

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

Pacto Nacional pela ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

**CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
CONSOLIDAÇÃO E MONITORAMENTO DO
PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

**Ano 02
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 no ciclo de alfabetização:
consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem : ano 2 : unidade 1 /
Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.
-- Brasília : MEC, SEB, 2012.

47 p.

ISBN 978-85-7783-116-6

1. Alfabetização. 2. Currículo. 3. Língua portuguesa. 4. Avaliação do processo. 5.
Processo de ensino-aprendizagem. I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 125.616 exemplares

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

Sumário

CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONSOLIDAÇÃO E MONITORAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Iniciando a conversa	05
Aprofundando o tema	06
Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças	06
A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança	13
Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças	19
Compartilhando	27
Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – LÍNGUA PORTUGUESA	27
O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro.	36
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 NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
CONSOLIDAÇÃO E MONITORAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM
UNIDADE 1 | ANO 2**

Autoras dos textos da seção Aprofundando o tema:

Eliana Borges Correia de Albuquerque; Magna do Carmo Silva Cruz.

Autoras dos relatos de experiência e depoimentos:

Ivanise Cristina da Silva Calazans, Sheila Cristina da Silva Barros.

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, Erika Souza Vieira, Evani da Silva Vieira, 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; Alessandro 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 Pereira 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; Rafaela Asfora; Riella 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

Na primeira unidade desse curso, buscaremos 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. Iremos tratar da importância de o currículo de alfabetização possuir clareza quanto aos direitos de aprendizagem das crianças e de buscar uma progressão do ensino e da aprendizagem ao longo dos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Discutimos também a importância do monitoramento das aprendizagens em relação aos eixos da Língua Portuguesa em uma perspectiva interdisciplinar.

Ao planejarmos a prática docente no ciclo de alfabetização, é imprescindível assumirmos compromissos com os estudantes baseados em princípios educativos que visem garantir a todas as crianças os direitos de aprendizagem. Para isso, é importante considerarmos o que as crianças sabem e o que precisam saber, bem como refletirmos sobre o que é necessário para ensiná-las e como elas aprendem. Nesse sentido, é importante que todos estabeleçam um acordo sobre quais direitos de aprendizagem devem ser apropriados a cada ano.

Assim, 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

Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças

Magna do Carmo Silva Cruz

A função da escola vem se ampliando à medida que o *direito à educação* se alarga, considerando-se as individualidades e subjetividades, na perspectiva que busca formar sujeitos comprometidos eticamente com a justiça, a solidariedade, a paz. Mas, considerar essas aprendizagens relativas aos valores éticos não implica desconsiderar os conteúdos escolares.

No documento “Indagações sobre o currículo”, Moreira e Candau (2007) apontam a necessidade atual de recuperar o *direito do estudante ao conhecimento*. Recupera, portanto, os vínculos entre cultura, currículo e aprendizagem.

Ao concebermos a educação como um direito, somos impelidos a pensar na inclusão como princípio de organização do currículo. Significa considerar

a necessidade de que todos estudantes tenham acesso ao conhecimento e avancem nas suas aprendizagens. Para isso, é primordial a consideração dos *direitos de aprendizagem* como um compromisso social, de modo a garantir que até ao 3º ano do Ensino Fundamental todos estejam alfabetizados. Ressaltamos, porém, que a educação inclusiva a que estamos nos referindo é na perspectiva de uma escola justa que possibilite à criança a aprendizagem não só da leitura e da escrita de palavras isoladas, mas da leitura e produção de textos, cumprindo a alfabetização a sua dimensão política e pedagógica, por meio da igualdade de oportunidades, considerando a diversidade de processos de aprendizagem e respeitando a heterogeneidade das turmas.



Assim, uma das grandes discussões atuais em educação gira em torno da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e da proposta de organização de um ciclo de alfabetização que compreenda três anos, nos sistemas públicos de ensino. O Ciclo de Alfabetização se constitui, sob o nosso ponto de vista, como um espaço com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua ao longo dos três anos.

A delimitação clara dos conhecimentos a serem construídos para a garantia dessas apropriações, tal como o exemplo que estamos apresentando na seção Compartilhando, é o ponto de partida, mas é a prática do professor que, de fato, pode possibilitar que as intenções educativas se concretizem. Nesse sentido, Moreira e Candau (2007, p. 19) afirmam que “o papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e sala de aula”.

O currículo no ciclo de alfabetização configura-se como um produto histórico-cultural, norteador das práticas de ensino da leitura e da escrita, refletindo as relações pedagógicas da organização escolar. Não se conformando como elemento neutro, constitui-se como um instrumento

de confronto de saberes, ou seja, como um conjunto de experiências, conteúdos, disciplinas, vivências e atividades na escola que visam à construção de identidades e subjetividades, sem desconsiderar o “currículo oculto” no ambiente escolar. Segundo Marinho (2008, p. 2),

“As prescrições governamentais sobre currículo representam, [...], importante acervo a ser levado em conta quando se procura entender as tendências que têm predominado no conteúdo veiculado pela escola. De algum modo, essas prescrições procuram responder às demandas feitas à escola por parte da sociedade em face às transformações sociais, culturais e econômicas pelas quais estas tem passado. Além de veicularem certos valores compartilhados, as orientações curriculares constituem também instrumentos legitimadores de saberes e atitudes capazes de referendar interesses de grupos e segmentos que disputam a hegemonia na área.”

Marinho (2008), ao analisar propostas curriculares do componente Língua Portuguesa de diferentes Secretarias de

Discussões sobre a relação entre organização escolar e alfabetização serão aprofundadas na unidade 8.

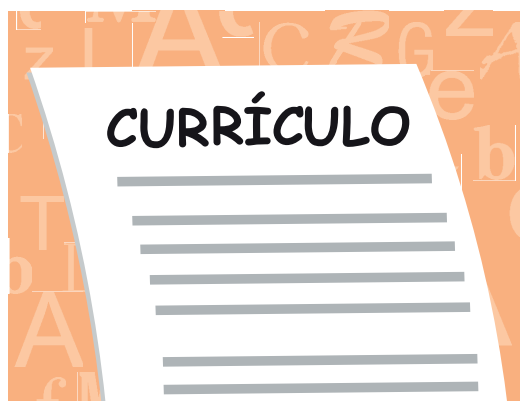
Educação, verificou que, ao explicitar a concepção de língua, muitas propostas pretendiam ser interacionistas, porém, ao falar sobre essa abordagem, acabavam trazendo informações ambíguas, incompletas no que se referia às implicações dessa concepção de língua para os componentes curriculares. A análise indicou, por exemplo, que havia, nos documentos, a defesa de que o eixo central do ensino era o texto. No que se refere ao ensino de análise linguística, no entanto, as propostas propunham um trabalho com a gramática, nos moldes de uma concepção tradicional, sem estabelecer relação com os outros eixos do ensino. Além disso, a modalidade escrita era priorizada na maioria das propostas em detrimento da modalidade oral, sendo diminuída a quantidade de atividades com a linguagem oral ao avanço das séries.

A pesquisa de Marinho (2008) indica que, apesar de sabermos que a escrita é um produto cultural e o ato de ler e escrever são patrimônios culturais que devem ser disponibilizados a todos, historicamente a escola transformou a escrita de objeto social/cultural, que possui uma existência social, em objeto exclusivamente escolar, ocultando, muitas vezes, suas funções extraescolares. Entretanto, a criança encontra a escrita por toda parte e de várias formas, sendo construtora do conhecimento desde o seu nascimento. Na organização curricular do ciclo de alfabetização precisamos considerar esse aspecto.

O currículo no ciclo de alfabetização é, portanto, uma proposta de reorganização temporal e espacial do ensino, que se traduz em uma nova forma de conceber os percursos de aprendizagem das crianças.

A razão da ampliação do período de alfabetização para três anos, sem retenção, se justifica pela possibilidade de o ensino propiciar a produção/apropriação da escrita e da leitura baseado nos princípios da continuidade e do aprofundamento. Nesse contexto, a construção/apropriação do conhecimento pelos estudantes se daria em uma progressão durante o período. Tal opção, contudo, não implica deixar de garantir os direitos de aprendizagem necessários a cada ano como dispostos no Quadro dos Direitos de Aprendizagens, na seção Compartilhando deste caderno.

Nesse sentido, para crianças em fase de alfabetização, a opção por agrupamentos não seriados, a exemplo do ciclo de alfabetização, gera a necessidade de mecanismos para atender aos que, em determinado



momento, não estejam evidenciando domínio dos conhecimentos esperados, sem, contudo, interromper as trajetórias de escolarização.

Um dos objetivos centrais do ciclo de alfabetização, portanto, seria possibilitar a garantia do direito à leitura e à escrita, até o 3º ano do Ensino Fundamental. Mas, como garantir tais aprendizagens e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças sociais, culturais, individuais?

Ao elaborar a proposta curricular do ciclo de alfabetização, é preciso tomar decisões básicas que envolvem questões relacionadas a “o que”, “para que” e ao “como” ensinar articuladas ao “para quem”. Tais questões estão atreladas ao conteúdo, às experiências, aos planos de ensino, aos objetivos, aos procedimentos e processos avaliativos.

De acordo com Veiga (2006), essas decisões estão relacionadas à (i) relevância do conteúdo (devemos saber que ele não é neutro, e sim marcado pelo interesse das diferentes classes sociais); (ii) intencionalidade (é necessário definir a intencionalidade para alcançar a finalidade em função dos objetivos); (iii) tipo de conteúdo, pois esse deve ser significativo e crítico (é preciso privilegiar a qualidade desses conteúdos, e não a quantidade de informações, e ainda, a seleção desse conteúdo deve estar relacionada com a realidade social dos alunos).

Levando em consideração que um dos focos centrais do ciclo de alfabetização é promover a apropriação e consolidação da leitura e da escrita pelas crianças ao longo de três anos do Ensino Fundamental, perguntamo-nos: Como se deve dar a organização dos tempos de aprendizagens dessas crianças na relação com as diversas áreas de conhecimentos? Será que devemos focar nessas turmas o ensino e a aprendizagem em todas as áreas de conhecimentos ou priorizar os conhecimentos relacionados diretamente com a alfabetização?

Na perspectiva da organização curricular que propomos, a escola precisa preparar-se para ampliar as possibilidades dos estudantes de terem acesso a diferentes saberes. Os conhecimentos construídos e circulantes nos diferentes espaços sociais constituem-se como direito de todos à formação e ao desenvolvimento humano.

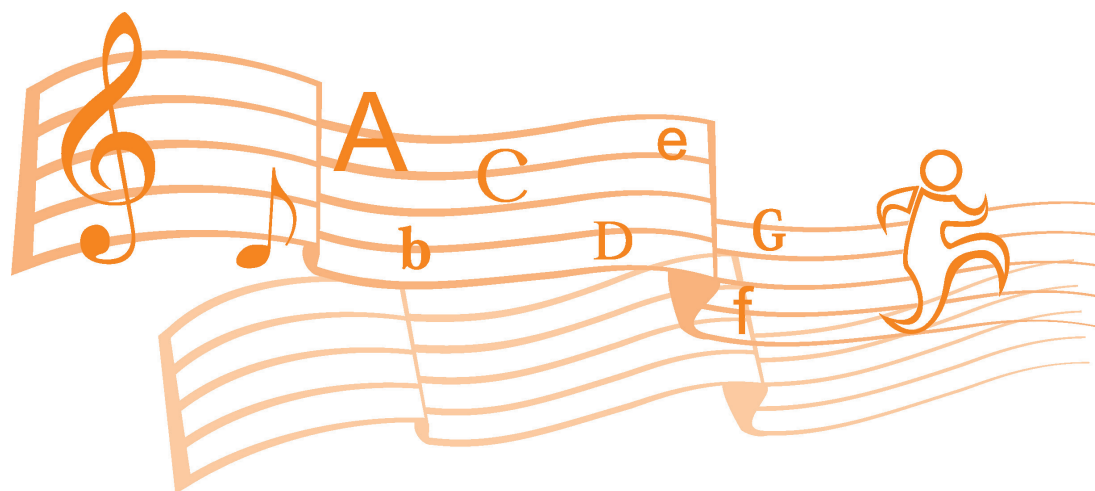
As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN) (BRASIL, 1998) propõem que é necessário “legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional” (Art. 3º inciso IV, p. 48). As DCN orientam para que as propostas curriculares contemplem várias áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Naturais e Matemática e Linguagens, de forma articulada e interdisciplinar.

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.

A consideração da interdisciplinaridade como elemento estruturante do plano curricular no ciclo de alfabetização aponta para a necessidade de planejarmos a organização do tempo sem fragmentar as áreas de conhecimento. Desse ponto de vista, faz-se necessário pensar na seleção, organização e distribuição de conhecimentos relevantes para que todos estudantes possam se apropriar deles, a fim de atuarem na mudança de seus contextos como sujeitos autônomos, críticos e criativos. Por serem vistos como meio e não fim, os conhecimentos devem interagir em uma dinâmica pedagógica integrada e integradora, elaborada em situações de diálogos pautados em uma discussão reflexiva por meio do planejamento pedagógico coletivo e contextualizado, e fundamentada no contexto escolar.

A professora Ivanise Cristina da Silva Calazans, do 2º ano da Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe – PE), traz um depoimento sobre o seu trabalho com projetos didáticos interdisciplinares:

“Organizar um projeto didático interdisciplinar é uma tarefa nada fácil, muito menos simples, porém possível. Planejo essa prática tendo como pressuposto as diversas disciplinas atreladas aos eixos do componente Língua Portuguesa. Considerando-as direito do educando, preciso contemplá-las no planejamento. Portanto, inicio a partir da elaboração do horário das aulas, separando o material existente como subsídio, nesse caso os livros didáticos, assim como as obras complementares. Costumo ler com atenção as orientações contidas no manual do professor, tendo como norteador a Proposta Curricular da Rede Municipal na qual estou inserida. Mesmo com todos esses recursos, a maior dificuldade é dar conta de várias disciplinas.”



Concluo afirmando que todo esse trabalho é importante, pois é a única forma de legitimar o direito do educando a uma formação ampla e aprofundada, e facilitar a minha prática pedagógica.”

Pelo depoimento da professora Ivanise Cristina, percebemos que a interdisciplinaridade pode ser materializada com o desenvolvimento de projetos didáticos, embora não seja fácil desenvolver atividades organizadas nessa modalidade. Segundo a professora, a leitura de textos de orientação e uso de materiais didáticos de qualidade são importantes para superar as dificuldades.

Pensar em formas alternativas de organizar o ensino é muito importante para a superação da fragmentação entre os conhecimentos oriundos de diferentes áreas de conhecimento ainda tão presente em muitas práticas de ensino. Planejar o ensino sabendo que os conhecimentos podem ser tratados de modo articulado e podem ser retomados e aprofundados de um ano para o outro é um passo necessário quando se assume uma perspectiva interdisciplinar.

Percebemos, portanto, que um conteúdo pode ser inserido nos três anos do ensino fundamental com objetivos semelhantes e em diferentes níveis de aprofundamento.

Nesse sentido, ao propormos trabalhar com os conhecimentos das mais diversas áreas, devemos procurar estabelecer relações em uma perspectiva de ensino e aprendizagem em espiral, ou seja, as temáticas abordadas podem ser retomadas e ampliadas ao longo dos anos de escolarização.

O ciclo de alfabetização, ao ser concebido como uma etapa escolar de três anos, favorece o estabelecimento de estratégias em que os conhecimentos sejam gradativamente apropriados, por meio de retomadas e aprofundamentos contínuos. No próximo texto, tal tema será aprofundado ao ser discutida a importância da consolidação da alfabetização e da ampliação do tempo escolar para que esse processo ocorra.

Discussões sobre o trabalho por meio de projetos didáticos são foco de reflexão nos cadernos da unidade 6.



Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 1º e 2º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 41- 42, 119-120.

BRASIL. CNE – Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 1998.

MARINHO, Marildes. A Língua Portuguesa nos currículos de final do século. In: BARRETO, E. S. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J. PAGEL, S. D; NASCIMENTO, A. 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>>.

VEIGA, I. P. A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In.: SILVA, Aida Monteiro [et al.] (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife : ENDIPE, 2006.

A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança

Magna do Carmo Silva Cruz
Eliana Borges Correia de Albuquerque

Ao tratarmos do processo de alfabetização, entendemos que ele é permeado por sua natureza complexa, pelos fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. Discordamos, portanto, da ideia de que aprender a ler e a escrever signifique apenas adquirir um “instrumento” para futura “obtenção de conhecimentos”; podemos pensar que a escrita também é instrumento de poder. No processo pedagógico não se pode ensinar a escrita como se houvesse neutralidade. A escolha dos textos, das situações vivenciadas, pode ser feita de modo a considerar os temas que podem ajudar as crianças a desenvolverem atitudes críticas. A alfabetização, desse modo, pode possibilitar o engajamento das crianças em processos de interação variados em que elas sejam protagonistas e possam agir para transformação de suas próprias vidas.

Além disso, consideramos que o processo de alfabetização pode ser também lúdico. Alfabetizar é uma tarefa complexa, mas é possível ensinar e aprender a ler e a escrever por meio de brincadeiras que estimulem a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Na alfabetização também se pode envolver as crianças em situações prazerosas, contextualizadas e significativas que explorem a compreensão e a produção de textos de variados gêneros orais e escritos.

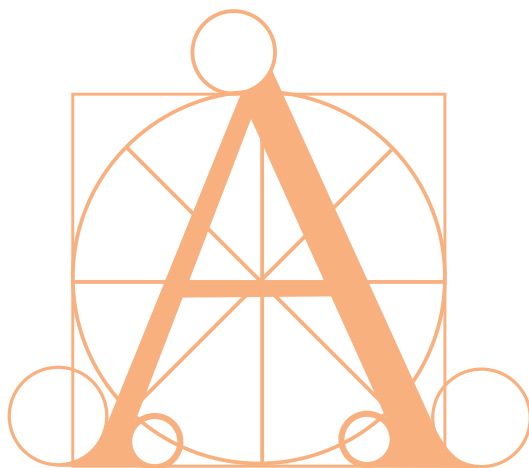
Mesmo sendo lúdico, o ensino da leitura e da escrita não é simples. Na verdade, a complexidade da aprendizagem da escrita é uma das razões para a delimitação de um período de tempo maior que um ano para que a consolidação da alfabetização ocorra. No entanto, é preciso ressaltar que tal complexidade não impede que, ao final

do primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças já tenham se apropriado dos conhecimentos acerca do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Podemos, assim, diferenciar as crianças alfabéticas das alfabetizadas.

As crianças alfabéticas são as que conseguem compreender o sistema notacional e que, por isso, são capazes de ler e escrever palavras (ainda que apresentem dificuldades) e, às vezes, frases e pequenos textos. As crianças alfabetizadas, além de serem alfabéticas, são capazes de ler e produzir textos de diferentes gêneros.

Essa concepção é contrária à concepção de que a alfabetização é a aprendizagem de um código, que seria ensinado por meio de métodos de ensino – ora analíticos ora sintéticos, que concebem o sujeito como mero receptor de conhecimento. Essa perspectiva permeou o ensino durante muito tempo, no nosso país, e, com base nesse conceito restrito, defendia-se que a

Discussões sobre a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética são apresentadas na unidade 3.



criança precisaria apenas de um ano para se alfabetizar. Quem não “se alfabetizava” em um ano era considerado inapto, fadado a repetir a 1ª série.

Com os resultados das pesquisas sobre a Psicogênese da Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY; 1979), muitos educadores passaram a considerar a alfabetização como um processo de construção de conhecimentos sobre um sistema notacional e inserção em práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, os erros cometidos pelas crianças ao tentarem escrever palavras, no lugar de serem temidos e necessariamente evitados, passaram a ser vistos como reveladores das hipóteses que elas elaboram ao tentar perceber como a escrita funciona. A aprendizagem, portanto, passa a ser vista como um processo em que aprendizes ativos buscam entender os princípios que constituem o nosso sistema de notação.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1979), para se alfabetizar, a criança precisa perceber que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. No processo de construção desse conhecimento, as autoras apontaram que os sujeitos passam por diferentes fases que vão desde uma hipótese pré-silábica de escrita na qual o aprendiz não faz correspondência entre os segmentos orais

e escritos das palavras, até a fase alfabética, quando percebe que as palavras são compostas de unidades sonoras como as sílabas e fonemas.

Esse processo de construção da escrita alfabética envolve aprendizagens conceituais baseadas em princípios que devem ser apropriados pelas crianças. Segundo Leal e Morais (2010), as atividades de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética devem ser diversificadas, atendendo aos diferentes níveis de conhecimentos dos alunos e devem contemplar a apropriação e a consolidação dos conhecimentos construídos.

No entanto, como já foi dito, atingir a hipótese alfabética de escrita não significa estar alfabetizado, uma vez que, além de compreender o funcionamento do nosso sistema de escrita, é preciso que as crianças leiam e produzam textos com autonomia. Para isso, é necessário que as correspondências som-grafia sejam consolidadas. Esse processo de consolidação envolve questões de natureza ortográfica. Ao atingir a hipótese alfabética, é preciso que a criança tenha domínio sobre as correspondências grafofônicas (saiba quais letras representam determinado fonema) e reflita sobre as convenções ortográficas, compreendendo as regularidades e irregularidades, tal como está descrito no exemplo de quadros de direitos de aprendizagem, na seção Compartilhando.

Para que ocorra o processo de apropriação e consolidação da leitura e da escrita, é preciso considerar, para cada ano do ciclo de alfabetização: o que queremos ensinar, os conhecimentos já construídos pelos alunos, a natureza do objeto do conhecimento a ser focado, como se organiza o SEA e como os estudantes se apropriam dele.

Ao tratarmos da necessidade de consolidação da alfabetização, procuramos pensar em sua definição e nas relações que se estabelecem entre a apropriação do SEA pela criança e os eixos de leitura e produção de textos. Inicialmente trazemos para a discussão a necessidade de mantermos o equilíbrio necessário entre os processos de alfabetização e letramento.

Nesse sentido, os quadros de direitos de aprendizagem apresentados na seção compartilhando deste caderno contemplam os diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa, de modo a se garantir que, desde o 1º ano, as crianças vivenciem atividades que as façam avançar em seus conhecimentos relacionados tanto à leitura e produção de textos, como ao processo de apropriação e consolidação da escrita alfabética.

Em relação à leitura e à produção de textos, propõe-se que os alunos vivenciem atividades envolvendo diferentes gêneros desde o 1º ano, e que no final do 3º ano possam ler e produzir textos diversos com autonomia. Em relação à apropriação da escrita

A unidade 2 trata do planejamento e organização da rotina de ensino dos quatro eixos da Língua Portuguesa.

Reflexões mais aprofundadas sobre a aprendizagem da ortografia estão inseridas no caderno da unidade 3, ano 3.

alfabética, espera-se que, no 1º ano, as práticas de ensino da leitura e da escrita possibilitem à criança a construção da base alfabética e que os 2º e 3º anos sejam destinados à consolidação das correspondências som-grafia por meio de diversas situações significativas e contextualizadas de escrita de palavras e textos.

Como está ilustrado no quadro de direitos de aprendizagens, é preciso que os alunos, no final do 2º ano, dominem as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas, além de saberem segmentar as palavras na escrita de textos e utilizarem diferentes tipos de letras de acordo com as situações de leitura e produção de textos diversos.

O que temos visto, no entanto, em muitas salas de aula do 2º ano do Ensino Fundamental, é uma quantidade significativa de crianças que iniciam esse ano sem o domínio do Sistema de Escrita Alfabética. Soares (2003), ao analisar esse fenômeno, aponta que, nos últimos anos, a alfabetização passou a ser obscurecida pelo letramento, perdendo sua especificidade no contexto brasileiro. Ela enfatiza a necessidade de se assumir a especificidade de ambos os processos, sabendo que eles são indissociáveis e interdependentes, e destaca a urgência de se “reinventar a alfabetização”, de modo que os alunos possam,

no final do ciclo de alfabetização, ler e produzir textos em diferentes situações.

Em pesquisas sobre a prática docente (CRUZ, 2008, 2012) mostramos que é possível sim desenvolver o ensino na perspectiva do alfabetizar letrando de modo a garantir que os alunos no 1º ano se apropriem da escrita alfabética ao mesmo tempo em que ampliem suas experiências de letramento e concluam os 2º e 3º anos lendo e produzindo textos de diferentes gêneros de modo mais autônomo.

Na primeira pesquisa (Cruz, 2008), realizamos um estudo de caso em que analisamos as práticas de alfabetização e letramento das professoras do 1º ciclo de aprendizagem e suas relações com as aprendizagens das crianças de três turmas iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da Secretaria de Educação da cidade do Recife. Para realização da pesquisa foram utilizadas entrevistas, observações e atividades diagnósticas de escrita de palavras e textos nos três anos investigados. Em relação às aprendizagens, a análise dos resultados apontou que 87% das crianças do 1º ano concluíram o ano letivo compreendendo o funcionamento da escrita alfabética, escrevendo palavras, no geral, com algumas trocas de letras. No final do 1º ciclo, cerca de 90% das crianças conseguiam ler e produzir textos de gêneros diversos. Ao ser comparado o desempenho das três turmas (1º, 2º e 3º anos do Ensino

Fundamental), os dados indicaram que ocorreu uma progressão das aprendizagens das crianças entre esses três anos do 1º ciclo.

Na análise das práticas das professoras, observamos que, na maior parte do tempo, as crianças de todas as turmas participavam de atividades de leitura e de escrita contextualizadas e significativas. Ainda sobre a prática das professoras, o 1º ano apresentou a maior quantidade de atividades de apropriação do SEA e de reflexão fonológica, em comparação com os outros anos. Os resultados também apontaram que as professoras enfatizavam os eixos da leitura, produção textual e apropriação da escrita alfabética e ortográfica, graduando-os progressivamente de acordo com os três anos do ciclo.

Enfim, os dados dessa pesquisa sugerem que a prática diferenciada das professoras em relação ao ensino da escrita e da leitura ao longo dos três primeiros anos do ensino Fundamental, o respeito à heterogeneidade nas turmas e o estabelecimento de metas para cada ano do ciclo teriam possibilitado, nessa escola específica, a alfabetização das crianças do 1º ano e o avanço dos estudantes dos outros anos na aprendizagem da leitura e da produção textual. Para a efetivação dessa proposta metodológica, fez-se necessário recuperar o lugar do ensino da escrita alfabética no ensino do componente curricular Língua

Portuguesa, promovendo a compreensão dos princípios do SEA, já no primeiro ano, bem como assegurando a todas as crianças, em todos os anos e de forma progressiva, vivências de práticas reais e contextualizadas de leitura e produção de textos.

Em outra pesquisa (CRUZ, 2012) analisamos as práticas de alfabetização e letramento em escolas organizadas em ciclo e em série nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao analisarmos o perfil de entrada dos alunos das duas escolas (a seriada e a ciclada), por meio da aplicação de atividades diagnósticas que envolveram a leitura e escrita de palavras e textos, observamos que a maioria dos alunos do 2º ano iniciou essa etapa da escolarização compreendendo o funcionamento do nosso sistema de escrita, o que indica que concluíram o 1º ano com o domínio de conhecimentos que são propostos no quadro de direitos de aprendizagem apresentado neste caderno em relação ao ensino da Língua Portuguesa. É importante destacar que, ao longo do segundo ano, todos os alunos evoluíram em suas aprendizagens e a maioria conseguiu concluir esse ano lendo e produzindo textos.

Os dados dessas pesquisas apontam para a necessidade de discutirmos metodologias de alfabetização em uma perspectiva de alfabetizar letrando, independentemente da organização escolar dos sistemas de ensino. Em ambas as pesquisas constatamos, em

No caderno da unidade 8, ano 1, essas pesquisas são retomadas, na discussão sobre progressão escolar.

relação à apropriação da escrita alfabética, que as turmas do 1º ano funcionaram como um espaço para construção dessa aprendizagem e as demais turmas (2º e 3º anos) para a consolidação da leitura e da escrita. As professoras das escolas participantes da pesquisa entendiam a necessidade de desenvolver práticas alfabetizadoras tendo por base dois caminhos: um primeiro consistia em ajudar a criança a apropriar-se do SEA, interagindo com a língua, em uma perspectiva reflexiva, analisando e refletindo sobre os pedaços sonoros e escritos das palavras. O segundo consistia em ensinar a língua que se usa para escrever, assegurando a todos alunos vivências de práticas reais e contextualizadas de leitura e produção de textos diversificados para que pudessem compreender e escrever textos que circulam em diferentes espaços sociais, atendendo a diferentes finalidades e destinatários.

As pesquisas mostram que professores de diferentes redes de ensino estão sim “reinventando a alfabetização” por meio da construção de práticas de ensino da leitura e da escrita que consideram, como apontado por Soares (2003), as especificidades do processo de alfabetização e, ao mesmo tempo, não separam a aprendizagem do sistema de escrita das práticas de leitura e produção de textos. Na segunda Unidade desse Programa, discutiremos sobre a organização do trabalho pedagógico tendo por base a perspectiva do “alfabetizar letrando”.

Referências

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

CRUZ, Magna do Carmo Silva. Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. **Tese Doutorado**. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

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

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Nacional da ANPEd, 2003, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPEd**, Caxambu: 2003, p. 1 – 18.

Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças

Magna do Carmo Silva Cruz

Contrapondo-nos a uma concepção de escola seletiva na qual avaliação tinha como objetivo medir resultados finais em detrimento da aprendizagem, consideramos que a avaliação tem como objetivo regular e adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos, considerando nesse processo avaliativo o professor, o aluno, a escola e a família. Nesse sentido, uma proposta avaliativa na alfabetização precisaria ponderar a perspectiva que não exclui a criança, mas que a agrega ao processo de construção do conhecimento, considerando todas as variáveis possíveis.

A concepção de avaliação que adotamos parte da defesa da não repetência, considerando o processo avaliativo não como instrumento de exclusão, mas caracterizando-o como contínuo, inclusivo, regulador, prognóstico, diagnóstico, emancipatório, mediador, qualitativo, dialético, dialógico, informativo, formativo-regulador. Segundo Leal (2003, p. 30), as finalidades do eixo central de uma proposta de avaliação formativa envolviam:

“[...] avaliar para identificar conhecimentos prévios; avaliar para conhecer as dificuldades e planejar atividades adequadas; avaliar para verificar o aprendizado e decidir o que precisa retomar; avaliar para verificar se os alunos estão em condição de progredir; avaliar para verificar a utilidade/validade das estratégias de ensino; avaliar as estratégias didáticas para redimensionar o ensino.”

Entendemos que, se a escola não tiver claramente disposto um currículo organizado e os critérios avaliativos definidos, a avaliação pode não possibilitar o avanço das crianças e a intervenção docente, podendo promover a exclusão interna. Não atenderá, portanto, aos diferentes objetivos propostos. Alertamos, no entanto, para o fato de que, se o ciclo da alfabetização romper com a repetência e a evasão, não necessariamente o nível de êxito nas aprendizagens pelas crianças aumentará. São necessários mecanismos para atender a todas as crianças,

para que avancem por meio das progressões e sucessões necessárias para o aprofundamento dos conteúdos a cada ano.

Sobre tal tema – a progressão das aprendizagens das crianças – a pesquisa desenvolvida no âmbito do Projeto GERES¹, desenvolvido entre os anos de 2005 e 2008, com 20 mil alunos de cinco capitais brasileiras, mostra resultados bastante interessantes. Nessa pesquisa, foi acompanhada, ao longo dos três anos iniciais do ensino fundamental, a mesma geração de crianças em escolas organizadas em ciclos. Ela foi realizada em conjunto com seis centros de pesquisa do país e teve caráter longitudinal. Foram aplicados testes de português com foco na leitura e compreensão de textos e de Matemática. Para a análise dos dados, o grupo elaborou uma escala de proficiência.

Um recorte dessa pesquisa apresentado por Brooke (2008) apontou os resultados dos dados coletados ao longo dos três anos de escolaridade (relativos ao período de 2005 a 2007) em duas redes de ensino. O estudo apontou que no primeiro ano as crianças, de ambas as redes, apresentaram progressão da aprendizagem na leitura durante o ano, porém não continuaram a agregar mais conhecimentos de forma significativa ao

longo dos outros dois anos da alfabetização. Nesse sentido, o autor indica que possivelmente a falta de metas seria uma das causas da diminuição do ritmo de aprendizagem no segundo e terceiro anos, gerando a perda de foco do que deve ser ensinado após a fase inicial de alfabetização.

Os direitos de aprendizagens permitem, nesse contexto, planejar e orientar as progressões do ensino e das aprendizagens, delimitando os saberes que devem ser construídos pelas crianças ao final de cada ano escolar do ciclo de alfabetização. Estes não devem ser entendidos como formas padronizadas, mas como caminhos a serem construídos por cada criança na sua singularidade, para que o processo de alfabetizar letrando não perca o foco pela ausência de intencionalidade. Portanto,

“Considerar as potencialidades e permitir uma abertura para novas capacidades requer mudança de postura do professor, que irá investir mais nos alunos. Isso repercutirá no modo como concebe a avaliação, que auxiliará no diagnóstico, no acompanhamento e em novas propostas para o desenvolvimento dos alunos, diversificando as estratégias utilizadas para melhorar a aprendizagem. No paradigma educacional centrado nas aprendizagens signifi-

¹ O GERES é um projeto de pesquisa longitudinal que focaliza a aprendizagem nas primeiras fases do Ensino Fundamental para estudar os fatores escolares e sócio familiares que incidem sobre o desempenho escolar, sendo a primeira pesquisa a acompanhar a aprendizagem de alunos brasileiros/as ao longo do primeiro segmento do ensino fundamental.

cativas, a avaliação é concebida como processo/instrumento de coleta de informações, sistematização e interpretação das informações, julgamento de valor do objeto avaliativo através das informações tratadas e decifradas, e por fim, tomada de decisão (como intervir para promover o desenvolvimento das aprendizagens significativas).” (SILVA, 2003, p.12-13)

Nessa perspectiva de avaliação, é importante pensarmos em: Por que e para quê avaliar? Para quem? Onde? Quando? O quê? Como? Com quem? Quais os resultados das ações empreendidas? É importante considerar que a avaliação visa gerar informações para que professores e alunos possam refletir e criar estratégias de superação dos seus limites e ampliar suas possibilidades sobre cada eixo da língua trabalhado. Ao conhecer as formas pelas quais as crianças aprendem, o professor poderá planejar melhor a sua intervenção pedagógica, pois mapear a reação da criança à intervenção docente é a razão de ser do processo avaliativo em sala de aula, considerando os percursos diferenciados. A proposta é de potencializar a formação das crianças, garantindo a continuidade da aprendizagem ao longo dos três anos e o monitoramento da aprendizagem pelas crianças.

Com a avaliação diagnóstica é possível acompanhar se os objetivos foram atingidos, possibilitando regulações interativas e integradoras. É necessário criar instrumentos de avaliação variados para níveis de conhecimentos diversos e saber lidar com a heterogeneidade das aprendizagens, respeitando os percursos distintos e diferenciando o atendimento, instrumentos e encaminhamentos. Para isso, é imprescindível pensar: O que os meus alunos já sabem sobre a escrita? O que ainda não sabem? O que devo ensinar? De que ponto meu trabalho deve partir? Que metas de ensino e aprendizagem devo almejar? Como avaliar cada habilidade/competência/conteúdo?

Para responder tais indagações, é importante realizar avaliações consistentes. É preciso definir quais capacidades ou conhecimentos serão avaliados para planejar os processos de ensino com objetivos a serem alcançados por meio da introdução, sistematização ou consolidação das habilidades e conhecimentos pelas crianças.

De acordo com os quadros de direitos de aprendizagem (seção Compartilhando), entendemos que no 2º ano a criança já deve estar alfabética e precisa avançar com autonomia na consolidação da capacidade de leitura e escrita de textos para que se torne progressivamente alfabetizada e letrada. Para isso, deve ser avaliada a escrita de palavras com diversas

Na unidade 2, as questões relativas ao planejamento realizado com base na avaliação serão aprofundadas.

No Portal do Professor alfabetizador, há propostas de instrumentos de avaliação da leitura e da escrita para cada ano do ciclo de alfabetização.

estruturas silábicas e que contemplem as regras ortográficas regulares diretas e regularidades contextuais. Caso sejam identificadas crianças que não dominem tais conhecimentos, é preciso planejar ações didáticas voltadas a tais objetivos.

Em relação à produção textual, espera-se que a criança consolide a capacidade de refletir, com crescente autonomia, sobre o contexto de produção de textos, o planejamento da escrita e a produção dos textos para atender a diferentes finalidades bem sobre a organização do conteúdo textual, a estruturação dos períodos e o uso dos recursos coesivos. Em relação à capacidade de leitura, espera-se que a criança desenvolva uma leitura fluente e compreensão dos textos lidos com autonomia.



Como dito anteriormente, para conduzir um ensino em que tais aprendizagens se efetivem, é necessário avaliar continuamente o processo. É necessário avaliar no início do ano letivo (avaliação diagnóstica) e durante o ano, para acompanhar redimensionar os planejamentos. Ao tratarmos da avaliação diagnóstica, é importante refletirmos sobre os instrumentos a serem utilizados. Para investigar as apropriações dos alunos em relação à escrita, o professor poderá desenvolver atividades diversificadas, tais como: observar como seus alunos desenvolvem as atividades em sala de aula; analisar suas produções escritas; observar como leem palavras ou textos curtos em diferentes situações; entrevistar ou conversar informalmente com os alunos; propor testes em atividades específicas, como a Provinha Brasil.

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização, das escolas públicas brasileiras, elaborada pelo INEP e distribuída para as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Na sua última edição (2012) avaliou, por meio de 20 questões, o nível de alfabetização dos alunos / turma nos anos iniciais do ensino. Por meio desse instrumento, é possível diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita.

As habilidades avaliadas por meio da Provinha Brasil estão organizadas na Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial, não sendo avaliadas as habilidades de oralidade e de produção textual. Esses objetivos possibilitam, entre outras ações: estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino; planejamento de cursos de formação continuada para os professores; investimento em medidas que garantam melhor aprendizado; desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas; melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino.

A Provinha Brasil, portanto, pode ser utilizada com o objetivo de se analisar os conhecimentos dos estudantes e definir prioridades e estratégias didáticas para garantir que os direitos de aprendizagem sejam efetivados. No terceiro ano, deve-se dar continuidade ao processo, consolidando o que foi aprendido e promovendo-se novas aprendizagens.

Consideramos, portanto, a importância da elaboração de uma proposta de continuidade e aprofundamento dos conhecimentos a serem explorados na busca pela efetivação da progressão escolar da criança e de suas aprendizagens a cada ano do ciclo, garantindo o seu direito à alfabetização em tempo oportuno. Em relação a esse aspecto, a professora Sheila Cristina da Silva Barros, do 2º ano da Escola Municipal

Ubaldo Figueirôa (Jaboatão-PE), aponta em seu depoimento a importância de as crianças chegarem ao 2º ano com o perfil inicial mínimo em atendimento ao que está disposto nos quadros dos direitos de aprendizagem - Língua Portuguesa.

“No início do ano letivo minha turma, do 2º ano, tinha 4 crianças no nível pré-silábico e 2 no silábico de qualidade, os alunos do segundo grupo estavam lendo palavras simples, mas com dificuldades, e as do primeiro grupo não liam autonomamente. Em meados do ano eles já avançaram no processo de apropriação da leitura e da escrita, no entanto, não estavam no nível dos demais alunos que já vieram alfabéticos e realizando a leitura de textos desde o primeiro ano. Mesmo vendo os avanços desses alunos, fica a preocupação por percebermos que eles ainda estão se apropriando/desenvolvendo habilidades que deveriam estar sendo consolidadas, podendo isso se repetir no último ano do ciclo de alfabetização. Defendemos o respeito ao desenvolvimento dos nossos alunos, sem a temi-

da reprovação, pois sabemos que não raro o aluno consegue maturar os conhecimentos dos quais estava se apropriando e avançar rapidamente. Acredito que, em muitos casos, sem ações paralelas àquelas desenvolvidas na sala de aula não há um respeito real a todos, visto que alguns podem concluir esse ciclo sem consolidar algumas habilidades e saírem com lacunas que podem prejudicá-los.”

No entanto, para realizar tais planejamentos é necessário saber avaliar as crianças. Morais (2010) fez um balanço das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho “Alfabetização, Leitura e Escrita” da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), com base em 17 estudos que se dedicavam a investigar o ensino da escrita alfabética realizado nas escolas brasileiras entre 2003 e 2007. Os resultados apontaram

em relação às formas de avaliar a aprendizagem da escrita alfabética que há dificuldades de os alfabetizadores avaliarem os progressos realizados por seus alunos e de reorientarem sua prática com base nessas avaliações, apesar de periodicamente diagnosticarem os níveis de escrita dos alunos. Ainda em relação ao atendimento à diversidade dos alunos quanto à aprendizagem da escrita alfabética, o estudo apontou que há variedade de soluções desde a desconsideração para com a diversidade de níveis dos estudantes até a ausência de estratégias de diferenciação do ensino e/ou separação dos alfabetizando, “com dificuldades de aprendizagem”, de suas turmas de origem.

Percebemos que, apesar de a diagnose configurar-se como um elemento de extrema importância para a prática das professoras alfabetizadoras, é imprescindível que também sejam desenvolvidas ações de acompanhamento e de intervenções ante os resultados das aprendizagens das crianças, conforme podemos observar no relato da professora Sheila Cristina:

A diagnose inicial da turma foi realizada entre os meses de fevereiro e março. Utilizamos um dos instrumentos diagnósticos e a leitura de um livro para os alunos que já iniciaram o processo. Os livros utilizados para avaliar a leitura dos alunos apresentavam graus diferentes no tocante às palavras que compunham os textos e a complexidade

da história. Para os alunos com pouca fluência e iniciando o processo de compreensão textual trabalhamos com o livro "O balaio do rato", de Mary França e Eliardo França. Os alunos com maior fluência de leitura e melhor compreensão leram "Sou fada? Sou bruxa?". Através das atividades do instrumento buscamos identificar o nível de escrita dos alunos; a leitura de palavras sem o auxílio de pistas; contagem de sílabas; leitura de frases e a escrita do nome completo com autonomia.

Aplicação da diagnose:

A aplicação da diagnose se deu da seguinte forma: individualmente os alunos eram chamados para realizar as atividades ao lado da professora, sendo registrados alguns fatos relevantes para compreensão do raciocínio do aluno para a questão. No ditado mudo foi pedido aos alunos realizarem a contagem das sílabas das palavras antes da escrita das mesmas.

Encaminhamentos diante dos resultados obtidos:

Com o resultado da diagnose, a turma foi dividida em grupos, para trabalho dirigido em alguns momentos durante a semana:

Grupo 1: alfabéticos precisando melhorar a fluência de leitura, a compreensão textual e consolidar a ortografia;

Grupo 2: alfabéticos precisando desenvolver a fluência de leitura, compreensão textual, as correspondências som-grafia (principalmente nas sílabas não canônicas) e trabalhar a ortografia;

Grupo 3: pré-silábicos e silábicos com foco no desenvolvimento da leitura e a consolidação das relações som-grafia.

Fizemos atividades diferenciadas para cada grupo buscando contemplar os objetivos propostos. No grupo 1 foram priorizadas atividades de leitura em voz alta e interpretação textual; no grupo 2, a leitura individual com a professora na rotina do dia em voz alta para a turma, organização de pequenos textos (parlendas, cantigas) e interpretação textual; no grupo 3, atividades de identificação de palavras, contagem de sílabas e escrita de palavras com o alfabeto móvel, trabalhos com textos rimados. Em todos os grupos trabalhamos ditados, cruzadinhas, caça palavras e jogos com diferentes graus de dificuldades.

Na unidade 2 são discutidos encaminhamentos com base nas avaliações realizadas.

O relato da professora Sheila Cristina aponta a importância do diagnóstico como elemento de acompanhamento das aprendizagens e como orientador do planejamento, viabilizando as escolhas de intervenção, atividades e agrupamentos dos estudantes.

Referências

BROOKE, Nigel. **A comparação das quatro ondas**. Boletim GERES. Estudo Longitudinal da geração escolar 2005. Nº 4. Belo Horizonte, 2008.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidades da avaliação em língua portuguesa. In: SILVA, Janssen Felipe da.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza. (Orgs.). **Práticas Avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 19–31.

MORAIS, Artur Gomes de. Tendências recentes evidenciadas em pesquisas sobre o ensino da escrita alfabética. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2010.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza. (Org). **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

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.



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.

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.

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.

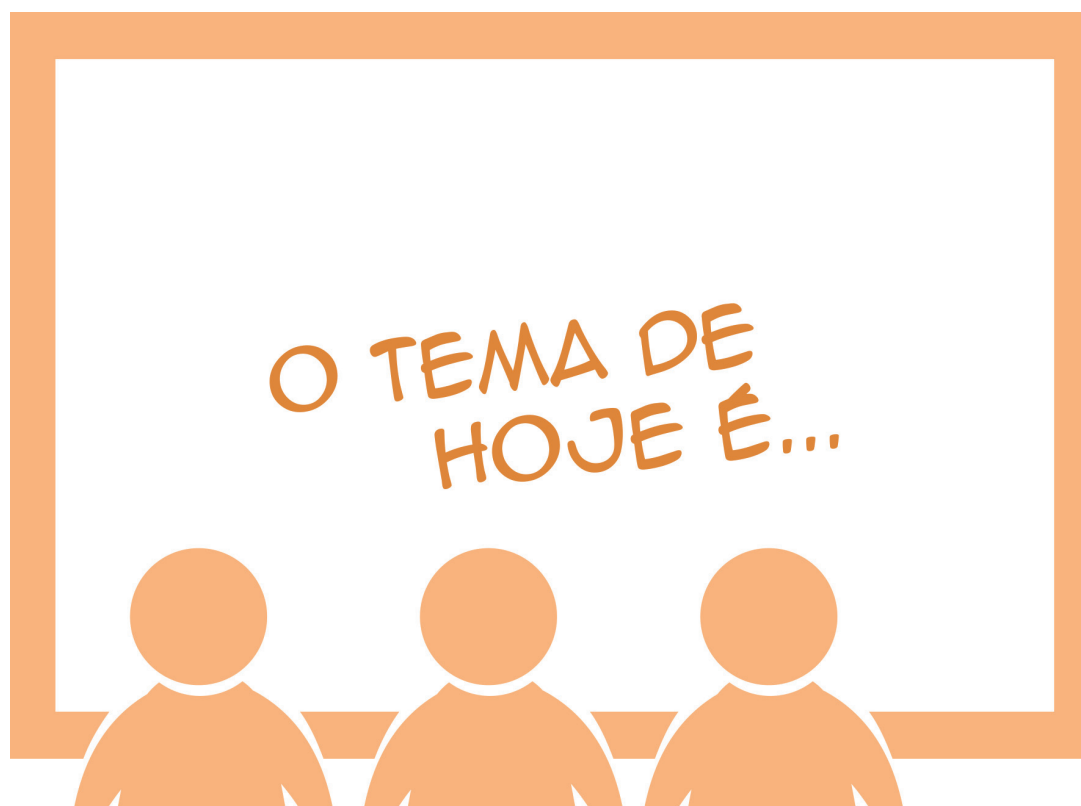
Como poderá ser observado, um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a apropriação. Nos eixos de produção e compreensão 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 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 desen-

volver 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 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

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

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.

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.				

[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.				
Produz textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.				
Produz 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.				
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.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Oralidade

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Participar 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).				
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).				
Identifica e faz uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.				
Reconhece diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.				
Segmenta palavras em textos.				

[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

1.

Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa.

SOARES, Magda Becker. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa.** In: Bastos, N. B. (org). Língua Portuguesa: história, perspectivas e ensino. São Paulo: Educ, 1998.

De forma atrativa e aprofundada, a autora apresenta como se constituiu o ensino do componente curricular Língua Portuguesa no Brasil. Por meio de um resgate histórico, são apresentadas as várias formas como a linguagem foi concebida, em relação às concepções sobre o papel da escola, e os modos como o currículo era organizado para atender às expectativas da época. A autora apresenta como as perspectivas de língua enquanto expressão do pensamento, instrumento de comunicação e processo de interação se constituíram e suas relações com o contexto socioeconômico e político da época. O texto aponta a importância de compreensão dessas relações e sua importância para a concepção de língua, linguagem, escola, sociedade e currículo do componente curricular Língua Portuguesa.



2.

Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.; MORAIS, Artur Gomes de. **Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica.** In: Org. BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>).

O artigo traz discussões sobre alfabetização e letramento e aponta a importância de não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada das crianças, aos seis anos, na escola. Há um incentivo para que possamos repensar o ensino em todo o Ensino Fundamental, revendo currículos, conteúdos, práticas pedagógicas, visando qualificar o tempo de aprendizagem das crianças no espaço escolar. Para isso, o texto aponta atividades, sequências didáticas, projetos, dentre outras formas de organizar o trabalho pedagógico, para que todos os eixos da Língua Portuguesa sejam contemplados, de forma lúdica e reflexiva.

3.

Instrumentos de avaliação diagnóstica e planejamento: a função da avaliação diagnóstica no planejamento das práticas de alfabetização e letramento.

SILVA, Ceris Ribas da; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Instrumentos de avaliação diagnóstica e planejamento: a função da avaliação diagnóstica no planejamento das práticas de alfabetização e letramento.** In: BRASIL. MEC. Alfabetização e Letramento na infância. Boletim 09, junho 2005. Série TV Escola. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoeLetramento.pdf>.

O texto trata de questões relacionadas à avaliação diagnóstica e aos procedimentos necessários para a elaboração e aplicação de instrumentos visando o desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento e monitoramento das aprendizagens das crianças. A elaboração de atividades diversificadas e a sua utilização de forma organizada e articulada, tendo por base uma "matriz de referência", auxilia na operacionalização da avaliação dos conhecimentos e capacidades referentes à aquisição do sistema da escrita, da leitura e da produção textual que se pretende investigar. A partir desses encaminhamentos, é possível planejar os processos de ensino com objetivos a serem alcançados por meio da introdução, sistematização ou consolidação dessas habilidades e conhecimentos pelas crianças.

Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.



MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** In BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. *Indagações sobre o Currículo.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>).

O artigo aponta que a cultura configura-se como um conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. Nesse contexto, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos mais diversos espaços sociais, que depois de selecionados e preparados constituem o currículo formal para o processo de ensino e aprendizagem. Além desses espaços, a própria escola se constitui como instância em que os conhecimentos são elaborados, ensinados e aprendidos. Desta forma, o currículo pode ser compreendido como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos nossos estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Nesse contexto, os autores apontam que os educadores possuem um papel fundamental na organização dos currículos que se materializam nas salas de aulas.

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 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: “Clact... clact... clact...”, de Liliana & Michele Lacocca.

5 – Ler a seção “Iniciando a conversa”.

6 – Ler o texto 1 (Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças); discutir com base na seguinte questão: que ações/attitudes são necessárias para que o ciclo de alfabetização se organize pautado pelos princípios da inclusão, continuidade e progressão? Tais ações/attitudes foram comuns nas experiências vivenciadas pelo grupo em seus tempos de estudante? Têm sido comuns em suas experiências como professoras?



7 – Analisar atividades do livro didático de alfabetização relacionando-as aos quadros de direitos de aprendizagem da seção Compartilhando.

2º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Você sabia?”, de Zuleika Murrie.

2 – Ler o texto 2 (A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança); discutir com base nas seguintes questões: O estabelecimento do ciclo de alfabetização em três anos é uma boa decisão curricular?

3 – Analisar as questões do caderno da Provinha Brasil e identificar quais direitos de aprendizagem são contemplados em cada uma delas.

4 – Analisar o instrumento de avaliação disponível no Portal e identificar quais direitos de aprendizagem listados nos quadros estão contemplados.

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.

Tarefa (para casa e escola)

- Comparar os quadros de “Direitos de aprendizagem - Língua Portuguesa” e o documento curricular da 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.

- Ler um dos textos sugeridos na seção “Sugestões de leitura”; elaborar uma questão a ser discutida pelo grupo (escolher coletivamente o texto que será discutido).

3º Momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Adedonha, o jogo das palavras”, de Arlene Holanda.

2 – Discutir sobre as conclusões acerca das relações entre os quadros de “Direitos de aprendizagem” e o documento curricular da Rede de Ensino.

3 – Ler o texto 3 (Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças) para responder às seguintes questões: Quais são as dificuldades para articular a avaliação ao planejamento do ensino? Que outras atividades poderiam ser desenvolvidas tendo por base o quadro de direitos de aprendizagem na seção Compartilhando?



4 – Discutir sobre os resultados de aprendizagem das crianças registrados no quadro de “Acompanhamento de aprendizagem”; planejar uma atividade, com base nas principais dificuldades identificadas na avaliação, usando um livro do acervo PNLD Obras Complementares.

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

