

Chrisley Soares Félix
Francisca Izabel Pereira Maciel
Organizadoras

8

Planejamento: o Fazer Docente na Educação de Jovens e Adultos

LENDO E ESCRREVENDO AS
palavras
LENDO E ESCRREVENDO O
mundo



EDUCAÇÃO



PREFEITURA
BELO HORIZONTE

Trabalhando por uma cidade mais feliz.



Chrisley Soares Félix
Francisca Izabel Pereira Maciel
Organizadoras

Planejamento: o fazer Docente na Educação de Jovens e Adultos Volume 8

Dulce Constantina de Souza Santos
Joanna de Castro Magalhães Assenção
Sara Mourão Monteiro
Autoras

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - FaE/UFMG

Belo Horizonte
2022

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE
Secretaria Municipal de Educação

Secretária Municipal de Educação:

Ângela Imaculada Loureiro
de Freitas Dalben

Secretário Municipal Adjunto:

Marcos Evangelista Alves

**Subsecretária de Planejamento,
Gestão e Finanças:**

Natália Raquel Ribeiro Araújo

Equipe APPIA

Consolidando projetos de vida

Âgnez de Lélis Saraiva
Cibelle Lana Fórneas Lima
Chrisley Soares Félix
Claudio Alexander Deiran Rodrigues
Diego de Oliveira
Elair Sanches Dias
Soraya Moreira Brito

Organização

Chrisley Soares Félix
Francisca Izabel Pereira Maciel

Autoria

Dulce Constantina de Souza Santos
Joanna de Castro Magalhães Assenção
Sara Mourão Monteiro

Leitura crítica

Chrisley Soares Félix
Francisca Izabel Pereira Maciel

Colaboradoras

Ana Paula Zacarias Lima
Ângela Pinto

Bernadete do Carmo Gomes Ferreira
Catherine Monique de Souza Hermont
Dulce Constantina de Souza Santos
Elisângela Mara de Paula
Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão
Joanna de Castro Magalhães Assunção
Romilda da Conceição Reis de Pinho

Estagiários(as)

Adriana Hasslabecor Cerqueira Santos
Carolina Balbino dos Santos
Maira Pilz Fidelis
Nayara de Salles Neves

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora: Sandra Goulart de Almeida

Vice-reitor: Alessandro Fernandes Moreira

Pró-Reitoria de Extensão

Pró-reitora: Cláudia Andréa Mayorga Borges

Pró-reitora adjunta: Janice Henriques da Silva
Amaral

Faculdade de Educação

Diretora: Daisy Cunha

Vice-diretor: Wagner Awarek

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

Diretor: Gilcinei Teodoro

Vice-diretora: Daniela Montuani

Revisão textual: Carolina Nunes Bicalho

Projeto Gráfico e diagramação: Assessoria de
Comunicação / Smed

Ilustrações: Dominique Correia (Texturas e
referências: Pixabay) e Hyval Leite

Fotografias: Francisca Izabel Pereira Maciel e
Jeanne Mary Vieira Chequer

P712

Planejamento: o fazer docente na Educação de Jovens e Adultos / Chrisley Soares Félix, Francisca Izabel Pereira Maciel (orgs.); Francisca Izabel Pereira Maciel, Chrisley Soares Félix, Dulce Constantina de Souza Santos, Joanna de Castro Magalhães Assenção, Sara Mourão Monteiro (autoras) Belo Horizonte: SMED-PBH / CEALE-FaE, 2022. (Lendo e escrevendo as palavras, lendo e escrevendo o mundo, v. 8). 54 p.

ISBN 9786581511159 (volume 8)

ISBN 9786599382284 (coleção)

1. Alfabetização de adultos – Belo Horizonte(MG) 2. Professores - Formação I. Félix, Chrisley Soares II. Maciel, Francisca Izabel Pereira III. Santos, Dulce Constantina de Souza IV Assenção, Joanna de Castro Magalhães V. Monteiro, Sara Mourão VI. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte VII. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - FaE/UFMG

CDD 374

Sumário

Apresentação **5**

Introdução **10**

Habilidades e conhecimentos da matriz de aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos **17**

Uma referência para o planejamento da ação de ensino **17**

Avaliação diagnóstica inicial da turma – outra dimensão importante do planejamento **25**

Organização das ações **33**

As diversas formas de organizar a ação pedagógica para desenvolver habilidades e conhecimentos com a turma **37**

O planejamento em ação **45**

Referências **47**

Apresentação **5**

Introdução **10**

A leitura do mundo antecede a leitura das palavras **13**

A aprendizagem da leitura na EJA **23**

Mas, afinal, o que é leitura? **30**

Sequências didáticas **37**

Referências **69**

Caro(a), professor(a), esta publicação contém palavras e expressões que se apresentam em forma de links. Para ampliar a compreensão sobre o tema, basta clicar sobre eles para ser encaminhado(a) diretamente ao [Glossário Ceale](#).



Apresentação

Professoras e Professores da Rede Municipal de Belo Horizonte

Desde o ano de 1958, quando o governo de Juscelino Kubitschek convocou o II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos e de Adolescentes, orientado pelos dizeres de Lourenço Filho, o trabalho educativo do nosso querido Paulo Freire se estabeleceu, inspirando-nos na linha de que a alfabetização de adultos só acontece se for com o homem, com os educandos e com a realidade (FREIRE, 2006, p. 124). Para o nosso mestre, não há neutralidade em alfabetização e em educação. No livro *A importância do ato de ler*, Freire, com muita clareza, salienta que o processo de alfabetização

deve ultrapassar os limites da pura decodificação da palavra escrita. A compreensão crítica do ato de ler se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele. (FREIRE 1982, p. 9). Apreender o texto exige a apreensão das relações entre este e o contexto, daí que a alfabetização é um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo um ato criador (p. 9). Freire traz, então, sua célebre frase - *a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, ou seja, de transformá-lo a partir de uma prática consciente* (FREIRE, 1982, p. 13).

Muitos anos se passaram, mas a realidade nos mostra que ainda temos muito o que fazer. Muitos(as) jovens e adultos(as) ainda não têm o domínio da leitura e da escrita. Infelizmente, em função da pandemia, a Unesco já aponta um crescimento no percentual dos índices de analfabetismo mundial.

A realidade da cidade de Belo Horizonte não é diferente. A gestão Kalil, desde 2017, trouxe como lemas Governar para quem precisa e Toda criança, jovem e adulto na escola. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte construiu o seu projeto de ação governamental sobre o pilar do conceito de Qualidade Social da Educação. Assim, segundo os princípios por nós definidos, consideramos que trabalhar para a educação de pessoas significa considerar os diferentes fatores presentes em inúmeras dimensões da vida humana, nas condições sociais, econômicas, culturais que circundam o modo de viver e conviver dos sujeitos e de suas famílias e que lhes permitem construir expectativas em

relação à escola, a sua vida futura, às formas de inclusão produtiva e, conseqüentemente, à educação escolar de modo específico. Em plena pandemia, o conceito Qualidade Social da Educação passou a exigir mais de nós educadores(as). Exigir que transcendamos as metas usuais, no sentido de que a todos(as) seja assegurado o acesso aos bens culturais presentes no mundo contemporâneo. E exigir novas ações tanto no âmbito da escola e das salas de aula quanto em políticas públicas de caráter intersetorial. Qualidade Social da Educação significa enfrentar desafios relacionados a tudo o que envolve a constituição da vida de um(a) cidadão(ã), tais como as condições de saúde, a moradia, o trabalho e o emprego dos(as) responsáveis pelas nossas crianças e nossos jovens, a renda familiar, o cuidado com o trabalho infantil, a distância entre essa moradia e a escola, o transporte e a alimentação de cada um. Exige pensar nas dimensões socioculturais e materiais das famílias dos estudantes, como a escolaridade dos pais, os tempos da família dedicados à formação dos hábitos de leitura e lazer, as atividades físicas ao ar livre, os recursos tecnológicos para mobilizar interações necessárias e para o conhecimento, o aproveitamento do tempo livre para o convívio e as expectativas em relação aos processos de escolarização dos(as) filhos(as) e ao seu futuro. Exige também pensar nos(as) profissionais da educação e em sua formação. Novos tempos e novas formas de configuração de nossas ações educadoras. Novo formato da relação pedagógica, entretanto, mais vínculos e mais chances de conhecimento. O cerne dessa perspectiva aponta ainda para a importância da autonomia, da criatividade, do espírito crítico, do uso de diferentes linguagens para a expressão do pensamento, assim como para o uso dos meios digitais e a

inovação tecnológica como competências fundamentais para o enfrentamento da realidade pós-pandemia.

Diante da nossa realidade, com o olhar voltado para o(a) professor(a) da EJA e para os(as) estudantes que ainda não dominam a leitura e a escrita, foi elaborada esta Coleção. Lendo e Escrevendo as Palavras, Lendo e Escrevendo o Mundo - assim nos ensinou Paulo Freire. E é verdade que ele sempre nos instigou a dialogar, a modificar, a avançar nos seus princípios. Compartilhamos tudo isso que trazemos aqui, acreditando no diálogo, na liberdade e na autoridade, no rigor metodológico, no querer bem ao(à) educando(a) com a proposta desta Coleção que tem como um dos objetivos subsidiar reflexões e possibilitar contribuições a todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de alfabetização de jovens e adultos.

Esta Coleção é fruto de uma rede de colaboradores(as), professores(as) alfabetizadores(as) e ex-professores(as) alfabetizadores(as) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH); membros da Equipe de Alfabetização da RMB; professores(as) universitários(as) e estagiários(as) das licenciaturas de Pedagogia e História. Uma verdadeira equipe em teia, tecendo suas experiências, suas sabedorias vividas, enfrentando os desafios do presente com o olhar para o futuro de todos(as): professores(as) e estudantes.

A proposta desta Coleção é resultado de um desejo, de uma demanda de profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos da RME-BH. Sua principal premissa é orientar, com flexibilidade, a prática dos(as) professores(as) de EJA e os(as) estudantes que se encontram em processo de alfabetização.

Para isso, com enorme cuidado, foram organizados os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de um processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Ler as palavras e ler o mundo. Escrever as palavras e escrever sobre o mundo e o que o coração sente neste mundo. Cuidar é preciso! Ensinar é preciso! Alfabetizar e letrar são precisos!

Que esta Coleção seja a oportunidade de oferecermos luzes para os(as) professores(as) no desafio do ensinar na Educação de Jovens Adultos. Que seja um bálsamo nos corações dos(as) estudantes na busca da garantia de direitos não alcançados até o momento.

Obrigada aos(às) autores(as) e organizadores(as) pela competente e linda produção.

Obrigada aos(às) professores(as) que vão aderir a esta potente frente de trabalho.

Obrigada aos(às) estudantes que terão suas esperanças reavivadas.

Com admiração!

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Secretária Municipal de Educação

Primavera/2021



Introdução

Planejamento: o fazer docente na Educação de Jovens e Adultos

Distintas são as razões que conduzem os sujeitos à escola na Educação Jovens e Adultos (EJA). Quase sempre se trata de uma decisão complexa, significativa e carregada de expectativas acerca do domínio da língua escrita. Ao encaminhar a alfabetização desses/as estudantes devemos buscar identificar e dialogar com este anseio, intenso e legítimo, de aprender a ler e escrever. Como temos visto nos cadernos desta coleção, o trabalho de alfabetização e letramento na EJA, em diálogo com as demandas e especificidades do contexto escolar (histórico de exclusão devido à pouca ou nenhuma habilidade do Sistema de Escrita Alfabética, falta de apoio familiar para se dedicar aos estudos, desejo de

aprender, concepção desatualizada de escola/relação com o conhecimento, baixa autoestima e imediatismo, que atropela a reflexão e o pensar - tão importantes na construção dos conhecimentos com autonomia), precisa ser conduzido de forma sistemática pelos/as professores/as.

Neste volume, iremos discutir o planejamento pedagógico da ação de ensino em Alfabetização e Letramento, o qual pode ser compreendido como um instrumento que expressa a intencionalidade pedagógica e os princípios da ação docente, bem como estabelece os meios (atividades, tarefas, ações, recursos materiais etc.) para que os/as participantes do grupo (professores/as e alunos/as) possam construir interações de ensino-aprendizagem. O planejamento pedagógico, portanto, projeta e cria oportunidades de aprendizagem. Do ponto de vista do objeto de ensino, podemos dizer que o planejamento, focando as habilidades linguísticas e as propriedades da língua escrita nos níveis do sistema de escrita e da composição textual, expressa metas de aprendizagem para fazer avançar o domínio da língua escrita.

Em outras palavras, planejar o ensino não significa apenas elencar um conjunto de atividades a serem propostas aos/às estudantes, ainda que elas possibilitem tornar o cotidiano escolar mais atrativo para nosso trabalho com a turma. Planejar o ensino é contribuir para que a narrativa do processo a ser vivenciado em sala de aula seja construída, estruturada e organizada pela intencionalidade pedagógica que busca contribuir com o esforço dos/as educandos/as para aprender a ler e a escrever.

Por algum tempo, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, as coordenações pedagógicas solicitavam aos/às professores/as da Educação de Jovens e Adultos um planejamento anual a partir das avaliações diagnósticas realizadas no mês de fevereiro. Os/As educadores/as deveriam elaborar avaliações diagnósticas, fazer um

levantamento do perfil da turma, traçar um planejamento geral e, em seguida, o detalhamento de um planejamento anual. Muitas vezes, os planejamentos bem elaborados tornam-se documento de arquivo e não são retomados para uma revisão em relação ao aprendizado dos/das estudantes, e a conversa fica entre a coordenação, que cobra, e os/as professores/as, que procuram atender à solicitação. Frequentemente, o diário de classe registra o conteúdo trabalhado e dá suporte aos conselhos de classe, enquanto o Planejamento Anual fica arquivado e obsoleto em relação ao trabalho com a turma.

Infelizmente, nota-se que a utilização adequada do planejamento do trabalho de sala de aula é pouco comum aos/às docentes. Encontramos, inclusive, resistência ao seu uso, que é visto como mais uma atribuição burocrática ao serviço. Sem a intenção de discutir aqui os motivos para tal, bem como suas consequências, infere-se apenas que, sendo a aquisição da leitura e da escrita um processo metódico e sistemático, que percorre um trajeto conhecido e estudado e que, a partir do conhecimento desse trajeto, o/a professor/a deve estudar e escolher as melhores intervenções para que o/a aprendiz, no confronto de suas hipóteses, construa o conhecimento acerca do funcionamento desse sistema, o trabalho desse/a educador/a pode ser extremamente beneficiado pelo uso do planejamento.

Em 2020, com a pandemia de COVID-19, tudo precisou ser remodelado. No retorno presencial, os/as professores/as não são mais os mesmos, os/as estudantes estão diferentes, as demandas sociais se revelam no cotidiano escolar. O que fazer? Como fazer? Quais habilidades devem ser trabalhadas? Com quais realidades estamos lidando? Que princípios poderão orientar a prática de ensino? Como resgatar o acúmulo de conhecimentos construídos na prática pedagógica e dialogar com o novo momento? Um caminho tem sido o do diálogo com os sujeitos, suas vivências, expectativas e demandas.

Diálogo em que as coordenações estão mergulhando juntamente com os/as educadores/as para que a escola possa ser um espaço de reflexão das práticas cotidianas, de repensar posturas de vida, de humanização das atitudes. A sociedade em geral pode perceber o quanto a rotina escolar presencial faz toda a diferença na qualidade de vida humana nas diversas dimensões das relações do ser humano entre si, com os outros seres vivos e com o planeta. No movimento desse diálogo, surgem as demandas quanto à aquisição de habilidades essenciais. E agora o diálogo pedagógico se amplia para o coletivo na busca de um planejamento dinâmico e fluido. Nesse sentido, o compartilhamento de propostas numa perspectiva de trocas, com abertura para os questionamentos dos/as colegas professores/as, visando rever a condução das atividades, promove uma interação salutar que envolve a todos no propósito de trilhar novos caminhos. Na escola onde trabalha a professora Heloísa, a prática do diálogo entre a equipe docente e a coordenação pedagógica tem permitido a elaboração de um planejamento que também dialoga com a realidade dos/as estudantes.

Este documento pretende discutir o planejamento pedagógico a partir de três tópicos:

- as habilidades e conhecimentos da MATRIZ DE APRENDIZAGEM EJA, em especial, a “Matriz de referência para Alfabetização de Jovens e Adultos da RME-BH em 2021”, descrita no documento orientador da Coleção “Lendo e Escrevendo as Palavras, Lendo e Escrevendo o Mundo” como uma referência para o planejamento da ação de ensino, disponível no link:

https://ead.pbh.gov.br/pluginfile.php/259615/mod_page/content/10/Orientador.pdf;

- a avaliação diagnóstica inicial da aprendizagem;
- a organização das ações pedagógicas.

Ao longo do volume, relatamos casos de sala de aula que exploram a discussão apresentada em cada tópico. Pretende-se que eles possam ser analisados em reuniões pedagógicas em que o planejamento seja pautado com a equipe de profissionais nas escolas. Ao final, com objetivo de criar uma oportunidade de debate sobre a elaboração do planejamento pedagógico, apresentamos uma proposta de oficina para o exercício reflexivo de elaboração de um planejamento.

Leia o caso a seguir e reflita: Por que muitas vezes encaramos o planejamento de ensino como uma tarefa que responde a alguma demanda burocrática? Na sua opinião, como o planejamento pedagógico pode se tornar uma importante ação para a promoção da aprendizagem dos/as estudantes?

Narrativas pedagógicas

Apresentamos um fragmento do relato de uma professora que se dispôs a falar sobre sua prática porque seu “maior desejo era aprender mais e fazer um planejamento bem legal”, como ela mesma disse.

Sou professora, com pouca experiência na Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA). Minha formação é em Geografia e quero muito aprender como trabalhar e elaborar um planejamento. Nesses dois anos na EJA, sempre que começa o ano letivo, eu vivo o dilema de como organizar o planejamento inicial. Vou fazer o relato de como eu tenho feito, mas tenho também muitas dúvidas sobre o que faço e me sinto muito insegura.

Os/As estudantes são muito diferentes nos seus conhecimentos, e me preocupo com aqueles/as que não sabem praticamente nada de leitura e de escrita. E é aqui que começa o meu dilema: como fazer um planejamento se, na minha turma, eu há quem não saiba nada e estudantes que já estão numa fase bem avançada, já leem e escrevem com dificuldades, mas já sabem ler e escrever?

Procuo fazer um diagnóstico com um autoditado. Geralmente eu uso ilustrações e gravuras para que possam escrever as palavras. Começo distribuindo folhetos de supermercado e pedindo-lhes para escolherem as gravuras que quiserem. Eles/as recortam, e peço que colem em uma folha. Depois vão escrever sem copiar e do jeito que sabem os nomes das gravuras que escolheram.

Se escuto um/a aluno/a dizendo que não sabe escrever, converso e digo que é importante que escreva do jeito que acha que é. Mas muitos/as estudantes reagem me perguntando a cada letra que escrevem se está certo ou errado. Outros/as ficam bastante angustiados para escrever. Mesmo assim, eu digo pra eles/as escreverem aquilo que acham que é, o que sabem escrever. Vejo também que vários/as olham em torno das paredes da sala e copiam o alfabeto. Outros/as copiam palavras dos murais. Continua o meu drama quando recolho as folhas e, sinceramente, não sei o que fazer. Vejo que eles escolheram imagens com palavras difíceis, por exemplo: macarrão, farinha de trigo, maionese e feijão.

Não consegui ir muito adiante com essa atividade diagnóstica. Minha colega ajudou-me passando um outro autoditado que ela fez na sua turma. Era uma lista de imagens de frutas.

Depois desse ditado, resolvi que o meu planejamento seria trabalhar as frutas. Escolhi a mais fácil, uva; depois, banana e laranja. Assim, fui trabalhando as vogais e as consoantes das palavras uva e banana. Também fazia jogos de memória com a turma utilizando esses termos e todos/as gostavam muito. Aprenderam a escrever as palavras que trabalhei a partir do planejamento inicial.

Este é meu relato. Como eu disse no início, sinto-me ainda muito insegura e toda ajuda será bem-vinda.

Obrigada.

Algumas questões podem ser levantadas para reflexão sobre esse caso: Como podemos relacionar a avaliação diagnóstica com o planejamento de ensino? As atividades de uma avaliação diagnóstica devem permitir levantar quais informações sobre o processo de alfabetização dos/as estudantes? Como analisar a reação dos/as alunos/as em relação às atividades propostas em uma avaliação diagnóstica? Como o planejamento de ensino da professora pode favorecer a aprendizagem dos/as discentes?



Habilidades e conhecimentos da matriz de aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos Uma referência para o planejamento da ação de ensino

No primeiro tópico, discutem-se as especificidades gerais das habilidades e dos conhecimentos da matriz de aprendizagem a partir de exemplos do eixo da leitura. A radicalidade de uma ação de ensino se concretiza quando, planejando a ação docente em alfabetização e letramento, questionamos sobre os objetivos de ensino estabelecidos para a

ação pedagógica junto a um grupo de estudantes: Quais habilidades e conhecimentos de alfabetização e letramento estão envolvidos na aprendizagem da língua escrita desses/as alunos/as? Por que são essas habilidades e não outras? É preciso definir objetivos de aprendizagem para mobilizar o processo de conhecimento dos/as educandos/as.

Sabemos que as metas gerais de aprendizagem em alfabetização e letramento envolvem a aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita (compreensão do princípio da base alfabética, aprendizagem das regras ortográficas e desenvolvimento dos mecanismos de leitura e escrita de palavras), o desenvolvimento das habilidades de compreensão e a produção de textos escritos. Em cada uma dessas metas gerais de alfabetização e letramento, devem ser estabelecidos os objetivos específicos de ensino, levando-se em conta a trajetória e o nível de aprendizagem dos/as discentes. A partir dos objetivos de ensino, são definidos os procedimentos de ensino e as atividades pedagógicas que irão operacionalizar o planejamento de ensino.

A “Matriz de referência para Alfabetização de Jovens e Adultos da RME-BH em 2021”, explicita as habilidades e os conteúdos que orientam o planejamento do ensino e favorece o entendimento entre os/as alfabetizadores/as sobre o processo de aprender a língua escrita. O levantamento das questões teórico-metodológicas relacionadas ao planejamento na Alfabetização de Jovens e Adultos demanda formação continuada dos/as profissionais para se realizar a adequação da matriz à demanda da sala de aula e da prática pedagógica às orientações da matriz.

Nesse sentido, a definição das habilidades de aprendizagem pode ser considerada o primeiro desafio para a elaboração do planejamento de ensino. Por exemplo, é preciso definir as *habilidades que perpassam toda trajetória de aprendizagem escolar* considerando o conjunto dos textos trabalhados em

sala de aula determinantes da progressão da aprendizagem, pois sabemos que diferentes gêneros textuais envolvem conteúdos e habilidades específicas.

Os gêneros textuais materializam as condições e situações nas quais os textos são produzidos e, também, lidos. A equipe do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), produziu um glossário com verbetes de questões específicas sobre o assunto. (Para saber mais, acesse: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/generos-e-tipos-textuais>).

Vamos tomar como referência a habilidade “(ALFAEJALE-02) - Ouvir a leitura de diferentes gêneros textuais”, do eixo LEITURA da “Matriz de referência para Alfabetização de Jovens e Adultos da RME-BH em 2021”. Ouvir a leitura de um texto mobiliza conhecimentos prévios, vivências culturais e experiências subjetivas e, a depender do gênero textual e do assunto do texto que está sendo lido coletivamente, exige muita atenção e esforço para o engajamento dos/as estudantes. Podemos dizer que ouvir a leitura de uma receita culinária e de uma reportagem são atividades diferentes porque, além de se concretizarem por diferentes estratégias e situações de leitura, mobilizam operações metalinguísticas específicas relacionadas ao gênero textual. Nessa perspectiva, “Ouvir a leitura de diferentes gêneros textuais”, mesmo sendo um tópico contínuo no planejamento de ensino, impõe definições metodológicas sobre o que se lê, para que se lê e como se lê. Enfim, se queremos que os/as educandos/as desenvolvam a habilidade de ouvir a leitura de textos, precisamos considerar que, ao longo de toda a trajetória escolar deles/as, e, portanto, em nossos planejamentos de ensino e planos de aula, essa habilidade deve estar presente, especificando-se situações e objetos da leitura: Quais textos? Com quais propósitos? Como? Articulada a quais situações de leitura?

Isso também acontece com a habilidade “(ALFAEJA-LE-21) - Identificar o gênero textual, a partir de sua estrutura composicional”, para a qual é preciso que se especifiquem quais gêneros textuais serão abordados nos planejamentos e planos de aula.

Narrativas pedagógicas

Depois de uma conversa com os/as alunos/as sobre o bolo que um colega levou para o lanche, a professora Heloisa planejou uma sequência didática para trabalhar o gênero receita com seu grupo de alunos/as. Sua primeira tarefa era selecionar uma receita que poderia fazer parte da alimentação cotidiana dos/as estudantes: broa de fubá. Ao anunciar a receita que seria lida coletivamente, muitos/as deles/as ficaram entusiasmados/as com a proposta de leitura e participaram com motivação, indicando os ingredientes possíveis. Disseram sobre suas experiências em casa, comentaram sobre o momento do café em que a família se reunia em torno dos bolos. Vários/as destacaram a habilidade de uma colega para fazer broa de fubá, pois, sempre que podia, ela fazia para os/as colegas. Era um presente esperado de tão bom.

Ao ler os ingredientes, D. Maria deu uma dica sobre colocar erva doce. Quando foram lidas as instruções para se fazer a broa, D. Maria, mais uma vez, alertou sobre a maneira de colocar o queijo para que a broa ficasse com uma parte cremosa, demonstrando muito conhecimento da confecção do bolo. Falou ainda sobre outras possibilidades de misturar os ingredientes. Ao final da leitura, todos/as concluíram que a receita da D. Maria deveria ser mais saborosa.

A partir daí, Heloisa propôs à D. Maria que ela escrevesse, com sua ajuda, outra versão da receita, com as recomendações da cozinheira. Propôs também ao grupo de estudantes a produção escrita dos relatos dos encontros para o café com parentes e

amigos, resgatando lembranças e celebrando os bons momentos que um “café com bolo” pode significar para cada um. Essa proposta foi desenvolvida durante meses. A produção escrita foi feita com ajuda da professora, que servia como leitora crítica e mediadora pedagógica, promovendo a aprendizagem da língua escrita do grupo. Ao final, a turma se reuniu para comemorar o livro de memórias.

No caso relatado acima, vemos que a proposta de ler coletivamente uma receita com a turma mobilizou um outra ação com os/as estudantes: a reescrita da receita, incorporando saberes e vivências de uma estudante. Vale destacar que, muitas vezes, situações vivenciadas na turma criam boas oportunidades de aprendizagem, que precisam ser incorporadas ao planejamento de ensino. Nesse contexto, a professora trabalhou com a produção textual “(ALFA EJA-PTE-03) - Produzir textos de diferentes gêneros vivenciados na leitura, atendendo a diferentes finalidades, tendo o alfabetizador como escriba ou com autonomia, do eixo da escrita”, assim como a leitura “(ALFAEJA-LE-02) - Ouvir a leitura de diferentes gêneros textuais”. O texto selecionado está presente no cotidiano das alfabetizadas e dos alfabetizados. Se não for pela manipulação, é pela visualização do texto e sua utilização na comunicação instrucional visando à produção de alimentos. A vivência de situações no dia a dia perpassa toda trajetória de aprendizagem escolar, tendo como fator de progressão a definição do texto a ser explorado com a turma.

Narrativas pedagógicas

Os/As professores/as da escola de Heloisa se reúnem quinzenalmente para socialização e discussão sobre o planejamento e as ações desenvolvidas junto às turmas. Em uma dessas reuniões, Heloisa relatou para as colegas a proposta de produzir um livro de memórias a partir dos relatos pessoais sobre

o momento “café com bolo”. Falou de como a proposta surgiu e da possibilidade que ela representa para aprendizagem dos/as estudantes, uma vez que, em seu planejamento pedagógico, no eixo PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS, havia sido definido com as seguintes habilidades:

- “(ALFA EJA-PTE-03) - Produzir textos de diferentes gêneros vivenciados na leitura, atendendo a diferentes finalidades, tendo o alfabetizador como escriba ou com autonomia”;
- “(ALFA EJA-PTE-02) - Produzir suas próprias histórias escritas, passado, presente, futuro e ficção”;
- “(ALFAEJA-PTE-04) - Produzir textos coletivos orais a serem escritos pelo professor, respeitando algumas características formais da língua escrita, usando como repertório gêneros e temas conhecidos”.

Heloisa também relatou como estava sendo encaminhada a produção individual dos/as alunos/as, o que lhe permitia fazer intervenções pedagógicas em relação aos aspectos formais da língua escrita. Na sua avaliação, os/as estudantes estavam avançando muito em seus processos de aprendizagem com tal proposta.

Uma colega de Heloisa levantou a seguinte questão para ao grupo: a proposta de trabalho da professora permitia o desenvolvimento da habilidade de “(ALFAEJA-PTE-09) Ler e revisar o próprio texto, de forma autônoma ou mediada, para aprimorá-lo quanto à clareza, a partir de cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação”? O grupo discutiu a questão e concluiu que aprender a revisar o próprio texto é uma habilidade que precisa estar sempre indicada no planejamento do eixo da produção escrita porque faz parte da condição de produção textual. Heloisa ressaltou que a intervenção individual no texto dos/as educandos/as era feita no momento mesmo da sua produção, configurando-se como uma mediação de ensino na escrita do texto. Por isso, não considerava uma ação focada na habilidade de ler e revisar o

próprio texto. A discussão com os/as colegas ajudou Heloisa a pensar sobre como dar continuidade ao trabalho, dirigindo a atenção dos/as estudantes para a necessidade da revisão textual como etapa da produção do livro.

Outra ação desafiadora para o planejamento de ensino é o grau de autonomia dos/as alunos/as em relação à prática de leitura e de escrita. Observe, por exemplo, que a habilidade “(ALFAEJA-LE-23) - Inferir o sentido de palavras ou expressões, em textos de diferentes gêneros, considerando o contexto em que aparecem, a partir da leitura mediada ou autônoma” pode ser trabalhada considerando o maior ou o menor grau de autonomia por parte dos/as discentes. Ao planejar a prática pedagógica, o/a educador/a deve, respeitando o desenvolvimento da turma, buscar a progressão do grau de autonomia da compreensão e da produção escrita.

Podemos observar também que as habilidades descritas na “Matriz de referência para Alfabetização de Jovens e Adultos da RME-BH em 2021” apresentam variações na especificação do objeto de conhecimento. Observe, por exemplo, que a habilidade de “Ler textos com autonomia” se desdobra em “(ALFAEJA-LE-06) - Ler textos de curta extensão com autonomia e atribuir sentido” e “(ALFAEJA-LE-07) - Ler textos de média extensão com autonomia e atribuir sentido”, sinalizando que a extensão dos textos é um aspecto que pode impactar a leitura, dependendo do nível de aprendizagem em que a turma se encontrar.

A análise feita até aqui nos indica que o momento de definição das habilidades de aprendizagem para o planejamento do ensino pode se tornar importante para que o coletivo da escola reflita sobre a “Matriz de Aprendizagem”, quanto à necessidade de reformulações apoiadas na prática de ensino e demandas de formação em Alfabetização e Letramento. Vamos tomar, como exemplo, mais uma vez, o eixo da leitura: uma questão muito comum em torno das habilidades de compreensão dos textos diz respeito aos elementos envolvidos nos processos cognitivos

e linguísticos que constituem o desenvolvimento das habilidades de leitura. Ao discutir o planejamento de uma atividade de leitura, então, é preciso levar em conta que o conhecimento prévio dos estudantes em torno da temática, do gênero textual e o vocabulário usado ao longo do texto são componentes que podem especificar uma ou mais habilidades relacionadas ao desenvolvimento da leitura fluente de textos.

Por fim, vale ressaltar que o planejamento deve ser claro em relação aos objetivos de ensino para cada turma, levando-se em conta a trajetória e o nível de aprendizagem dos/as estudantes. Para isso, apresentaremos, no próximo tópico, uma breve discussão sobre a importância da avaliação diagnóstica inicial para o planejamento de ensino.



Avaliação diagnóstica inicial da turma – outra dimensão importante do planejamento

No tópico anterior, focamos na definição das habilidades linguísticas a serem desenvolvidas pelos/as educandos/as como um importante elemento da elaboração do planejamento pedagógico. Sabemos que isso implica conhecer a “Matriz de Referência” e discutir as habilidades linguísticas do ponto de vista conceitual e metodológico. Por outro lado, para que o planejamento se torne significativo para a aprendizagem dos/as estudantes, é preciso considerar uma outra condição: o conhecimento dos sujeitos que compõem a turma.

A Educação de Jovens e Adultos pressupõe um trabalho que considera as realidades e os contextos nos quais os/as alunos/

as estão inseridos. A atribuição de sentido aos conhecimentos escolares permite a assimilação, construção e consolidação respeitosa, eficaz e significativa das habilidades pedagógicas. Sendo assim, no momento de elaboração do planejamento, é necessário compreender e considerar quem são os sujeitos com os quais se vai trabalhar.

Esse conhecimento nos é permitido por meio das atividades diagnósticas, que podem produzir informações não só relacionadas ao conhecimento pedagógico, mas também a um conhecimento sociocultural do grupo. São informações complementares que possibilitam a construção de um planejamento adequado, pertinente e condizente com a realidade dos/as discentes.

As atividades diagnósticas que objetivam o conhecimento social e cultural dos/as educandos/as podem ser aplicadas de diversas formas: conversas abertas, conversas individuais, relatos pessoais, discussões coletivas etc. É fundamental ao/a educador/a conhecer o grupo de estudantes, as características das pessoas que compõem a turma: Quem são eles e elas? De onde vem? Quais as experiências de vida? Quais expectativas trazem para a sala de aula? Em que trabalham ou trabalharam? Sobre o que gostam de conversar? Sobre o que demonstram interesse? É uma turma mais jovem ou mais idosa?

Entretanto, é necessário que o/a professor/a tenha ciência da importância de armazenar devidamente essas informações para que possa utilizá-las sempre que necessário. Por mais informais que possam ser apresentadas, essas atividades são intencionais e objetivam o conhecimento do grupo e dos/as estudantes. Conhecimento esse que orientará o/a docente na elaboração do planejamento e na construção das atividades.

Para isso, pode-se fazer um levantamento dos usos que os/as estudantes fazem da escrita e/ou das situações de uso

em que estão envolvidos no contexto pessoal, profissional e social. Outra dimensão importante a ser levantada diz respeito à trajetória de alfabetização do grupo, como experiências escolares e não escolares de aprendizagem da língua escrita. Rodas de conversa coletiva ou em pequenos grupos favorecem o conhecimento das experiências subjetivas e das expectativas dos/as alunos/as em relação à língua escrita e sua aprendizagem, trazendo elementos sobre as demandas de uso da escrita e as estratégias usadas pelos/as estudantes para atender a essas demandas.

Discutindo em grupo: Como essas informações podem impactar o planejamento do ensino? Como essas informações traduzem as expectativas dos/as educandos/as em relação à aprendizagem da escrita na EJA?

No tocante às atividades diagnósticas que tratam das habilidades pedagógicas, elas devem ser elaboradas de maneira específica para que sirva ao propósito de mensurar o conhecimento que os/as alfabetizando/as apresentam em relação às habilidades que devem ser trabalhadas com o grupo.

É preciso construir questões que cumpram com o propósito de avaliar a posição do sujeito em relação a determinada habilidade. Dessa forma, para cada habilidade elencada, deve-se ter uma ou mais questões correspondentes. Nesse momento de elaboração do instrumento, é preciso discernir entre as questões adequadas ao momento de avaliação daquelas questões preparadas para o desenvolvimento de habilidades. A intenção nesse momento não é trabalhar capacidades, mas avaliar o conhecimento que o sujeito apresenta sobre elas e, para tanto, algumas questões não cumprem com essa função. Observe o exemplo a seguir:

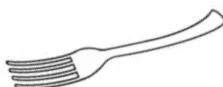
LEIA, COM A AJUDA DA TURMA, A LISTA DE OBJETOS QUE PODEM SER ENCONTRADOS EM UMA COZINHA.

IDENTIFIQUE A PRIMEIRA LETRA DE CADA UMA DAS PALAVRAS ABAIXO E ESCREVA NA LINHA AO LADO.

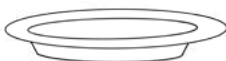
FACA _____



GARFO _____



PRATO _____



COPO _____



TIGELA _____



MARQUE AS LETRAS QUE VOCÊ CONHECE EM CADA UMA DAS PALAVRAS DA LISTA DE OBJETOS QUE PODEMOS ENCONTRAR EM UMA COZINHA.

Sendo o objetivo da questão avaliar se o/a estudante tem conhecimento das letras, é necessária a reflexão de que é possível que o sujeito realize a cópia da primeira letra sem,

necessariamente, conhecê-la. Porém, é uma atividade que pode ser bastante explorada em sala de aula, abordando outras palavras que começam com a mesma letra, o nome, o traçado e o valor sonoro das letras.

Durante a elaboração das questões, há que se ter em vista a análise dos erros e acertos dos/as alunos/as. É preciso estar atento/a à construção das opções de resposta, o que cada uma delas indica em relação às estratégias e aos conceitos utilizados pelos sujeitos na resolução da questão. Ao marcar uma resposta errada, o sujeito apresenta ao/a professor/a suas percepções e estratégias naquele momento.

O exemplo abaixo permite o entendimento, caso seja marcada a letra A, de que o/a estudante reconhece a primeira letra ou sílaba da palavra, talvez a última letra e/ou sílaba também, mas não realiza a leitura dela. Já as opções B e D revelam que não foi realizada a leitura da palavra nem mesmo a identificação do som inicial. Essas análises podem ser confrontadas com outras questões acerca dessa mesma habilidade.

MARQUE A PALAVRA QUE REPRESENTA O NOME DA FIGURA ABAIXO:



() BOLACHA () MESA () BORRACHA () CADEIRA

No próximo exemplo, também se revela a importância de pensarmos nas opções de resposta. Considerando que o objetivo é mensurar o conhecimento do alfabeto, observe a questão abaixo:

LEIA A PALAVRA COM AJUDA DA TURMA. OBSERVE AS LETRAS USADAS PARA ESCREVER A PALAVRA E RESPONDA:

CANETA

- QUAIS SÃO AS VOGAIS DA PALAVRA? _____

- QUAIS SÃO AS CONSOANTES DA PALAVRA? _____

Ainda que o sujeito responda corretamente, ficará ainda a dúvida se ele reconhece quais as letras são vogais e quais são consoantes, pois a resposta é a mesma para os dois casos.

Diante dos exemplos dados, fica clara a importância da elaboração das questões. Seja na intencionalidade de aferir uma determinada habilidade, seja nas opções de resposta apresentadas.

As atividades pedagógicas diagnósticas revelam informações que precisam ser bem analisadas para que possam alimentar corretamente o trabalho do/a docente. O registro dos resultados é fundamental para análise e consultas posteriores e apresenta várias possibilidades de registro. O exemplo a seguir traz uma possível visualização do resultado da turma:

ANÁLISE DA DIAGNÓSTICA POR TURMA					
	<i>Habilidade 1</i>	<i>Habilidade 2</i>	<i>Habilidade 3</i>	<i>Habilidade 4</i>	<i>Habilidade 5</i>
Estudante 1					
Estudante 2					
Estudante 3					
TOTAL	% ACERTO	% ACERTO	% ACERTO	% ACERTO	% ACERTO
	% ERRO	% ERRO	% ERRO	% ERRO	% ERRO
HABILIDADES CONSOLIDADAS:					
HABILIDADES EM PROCESSO:					
HABILIDADES NÃO CONSOLIDADAS:					

Também é possível uma visualização individual:

ANÁLISE DO RESULTADO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA POR ESTUDANTE			
NOME DO ESTUDANTE			
	<i>CONSOLIDADA</i>	<i>EM PROCESSO</i>	<i>NÃO CONSOLIDADA</i>
<i>HABILIDADE 1</i>			
<i>HABILIDADE 2</i>			
<i>HABILIDADE 3</i>			
<i>HABILIDADE 4</i>			
<i>HABILIDADE 5</i>			

Assim, a partir da análise das atividades diagnósticas, é possível identificar as habilidades que demandam um trabalho mais intenso e geral, as habilidades que precisam ser trabalhadas e as habilidades que já foram consolidadas. Além disso, fica clara qual é a demanda de trabalho individual e a demanda coletiva.

As informações referentes ao perfil sociocultural da turma somadas às informações a respeito das demandas de trabalho com cada uma das habilidades em questão alimentam o planejamento de trabalho e possibilitam intervenções contextualizadas, assertivas e significativas.

A atividade diagnóstica, portanto, não tem por finalidade classificar os/as estudantes diante do domínio ou não de determinados conhecimentos, mas sim, auxiliar o/a professor/a no planejamento e na condução do processo de ensino-aprendizagem, a partir da análise das competências que já foram consolidadas, das que precisam ser retomadas e daquelas que devem ser trabalhadas, tanto coletiva quanto individualmente.

Uma discussão mais ampla sobre a avaliação diagnóstica pode ser encontrada no volume 9 – “Monitoramento e a Alfabetização de Jovens e Adultos” da coleção “Lendo e escrevendo as palavras, lendo e escrevendo o mundo”.

Narrativas pedagógicas

A coordenadora pedagógica da escola da professora Heloísa reuniu a equipe para conversar sobre a elaboração das atividades diagnósticas. Conversaram sobre as habilidades que seriam contempladas e também sobre o cuidado necessário na escolha das questões, que devem ser elaboradas a partir do objetivo avaliativo que se tem com cada uma delas. Depois desse momento, cada docente elaborou sua atividade, aplicou em sala e então voltaram a se reunir, dessa vez, individualmente, com a coordenadora, para analisarem os resultados.

Em seu encontro com a coordenação, a professora Heloísa relatou que, ao elaborar a planilha para análise da atividade, teve dificuldade em definir qual a habilidade estava sendo mensurada em algumas questões e percebeu, ao conversar com a coordenação, que algumas habilidades estavam

contempladas em várias questões e outras habilidades não foram contempladas.

Além disso, a professora Heloísa pôde perceber, ao corrigir suas atividades, que algumas questões não apresentavam um perfil diagnóstico. Ela não sabia como extrair informações que queria a partir das respostas dadas.

Ao terminar esse encontro, a professora Heloísa percebeu que estava mais preparada para o momento de elaboração de uma atividade avaliativa, e a coordenadora se mostrou bastante satisfeita por perceber que a necessidade de delinear as habilidades contempladas e escolher as questões, tendo clareza da sua intencionalidade, passou a ser, a partir da experiência de Heloísa, uma demanda da própria professora, e não mais uma exigência burocrática da escola.



Organização das ações

O conjunto de atividades que compõem o planejamento pedagógico deve levar em conta o critério de articulação e continuidade das ações proposta aos/às docentes. Algumas perguntas podem nos orientar na análise de nossas propostas de atividades: As atividades propostas promovem a aprendizagem da língua escrita no grupo? Em qual direção? De que forma? Elas criam situações para que os/as estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura e da escrita? Como podemos envolver os/as alunos/as no curso das atividades, de forma a tornar a aprendizagem um processo autônomo?

As atividades pedagógicas concretizam procedimentos de ensino-aprendizagem, que são formas de proceder que permitem ao/à aprendiz refletir sobre os conteúdos escolares, por meio dos encaminhamentos de ensino planejados pelos/

as educadores/as. Na alfabetização e no letramento, os procedimentos de ensino-aprendizagem devem focar o desenvolvimento da consciência metalinguística permitindo aos/às estudantes o distanciamento do uso cotidiano da linguagem e tomar a língua escrita como objeto de conhecimento.

A consciência metalinguística abrange diferentes estruturas linguísticas: o sistema de escrita, a palavra, a frase e o texto. No eixo do sistema de escrita, os procedimentos de ensino-aprendizagem estão relacionados ao desenvolvimento da consciência fonológica, à compreensão da relação entre a linguagem oral e escrita, à automatização do reconhecimento da palavra escrita e à aprendizagem da escrita ortográfica. São exemplos de procedimentos nesse eixo de trabalho o reconhecimento de palavras, a leitura de frases e de pequenos textos com autonomia, a escrita coletiva e autônoma de palavras e frases, bem como a análise de palavras orais e escritas em seus constituintes.

Narrativas pedagógicas

A professora Heloísa elaborou o seguinte exercício para a sua turma:

LEIA, COM A AJUDA DE COLEGAS, AS PALAVRAS ABAIXO:

PRATO

PATO

RATO

OBSERVE A ESCRITA E RESPONDA:

QUAIS SÃO AS LETRAS QUE SE REPETEM EM TODAS AS PALAVRAS?

QUAIS SÃO AS LETRAS QUE NÃO SE REPETEM NAS PALAVRAS

PATO



RATO



ESCREVA TRÊS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A LETRA P E COM A LETRA R

P

R

OBSERVE O QUE ACONTECE QUANDO ESCREVEMOS A
LETRA R DEPOIS DA LETRA P NA PALAVRA PATO

PATO



PRATO



Durante a realização da atividade, a educadora observou que os exercícios criaram oportunidades para que os/as estudantes, discutindo as tarefas com os/as colegas, refletissem sobre o funcionamento do sistema de escrita. Em muitos momentos, ela também interagiu com a turma para fornecer informações sobre a estrutura silábica das palavras e de como elas deveriam ser lidas. Ao final, Heloísa concluiu que os exercícios e muitos jogos de alfabetização compõem sua prática docente por permitir a organização das interações em sala de aula, por isso era preciso analisar com atenção tais estratégias didáticas no momento do planejamento.

No eixo da produção de textos, por exemplo, os/as alunos/as podem ser levados a produzir textos em pequenos grupos, individualmente ou com toda a turma, a partir de roteiros prévios. No eixo da leitura de textos escritos, os procedimentos de ensino-aprendizagem podem ser concretizados por questões relacionadas à identificação do assunto do texto, à identificação de informações explícitas, à interpretação, a inferências e à avaliação. Elas podem fazer parte de conversas coletivas sobre textos, livros e revistas lidos.

Por fim, vale ressaltar que as definições metodológicas em um planejamento de ensino se concretizam no estabelecimento dos objetivos de aprendizagem, nas escolhas teóricas

que orientam a prática docente e na decisão autônoma e consciente pelos/as educadores/as dos procedimentos e das atividades que organizam as interações em sala de aula. Nesse sentido, os procedimentos e as atividades de ensino não têm existência autônoma, pois precisam ser submetidos aos constituintes de nossas ações com os/as educandos/as.



As diversas formas de organizar a ação pedagógica para desenvolver habilidades e conhecimentos com a turma

Projeto de estudos

Na escola em que a professora Ivone trabalha, a equipe docente, no retorno às aulas presenciais, optou por desenvolver um Projeto de Estudos para investigar as vivências da comunidade no período da quarentena da Pandemia de COVID-19, visando à reelaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, buscando conhecer para

dialogar com a realidade e contribuir para o aprimoramento educativo da população.

A professora Ivone, que trabalha com uma turma de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos/as, elaborou algumas perguntas para orientar o planejamento:

- Como as alfabetizadas e os alfabetizados poderão participar desse Projeto de Estudos?
- Quais foram as vivências desses sujeitos em relação ao uso do sistema de escrita, no período do recolhimento?
- Quais situações experimentaram que os/as fizeram manifestar o quanto queriam o retorno presencial, por meio das mensagens de áudio que enviavam?
- Quais formas de comunicação escrita estão presentes na comunidade?

Ela resolveu fazer uma roda de conversa com os/as alunos/as sobre as demandas de leitura da comunidade. Em que situações do dia a dia eles/as sentem mais a necessidade de aprender a ler e escrever? Ao perceber que os/as estudantes estavam envolvidos com a temática, Ivone propôs que contribuíssem na organização de um Projeto de Estudo, buscando preencher o seguinte quadro:

PROJETO DE ESTUDOS
<u>Estudar o quê?</u> O uso do sistema de escrita na comunidade.
<u>Para quê?</u> Identificar as dificuldades no uso do sistema de escrita e procurar estudar para superá-las.
<u>Quando?</u> Diariamente, no decorrer dos meses definidos pelo coletivo da escola.

Como?

Levar materiais escritos distribuídos na comunidade (panfletos, cartões de visita, informativos, cartas, contas, cartões de vacina, receitas de medicamentos, receitas culinárias, receitas de produtos de limpeza, recibo de compras etc.).

Coletar fotos de materiais escritos presentes na comunidade (placas, fachadas, faixas, adesivos em veículos etc.).

Apresentar mensagens escritas no formato digital.

Buscar outras formas além das anteriores.

A professora Ivone ficou muito satisfeita com a organização do Projeto de Estudos com a turma e já foi em seguida organizar uma sequência didática para trabalhar com os diversos gêneros textuais que poderiam ser levados pela turma. Ela selecionou a seguinte habilidade para organizar uma sequência de atividades, visando trabalhá-la:

Sequência didática: Gêneros textuais presentes na comunidade

Objetivo (Habilidade a ser trabalhada):

“(ALFAEJA-LE-01) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais que circulam com mais frequência no cotidiano”.

Materialidade:

- Material com escritos colhido pelos alfabetizandos e pelas alfabetizandas, conforme definido no Projeto de Estudo com a turma.
- Fotocópias do material que é de arquivo pessoal, resguardando dados pessoais.
- Sacos plásticos para arquivamento dos materiais impressos.

- Pastas sanfonadas ou caixa box para arquivo.
- Equipamento para projeção das fotos e dos textos digitais.

Desenvolvimento:

AULA 1 – Conhecendo e organizando o material recolhido

Duração: 1 hora.

Organização da turma: pequenos grupos.

Materialidade:

- Suportes textuais em materiais impressos.
- Sacos plásticos.

Orientações:

- Cada pessoa deverá mostrar ao grupo o material que levou e dizer onde coletou.
- O grupo deverá organizar o material categorizando por finalidade de uso e arquivar em sacos plásticos para posterior manipulação.
- O grupo deverá definir uma forma de apresentar à turma como organizou o material.

AULA 2 – Apresentação dos grupos

Duração: 2 horas.

Organização da turma: semicírculo.

Materialidade: material categorizado pelos grupos na aula anterior.

Orientações:

Cada grupo apresenta o material recolhido e expõe para a turma os critérios utilizados para a organização do material.

Ao final da apresentação dos grupos, abrir diálogo para avaliações do que foi exposto, procurando sistematizar o conhecimento produzido nessa experiência. Propor a seguinte pergunta: O que vocês observaram sobre o trabalho dos grupos e sobre as apresentações? (Enquanto os/as estudantes emitem sua opinião, o/a professor/a registra o que for significativo de cada fala).

AULA 3 – Qual o gênero textual que mais apareceu em nosso material?

Duração: 1 hora.

Organização da turma: em círculo com algumas mesas ao centro, para suporte do material impresso categorizado e armazenado em sacos plásticos.

Materialidade:

- Material categorizado pela turma nas aulas anteriores.
- Registro da aula anterior, com as observações dos/as estudantes de modo resumido e organizado por proximidade de ideias.
- Pastas sanfonadas ou caixas box para arquivo.

Orientações:

- Apresentar o material ao centro do grupo, numa disposição que facilite a visualização da forma como os grupos haviam organizado.
- Ler o resumo das observações feitas pelos/as estudantes na aula anterior.

- Lançar um novo desafio: Como podemos organizar esse material dos grupos de forma que seja uma organização da sala? Que materiais apresentam características semelhantes que possam ser agrupados?
- Introduzir o conceito de gênero textual e suporte de texto, explicando que suporte é onde o texto foi escrito e gênero textual são as características que orientaram a turma a fazer a organização e separação do material.
- Conferir com os/as estudantes em qual gênero textual conseguiram recolher maior quantidade de suportes.
- Separar esse material para a próxima aula e armazenar todo material separadamente, em pastas sanfonadas ou em caixas box para arquivo.

AULA 4 – Aprofundando as características de um gênero textual

Duração: 1 hora.

Organização da turma: voltada para a tela de projeção.

Materialidade:

- Digitalização de alguns dos textos retirados do pacote em que se encontraram mais materiais de um mesmo gênero textual.
- Equipamento tecnológico para digitalização e projeção dos materiais.

Orientações:

Sugerimos que o/a professor/a estude previamente as características do gênero textual para que possa explorá-la com clareza junto à turma.

Dialogar com o grupo sobre o aprendizado que estão fazendo

sobre gênero textual e suporte textual. Verificar o que já conseguiram compreender. Dizer que é importante conhecer os diversos gêneros e sua finalidade na comunicação escrita. Informar que a aula de hoje será para estudar, com mais detalhes, o gênero textual mais encontrado nas seleções da turma.

Projeção das imagens digitalizadas e diálogo com a turma sobre:

- Qual a finalidade desse gênero textual?
- Em que tipos de suporte podemos encontrar esse gênero textual?
- Que atores comunitários produzem esse texto?
- Para quais leitores/as esses textos são produzidos?
- Como é feita a distribuição gráfica da informação?
- Qual é a intencionalidade dessa distribuição gráfica?
- Qual mensagem foi passada?

(Essas são algumas sugestões de perguntas que podem orientar o estudo.)

Podem ser programadas outras aulas a partir dos outros gêneros textuais recolhidos e organizados, além da opção de explorar os gêneros digitais.

Atividades diversificadas

Ao realizar os estudos com a turma, o trabalho com os gêneros textuais a partir de suportes que as alfabetizandas e os alfabetizandos manipulam no seu dia a dia é bastante envolvente e podemos trazê-lo em atividades diversas, para desenvolver outras habilidades:

“(ALFAEJA-CVCE-01) Conhecer e apreciar os usos da escrita em diferentes contextos.”

“(ALFAEJA-LE-05) Inferir o sentido de palavras ou expressões, em textos de diferentes gêneros, considerando o contexto em que aparecem, a partir da leitura mediada ou autônoma.”

Exploração de temáticas

Outra ideia é explorar a temática de algum texto bastante recorrente na comunidade e desenvolver uma atividade sobre a questão. Por exemplo, pode-se fazer um levantamento de quais serviços anunciados em panfletos são oferecidos na comunidade e montar um quadro de anúncios dos diversos serviços. Pode-se fazer um levantamento das várias placas indicativas de trânsito que há na comunidade, verificar sua importância no local onde se encontram e avaliar como as pessoas transitam na comunidade. É possível propor também a elaboração de cartazes sobre os cuidados que devemos ter ao transitar pelas ruas da comunidade. Seria interessante ainda conversar sobre os recursos de energia que utilizamos no dia a dia e pesquisar sinalizações em equipamentos domésticos de economia de energia e produzir alguns verbetes instrutivos sobre o assunto.



O planejamento em ação

Nesse tópico gostaríamos de sugerir algumas questões para contribuir com a reflexão em torno do planejamento pedagógico na escola. Seria interessante que elas fossem debatidas e respondidas por toda a equipe pedagógica (professores/as, coordenadores/as, diretores/as e outros/as profissionais).

- 1- De que maneira a definição das habilidades de aprendizagem no planejamento de ensino impacta a ação docente em sala de aula?
- 2- Existe uma forma mais adequada de organizar a ação docente, considerando o grau de autonomia dos/as estudantes?
- 3- Quais atividades ou projetos podem ser planejados para o trabalho com todas as turmas?
- 4- Quando é necessário desenvolver atividades distintas

para a mesma turma? É possível que sejam elaboradas a partir da mesma habilidade?

5- De que forma a construção diagnóstica do perfil discente interfere no planejamento global do trabalho pedagógico?

6- Como a autoavaliação do/a educando/a em relação ao seu processo de aprendizagem pode contribuir para afinar possíveis arestas no planejamento pedagógico?

7- Que estratégias podem ser usadas para o acompanhamento individualizado do desempenho do/a alfabetizando em relação à aquisição do sistema de escrita?

8- Qual a importância de o planejamento das atividades estar em consonância com o planejamento da etapa?

Referências

CARVALHO, Marlene Carvalho. **Guia prático do alfabetizador**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010. p. 62-74.

FARIA, M. A. **Como Usar o Jornal na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. Cortez & Moraes: São Paulo, 1979. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/Paulofreire/Paulo_freire_conscientizacao.pdf

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MONTEIRO, Sara Mourão . **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

KATO, M.A. **No Mundo da Escrita: uma Perspectiva Psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. Campinas: Pontes, 1993.

MONTEIRO, Sara Mourão. **Aprender a ler e a escrever**. Educação (São Paulo), v. 1, p. 12-27, 2010.

MONTEIRO, Sara Mourão. Atividade Didática. *In*: Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Maria da Graça Costa Val; Maria das Graças de Castro Bregunci. (Org.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014, v. 1, p. 37-38.

MONTEIRO, Sara Mourão. Exercícios para compreender o sistema de escrita nos livros de alfabetização. *In*: Antônio Augusto Gomes Batista; Maria da graça Costa Val. (Org.). **Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, v. 1, p. 201-238.

MONTEIRO, Sara Mourão. **Sequências e atividades pedagógicas para alfabetização**. Salto para o Futuro, v. 23, p. 8-18, 2013.

MONTEIRO, Sara Mourão; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Formação docente, avaliação e prática pedagógica** - questões debatidas em pesquisas acadêmicas produzidas no âmbito do Projeto Alfalettrar. PRÁXIS EDUCATIVA (UEPG. ONLINE), v. 13, p. 1-16, 2018.

MONTEIRO, Sara Mourão; MONTUANI, D. F. B.; MACEDO, A. C. A escrita inventada em contextos de produção com e sem mediação pedagógica. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, p. 210-231, 2019.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: Um Momento Privilegiado de Estudo Não um Acerto de Contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento Linguístico e Apropriação do Sistema de Escrita**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

PAULINO, G.; Walty, I; Fonseca, M. N.; Cury, M. Z. **Tipos de Textos, Modos de Leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

SOARES, Magda B. Português na escola: História de uma disciplina curricular. *In: Revista de Educação AEC*, Belo Horizonte, v.25, n.101, p. 9-26, out./nov.1996.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

VAL, M da G. C.; Vieira, M. L. **Língua, Texto e Interação**. Belo Horizonte, Ceale/FAE/UFMG, 2005.

_____. (org.) **Alfabetização e Língua Portuguesa: Livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte. Autêntica/Ceale/FAE/UFMG, 2009 (Coleção Linguagem e Educação).



LENDO E ESCRREVENDO AS
palavras
LENDO E ESCRREVENDO O
mundo



Volume 0
Conhecimentos
Essenciais para
Alfabetização de Jovens
e Adultos na Rede
Municipal de Educação
de Belo Horizonte



Volume 1
Alfabetização e
Letramento na EJA e os
Princípios Freirianos



Volume 2
Cultura escrita, Oralidade
e os Preconceitos
Linguísticos



Volume 3
Psicogênese da Língua
Escrita no Processo de
Alfabetização de Jovens
e Adultos



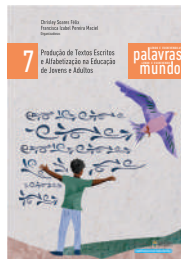
Volume 4
Apropriação do Sistema
de Escrita Alfabética na
Alfabetização de Jovens
e Adultos



Volume 5
Conhecimentos de
Ortografia e a Alfabetização
de Jovens e Adultos



Volume 6
Leitura e Alfabetização
na Educação de Jovens
e Adultos



Volume 7
Produção de Textos Escritos
e Alfabetização na Educação
de Jovens e Adultos



Volume 8
Planejamento: o Fazer
Docente na Educação de
Jovens e Adultos



Volume 9
Monitoramento e a
Alfabetização de Jovens
e Adultos

EDUCAÇÃO



PREFEITURA
BELO HORIZONTE

Trabalhando por uma cidade mais feliz.

