que buscam trabalhar na perspectiva do alfabetizar letrando.

3.

Alfabetização e Letramento: conceitos e relações

SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Disponível em: http://www.ceelufpe.com.br/e-books/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf).

As relações entre alfabetização e letramento vêm sendo muito discutidas nos últimos anos, mas nem sempre esses conceitos são esclarecidos quanto às suas especificidades. Tal compreensão é de fundamental importância na delimitação do papel da escola na tarefa de alfabetizar letrando, evitando alguns equívocos que se escondem por trás dessa proposta, que ainda gera dúvidas e questionamentos. O livro *Alfabetização e Letramento* traz um conjunto de textos de autores diversos que abordam esses conceitos, suas relações com a escolarização, o trabalho com os gêneros textuais na escola, inseridos na perspectiva de alfabetizar letrando. Além disso, o livro traz textos que discutem a organização do trabalho pedagógico e a abordagem da alfabetização e do letramento nos livros didáticos. Contempla ainda o letramento digital no contexto do ensino

Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental

4.

CAFIERO, Delaine e ROCHA, Gladys. **Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MACIEL, Francisca e MARTINS, Raquel (orgs.) Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. (livro do acervo do PNBE do Professor 2010).

Nesse texto, as autoras, tomando como referência avaliações sistêmicas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e a Avaliação da Alfabetização em Minas Gerais, e se apoiando nos conceitos de alfabetização e letramento, propuseram uma discussão sobre o papel de tais avaliações como instrumento que pode possibilitar o diagnóstico dos problemas de leitura e escrita, induzir ações e redirecionar trajetórias para garantir o direito a uma educação de qualidade para todos. Ao longo do texto, as seguintes questões serão respondidas: Por que avaliar a alfabetização? Que habilidades de leitura e escrita os alunos desenvolvem já nas séries iniciais do Ensino Fundamental? O que fazer com os resultados? As autoras, ao responderem tais questões, pretendem mostrar a importância do diagnóstico da alfabetização realizado por avaliações externas para o dia a dia da escola.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

1º momento (4 horas)

- 1 – Fazer dinâmica de apresentação do grupo; discutir sobre as expectativas e os conhecimentos e opiniões acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- 2 – Discutir sobre as informações gerais do Programa / explorar o material.
- 3 – Fazer contrato didático.



- 4 – Ler texto para deleite:
“João das letras”, de Regina Rennó.

- 5 – Ler a seção “Iniciando a conversa”.
- 6 – Ler o texto 1 (Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais); discutir sobre quais são as implicações da adoção de um currículo inclusivo.
- 7 – Resgatar as memórias de alfabetização dos integrantes da turma, identificando se foram vivenciadas experiências na perspectiva do currículo inclusivo.

2º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Abracadabra”, de Simone Goh.

2 – Ler o texto 2 (Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização?); resgatar as experiências vivenciadas como estudantes e professores, identificando as concepções de ensino subjacentes às vivências.

3 – Ler em grupo os quadros de “Direitos de aprendizagem - em Língua Portuguesa”; analisar o instrumento de avaliação disponível no Portal, para identificar quais direitos de aprendizagem estão contemplados no instrumento.

4 – Discutir sobre o quadro de “Acompanhamento de aprendizagem” e o quadro de “Perfil de grupo”.

5 - Assistir ao Programa “Leitura e produção de textos na alfabetização” (disponível em www.ufpe.br/ceel); discutir sobre a concepção de alfabetização subjacente ao Programa.

Tarefas (para casa /escola)

- Comparar os quadros de “Direitos de aprendizagem - Língua Portuguesa” com o documento curricular do município.

- Aplicar o instrumento de avaliação sugerido no Portal; preencher o quadro de “Acompanhamento de aprendizagem” e o quadro de “Perfil de grupo”.



- Analisar o livro didático utilizado; selecionar algumas atividades e relacionar aos quadros de “Direitos de aprendizagem”.

- Ler um dos textos sugeridos na seção “Sugestões de leitura” e elaborar uma questão a ser discutida com o grupo (decidir coletivamente qual texto será discutido).

3º Momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Pato! Coelho!”, de Amy Krouse Rosenthal.

2 – Discutir sobre as semelhanças e diferenças entre o documento curricular da Secretaria de Educação e a proposta de direitos de aprendizagem inserida na seção “Compartilhando”.



3 – Socializar a análise do livro didático realizada pelos professores.

4 – Ler o texto 3 (Avaliação no ciclo de alfabetização); fazer coletivamente uma síntese do texto com base nas seguintes questões: O que avaliar? Como avaliar? Para que avaliar?



5 – Socializar os resultados obtidos no instrumento de avaliação em pequenos grupos; planejar uma aula que contemple a principal dificuldade identificada na avaliação; usar um livro do PNLD - Obras Complementares.

6 - Discutir as questões elaboradas com base na leitura do texto sugerido na seção “Sugestões de leitura”.

