

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

Pacto Nacional pela ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

**CURRÍCULO INCLUSIVO:
O DIREITO DE SER ALFABETIZADO**

**Ano 03
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 inclusivo : o direito de ser alfabetizado : ano 3 : unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

48 p.

ISBN 978-85-7783-108-1

1. Alfabetização. 2. Currículo. 3. Educação inclusiva. 4. Avaliação da aprendizagem.
I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 134.158 exemplares

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

Sumário

CURRÍCULO INCLUSIVO: O DIREITO DE SER ALFABETIZADO

Iniciando a conversa	05
Aprofundando o tema	06
Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização	06
Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental	13
Avaliação para inclusão: alfabetização para todos	22
Compartilhando	28
Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa	28
Fichas de acompanhamento da aprendizagem das crianças	36
Ficha do perfil da turma	42
Aprendendo mais	43
Sugestões de leitura	43
Sugestões de atividades para os encontros em grupo	46

CURRÍCULO INCLUSIVO: O DIREITO DE SER ALFABETIZADO

UNIDADE 1 | ANO 3

Autoras dos textos da seção Aprofundando o tema:

Ana Lúcia Guedes-Pinto, Telma Ferraz Leal.

Autoras dos relatos de experiência e depoimentos:

Ana Lúcia Martins Maturano, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Sheila Cristina da Silva Barros, Verônica Costa Taveira, Viviane da Silva Almeida.

Leitores críticos e apoio pedagógico:

Adriana M. P. da Silva, Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Cristina Bezerra da Silva, Ana Lúcia Martins Maturano, Ana Márcia Luna Monteiro, Eliana Borges C. de Albuquerque, Erika Souza Vieira, Evani da Silva Vieira, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Magna do Carmo Silva Cruz, Rochelane Vieira de Santana, Severino Rafael da Silva, Sheila Cristina da Silva Barros, Yarla Suellen Nascimento Alvares.

Contribuições para a produção dos quadros de direitos de aprendizagem:

Adelma Barros-Mendes; Alexsandro 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: I

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

Na primeira unidade deste curso, buscaremos, de modo compartilhado, refletir sobre alguns princípios gerais que consideramos fundamentais para orientar o trabalho docente e que se expressam no ensino dos anos iniciais no cotidiano da sala de aula.

Sem dúvida, para planejar a prática docente, é imprescindível termos uma noção clara sobre quais são nossos compromissos com os alunos, quais são nossos princípios educativos e as estratégias a serem utilizadas para, de modo coerente com tais princípios, garantir às crianças os direitos de aprendizagem. Não há como definir atividades didáticas sem saber o que queremos ensinar e o que as crianças sabem sobre o que pretendemos ensinar. Em outras palavras, para iniciarmos o trabalho pedagógico é importante que todos envolvidos no processo compartilhem dos mesmos objetivos. Quando alunos, professores, pais e funcionários estão de comum acordo com o projeto de ensino da escola, os papéis sociais de cada um em meio às relações que se trançam em seu dia a dia ficam mais definidos e compreendidos. Já podemos assim vislumbrar um bom começo de jornada de trabalho.

Os objetivos dessa unidade são:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a definição de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento nas áreas da leitura e da escrita;
- 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

Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização

Ana Lúcia Guedes-Pinto
Telma Ferraz Leal

Um dos autores brasileiros que tem se dedicado a pensar sobre o currículo escolar, Ferrazo, alerta que “a questão do conhecimento e, em particular, do currículo, não pode ser simplificada nem a textos prescritivos nem a singularidades subjetivas” (2008, p. 18), ou seja, o currículo é construído na prática diária de professores e, portanto, nem sempre reflete exatamente o que os documentos oficiais orientam, mas também não pode ser entendido como decisão de cada um. Precisa ser, na verdade, fruto de construções coletivas que tenham como norte princípios partilhados. Desse modo, é importante que em cada unidade escolar sejam firmados compromissos que garantam os direitos de aprendizagem dos estudantes. Murta (2004) também corrobora essa ideia e defende que em cada escola os educadores deveriam eleger:

“[...] um conjunto de intenções educativas e um conjunto de diretrizes pedagógicas que se articulem para orientar a organização e o desenvolvimento da sua prática educativa. Referenciais mais amplos - de natureza político-filosófica, epistemológica e didático-pedagógica - definidos conjuntamente, oferecerão as bases para a análise da realidade atual da escola e o planejamento da intervenção sobre ela.”
(MURTA, 2004, p. 21)

No entanto, é importante reconhecer que, embora exista uma busca para a garantia de que no cotidiano de uma escola haja



diretrizes coletivas entre suas comunidades e crenças partilhadas por aqueles que a protagonizam, é importante não se esquecer de que o currículo em ação se dá por meio de negociações constantes. Há sempre uma correlação de forças de poder em jogo, em que os consensos precisam ser construídos entre os grupos dentro de cada escola. Por outro lado, é necessário reconhecer, também, a existência de grandes acordos concretizados em documentos oficiais que possam dar uma homogeneidade aos sistemas de ensino brasileiros. Há, por exemplo, no momento atual, uma discussão premente no que concerne ao direito à alfabetização e ao acesso à cultura escrita nos primeiros anos de escolaridade. Desse modo, pode-se, hoje, afirmar que é necessário um compromisso dos educadores em torno do pressuposto de que até oito anos de idade as crianças tenham se apropriado dos conhecimentos necessários à escrita e à leitura de textos que circulam socialmente.

A necessidade de tal defesa decorre da constatação de que, no Brasil, há um conjunto de objetos culturais que são desigualmente distribuídos na sociedade, tais como a escrita e seus diferentes suportes. No entanto, apesar de existirem grandes disparidades quanto ao domínio de ferramentas culturais poderosas, pode-se dizer que há um discurso comum de que é dever da escola dar acesso à cultura escrita a todos que a frequentam.

Ao analisarem 14 documentos curriculares de secretarias estaduais de educação e 12 de secretarias municipais de capitais brasileiras, Leal e Brandão (2012) evidenciaram que todos os documentos explicitavam a necessidade de favorecer, desde o início da escolarização, a aprendizagem de leitura e produção de textos. Isto é, os documentos priorizam, logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o trabalho voltado para a inserção dos estudantes em situações de contato com a leitura e a escrita, embora alguns documentos enfatizem mais aspectos relacionados à estrutura dos textos e menos os aspectos relativos aos processos de interação por meio deles. A pesquisa sugere que haja maior atenção às discussões acerca da articulação entre análise linguística, leitura e produção de textos, de modo sensível às características dos gêneros textuais, tanto em relação a aspectos sociodiscursivos (finalidades, destinatários, portadores de textos, espaços de circulação dos textos), quanto os relativos às formas composicionais e estilísticas. Apesar dessa ressalva, como foi dito, o trabalho precoce com os textos que circulam na sociedade (diferentes gêneros), com foco na diversidade deles, é recorrente nos documentos.

É com base no reconhecimento dessas semelhanças entre o que está presente em propostas curriculares elaboradas em diferentes partes do país, que se pode afirmar que alguns conhecimentos e algumas capacidades cognitivas possam fazer parte

Os direitos de aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais são discutidos no “Caderno de Educação Especial - a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva”.

dos acordos firmados nas escolas públicas que tenham como finalidade a construção de situações favoráveis de aprendizagem, em uma perspectiva inclusiva, isto é, em uma perspectiva de garantia de aprendizagem para todos. A busca por um currículo inclusivo rompe com os valores relativos à competitividade, ao individualismo, à busca de vantagens individuais. Os princípios de um currículo inclusivo supõem a definição de alguns conhecimentos a serem apropriados por todos os estudantes, respeitando-se as singularidades, diferenças individuais e de grupos sociais. Em função dessa premissa da inclusão, deparamo-nos com uma pergunta que não quer calar: Como garantir aprendizagem a todos?

Desde os tempos de Comênio, quando escreveu sua Didática Magna no século XVII, há propostas de ensinar tudo a todos. Embora tenhamos consciência de que não é possível ensinar tudo a todos e que a escola é uma das esferas sociais em que o ensino ocorre, mas não é a única, concebemos que há conhecimentos que podem ser vistos como fundamentais na Educação Básica. É frente a essa constatação que investimos na busca de garantir alguns direitos de aprendizagem a todos e favorecermos condições de aprendizagens coletivas, singulares a cada comunidade, a cada grupo social.

Os princípios da inclusão, tendo em vista a realização de um currículo calcado no reconhecimento das diferenças entre os sujeitos

e no esforço conjunto de todos os envolvidos no processo para a consecução de um fim, podem nos ajudar no trabalho pedagógico. O termo esforço neste texto é bastante apropriado uma vez que a tarefa de trabalhar a favor da inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem requer do professor uma ação cuidadosamente planejada e que precisa ser constantemente retro-informada, ou seja, necessita de avaliação frequente para que seja possível re-encaminhamentos que propiciem a inclusão juntamente à garantia do ensino da leitura e da escrita. É sobre tais necessidades que a professora Ivanise Cristina da Silva Calazans, do 2º ano da Escola Municipal Nova Santana, Camaragibe – PE, trata no depoimento abaixo:

“A avaliação diagnóstica é importante, pois possibilita elaborar o planejamento, atendendo às necessidades gerais da turma e às individuais das crianças. Sabemos que não existe turma homogênea, cada estudante tem suas especificidades, as quais precisam ser atentamente observadas, a fim de que possamos desenvolver atividades, ajudando-os a ganhar autonomia em leitura e produção de texto. Sabemos que não é tão simples. Atender a todos os estudantes implica provocar, desafiar,



levar a refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética, entender os textos que lê. Ensinar é uma provocação e só ensina quem aprende; sem esta conscientização, não atingiremos o objetivo desejado: as aprendizagens dos estudantes, em todas as áreas do conhecimento.”

Reafirmamos, portanto, que o acesso e a compreensão de alguns direitos de aprendizagem a serem garantidos para todos é uma forma de auxiliar cada escola a ter uma ação mais inclusiva. É importante que essa difusão seja feita de modo que também sejam consideradas as singularidades de cada local, levando-se em conta os valores culturais das comunidades, rumo à valorização de identidades de grupos sociais.

Para que sejam ao mesmo tempo garantidas algumas aprendizagens comuns às escolas de todo o país e a apropriação de conhecimentos singulares dos espaços sociais onde as escolas se inserem é necessário planejar a organização do tempo escolar o que significa também considerar os “tempos de aprendizagem” dos alunos. Nessa organização do tempo definimos quais são as prioridades, de modo a favorecer aprendizagens significativas, rompendo com as tendências que impõem excesso de conteúdo e pouca profundidade, bem

como a ideia de atividade única a todos, ao mesmo tempo, em todas as ações propostas aos alunos. A escolha de temas relevantes ao convívio das crianças na sociedade precisa ser compatível com o princípio de que todas as áreas de conhecimento precisam ser mobilizadas para fortalecer as capacidades de ação social dos estudantes. Esse é um dos pontos que tornam visíveis as contribuições trazidas por uma perspectiva de trabalho interdisciplinar, em que as áreas do conhecimento são tratadas de forma articulada.

Paulo Freire, um dos educadores brasileiros mais conhecidos internacionalmente e reconhecido por sua contribuição à educação brasileira, apresentou princípios de trabalho que tomam como pressuposto a articulação entre os diversos campos do conhecimento. Em seus princípios vemos a importância que as palavras geradoras assumem no processo alfabetizador. Essas palavras geradoras, escolhidas pelo grupo – alunos e professores, são geradas após uma ampla pesquisa em torno de seu cotidiano e de suas demandas de vida. Elas têm em comum o fato de conterem significados importantes para os sujeitos envolvidos na empreitada do ensino-aprendizagem da língua. Por exemplo, uma professora, depois de conversar com sua turma sobre suas preocupações em torno de seu cotidiano, chega a um conjunto de palavras tais como trabalho, salário, entrevista, emprego, demissão e greve, que reúnem sentidos específicos para eles. A partir, portanto, dos centros

Na unidade 2 há reflexão sobre o planejamento no ciclo de alfabetização.

de interesse que essas palavras indicam, a professora pode lançar bases para um trabalho de leitura e de escrita de diversos textos que remetem aos sentidos por eles compartilhados. É interessante notar que o que é colocado em foco são os interesses e as motivações que aparecem no grupo. Não é relevante verificar se as palavras são formadas por sílabas simples ou por grafemas que pertencem a uma mesma família morfossintática. Em função do encaminhamento dos trabalhos de aprofundamento do estudo provocado pelas palavras geradoras, chega-se a temas geradores que podem, então, definir novas pesquisas para o grupo, integrando novos conceitos e teorias construídos no campo da ciência, em diferentes áreas de conhecimento, e em outros campos da atividade humana. Ainda no exemplo citado, pode-se inferir que um dos temas que podem ser desdobrados, relativos ao que as palavras inferem, pode se voltar aos desafios do trabalhador no mundo urbano ou ainda ao ingresso no mercado de trabalho.

Dito de outra forma, podemos depreender que a proposta alfabetizadora de Paulo Freire baseia-se na perspectiva da interdisciplinaridade, em que os interesses e as curiosidades que mobilizam o grupo de educandos tornam-se os grandes propulsores do ensino, e não uma divisão estática de conteúdos por componente curricular. Um mesmo fenômeno pode ser abordado de modo a mobilizar conhecimentos gerados em diferentes campos da ciência. A ligação do ensino da leitura e da escrita com os

centros de interesse que existem na vida real permite que a alfabetização seja algo mais concreto para os sujeitos que estão engajados em tal processo. Freire e Faundez (1985, p. 49) explicam seu posicionamento: “é preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão”. Os autores sempre defenderam a relação direta entre o ensino na escola e o conteúdo da vida concreta e material de cada sujeito.

A alfabetização se caracteriza, assumindo-se uma perspectiva interdisciplinar, por uma forma de trabalho em que o ensino da leitura e da escrita articula-se necessariamente a demandas objetivas formuladas a partir de desafios reais. O conteúdo da alfabetização, portanto, se define pela necessidade de se registrar conversas, observações feitas no grupo, que precisam ser gravadas, ou seja, como forma de produzir memórias, documentos a respeito do que se discute e do que se aprende na escola. Assim, a leitura, a escrita, a fala e a escuta assumem centralidade por se constituírem como atividades em que os conhecimentos emergentes de diferentes campos do saber são mobilizados e medeiam as interações sociais. Por esse motivo, é fundamental que as crianças se sintam ativas.

O sentimento de sujeito ativo sobre o qual comentamos no parágrafo anterior aparece na fala de uma professora da educação infantil da cidade de Campinas, estado de São Paulo, ao contar sobre um projeto

de correspondência entre escolas desenvolvido por ela. Ao redigir junto com seus alunos uma carta em que eles explicam o que fazem na escola, ela diz:

“Fui escrever hoje a cartinha com eles. Pra você ter ideia, eu estava com as crianças escrevendo e eles tinham que falar o que eles faziam na escola. A primeira coisa que eles lembraram foi assim: “A gente lê muita história”. O que eu achei muito legal ter vindo deles é que eles disseram “A gente lê”, isto é, não é a professora que lê, mas é: “A gente que lê”. Eles fizeram uma relação de um monte de histórias que eu li, que nem eu lembrava que tinha lido pra essa turma¹.”

Percebemos nesse relato o grau de envolvimento das crianças nos trabalhos na escola e o quanto elas se reconhecem como sujeitos ativos do processo de ensino. Ao optarem por escrever na carta “a gente lê”, incluem-se como leitores. Tal afirmativa revela não só a relação democrática de en-

¹ Fragmento de uma entrevista do banco de dados do projeto temático Fapesp intitulado “Formação do professor: processos de retextualização e práticas de letramento”, com coordenação geral da Prof. Dra. Angela Kleiman (processo n. 2002/09775/0).

sino vivida com a professora como também a importância que atribuem à atividade da leitura na escola, ao escolherem relatá-la ao destinatário e, além disso, listarem todas as histórias lidas. Acreditamos que esse exemplo também estampa o que vem a ser os conteúdos da alfabetização. Eles se constituem a partir daquilo que cada grupo decide estudar a partir das problematizações levantadas pelo professor. Não se reduzem apenas à estrutura morfosintática da língua. Assim, a alfabetização se define e se desenha tendo em conta as necessidades trazidas pela análise das preocupações de cada turma de alunos com seu professor.

Araújo (1998, p. 94) ressalta que a apropriação da linguagem nos primeiros anos escolares deve “possibilitar vivências com a leitura e a escrita que tenham relevância e significado para a vida da criança, algo que se torne uma necessidade para ela e que lhe permita refletir sobre sua realidade e compreendê-la”. A perspectiva de trabalho interdisciplinar, que entende o diálogo mútuo entre os diversos campos de conhecimento, possibilita que os problemas tratados na escola se convertam em necessidades em relação ao conhecimento, repletas de significados para os alunos, quando estes se reconhecem como agentes corresponsáveis pelas tarefas que desempenham, o que faz com que aquilo que se aprende na escola esteja estreitamente relacionado com o que se vive na sociedade.

Referências

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

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LEAL, Telma F; BRANDÃO, Ana Carolina P. A. Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa: investigando o currículo no Brasil. **Relatório de Pesquisa: CNPq**, 2012.

MURTA, Marinez. O Projeto Pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização. **Revista Educação e Tecnologia**. Belo Horizonte, v.9, n.1, p.21-28, jan./jun. 2004.

Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental

Telma Ferraz Leal
Ana Lúcia Guedes-Pinto

Alfabetizar crianças, jovens ou adultos é uma tarefa complexa, mas pode, e esperamos que seja, prazerosa. É possível, sim, aprender a escrever e ler por meio de brincadeiras, por meio de reflexão, por meio de um trabalho solidário. Há que se perceber, no entanto, que isso não significa dizer que as aprendizagens são simples ou que são fáceis, ou que não exigem esforço do aprendiz.

Diferentes autores, como Piaget (1973, 1987), Vygotsky (1989a, 1989b), dentre outros, defendem que a aprendizagem ocorre por meio da atividade do sujeito aprendiz. Segundo Piaget, “o indivíduo não poderia organizar suas operações num todo coerente se ele não se engajasse nas trocas e cooperação com o outro” (1973, p. 163). Desse modo, o aprendiz é ativo, pois constrói aprendizagens, tendo, para isso, a participação de outras pessoas, com as quais interage. Vygotsky (1989a), assim como Piaget, também destaca o papel da interação do aprendiz com o outro no processo de aprendizagem, mas enfatiza a dimensão da cultura nessa interação. Segun-

do Vygotsky (1989a, p. 101), a linguagem, por exemplo, se desenvolve em função da necessidade externa do indivíduo para se comunicar com seus interlocutores, isto é, o desenvolvimento cognitivo se realiza por demandas externas ao organismo: “A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente”. Para o autor, o desenvolvimento psíquico acontece de fora para dentro, isto é, ele é disparado a partir das interações sociais que cada sujeito tem com os outros.

Segundo Piaget (1987), existem quatro determinantes básicos do desenvolvimento: maturação, estimulação do ambiente físico, aprendizagem social e tendência ao equilíbrio (organização). Na perspectiva de Vygotsky, no entanto, destaca-se o fator social, fazendo distinção entre experiência pessoal e experiência da humanidade, que é vivenciada pelo indivíduo por meio dos instrumentos culturais e da linguagem. Desse modo, a linguagem tem, na teoria desse autor, um papel de destaque. É com essa perspectiva que podemos retomar a

Na unidade 4 é discutida a ludicidade na alfabetização.

ideia de que a ampliação das capacidades de leitura, escrita, fala e escuta são direitos de aprendizagem fundamentais e tais domínios são importantes não somente para a constituição dos sujeitos como seres de linguagem, mas também para a aprendizagem dos conceitos e teorias relativos aos diferentes componentes que compõem o currículo da Educação Básica.

A atividade do aprendiz também é destacada na teoria de Ferreiro e Teberosky (1985), que evidenciaram que, no percurso da aprendizagem, as crianças elaboram hipóteses sobre como a escrita funciona, ou seja, em lugar de apenas memorizar as relações entre letras e sons, elas tentam compreender as regularidades do nosso sistema de escrita. Desse modo, podemos dizer que quanto mais motivado estiver o aprendiz, mais concentrado na busca de desvendar os mistérios da escrita ele estará.

Um estudo interessante que abordou tal questão foi desenvolvido por Bernardin (2003), que realizou entrevistas individuais e em grupo com crianças durante o ano em que estavam se alfabetizando (no início do ano, durante o ano letivo e no final), e identificou que existiam diferenças nos modos como as crianças encaravam o processo de alfabetização. Esse autor descreveu que algumas crianças destacavam-se como ativas pesquisadoras, pois agiam como se soubessem que a aprendizagem requer várias estratégias (prestar atenção nas palavras, analisar e perguntar quando tem dúvidas), aceitavam a incompletude momentânea, ou seja, tinham consciência que não se aprende de uma vez, mas “aos pouquinhos”. Essas crianças eram capazes de nomear alguns objetos de saber (nome das letras, como elas se juntavam), nomeavam alguns suportes textuais que iriam estudar na escola (livros, revistas...). Outras crianças tendiam a ser mais passivas



receptoras, pois não conseguiam explicar o que tinham que fazer para aprender, achavam que tudo dependia do professor; tinham medo de errar, tinham dificuldades de nomear objetos de aprendizagem e suportes textuais.

Esse autor discute que tais diferenças no grupo resultam de que para algumas crianças há uma concepção de escola “apartada do mundo”, indiferente às práticas sociais de referência. Faltaria a tais estudantes a oportunidade de se interrogar sobre os usos sociais da escrita e sobre a própria lógica de funcionamento de seu sistema. O autor mostrou que as crianças que apresentavam atitudes ativas de pesquisadoras tiveram mais facilidade na alfabetização, descobriram mais rapidamente como se organizava a escrita e desenvolveram leitura e escrita autônomas mais cedo que as crianças que eram mais passivas pesquisadoras.

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

No Quadro em que são exemplificados direitos de aprendizagem relativos à alfa-

betização (na seção “Compartilhando”), podemos verificar que, para compreender como funciona nosso sistema de escrita, são muitos os conhecimentos necessários, que precisam ser compreendidos e articulados. Para que isso ocorra, é preciso que as crianças sejam participantes de situações em que coletivamente possam discutir sobre o que estão percebendo ao serem solicitadas a vencer os desafios de desvendar os mistérios da escrita. Após compreenderem a lógica do nosso sistema de escrita, ou seja, após dominarem os princípios do sistema alfabético, as crianças também precisam ter condições favoráveis para desenvolver a fluência de leitura e de escrita com autonomia (sem mediação de escriba ou ledor).

Paralelamente ao domínio do sistema de escrita, o desenvolvimento de capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos, de diferentes gêneros textuais, também requer a participação em situações favoráveis de aprendizagem, das quais as crianças participem de modo ativo, construindo imagens positivas de si. Para isso, precisam participar de situações em que faça sentido falar/escutar, ler/escrever, além de ser encorajadas a ler e a escrever os textos, valorizadas em suas tentativas, auxiliadas pelos professores e colegas, em situações de aprendizagem colaborativas.

Os quadros em que são descritos os direitos de aprendizagem evidenciam que há, nos

dias atuais, diferentes demandas de ensino, em que diversas dimensões da alfabetização são explicitadas: dimensões relativas ao eixo da análise linguística, contemplando o domínio do Sistema de Escrita Alfabética; dimensões relativas à inserção das crianças nas práticas sociais em que a escrita faz-se presente; dimensões relativas à ampliação dos usos da oralidade. Todas essas dimensões, de forma articulada, representam, na realidade, a defesa de uma alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita (relacionar unidades gráficas, as letras individualmente ou os dígrafos, às unidades sonoras, os fonemas), de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade. Como foi discutido anteriormente, considerando as tendências históricas atuais e o que está delimitado em documentos curriculares de várias redes de ensino (Leal e Brandão, 2012), há, hoje, a defesa de que seja garantido que o domínio autônomo da leitura e da escrita ocorra por cada criança até os oito anos de idade, ou seja, que ela consiga ler e escrever sem precisar da ajuda de um escriba ou de um ledor.

Em pesquisa já citada, em que foram analisados 14 documentos curriculares de secretarias estaduais de educação e 12 de secretarias municipais de capitais brasileiras, Leal e Brandão (2012) mostraram que nesses textos de orientação às escolas está

previsto o trabalho de leitura e de escrita autônoma desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que corrobora a ideia de que as crianças precisam ser alfabetizadas logo no início da Educação Básica. Nas partes relativas à indicação das aprendizagens a serem garantidas nesses anos de escolarização, são expostos conhecimentos acerca do Sistema de Escrita Alfabética, embora sejam encontradas poucas orientações explícitas sobre o que é necessário, do ponto de vista dos princípios didáticos, para que se garantam tais aprendizagens. Tal resultado, segundo as autoras, pode decorrer de uma busca intensa, sobretudo na década de 1990, de contrapor-se às perspectivas tradicionais de alfabetização. Para muitos pesquisadores e educadores, qualquer trabalho sistemático de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita caracterizaria um trabalho tradicional. Desse modo, como apontou Soares (2003), muitos professores deixaram de dedicar tempo a ajudar as crianças a refletir e compreender a lógica do sistema de escrita.

A atenção especial aos problemas de ensino do sistema de escrita passou a ser vista como algo associado a uma pedagogia tradicional. Consideramos, no entanto, que é necessário, no momento atual em que nos encontramos, assumir posições mais claras e esse respeito, de modo a auxiliarmos as crianças no processo de alfabetização. Acreditamos, que:

“Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes. Assim, é importante que no planejamento didático possibitemos a reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita, situações de leitura autônoma dos estudantes e situações de leitura compartilhada em que os meninos e as meninas possam desenvolver estratégias de compreensão de textos. Aos oito anos de idade, os alunos precisam, portanto, ter a compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.” (Caderno de Apresentação do Programa)

No entanto, mesmo defendendo tal concepção, podemos afirmar que muitas dessas aprendizagens não são concluídas em determinada etapa escolar. Por isso, é importante termos clareza sobre quais direitos precisam ser consolidados e concluídos em determinado período escolar e quais precisam ser continuamente ampliados.

No caso das capacidades de produção e de compreensão de textos orais e escritos há, de fato, uma progressão, desde a Educação Infantil até todo o processo de vida escolar e pós-escolar. Sempre estamos ampliando nossas capacidades de ler e de produzir textos orais e escritos, pois sempre nos deparamos com situações novas em que gêneros textuais emergem frente a elas. Delineiam-se, assim, com finalidades diferentes relacionadas a atividades sociais diversas que, por sua vez, exigem variadas estratégias discursivas. A complexificação dos tipos de interação nas quais nos envolvemos durante nosso desenvolvimento também acarreta a necessidade de aprender novas formas de lidar com a escrita e com a oralidade. Não apenas o mundo da escola, mas o mundo do lazer, o mundo da religião, o mundo do trabalho, dentre outros, impõem a necessidade de novas aprendizagens e ampliação de habilidades de leitura, de escrita e de oralidade diversas. O uso corrente e a democratização cada vez maior da internet é um exemplo de como somos permanentemente desafiados a aprender formas novas

de comunicação. A complexidade dos temas com os quais nos envolvemos e a complexidade da organização dos textos com os quais nos deparamos também requerem aprendizagens constantes. Para chegarmos a essas aprendizagens, precisamos assegurar que o ensino ocorra de forma consistente e sistemática. A qualidade das mediações pedagógicas ganha uma dimensão relevante neste contexto.

Desse modo, tal como pode ser visualizado nos exemplos de quadros de direitos de aprendizagem inseridos na seção Compartilhando, algumas aprendizagens podem ser introduzidas no primeiro ano, podendo ser aprofundadas em anos seguintes e continuam a ser consolidadas a cada ano escolar, como é o caso das habilidades de leitura. Aprendemos desde cedo a elaborar inferências para construir sentidos implícitos nos textos, mas dependendo do texto a ser lido (gênero, tema, complexidade na organização estrutural e sintática, vocabulário, dentre outros), podemos ser bem sucedidos nessa tarefa ou não. Uma propriedade de todo texto que auxilia o leitor em sua compreensão é a intertextualidade, isto é, o significado se constrói a partir da interconexão de um texto com outros textos.

Como diz Bakhtin (1997), todo texto remete a outro anterior e sempre remeterá a um próximo. Quando o professor explora junto a seus alunos os aspectos que constituem cada texto, pode fazer uso da intertextu-

alidade para favorecer o processo de seu entendimento. A leitura de um texto, portanto, se caracteriza por um processo de integração de conhecimentos (KLEIMAN e MORAES, 1999). Assim, estamos sempre ampliando tal aprendizagem. O mesmo pode ser dito em relação às outras capacidades de leitura, de escrita e de oralidade. O professor, nesta perspectiva, assume um papel fundamental na medida em que ajuda os alunos a reconhecer as relações entre textos e os explora evidenciando os pontos de contato com outros textos que circulam em variados grupos sociais.

Em relação ao domínio do sistema alfabético, ocorre algo diferente. Alguns conhecimentos precisam ser dominados logo no início da escolarização, pois são de natureza mais restrita, embora não simples. Soares (2003) alerta que a falta de atenção a essa delimitação pode acarretar consequências perigosas para o processo educativo. Ela afirma que existem duas tendências acerca da delimitação do que se definiria como alfabetização:

“[...] ou se atribui à alfabetização um conceito demasiado amplo (muitas vezes até mesmo ultrapassando os limites do mundo da escrita), ou, ao contrário, atribui-se a ela um conceito excessivamente restrito (a

mera decodificação de fonemas e decodificação de grafemas). Tendências, como disse, igualmente perigosas: no primeiro caso, a qualidade da alfabetização é constituída de tão numerosos e variados atributos, que ela, sendo tudo, torna-se nada; no segundo caso, a qualidade da alfabetização é constituída de tão limitados e modestos atributos que ela, sendo pouco, torna-se também nada.” (SOARES, 2003, p. 53)

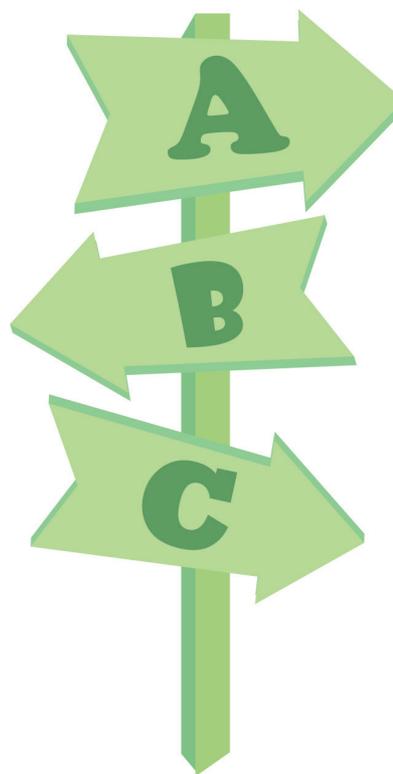
Segundo ressalta a pesquisadora, é preciso delimitar claramente o que precisa ser ensinado para que a ação pedagógica seja consistente e a aprendizagem seja garantida dentro do tempo escolar previsto.

Como está proposto nos exemplos de quadros de direitos de aprendizagem, os conhecimentos e habilidades relativos à aprendizagem da base alfabética são de natureza diferente dos conhecimentos e habilidades relativos aos eixos de produção e compreensão de textos, pois podem ser aprendidos em um tempo relativamente curto. Conhecer as letras do alfabeto, saber que as palavras são segmentadas em sílabas, perceber que existem relações entre o uso das unidades gráficas (letras) e unidades sonoras (fonemas), ou mesmo saber comparar

palavras quanto às semelhanças sonoras e gráficas, dentre outros, são aprendizagens que podem ser consolidadas logo no início do Ensino Fundamental.

Se as crianças concluem o primeiro ano do Ensino Fundamental compreendendo os princípios básicos do sistema de escrita, será muito mais provável que consigam consolidar a fluência de leitura e de produção de textos nos anos seguintes, que possam ganhar autonomia e lidar com os textos de modo mais seguro. Assim, no terceiro ano, podemos nos dedicar a ajudar as crianças a ganhar mais fluência de leitura e desenvoltura na escrita, além de inseri-las em

Na unidade 3 serão aprofundadas reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética.



situações de leitura e de produção de textos mais complexas que as que elas se depararam nos anos anteriores. No entanto, caso algumas crianças ainda não tenham alcançado o domínio da base alfabética, é necessário favorecer também essas aprendizagens. Desse modo, em relação à leitura e à escrita, no terceiro ano, é preciso organizar o tempo de modo que:

1. sejam planejadas situações de aprendizagem acerca do funcionamento do sistema de escrita, caso algumas crianças ainda não compreendam os princípios do Sistema de Escrita Alfabética;
2. sejam planejadas situações de aprendizagem que ajudem as crianças a consolidar as correspondências grafofônicas (relações entre letras e fonemas), seja na leitura ou na escrita;
3. sejam planejadas situações de aprendizagem da leitura e de produção de textos, individuais e coletivas, de modo articulado ao eixo de análise linguística;
4. sejam planejadas situações de aprendizagem da oralidade, sobretudo em situações mais formais, de modo articulado ao eixo de análise linguística.

Com base na pesquisa de Bernardin (2003) citada anteriormente e de outras experiências que temos vivenciado, sugerimos que o professor realize:

1. exploração do que os alunos já conhecem, por meio de conversa;
2. leitura e discussão coletiva de textos variados, para atender a diferentes propósitos previamente combinados com as crianças;
3. produção coletiva de textos, com discussão sobre o que está dito e o como está dito;
4. atividades de análise linguística, com foco em diferentes unidades da língua (letras / fonemas, sílabas, palavras, textos, dentre outros...), seja para o ensino do sistema alfabético, seja para o ensino de outros conteúdos curriculares relativos à língua;
5. atividades de reconhecimento das práticas culturais de escrita, com reflexões sobre os gêneros textuais (reconhecimento, caracterização quanto a aspectos sociodiscursivos, composicionais e estilísticos), por meio da comparação de textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes, inseridas em projetos didáticos e sequências didáticas;
6. atividades individuais ou em duplas de leitura e produção de textos, inseridas em situações significativas de interlocução com outras pessoas;
7. atividades de reflexão sobre temas e conceitos de outras áreas de conhecimento, por meio da leitura e produção de textos inseridos em projetos didáticos ou em sequências didáticas.

Para que tudo isso seja realizado, é necessário acompanhar o desenvolvimento das crianças e traçar um perfil da turma, conforme trataremos no próximo texto. Nesse contexto, a avaliação do percurso pode ajudar ao andamento do trabalho pedagógico, favorecendo escolhas mais adequadas ao processo de intervenção do professor.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERNARDIN, Jacques. **As crianças e a cultura escrita**. Trad. Patrícia C. R. Reuillard. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- KLEIMAN, Angela e MORAES, Sílvia. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- LEAL, Telma F; BRANDÃO, Ana Carolina P. A. **Alfabetização e ensino de língua portuguesa: investigando o currículo no Brasil. Relatório de Pesquisa: CNPq, 2012.**
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.
- PIAGET, Jean. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Lisboa: Bertrand, 1973.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.



Avaliação para inclusão: alfabetização para todos

Ana Lúcia Guedes-Pinto
Telma Ferraz Leal

Tal como foi discutido no primeiro texto deste caderno, partimos de um princípio fundamental da ação pedagógica: o princípio da inclusão. Uma primeira implicação desse princípio é que avaliamos para favorecer aprendizagens e não para legitimar as desigualdades perversas que servem, na maior parte das vezes, para promover a exclusão e a competitividade. Assim, a avaliação precisa ser encarada como uma forma de compreender o que os estudantes já sabem ou ainda não sabem sobre determinados conhecimentos escolares, quais são suas concepções, para planejar uma ação educativa que possa ajudá-los a aprender mais e avançar no processo de apropriação de conhecimento. Assim,

“[...] a avaliação cruza o trabalho pedagógico desde seu planejamento até a execução, coletando dados para melhor compreensão da relação entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem e poder orientar a intervenção didática para que seja qualitativa e contextualizada.” (SILVA, 2003, p.14)

Outra implicação de uma perspectiva avaliativa para inclusão é a defesa da não repetência. O objetivo de avaliar, nessa abordagem, não é reter as crianças em uma mesma etapa escolar, mas, sim, garantir que as aprendizagens não consolidadas em uma determinada etapa escolar, que pode corresponder a um mês, a um semestre, ou a um ano de escolaridade, sejam garantidas em outra etapa posterior de escolaridade. Essa recomendação decorre, sobretudo, da constatação de que a reprovação provoca, via de regra, a construção de uma auto imagem negativa de si que, em lugar de estimular o aluno a querer aprender, faz com que se sinta “fracassado”.

Tal alerta serve também para refletirmos sobre os erros dos estudantes. Se a avaliação é usada para ressaltar o erro de modo punitivo, ela não serve para ajudar a criança a agir no processo de aprendizagem, pois ela desenvolve o medo de ousar e sem ousar, a aprendizagem é comprometida. Como diz Bernardin (2003, p. 138), é preciso criar condições propícias de aprendizagem:

“Se esse procedimento atua por meio da apropriação patrimonial (de saberes, de instrumentos, e significações), ele serve à auto-socioconstrução do sujeito. É um espaço de colocação em jogo, de desafio cognitivo por trás do qual se perfila um desafio identitário (arriscar a imagem de si através do abandono de suas certezas antigas), que só pode ser aceito na liberdade intelectual e na segurança afetiva, onde o erro não é aceito (por compaixão caridosa), mas plenamente integrado, como ponto de apoio e testemunha do pensamento.”

Uma terceira implicação do princípio da avaliação para inclusão é que não é apenas o estudante que precisa ser avaliado. Ferreira e Leal (2006, p. 14) destacam que

“[...] avaliar as próprias estratégias didáticas é fundamental para que possamos redimensionar o ensino, tendo como norte a avaliação do que os alunos fazem e dizem. Ou seja, ouvir o aluno e tentar entender as respostas que eles nos dão a partir dos instru-

mentos de avaliação é o primeiro passo para pensar sobre os procedimentos didáticos que usamos no nosso cotidiano.”

A avaliação pelas crianças, sem dúvida, pode favorecer bastante a possibilidade de rever estratégias didáticas e posturas que assumimos em sala de aula. Incluir as próprias crianças nos processos de avaliação é também uma forma de levá-las a desenvolver compromissos com suas próprias aprendizagens. Downing e Fijalkow (1984), ao discutirem sobre a importância de os estudantes participarem de diferentes etapas do processo educativo, afirmam que “a criança encontra-se na clareza cognitiva quando sabe que aprende, quando sabe o que aprende, por que aprende e como aprende” (In: BERNARDIN, 2003, p. 132).

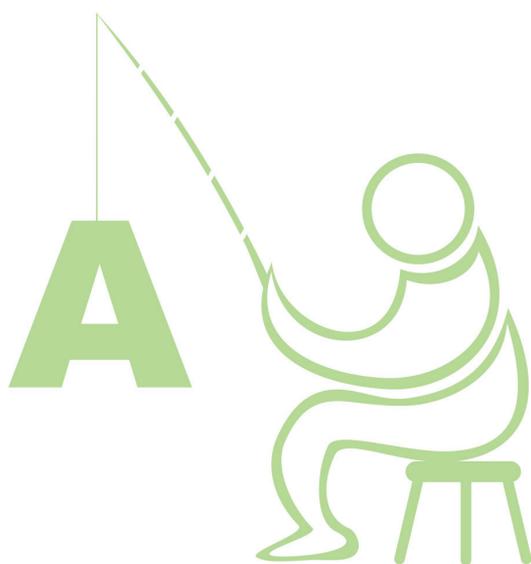


As práticas avaliativas que estimulam a criança a analisar seus próprios percursos, como, por exemplo, ao analisarem portfólios, pode ajudar bastante a desenvolver tais capacidades.

Desse modo, concebemos que a avaliação precisa ser realizada no início de etapas escolares, de projetos didáticos ou de sequências didáticas; durante um determinado período, para investigar se as aprendizagens estão sendo efetivadas; e no final, para avaliar os resultados obtidos e se é necessário retomar o que foi trabalhado. Assim:

“[...] a avaliação sempre tem que ser formativa, de maneira que o processo avaliador independente de seu objeto de estudo, tem que observar as diferentes fases de uma intervenção que deverá ser estratégica. Quer dizer, que

permita conhecer qual é a situação da partida, em função de determinados objetivos gerais bem definidos (avaliação inicial); um planejamento de intervenção fundamentado e, ao mesmo tempo, flexível, entendido como uma hipótese de intervenção; uma atuação na sala de aula, em que as atividades e tarefas e os próprios conteúdos de trabalho se adequarão constantemente (avaliação reguladora) às necessidades que vão se apresentando para chegar a determinados resultados (avaliação final) e a uma compreensão e valoração sobre o processo seguido, que permita estabelecer novas propostas de intervenção (avaliação integradora).” (Zabala, 1998, p. 201)



Construir instrumentos de avaliação adequados para cada um desses momentos requer conhecimento acerca do que se deseja ensinar. Por exemplo, para iniciar uma sequência didática, pode-se avaliar quais conhecimentos as crianças possuem. Ao final da sequência, é importante realizar outra avaliação, que possa servir de instrumento para comparar quais foram os conhecimentos agregados, tal como é relatado pela professora Ana Lúcia Martins Maturano, que atua no 2º ano do Ensino

Fundamental na Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe – PE) e na Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife – PE).

“Início o relato dizendo que foi um desafio realizar uma sequência didática com carta do leitor. Comecei avaliando os alunos, por meio de uma situação inicial, momento no qual percebi questões que contribuíram para o planejamento dos módulos e situação final da sequência. A situação inicial foi de suma importância, pois propiciou a interação dos estudantes com o gênero, uma vez que a turma ainda não havia tido o contato com cartas de leitores. Parti, então, das hipóteses por eles apresentadas. Li para os alunos algumas cartas de leitores, discutimos sobre quais são as finalidades das cartas e pedi que eles escrevessem uma carta. Os resultados apontaram as adaptações necessárias para a faixa etária em relação às ideias iniciais do planejamento, no tocante à linguagem e à rotina da turma, assim como ao cuidado em utilizar recursos atrativos para a execução das atividades. A situação inicial também ofereceu subsí-

dios para estratégias que tinham como objetivo envolver a turma na proposta. Com as observações feitas e registradas na situação inicial foi possível um acompanhamento do desempenho da turma, passando pelos módulos até chegar à situação final. Isso porque comparei os resultados obtidos no decorrer dos módulos com os momentos iniciais. Percebi os avanços significativos e as necessidades de mudanças no planejamento. Também observei o comportamento do grupo desde o momento da apresentação do gênero, na proposta de trabalho, até a situação final.”

É necessário, ao se optar por uma prática avaliativa sistemática, como a citada por Ana Lúcia, atentar para diferentes cuidados que devem ser tomados nesses processos de avaliação. Para a avaliação da leitura, é fundamental selecionar bem o texto, buscando um material que trate de um tema sobre o qual os estudantes tenham familiaridade e um gênero que seja de uso frequente no seu cotidiano ou tenha feito parte de intervenção didática sistemática. As questões também precisam ser bem elaboradas, e destinadas a avaliar conhecimentos e habilidades pertinentes ao currículo vivenciado.

Quanto ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética e da ortografia, sem dúvida a produção de textos escritos nos dá muitas informações sobre o processo de apropriação da língua, mas podemos também estruturar instrumentos com objetivos específicos. Por exemplo, se precisarmos saber quais crianças ainda não dominam determinadas convenções ortográficas, podemos realizar alguma atividade com tal objetivo, como as tarefas de completar lacunas em palavras.

Quanto à oralidade, é necessário, após delimitar claramente o que se pretende ensinar, criar situações favoráveis à fala e à escuta, tanto entre o professor e as crianças quanto entre elas mesmas e criar critérios para análise de como interagiram nas situações. Por exemplo, ao trabalhar com o gênero debate, pode-se registrar, durante um momento de debate, se as crianças respeitam o tempo de fala combinado, se respeitam o ponto de vista defendido pelo colega, se esperam a vez de falar, se escutam atentamente a intervenção dos colegas, se expõem seus pontos de vista claramente, se justificam seus pontos de vista, se contra-argumentam os pontos de vista dos colegas. O professor pode, em um debate, escolher algumas crianças para observar mais atentamente e registrar o que observou. Em outra aula, faria o mesmo com outras crianças.

Tais critérios de avaliação foram utilizados pelas professoras de escolas públicas

Verônica Costa Taveira, que atuava no 3º ano do primeiro ciclo, e Viviane da Silva Almeida, que trabalhava no 2º ano do 2º ciclo. As docentes desenvolveram uma sequência didática envolvendo o gênero debate², por meio do qual aprofundaram conhecimentos acerca de questões relativas às relações sociais com foco no gênero. As crianças desenvolveram várias atividades com o propósito de discutir se meninos e meninas devem participar das mesmas brincadeiras e, ao mesmo tempo, aprenderam o que é um debate, como se caracteriza, quais são seus propósitos, além de terem desenvolvido capacidades importantes, como expor suas ideias de forma clara, com controle do tempo, contra-argumentar os pontos de vista opostos, reformular seu próprio discurso, dentre outras. A avaliação no desenvolvimento dessa sequência serviu para orientar o planejamento e para avaliar quais aprendizagens foram efetivadas.

Assim como é preciso planejar bem a situação de avaliação e elaborar instrumentos de avaliação adequados aos nossos propósitos pedagógicos, registrar os resultados das crianças e acompanhar suas aprendizagens também é uma tarefa de fulcral importância. No exemplo de instrumento de acompanhamento da aprendizagem

² Situações vivenciadas no âmbito do Projeto de Pesquisa "Argumentação na escola: do diagnóstico às práticas produtivas", coordenado por Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão, e financiado pelo CNPq.

exposto na seção “Compartilhando” é possível visualizar o desenvolvimento de cada criança e suas dificuldades, o que favorece a tomada de decisões acerca de como ajudar cada uma a progredir. Ao construir o quadro de perfil da turma, por outro lado, o docente pode investigar quais conhecimentos ou capacidades a turma já construiu e se é preciso retomar com todos ou com alguns e o que o grupo não consolidou. Tal análise pode servir de dados para investigação pelo professor para as possíveis causas das dificuldades. A professora Sheila Cristina da Silva Barros, do 2º ano da Escola Municipal Ubaldino Figueirôa, Jaboatão-PE, ajuda-nos a concluir as reflexões que vínhamos realizando:

“Diante de turmas compostas por alunos com diferentes níveis de aprendizagem nos diversos componentes curriculares, a realização de avaliações nos possibilita planejar de forma mais segura, visando o avanço de todos no processo de ensino aprendizagem no decorrer do ano letivo.”

Enfim, o relato de Sheila reafirma o que vimos assumindo como princípio fundamental do processo pedagógico: ensinamos para que todos possam aprender. A ousadia,

e não o medo; a solidariedade, e não o individualismo; o prazer, e não o sofrimento são os pilares de um currículo inclusivo.

Referências

- BERNARDIN, Jacques. **As Crianças e a cultura escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DOWNING, John; FIJALKOW, Jacques. **Lire et raisonner**. Toulouse: Privat, 1984.
- FERREIRA, Andréa Tereza Brito e LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino da Língua Portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia (org.) **Avaliação em língua portuguesa: contribuições à prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen F.; HOFFMANN, Jussara & ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Dimensão, 2003.
- ZABALA, Antônio. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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:

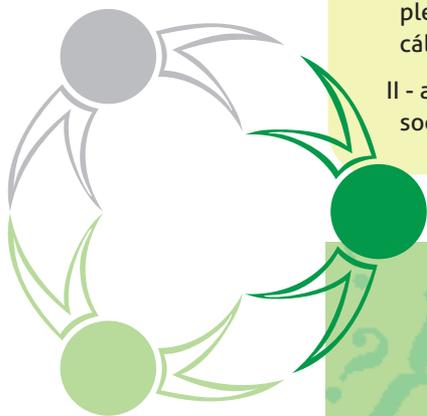
Artigo 32

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- 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 determinado gênero, com determinado tipo

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 anos, pode ser lida no caderno do ano 1, Unidade 8.

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 aceção 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 ÃO em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

**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

Fichas de acompanhamento da aprendizagem das crianças

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.				
Usa diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.				
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.

Compreensão de convenções ortográficas regulares diretas e contextuais

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de C antes de A, O, U / QU antes de E, I.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de G antes de A, O, U / QU antes de E, I.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de R/RR em diferentes posições nas palavras.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de SA/SO/SU em início de palavra.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de G, X e J antes da A, O, U.				
Domina as convenções ortográficas relativas ao uso de Z inicial.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de O ou U em sílaba final.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de E ou I em sílaba final.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de M e N nasalizando final de sílaba.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de Ã e ão, em final de substantivos e adjetivos, e NH.				

[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.				
Lê em voz alta, com fluência, em diferentes situações.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Estabelece relações lógicas entre partes de 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 com autonomia.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.				
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.				
Estabelece relação de intertextualidade entre textos.				
Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.				
Sabe procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.				

[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.				
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.				
Produce textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.				
Produce textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.				
Gera e organiza o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.				
Organiza o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.				
Pontua os textos, favorecendo a compreensão do leitor.				
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.				
Revisa autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				
Revisa os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.				

[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.				
Planeja intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.				
Produz 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).				
Analisa a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.				
Reconhece a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.				
Relaciona fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.				
Valoriza os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.				

[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 usa palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.				
Conhece e usa palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).				
Usa adequadamente a concordância e reconhece violações de concordância nominal e verbal.				
Sabe usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.				
Sabe procurar no dicionário a grafia correta de palavras.				
Identifica e faz uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.				
Pontua o texto.				
Reconhece diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.				
Segmenta palavras em textos.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Ficha do perfil da turma

ESCOLA: _____

PROFESSOR/A: _____

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

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

Sugestões de leitura

O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos.

1. SILVA, Ceris Salete Ribas. **O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos.** In RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena R. Língua Portuguesa: ensino fundamental (Coleção Explorando o Ensino, Volume 19). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=117>).

O texto “O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos” é o segundo capítulo do livro “Língua Portuguesa: ensino fundamental”, da Coleção Explorando o Ensino. O livro traz reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa, com ênfase no uso de materiais didático e, mais enfaticamente, os livros didáticos. A autora discute, no capítulo citado, sobre a organização escolar do ciclo de alfabetização, refletindo sobre os conhecimentos a serem apropriados nessa etapa de escolarização, enfocando, tanto a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética quanto o desenvolvimento da leitura e da produção de textos. Defende, portanto, que essas duas dimensões precisam ser contempladas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando tais conhecimentos, há no texto, uma discussão sobre procedimentos didáticos e uso de recursos didáticos na alfabetização.



2. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.**

KLEIMAN, Angela e MORAES, Sílvia. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

Tendo em vista que na escola existe cada vez mais a preocupação em se investir em projetos de trabalho interdisciplinares, as autoras propõem ideias para os professores que podem ser facilmente desenvolvidas. Tomando a leitura como uma prática que perpassa todos os conteúdos e que faz parte de todas as frentes de atuação do professor, Kleiman e Moraes apostam na leitura como uma fonte rica de possibilidades para o início de qualquer projeto. Elas pontuam que a leitura é uma atividade que, por sua natureza, é integradora de saberes e constitutiva da construção de novos saberes. As autoras apresentam variadas sugestões de uso de textos como os jornais, as revistas, os gibis. Propõem, a partir da prática de leitura, a construção de projetos integradores, em que as várias áreas do conhecimento precisam interagir. Para se ter acesso a diversas propostas de trabalho que privilegiam o olhar interdisciplinar na escola, o livro apresenta um material consistente e que oferece indicações valiosas para o professor.

3. **Ciclos, seriação e avaliação**

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação.** Confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

Com uma linguagem simples, o autor discute a avaliação na escola, a progressão continuada e os ciclos. Antes, porém, de começar a abordar a temática da avaliação, o autor opta por, inicialmente, olhar para dentro da escola e prestar atenção a como ela funciona. Toma, portanto, para reflexão a organização do tempo e do espaço no ambiente escolar. É importante dizer que, nesse livro, há uma preocupação em recuperar o contexto sociopolítico e histórico para que sejam efetuadas as análises que o autor desenvolve. Em seguida, volta-se para a proposta da progressão continuada, procurando ressaltar seus aspectos positivos e negativos. Os ciclos também são problematizados tendo em vista sua função e em que medida ele pode favorecer a aprendizagem dos alunos. Freitas assume a postura de discutir as propostas de organização dos sistemas de ensino sempre dentro da perspectiva das políticas públicas que tem desempenhado um papel fundamental na forma de as escolas lidarem com a avaliação escolar e o ensino-aprendizagem dos alunos. Vale a pena ler o livro para se ter uma opinião melhor fundamentada em relação aos ciclos no ensino fundamental.

4.

Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão.

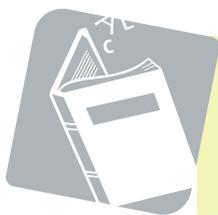
LEAL, Telma. Ferraz, ALBUQUERQUE, Eliana Borges, MORAIS, Artur Gomes. **Avaliação e aprendizagem na escola:** a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2a ed. Brasília : FNDE, Estação Gráfica, 2007, v.1, p. 97-107. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>).

No livro “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” são encontrados vários textos que discutem sobre o ingresso das crianças no Ensino Fundamental aos seis anos. Temáticas diversas são tratadas com o objetivo de defender princípios pedagógicos que garantam ao mesmo tempo as aprendizagens escolares e as experiências das crianças no mundo infantil. É atendendo a esse princípio fundamental que Telma Leal, Eliana Albuquerque e Artur Moraes apresentam reflexões sobre a avaliação em uma perspectiva inclusiva, que busca assegurar aprendizagem de qualidade a todos. Os autores discutem sobre princípios da avaliação no ciclo de alfabetização, sobre procedimentos e instrumentos de avaliação, assim como sobre a importância dos registros de acompanhamento da aprendizagem.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

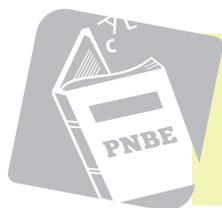
1º momento (4 horas)

- 1 – Fazer dinâmica de apresentação do grupo; discutir sobre as expectativas e os conhecimentos e opiniões sobre o “Pacto 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: “Abrindo caminho”, de Ana Maria Machado. São Paulo: Ática, 2006.
- 5 – Ler a seção “Iniciando a conversa”.
- 6 – Ler o texto 1 (Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização); discutir sobre a questão: que ações/atitudes são necessárias para que o ciclo de alfabetização se organize pautado pelos princípios da inclusão? Tais ações/atitudes foram comuns nas experiências vivenciadas pelo grupo em seus tempos de estudante? Têm sido comuns em suas experiências como professoras?



7 - Analisar livros didáticos; selecionar algumas atividades e relacionar aos direitos de aprendizagem descritos nos quadros da seção “Compartilhando”. (Livro didático)

2º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977. (acervo do PNBE 2010)

2 – Ler o texto 2 (Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental); fazer um esquema com as ideias principais.

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.

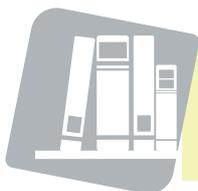
4 – Discutir sobre o quadro de acompanhamento de aprendizagem e o quadro de perfil da turma.

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 e escola)

- Comparar os quadros de “Direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa” e o documento curricular da sua Rede de Ensino.
- Aplicar o instrumento de avaliação sugerido no Portal, preencher o quadro de “Acompanhamento de aprendizagem” e o quadro de perfil da turma.
- Escolher um dos textos sugeridos na seção “Sugestões de leitura” e elaborar uma questão a ser discutida pelo grupo (escolher coletivamente o texto a ser discutido).

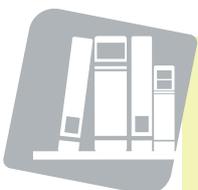
3º Momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Rápido como gafanhoto”, de Audrey Wood. São Paulo: Brinque-Book, 1999.

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

3 – Ler o texto 3 (Avaliação para inclusão: alfabetização para todos), elaborar uma questão sobre o texto para debater com a turma.



4 – 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. (Acervo PNLD Obras complementares).

5 - Discutir sobre as questões elaboradas com base nas sugestões de leitura.