

Reitora da UFMG Ana Lúcia Gazzola
Vice-reitor da UFMG Marcos Borato

Pró-reitor de Extensão Edison José Corrêa
Pró-reitora Adjunta de Extensão Maria das Dores Pimentel Nogueira

Diretora da FaE Ângela Imaculada de Freitas Dalben
Vice-diretora da FaE Antônia Vitória Soares Aranha
Diretor do Ceale Antônio Augusto Gomes Batista
Vice-diretora Maria da Graça Costa Val

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Presidente da República: Luiz Inácio Lula da Silva
Ministro da Educação: Tarso Genro
Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes
Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Jeanete Beauchamp
Coordenadora Geral de Política de Formação: Lydia Bechara

4

VOLUME

Antônio Augusto Gomes Batista
Ceris S. Ribas da Silva
Maria das Graças de Castro Bregunci
Maria Lúcia Castanheira
Sara Mourão Monteiro

Planejamento da Alfabetização

Com a colaboração de
Isabel Alves da Silva Frade e
Maria da Graça Costa Val

Ceale* Centro de alfabetização, leitura e escrita
FaE / UFMG

Ministério
da Educação



B333p Batista, Antônio Augusto Gomes.

Planejamento da alfabetização / Antônio Augusto Gomes Batista et al.
– Belo Horizonte : Ceale/FaE/UFMG, 2005.

138 p. – (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 4)

ISBN: 85-99372-20-3

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Planejamento educacional. 4. Metodologia - ensino. 5. Professores. 6. Formação continuada. I. Título. II. Bregunci, Maria das Graças de Castro. III. Castanheira, Maria Lúcia. IV. Frade, Isabel Alves da Silva. V. Mourão, Sara Monteiro. VI. Silva, Ceres Salete Ribas da. VII. Val, Maria da Graça Costa. VIII. Coleção.

CDD – 372.41

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

FICHA TÉCNICA

Editor

Antônio Augusto Gomes Batista

Revisão

Heliana Maria Brina Brandão
Ceres Leite Prado
Flávia Ferreira de Almeida

Projeto Gráfico e Capa

Marco Severo

Editoração Eletrônica

Marco Severo

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
CEP: 31.270-901 - Contatos - 31 34995333
www.fae.ufmg.br/ceale - ceale@fae.ufmg.br

Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)

Proibida a reprodução desta obra sem prévia autorização dos detentores dos direitos

Foi feito o depósito legal

Sumário

APRESENTAÇÃO	7
1. O PLANEJAMENTO DO TRABALHO E A ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES	9
Como planejar?	12
Criando condições para o planejamento	12
Estabelecendo e compartilhando metas	15
Definindo meios para alcançar as metas e os objetivos	16
2. A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO REFERÊNCIA PARA O PLANEJAMENTO	59
Um caso de avaliação diagnóstica	59
Analisando os resultados do diagnóstico	65
O eixo relativo ao domínio do sistema de escrita	67
O eixo relativo à leitura	68
O eixo relativo à escrita e à produção de textos	69
Traçando metas para o Plano de Trabalho	70
3. A DISTRIBUIÇÃO DAS METAS E AS ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO	73

O planejamento anual	75
O planejamento das atividades e sua distribuição ao longo do ano	76
As atividades e sua distribuição no tempo	77
O planejamento de rotinas diárias e semanais	93
4. FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS, OBJETIVOS E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM	101
Os critérios para formar os agrupamentos	102
Visita coletiva às dependências da escola	103
Realização de um passeio nos arredores da escola	104
Leitura de textos curtos (“O leão e ratinho”) para os alunos, com foco na exploração de palavras	105
A mediação do professor nos agrupamentos	106
5. LETRAMENTO E INTERDISCIPLINARIDADE	109
O letramento e a formação de leitores e produtores de textos	111
Um “banco de textos”: sistematizando o acesso dos alunos a materiais escritos	112
Organizando situações de leitura: a HORA de LER	114
Os projetos de trabalho: uma abordagem integradora de áreas do conhecimento e das capacidades a serem desenvolvidas	118
PALAVRAS FINAIS	125
SUGESTÕES DE LEITURA	127

Apresentação

Este volume focalizará o planejamento do trabalho na alfabetização e no letramento, no contexto dos **três primeiros anos** do ensino fundamental de nove anos. A abordagem dessa temática tem por objetivos:

- afirmar a **importância** do planejamento na organização do trabalho de sala de aula, sobretudo do estabelecimento de metas consistentes para a alfabetização;
- articular as ações de planejamento às ações avaliativas, elegendo o **diagnóstico** das capacidades lingüísticas dos alunos (proposto no volume 3 desta Coleção) como ponto de partida para o **planejamento e a sistematização de atividades, rotinas e recursos** para o trabalho com a alfabetização e o letramento;
- apresentar propostas para as **formas de organização dos alunos**, considerando seus desempenhos iniciais e as metas estabelecidas para seu desenvolvimento;
- evidenciar possibilidades de abordagem do **letramento** e a necessidade de, nessa abordagem, estabelecer articulações com diferentes áreas de conhecimento do currículo, a interdisciplinaridade, portanto.

Tendo em vista esses objetivos, este volume será estruturado em torno de cinco partes ou núcleos organizadores:

- na primeira parte, discutiremos a **importância** do planejamento para a organização dos processos de alfabetização e letramento e os procedimentos que podem ser adotados pela escola para assegurar e favorecer sua realização;
- na segunda parte, será focalizada a **avaliação diagnóstica de uma turma concreta**, de primeiro ano, tomando-se a análise dos resultados de seu desempenho como

« Como já foi indicado, esta Coleção se destina aos profissionais (professores, especialistas, coordenadores) envolvidos com o trabalho de alfabetização de alunos de turmas de seis, sete e oito anos de idade.

base para o estabelecimento de metas que deverão orientar o planejamento de ensino;

- na terceira parte, serão propostas **orientações para o planejamento de atividades**, considerando-se a distribuição ao longo do ano das metas traçadas e a adequação das atividades às capacidades lingüísticas evidenciadas pelos alunos na avaliação diagnóstica;
- na quarta parte, serão discutidos **critérios de organização dos alunos**, em função dos objetivos delineados anteriormente e dos níveis diferenciados de desempenho e de aprendizagem manifestados no diagnóstico;
- na quinta parte, por fim, serão examinadas propostas que se voltam predominantemente para o **letramento**, por meio da sistematização de procedimentos e recursos que estimulem as práticas de leitura e produção de textos, a articulação das **áreas de conteúdos curriculares** e a realização de projetos de trabalho sintonizados com essa articulação.

Aqui serão apresentados elementos para a **interdisciplinaridade**, importante dimensão do ensino nas séries iniciais. »

Capítulo 1

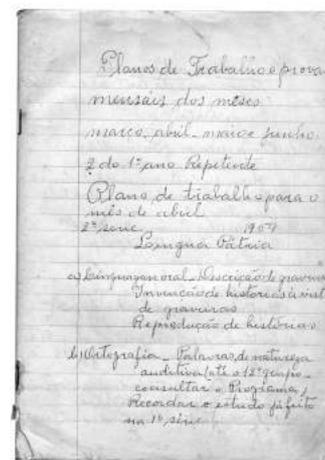
O planejamento do trabalho e a organização de atividades

O planejamento do trabalho em sala de aula é uma dimensão fundamental do trabalho pedagógico, porque permite, aos professores e à escola, **controlar os resultados** e a consecução das finalidades desse trabalho.

Mais importante: é por meio da elaboração do planejamento, de seu desenvolvimento e de sua avaliação que a escola afirma a sua **autonomia e o seu saber específico**. Ao planejar, a escola controla os fins de seu trabalho, define os meios para alcançar esses fins, estabelece instrumentos para sua auto-avaliação, redefine, com base na avaliação, suas metas e meios.

Quando a escola e os professores abrem mão do planejamento, eles abrem mão de sua autonomia, de seu saber, do controle de seu trabalho. Abrem mão até da possibilidade de **desenvolvimento de sua formação**, pois é planejando, executando e avaliando as ações pedagógicas que a escola e os docentes geram um contexto de ampliação de seu saber, pela criação da necessidade de estudo, de elaboração de novas estratégias, de análise dos problemas encontrados.

O planejamento é, desse modo, o principal instrumento por meio do qual a escola e os professores asseguram o controle autônomo de seu trabalho e o desenvolvimento de sua formação. Não é uma mera formalidade e não pode ser delegado a um método de ensino ou a um livro didático, por melhores que sejam. Não pode tampouco ser delegado a outro profissional. Um arquiteto que copia plantas de revistas deixa de ser um arquiteto; um médico que apenas segue procedimentos ditados por um manual deixa de ser médico. Um professor que não planeja deixa de ser um professor.



« O planejamento sempre foi uma dimensão fundamental do trabalho docente. Reprodução do caderno de planejamento de uma professora primária. Itabirito, Minas Gerais, década de 1940. Setor de Documentação do Ceale. Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG.

Mas o planejamento é também imprescindível por uma outra razão. É que o trabalho pedagógico deve ser sempre um trabalho sistemático para que possa ter efeitos (e efeitos duráveis) sobre o aluno. É preciso que haja uma continuidade entre uma aula e outra; conhecimentos complexos para o aluno devem ser abordados depois daqueles menos complexos; o que é mais próximo da realidade da criança ajuda a dominar o que é mais distante. Em outras palavras, uma prática de ensino assistemática é pouco favorável ao aprendizado do aluno e é o planejamento que pode assegurar que essa prática assuma um **caráter sistemático**.

Por que, então, muitos professores e escolas deixam de fazer o planejamento?

É que planejar, primeiramente, **é uma tarefa complexa**. Possui, por exemplo, dimensões coletivas e individuais, bem como dimensões escolares e não-escolares, que devem ser sempre articuladas.

Quando um professor planeja, ele se baseia, muito, nas suas expectativas individuais em relação ao ensino, bem como em suas possibilidades individuais (em seu estilo de atuação, em seus conhecimentos, em seus gostos). Essa **dimensão individual e subjetiva** da prática de ensino é extremamente importante, porque é ela que nos faz sentir prazer em sala de aula, nos faz sentir realizados, nos faz sentir que nos exprimimos por meio de nosso trabalho. Assim, nossa prática deve expressar nossa subjetividade, nossas crenças e nossas possibilidades.

Mas essas expectativas e possibilidades individuais precisam sempre estar integradas e articuladas com **fatores de ordem social e coletiva**. Alguns desses fatores têm a ver com necessidades escolares: o trabalho em cada turma deve alcançar resultados semelhantes; o trabalho em cada série e ciclo deve gerar condições para o desenvolvimento do trabalho na série ou ciclo seguinte. Outros desses fatores de ordem coletiva têm a ver com fatores não-escolares: as expectativas dos pais, as expectativas dos alunos, da comunidade, dos diferentes grupos sociais que buscam, legitimamente, influenciar na definição das finalidades da escola e de seu trabalho.

Assim, planejar é difícil porque envolve a articulação e a equilibrção de diferentes fatores: planejar é uma tarefa complexa.

Além de complexa, essa tarefa exige **condições para ser realizada**. Essa é a segunda razão pela qual muitos professores e escolas deixam de elaborar seu planejamento e avaliá-lo. É que isso exige **tempo e trabalho coletivo**. Tempo é algo de que, em geral, os professores não dispõem. A maior parte dos docentes brasileiros possui contratos de trabalho que não prevêm tempos para atividade extra-classe e para o trabalho coletivo. A maior parte dos docentes trabalha em dois turnos, o que faz com que sejam responsáveis por um número excessivo de alunos e com que gastem a maior parte de seu tempo fora da sala de aula com a correção de trabalhos.

Planejar, portanto, supõe tempo de atividades extra-classe, para o trabalho individual e coletivo de planejamento.

Embora seja complexo e suponha condições, o planejamento é imprescindível para o trabalho pedagógico. Até aqui, abordamos as razões pelas quais é **importante e necessário fazê-lo**. Nas seções seguintes, discutiremos **como fazê-lo**.

O planejamento é importante porque é por meio dele que a escola:

- controla os resultados de seu trabalho;
- afirma sua autonomia e seu saber específico;
- assegura o desenvolvimento da formação e aperfeiçoamento dos professores;
- atribui a seu trabalho um caráter sistemático.

A atividade de planejamento é uma tarefa complexa porque:

- possui uma dimensão individual e subjetiva, que possibilita ou não nos sentirmos realizados com o trabalho;
- possui uma dimensão coletiva, decorrente de fatores escolares e extra-escolares;
- exige tempo e trabalho coletivo para ser realizada.



COMO PLANEJAR?

Um processo de planejamento pode se estruturar em torno de quatro grandes conjuntos de procedimentos:

- a criação de **condições** para o planejamento;
- o estabelecimento e a comunicação das **finalidades ou metas** a serem alcançadas;
- a definição dos **meios** para alcançar essas metas ou finalidades;
- a escolha de instrumentos para **registro** das atividades e para **avaliação** do que se planejou e do que se realizou.

Nas seções que se seguem, serão discutidos os três primeiros procedimentos. O último será focalizado no volume 5 desta Coleção.

Criando condições para o planejamento

É importante que todos os profissionais da escola planejem seu trabalho. Mas como conseguir planejar? O ideal é:

- criar a semana de planejamento;
- criar a semana de diagnóstico e de recepção das crianças;
- criar condições para a reelaboração do planejamento.

Criando a semana de planejamento

Como muitas escolas já fazem, define-se uma semana para a elaboração do planejamento, antes do início do ano letivo. Durante essa semana, a escola estabelece suas metas para a alfabetização, os meios que utilizará para alcançar essas metas e os procedimentos de acompanhamento e avaliação de seu trabalho. Uma dinâmica interessante para isso é apresentada a seguir.

Primeiro dia – a comunidade escolar (incluindo a família dos alunos) faz, num **seminário** (veja o box ao lado), uma avaliação das conquistas e das dificuldades da escola e define as metas ou objetivos a serem alcançados no ano letivo que se iniciará.

Segundo dia – os professores alfabetizadores e especialistas elaboram individualmente o planejamento das classes de alfabetização, estabelecendo os objetivos ou metas a serem alcançados, bem como os principais meios para alcançar essas metas. Para o estabelecimento das metas, o volume 2 desta Coleção, ao definir as principais competências envolvidas na alfabetização e no letramento, fornece uma base inicial.

Terceiro dia – estabelece-se um planejamento coletivo da escola para os três anos iniciais do ensino fundamental (mais à frente apresentamos uma sugestão de planejamento para esses três anos).

Quarto dia – a escola se organiza para discutir, no dia seguinte, com as famílias dos alunos, as metas a serem alcançadas, tal como definidas no planejamento coletivo.

Quinto dia – a escola realiza, com a comunidade escolar e os responsáveis pelos alunos, a discussão das metas a serem alcançadas e dos principais meios a serem utilizados.

Sexto dia – a escola refaz o planejamento com base nas discussões com a comunidade escolar.

Criando a semana de diagnóstico e de recepção das crianças

As primeiras semanas de aula são extremamente importantes para alunos e professores. Esse é um momento “de passagem”, em que as crianças devem compreender como “funciona” a escola e a sala de aula. Mas é também o momento ideal para a escola fazer, sistematicamente, uma revisão do planejamento elaborado na primeira semana. As metas já foram estabelecidas e os meios já foram definidos, em suas linhas mais gerais. É hora de adaptar esses meios aos alunos: o que já sabem? o que não sabem ainda?

« Para esse **seminário** de avaliação, pode-se utilizar a metodologia proposta em *Indicadores de Qualidade da Educação* (www.acaoeducativa.org). Trata-se de um instrumento criado por um fórum de educadores organizados em torno do Unicef e da ong Ação Educativa, que apresenta procedimentos para levantar dados, envolver pais, alunos e professores, analisar esses dados, avaliar os resultados alcançados pela escola e estabelecer metas gerais para modificação dos problemas encontrados. Neste Volume Você vai encontrar uma discussão sobre a importância da apresentação das metas de aprendizado da escola para os pais ou responsáveis pela criança.

Para responder a essas questões, o professor deve estar preocupado, nas primeiras semanas, em descobrir os conhecimentos e capacidades que as crianças já dominam e auxiliá-las a conhecer a escola, sua forma de organização, sua estrutura espacial, seus valores e códigos (regras e rituais).

No volume 3 desta Coleção **»** apresentamos um **instrumento para avaliação diagnóstica** das capacidades lingüísticas dos alunos, bem como elementos para seu registro, análise e comunicação a pais e alunos.

Pode-se saber o que os alunos já sabem com base em sondagens informais e em **instrumentos de avaliação diagnóstica**. Com base na análise dos resultados dessas sondagens e dos instrumentos de avaliação diagnóstica, é preciso que os professores, com o diretor e especialistas, redefinam e aprimorem os meios definidos no planejamento. Mas é preciso ressaltar: as metas não são mais o principal objeto de redefinição: elas já foram acordadas com a comunidade escolar.

Criando condições para a reelaboração do planejamento

Com base no diagnóstico construído, assim como na avaliação contínua do trabalho realizado, é preciso reelaborar o planejamento, modificando-o, especificando-o, aprimorando-o.

Para isso, pelo menos quinzenalmente, será preciso que os professores dos três anos iniciais do Ensino Fundamental se reúnam. Uma possibilidade para selecionar tempo para isso tem a ver com o horário das aulas especializadas (se, na elaboração do horário da escola, as aulas de Artes e Educação Física, ou o período de visita à biblioteca da escola coincidirem, pelo menos três professores e um ou mais especialistas poderão se reunir).



É preciso criar condições para realizar o planejamento. Para isso, é possível:

- criar uma semana de planejamento; o planejamento deve estabelecer as metas a serem alcançadas e definir os meios para alcançá-las; é importante envolver os pais na avaliação do trabalho da escola e na definição de suas metas;
- criar uma semana para diagnosticar os conhecimentos dos alunos, por meio de sondagens e instrumentos de diagnóstico;
- assegurar tempo necessário para a reelaboração do planejamento, tendo em vista os resultados das sondagens e instrumentos de diagnóstico e o trabalho cotidiano de avaliação dos alunos.

Estabelecendo e compartilhando metas

No volume 2 desta Coleção, foram apresentadas diferentes capacidades necessárias ao domínio da língua escrita. Esse volume é a base para que se estabeleçam os objetivos e metas do trabalho pedagógico que será desenvolvido.

Para isso, é importante que a escola:

- avalie a distribuição dessas capacidades por ano e ao longo dos anos subseqüentes, determinando quais delas irá privilegiar (o volume 2 apresenta uma sugestão de distribuição; mais à frente essa distribuição é retomada tendo em vista as atividades a serem realizadas no período);
- compartilhe essas metas com as famílias de seus alunos, para sua avaliação, para acolher sugestões para favorecer, por meio dessa partilha, o interesse da família pelo aprendizado do aluno, bem como para lhe dar instrumentos para acompanhá-lo;
- compartilhe esses objetivos com os próprios alunos, para que sempre saibam o que deles é esperado e para que possam monitorar, assim, seu processo de desenvolvimento.

TIRA-TEIMA

Para a elaboração de um planejamento escolar, é preciso criar condições para fazê-lo: assegurando tempo e organização; conhecendo o que os alunos sabem e não sabem; modificando o planejado em função de uma avaliação diagnóstica e do desenvolvimento dos alunos.

É preciso também contar com a participação de todos os professores, coordenadores pedagógicos e familiares dos alunos. O pressuposto é o de que todos têm contribuições a dar e, em conseqüência dessa participação, os profissionais da escola tendem a se envolver com mais engajamento na sua execução do planejamento.

Se você quiser enviar suas »
sugestões para que as
divulguemos em nosso site
ou em nossas publicações,
escreva para
comunicaceale@fae.ufmg.br
ou pelo nosso endereço
postal.

Tendo em vista esses pressupostos reflita:

- de que forma *sua* escola tem se organizado para elaborar o planejamento escolar?
 - de que maneira a forma pela qual sua escola elabora o planejamento tem, em sua opinião, influenciado seus resultados?
 - de que modo suas experiências prévias podem aprimorar as sugestões aqui feitas de procedimentos para o planejamento?
-

Definindo meios para alcançar as metas e os objetivos

Estabelecidos os objetivos e as metas da alfabetização, nos diferentes momentos dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, é preciso definir: como alcançar esses objetivos?

Sugerimos que a escola e os professores planejem suas atividades tendo em vista:

- a escolha do professor alfabetizador;
- a criação de um contexto ou ambiente alfabetizador;
- a escolha do livro didático;
- a escolha e elaboração de atividades, de acordo com o tempo escolar, com a capacidade a ser desenvolvida e com a natureza da atividade no processo de ensino-aprendizagem (se se trata de uma atividade de **introdução**, de **trabalho sistemático** ou de **consolidação** ou **retomada**);
- o estabelecimento de rotinas diárias e semanais;

Cada um desses aspectos será discutido a seguir.

A escolha do professor alfabetizador

O professor alfabetizador é o profissional que atua no contexto de um projeto pedagógico, um programa curricular, uma área de conhecimento e um período muito específico do nível

fundamental de ensino. Os indicadores de êxito de seu trabalho pressupõem: a consolidação do ensino e da aprendizagem da língua escrita e a realização de uma prática diversificada, flexível e sensível às características culturais, sociais e de aprendizagem dos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Diante das especificidades do trabalho de alfabetização, a escola precisa se organizar para escolher os professores alfabetizadores e os responsáveis pela coordenação pedagógica. Esses profissionais possuem saberes e atitudes que lhes são particulares, além de elevadas demandas de competências que, em conjunto, definem um perfil particular.



A escolha do professor alfabetizador é uma importante dimensão do planejamento da escola. A professora Socorro Damascena com uma de suas turmas de alfabetização, em Brasília Teimosa, Recife. (Foto - Emília Lins)

O professor alfabetizador tem uma identidade própria, organizada em torno de saberes específicos.

O professor alfabetizador trabalha em um momento, especial e definidor da trajetória de seus alunos. Embora a alfabetização e o letramento devam ser preocupação de todos os profissionais da educação, por suas implicações em todos os segmentos de ensino, tais processos exigem o reconhecimento de uma identidade profissional, associada à valorização de um conjunto de **saberes**: aqueles sistematizados pelas diferentes áreas de conhecimento que estudam a língua escrita, sua aquisição e seu ensino, e que dependem de formação

acadêmica, seja ela adquirida em cursos de formação inicial ou de formação continuada; aqueles saberes ditos “práticos” ou “da experiência”, que envolvem conhecimentos e habilidades adquiridos pelo professor ao longo do exercício de sua atividade.

Essa segunda dimensão representa um grande diferencial no perfil de professores alfabetizadores de sucesso, que acumulam um “**saber fazer**” que atua de modo decisivo na ação e na reflexão docentes.

O professor alfabetizador tem experiência

O professor alfabetizador conhece as diferentes dimensões de seu trabalho. É necessário conhecer os pressupostos e as implicações político-pedagógicas dos processos de alfabetização e letramento, bem como as características de seus alunos, suas capacidades em relação à língua oral e escrita e os valores que atribuem à escrita, a sua aprendizagem e à própria escolarização. Além disso, um bom alfabetizador sabe quais são os conteúdos e conhecimentos lingüísticos que devem ser enfatizados nos primeiros anos de escolarização; conhece também quais são as possibilidades metodológicas adequadas aos objetivos do ensino (a didática da alfabetização), assim como quais são os instrumentos de avaliação adequados ao processo (diagnósticos e intervenções).

Esse complexo conjunto de conhecimentos evidencia que não será o professor inexperiente o mais indicado para a tarefa de alfabetizar. Caso as condições da escola assim o exijam, será necessário criar uma rede de parceria e sustentação pedagógica em torno da atuação do professor iniciante.



O alfabetizador é sensível aos modos de ser e de pensar das crianças de seis a oito anos.

Foto: A. A. Batista.

O alfabetizador possui competência e sensibilidade para o trabalho com alunos na faixa etária de seis a oito anos

O professor alfabetizador se identifica com os alunos com quem trabalha, com seu processo de aprendizagem, com os desafios que encontram ao viver os momentos iniciais de seu processo de socialização na escola. É também sensível às experiências extra-escolares que trazem para sala de aula, ao seu processo de pensamento e a suas descobertas. Essa faixa etária (definida por modos de pensar e por preferências culturais e não apenas por fatores biológicos) marca os temas preferidos por essas crianças, as brincadeiras vivenciadas, a atividade física em expansão, as modalidades de linguagem utilizadas, as possibilidades de relacionamentos sócio-afetivos e de compreensão de regras. Considerando-se a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, a sensibilidade exigida se amplia, tendo em vista as implicações pedagógicas dessa reorganização: não se trata, por exemplo, de antecipar todas

« A inserção do aluno na cultura escolar é discutida no volume 1 e as dimensões procedimental e organizacional dessa dimensão são analisadas também no volume 2.

as demandas anteriormente dirigidas a uma criança de sete anos e projetá-las no perfil da criança de seis. Ao contrário: o trabalho com as crianças de sete e oito anos é que pode se beneficiar do modo pelo qual, na Educação Infantil, se construiu uma maneira especial de trabalhar com as crianças de seis anos ou menos.

Acrescente-se que, para os alunos de meios populares, esse nível da escolarização representa o início efetivo de sua **inserção na cultura escolar**: eles precisam entender as rotinas, as normas, os rituais escolares. Precisam também saber lidar com os instrumentos utilizados na escola (livros, cadernos, lápis e outros) e com a organização de tempos e espaços dessa instituição.

O professor alfabetizador evidencia abertura para a diversidade

Ensinar a ler e a escrever é trabalhar com diferentes atitudes e disposições em relação à escrita. Isso significa que um desafio a ser enfrentado pelo professor é tanto aceitar lidar com essas diferenças (compreendendo-as e as valorizando), quanto promover, entre os alunos, essa aceitação.

As diferenças podem, ainda, » Essas diferenças presentes em sala de aula possuem várias dimensões. Há aquelas de natureza lingüística, pois as crianças dominam variações da língua diferentes (em que “fia” pode ser “filha”, e “muié” pode ser “mulher”). Há também aquelas diferenças de natureza sócio-cultural e econômica, que se manifestam em modos distintos de se comportar na escola, de interagir com os outros, de usar o corpo, por exemplo. Há, ainda, aquelas diferenças que decorrem da maneira pela qual nossa sociedade lida com as questões relacionadas a raça, religião e gênero (quer dizer, nesse último caso, relacionadas ao modo pelo qual nossa sociedade constrói as diferenças sexuais, definindo o que é “coisa de menino” e o que é “coisa de menina”). As diferenças também dizem respeito aos ritmos de aprendizagem e aos conhecimentos prévios dos alunos, trazidos de seu meio para escola.

ser mais desafiadoras se o professor estiver envolvido com a inclusão de crianças com necessidades especiais – o que exigirá que demande recursos e preparação adicional para seu trabalho.

Diversos estudos realizados têm apontado a maior facilidade das meninas em se adaptarem ao contexto escolar: por sua socialização na família, elas tendem a ser mais “caprichosas”, a ter letra mais “bonita” e a se esforçarem mais no cumprimento das tarefas escolares e na aquisição de uma fala mais próxima da escrita e da norma de prestígio. Os meninos, diferentemente, tendem a recusar essas expressões de aceitação dos valores escolares, porque, também por sua socialização anterior, tendem a associar essas expressões a “coisas de menina” e a vê-las, desse modo, como uma ameaça à construção de sua identidade masculina. Quer dizer, para eles, muitas vezes, é um valor, ter letra “feia”, não gostar de ler, não cuidar adequadamente de seu material escolar e falar “errado”, isto é, de um modo mais distante das formas ditas cultas. Como, em geral, as professoras compartilham com as meninas as mesmas atitudes, tendem a valorizá-las mais, dando-lhes maior atenção, e a manifestar certa incompreensão com as resistências dos meninos em se ajustar à escola e a seus rituais e valores. Para aprofundar suas leituras, veja os trabalhos de Régine Sirota (*A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994), de Agnela Giusta e Maria das Graças de Castro Bregunci (*Diferenças de desempenho entre meninas e meninos no processo de alfabetização*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG; SEE-MG, 1998). Veja também, se quiser aprofundar-se ainda mais no assunto, o trabalho de Vera Masagão Ribeiro e Antônio Augusto Gomes Batista (*Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção, Educação e Realidade*, 2005 – no prelo).



Assim, para trabalhar nesse contexto de diferenças, é importante que o alfabetizador seja capaz de criar um ambiente de parceria e de troca, de modo a favorecer que cada aluno avance em relação ao ponto em que se encontra, ampliando seu universo de referências não só com a ajuda do professor, mas também dos colegas que

possuem distintas experiências. Para isso, é fundamental que o alfabetizador compreenda que, por mais que se tente o reagrupamento de alunos das turmas de alfabetização durante um ano letivo ou ao longo dos anos, buscando sua homogeneidade, sempre haverá diferenças entre eles. Para enfrentá-las, o melhor é valorizá-las e utilizá-las para ampliar o universo das crianças, bem como seu nível de desenvolvimento.

O professor alfabetizador desenvolve expectativas de sucesso e estimula a auto-estima dos alunos

O professor alfabetizador acredita nas capacidades de aprendizagem de todos os seus alunos, independentemente de sua origem social, cultural, ou de outras diferenças apontadas no tópico anterior. O aluno constrói a crença de que vai fracassar quando se sente desestimulado e rejeitado no seu processo de aprendizagem e nas interações em sala de aula. Dependendo de como o professor se manifesta ao avaliar os alunos, estes podem acreditar que não são capazes. Assim, a motivação para estudar e a disponibilidade para aprender são em grande parte resultantes da valorização que a criança recebe quando está aprendendo a ler e a escrever, das expectativas afirmativas em relação a suas possibilidades e da auto-estima positiva que poderá se consolidar nesse processo.



Como já se apontou no volume 3 desta Coleção, pesquisas sobre relações entre expectativas de professores e desempenho de alunos evidenciam que as predições ou profecias sobre fracasso e sucesso se cumprem de fato: os alunos aprendem mais quando seus professores acreditam, apostam e investem nessa possibilidade. O principal estudo sobre as relações entre desempenho escolar e expectativas docentes foi o realizado por R. Rosenthal e L. Jacobson, intitulado “Profecias autorrealizadoras em sala de aula: as expectativas de professores como determinantes não intencionais da competência intelectual” (In: PATTO, Maria Helena S. (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981 (parte III, cap.3).

O profissional da alfabetização – seja ele professor ou coordenador – não compara desempenhos com modelos idealizados, que estariam classificando os alunos com base em parâmetros externos ao processo. Ao contrário, esse profissional reconhece o desempenho do aluno, sempre considerando sua trajetória particular, sem perder de vista as metas ampliadas para que ele avance. Isso significa, em outros termos, não se conformar com um trabalho aquém das possibilidades do aluno, não se restringir a um patamar mínimo de conteúdos, não reforçar apenas os conhecimentos espontâneos aos quais o aluno pode chegar por suas experiências cotidianas. Trata-se, enfim, de valorizar os objetivos progressivos e os passos seguintes a serem dados pelos alunos em direção a um avanço – o avanço em conhecimentos e capacidades, o avanço em autonomia, o avanço em cidadania.

TIRA-TEIMA

Não é de maneira intencional e consciente que o professor, ao construir expectativas positivas ou negativas em relação ao desempenho de seus alunos, tende a favorecer positiva ou negativamente o aprendizado de alguns em detrimento de outros. Mas é preciso que o professor se torne consciente desse processo e de seus resultados. Para isso, ele precisa conhecer a si mesmo e suas ações em sala de aula. Faça uma experiência. Você pode:

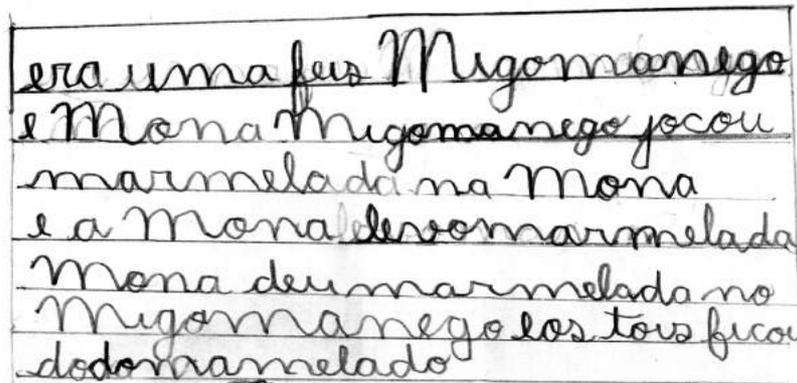
- durante um dia de aula, prestar atenção no modo pelo qual, ao longo da aula, se relaciona com os alunos: para quais você tende a dar a palavra, a pedir respostas e opiniões? Se você puder, grave a aula ou peça a um colega para observar: que reforço positivo você dá a seus alunos? a quais você se dirige? como você fala com eles? com que alunos você se irrita muito facilmente? quais as características sociais, culturais e lingüísticas dos alunos são mais ou menos valorizadas?
- fazer um experiência, listando num quadro os alunos que acha que se sairão bem e os que acha que se sairão mal e escrevendo, depois, algumas palavras sobre as características de cada um deles que justificam sua opinião; então busque analisar: o que há

em comum entre os que você acha que terão sucesso e os que acha que fracassarão?

- agir como uma espécie de antropólogo, observando a sala dos professores ou o conselho de classe. Tome nota: de que alunos seus colegas costumam reclamar? por quê? Depois pesquise: o que tem sido feito, na escola, para ajudar esses alunos?

O alfabetizador possui uma atitude investigativa em relação a seu trabalho e ao aprendizado de seus alunos

Erros e dificuldades de ensino não são obstáculos intransponíveis, mas uma fonte para o aprimoramento e o sucesso. Isso ocorre quando o alfabetizador tem uma atitude investigativa em relação aos problemas que encontra em seu trabalho. Essa atitude está baseada na crença em que todos podem aprender e que as limitações encontradas precisam, portanto, ser compreendidas e interpretadas para que as melhores soluções sejam encontradas. Uma atitude investigativa assume que o processo de ensino-aprendizagem possui uma natureza complexa e que os problemas que nesse processo ocorrem precisam de respostas complexas e, quase sempre, pouco generalizáveis. Assim, um alfabetizador não se contenta com respostas “prontas” e superficiais, mas, sensível aos alunos, a suas características, a sua história e a seus estilos de aprendizado, busca compreender seus esforços e resistências na apropriação da língua escrita.



Erros e dificuldades são uma fonte de aprimoramento e sucesso. Escrita de criança em processo de alfabetização.



Há diferentes pesquisas que procuram traçar o perfil de um bom professor, alfabetizador ou não. Trata-se de investigações que buscam explicar o que se denomina “efeito-professor”, quer dizer, os fatores, ligados à atuação e a características de docentes, que explicam diferenças de rendimento entre turmas parecidas. Alguns dos fatores e características encontrados por essas investigações são apresentados abaixo:

- A **coerência**: os conteúdos que o professor ensinou correspondem às aquisições que são avaliadas e ao tempo de aprendizagem que foi dedicado ao ensino.
- O **tempo**: mesmo com um planejamento definido, o professor tem uma margem de liberdade na gestão de sua agenda diária e pode, de acordo com a importância das aprendizagens, dedicar (e fazer com o que aluno dedique), mais ou menos tempo que aquele previsto a uma ou outra matéria.
- A **quantidade de respostas corretas** às questões colocadas pelo professor: o índice de sucesso dos alunos afeta positivamente suas aprendizagens e atitudes. Os alunos mais jovens e mais fracos parecem particularmente sensíveis às taxas de sucesso de suas respostas, que podem afetar a imagem que têm de si mesmos.
- As **expectativas dos professores**: as expectativas dos professores exercem, em grau importante, efeitos sobre as aquisições de seus alunos. Por exemplo, caso o professor não modifique suas expectativas em relação ao aluno que, inicialmente, foi julgado como “fraco”, mesmo que existam indicadores de evolução do êxito desse aluno, pode levá-lo a se conformar com seu julgamento inicial.



- O **feedback**: essa expressão é usada para mostrar o efeito no aluno de uma mensagem dada pelo professor, no caso, os elogios e as críticas. A eficácia dos elogios do professor ao aluno depende de três fatores: sua ocorrência (só tem efeito positivo se intervêm em seguida a uma resposta exata); sua frequência (só exercem efeito se eles não são muito freqüentes), sua qualidade (os elogios devem conduzir o aluno a atribuir sua ocorrência a seus próprios esforços e capacidades pessoais). As críticas dirigidas pelo professor aos alunos provavelmente têm efeito negativo.
- As **atividades estruturadas** e **não assistemáticas**: as informações devem ser abordadas com os alunos em pequenas etapas e devem ser revistas, resumidas e sintetizadas; novas aprendizagens são facilitadas quando as velhas são diretamente acessíveis ou automáticas. Daí a importância de o professor promover um ensino diretivo que guie os alunos em suas aquisições, fazendo muitas perguntas durante o exercício dirigido.
- **Ensino frontal**: as pesquisas não confirmam a vantagem que parece ter o ensino em grupo e individual sobre o ensino frontal, baseado na interação entre o professor e o conjunto da turma.

Um balanço das pesquisas sobre o “efeito-professor” é feito por Pascal Bressoux, no artigo “As Pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor” (*Educação em Revista*, n. 38, p. 17-88, dez. 2003). A síntese que apresentamos aqui foi feita pela professora Eugênia Cristina Silva, em seu projeto de mestrado: *Fatores que contribuem para o sucesso na alfabetização; o professor alfabetizador bem sucedido: o que ele faz?* (Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social; Faculdade de Educação da UFMG, 2005).

Listamos, nas páginas anteriores, algumas características que podem auxiliar a escola na escolha do professor alfabetizador. Como o processo de alfabetização é de grande visibilidade para a escola e as famílias – afinal, ao término do ano, os resultados esperados são claramente definidos (os alunos aprenderam ou não a ler e a escrever) –, muitos docentes preferem trabalhar em turmas já alfabetizadas. Os professores menos experientes e em início de carreira é que acabam assumindo as turmas de alfabetização e, em geral, com pouco ou nenhum apoio de professores experientes. A consciência de que o período inicial de ensino-aprendizado da língua escrita é uma etapa decisiva da escolarização e da vida das crianças deve ser um instrumento para a alteração do processo de escolha do alfabetizador. Mas é preciso estar atento para não deixar de lado outros aspectos, que dependem em maior ou menor grau da escola: o alfabetizador deve ser prestigiado, dentre os demais profissionais da escola; faz parte das lutas dos docentes conscientizar gestores das redes de ensino da necessidade de fazer com que o trabalho com a alfabetização tenha benefícios simbólicos e econômicos que o tornem mais valorizado.

Na escolha dos profissionais que atuarão no processo de alfabetização e letramento de alunos de 6, 7 e 8 anos de idade, é necessário considerar:

- a natureza complexa e multifacetada do processo de alfabetização, que demanda o domínio, pelo docente, de um conjunto variado de competências, conhecimentos e experiências, bem como uma atitude investigativa em relação aos erros e às dificuldades dos alunos;
- o momento psicológico e cultural dos alunos na faixa etária entre 6 e 8 anos e sua demanda por um professor capaz de responder positivamente a essas características;
- a natureza plural, diversificada e desafiadora da realidade da escola, aspecto que requer profissionais capazes de compreender e intervir junto a essa realidade de maneira a atender as necessidades de aprendizagem dos alunos e a valorizar suas diferenças;
- a importância de que os alunos desenvolvam expectativas positivas em relação ao seu desempenho.



PONTOS - CHAVE

A criação de um ambiente alfabetizador

Sabemos que o processo de alfabetização se desenvolve mais facilmente quando as crianças chegam à escola tendo maior familiaridade com a escrita, obtida em contextos nos quais ela circula e é utilizada. Tal como na vida cotidiana, a escola pode apresentar situações, contextos e materiais capazes de estimular o interesse e a atenção dos alunos para o mundo da escrita. A escola pode, assim, criar um **ambiente alfabetizador**.

Um primeiro aspecto a ser considerado para a criação de um contexto propício à alfabetização diz respeito à circulação, na escola e na sala de aula, dos mais variados gêneros e portadores (ou suportes) de textos. Isto quer dizer que o aluno deve encontrar oportunidades para se familiarizar com **textos diversificados**.



Num ambiente alfabetizador, o aluno encontra oportunidades de se familiarizar com textos diversificados

Um segundo aspecto importante tem a ver com a necessidade de tornar **significativas** essas oportunidades de familiarização com o mundo da escrita. Tornar a escrita significativa é algo simples: trata-se, simplesmente, de **usar a língua escrita na escola e de envolver os alunos nesses usos**. Não se trata de colocar etiquetas na sala de aula, escrevendo “parede”, nas paredes, “lousa”, no quadro de giz, ou “porta”, na porta, mas de fazer utilizar a língua escrita nas situações em que ela é necessária e bem-vinda.

Criamos, assim, um ambiente alfabetizador quando, para organizar materiais em sala de aula, classificamos os diferentes materiais a serem guardados, os colocamos em caixas e discutimos, com os alunos, como identificar essas caixas (escrevendo o nome dos materiais, usando cores, inventando um “código”). Criamos um ambiente alfabetizador quando, para organizar o caderno, precisamos identificá-lo com o nome de seu proprietário e com o nome da disciplina. Quando, ainda para organizá-lo, identificamos o dia e a natureza das atividades a serem realizadas, consultando, para isso, um calendário e a lista das atividades do dia. Quando, para ajudar os alunos a se localizarem na escola, construímos seu mapa e identificamos as portas das salas pelo nome de seus professores ou pelo nome das turmas. Quando, para nos comunicarmos com outros professores, com o diretor ou pais, escrevemos cartazes ou bilhetes. Quando, para organizarmos a interação em sala de aula, discutimos e, depois, redigimos suas regras num grande cartaz. Quando, para usar o livro didático, “descobrimos” como ele “funciona”: como está organizado, que sinais mostram essa organização, como podemos localizar páginas, como o identificamos pelo título e pelo nome dos autores, e decidimos como indicar para quem cada volume é emprestado durante o ano. Em síntese, criamos um ambiente alfabetizador ao fazermos uso da língua escrita na escola e em sala de aula. Desse uso vai decorrer a seleção dos textos a serem lidos e escritos: etiquetas, listas, calendário, fichas de identificação, bilhetes, cartas, placas, murais.

Embora tenhamos muitas necessidades de usar a escrita na escola, essas necessidades, evidentemente, não cobrem todo o mundo da escrita e suas funções. Por isso, é importante usar a língua escrita não somente para atender as necessidades do cotidiano escolar, mas também trazer para o interior da escola usos que nele são menos freqüentes, como se informar por meio de jornais e revistas, se divertir lendo livros, se localizar no espaço da rua e da cidade,

« Na seção “Letramento e interdisciplinaridade”, neste volume, você encontra sugestões para ampliar as possibilidades de experiências significativas com o mundo da escrita.

As redes estaduais e municipais de ensino desenvolvem, periodicamente, programas para dotação de acervos a bibliotecas escolares. O MEC desenvolve também ações com a mesma finalidade, realizadas pelo Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE). Informe-se sobre esses programas. O Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma autarquia do MEC, também financia proje-

tos pedagógicos, com diferentes finalidades. Não se esqueça, também, que a própria escola, através do Conselho Escolar, decide como utilizar seus recursos, e é importante que você participe e busque influenciar suas decisões para tornar a escola um ambiente letrado.

PONTOS-CHAVE

se utilizar da organização da biblioteca, da estante e de seus recursos escritos, se comunicar com amigos ou fazer novos amigos por meio da escrita e da correspondência. São inúmeras as possibilidades de trazer o mundo não-escolar da escrita para dentro da escola e da sala de aula.

Para que, porém, esse ambiente seja uma rica fonte de experiências para os alunos, outra dimensão precisa ser considerada. É preciso, como vimos, que haja textos e usos diversificados e significativos. Mas é preciso, também, que o professor seja uma espécie de “**guia**” dos alunos no mundo da escrita, não apenas propondo a utilização desse artefato que os seres humanos inventaram, mas também levando o aluno a refletir sobre esses textos e usos, lendo e explicando os livros, jornais e revistas para as crianças, mostrando as razões de organizarmos os textos de formas diferentes, evidenciando as necessidades que nos levam a registrar coisas por escrito, demonstrando como, em certas situações, a fala não é suficiente para fazermos o que temos de fazer.

» Assim, a criação de um ambiente alfabetizador consiste em fazer com que a criança, principalmente aquela que provém de meios sociais que têm pouco contato com escrita, se insira, desde os primeiros momentos na escola, na **cultura escrita**. Para isso, como vimos, três aspectos são fundamentais: é preciso possibilitar ao aluno a familiarização com diferentes gêneros e suportes da escrita; é preciso fazê-lo usar a escrita, participar ativamente de situações em que a escrita é necessária; é preciso guiá-lo nesses usos, mostrando como e por que fazê-los.



Um ambiente alfabetizador é um rico contexto de cultura escrita propiciado pela organização da sala de aula e da escola, que oferece oportunidades de interação dos alunos, com apoio do professor, com diferentes tipos e usos de textos em práticas sociais ou de letramento.

Com certeza, na criação de um ambiente favorável à inserção da cultura escrita, o professor pode encontrar muitas dificuldades, seja pelas carências de muitas das escolas, seja pela rigidez do uso dos tempos e dos espaços escolares. Mas essas dificuldades não são intransponíveis se asseguramos:

- que toda sala tenha um armário fechado (já que as salas de aula são utilizadas por diferentes turmas, em diferentes horários) para criarmos a biblioteca da classe, para guardarmos seu livro de registro de empréstimo, para guardarmos os materiais utilizados cotidianamente;
- que cada sala tenha um grande mural a ser compartilhado por todos aqueles que a utilizam, nos diferentes turnos da escola;
- que a escola disponha de um espaço especial para a biblioteca, com acervos, equipamentos e espaços adequados ao público infantil.

TIRA-TEIMA

Participe de uma pesquisa. O Ceale está buscando reunir informações sobre ações desenvolvidas por professores e escolas para criar bibliotecas, adquirir e desenvolver acervos, e dinamizá-los.

Basta fazer um relato por carta ou e-mail e nos enviar. Esses relatos serão colocados no *site* do Ceale para dar boas idéias a outros professores. Contribua.

Escreva para nosso endereço ou para o e-mail comunicaceale@fae.ufmg.br.

A escolha do livro didático

O livro didático é um material intencionalmente produzido para ser utilizado em um processo de ensino e aprendizagem escolares, no contexto de um programa curricular, uma área de conhecimento e um ciclo específico de um nível de ensino. Para que se torne um instrumento de efetivo apoio a esse processo, pressupõe-se que seja diversificado, flexível, sensível às variações das formas de organização escolar, dos projetos pedagógicos, dos interesses sociais e regionais e das expectativas dos profissionais que o utilizarão.

Para encontrar informações importantes sobre como assegurar essas condições, consulte os *sites* das secretarias estaduais e municipais de ensino, o *site* do MEC e do FNDE (www.mec.gov.br e www.fnde.gov.br).

Associações e organizações não governamentais são também uma boa fonte de informações sobre recursos e projetos: procure a Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil (www.fnlij.org.br), Ação Educativa (www.acaoeducativa.org) e o próprio Ceale (www.fae.ufmg.br/ceale).

A ong Comunicação e Cultura, por exemplo, desenvolve um interessante projeto para auxiliar escolas a produzirem jornais. Consulte seu *site*: www.comcultura.org.br.



O *Guia de Livros Didáticos* pode ser encontrado nos sites no MEC (www.mec.gov.br) e do FNDE (www.fnde.gov.br). No momento da escolha dos livros, são distribuídos *Guias* impressos para as escolas.

Essa premissa pedagógica não poderia ser desenvolvida sem uma referência às políticas públicas de livros didáticos. Reconhece-se seu avanço, em escala nacional, desde 1985, através de ações do Ministério da Educação que se consolidaram no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Ampliado e sistematizado a partir de 1996, o Programa passou a coordenar políticas de avaliação, aquisição e distribuição dos livros didáticos destinados ao ensino público de nível fundamental, para os segmentos de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries, em praticamente todas as áreas de conteúdos curriculares. Do conjunto de programas já desenvolvidos, resultaram diferentes edições do *Guia de Livros Didáticos*, todas contendo resenhas dos livros já avaliados e aprovados. Ficam excluídas do *Guia* as obras não aprovadas a partir dos critérios de avaliação instituídos pelo Programa.

Diversos estudos e pesquisas voltados para os processos de escolha de livros didáticos pelos professores têm constatado a preferência, principalmente nas áreas de Alfabetização e Língua Portuguesa, por obras menos valorizadas pela avaliação e até mesmo o abandono das obras recebidas e sua substituição por outras excluídas pelo PNLD. Outra tendência observada, quanto aos livros de Alfabetização, é a preferência por obras que privilegiam os princípios dos métodos silábicos.

Para justificar essas tendências acima, alguns argumentos têm sido apreendidos, nas interações com professores de séries iniciais:

- os livros recebidos não correspondem às escolhas originalmente feitas, por várias razões: processo acelerado de escolha; desconhecimento do *Guia*, das resenhas ou das próprias obras; centralização de decisões em poucas pessoas das equipes pedagógicas e rotatividade de professores na instituição;
- as obras não atendem as opções metodológicas dos professores, exigindo substituição, elaboração integral ou complementar de materiais mais coerentes com sua formação e sua proposta didática para a alfabetização;
- os conteúdos dos livros utilizados não correspondem à realidade cultural dos alunos ou ao perfil da turma.

Como se pode constatar, a escolha e a utilização de livros didáticos ainda representam problemas e conflitos no conjunto das decisões didáticas a serem tomadas pelo professor e pelos coordenadores de séries ou ciclos de alfabetização. Tendo em vista tais problemas, pretende-se propor aos profissionais da área a reflexão sobre algumas questões centrais, que servirão de eixo para a sistematização dos tópicos abordados nesta seção:

- Quais têm sido os processos adotados pela escola para a escolha dos livros didáticos destinados ao trabalho com a alfabetização?
- Quais são os critérios de avaliação que determinam a escolha do livro didático a ser utilizado?
- Quais são as alternativas propostas para resolver impasses e descompassos observados nos processos de escolha e de uso desses livros didáticos?

Se você deseja conhecer mais o PNLD, como as escolas em geral realizam os processos de escolha e as principais características dos livros de alfabetização, leia BATISTA, A.A.G. e COSTA VAL, Maria da Graça (org.). *Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



APROFUNDAMENTO

Os processos de escolha do livro didático

A análise dos processos de escolha adotados pelas escolas depende, em primeiro lugar, da consistência dos registros efetuados pelos responsáveis por essas escolhas. Um conjunto de questões (veja o **Tira-teima** seguinte) poderia mobilizar permanentemente esse registro, funcionando como indicadores dos níveis de envolvimento e de problemas internos de cada equipe.

TIRA-TEIMA

Experimente responder às seguintes questões sobre o processo de escolha :

Processos de escolha	Sempre	Nunca	Às vezes
O conjunto dos docentes se organiza coletivamente para a escolha de livros didáticos?	[]	[]	[]
Existe compromisso da coordenação pedagógica e da direção com as escolhas dos docentes?	[]	[]	[]
Há pressões ou interferências de editoras ou de outros órgãos na escolha?	[]	[]	[]
A comunicação dos requisitos e prazos relacionados à escolha do livro didático ocorre de forma ampla e adequada?	[]	[]	[]
Os professores conhecem e consultam o <i>Guia</i> antes das escolhas?	[]	[]	[]
É realizada alguma forma de avaliação de livros já adotados, antes de novas escolhas?	[]	[]	[]
São feitos e tornados acessíveis registros da escolha, do recebimento e da utilização efetiva dos livros?	[]	[]	[]

Tendo esses níveis de análise como meta, os professores poderão partir dos registros feitos para aumentar progressivamente seu grau de envolvimento e controle nos processos institucionais para a escolha de livros didáticos. Pode-se afirmar que esse âmbito de escolha estará associado a retornos mais positivos, quando esse processo:

- resultar de informações e reflexões coletivas dos profissionais da própria escola, envolvendo professores, coordenação pedagógica e direção, em processos de escolha efetivamente institucionalizados;
- levar em consideração o nível específico a que se destina o livro didático, no caso, as turmas de alfabetização, para organização dos grupos de referência e de estudo das obras pertinentes;
- assegurar o acesso ao *Guia de Livros Didáticos*, analisar cuidadosamente as resenhas nele contidas e ampliar o acervo das obras didáticas propriamente ditas, para exame do professor;
- estabelecer formas de controle sobre pressões ou interferências de editoras ou outras instâncias alheias ao processo institucional, para que as decisões de caráter pedagógico não se submetam a interesses parciais ou estritamente comerciais; em contrapartida, não se pode prescindir do papel das editoras no que se refere à disponibilização de obras e a parcerias em projetos pedagógicos, cabendo às redes de ensino uma sistematização de tais processos;
- realizar avaliações contínuas de obras já adotadas institucionalmente, de experiências bem sucedidas com elas ou de alternativas encontradas por professores para superação de limites e lacunas dessas obras; uma direção interessante pode ser a prática de oficinas específicas em torno de determinados focos ou eixos da alfabetização, sob responsabilidade de profissionais com maior experiência ou êxito, tendo como suporte: a) propostas que usem o livro utilizado como efetivo fio condutor do trabalho docente; b) propostas que o utilizam como material de

apoio, apelando para outros materiais complementares, didáticos e paradidáticos; c) projetos de ampliação de recursos associados a bibliotecas, salas de leitura, “Cantos de Leitura”, entre outras alternativas; d) trocas de experiências entre instituições de uma mesma rede, como forma de incentivo a escolhas coletivas e mais articuladas.

A análise da proposta de alfabetização do livro didático

A ênfase se dirigirá, neste segundo nível de análise, para a relevância da avaliação das obras didáticas quanto à sua proposta de alfabetização propriamente dita.

Um expressivo ponto de partida poderá ser a revisão crítica dos critérios utilizados pelos professores para escolher, manter em uso ou substituir determinado livro didático. Como nem sempre os professores terão à sua disposição todas as obras indicadas nas resenhas do *Guia de Livros Didáticos*, deve-se valorizar, principalmente, a contínua análise das obras já adotadas na escola, para melhor fundamentação de suas futuras escolhas.

No Tira-Teima sugerimos perguntas que podem orientar essa reflexão.

TIRA-TEIMA

Experimente analisar o livro didático adotado pela sua escola, respondendo as seguintes questões:

Questões	Sempre	Parcialmente	Às vezes
A obra analisada apresenta um manual destinado ao professor com contribuições para sua atuação e para sua formação?	[]	[]	[]

Questões	Sempre	Nunca	Às vezes
O livro apresenta sintonia com o projeto pedagógico da escola e sua proposta metodológica para os três anos iniciais do Ensino Fundamental?	[]	[]	[]
As concepções de ensino, aprendizagem e linguagem estão claramente consideradas no livro didático?	[]	[]	[]
A proposta da obra é adequada ao perfil de alunos com idades de 6, 7 e 8 anos e à realidade específica da sua escola?	[]	[]	[]
A obra contempla os núcleos mais importantes do trabalho na área de alfabetização, tendo em vista as capacidades progressivas já estabelecidas no volume 2 desta Coleção ?	[]	[]	[]
O projeto gráfico da obra é adequado aos interesses e às necessidades de aprendizagem dos seus alunos?	[]	[]	[]
A proposta didática é adequada para alfabetizar crianças em fase inicial da aprendizagem da escrita?	[]	[]	[]

Além dessas questões, já é do conhecimento do professor que outros critérios devem ser considerados, tais como: a contribuição da obra para a cidadania, com isenção de preconceitos e doutrinações; a correção de conceitos e informações básicas; a correção e a pertinência metodológicas; o atendimento aos principais eixos do ensino da língua e às diversas capacidades envolvidas em sua aprendizagem. Deduz-se, a partir daí, que a cuidadosa análise das resenhas apresentadas ao professor pode ser um apoio efetivo ao seu processo de decisão. Elas estarão sinalizando, por exemplo, as obras que oferecem uma abordagem mais completa e enriquecedora e aquelas cujas ressalvas ou lacunas exigirão trabalho atento do professor para sua complementação e ampliação.

É preciso enfatizar, contudo, que nenhuma avaliação ou indicação prévia de livros didáticos poderá retirar do professor a prerrogativa de tomar essa tarefa em suas mãos, para que se aproprie de fato da escolha que fizer e confronte tal escolha com suas condições cotidianas de trabalho, com sua consistência metodológica e com os resultados concretos observados na aprendizagem dos alunos. Pode-se afirmar que esse processo faz parte da formação continuada do professor, em direção a um profissional cada vez mais reflexivo e autônomo. Tal processo poderá ser, de fato, bem sucedido, quando levar em conta a síntese dos critérios ou indicadores que, legitimados pelo professor, podem qualificar um livro didático para a alfabetização:

- o livro oferece pressupostos teórico-metodológicos coerentes e consistentes, abordando concepções de ensino, aprendizagem, linguagem e alfabetização, que possam se articular com o projeto pedagógico e curricular da escola e com as experiências e opções do próprio professor?
- a obra contribui para a formação e atuação do professor, através da sistematização do manual a ele destinado, das propostas de planejamento e avaliação em sala de aula, da amplitude de projetos e recursos adicionais sugeridos a alunos e professores?

- o livro apresenta uma proposta sistematizada para o ensino do sistema de escrita, levando em conta o conjunto de habilidades, capacidades e atitudes necessárias à sua apropriação pelos alunos, nos diversos patamares em que estes se encontram no período de alfabetização?
- a obra propicia uma seleção de textos de qualidade, com diversidade de tipos, gêneros, autoria, temas, contextos e formas de registros?
- o livro contribui para o desenvolvimento da linguagem oral dos alunos, indo além das situações de interação em sala de aula e explorando diferenças entre modalidades oral e escrita da língua, em diversos contextos de uso e variedades regionais e sociais?
- a obra contribui com atividades de leitura e produção de textos escritos, valorizando estratégias e recursos diferenciados, bem como a diversidade de contextos sociais de sua circulação?
- o livro apresenta um projeto gráfico-editorial de qualidade e esteticamente atraente, que desperte o interesse dos alunos?

Para operacionalizar a avaliação desses tópicos, professores e coordenadores poderão se orientar pelos critérios já detalhados no segundo volume desta Coleção, em relação a cada eixo do processo de alfabetização: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura, produção textual e desenvolvimento da oralidade. Os produtos desse trabalho certamente estarão traduzidos em maior consistência nas escolhas, maior controle de qualidade do material didático em circulação e maior segurança e autonomia do próprio professor.



O livro didático é um importante fator que influencia o trabalho do professor. Por isso, é preciso que sua escolha se dê por meio de processos que garantam o envolvimento dos docentes, o registro do próprio processo de escolha e a avaliação contínua das obras selecionadas. Para essa seleção é importante que sejam discutidos e estabelecidos critérios de análise e que se assegure o acesso às obras e sua análise. O processo de análise pode se enriquecer com a leitura e discussão do *Guia de Livros Didáticos* e com a comparação de suas resenhas com as análises feitas pelos professores.

A definição de atividades e sua distribuição ao longo dos anos iniciais

Neste tópico serão apresentadas, sob a forma de quadros de síntese, algumas possibilidades de atividades pedagógicas para o trabalho a ser desenvolvido no três anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de proposta que não pretende ser exaustiva. Seu redimensionamento dependerá do nível de planejamento deliberado pela escola, em sintonia com os princípios discutidos até o momento.

A intenção principal consiste em valorizar alguns tipos de atividades que podem ser considerados indispensáveis para que a alfabetização dos alunos se realize, de acordo com os eixos de conteúdos e capacidades essenciais à aprendizagem inicial da linguagem escrita: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos; desenvolvimento da oralidade.

Os quadros oferecem uma perspectiva geral de organização do trabalho pedagógico, tendo em vista um processo que se desenvolverá em três anos. A sinalização através do código utilizado pretende enfatizar três níveis de intensidade do trabalho em função da natureza da atividade focalizada:

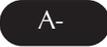
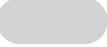
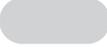
Proposição de atividades para **introduzir** conteúdo ou capacidade, **familiarizando** o aluno com conceitos e procedimentos que serão

ênfatizados no período (ou para **retomar**, eventualmente, quando se tratar de conceitos ou capacidades já consolidadas em período anterior).

-  Proposição de atividades para **trabalhar**, de forma sistemática, conteúdos, procedimentos ou capacidades em desenvolvimento pelo aluno.
-  Proposição de atividades para **consolidar** o processo de aprendizagem do aluno e seus avanços em conhecimentos e capacidades.

Deve-se observar, portanto, que o encaminhamento das atividades propostas será regulado pelo nível de aprendizagem dos alunos: algumas delas estarão sendo apenas introduzidas, enquanto outras poderão ser mais sistematizadas ou, ainda, consolidadas, em um mesmo momento do período considerado.

Quadro 1 **COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA:**
ATIVIDADES PARA OS ANOS INICIAIS

ATIVIDADES	1º ano	2º ano	3º ano
Atividades que abordam os modos de produção e circulação da escrita na sociedade: diferentes gêneros textuais (histórias, notícias, cartas, propagandas, etc.), em diferentes suportes (livros, revistas, jornais, papel de carta, <i>out-doors</i> , etc.), em diferentes espaços (livrarias, bibliotecas, bancas, etc.).			
Atividades que abordam os usos e funções da escrita (usos públicos e privados de diferentes gêneros, com diferentes funções).			
Atividades de exploração dos materiais escolares de escrita.			
Atividades de observação e controle do uso dos materiais escolares de escrita.			

As duas primeiras linhas do quadro tratam de atividades que visam desenvolver conhecimentos gerais e valores atitudinais (saber para que serve a escrita na sociedade e valorizar seus usos e funções). O sombreamento forte nas três quadrículas correspondentes aos três

anos sugere que essas atividades sejam realizadas sistematicamente ao longo desse período, buscando consolidar conhecimentos e atitudes. As marcas A-, A+/- e A+ são usadas para significar uma gradação na autonomia das crianças. A sugestão é que, no primeiro ano, o professor lhes mostre escritos variados, explorando os suportes, usos, funções, espaços e veículos de circulação desses escritos; no segundo ano, que os alunos explorem por conta própria algumas manifestações da escrita (individualmente, em duplas, em grupos), mas ainda contando com a orientação direta do professor para a exploração de outras; no terceiro ano, que os alunos ampliem o leque dos gêneros e suportes que são capazes de usar com autonomia.

As duas últimas linhas do quadro dizem respeito a atividades cujo objetivo é ensinar as crianças a manejar os materiais de leitura e escrita usados na escola (livro didático, de histórias, caderno, lápis, borracha, régua, etc.). A coluna relativa ao primeiro ano, no quadro, está com o sombreamento mais escuro porque se considera que esse aprendizado deve ser desenvolvido e consolidado logo no ano de entrada do aluno no Ensino Fundamental. A gradação nos tons de cinza, nesse caso, do mais escuro para o mais claro, sugere que, no segundo e no terceiro anos, o professor ainda esteja atento à adequação do uso desses materiais pelas crianças e que, quando considerar necessário, promova atividades ou faça intervenções para correção de algum procedimento inadequado.

**Quadro 2 APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA O TRABALHO NOS
ANOS INICIAIS DA ALFABETIZAÇÃO**

ATIVIDADES	1º ano	2º ano	3º ano
Atividades que exploram unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc..			
Exercícios que exploram as diferenças entre a escrita alfabética, outros sistemas de representação e outras formas gráficas (desenhos, números, sinais matemáticos, setas, asteriscos, etc.).			
Atividades que exploram a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa.			
Atividades que exploram a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação do final de frase.			
Exercícios de apresentação do alfabeto (identificação das letras e conhecimento da ordem alfabética).			
Exercícios de observação e análise do valor e da posição das letras nas palavras, com vista à compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita.			
Exercícios de identificação de diferentes tipos de letras e de treino da letra cursiva.			
Exercícios de apreensão das relações entre fonemas e grafemas, com vista ao domínio das regularidades ortográficas.			
Exercícios de apreensão das irregularidades ortográficas.			

A primeira linha do quadro se refere a atividades que orientam a atenção das crianças para a pauta sonora da fala, propondo-lhes brincar com sílabas, rimas, partes de palavras, de modo a desenvolver sua consciência fonológica – ou seja, sua compreensão de que a palavra está representada por uma seqüência de sons, que se modificarão conforme sua posição no registro escrito. Tais atividades podem facilitar-lhes a apreensão da natureza alfabética da escrita. Trata-se, portanto, de um aprendizado que deve ser sistematicamente trabalhado e consolidado no ano de entrada da criança no Ensino Fundamental, podendo, eventualmente, ser retomado, se necessário, nos anos seguintes. Entretanto, como se espera que a natureza alfabética da escrita esteja apreendida logo no primeiro ano, prevê-se que esse tipo de atividade, com o objetivo de sensibilização da consciência fonológica, se torne progressivamente menos necessário. Esse é o significado das gradações de cinza nas colunas referentes aos três diferentes anos.

As três linhas seguintes tratam de atividades cujo objetivo é a compreensão, pelas crianças, das características mais gerais e fundamentais do sistema de escrita (por exemplo, alinhamento, direção e valor de espaços em branco). Espera-se que esse aprendizado esteja consolidado até o final do primeiro ano. Por isso é que, no quadro, estão mais escuras as quadrículas da primeira coluna. Nas quadrículas referentes ao segundo ano, o tom médio de cinza indica que ele pode ser eventualmente retomado; o cinza claro nas quadrículas relativas ao terceiro ano significa a expectativa de que nesse período não sejam mais necessárias atividades gerais e sistemáticas com tal objetivo.

Nas linhas que se referem ao conhecimento de diferentes dimensões do sistema da escrita (identificação das letras, compreensão de seu valor e posição nas palavras, identificação dos diferentes tipos de letra), o quadro sugere que o trabalho sistemático se concentre no segundo ano, período em que se espera que tal aprendizado seja consolidado. É isso que significa o tom mais escuro de cinza na segunda coluna. No ano inicial, prevêem-se atividades que introduzem o processo de compreensão da natureza alfabética do sistema (tom médio de cinza); no terceiro ano, espera-se que não seja mais necessária a abordagem sistemática de questões dessa natureza (tom mais claro de cinza). Chama-se atenção aqui quanto às atividades visando ao domínio da letra cursiva: a sugestão é que elas comecem a ser introduzidas no primeiro ano, sejam enfatizadas no segundo e ainda permaneçam no terceiro, em razão da necessidade de oportunizar aos alunos a conquista de uma caligrafia legível.

Supondo crianças que entrem na escola sem experiência sistemática anterior com a língua escrita e que conquistem os conhecimentos e capacidades básicos no primeiro ano, o quadro prevê que os exercícios voltados para o domínio das regularidades ortográficas sejam sistematicamente realizados no segundo ano e que esse trabalho permaneça ainda no terceiro (daí o cinza escuro nas quadrículas da segunda e da terceira colunas). Já o domínio das irregularidades ortográficas, de acordo com o princípio de gradação (discutido e recomendado no volume 2), deverá ser objeto de atividades sistemáticas, destinadas à consolidação do aprendizado, apenas no terceiro ano. Essa sugestão é indicada no quadro pela presença do tom mais escuro de cinza, na última linha, apenas na coluna 3.

Os professores alfabetizadores e a escola devem adaptar as indicações dos quadros, sobretudo as do Quadro 2, às condições e necessidades de seus alunos. É possível que, para alguns alunos, as atividades aqui sugeridas para o primeiro ano sejam banais, repetitivas e sem sentido, porque lidam com conhecimentos e capacidades que eles já conquistaram. Nesse caso, o mais sensato é o professor realizar com eles o que é sugerido para o segundo ano. Mas pode acontecer também o contrário: os alunos terminarem o primeiro ano sem ter dominado as capacidades previstas para esse período. Nesse caso, então, o razoável é reinvestir nessas capacidades no segundo ano, retomando atividades propostas para o primeiro. O sucesso do trabalho vai depender da atenção e da sensibilidade do professor e da equipe da escola na adequação das propostas dos quadros às reais condições de seus alunos.

TIRA-TEIMA

O caso do aluno Paulo, apresentado do volume 1 desta Coleção, é um bom exemplo de alunos que quase ao fim dos primeiros anos do Ensino Fundamental não desenvolveram as capacidades da alfabetização.

Analise novamente suas dificuldades e identifique as capacidades que não foram consolidadas por esse aluno e nem retomadas pela proposta da escola ao longo de sua escolarização.

Quadro 3 LEITURA - ATIVIDADES PARA OS ANOS INICIAS

ATIVIDADES	1º ano	2º ano	3º ano
Atividades voltadas para o desenvolvimento de atitudes e disposições favoráveis à leitura (por exemplo: escolha, manuseio e leitura de livros, jornais e revistas, na biblioteca da escola; alunos livres ou orientados pelo professor e/ou bibliotecário.	A-	A+/-	A+
Atividades voltadas para o domínio do sistema de escrita:			
Exercícios de decodificação de palavras e de textos escritos,			
Exercícios de reconhecimento global de palavras.			
Atividades voltadas para o desenvolvimento de capacidades necessárias à leitura com fluência e compreensão:	A-	A+/-	A+
Atividades de exploração das finalidades e funções da leitura, pelo reconhecimento do suporte, do gênero e pela sua contextualização;	A-	A+/-	A+
Atividades de antecipação de conteúdos de textos a serem lidos em função do reconhecimento do seu suporte, seu gênero e sua contextualização;	A-	A+/-	A+
Atividades de levantamento e confirmação de hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido;	A-	A+/-	A+
Atividades de exploração de pistas textuais, intertextuais e contextuais que auxiliem a ler nas entrelinhas e ampliar a compreensão;	A-	A+/-	A+
Atividades voltadas para a compreensão global do texto lido (em resumo, discussão de título);	A-	A+/-	A+
Atividades voltadas para a compreensão global do texto lido, que provoquem a unificação de informações e as inter-relações entre informações explícitas e implícitas (produção de inferências);	A-	A+/-	A+
Atividades de avaliação afetiva do texto lido e de elaboração de extrapolações pertinentes;	A-	A+/-	A+
Leitura oral fluente e expressiva, pelo aluno.			

A extensão do Quadro 3 se prende à concepção de leitura que orientou sua elaboração: saber ler envolve valoração afetiva, decodificação e compreensão do que foi lido. Há duas regiões do quadro em que as três quadrículas correspondentes aos anos iniciais da Educação Fundamental estão recobertas com cinza escuro e preenchidas com os sinais A-, A+/- e A+. São elas: a primeira linha, relativa a atividades voltadas para o desenvolvimento atitudinal, cuja finalidade é a plena inserção da criança no universo letrado; as linhas relativas a atividades para o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos textos lidos. O que se quer indicar com isso é que, dada a importância dessas conquistas para a criança, deve haver investimento sistemático em atividades com esses objetivos ao longo de todo o período. As marcas A-, A+/- e A+ são usadas para significar que a gradação, nesse caso, se prende ao grau de autonomia da criança na relação com os objetos de leitura. No primeiro ano, o professor, por exemplo, encaminha as crianças à biblioteca, ajuda-as na escolha de livros, lê para elas; na sala de aula, lê em voz alta para a turma, orienta a atenção das crianças para as relações entre gênero, suporte, contexto de produção e circulação do texto, de um lado, e as finalidades da leitura, os conteúdos do texto e suas possibilidades de significação, de outro lado. No segundo ano, esse mesmo tipo de atividade pode ser realizado com mais autonomia pelas crianças, individualmente, ou em grupos, mas ainda com a ajuda do professor; no terceiro ano é que haveria maior possibilidade de trabalho autônomo das crianças.

As quadrículas referentes às atividades voltadas para o domínio do sistema de escrita (decodificação e reconhecimento global) têm sombreamento mais claro na coluna do primeiro ano, mais escuro na do segundo e médio na do terceiro. Com isso pretende-se sugerir a introdução desse trabalho no primeiro ano de escolaridade no Ensino Fundamental, a ênfase sistemática no segundo ano e a manutenção, de acordo com as necessidades, no terceiro ano.

A última linha do quadro concerne à atividade de leitura oral, fluente e expressiva, que representa o resultado de um trabalho ativo de compreensão do texto pela criança. A possibilidade de realização desse tipo de atividade pelos alunos vai num crescendo, ao longo do período. É isso que sugere a gradação dos tons de cinza.

TIRA-TEIMA

Retorne ao caso de Paulo. Que capacidades de leitura ele não desenvolveu?

Quadro 4 PRODUÇÃO ESCRITA - ATIVIDADES PARA OS ANOS INICIAS

ATIVIDADES	1º ano	2º ano	3º ano
Atividades voltadas para a compreensão e valorização do uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros.	A-	A+/-	A+
Atividades voltadas para o domínio do sistema de escrita:			
Exercícios de escrita focalizando o uso da convenções gráficas (alinhamento, direção, espaços em branco, pontuação de final de frase);			
Exercícios de escrita voltados para o domínio do princípio alfabético;			
Exercícios de escrita voltados para o domínio das regras ortográficas.			
Atividades voltadas para a produção de textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação:	A-	A+/-	A+
Atividades de planejamento da organização temática do texto;	A-	A+/-	A+
Atividades voltadas para a organização composicional do texto (as partes do texto);	A-	A+/-	A+
Atividades que focalizam a escolha da variedade lingüística apropriada à situação de produção e de circulação (vocabulário e gramática);	A-	A+/-	A+
Atividades voltadas para o uso expressivo (estilístico e literário) de recursos lingüísticos adequados ao gênero e aos objetivos do texto;	A-	A+/-	A+
Atividades de revisão e reelaboração do texto escrito, considerando sua adequação aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.			

A elaboração do Quadro 4 segue, em linhas gerais, a mesma orientação do Quadro 3. Supõe-se que as atividades de produção de textos escritos, assim como as de leitura, podem ter início no primeiro ano e permanecer como trabalho sistemático também nos anos seguintes: por isso é que estão com sombreado escuro as quadriculas das três colunas na maior parte do quadro (linhas referentes à compreensão e valorização da escrita e à produção de textos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação). Supõe-se, paralelamente, que a necessária gradação seja feita em função da autonomia do aluno, tanto nas atividades voltadas para a compreensão e valorização do uso da escrita quanto naquelas voltadas para a produção de textos. Assim, o que se quer sugerir é que, no primeiro ano, por exemplo, os alunos escrevam textos orientados pelo professor, e que este realize atividades de escrita coletiva, em que a temática, os objetivos, a organização do texto sejam definidos em discussão com a turma, ficando o docente com a incumbência de registrar o texto por escrito na lousa ou quadro de giz. Nos anos seguintes, mantendo a proposta de atividades que definam previamente destinatário, objetivo, gênero, suporte e contexto de circulação para orientar o processo de produção de textos, sugere-se que o encaminhamento possibilite autonomia crescente para os alunos.

A sugestão de distribuição e de intensidade das atividades relativas às convenções gráficas, ao domínio do princípio alfabético e das regras ortográficas segue a mesma orientação que aparece no Quadro 2.

TIRA-TEIMA

Vale a pena retornar ao caso de Paulo e analisar seu domínio das capacidades apontadas no Quadro 4.

Além disso: haveria, em sua turma, um caso como o de Paulo? Você poderia descrevê-lo e apresentá-lo a seus colegas?

**Quadro 5 DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE
ATIVIDADES PARA OS ANOS INICIAS**

ATIVIDADES	1º ano	2º ano	3º ano
Atividades voltadas para o desenvolvimento de atitude de respeito e valorização da diversidade das formas de expressão oral de colegas, professores e funcionários da escola, bem como de pessoas da comunidade extra-escolar.			
Interações cotidianas em sala de aula:			
Atividades que demandam escuta atenta e compreensão;			
Atividades que demandam formulação de respostas orais às questões propostas pelo professor;			
Atividades que demandam exposição oral de opiniões e sugestões, bem como escuta e respeito com relação à fala dos colegas.			
Atividades de uso da língua falada em diferentes situações escolares, com o emprego da variedade lingüística adequada.			
Atividades de planejamento e apresentação de textos falados em situações formais.			
Atividades que demandam escuta atenta e compreensão de textos falados ou lidos, para posterior realização de tarefas.			

O sombreamento escuro nas cinco primeiras linhas do quadro pretende sugerir que sejam trabalhadas com sistematicidade, durante os três anos, tanto atividades voltadas para a convivência democrática e respeitosa com falantes de diferentes variedades lingüísticas quanto atividades de interação oral em sala de aula que possibilitem a participação ativa dos alunos.

A gradação nos tons de cinza das três últimas linhas sugere gradação na dificuldade das situações de exposição oral e de escuta.

Fechando a apresentação dos quadros de atividades, voltamos a enfatizar que se trata de um conjunto de sugestões e nunca de imposição de uma seqüência linear e inflexível. Como já foi dito no volume 2, a implementação dessas sugestões na escola precisa passar pela análise e discussão dos profissionais envolvidos com o processo de alfabetização, de modo a adequá-las às condições reais dos alunos, dos professores e da escola. O compromisso prioritário da escola não é com o cumprimento rigoroso desta proposta, é com a efetiva alfabetização de seus alunos.

A criação de rotinas

O planejamento da organização do trabalho pedagógico envolve decisões sobre aspectos simples, porém fundamentais para a construção de uma rotina de atividades que possa efetivamente contribuir para a aprendizagem dos alunos. Esses aspectos dizem respeito à utilização do tempo e do espaço pelos participantes da turma (alunos, professor, outros) na realização de atividades pertinentes ao programa de ensino a ser desenvolvido, dentro ou fora da sala de aula.

Rotina: um princípio organizador

Diversas **pesquisas etnográficas** (veja o box “Para aprofundamento”, a seguir) têm demonstrado que, desde o primeiro momento em que alunos e professores se reúnem, como uma turma oficialmente constituída, inicia-se um processo de construção de papéis e relações, direitos e deveres, demandas e expectativas para participação no grupo.

Por meio desse processo, participantes de uma turma ou grupo constroem conhecimentos comuns e padrões relacionados a modos de agir, comunicar, construir e interpretar textos orais e escritos. Mesmo tornando-se “invisíveis” aos olhos dos próprios participantes do grupo, esses conhecimentos e padrões orientam a participação dos membros nas atividades escolares e a sua avaliação do que significa ser aluno, professor, leitor, escritor, na comunidade da qual fazem parte.

Esse conjunto de normas, expectativas, papéis, relações, direitos e deveres estabelecidos no dia-a-dia de trabalho em sala de aula ou fora dela (quando alunos e professores desenvolvem atividades escolares em outros espaços sociais) pode se tornar evidente ao analisarmos como a rotina de uma turma está organizada. Algumas perguntas auxiliam essa análise:

- quem pode dizer (ou fazer, escrever, ler) o quê?
- com quem?
- para quem?
- de que forma?
- sob que condições?
- quando?
- onde?
- com que propósito?
- e com que resultados?

Essas questões podem ser utilizadas tanto para evidenciar os elementos de uma rotina já estabelecida, como para orientar a organização de uma rotina a ser estabelecida.

Uma rotina é **variada** quando **»** possibilita aos alunos experiências diversificadas de trabalho e contribui para a ampliação de capacidades, conhecimentos e contextos de aplicação.

A rotina será **variada**, por exemplo, quando: a) permitir que um determinado aluno trabalhe ora com colegas que apresentam capacidades similares à sua, ora com colegas que apresentam capacidades diferentes da sua; b) possibilitar aos alunos que leiam ora livros, ora quadrinhos, ora textos de colegas ou outros tipos de textos; c) criar condições para que os alunos produzam textos para diferentes destinatários: pais, colegas, professor, jornais, revistas, etc.



Pesquisas etnográficas na escola são modalidades de estudos descritivos e analíticos sobre práticas escolares cotidianas, com ênfase em processos interativos nos contextos de ensino-aprendizagem. Esse tipo de abordagem se interessa, particularmente, por apreender o conjunto de significados, regras e princípios tácitos (quer dizer, não explicitados, mas conhecidos pelos participantes) que regulam o funcionamento da sala de aula e, portanto, os contextos de ensino-aprendizagem.

Trata-se, portanto, de um procedimento de pesquisa, mas pode (e deve) ser utilizado no ensino. Conhecer o modo de funcionamento da sala de aula e como os contextos de ensino-aprendizagem são mais ou menos propícios ao desenvolvimento do aluno é algo de fundamental importância para o professor controlar e organizar seus processos de trabalho. Conhecer esses modos de funcionamento – “saber onde está pisando” - também é fundamental para o aluno dominar o contexto escolar (principalmente para aqueles alunos cujas famílias têm pouca ou nenhuma experiência com a escola) e também para dominar os fatores que o tornam um ambiente disciplinado. Desse modo, o aluno pode controlar, com cada vez mais autonomia, seus processos de aprendizado. Para aprofundar nesses pontos, leia o livro de Maria Lúcia Castanheira, intitulado *Aprendizagem contextualizada* (Belo Horizonte: Autêntica, 2004).

Além disso, a rotina será **sistemática**, por exemplo, quando permitir que os alunos exercitem suas capacidades de leitura e de escrita ou aprendam a lógica das diferentes formas de produzir textos.

Como procedimento sistemático, a rotina poderá assegurar que experiências de trabalho com a escrita não permaneçam isoladas, aleatórias, desvinculadas do processo e dos resultados pretendidos. Esse parece ser um dos paradoxos que o professor precisa resolver ao organizar, planejar, coordenar e desenvolver, no dia-a-dia, os trabalhos com seus alunos: possibilitar-lhes oportunidades variadas de aprendizagem, ao mesmo tempo que

« Uma rotina é **sistemática** quando possibilita a presença freqüente e previsível de certas atividades, contribuindo para consolidar capacidades e experiências dos alunos.

lhes garanta vivenciá-las com uma certa frequência, de forma a ampliar e consolidar suas capacidades como aprendizes da leitura e da escrita.

Algumas possibilidades de organização da rotina em sala de aula

Com o objetivo de ilustrar como o paradoxo criado pela exigência simultânea de variedade e sistematicidade pode ser equacionado, apresentaremos, a seguir, um quadro sobre as atividades desenvolvidas em uma turma de alfabetização, durante os primeiros cinco dias de aulas. A observação das atividades nessa turma e a construção do quadro foram orientadas pelas questões listadas na seção anterior. Optamos, entretanto, para fins da presente discussão, por apresentar respostas encontradas para apenas duas perguntas: quais foram as atividades desenvolvidas nessa turma? Com que frequência essas atividades foram desenvolvidas?

O quadro sugerido nos permitiu organizar visualmente a seqüência de atividades que foram desenvolvidas a cada dia e, durante uma semana de aulas, em uma turma de alfabetização. Por meio desse registro é possível ver, por exemplo, que a professora dessa turma deu ênfase, em seu trabalho, à leitura e à escrita, o que resultou em dois grandes blocos de atividades – o primeiro voltado para experiências com a leitura; o segundo voltado para experiências com a escrita.

Assim, a cada dia a professora iniciou seu trabalho permitindo aos seus alunos experienciar práticas de leituras de diferentes maneiras: ouvindo uma história lida por ela, lendo ou explorando um livro com um colega ou participando de uma atividade de leitura em grupo, supervisionada por ela. A professora também reservou tempo para que seus alunos tivessem oportunidade de ler livros, jornais ou revistas de sua escolha. As diferentes configurações de grupo para realização de leitura permitiram à professora flexibilidade para observar e acompanhar seus alunos em diferentes situações. A turma observada também teve oportunidade de conversar sobre as histórias ou textos lidos diariamente.

Embora com menor intensidade do que aquelas relativas à leitura, atividades que possibilitaram o trabalho com a escrita também foram desenvolvidas com frequência significativa: treino da letra (diariamente), produção coletiva de texto – sendo a professora a “escriba” (duas vezes durante a semana). Anotação de palavras novas, nomes de colegas ou de letras do alfabeto em diário pessoal também tiveram seu espaço na programação. Além disso, foram explorados, durante a semana, jogos diversos, músicas, parlendas e trava-línguas.

O quadro destaca, ainda, atividades que propiciaram aos alunos a experiência simultânea do ato de ler e escrever: produção do calendário individual a partir de modelo grande afixado no quadro; cópia e/ou leitura do “Para Casa” ou “Dever de Casa”, ou correção ou comentário desse “Dever”. Também o livro didático foi utilizado três vezes durante a primeira semana de aula. Foram registradas a realização da aula de Educação Física (uma vez por semana), de Artes (duas vezes) e a ida à biblioteca para escolher e fazer empréstimo de livros, que foram, posteriormente, utilizados em sala de aula e nas atividades de casa.

O quadro a seguir não deve ser considerado um modelo a ser seguido, mas sim uma referência para a discussão sobre possibilidades de organização da rotina de atividades em uma turma de alfabetização, de forma sistemática e variada.

Quadro 6 FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO

Atividades		2ª feira		3ª feira		4ª feira		5ª feira		6ª feira	
		AR	DR								
Ênfase na leitura	Ouvindo histórias lidas pelo professor	X		X		X		X		X	
	Lendo com um colega (pares)				X				X		
	Lendo em grupo acompanhado pelo professor	X				X			X		X
	Leitura independente e livre (livros, quadrinhos, revistas, jornais)	X			X		X		X		X
	Selecionando e fazendo empréstimo de livros na biblioteca			X							
	Brincando e aprendendo (jogos variados)		X		X		X		X		X
	Conversando sobre histórias lidas	X		X		X		X		X	
Ênfase na escrita	Treinando a letra		X		X		X		X		X
	Produzindo textos coletivos				X				X		
	Tomando notas em diário pessoal		X				X				X
Leitura e escrita	Usando o livro didático		X		X				X		
	Explorando músicas, parlendas, trava-línguas					X	X				X
	Ilustrando histórias	X									X
	Explorando o calendário	X		X		X		X		X	
	Copiando ou lendo o Para Casa		X				X				X
	Discutindo ou corrigindo o Para Casa				X				X		
	Educação Física										X
	Artes			X					X		

Legenda: AR = Antes do Recreio; DR = Depois do Recreio; X = Uma ocorrência de determinada atividade

A rotina:

- organiza o trabalho cotidiano em sala de aula, buscando dar uma resposta a duas necessidades do processo de ensino-aprendizado – os alunos devem desenvolver atividades variadas, mas, ao mesmo tempo, sistemáticas, quer dizer, articuladas e freqüentes.
- atende essas duas necessidades por repartir o tempo da aula em unidades seqüenciais variadas, mas retomadas ao longo da semana (o que garante progressão e sistematicidade).

A cada unidade da rotina, se define quem faz o quê, por quê, com quem, quando, para quê.

Quanto mais os professores e alunos controlam conscientemente as decisões em torno das quais serão construídas as unidades ou atividades de uma rotina, mais há disciplina, mais o professor controla seu trabalho, mais os alunos se tornam autônomos em seu processo de aprendizado.



PONTOS - CHAVE

Capítulo 2

A avaliação diagnóstica como referência para o planejamento

O volume 3 desta coleção desenvolveu-se em torno da avaliação diagnóstica da alfabetização. Além de uma matriz de referência e de uma proposta de instrumento para avaliação de capacidades lingüísticas dos alunos, foram sugeridos vários aspectos relevantes para o registro, a análise e a comunicação de resultados.

Neste volume, indicamos a importância de, antes de planejar, realizarmos uma avaliação diagnóstica para conhecer o que os alunos já sabem e o que precisam desenvolver. É necessário, portanto, que retomemos o processo de avaliação diagnóstica, para assegurarmos continuidade e consistência em nossas decisões pedagógicas ao longo do trabalho nas turmas de alfabetização.

Como base nesta proposta, escolhemos uma experiência concreta de avaliação diagnóstica, a partir da aplicação do instrumento de avaliação (tal como proposto no volume 3) em uma turma que está iniciando a Educação Fundamental. Essa experiência é apresentada a seguir.

UM CASO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A aplicação do instrumento de avaliação foi feita numa escola que, aqui, denominaremos **Escola Alfa** (veja a seguir). A turma que acompanharemos em nosso trabalho foi a turma da professora Lúcia. Essa turma é formada por alunos que acabaram de ingressar no Ensino Fundamental. É constituída de 30 alunos com idades entre 6 e 7 anos, compondo um grupo heterogêneo do ponto de vista sócio-econômico e de trajetórias escolares.

Lúcia

A professora Lúcia tem 35 anos e trabalha na rede estadual de ensino há quase 20. Começou a trabalhar assim que terminou o curso de Magistério. Sua primeira turma, para sua surpresa, foi de alfabetização. Ela não se sentia preparada para o desafio e viveu a experiência como um fracasso. No ano seguinte, conseguiu ir para a segunda série e, mas tarde, para a quarta. “Era muita responsabilidade para uma recém-formada alfabetizar aquelas crianças”, diz hoje. Depois de algum tempo na quarta série, voltou a estudar, fazendo o curso de Pedagogia. O curso a animou a voltar a trabalhar com turmas de alfabetização: “Eu comecei a sentir que poderia, naquele momento, enfrentar a responsabilidade. continua no boxe ao lado >>

Uma escola como outras

A “Escola Alfa” está localizada na periferia de Belo Horizonte, entre um bairro de classe média e um grande aglomerado onde vivem famílias muito humildes. Por causa disso, seu corpo discente é muito heterogêneo. Há alunos que têm muitos conhecimentos sobre a língua escrita e seus usos. Mas há também aqueles cujas condições de vida não permitem um contato mais próximo e constante com a escrita. O corpo docente é relativamente estável, embora haja um número significativo de professores com contrato provisório. A diretora, que foi eleita recentemente, considera que esse é um dos principais problemas da escola (“ele dificulta a continuidade do trabalho, de um ano para outro”, segundo ela). Há ainda, para a diretora, outros problemas: a falta de recursos para compra de materiais de consumo e permanentes, a falta de tempo para reuniões. Mas há também, para ela e para alunos e professores, boas soluções para algumas das dificuldades: a cantina e a quadra de esportes foram recentemente reformadas, os pais têm um contato estreito com a escola, que é considerada pela comunidade um lugar seguro e que pertence a todos.

Predominam alunos pertencentes a famílias de baixa renda, embora alguns sejam de nível médio. Também são diversas as experiências escolares desses alunos: cinco deles estão ingressando pela primeira vez na escola; os demais tiveram experiências anteriores de, no mínimo, um ano de escolaridade – alguns na rede pública, outros em instituições particulares e comunitárias de Educação Infantil.

A professora Lúcia (veja o boxe) já tinha conhecimento dessas características mais gerais da turma, quando iniciou seu trabalho. Ela registrou, logo nos primeiros dias de aula, algumas impressões iniciais sobre o desempenho da turma.

Suas impressões nos foram comunicadas da seguinte forma:

Trata-se de turma muito heterogênea quanto aos conhecimentos já adquiridos sobre a escrita, pois alguns alunos estão começando a ler e a escrever, com autonomia, textos curtos e outros mal sabem pegar no lápis para copiar. (Lúcia)

O instrumento de avaliação diagnóstica foi aplicado no início do ano letivo, ao final do mês de fevereiro, com a finalidade de conhecer melhor o perfil da turma e oferecer subsídios para o planejamento do trabalho nessa fase do Ensino Fundamental.

Houve um período destinado ao preparo da professora em relação ao uso do instrumento, com envolvimento da coordenadora dos anos iniciais. Algumas condições relativas a essa aplicação devem ser explicitadas preliminarmente:

Lúcia planejou a avaliação levando em conta importantes fatores

Um levantamento das capacidades a avaliar

A professora se apoiou na matriz de referência e nas atividades do instrumento de avaliação, como proposto no volume 3 desta Coleção. Por essa razão, organizou as capacidades segundo os eixos sugeridos na matriz de referência:

- aquisição do sistema de escrita (capacidades de 1 a 6);
- leitura (capacidades de 7 a 13);
- escrita e produção de textos (capacidades de 14 a 18).

Fui à diretora e pedi a turma. Foi uma surpresa geral para a escola alguém escolher a alfabetização."

A partir de então, para Lúcia, enfrentar o desafio da alfabetização é o que garante o prazer no trabalho. Fora esse desafio, Lúcia vê poucos motivos para estar feliz com a profissão.

Trabalha em dois turnos e, à noite e nos finais de semana, faz, como gosta de dizer, o "terceiro turno": cuidar da casa, do marido, dos dois filhos. "Sobra tempo para muito pouca coisa, mas ver a família crescendo é muito bom. No trabalho, apesar do salário, da pouca importância que, no Brasil, se dá à profissão, ainda há também isto de bom: ver um aluno balançando a cabeça com um riso, dizendo que sim, que aprendeu."

Antes de fazer o diagnóstico, como Lúcia buscou conhecer a turma?

Nos primeiros dias de aula, Lúcia procurou conhecer seus alunos de modo mais informal.

Ela queria saber o grau de familiaridade das crianças com o mundo da escrita: se os pais utilizam a língua escrita, se materiais escritos circulam em casa e em sua comunidade, que materiais seriam esses.

Lúcia também queria saber se os pais ou irmãos mais velhos (ou mesmo vizinhos) costumam ler histórias para as crianças (num curso que Lúcia fez, ela descobriu que essa prática é muito importante para a alfabetização). Queria ainda co-

nhecer o meio em que vivem as crianças, bem como a avaliação que elas mesmas faziam de seu domínio da escrita.

Para saber tudo isso, ela utilizou duas estratégias: no primeiro dia de aula, pediu que cada aluno entrevistasse um
continua no boxe ao lado >>

Tempo e natureza da atividade

Em seguida, percebeu que precisaria de dois a três dias para avaliar cada eixo, agrupando as questões pela natureza da atividade (individual ou coletiva).

No caso da leitura, por exemplo, ela distribuiu as atividades selecionadas por quatro dias: um deles para propostas coletivas e os outros três para acompanhar melhor o nível de compreensão e fluência dos alunos, em duplas ou individualmente. No caso particular das atividades individuais de avaliação da habilidade de leitura dos alunos, a professora contou com a colaboração da coordenadora pedagógica, para que pudesse ser feito um registro dos desempenhos.

Articulação com rotinas

No conjunto, as atividades se distribuíram por sete dias letivos, com alternância das situações de aplicação das atividades e outras de rotina, planejadas pela professora, o que contribuiu para evitar, por parte das crianças, a idéia de um “teste” exaustivo e estressante. Essa estratégia contribuiu para que os alunos realizassem a maioria das atividades propostas sem que percebessem que estavam sendo avaliados.

Lúcia adaptou a aplicação ao nível de autonomia das crianças na leitura e na escrita

Tendo em vista o nível introdutório da turma e a ausência de autonomia da maioria das crianças em várias atividades, a professora, no momento mesmo da aplicação, adaptou a avaliação ao nível dos alunos. Ela leu questões quando necessário, conferiu imagens e passagens do texto que eram pouco familiares para os alunos, acompanhou o desempenho das crianças, monitorando e registrando suas dificuldades e conflitos ao longo da avaliação. Para esse registro da aplicação, ela utilizou seu “diário de campo”.

Lúcia fez o registro dos resultados

Após a aplicação e o registro, em fichas individuais, do desempenho de seus 30 alunos, a professora elaborou um registro consolidado de toda a turma, para uma visualização mais precisa do conjunto. Para esse registro, seguindo as orientações do volume 3, ela mapeou sua classe em três níveis de desempenho nas capacidades avaliadas:

- **Nível 1:** capacidades ainda não desenvolvidas
- **Nível 2:** capacidades em desenvolvimento (domínio parcial ou transição de níveis)
- **Nível 3:** capacidades já desenvolvidas pelos alunos.

As duas formas de registro obtidas estão reproduzidas a seguir: a ficha consolidada com o perfil de toda a turma e o gráfico elaborado a partir dessa mesma ficha.

Ficha I - REGISTRO CONSOLIDADO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

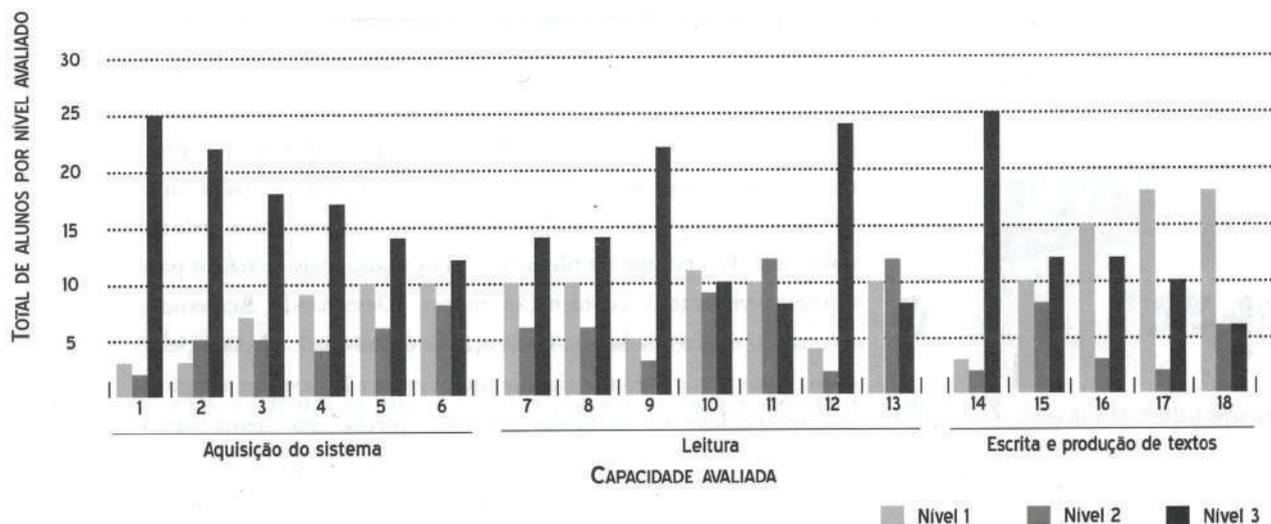
Escola: <i>Escola Alfa</i>			
Professora: <i>LUCIA</i>	Turma: <i>Ano do ensino fundamental</i>		
Período de avaliação: <i>Fevereiro</i>	Total de alunos: <i>30</i>		
DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS CAPACIDADES AVALIADAS	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
1 Compreende diferenças entre o sistema de escrita e outras formas gráficas e sistemas de representação	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>25</i>
2 Conhece o alfabeto e diferentes tipos de letras	<i>3</i>	<i>5</i>	<i>22</i>
3 Domina convenções gráficas (orientação, alinhamento, segmentação)	<i>7</i>	<i>5</i>	<i>18</i>
4 Reconhece unidades fonológicas (rimas, sílabas)	<i>9</i>	<i>4</i>	<i>17</i>
5 Domina a natureza alfabética do sistema	<i>10</i>	<i>6</i>	<i>14</i>
6 Utiliza princípios ortográficos nas relações (regulares) entre grafemas/fonemas	<i>10</i>	<i>8</i>	<i>12</i>

continua na página seguinte >>

colega e o apresentasse para a turma; ao longo dos primeiros dias, fez entrevistas informais, no recreio, com os alunos. Com base nessas entrevistas, anotadas em seu “diário de campo”, a professora descobriu que seus alunos possuem contatos prévios com a escrita e que muitas famílias, mesmo entre as mais pobres, fazem um grande esforço para preparar os filhos para a entrada na escola. Um fato interessante que ela pôde descobrir foi que muitas crianças são preparadas pelos irmãos mais velhos, quando os pais têm pouco domínio da escrita; os irmãos, assim, assumiam o papel de pais ou professores, brincando de aulinha, lendo para os irmãos, ensinando a escrever o nome próprio e o de outros membros da família. Para isso, utilizavam o material escolar usado, por eles mesmos, no ano anterior, assim como material consiguído pelos pais.

DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS CAPACIDADES AVALIADAS	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
7 Lê e compreende palavras compostas por sílabas canônicas (consoante+vogal)	10	6	14
8 Lê e compreende frases com estrutura simples	10	6	14
9 Compreende globalmente um texto lido (pela professora), identificando o assunto principal	5	3	22
10 Identifica diferenças entre gêneros textuais e localiza informações	11	9	10
11 Infere informações a partir do texto lido (pela professora)	10	12	8
12 Formula hipóteses sobre conteúdo de um texto	4	2	24
13 Lê com maior ou menor fluência	10	12	8
14 Escreve palavras familiares e memorizadas	3	2	25
15 Escreve, com autonomia, palavras com grafia desconhecida	10	8	12
16 Escreve sentenças com pequena extensão	15	3	12
17 Reconta (oralmente ou por escrito) narrativas lidas pela professora	18	2	10
18 Produz textos curtos	18	6	6

Gráfico 1. Avaliação diagnóstica - Ciclo Inicial de Alfabetização
Fase Introdutória - Escola Alfa - Professora Lúcia - Fevereiro/2005



ANALISANDO OS RESULTADOS DO DIAGNÓSTICO

Após a elaboração dos registros da avaliação, a professora Lúcia participou de encontros com a coordenadora de sua escola, para análise da natureza dos erros e acertos dos alunos, para a discussão desses resultados e tomada de decisões quanto ao trabalho a ser desenvolvido durante o ano letivo. Nosso propósito, a partir de agora, será o de interagir com a equipe da Escola Alfa, para conhecer sua análise e as decisões tomadas em função dela.

Começemos pela análise da ficha consolidada e do gráfico correspondente, para um conhecimento mais consistente do perfil da turma. Uma observação mais geral do gráfico evidencia, de imediato, que parte significativa da turma já domina capacidades linguísticas básicas para a alfabetização. Examinando as colunas mais escuras, que representam níveis já desenvolvidos, podemos constatar que várias capacidades são dominadas pela maioria dos alunos (ou seja, por uma faixa de 60 a 80% destes).

Capacidades básicas para a alfabetização e psicomotricidade



Pintura de criança de sete anos.

A professora Lúcia considera que o desenvolvimento da psicomotricidade é uma importante dimensão da alfabetização, mas, para ela, não é um pré-requisito, algo a ser trabalhado antes da alfabetização propriamente dita (“Isso só adia o contato com a escrita”, diz ela). Lúcia também considera que, nas atividades rotineiras, a psicomotricidade pode ser trabalhada. Isto porque ela não acredita nos tradicionais exercícios para o desenvolvimento da coordenação motora. “Desenhando, escrevendo, recortando nas atividades, a coordenação se desenvolve”, afirma. Apesar disso, Lúcia alerta: “isso não significa que a gente não deva dar atenção à psicomotricidade: nas atividades de rotina é preciso estar atenta para o uso do lápis, para o modo pelo qual a criança o utiliza (modo de segurar, se põe muita ou pouca força no lápis), para a regularidade do traçado, para fazer com que o aluno agüente escrever durante mais tempo, sem cansaço, agüente ficar assentado, segurar o lápis; que nem os atletas: é preciso que o aluno desenvolva sua musculatura!”

As capacidades com resultados mais elevados no diagnóstico são as seguintes:

- Capacidade 1 Compreende diferenças entre o sistema de escrita e outras formas gráficas e sistemas de representação
- Capacidade 2 Conhece o alfabeto e diferentes tipos de letras
- Capacidade 3 Domina convenções gráficas (orientação, alinhamento, segmentação)
- Capacidade 4 Reconhece unidades fonológicas (rimas, sílabas)
- Capacidade 9 Compreende globalmente um texto lido (pela professora), identificando o assunto principal
- Capacidade 12 Formula hipóteses sobre conteúdo de um texto (lido pela professora)
- Capacidade 14 Escreve palavras familiares e memorizadas

Percebe-se, assim, que seria inadequada uma impressão inicial de que as crianças nada saberiam sobre nosso sistema de escrita, ao entrarem na escola. Muitos dos alunos de Lúcia ingressaram no Ensino Fundamental com vários conhecimentos sobre a escrita, como o registro demonstra.

Entretanto, a análise de cada uma das capacidades pode trazer outras informações, qualificando melhor o desenvolvimento dos alunos. Faremos essa análise tomando como referência os eixos nos quais se situam essas capacidades.

O eixo relativo ao domínio do sistema de escrita

No primeiro eixo, relativo à aquisição de nosso sistema de escrita, destacam-se alguns resultados:

- Os alunos revelam ter um bom domínio das quatro primeiras capacidades, mas, a partir da quinta, esse domínio se mostra insuficiente. É importante acentuar que as duas primeiras capacidades, com resultados mais elevados (mais de 70% dos alunos), são base para a apropriação do sistema de escrita, pois envolvem (capacidade 1) o *reconhecimento das distinções entre os diversos sistemas de representação* e (capacidade 2) o *reconhecimento de nosso alfabeto*. Este reconhecimento ainda não é acompanhado por distinção ou uso dos vários tipos de letras, mas Lúcia observa que muitos de seus alunos já conseguem identificar palavras escritas com letras diferentes, em questões apresentadas no instrumento.
- Apesar do domínio de capacidades iniciais por parte expressiva da turma, a professora constata que uma parcela de alunos está ingressando no Ensino Fundamental sem esses conhecimentos: seu registro evidencia que cerca de 17% deles não desenvolveram sequer a primeira capacidade ou a dominam apenas parcialmente. Ela identifica, entre os alunos que não apresentam essa capacidade, três dos que somente agora estão ingressando, pela primeira vez, numa escola. A capacidade 2 tampouco é dominada por 27% das crianças; também aqui os mesmos três alunos

« Como você pode ver, o eixo da compreensão e valorização da cultura e escrita não foi considerado nessa análise. Lúcia, porém, não deixou de lado a avaliação desses conhecimentos e atitudes. A sondagem descrita num dos boxes permitiu essa avaliação. Além disso, Lúcia e a coordenadora já haviam decidido, como se verá mais à frente, que esse eixo seria introduzido e trabalhado durante todo o ano, assim, como nos seguintes.

referidos sequer reconhecem as letras do alfabeto. Outros cinco já se encontram desenvolvendo essa capacidade, mas ainda revelam muitas inconsistências, ou seja, ora acertam, ora erram, de forma aleatória.

- A análise desse primeiro eixo evidencia, ainda, um domínio decrescente das capacidades 3, 4, 5, 6. Trata-se de um indicador inicial de que a maioria dos alunos da turma (cerca de 60%) não apresenta (ou apenas começa a apresentar) a *compreensão do princípio alfabético que regula nosso sistema de escrita* (capacidade 5) ou a *compreensão dos princípios que dizem respeito às relações entre grafemas e fonemas* (capacidade 6). Deve-se lembrar, nesse último caso, que a professora selecionou e aplicou somente questões do instrumento que avaliam as correspondências consideradas regulares ou invariáveis (por exemplo, P, B, V, F, que sempre representam os fonemas /p/, /b/, /v/ e /f/; o fonema /s/, diferentemente desses casos, pode ser representado por grafemas como S – como em *sapo* –, C – como em *cedo* –, SS – como em *passado*).

O eixo relativo à leitura

Nesse eixo, o domínio das capacidades evidenciadas pela turma se torna mais restrito. É que a maior parte ainda não domina o princípio alfabético, nem estabeleceu, conseqüentemente, as principais correspondências entre grafemas e fonemas. Entretanto, os alunos já apresentam, em sua maioria, dois níveis de conhecimentos muito significativos para o início da alfabetização:

- Cerca de 70% das crianças *compreendem globalmente o texto lido pela professora, identificando seu assunto principal* (capacidade 9); além disso, 80% já são capazes de *formular hipóteses sobre seu conteúdo, auxiliados por elementos textuais e contextuais* (capacidade 12). Há também uma parcela de alunos (cerca de 40%) que já *lê palavras compostas por sílabas canônicas* (consoante + vogal) e até mesmo *frases simples* (capacidades 7 e 8). Mas é preciso estar atento: mais da metade dos alunos, como já analisamos, ainda não desenvolveu essas capacidades.

- As capacidades 10 (*identificação de diferenças entre gêneros textuais*) e 11 (*inferência*) apresentam maior nível de dificuldade, nesse eixo avaliado: a maioria dos alunos não desenvolveu essas capacidades lingüísticas ou está começando a desenvolvê-las, o que é compreensível, por se tratar de uma fase inicial.
- É preciso notar, entretanto, que algumas crianças já entram na escola com conhecimentos referentes a essas capacidades, pois cerca de um terço dos alunos conseguiu realizar as atividades relacionadas às capacidades 10 (*identificação de diferenças entre gêneros textuais*) e 11 (*inferência*), em função de suas experiências anteriores. Da mesma forma, 26% dos alunos já conseguem *ler, com autonomia, textos simples* (capacidade 13) e 40% se iniciam nessa capacidade, quando se trata de textos curtos, com frases de estrutura simples. Predominam, porém, os casos de alunos que lêem escandindo ou com hesitações e ainda não evidenciam compreensão de suas leituras efetuadas nessas condições. Por essa razão, a professora achou importante ressaltar, na ficha, que seu registro se referia a uma “menor” fluência na leitura, mesmo por parte dos que ingressaram na turma com essa capacidade em desenvolvimento.

O eixo relativo à escrita e à produção de textos

Em relação a esse eixo, a avaliação diagnóstica da turma evidenciou os seguintes aspectos:

- A capacidade que mais se destaca é a 14 (*escrever com autonomia palavras familiares que já se encontram memorizadas*). A maior parte da turma (80%) já realiza atividades desse tipo, conseguindo escrever, por exemplo, o próprio nome, o do colega, ou dos pais. Menos da metade, entretanto, consegue *escrever palavras com grafias desconhecidas* ou *sentenças de menor extensão* (capacidades 15 e 16), quando ditadas pela professora, evidentemente ainda com muitos erros ortográficos.

- A professora realizou atividades relativas às capacidades 17 e 18, que implicam, respectivamente, o *reconto ou a reprodução oral de textos lidos por ela* e a *escrita de textos curtos*. A maioria dos alunos não desenvolveu ainda essas capacidades. Aqueles que conseguiram, de acordo com levantamento da professora Lúcia, possuem certas características: alguns tiveram maior acesso a práticas de leitura, em seus contextos familiares; muitos deles também tiveram experiências prévias com a escola, na Educação Infantil e já ingressaram no Ensino Fundamental dominando o princípio alfabético.

TRAÇANDO METAS PARA O PLANO DE TRABALHO

Apenas para lembrar: **níveis de intensidade** do trabalho dizem respeito ao modo pelo qual uma capacidade é explorada ao longo do tempo: **introduzir**, **trabalhar sistematicamente**, **retomar e consolidar**. Assim, uma capacidade é, primeiramente, **introduzida**, depois **trabalhada sistematicamente**, **retomada** ao longo de um determinado período, para ser revista ou **consolidada**.

Tendo em vista os resultados da turma, algumas **metas** mais gerais foram estabelecidas para o trabalho a ser desenvolvido ao longo do ano. Considerando os conhecimentos e as capacidades lingüísticas que as crianças já possuem ou que ainda não desenvolveram, a professora Lúcia propôs uma lista de ações docentes ou de atividades possíveis, organizada na forma de um **Plano de Trabalho**. A lista teve por base, mais uma vez, os eixos das capacidades, sinalizando alguns **níveis de intensidade** do trabalho a ser desenvolvido.

Pode-se constatar, pelo Plano de Trabalho apresentado (veja na próxima página), que a tarefa que a professora Lúcia tem pela frente apresenta dimensões bastante **complexas**.

Em primeiro lugar, a listagem das metas é insuficiente para que ela possa, efetivamente, controlar seu trabalho. Primeiramente, elas não estão distribuídas ao longo do ano escolar. Não fazer essa distribuição tem como conseqüência uma completa desorganização: que capacidades serão priorizadas inicialmente? ao longo do primeiro bimestre, o que será objeto de trabalho sistemático e o que será apenas introduzido?

Em segundo lugar, como vimos, Lúcia trabalha com uma turma que se caracteriza pela heterogeneidade. Se alguns já são capazes de ler e escrever, parte significativa ainda não conhece o alfabeto, nem distingue a escrita de outros sistemas de representação. Como ela poderá trabalhar de modo a que todas as crianças aprendam e se desenvolvam, apesar de suas diferenças?

Em terceiro lugar, mesmo que não planeje todas as atividades a serem feitas, é preciso que Lúcia estabeleça alguns critérios para selecioná-las. Como estabelecê-los? Como estabelecê-los conjugando, além disso, a necessidade de, ao mesmo tempo, dar atenção à alfabetização e ao letramento? Conjugando, ainda, a necessidade de ensinar a língua escrita sem deixar de lado os demais conteúdos curriculares?

Auxiliar Lúcia a responder a estas perguntas será o objetivo das próximas seções deste volume.

PLANO GERAL DE TRABALHO PARA A TURMA DA PROF.^a LÚCIA - ESCOLA ALFA

EIXOS	ATIVIDADES RELACIONADAS ÀS CAPACIDADES	METAS DO PLANEJAMENTO	
		GERAIS	CRITÉRIOS DE ADEQUAÇÃO
I AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	Exploração de diferenças entre o sistema de escrita e outras formas de representação	Trabalhar sistematicamente para consolidação no ano	Atividades diferenciadas para alunos sem domínio Introduzir e Trabalhar
	Exploração do alfabeto e introdução gradual dos diferentes tipos de letras		
	Exploração de convenções gráficas; segmentação e espaçamento de palavras, pontuação final		
	Exploração de unidades fonológicas: rimas e sílabas em diversas posições nas palavras		
	Exploração do princípio alfabético do sistema de escrita		
	Exploração de princípios ortográficos nas relações regulares entre grafemas e fonemas	Introduzir , com a consolidação do domínio do princípio alfabético	
II LEITURA	Exploração de palavras com sílabas canônicas e não canônicas (reconhecimento global e decodificação)	Trabalhar sistematicamente	Maior apoio para alunos que não lêem
	Exploração de frases com estrutura sintática simples		
	Exploração de leituras de palavras, sentenças e textos, com foco na compreensão		Maior autonomia para alunos que já lêem
	Exploração de hipóteses e inferências sobre o conteúdo de textos lidos (pela professora e/ou pelos alunos)		
	Exploração de leitura fluente e expressiva	Introduzir	

continua na página seguinte >>

Eixos	ATIVIDADES RELACIONADAS ÀS CAPACIDADES	METAS DO PLANEJAMENTO	
		GERAIS	CRITÉRIOS DE ADEQUAÇÃO
III ESCRITA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	Exploração de escrita de palavras e sentenças com observação do princípio alfabético e de convenções gráficas mais simples	Trabalhar sistematicamente	
	Exploração de escrita de palavras e sentenças com observação de princípios ortográficos estáveis ou regulares	Introduzir	
	Exploração de recontos de narrativas lidas pela professora, com observação da estrutura da linguagem escrita	Trabalhar sistematicamente para consolidação no ano	Primeiro oralmente e depois por escrito.
	Exploração de produção de textos curtos em diversas condições e contextos		Gêneros mais simples com maior autonomia

Capítulo 3

A distribuição das metas e as atividades de alfabetização

A organização do processo de alfabetização de acordo com o tempo escolar deve considerar três níveis de planejamento:

- o **planejamento anual** e mais amplo do trabalho a ser desenvolvido com a turma, contendo o conjunto de metas definidas a partir da avaliação diagnóstica e da proposta curricular adotada pela escola;
- o planejamento de **unidades didáticas**, destinadas a desenvolver capacidades ao longo do ano;
- o planejamento das atividades diárias que compõem a **rotina** do trabalho pedagógico – rotina esta que vai caracterizar a abordagem que se dará ao trabalho em sala de aula, quer dizer, se a abordagem será para a **introdução**, o **trabalho sistemático**, a **retomada** ou a **consolidação**.

No planejamento anual, devem constar as metas gerais, ou seja, as capacidades que serão selecionadas para organizar o trabalho pedagógico, assim como as atividades que a professora desenvolverá durante todo o ano letivo: de acordo com a Ficha 1, feita para o diagnóstico, aquelas relativas ao sistema de escrita (capacidades 1 a 6), à leitura (capacidades 7 a 13) e à produção de textos (capacidades 14 a 18).

As expectativas da professora a respeito do desenvolvimento dessas capacidades deverão ser sempre abertas e flexíveis. O importante é que, considerando os indicadores da avaliação diagnóstica, seu trabalho procure sempre, entre outros aspectos:

- favorecer progressos das crianças em suas aquisições nos campos da leitura e da escrita;
- promover a interação dos alunos, como dimensão mediadora de novas aprendizagens.

É preciso destacar que as metas estabelecidas no início do ano para o trabalho com uma turma de alunos (o primeiro nível do planejamento do professor) não podem ser vistas como um conjunto de ações que serão desenvolvidas a um só tempo ou, ao contrário, como etapas a serem, de maneira rígida, seguidas progressivamente. O que deve orientar o trabalho cotidiano (o terceiro nível do planejamento) é a definição do tipo de abordagem que se pretende dar a cada capacidade do planejamento (A abordagem será sistemática para que os alunos dominem a capacidade? A abordagem terá a finalidade de apenas iniciar o desenvolvimento da capacidade?).

Um outro aspecto importante a ser considerado no planejamento das atividades cotidianas em sala de aula é a necessidade de se abordar tanto as capacidades introdutórias que não foram vencidas por um grupo de alunos, quanto aquelas que deverão ser trabalhadas com toda a turma. Esse planejamento das atividades cotidianas requer, ainda, que a professora planeje e execute uma rotina de trabalho que possibilite a sistematização das atividades relativas às capacidades a serem introduzidas e consolidadas.

Vejamos o exemplo da turma da professora Lúcia: a maioria dos alunos demonstrou ter domínio da capacidade 1 (*compreender diferenças entre o sistema de escrita e outros sistemas de representação*). No entanto, a professora vai precisar planejar um trabalho sistemático em sala de aula com essa capacidade para que os alunos que ainda não têm seu domínio possam desenvolvê-la. Ela poderá, por exemplo, envolver toda a turma em um projeto de estudo, de curta duração, sobre os diferentes sistemas de representação utilizados em veículos de comunicação. O desenvolvimento desse projeto não impede que a professora possa propor outras atividades que explorem capacidades mais avançadas do processo de alfabetização. Além disso, a professora deverá se preocupar em sistematizar as capacidades que pretende consolidar, através do desenvolvimento de rotinas.

No caso da turma da Escola Alfa, a síntese da avaliação diagnóstica e o Plano de Trabalho forneceram elementos para que a professora Lúcia possa fazer uma previsão do cronograma de trabalho com seus alunos e de algumas atividades que serão desenvolvidas em sala de aula.

A seguir, apresentaremos três sugestões de organização do planejamento em sala de aula: a primeira diz respeito ao planejamento anual; a segunda, à organização de unidades didáticas e, a terceira, ao estabelecimento de rotinas.

O PLANEJAMENTO ANUAL

A análise das metas traçadas pela professora Lúcia em seu Plano de Trabalho, estabelecidas para tornar claras as finalidades do trabalho a ser desenvolvido em torno da alfabetização, evidenciou as direções importantes para seu planejamento anual:

Todos os alunos devem dominar as capacidades básicas da alfabetização

De acordo com o Plano de Trabalho, algumas das metas deverão ser trabalhadas sistematicamente no primeiro ano, para que sejam assegurados, para toda a turma, patamares de aprendizagem progressivamente mais avançados. Exemplificando: as cinco primeiras capacidades, relativas à aquisição do sistema de escrita, apresentadas na Ficha 1 (que registra os resultados do diagnóstico) e retomadas no Plano de Trabalho da turma (veja a reprodução parcial abaixo), deverão estar dominadas por todos os alunos, até o final do ano, exigindo um trabalho mais intenso para os casos daqueles que ainda não as desenvolveram. Isto significa que todas as crianças deverão construir, até o final do primeiro ano, o princípio alfabético, sabendo que nosso sistema de escrita representa, por meio de “letras”, os sons da língua. Na leitura, todos os alunos deverão, ao final do ano, ler, com autonomia, palavras e sentenças e mesmo textos simples. Na escrita, deverão ser capazes de produzir, com certa autonomia, textos menos complexos.

ATIVIDADES RELACIONADAS ÀS CAPACIDADES

METAS DO PLANEJAMENTO

	METAS DO PLANEJAMENTO	
	GERAIS	CRITÉRIOS DE ADEQUAÇÃO
Exploração de diferenças entre o sistema de escrita e outras formas de representação		
Exploração do alfabeto e introdução gradual dos diferentes tipos de letras	Trabalhar sistematicamente para consolidação no ano	Atividades diferenciadas para alunos sem domínio
Exploração de convenções gráficas; segmentação e espaçamento de palavras, pontuação final		Introduzir e Trabalhar
Exploração de unidades fonológicas: rimas e sílabas em diversas posições nas palavras		
Exploração do princípio alfabético do sistema de escrita		

Outras capacidades serão desenvolvidas ao longo das séries iniciais

Parte das metas estabelecidas pela professora em seu Plano de Trabalho se estenderá ao longo de todos os três primeiros anos do Ensino Fundamental, até mesmo extrapolando esse período. Sua consolidação terá que levar em conta as dimensões inseparáveis dos processos de alfabetização e do letramento, abordadas no segundo volume desta Coleção. Por exemplo: capacidades como *ler com maior fluência* (capacidade 13) e *redigir textos* (capacidade 18) serão trabalhadas em todos os três primeiros anos, devendo estar consolidadas ao final desse período, para que possam se expandir nos anos posteriores. O desempenho e a autonomia da criança em relação a tais capacidades dependerão de sua interação prolongada com uma grande diversidade de gêneros textuais, da ampliação de seu vocabulário e do domínio progressivo de estruturas da linguagem escrita. O mesmo se aplica à *utilização de princípios e regras ortográficas* (capacidade 6), que dependerá de um crescente exame das regras ortográficas ou de um progressivo domínio dos casos arbitrários – sem regras – que caracterizam parte de nossa ortografia.

Feitas essas considerações, podemos buscar responder às principais perguntas formuladas com base no Plano de Trabalho da professora: como distribuir as capacidades ao longo do ano? como organizar uma rotina de trabalho? como escolher atividades? como realizá-las numa turma heterogênea? de que modo conciliar alfabetização e letramento, o ensino da língua escrita e de outros componentes curriculares?

O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES E SUA DISTRIBUIÇÃO AO LONGO DO ANO

A seguir tomaremos como referência, para exemplificação, cinco capacidades lingüísticas da matriz do instrumento de avaliação diagnóstica (apresentada no volume 3). São elas: (1) *compreender diferenças entre o sistema de escrita e outras formas gráficas e sistemas de representação*; (2) *ler e compreender palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas*; (3) *compreender globalmente o texto lido, identificando o assunto principal*; (4) *recontar (oralmente ou por escrito) textos lidos pelo professor*; e (5) *redigir textos curtos*.

A escolha dessas capacidades se justifica, em primeiro lugar, pelas metas mais gerais definidas no Plano de Trabalho e no planejamento anual. A primeira delas representa uma capacidade básica a ser consolidada ainda no primeiro ano, condição necessária para todas as demais; as duas seguintes são centrais no desenvolvimento da leitura, sendo igualmente básicas para o perfil de uma turma inicial, como suporte para aquisições mais elaboradas; as duas últimas, voltadas para o desenvolvimento da escrita e produção de textos, também são exemplos de capacidades que devem ser introduzidas e trabalhadas no início do Ensino Fundamental, embora impliquem aprendizagens que não serão esgotadas num primeiro ano.

Deve-se considerar que não seria possível um detalhamento exaustivo das atividades específicas para essas capacidades, por duas razões:

- um planejamento deve se configurar de forma dinâmica e flexível, sujeito a reorientações em função de avaliações processuais, mudanças nos desempenhos dos alunos e mesmo imprevistos do cotidiano escolar;
- o detalhamento de atividades pertinentes a todos os eixos de domínio da língua escrita tem sido objeto de propostas de qualidade em livros didáticos atualmente em circulação nas escolas públicas, não sendo objeto deste volume agregar mais uma produção nesse nível de operacionalização didática.

As atividades e a sua distribuição no tempo

Atividades voltadas para a compreensão das diferenças entre o sistema de escrita e outros sistemas de representação

Uma das capacidades mais básicas do processo de alfabetização se refere ao *reconhecimento de diferenças entre o sistema de escrita e outros sistemas de representação*. A professora constatou, por meio da avaliação diagnóstica, que mais de 80% de seus alunos já entraram no Ensino Fundamental com o domínio dessa capacidade. Considerando essa característica da turma, podemos dizer que essa competência poderá ser trabalhada sistematicamente por um curto período de tempo.

O que precisa ser considerado pela professora, para um trabalho sistemático com essa capacidade, refere-se à escolha de atividades adequadas e às formas mais favoráveis de agrupamentos dos alunos para resolvê-las de forma produtiva. Focalizaremos, nesta parte, o primeiro aspecto, uma vez que o segundo será abordado mais à frente.

O mapa da escola

Realizar uma visita coletiva às dependências da escola, utilizando um mapa elaborado previamente pela professora, como recurso de orientação espacial. O trabalho com o mapa poderá favorecer o uso de diversos elementos que organizam esse modo de representação do espaço, bem como a reflexão sobre eles e sua comparação com outros modos de representação (como o desenho) suas funções (como placas de banheiro, indicações de serviços públicos como telefones) e a linguagem.

APROFUNDAMENTO



Interdisciplinaridade: a compreensão de modos de representação do espaço é também uma importante dimensão do ensino da Geografia. Ao trabalhar um desses modos – o mapa – o professor estará, ao mesmo tempo, auxiliando o aluno a desenvolver uma capacidade fundamental para a alfabetização: explorando diferentes sistemas de representação o aluno torna-se capaz de compreender processos de simbolização, processos por meio dos quais examinamos a realidade identificando-a por símbolos. Assim, uma aula de Geografia é também uma aula de alfabetização e vice-versa.

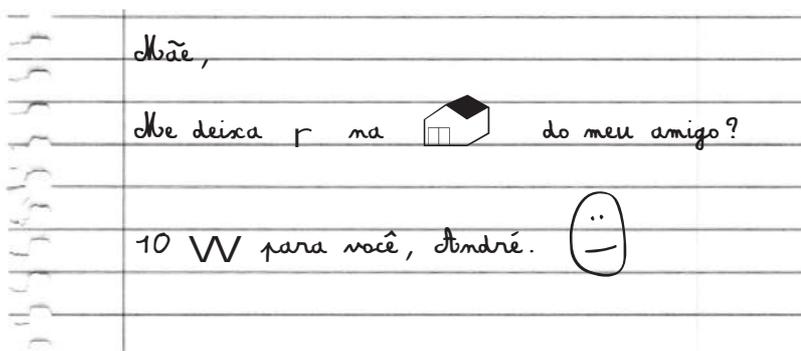
Um passeio nos arredores da escola para registrar símbolos e sinais

Fazer um passeio nos arredores da escola, para identificar e registrar (desenhando, copiando, fotografando) símbolos ou sinais gráficos que podem ser encontrados nas ruas. A professora poderá trabalhar com os registros dos alunos para realizar coletivamente uma classificação dos sinais identificados, discutindo o que representam e como representam (com letras? com números? com desenhos? com sinais diferentes, como os das placas de trânsito? com logomarcas?).

Um bilhete “enigmático”

Um texto que mistura diferentes sistemas de representação pode dar origem a um exercício que explora as diferenças entre a escrita alfabética e outros modos de representação. Veja um exemplo:

ANDRÉ ESCREVEU UM BILHETE PARA A SUA MÃE.
LEIA O BILHETE, COM A AJUDA DA PROFESSORA.



- O QUE ANDRÉ QUIS DIZER PARA SUA MÃE?
- QUE SINAIS ELE UTILIZOU PARA ESCREVER ESSE BILHETE?
- QUAIS AS DIFERENÇAS ENTRE ESSES SINAIS?
- POR QUE SERÁ QUE ANDRÉ USOU ESSES SINAIS?
- O QUE VOCÊ ACHOU DO BILHETE DE ANDRÉ?

Folhear diferentes impressos

Levar diferentes impressos para a sala de aula, como jornais, revistas, panfletos de propagandas, calendários, lista telefônica e explorar os diferentes sistemas de representação presentes nesses materiais, tais como: as diferenças entre o texto escrito e o desenho, os ícones e sinais mais utilizados, distinção entre letras e números, entre outros.

Essas atividades devem estar presentes na rotina das propostas de trabalho para essa turma durante todo o mês de março. Ao final do período de um mês, a professora poderá realizar uma nova avaliação do desempenho dos alunos e de seu trabalho, a fim de verificar se a capacidade em questão já foi dominada por aqueles alunos que não a evidenciavam quando ingressaram no Ensino Fundamental.

TIRA-TEIMA

Escolha, para realizar, uma das atividades propostas para exploração de sistemas de representação. Caso você escolha fazer as atividades “o mapa da escola” ou “o passeio nos arredores da escola”, leia, mais à frente, orientações sobre os modos de organizar as crianças.

Se puder, faça com outras colegas, registrando tudo no “diário de campo” e se organizando do seguinte modo:

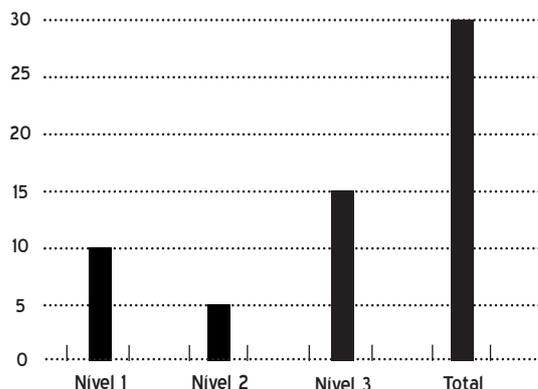
- planeje a atividade e seus materiais; registre;
- realize a atividade, tendo em vista três fases (sua introdução, sua realização propriamente dita, sua avaliação, pelos alunos e por você mesma);
- com base em suas anotações, avalie os resultados da atividade e a aprendizagem possibilitada por ela: como você poderia aprimorar a atividade? o que valeria a pena ser feito de modo diferente?

Atividades para leitura e compreensão de palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas

Na avaliação diagnóstica, constatou-se que quase metade dos alunos já tem domínio parcial da capacidade 7, podendo ler e compreender palavras compostas por sílabas canônicas – ou seja, com estruturas silábicas mais simples, formadas por consoante e vogal. Muitos alunos não têm domínio algum (um terço da turma) e cerca de seis alunos estão começando a desenvolver essa compreensão. Vamos retomar apenas a parte do gráfico referente a essa capacidade:

ALUNOS QUE LÊEM E COMPREENDEM PALAVRAS COMPOSTAS POR SÍLABAS CANÔNICAS E NÃO CANÔNICAS

TURMA PROFESSORA LÚCICA



Considerando o perfil da turma em relação ao domínio dessa capacidade, podemos considerar pertinente a realização de atividades que favoreçam o desenvolvimento da leitura de palavras, por uma abordagem de **trabalho sistemático**, desde o início do ano letivo e prolongando-se por todo o ano. No entanto, é preciso ressaltar, mais uma vez, a necessidade de pensar em formas diferenciadas de realização das atividades para aqueles alunos que ainda não tenham dominado ou que estejam em processo de desenvolvimento da capacidade focalizada na atividade.

O bebê baba?

Atenção: é preciso trabalhar sistematicamente palavras com sílabas canônicas e não canônicas, mas isso não significa que, em outras atividades, voltadas para a leitura e a produção de textos, o aluno só possa ler e escrever textos com essas sílabas. Se procedermos assim, o aluno só poderia ler pseudotextos, como “A babá dá papa. O bebê baba”. É fundamental, portanto, que o aluno tenha contato com diferentes estruturas silábicas. No momento, porém, de trabalhar sistematicamente a capacidade, é preciso controlar as palavras utilizadas.



APROFUNDAMENTO

Tomemos como exemplos as seguintes atividades:

Lendo palavras “difíceis”

A professora prepara a leitura de textos curtos para seus alunos, durante a qual serão destacadas palavras escritas em fichas para que os alunos possam lê-las.

Para o texto da fábula “O Leão e o Ratinho”, transcrito a seguir, as palavras em negrito são escritas em fichas e apresentadas aos alunos durante a leitura da professora. Ela faz, primeiramente, uma leitura em voz alta do texto, verificando se os alunos o compreenderam. Depois disso, lê em voz alta mais uma vez e pára a leitura no momento em que aparece a palavra a ser lida, mostrando a ficha em que ela está escrita. A professora orienta, então, os alunos para que, aqueles que conseguiram ler as palavras das fichas, levantem as mãos, a fim de que ela possa organizar sua leitura e auxiliar os que não conseguem ler, usando estratégias como formar as sílabas na leitura (por exemplo, cobrindo a palavra e a descobrindo à medida que se formam sílabas).

Uma outra forma de realizar essa atividade é ler o texto para a turma, explorar a compreensão e depois apresentá-lo num grande cartaz, escrito com letras em um tamanho adequado para a leitura de toda a turma, e apontar para os alunos as palavras que eles deverão ler sozinhos e em voz alta ao longo de uma nova leitura da professora.

O leão e o ratinho

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra de uma boa **árvore**. Vieram uns ratinhos brincar em cima dele e ele **acordou**. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou, que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora. Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns **caçadores**. Não conseguindo se soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de **raiva**. Nisso apareceu o **ratinho** e, com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

Moral: amigos pequenos podem ser grandes amigos.

O que é, o que é?

Poderão ser realizados exercícios que exploram a leitura de palavras – como, por exemplo, a seguinte atividade em duplas:

1) ESCOLHA UM COLEGA PARA FAZER ESSA ATIVIDADE.

2) VOCÊS DEVEM LER AS PALAVRAS ESCRITAS EM CADA QUADRINHO, PARA DESCOBRIR AS RESPOSTAS DE CADA ADIVINHA QUE SUA PROFESSORA VAI LER. MARQUEM A RESPOSTA CORRETA.

« É bom lembrar: as instruções devem ser lidas pela professora, enquanto aqueles que já sabem lêem silenciosamente.

CAI EM PÉ E CORRE DEITADO.

BOLA	PETECA	CHUVA
------	--------	-------

TEM COROA, MAS NÃO É REI.

ABACATE	ABACAXI	AMEIXA
---------	---------	--------

QUANTO MAIS TIRA, MAIOR FICA.

DINHEIRO	BISCOITO	BURACO
----------	----------	--------

O trabalho sistemático com a leitura de palavras em sala de aula deve se pautar pelo desenvolvimento do procedimento de decifração (identificação das relações entre “letras” e “sons” para acessar o significado das palavras). As atividades que exploram essa capacidade devem,

porém, prever e oferecer oportunidades para que os alunos utilizem diferentes estratégias no desencadeamento desse procedimento de leitura, dentre outros, a identificação da primeira letra da palavra, o estabelecimento de relação entre o significado e a forma gráfica das palavras, a identificação de alguns grafemas que as compõem, suas relações com palavras que já sabem de cor (formas fixas ou palavras estáveis).

Observe que, no exercício, se o aluno souber as respostas das adivinhas, poderá se apoiar na identificação da primeira letra da palavra que vai procurar ou por alguma outra pista da configuração gráfica das palavras apresentadas. Observe, ainda, que uma exploração sistemática de atividades dessa natureza contempla outras capacidades iniciais previstas na matriz de referência, no eixo da aquisição do sistema de escrita, como, por exemplo, o conhecimento do alfabeto, do princípio alfabético ou de convenções gráficas, como orientação e alinhamento da escrita.

TIRA-TEIMA

Escolha, para realizar, uma das atividades propostas para exploração da decifração e compreensão de palavras. Se puder, faça com outras colegas, registrando tudo no “diário de campo” e se organizando do seguinte modo:

- planeje a atividade e seus materiais; registre;
- realize a atividade, tendo em vista três fases (sua introdução, sua realização propriamente dita, sua avaliação, pelos alunos e por você mesma); registre a realização da atividade no “diário de campo”;
- com base em suas anotações, avalie os resultados da atividade e a aprendizagem possibilitada por ela; como você poderia aprimorar a atividade? o que valeria a pena ser feito de modo diferente?

Observação: se você for fazer a atividade que se baseia na fábula “O leão e o ratinho”, considere as sugestões feitas a seguir, para o desenvolvimento da compreensão global de um texto. Considere também as orientações dadas sobre modos de organizar a turma para realizar a atividade, na parte intitulada “Formas de organização dos alunos, objetivos e possibilidades de aprendizagem”.

Atividades para compreensão global do texto lido

Como vimos anteriormente, muitos alunos da turma da professora Lúcia ainda não conseguem ler e compreender palavras e frases com estrutura simples, pois mais da metade ainda se encontra nos níveis 1 e 2 de desempenho nessa capacidade.

No entanto, quando o texto é lido para a turma, a maioria dos alunos é capaz de *compreender globalmente o que foi lido* (capacidade 9). Vamos rever o registro consolidado dos resultados da avaliação diagnóstica dessa capacidade na turma (veja a reprodução de parte do quadro feito pela professora, a seguir): são 22 alunos com domínio da capacidade, enquanto 5 não apresentaram esse domínio e 3 estão em processo de desenvolvimento.

REGISTRO CONSOLIDADO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Escola: *Escola Alfa*

Professora: *LÚCIA*

Período de avaliação: *Fevereiro*

Turma: *1º Ano do ensino fundamental*

Total de alunos: *30*

DESEMPENHO DOS ALUNOS NA CAPACIDADE 9	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
Compreendem globalmente um texto lido (pela professora), identificando o assunto principal	<i>5</i>	<i>3</i>	<i>22</i>

Se considerarmos esse perfil da turma, podemos dizer que o trabalho pedagógico em torno dessa capacidade de leitura deveria ter um caráter sistemático, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento dessa capacidade para aqueles alunos que não a desenvolveram e de ampliar a capacidade de compreensão dos alunos que demonstraram já tê-la desenvolvido. Para planejar o trabalho de leitura, a professora vai precisar definir quais serão os **gêneros** de textos introduzidos e estudados pelos alunos. Vale ressaltar que o desempenho dos alunos nas outras capacidades de leitura (10, 11, 12, 13) deverá ser levado em conta na tomada de decisão com relação aos gêneros e à extensão dos textos, no planejamento da professora.

« **Gêneros** são padrões mais ou menos estáveis de textos, construídos nos usos sociais da fala e da escrita. Os gêneros são muito importantes porque servem como modelos para as pessoas, nas diferentes situações sociais. Por exemplo: carta, bilhete, notícia de jornal, anúncio, receita culinária.

Atenção: espera-se que os textos lidos com autonomia sejam mais curtos, mas quando a professora for ler em voz alta para a criança, não siga essa regra. Varie a extensão, lendo textos longos e curtos.

» Em seu planejamento de trabalho relativo ao eixo da leitura, também é importante que a professora Lúcia leve em conta a necessidade de se promoverem novos patamares de autonomia dos alunos na realização de leitura dos textos propostos em sala de aula. Em outras palavras, os alunos deverão desenvolver, ao longo do ano, habilidades de leitura que também lhes permitam ler, sem o apoio da professora, os textos selecionados. O quadro que se segue apresenta uma possível abordagem desse planejamento específico, direcionado para ampliar o grau de autonomia na leitura. Observe, abaixo, a legenda que explica os sinais utilizados:

PLANEJAMENTO ANUAL PARA O PRIMEIRO ANO

Escola: *Escola Alfa*

Professora: *LÚCIA*

Turma: *1º Ano do ensino fundamental*

Total de alunos: *30*

CAPACIDADE FOCALIZADA	FEV	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
(9) Compreender globalmente o texto lido, identificando o assunto principal	<i>avul. diagnóstica</i>	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T
		A-	A-	A-	A-	A±	A±	A±	A+	A+	A+
									<i>Textos curtos</i>		

Legenda referente às metas definidas:

T Trabalhar a capacidade sistematicamente, com as seguintes variantes :

A- os alunos realizarão as atividades com o apoio do professor (menor autonomia)

A± os alunos realizarão as atividades com menor dependência da ajuda do professor

A+ os alunos realizarão as atividades de forma mais independente (maior autonomia)

Para que essa previsão se concretize, a professora poderá planejar, para a rotina de trabalho em sala de aula, momentos regulares e permanentes de leitura, propondo atividades especí-

ficas para o desenvolvimento da capacidade de compreensão global do texto e das outras capacidades envolvidas no ato de leitura.

Tomemos, como exemplo, uma possibilidade de se ampliar o trabalho com o texto da fábula apresentada anteriormente, para se explorar a compreensão global do texto:

- antes de desenvolver a atividade de leitura de palavras, já descrita, a professora poderá propor algumas questões de antecipação do conteúdo: *pele título, vocês conseguem imaginar qual é o assunto desse texto? (sobre o que ele vai tratar?). Vocês acham que é uma história? É uma notícia?*
 - após a leitura do texto, a professora poderá retomar as hipóteses levantadas pelos alunos e verificar quais se confirmaram, explorando oralmente as seguintes questões: *de que o texto fala? como ele começa? como ele concluiu?* Os alunos também poderão compartilhar suas impressões e emoções com os colegas, avaliando e comentando o texto e manifestando suas reações de natureza afetiva e ética.
- « Mais à frente serão focalizadas outras possibilidades de sistematização das práticas de leitura em sala de aula

TIRA-TEIMA

Escolha um texto (leve em conta as observações feitas a respeito da escolha do gênero) e realize a atividade proposta. Se puder, trabalhe com outras colegas, registrando tudo no “diário de campo” e se organizando do seguinte modo:

- planeje a atividade e seus materiais; registre;
- realize a atividade, tendo em vista três fases (sua introdução, sua realização propriamente dita, sua avaliação, pelos alunos e por você mesma);
- com base em suas anotações, avalie os resultados da atividade e suas possibilidades de aprendizagem ; como você poderia aprimorar a atividade? o que valeria a pena ser feito de modo diferente? a escolha do texto e do gênero foi adequada? em que poderia ser modificada?

Atividades de “reconto” (oral ou escrito) dos textos lidos pelo professor

Considerando o fato de os alunos ainda se encontrarem em uma fase muito incipiente da apropriação da escrita, a capacidade de *recontar os textos lidos pelo professor* foi avaliada por Lúcia por meio do reconto oral pelos alunos. Para isso, a professora utilizou um conto de fadas, pois julgava ser um gênero textual muito familiar para eles.

A partir das anotações que fez durante a aplicação da avaliação, a professora chegou ao seguinte resultado da turma: a maioria dos alunos ainda não tinha o domínio dessa capacidade (18 alunos não conseguiram realizar a tarefa do reconto oral e 2 alunos necessitaram de muita intervenção da professora para que pudessem realizar a tarefa).

Como se trata de uma capacidade importante para que os alunos apreendam a estrutura dos textos escritos e tenham suporte para o desenvolvimento das estratégias de leitura e de produção textual, a professora pode incluir em seu planejamento a meta de abordar sistematicamente essa capacidade, por todo o ano letivo, programando explorar diferentes gêneros textuais. Para o caso da turma da Escola Alfa, selecionamos gêneros que parecem ser mais familiares para os alunos e os que são necessários ao convívio social.

Um último aspecto a ser considerado, na exploração da capacidade, diz respeito à modalidade da língua – oral ou escrita – que será utilizada. Optou-se pela seguinte solução. A professora iniciará solicitando o reconto oral. Ao longo do ano, porém, a professora introduzirá e trabalhará com a modalidade escrita, acompanhando e promovendo o desenvolvimento de seus alunos.

PLANEJAMENTO ANUAL PARA O PRIMEIRO ANO

Escola: *Escola Alfa*Professora: *LÚCIA*Turma: *1º Ano do ensino fundamental*Total de alunos: *30*

CAPACIDADE FOCALIZADA	FEV	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	
(17) Recontar (oralmente ou por escrito) textos lido pelo professor	<i>aval. diagnóstica</i>	←----- T ----->										
		←----- oral ----->					←----- oral e escrito ----->					
		←----- contos de fada ----->			←----- I por escrito ----->			←----- carta e bilhete ----->		←----- relatório de estudo ----->		
					contos populares							

Legenda referente às metas definidas:

I Introduzir conteúdos, procedimentos e modalidades pertinentes à capacidade

T Trabalhar sistematicamente conteúdos e procedimentos pertinentes à capacidade

Para o desenvolvimento da capacidade, é importante que a professora peça aos alunos que reproduzam oralmente o texto que ela lê em voz alta, da forma mais exata possível, observando os elementos do texto original. À medida que as crianças desenvolverem essa capacidade, as atividades posteriores poderão solicitar que a criança reescreva textos curtos a partir das histórias lidas pelo professor. Essa progressão dependerá do avanço na autonomia das crianças em relação às capacidades de produção de textos, como se enfatizará na última atividade desta seção.

TIRA-TEIMA

Elabore uma atividade para reconto oral de um texto lido, seguindo os passos abaixo:

- selecione um texto (que possa ser lido em um único período de aula; que possa ser recontado; que seja interessante para os alunos, mas que acrescente algo mais a seu universo cultural e lingüístico);
- numa “rodinha”, leia o texto, sem fazer adaptações (quando você julgar que os alunos não compreenderão alguma passagem, verifique, primeiro, se compreenderam ou não; em caso negativo, explique a passagem, sempre deixando claro, para os alunos, que você deixou de ler o texto);
- quando as crianças gostam muito de um texto, não se importam (ao contrário, pedem) que sua leitura seja repetida; leia mais uma vez;
- peça que as crianças recontem o texto (para que todos possam recontar o texto, você pode dividi-lo em partes e pedir que alunos recontem partes diferentes);
- durante o reconto, leve o aluno a repetir estruturas próximas da linguagem escrita (por exemplo: em vez de “Tinha uma princesa, o rei queria casar ela com um príncipe ruim”, leve-os a utilizar a linguagem do texto “Num reino muito distante, havia um rei que queria casar sua filha, a princesa Cecília, com um príncipe muito malvado.”);
- volte ao texto em outras aulas, lendo passagens e pedindo aos alunos que as recontem; só dê o trabalho por terminado quando as crianças souberem praticamente o texto de cor.

Não se esqueça: registre todo o processo em seu “diário de campo”; avalie sempre, ao longo e ao final do processo, os resultados da atividade e a aprendizagem possibilitada por ela; como você poderia aprimorar a atividade? o que valeria a pena ser feito de modo diferente? a escolha do texto e do gênero foi adequada? em que poderia ser modificada? Dê também atenção a atitudes inesperadas ou “estranhas” dos alunos: como você poderia interpretá-las?

Atividades para redação de textos curtos

A avaliação diagnóstica da turma da Escola Alfa apontou o seguinte perfil para a capacidade de produzir textos curtos: a maior parte dos alunos (60%) não domina essa capacidade; o restante da turma se divide entre os alunos que já entraram na escola com essa capacidade ou que a dominam parcialmente. Isso significa que esses alunos produzem textos curtos em situações mais controladas pela professora, a partir, por exemplo, de frases simples, familiares, de pequena extensão.

Esse perfil indica a necessidade de uma abordagem sistemática da capacidade em questão, já no início do ano letivo, para favorecer que todos da turma atinjam o mesmo patamar.

Por essa razão, será importante que a professora realize atividades de produção de textos pelo menos uma vez por semana. As propostas de elaboração dos textos escritos poderão também ser desenvolvidas em etapas, por mais de um dia na semana. Segue-se um exemplo de proposta de produção de texto que a professora Lúcia poderá trabalhar com os alunos, com sugestão de etapas para essa elaboração.

Após a visita feita às dependências da escola (uma das atividades desenvolvidas logo no início do ano, com apoio de um mapa), a professora Lúcia poderá propor aos alunos a produção de um relatório sobre essa visita. Pode-se propor à turma que, ao longo do ano, os trabalhos coletivos componham um “álbum” que contará o que aconteceu de importante com a turma durante o ano. Quando o ano terminar, ele servirá, como qualquer álbum, para lembrar os bons – e, às vezes, os maus – momentos vividos. O texto a ser produzido, juntamente com outros textos, fotografias, gravuras e desenhos, integrará esse álbum, que poderá, por exemplo, ter o título de “História de uma turma de Alfabetização”.

Para a produção desse relatório que comporá o álbum, a professora poderá se orientar pelas etapas apresentadas no quadro abaixo.

ETAPAS DE ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DA VISITA À ESCOLA ALFA - PRIMEIRO ANO / PROFESSORA LÚCIA

1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA	4ª ETAPA	5ª ETAPA
<p>Conversa com os alunos, seguida de registro escrito, na lousa, sobre o texto que vai ser produzido.</p> <p>Tópicos da conversa e do registro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para quem vamos escrever o relatório? • Com qual finalidade? • Onde o texto vai circular? • Quais serão os leitores do texto? (Pais, amigos, alunos de outras turmas?) • Quais informações são importantes na elaboração do relatório? 	<p>Preparando a estrutura do texto: leitura de um ou mais relatórios elaborados pelas turmas do ano anterior, seguida de análise da estrutura do texto.</p>	<p>Produção coletiva, no quadro ou em outro suporte, do relatório da turma.</p> <p>O processo de elaboração coletiva é orientado pela professora com perguntas que levem os alunos a focalizar diferentes aspectos da produção textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como podemos começar o texto? • O que falta informar ao leitor ? • O que descobrimos sobre a escola ao fazermos essa visita? 	<p>Leitura e revisão do texto: o processo de revisão coletiva é orientado pela professora, com perguntas que levem os alunos a focalizar diferentes aspectos da produção textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • São fornecidas as informações necessárias para que o leitor saiba o motivo e o roteiro da visita? (quando aconteceu a visita, quem participou, qual foi o trajeto feito?) • Há algo que vocês gostariam de contar sobre a visita e que não está no texto? • Quem ler vai entender o que está escrito? (apontar partes do texto que precisam ser melhoradas) 	<p>Leitura do texto para os alunos mais uma vez; o texto final é colado no álbum da turma ou de cada aluno, se a professora fizer cópias do texto coletivo.</p>

Essas etapas de elaboração do texto não precisam ser realizadas em um único dia. É importante ressaltar, no entanto, a importância de não se fragmentar muito essas etapas (quando é muito longo o tempo entre uma e outra etapa), para que os alunos possam ter uma visão global do processo que vivenciarão para elaborar o texto.

TIRA-TEIMA

Realize a atividade proposta. Se puder, faça com outras colegas, registrando tudo no “diário de campo” e se organizando do seguinte modo:

- planeje a atividade e seus materiais; registre;
- realize a atividade, tendo em vista três fases (sua introdução, sua realização propriamente dita, sua avaliação, pelos alunos e por você);
- com base em suas anotações, avalie os resultados da atividade e a aprendizagem possibilitada por ela; como você poderia aprimorar a atividade? o que valeria a pena ser feito de modo diferente? a escolha do texto e do gênero foi adequada? em que poderia ser modificada?

Neste tópico procuramos abordar duas das dimensões do planejamento do trabalho em sala de aula que estão relacionadas à questão do tempo: a definição das metas anuais e a organização de algumas atividades e sua frequência ao longo do ano. Tudo isso servirá de referência para a discussão que se fará, a seguir, a respeito da criação de rotinas e das possibilidades de organização dos grupos em sala de aula, uma dimensão fundamental do trabalho com os alunos.

O PLANEJAMENTO DE ROTINAS DIÁRIAS E SEMANAIS

Como defendemos anteriormente, um importante procedimento que também deve ser previsto no planejamento do trabalho de alfabetização é a organização e o desenvolvimento de

rotinas. O objetivo desse procedimento é o de sistematizar capacidades (lingüísticas ou não), por meio da variação de atividades ou unidades de trabalho.

É importante que a organização de rotinas leve em consideração:

- a previsão de um tempo inicial da aula para sua elaboração conjunta com os alunos;
- a definição de atividades que serão realizadas, do material didático necessário e do tempo destinado ao desenvolvimento dessas atividades;
- a avaliação ao longo da realização das atividades previstas, para que se verifique a necessidade de redução ou ampliação de seu tempo de duração, em função do desempenho dos alunos;
- a previsão de tempos específicos para o trabalho com outras áreas de conhecimento.

Apresentamos, a seguir, um quadro de rotinas para a turma da professora Lúcia, indicando as capacidades que serão trabalhadas, o tempo de duração e a frequência do trabalho, e alguns exemplos de atividades que poderão ser desenvolvidas na área de alfabetização e letramento. Embora não tratemos das demais áreas de conhecimento, sabemos que elas também deverão ser objeto de cuidadoso planejamento.

TIRA-TEIMA

Experimente planejar um quadro de rotinas e executá-lo. Se quiser, experimente o proposto para a professora Lúcia. Como sempre, se possível, trabalhe com outras colegas, registrando tudo no “diário de campo” e se organizando do seguinte modo:

- planeje a atividade e seus materiais; registre;
- realize as atividades;
- com base em suas anotações, avalie os resultados obtidos e a aprendizagem possibilitada; como você poderia aprimorar a rotina? o que valeria a pena ser feito de modo diferente?

O critério de seleção das capacidades que serão trabalhadas na rotina também se orientou pela análise dos desempenhos dos alunos na avaliação diagnóstica. Ou seja, foram selecionadas inicialmente aquelas capacidades nas quais os alunos revelaram não ter domínio algum e aquelas que necessitam de um trabalho mais sistemático para serem consolidadas.

ORGANIZAÇÃO DA ROTINA DIÁRIA EM SALA DE AULA

MOMENTOS PREVISTOS NA ROTINA DIÁRIA EM SALA DE AULA

1. ABERTURA DA AULA O MOMENTO DA CHEGADA DE ALUNOS E PROFESSOR NA SALA DE AULA

Indicadores das atividades que comporão cada momento do trabalho em sala de aula Descritores das ações docentes, frequência e formas de encaminhamento das atividades

O que caracteriza esse momento de trabalho?

Esse primeiro momento da rotina diária da turma serve para que a professora

- recepcione os alunos;
- crie condições de disciplina para o início do trabalho, por meio de ações habituais e explicitamente acordadas com os alunos, como se sentar em sua carteira ou banca, retirar os objetos de uso cotidiano, esperar por alguma definição dada pela professora: por exemplo, quem será seu ajudante, quem colocará as fichas que mostrarão, num calendário móvel, a data; quem anotará, para a professora, os alunos que não vieram à aula;
- organize e registre as atividades que serão desenvolvidas no dia, retomando aquelas realizadas na aula anterior e apresentando as novas (quando os alunos já dominam a rotina, a professora poderá levá-los a participar da organização, perguntando: quais os conteúdos (matemática, alfabetização, ciências) são trabalhados no dia? que atividades estão previstas? com que materiais e recursos a turma vai trabalhar? como os alunos estarão agrupados ao longo da aula?

Como registrar o planejamento da aula?

Respondidas as perguntas acima, a professora poderá utilizar um mural para registrar a rotina do dia. Esse registro deverá acontecer todos os dias da semana. O quadro abaixo ilustra como o registro das atividades poderá ser realizado.

HOJE É DIA ____ DO MÊS _____ DO ANO DE _____.			
CONTEÚDOS	ATIVIDADES DO DIA	FORMA DE ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	MATERIAIS QUE VAMOS USAR
Por exemplo: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Artes, Educação Física...	Por exemplo: correção de atividade extraclasse, relato, por um aluno, de seu dia anterior, leitura pela professora, reconto, contagem dos alunos da turma...	Por exemplo: trabalho em "rodinha", depois em duplas e grupos...	o livro que está sendo lido pela professora, o caderno de matemática, o livro didático...

A professora e os alunos podem recorrer ao mural ao longo da aula para se orientarem com relação às ações planejadas para o dia de aula.

ORGANIZAÇÃO DA ROTINA DIÁRIA EM SALA DE AULA

2 DESENVOLVIMENTO DA AULA

A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DO PROJETO DE ESTUDO

O que caracteriza esse momento de trabalho?

No planejamento geral da turma pode estar previsto o desenvolvimento de projetos temáticos de estudo ao longo de todo o ano letivo (projetos serão discutidos mais à frente). Nesse caso, ao organizar a rotina diária de trabalho em sala de aula, a professora precisa prever um momento para a realização das atividades voltadas para o estudo temático em andamento.

Qual a frequência semanal? E como encaminhar as atividades planejadas?

A elaboração dos projetos de estudos temáticos requer o planejamento de atividades específicas que poderão ser incorporadas ao planejamento das ações diárias, tanto nos momentos previstos para o desenvolvimento do projeto, quanto em outros momentos que compõem a rotina de trabalhos em sala de aula, como, por exemplo, a leitura ou a produção de um texto. Assim, este é um momento que pode ser fixo na organização do dia letivo ou variar, caso haja necessidade de integrar atividades diversas envolvendo outras turmas ou se as atividades previstas ocuparem outros tempos e espaços, como no caso de uma excursão.

A PRÁTICA DA LEITURA E DA PRODUÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA E NA ESCOLA

O que caracteriza esse momento de trabalho?

As práticas e as atividades de leitura e de produção textual precisam fazer parte da vida cotidiana dos alunos ao longo de toda a sua trajetória escolar. No processo de alfabetização, predominam os momentos nos quais a professora estará lendo e escrevendo para e com os alunos, ou seja, a professora terá um papel fundamental, pois será a mediadora entre os alunos e os textos que circularão nas atividades escolares.

Qual a frequência semanal? E como encaminhar as atividades planejadas?

Essas atividades devem acontecer todos os dias da semana de diferentes maneiras:

- Atividades dirigidas de leitura e de escrita de textos em sala de aula;
 - Escrita coletiva de textos;
 - Análise de diferentes textos escritos;
 - Revisão e reelaboração de textos escritos pelos alunos;
 - Leitura de livros na biblioteca da escola ou na sala de aula;
 - Leitura oral do professor para os alunos (livros de literatura, jornais, revistas, etc.);
 - Leituras previstas nos projetos de estudo temáticos.
-

ORGANIZAÇÃO DA ROTINA DIÁRIA EM SALA DE AULA

O TRABALHO COM O SISTEMA DE ESCRITA

O que caracteriza esse momento de trabalho?

Na rotina diária do trabalho de alfabetização é preciso haver mais de um momento para que os alunos realizem atividades sistemáticas sobre o sistema de escrita. Essas atividades tomam palavras, sílabas, letras e outras unidades como objeto de análise, por meio de exercícios que incluem procedimentos de observação, memorização, identificação, comparação, análise, cópia, produção escrita de palavras e frases.

Qual a frequência semanal? E como encaminhar as atividades planejadas?

Essas atividades precisam ser propostas todos os dias da semana em pelo menos dois momentos específicos da rotina diária de trabalho. Para o planejamento das atividades, a professora deverá selecionar as capacidades linguísticas que estarão sendo desenvolvidas durante a semana. Por exemplo, nas primeiras semanas de aula do mês de março, sugerimos que, na turma da professora Lúcia, sejam desenvolvidas atividades com foco nas capacidades 1, 2 e 3 avaliadas pelo instrumento de avaliação diagnóstica. Veja, por exemplo, como a professora Lúcia poderia planejar esse momento da rotina diária para trabalhar, na primeira semana, com a capacidade 2 – *conhecer o alfabeto e os diferentes tipos de letras*.

ATIVIDADES COM O SISTEMA DE ESCRITA – PRIMEIRA SEMANA DE MARÇO

2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
Fixação do alfabeto na parede da sala de aula com a participação dos alunos, seguida de identificação, em seqüência, do nome das letras.	Identificação, em seqüência, do nome das letras, utilizando o alfabeto fixado na parede. Exercício de identificação das letras dos nomes dos alunos, da escola e da professora.	Identificação, em seqüência, do nome das letras, utilizando o alfabeto fixado na parede. Bingo de letras.	Identificação, em seqüência, do nome das letras, utilizando o alfabeto fixado na parede. Recorte de cartelas de letras pelos alunos.	Identificação, em seqüência, do nome das letras, utilizando o alfabeto fixado na parede. Identificação das letras, utilizando as cartelas de letras móveis.

ORGANIZAÇÃO DA ROTINA DIÁRIA EM SALA DE AULA

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

O que caracteriza esse momento de trabalho?

São atividades que propiciam aos alunos experiências diversificadas ao longo do processo de alfabetização, como por exemplo, aulas de Educação Física, de Artes, de construção de hortas, de teatro, preparação para festas escolares (que devem ser previstas com muita antecedência), de informática, etc.

Qual a frequência semanal? E como encaminhar as atividades planejadas?

Essas atividades são distribuídas ao longo da semana e vão variar de acordo com o projeto e o planejamento pedagógico da escola. Veja, por exemplo, o quadro de horários das atividades complementares sugeridas à professora Lúcia, nos meses de março e abril.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES DO MÊS DE MARÇO

2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
Artes: preparação para a semana do índio – reprodução de materiais usados para pintura corporal	Cuidar da horta com ajuda de familiares convidados	Artes: preparação para a semana do índio – estudo e reprodução (no corpo dos próprios alunos) de motivos usados para pintura corporal	Cuidar da horta com ajuda de familiares convidados	Artes: preparação para a semana do índio – registro de motivos usados na pintura corporal, com legendas explicativas, para compor o “álbum da turma”.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES DO MÊS DE ABRIL

2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
Ed. Física: apresentação, pelo aluno Pedro Velloso, de sua pesquisa sobre uma brincadeira do tempo de seus avós; compreensão das regras; realização da brincadeira		Cuidar da horta com ajuda de familiares convidados	Ed. Física: apresentação, pelo aluno Manuel Antônio, de sua pesquisa sobre uma brincadeira do tempo de seus avós; compreensão das regras; realização da brincadeira	Cuidar da horta com ajuda de familiares convidados

OBSERVAÇÃO: O TRABALHO COM MATEMÁTICA DEVE ESTAR PREVISTO NO PLANEJAMENTO DIÁRIO DA PROFESSORA LÚCIA.

ORGANIZAÇÃO DA ROTINA DIÁRIA EM SALA DE AULA

FECHAMENTO DA AULA

AValiação DO DIA A DIA E PLANEJAMENTO DO PRÓXIMO DIA

O que caracteriza esse momento de trabalho?

O fechamento da aula é marcado pela organização ou retomada do trabalho realizado durante o dia, por sua avaliação e pela criação de sua continuidade no dia seguinte, bem como nos próximos dias.

É muito importante que o momento final da aula crie condições para a aula seguinte, de modo a estabelecer a continuidade e a progressão do trabalho pedagógico. Isto deve ser feito: pela leitura de capítulo de um livro; pela apresentação das tarefas a serem feitas em casa; pela apresentação da previsão das atividades a serem desenvolvidas no dia seguinte. O objetivo dessa apresentação é fazer com que os alunos reconheçam o processo de ensino-aprendizagem e possam participar ativamente da construção desse processo.

Qual a frequência semanal? E como encaminhar as atividades planejadas?

A construção da continuidade do trabalho pedagógico deve ser feita todos os dias, assim como a avaliação do que foi desenvolvido na aula. Essa avaliação pode, a cada dia, envolver diferentes aspectos da prática escolar: o tipo de atividades encaminhadas ao longo do dia e suas finalidades pedagógicas, a forma como os alunos participam dessas atividades, os materiais e a organização da sala de aula, etc.

O planejamento das metas do trabalho de alfabetização apóia-se na consideração dos seguintes aspectos:

- todos os alunos devem chegar ao final do ano letivo dominando as capacidades básicas da alfabetização;
- o processo de alfabetização não se encerra no primeiro ano de escolaridade;
- é preciso prever ações que promovam uma progressiva ampliação das capacidades dos alunos, por meio de atividades variadas, mas que estejam articuladas a uma rotina de trabalho;
- a definição das atividades de alfabetização a serem desenvolvidas e sua abordagem metodológica depende da seleção das capacidades que se pretendem introduzir e sistematizar.



PONTOS - CHAVE

Capítulo 4

Formas de organização dos alunos, objetivos e possibilidades de aprendizagem

O resultado da avaliação diagnóstica da classe de alfabetização da professora Lúcia evidenciou que ela enfrentará o desafio de trabalhar com grupos de alunos bem diferenciados quanto ao nível de conhecimentos já adquiridos sobre a escrita.

Isso exigirá uma atenção especial da professora para as reais possibilidades que cada grupo de alunos apresentará, ao realizar as tarefas propostas em sala de aula e, conseqüentemente, exigirá também uma especial atenção para a seleção de atividades e problemas adequados a essas possibilidades (e necessidades, é claro).

Para isso, Lúcia precisará definir formas de organização do seu trabalho que possibilitem aos alunos discussões, cooperações ou parcerias na resolução das tarefas propostas. Essa é uma condição para que tenham maior autonomia e para que aproveitem ao máximo as possibilidades oferecidas pelas atividades desenvolvidas.

É por isso que um aspecto importante do planejamento de Lúcia se refere à forma mais adequada de organizar os seus alunos durante a realização das atividades que foram sugeridas na seção anterior. Partindo da constatação de que a turma da professora é heterogênea, ela poderá considerar o trabalho dos alunos em parceria como uma modalidade freqüente de organização do seu trabalho pedagógico. Essa seria uma boa alternativa para fazer face às suas diferenças de aprendizagem, cabendo à professora decidir sobre os encaminhamentos mais adequados para a execução das tarefas a serem propostas a cada agrupamento, quer dizer:

- se todos os alunos realizam a mesma proposta;
- se grupos de alunos realizam tarefas diferentes, diante de uma mesma proposta ou material;

- em quais situações os grupos podem ter tarefas ou propostas diferentes, em função do que estão precisando aprender no momento;
- em que situações será mais adequado formar grupos homogêneos e em que situações será melhor trabalhar com grupos heterogêneos.

Decisões dessa natureza precisam se apoiar nos resultados da avaliação diagnóstica dos alunos e nas avaliações processuais, ao longo do ano letivo, uma vez que a forma de realização das tarefas poderá ser decisiva no avanço das aprendizagens dos alunos e no sucesso da implementação do planejamento pedagógico.

OS CRITÉRIOS PARA FORMAR OS AGRUPAMENTOS

Os critérios utilizados para agrupamento devem ser flexíveis e variados, mas sempre decorrentes da observação da professora em torno das possibilidades de sua realização por todos os alunos. Embora as propostas de atividades anteriormente apresentadas permitam, em geral, que os alunos trabalhem sempre mediados pela professora e aprendam na medida de suas possibilidades, em cada situação concreta, devemos assegurar que todos, ao realizarem a tarefa, se esforcem para resolvê-la, aprendam algo novo e avancem em seu processo de aprendizagem.

Vejam, a seguir, alguns exemplos de como as atividades da seção anterior poderão ser desenvolvidas, considerando as diferentes formas de agrupamentos e de realização das tarefas.

No planejamento, é preciso prever modos de organização do trabalho dos alunos, em função do que já sabem e do que precisam ainda aprender:



- todos farão as mesmas tarefas?
- grupos diferenciados farão tarefas diferentes, mas no quadro de uma atividade comum?
- grupos diferentes realizam atividades diferentes?

Os grupos formados serão compostos:

- por alunos com um mesmo nível de aprendizagem?
- por alunos com níveis de aprendizagem diferente?

PONTOS - CHAVE

Visita coletiva às dependências da escola

Para ser realizada de forma produtiva, a atividade depende da capacidade de os alunos se orientarem pelos indicadores textuais e não textuais presentes em um mapa (legendas, imagens, sinais gráficos, palavras, etc). Por se tratar de um gênero pouco familiar às crianças, e ainda que a professora atue como leitora do texto para a classe, é mais adequado que a leitura do mapa da escola seja realizada por duplas de alunos com níveis de conhecimentos diferenciados.

Assim, os alunos que reconhecem o valor sonoro das letras ou sílabas, podem ser agrupados com os alunos que não têm o mesmo nível de capacidade lingüística, pois a leitura proposta vai se pautar pela identificação de sinais gráficos de diferentes sistemas de representação (escrita e “desenho”). Essa estratégia possibilitará que os alunos em níveis mais avançados tentem decodificar algumas palavras escritas no mapa e, nesse processo, possam ajudar outros colegas a realizar a tarefa.

Além disso, como a atividade prevê a orientação da leitura pelos outros indicadores presentes no mapa (símbolos e imagens), sua realização poderá variar em cada dupla, em função do que cada grupo de alunos consiga fazer. Por exemplo, a localização da cantina da escola dependerá tanto da habilidade de os alunos seguirem indicadores presentes no mapa como a de reconhecer globalmente e/ou decodificar a palavra “cantina”, o que aumenta o nível de dificuldade da atividade.

Desse modo, os alunos que já dominam o princípio alfabético da escrita poderão tentar decodificar essa palavra, como estratégia para localização do espaço da cantina no mapa da escola. Deve-se observar que, se o mapa apresentar algum desenho indicando esse local, juntamente com a palavra “cantina”, a estratégia de leitura poderá ser partilhada pela dupla de alunos.

Realização de um passeio nos arredores da escola

Na primeira etapa da atividade, a do passeio de toda a turma pela rua, é fundamental que os alunos estejam agrupados por níveis semelhantes de conhecimentos, pois o principal objetivo da atividade proposta é o de verificar o que eles realmente são capazes de identificar como “escritos” presentes nas ruas.

Na segunda etapa da atividade – de análise dos escritos identificados nas ruas – é importante, porém, que ocorra a interação de grupos formados por alunos em níveis diferentes: aqueles que já sabem que a escrita representa “sons” (a fala), com outros que ainda não descobriram esse princípio que é a base de nossa escrita. Nessa etapa, a atividade deve se guiar pelo objetivo de promover conflitos cognitivos entre as hipóteses dos alunos. Tais conflitos podem ser provocados pelo professor, ou até mesmo pelos alunos mais avançados, pela comparação com outras palavras conhecidas e bastante familiares, a começar pelos próprios nomes das crianças.

Portanto, o critério para formar os agrupamentos para análise da lista de palavras identificadas se guiará pelo objetivo de possibilitar o surgimento de explicações diferenciadas dos alunos e a negociação de seus pontos de vista.

Leitura de textos curtos (“O leão e ratinho”) para os alunos, com foco na exploração de palavras

A atividade anteriormente proposta para leitura de textos curtos se orientou por várias finalidades; retomaremos a exploração das capacidades de leitura de palavras e de compreensão global do texto lido, na perspectiva da organização dos alunos.

Na primeira etapa da atividade proposta, o objetivo central foi o de explorar e trabalhar sistematicamente a capacidade de *“ler e compreender palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas”*. O ponto de partida da atividade havia sido a constatação de que cerca de metade da turma já conseguia ler palavras com estruturas silábicas mais simples. Em uma configuração de turma com esse perfil, será sempre interessante que a professora utilize os próprios colegas como mediadores, em duplas formadas sem grande discrepância dos níveis de conhecimento ou capacidade.

Nesse caso, o trabalho entre os alunos que possuem “proximidades relativas” no que diz respeito ao aprendizado do sistema da escrita pode produzir avanços mais significativos, evitando que aqueles com mais domínio façam a tarefa pelo colega ou impeçam sua manifestação.

É preciso, porém, estar atento para o fato de que os alunos que não conseguem distinguir os símbolos usados em diferentes sistemas de representação, patamar que, muitas vezes, os professores designam como “pré-silábico”, não sejam agrupados entre si para realizar esse tipo de atividade: para eles, é importante a interação com alunos que já sabem que a escrita representa a fala, princípio que eles ainda não descobriram.

Em se tratando de outra dimensão da atividade – a capacidade de *“leitura e compreensão global do texto”* –, é preciso considerar que nenhum aluno ainda é capaz de realizá-la com autonomia. Por isso, a forma de agrupamento pode ser a mais diversificada possível, pois, para realizar a atividade, todos os alunos dependerão da mediação do professor: ele será o leitor do texto para a classe, orientará a atenção das crianças para aspectos relacionados ao gênero e ao conteúdo dos textos; explorará os significados familiares e os desconhecidos, examinará o vocabulário e fornecerá informações relevantes para a compreensão.

Essas atividades poderão ser realizadas em pequenos grupos de quatro ou cinco alunos com perfis diferenciados, para que eles respondam às perguntas de compreensão que serão apresentadas oralmente. As respostas poderão ser trabalhadas em cada grupo e discutidas por toda a turma.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NOS AGRUPAMENTOS

Além de colaborar e intervir na aprendizagem dos alunos, selecionando conteúdos pertinentes, planejando atividades adequadas e formando agrupamentos produtivos, o professor tem um papel fundamental durante a realização das atividades propostas. Esse papel se realiza quando circula pela classe, quando apresenta aos alunos perguntas que os ajudam a pensar, quando problematiza suas respostas, pede que um ou outro leia algo para os demais, apresenta informações úteis e, sempre que for apropriado, socializa respostas, questiona e discute como foram encontradas.

Para agir de forma adequada, é preciso que o professor observe os alunos durante a realização das tarefas propostas, para identificar os procedimentos que utilizam ao realizá-las e os conhecimentos ou capacidades que revelam enquanto trabalham.

Sabemos que é muito difícil para o professor acompanhar diária e individualmente os processos de aprendizagem dos alunos. Por isso, é bom compartilhar com os alunos mais avançados a função de orientar a execução da tarefa nos grupos que o professor não acompanha, por estar se dedicando àqueles que mais precisam de sua atenção. Se os agrupamentos forem bem planejados e os alunos bem orientados quanto a suas ações, mesmo que o professor não consiga intervir diariamente no desempenho de cada grupo, as tarefas serão desenvolvidas a contento.

Muitas vezes, também, torna-se necessário montar um esquema de acompanhamento pedagógico mais sistemático e intensivo junto aos alunos cujo desempenho está se distanciando da média da classe. É o que tem sido denominado, nos projetos das escolas, de “apoio pedagógico”, “atendimento diferenciado” ou “monitoramento de aprendizagem”.

Nesses casos, a escola poderá considerar dois tipos de intervenção: aquela realizada de forma permanente em sala de aula e aquela que ocorre em grupos de apoio extra-classe. Nessa última modalidade, são variadas as possibilidades de organização. Um exemplo poderá ser a participação dos alunos em agrupamentos temporários, formados em horários alternativos aos que freqüenta na sua classe de referência. Esses grupos serão formados por poucos alunos, com o objetivo de trabalhar especificamente determinadas capacidades. Como essas capacidades estão em constante movimento, com avanços progressivos, os agrupamentos também serão rotativos, dinâmicos e diferenciados, atendendo as necessidades de avanço ou de retomada no processo de ensino-aprendizagem.

No trabalho com grupos, a mediação do professor é fundamental para permitir o avanço dos alunos. Para isso, é importante que o professor observe, analise, intervenha, questione.

Quando o desempenho de alguns alunos se torna muito discrepante do restante da turma, vale a pena examinar a possibilidade de realizar um acompanhamento sistemático e intensivo desses alunos, em sala de aula ou em outro turno, por meio de agrupamentos temporários.



PONTOS - CHAVE

Capítulo 5

Letramento e interdisciplinaridade

Nas partes iniciais deste volume, conhecemos algumas das preocupações e demandas da professora Lúcia em relação ao conjunto de ações que ela precisa planejar e desenvolver com sua turma. Essas necessidades e demandas, entretanto, são acentuadas pelos desafios colocados pela sociedade contemporânea em relação às práticas sociais de leitura e escrita e à integração do conhecimento. Nesta seção trataremos dos dois temas, começando pelo primeiro: alfabetizar, hoje, também significa letrar, quer dizer, possibilitar ao aluno o acesso a conhecimentos e capacidades que lhe permitam progressivamente se inserir num mundo organizado em torno da língua escrita.

De acordo com **Magda Soares**, isso implicaria, entre outras dimensões,

conhecer quais são as fontes de informação nas várias áreas de conhecimento; saber consultar, não só o livro, mas outras fontes, como a Internet; saber reconhecer e ler adequadamente diferentes gêneros de textos: saber ler um texto narrativo, um texto histórico, um texto informativo, um poema, uma peça teatral, uma reportagem de jornal, um editorial, um artigo de revista, uma crônica, uma bula de remédio, um cartaz publicitário, um anúncio, um classificado, um cardápio, um horário... cada um desses gêneros exigindo um tipo de leitura diferente.

« SOARES, Magda.
Transformações e movimentos da escola no mundo atual. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2000. (Coleção Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar, Caderno 3.)



Para aprofundamento

Os processos de alfabetização e letramento são complementares e inseparáveis. Sua consolidação supõe a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita, dentre as quais se inclui a capacidade de compreender textos pertinentes a todas as outras áreas de conhecimentos. Para saber mais sobre esse tema leia o livro de Magda Soares, *Letramento: um tema em três gêneros* (Belo Horizonte: Autêntica, 2000).

Esses desafios apontados apresentam implicações importantes para o ensino da língua escrita:

- O planejamento para o trabalho de alfabetização e letramento elaborado pela professora Lúcia precisa se articular com as outras áreas de conhecimento do currículo. Essa articulação dos conteúdos, que já é prevista no projeto pedagógico da Escola Alfa, desenvolve-se principalmente por unidades didáticas que procuram integrar as experiências, conhecimentos prévios e aprendizagens das crianças com os conceitos e problemas de cada disciplina, em busca da ampliação de um objeto comum, como um problema ou desafio identificado pela professora ou pela própria turma.
- Conseqüentemente, a língua escrita deve ser compreendida, simultaneamente, como **objeto** e **instrumento** da aprendizagem. É **objeto**, porque o que se almeja é garantir que os alunos dominem esse sistema de representação e desenvolvam as capacidades lingüísticas e comunicativas necessárias para fazer uso da leitura e da escrita em situações sociais. É **instrumento** da aprendizagem porque o domínio desse sistema é a base para que os alunos possam adquirir outros conhecimentos, seja no contexto escolar, seja no contexto social mais amplo.

Essas considerações reforçam um aspecto bastante enfatizado no segundo volume desta coleção: atribuímos à **alfabetização** e ao **letramento** um lugar central, porque compreendemos essas duas dimensões do aprendizado da língua escrita como parte integrante do processo de conhecer o mundo, tal como construído pelas diferentes áreas de conhecimento

que se dedicam a seu estudo. Assim, ensinar a ler e escrever é também possibilitar o acesso aos significados que historicamente se construíram e se constroem para a realidade.

O LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS

Uma dificuldade para a realização de um planejamento que integra alfabetização e letramento é o acesso limitado dos alunos de meios populares à produção escrita, no cotidiano de suas vidas.

Um exemplo pode ser dado pelo caso que estamos acompanhando nesta análise. No bairro onde a Escola Alfa se situa, não há biblioteca pública e a única banca de revistas fica distanciada do núcleo residencial. Parte importante da comunidade vizinha à escola tem experiências de leitura, basicamente, a partir de seu contato com jornais e revistas reutilizadas e seu acesso a informações se faz por meio de rádio e televisão. Diante disso, amplia-se o desafio de introduzir uma grande parte das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita de nosso mundo contemporâneo.

As metas relativas a esse aspecto exigem um trabalho intencional, sempre mediado pela professora. Por essa razão, após a análise dos resultados da avaliação diagnóstica, apresentamos um conjunto de ações, a serem realizadas coletivamente, com a coordenadora, a diretora e os demais professores das séries iniciais, desde o início do ano letivo:

- sistematização do acesso dos alunos a materiais escritos de diversos tipos, gêneros e áreas, tendo em vista o desenvolvimento de práticas de leitura efetivamente relacionadas à produção e à socialização do conhecimento;
- organização de situações de leitura diversificadas em sala de aula e fora dela, em diferentes contextos interativos, mediados pela professora e por vários outros agentes.

Apresentaremos, a seguir, considerações acerca dessas ações propostas à professora e a seus colegas, bem como sugestões de atividades a serem desenvolvidas em função dos processos de alfabetização e letramento da turma que estamos acompanhando neste volume.

Um “banco de textos”: sistematizando o acesso dos alunos a materiais escritos

Uma condição importante para a formação de leitores é a organização coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar, de um “banco de textos”, capaz de garantir recursos variados a serem explorados em atividades de leitura e escrita, ao longo do ano. O objetivo dessa proposta é o de reunir textos e impressos de diferentes áreas de conhecimento, que possam ser utilizados em várias modalidades de trabalho, nas várias turmas da escola. Esses materiais envolvem relatórios, notícias, relatos pessoais, gráficos, artigos, entre outros.

Visando à organização desse “banco de textos”, uma primeira ação a ser realizada pelo grupo envolvido consiste no levantamento dos materiais existentes no acervo da biblioteca escolar (coleções, livros de referência, livros de literatura infanto-juvenil, revistas). Mesmo que os professores já possuam um conhecimento desse acervo, é interessante revê-lo com um novo olhar. Quais são os materiais adequados para o trabalho pedagógico desenvolvido no Ensino Fundamental?

Trata-se, assim, de uma segunda ação: “dar um peneirada” nos materiais existentes, levantando aqueles que, de fato, podem contribuir para o processo de ensino-aprendizado, para a leitura de textos que contribuam para ampliação dos conhecimentos do aluno, seja qual for sua relação com os componentes curriculares da Educação Fundamental.

A realização desse levantamento é uma condição para dar um outro passo: ampliar esse “banco de textos”. É importante, nesse momento, o envolvimento da equipe da escola em uma reavaliação dos livros didáticos presentes na biblioteca e nas salas de aulas da escola. Nesse sentido, poderão ser considerados como recursos importantes os livros didáticos utilizados em cada turma, fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Essa análise dos livros didáticos tem como objetivo a reflexão de todo o grupo sobre a possibilidade de ampliação dos usos que a escola vem fazendo desses livros e sobre a qualidade e pertinência desses materiais disponíveis em relação às metas traçadas para a Educação Fundamental. Como nossa reflexão está voltada para a articulação das várias áreas de conhecimentos, é importante lembrar que esses livros distribuídos às escolas e analisados pelos professores estão relacionados não apenas aos conteúdos de Alfabetização e Língua Portuguesa, mas também aos de Matemática, Ciências, Geografia, História. Não podem ser esquecidos, ainda, os dicionários recebidos pela escola e os livros de literatura infantil que já integram seu acervo.

Para a análise de livros didáticos, é importante que se adotem critérios para seleção dos textos que integrarão o banco, dando preferência a:

- textos originais, ou seja, textos que não são produzidos exclusivamente para o livro didático;
- textos que indicam a autoria, veículo, local e ano de publicação;
- textos cuja reprodução no livro didático preserva as características do suporte original.

O próximo passo para a ampliação do acervo da biblioteca da escola é a realização de uma campanha para coleta de publicações voltadas para crianças ou para o público em geral (livros de literatura infantil, paradidáticos, revistas como *Ciências Hoje* da SBPC, *Super Interessante*, *Nossa História* e suplementos infantis de jornais de circulação nacional e estadual).

Um último passo: listar textos ou fazer fichas (como a que é mostrada a seguir), que constituirão o “banco de textos”, apresentado informações como a referência bibliográfica, um resumo bem simples e uma possível indicação para uso. Veja um exemplo:

» **Fique de olho:** reveja as indicações já feitas de órgãos governamentais e não-governamentais que desenvolvem programas de dotação de acervos.

IMPORTANTE: As ações descritas neste tópico visam à operacionalização de uma das principais metas traçadas no planejamento inicial para a turma de alfabetização focalizada nesta proposta. Trata-se da necessidade de investir fortemente em uma das capacidades linguísticas ainda não dominadas pela turma, de relevância central no eixo da leitura: a de identificar diferenças entre gêneros textuais e localizar informações em textos de vários gêneros (capacidade 10).

De Real A Real: as muitas mudanças no dinheiro brasileiro. In: Nossa História. Ano 2, n. 17, março 2005. p.65.

Descrição: Quadro que acompanha matéria sobre as mudanças na moeda brasileira e sobre o significado das mudanças de símbolos e personagens nelas retratados. O quadro contém uma linha do tempo e, de cima para baixo, as diferentes moedas brasileiras, com ilustrações.

Uso: É um bom material para trabalhar a leitura de textos chamados descontínuos (porque se organizam na forma de quadros, tabelas ou infográficos). Bom também para explorar a contagem, em Matemática e para discutir a noção de personagens históricos e as mudanças (e suas raízes) ocorridas em nossa moeda.

Leitura: Adequado para crianças com maior autonomia de leitura. Se usada com crianças menos autônomas, a leitura deve ser feita pelo professor.

» A realização desse conjunto de ações pode propiciar oportunidades de interação efetiva dos alunos com textos autênticos e variados quanto aos tipos e gêneros característicos de diversas áreas do conhecimento.

Organizando situações de leitura: a HORA de LER

Em função do perfil da turma de alfabetização da Escola Alfa, a atuação da professora Lúcia como mediadora de leitura é de grande importância. Ela é, certamente, para a maior parte de seus alunos, a leitora mais influente, porque muitos de seus alunos têm poucas oportunidades, fora da escola, de ter contato com textos variados e de ouvir leituras de textos. Muitas pesquisas mostram que ouvir um adulto ler é um dos principais fatores que contribuem para a formação de um leitor que realiza práticas de leitura diversificadas e frequentes. Mostram também que isso acontece pelo fato de a criança se identificar positivamente com quem lê, assim como pelo fato de, ao ouvir histórias lidas, dominar, progressivamente, os usos e funções da escrita, os diferentes gêneros de textos, bem como as **estruturas sintáticas** próprias dessa modalidade da língua, que são muito **diferentes** da língua oral.

Ler para as crianças envolve:

- apresentar o texto ou livro, sua capa, seu título, autor, editora, ilustrações e levar o aluno a levantar hipóteses a respeito de seu conteúdo e objetivo, bem como fornecer explicações (sobre o texto, o autor, o vocabulário do título, etc.) que ajudem a criança a fazer previsões a respeito do que será lido;
- ler o livro antecipando o processo de compreensão do aluno para dar explicações sobre passagens ou palavras, respondendo a perguntas, relendo trechos difíceis (mas, sempre, com envolvimento do professor na leitura – a atividade tem de ser algo divertido para o professor também);
- se o livro for de literatura, parar num momento importante, como fazem as novelas de televisão, para que os alunos, no dia seguinte, possam dizer: “e aí, professora, o que vai acontecer na história? conta?”
- conversar com as crianças sobre o livro, comentando o que foi lido, deixando os alunos concordarem ou discordarem de opiniões ou afirmações.

« Diversas capacidades podem ser estimuladas durante a leitura: compreender globalmente textos lidos, identificando seu assunto (capacidade 9); inferir informações a partir da associação de diversos elementos (capacidade 11); formular hipóteses sobre conteúdos dos textos (capacidade 12); ampliar os níveis de fluência de leitura, pela ampliação do vocabulário e pela apropriação de novas estruturas sintáticas (capacidade 13).

Programas de incentivo à leitura

Há diversos programas e projetos nacionais de incentivo à leitura e divulgação de livros de qualidade para crianças e jovens, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler) e o projeto Fome de Ler (do Ministério da Cultura):

http://www.cultura.gov.br/programas_e_acoes/livro_aberto/index.php.

Muitos desses programas se realizam em bibliotecas públicas, que é um espaço imprescindível para a formação de leitores. As excursões da escola precisam envolvê-las. Fique atento ao trabalho da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ - <http://www.fnlij.org.br/>) e da Associação de Leitura do Brasil, que a cada dois anos realiza o COLE - Congresso de Leitura do Brasil - <http://www.alb.com.br/>. No site do Ceale, você pode ter acesso ao projeto "A páginas tantas", que apresenta lista de livros de literatura infanto-juvenil recomendados pela FNLIJ,

com resenhas sobre essas obras e seus possíveis usos em sala de aula.
 Consulte: www.fae.ufmg.br/ceale.

Diante da meta de incrementar e tornar sistemático o acesso dos alunos a esse amplo mundo do letramento, durante as atividades realizadas em sala de aula, a professora Lúcia pode tomar para si a responsabilidade de reservar um período diário em que lê para os alunos. Além da leitura de textos ou atividades propostas pelo livro didático adotado pela escola, Lúcia pode realizar a leitura de textos informativos, jornalísticos, humorísticos, literários, entre outros. Essas atividades concorrem, como já indicamos, para a formação de leitores e para o domínio progressivo das estruturas da língua e do texto escrito. Concorrem também para uma importante dimensão do aprendizado dos alunos: a expansão de seus conhecimentos sobre o mundo, sua história, a organização dos espaços, o desenvolvimento de relações lógicas e matemáticas, a compreensão da vida. Afinal, a leitura é chave – não podemos esquecer – de acesso à cultura em geral e às formas pelas quais ela é organizada, na escola, em torno dos componentes curriculares.

Sabemos que leitores mais competentes ou mais fluentes podem ler para outros que não apresentam o mesmo nível de desempenho, contribuindo para seus avanços. Um aluno pode iniciar a leitura, por exemplo, sendo complementado por outro – e assim sucessivamente. O papel dos colegas em situações de cooperação ou parceria foi realçado anteriormente, com o exame de diferentes possibilidades de organização dos alunos.

Assim, desde o primeiro dia de aula, a professora Lúcia pode realizar o que ela – numa reunião – chamou “Hora de Ler”. São momentos em que ela solicita que todos os alunos guardem seus materiais e se preparem para ouvir uma história – contos de fadas, fábulas, narrativas diversas, além de textos pertinentes às diversas áreas de conhecimento: Ciências, História, Geografia, Artes, e outros.

» À medida que seus alunos forem desenvolvendo mais autonomia na realização dessa atividade, ela poderá planejar formas diversas de encaminhar a “Hora de Ler”. Além da leitura feita por ela, em voz alta, poderá também haver a leitura realizada por um aluno para o grupo de colegas ou para a turma.

Além da organização do grupo para a realização da leitura, a professora pode também variar as fontes de decisão sobre o que será lido em sala de aula. Assim, se nos primeiros dias de aula ela deve se encarregar de selecionar o que será lido para a sua turma, para os dias subsequentes ela poderá apresentar ou ler materiais escritos trazidos de casa pelas crianças. Poderá **conversar com seus alunos** sobre os tipos de textos que conhecem, o tipo de material escrito que têm em casa, sobre quem escreve esses textos ou sobre quando esses materiais são produzidos ou lidos.

A participação nas interações cotidianas em sala de aula constitui o núcleo do desenvolvimento da oralidade, envolvendo atitudes como escutar com atenção e compreensão, responder às questões apresentadas pela professora, expor opiniões nos debates da turma - capacidades fundamentais no início da Educação Fundamental. Este eixo é valorizado ao longo desta coleção e detalhado no Volume 2. A partir de uma avaliação diagnóstica, o desenvolvimento da linguagem oral deve perpassar o conjunto de capacidades e atividades e é indispensável ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Para que os alunos exercitem sua capacidade de escolha, a professora Lúcia poderá sortear um aluno, uma vez por semana, para escolher – entre textos que já conhece ou entre um conjunto de textos previamente selecionados pela professora no “banco de textos” – algo que seria lido por ela para a turma.

Outra modalidade da “Hora de Ler” poderá consistir na leitura livre de textos. Embora a maioria de seus alunos não tenha domínio e autonomia de leitura, conforme foi evidenciado pela avaliação diagnóstica, a professora poderá instituir uma prática semanal: permitir que os alunos tenham oportunidade de manusear, folhear ou ler, conforme suas capacidades, livros ou outros suportes da escrita. Esse momento poderá favorecer a socialização dos alunos e a interação entre eles, mediada tanto pelos textos, como pela própria professora.

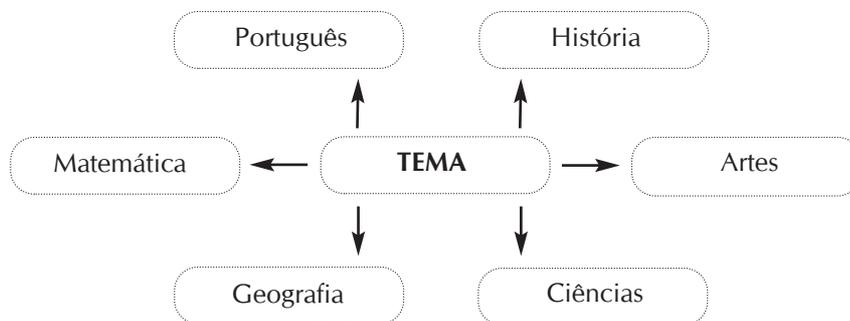
Para assegurar as necessárias condições de interação, será interessante que, na “Hora da Ler”, os alunos possam escolher onde se assentar (no chão, nas carteiras, no canto da sala próximo aos legas, no pátio da escola) e se preferem realizá-la individual ou coletivamente (em pares ou pequenos grupos). Ao finalizar essa modalidade da atividade proposta, poderão ser reservados alguns minutos para que um ou dois alunos apresentem seus **comentários, oralmente**, para o restante da turma: o assunto sobre o qual leram; as aprendizagens novas que tiveram a partir daquele tipo de texto; o que mais (ou menos) apreciaram no texto que selecionaram; para quem indicariam aquele tipo de texto, entre muitas outras possibilidades.

Falar sobre o que se lê é bom para o desenvolvimento da leitura, mas é também bom para o desenvolvimento da linguagem oral – especialmente as capacidades de planejar a fala em situações mais públicas ou formais e de buscar sua adequação a diversas situações e contextos. Também propicia, além da reprodução oral de estruturas da linguagem escrita (capacidade 17), exercitar conhecimentos e atitudes do leitor responsável pela “resenha” oral do texto lido ou ouvido – que, posteriormente, poderá assumir uma forma escrita (capacidade 18).

A possibilidade de diversificação dessas modalidades da “Hora de Ler” ou de proposição de novas modalidades, ao longo do ano, dependerá do grau de autonomia dos alunos para realizar as tarefas apresentadas pela professora. Como esta proposta se centra em uma turma de seis anos, durante os primeiros meses de aula, a modalidade predominante da “Hora de Ler” será aquela em que a professora realiza a leitura de textos para os alunos.

OS PROJETOS DE TRABALHO: UMA ABORDAGEM INTEGRADORA DE ÁREAS DO CONHECIMENTO E DAS CAPACIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

Uma das ações planejadas pela professora Lúcia, para que seus alunos possam interagir com textos característicos de diferentes áreas do conhecimento, poderá consistir no desenvolvimento de **projetos temáticos de trabalho**. O diagrama que se segue, apresenta um esquema geral de uma unidade temática, no contexto curricular do primeiro ano da Educação Fundamental:



Como sugere o diagrama apresentado, a organização do processo de ensino-aprendizagem por meio de projetos temáticos supõe uma forma diferenciada de produção, apropriação e socialização de conhecimentos, na qual os limites entre áreas curriculares se tornam menos relevantes. Passa a ter destaque o objeto ou o objetivo comum, traduzido em um tema ou problema, que exigirá um encaminhamento colaborativo e globalizante e não individual ou fragmentado.

O trabalho por projetos introduz uma nova forma de organização do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os alunos aprendem participando, discutindo problemas, tomando decisões, pesquisando os temas estudados em diferentes fontes de informações. Além desses aspectos, os conteúdos das diferentes disciplinas deixam de ser tratados de forma fragmentada, passando a ser meios e instrumentos culturais para ampliar os conhecimentos dos alunos. Para saber mais a respeito de projetos, veja os trabalhos de Fernando Hernandez listados nas sugestões de leitura.



APROFUNDAMENTO

Desse modo, a professora poderá partir do princípio de que, ao eleger um determinado tema de trabalho, deverá abordá-lo por meio da utilização de textos ou produções originadas em diferentes campos do conhecimento e exploradas pelas diversas áreas curriculares. Assim, um dos desafios enfrentados por ela no planejamento e na execução do trabalho será o de garantir a identificação e a reprodução de textos sobre a temática escolhida, adequados ao tipo e aos objetivos do trabalho que se pretenda desenvolver com os alunos. Para responder a esse desafio, além de contar com a colaboração de seus colegas de trabalho, com o “banco de textos” ou com a biblioteca escolar, a professora poderá lançar mão de pesquisas na Internet como fonte de informações – um recurso que gradualmente passa a ser utilizado, de forma positiva, em inúmeras práticas escolares (os professores poderão organizar listas ou “bancos de *sites*” (veja o box), a exemplo do que se propôs anteriormente para os textos impressos).

Sites para apoio

Diversos *sites* ou portais podem ser pesquisados pelos professores como recurso auxiliar em seus planejamentos e projetos. Qualquer indicação neste espaço seria restrita e provisória, tendo em vista o volume e as constantes modificações nessa área; seguem-se apenas algumas sugestões de sites abertos ao público, com conteúdos educacionais:

www.mec.gov.br (para consultas relativas a legislação, parâmetros curriculares, educação em todos os níveis e formas de organização);
www.fae.ufmg.br/ceale (para consultas sobre orientações, atividades e publicações relativas à alfabetização e ao letramento)
www.educarede.org.br (criado pela ong Cenpec, tem conteúdo educacional diversificado)
www.uol.com.br/andi (informações da Agência de Notícias sobre os Direitos da Infância)
www.unicef.org.br (informações do Fundo das Nações Unidas pela Infância)
www.escolanet.com.br (para pesquisas e projetos sobre diversos conteúdos; informações sobre instituições, editoras e softwares educativos)
www.pesquisaescolar.com.br (para pesquisas de professores e alunos sobre assuntos diversos).
www.cedac.org.br (informações e serviços do Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária)
www.acaoeducativa.org (informações e serviços sobre alfabetização e letramento, especialmente para a alfabetização de adultos)

Em relação à seleção dos textos que poderão ser trabalhados com a turma, a professora precisará refletir, ao longo do ano, sobre os critérios que deverá levar em conta na avaliação de sua adequação ao nível de sua turma.

Um critério central para essa seleção deverá ser a utilização, mesmo no primeiro ano, de textos que envolvam palavras, vocabulário e sintaxe com os quais as crianças já estejam familiarizadas, ao lado de textos que apresentem novos desafios lingüísticos para elas. O primeiro grupo de textos deverá ser utilizado para que os alunos possam exercitar sua autonomia, como leitores. Já o segundo grupo de textos deverá ser introduzido para que os alunos possam ampliar suas capacidades lingüísticas.

O trabalho com textos que apresentam maiores desafios aos alunos requer um planejamento diferenciado e a ação da professora como mediadora do processo de interpretação, com maiores intervenções de sua parte. Exige também uma atenção especial às formas de agrupamento dos alunos para desenvolvimento dos trabalhos, com os cuidados já apontados anteriormente.

Quanto ao tempo de trabalho a ser destinado a uma determinada temática, deverá ser contemplado o princípio da flexibilidade. Um mesmo tema poderá ser abordado em um ciclo de atividades com duração de dois a três meses ou com menor amplitude, dependendo das circunstâncias e do calendário escolar.

Para concluir, exemplificaremos essa modalidade de trabalho com duas escolhas feitas pela professora Lúcia. Para trabalhar ainda no primeiro semestre letivo, ela planejou abordar duas temáticas: “Água” e “Festa Junina”.

Essa decisão se orientou pela necessidade de sistematizar seu trabalho de forma articulada às propostas apresentadas pelo livro didático adotado pela escola, expandindo unidades de trabalho já propostas pelo livro.

Tomaremos como foco o desenvolvimento das atividades relativas à unidade temática sobre “Água”, proposta para o primeiro trimestre. Lúcia decidiu expandir o tratamento da questão, orientando os trabalhos de forma a abordar essa temática geral em dois subtemas: “A vida dos rios” e “O rio São Francisco”. Para isso, a professora tomou como ponto de partida a leitura de um livro infanto-juvenil, escolhido para a “Hora de Ler”. A cada dia de aula, a partir de março, passou a realizar a leitura, comentada, de um capítulo do livro “**O Menino e o Rio**”.

« MACHADO, Ângelo Barbosa
M. *O menino e o rio*. Belo Horizonte: Lê, 2000.

A introdução de outros textos sobre os subtemas selecionados passou a ser feita progressivamente, a partir da proposição aos alunos de questões da seguinte natureza:

- o que sabemos sobre os rios que cruzam nosso estado e nosso País? Vocês conhecem ou já ouviram falar sobre esses rios? Por onde passam esses rios?
- qual a situação desses rios? Eles estão poluídos? Já foram navegáveis? São navegáveis ainda?
- vocês conhecem pessoas que vivem perto de um rio ou que vivem dos recursos que o rio lhes oferece?
- o que significa falar da “vida” de um rio? Vocês conhecem músicas ou poesias que falam da “vida” de algum rio?

Para abordar essas questões, Lúcia explora os conhecimentos que os alunos já têm a esse respeito, estimulando a busca de informações sobre aquilo que desconhecem. Num desses momentos, um dos alunos pediu à professora que levasse para a sala um mapa com os rios do Brasil, que ele já havia visto na biblioteca da escola. Tal proposição levou a professora a se indagar se todos os alunos saberiam interpretar/ler um mapa e planejar atividades relacionadas ao uso desse tipo de texto (um exemplo seria a produção de mapas da escola ou do caminho de casa para a escola, proposta no início das atividades do ano letivo e já analisada em seções anteriores deste volume).

Este pode ser, portanto, um rico momento para se explorar, com as crianças, a primeira capacidade essencial à alfabetização e ao letramento, ou seja, a de *compreender os princípios e as características dos vários sistemas de representação*. Isso significa que a alfabetização dos alunos teria, como objeto, a apropriação do sistema de escrita em língua portuguesa, por se tratar de sua língua materna, mas seria instrumento simultâneo para a aquisição de outros objetos ou níveis de alfabetização – como a “alfabetização cartográfica”, iniciada nas primeiras explorações das crianças em torno da representação por mapas.

A ampliação dessas informações, por parte dos alunos, dependerá de várias possibilidades de trabalho:

- pesquisa oral de informações adicionais sobre o tema ou subtema, por exemplo, a partir de representantes da turma e da comunidade escolar que vivem ou viveram em regiões banhadas pelo Rio São Francisco ou por outros rios: o que mudou? Como era o rio, como está agora?
- pesquisa na Internet sobre o tema a ser abordado (sobre, por exemplo, o livro lido, sobre projetos de revitalização de rios, sobre a polêmica a respeito da utilização do São Francisco para o combate à seca, sobre suas relações com a história e a economia do País);
- inserção do tema na programação geral e no calendário de eventos da escola (teatro, leitura e representação; poesias; pesquisa sobre aspectos específicos).

Com esse breve relato, podemos perceber que várias ações descritas ao longo desta seção podem convergir e se entrelaçar em um projeto de trabalho. Para que, porém, qualquer projeto seja bem sucedido, é necessário que se promova:

- definição clara de problemas, metas gerais e objetivos específicos para cada projeto proposto, em função das capacidades enfatizadas na série ou ciclo e da etapa do ano letivo em que ele se insere;
- articulação com os temas propostos pelo livro didático, de modo a evitar uma dispersão de fontes e a perda de um eixo organizador fornecido pelo livro
- seleção de procedimentos, meios ou recursos para desenvolvimento do projeto, incluindo as modalidades já planejadas (“Banco de Textos”, “Hora de Ler”, pesquisas dos alunos na biblioteca escolar, na Internet, junto à comunidade ou especialistas, e em outras fontes);
- mobilização da turma e da escola em torno do projeto, incluindo comunicação das metas aos alunos, a suas famílias e aos profissionais envolvidos na série ou ciclo, para identificação de interesses e de contribuições possíveis;
- articulação de todas as áreas de conhecimentos curriculares, para integração de abordagens em torno da temática central e dos subtemas de trabalho; no exemplo focalizado, poderiam estar envolvidos conhecimentos e recursos de áreas como Geografia, História, Ciências, Matemática, Artes;

- avaliação, pela turma e pela professora, do trabalho desenvolvido e uma auto-avaliação de cada aluno, em termos de seu envolvimento e sua aprendizagem, como condições para ampliação ou redefinição de metas, objetivos e atividades complementares.

Constatamos, assim, a riqueza propiciada por um trabalho com projetos: eles permitem a integração de várias áreas de conhecimentos; as estratégias nele envolvidas contribuem para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, lingüísticas e comunicativas dos alunos, tais como planejar ações, levantar hipóteses, efetuar análises e sínteses, relacionar conhecimentos prévios com novas informações, ampliar esses conhecimentos em níveis progressivos de generalização e abstração, identificar e discriminar diversos sistemas de representação, reproduzir oralmente ou por escrito situações narradas e ouvidas.

PONTOS - CHAVE



O planejamento do trabalho de alfabetização precisa estar articulado com as outras áreas de conhecimento do currículo. E, para que essa articulação ocorra de forma adequada, é importante considerar que:

- a alfabetização e o letramento são dimensões integrantes do processo de conhecer o mundo;
- ler e escrever são ferramentas importantes para a consulta de diferentes fontes de informação nas diversas áreas de conhecimentos;
- é preciso ter disponível nas escolas um conjunto de textos significativos;
- o trabalho interdisciplinar possibilita a construção de uma visão mais ampla e integrada dos conceitos e conhecimentos.

Palavras Finais

Este volume buscou sistematizar as ações necessárias ao planejamento do trabalho no ano inicial da Educação Fundamental. Um de seus pontos de partida foi uma avaliação diagnóstica do desempenho dos alunos.

O outro ponto de sustentação consistiu num estudo de caso, tendo como foco a análise de um perfil de capacidades lingüísticas evidenciadas por uma turma de seis anos. Esse foco orientou a definição de metas de ensino, a construção de um conjunto de atividades adequadas a essas metas e a proposição de intervenções docentes nas formas de organização dos alunos. Procurou-se evidenciar, ainda, a importância de se investir em um trabalho articulador das áreas de conteúdos curriculares, em torno da ampliação das práticas de leitura e da implementação de projetos mais compatíveis com as metas de letramento dos alunos.

Todos esses diferentes aspectos representaram, assim, uma convergência e uma culminância de focos que vêm sendo abordados ao longo desta coleção, agora retomados com uma ênfase mais procedimental, comprometida com os grandes desafios apresentados pelo trabalho com a alfabetização. Esses desafios, exemplificados no contexto particular da turma da professora Lúcia, poderão ajudar os professores na ampliação da compreensão de suas práticas, seja pelas generalizações pertinentes a suas realidades de trabalho, seja pelas distinções e contrastes que estas lhes apresentam.

Sabemos, contudo, que são inócuas as metas de planejamento que não se materializam em ações efetivas de ensino e em conhecimento sistematizado pelos aprendizes. Para isso, é fundamental a abertura de professores e alunos ao conhecimento em permanente mutação, às

múltiplas fontes de informação, à postura de “aprender a aprender”, aos movimentos de parceria e co-produção de projetos.

Sabemos, ainda, que o trabalho de planejar supõe o replanejar, entendido como ação congruente com uma avaliação de processos e de produtos esperados. Esse movimento implica compartilhar metas – com alunos, com suas famílias e com a equipe pedagógica –, reavaliando sempre sua pertinência e sua efetiva realização. Implica, ainda, propor formas alternativas de organização dos alunos, a partir de metas não alcançadas ou parcialmente atingidas.

O mais importante é não se perder de vista a sintonia entre o tempo escolar e o tempo de aprendizagem dos alunos. Considerar – como se faz nesta coleção – a alfabetização no período dos três primeiros anos do Ensino Fundamental amplia o tempo de aprendizagem, mas esse trunfo e essa vantagem não podem se dispersar na falta de visibilidade dos objetivos de cada ano ou na falta de sistematização do trabalho docente. A ‘pedagogia do invisível’, desprovida de metas, métodos e meios, representa um obstáculo à autonomia do professor, pois anula sua capacidade de regular o próprio trabalho, de conhecer o impacto de sua atuação ou de mudar seu curso.

O planejamento é, portanto, a condição necessária para que se mantenha nítido o horizonte das ações pedagógicas em torno da alfabetização e do letramento: o pleno uso da língua nas práticas sociais da leitura e da escrita e o domínio de capacidades que propiciem ao aluno ler e escrever com progressiva autonomia.

Sugestões de Leitura

ANDRÉ, Marli (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 2001.

AQUINO, Júlio G. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

ARAÚJO, Maria Carmem C. da Silva. *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: Imprensa Universitária. Universidade Federal de Viçosa. Caderno 67, 1995.

BARBOSA, Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1991.

BATISTA, Antônio A. G. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes e COSTA VAL, Maria da Graça (org.). *Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria Oliveira. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes e RIBEIRO, Vera Masagão. *Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção, Educação e Realidade*, 2005 – no prelo).

BELLENGER, Lionel. *Os métodos de leitura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª a 4ª Séries: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Livros Didáticos. *Guia de Livros Didáticos; 1ª A 4ª Séries – PNLD 2004*. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de apoio à leitura e escrita – atividade de apoio a aprendizagem I – versão do aluno*. Brasília: Fundescola/ Secretaria de Educação Infantil e Fundamental; Ministério da Educação, 2002

BRASLAVSKY, Berta. O método: panacéia, negação ou pedagogia? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 66, p. 41-48, ago. 1988.

BREGUNCI, Maria das Graças C. Construtivismo: grandes e pequenas dúvidas. *Intermédio. Cadernos CEALE*. Belo Horizonte: Formato, vol. I, ano I, fev. 1996.

BRESSOUX, Pascal. As Pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor, *Educação em Revista*, n. 38, p. 17-88, dez. 2003.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Aprendizagem contextualizada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie *et al.* *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. *História da Educação*. Pelotas: Editora da UFPel. v. 5, n. 10, p. 141-154, out. 2001.

CHIAPPINI, Lúgia (Org.). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: CórteX, 1997.

COSTA VAL, Maria da Graça e ROCHA, Gladys (Org.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: O sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CURTO, MORILO e TEIXIDÓ. *Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las (V.1); Materiais e recursos para a sala de aula (V. 2)*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

EDWARDS, Verônica. *Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário*. São Paulo: Ática, 1997.

EVANGELISTA, Aracy *et al.* *A escolarização da leitura literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

FERREIRO, Emília; PALACIO, M. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 1996.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? *Presença Pedagógica*. v. 9, n. 50, mar./abr. 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler; em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1987.

GIUSTA, Agnela; BREGUNCI, Maria das Graças. *Diferenças de desempenho entre meninas e meninos no processo de alfabetização*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG; SEEMG - 15ª SRE, 1998.

HERNANDEZ, Fernando. *A Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KATO, Mary. *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986

KATO, Mary. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KAUFMAN, A.M. e RODRIGUES, M. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KLEIMAN, A. e MORAES, S. *Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado De Letras, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. Campinas; Pontes/Ed. Unicamp, 1993.

LERNER, Delia; PIZANI, Alicia. O que há de “novo” e o que há de “velho” no novo enfoque? In: LERNER, Delia; PIZANI, Alicia. *A aprendizagem da língua escrita na escola. Reflexões sobre a prática pedagógica construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MACIEL, Francisca. Ler, escrever e contar: a história da alfabetização em Minas Gerais. In: TAMBARA, Elomar; PERES, Eliane. *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)*. Pelotas: Seiva/FAPERGS. 2003.

LÜDKE, Menga (Org.). *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2002.

MACHADO, Nilson José. *Matemática e língua materna; análise de uma impregnação mútua*. São Paulo: Corte, 1998.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Coleção Veredas*. Guias de Estudo. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002-2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Volume do Professor*. Belo Horizonte: SEE-MG/ Centro de Referência do Professor. n. 11; edição especial: Alfabetização. dez.2003.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MORAIS, Artur Gomes de.(org.) *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MOYSÉS, L. *A auto-estima se constrói passo a passo*. Campinas: Papirus, 2002.

NEMIROVSKY, Myriam. *O ensino da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIZZO, Gilda. *Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita*. São Paulo: América Editora, 1986.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas de professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In: PATTO, Maria Helena S. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. (parte III, cap. 3).

SANTOMÉ, J.T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Guia prático da alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003.

SHÖN, D. *O profissional reflexivo: como pensa, como atua?* Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SILVA, Eugênia Cristina. *Fatores que contribuem para o sucesso na alfabetização; o professor alfabetizador bem sucedido: o que ele faz?* Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social; Faculdade de Educação da UFMG, 2005.

SILVA, Luiz Eron. *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

SILVA, Maria Alice Setúbal Souza. *Conquistando o mundo da escrita: contexto social e escolar no processo de aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu *et al.* *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SIROTA, Régine. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- SMOLE, K. e DINIZ, L. *Ler, escrever e resolver problemas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um método? In: SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2002.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOARES, Magda. Transformações e movimentos da escola no mundo atual. In: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, *Coleção Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar*, 2000. (Caderno 3)
- TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1989.
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Coleção *Orientações para a Organização do Ciclo Inicial da Alfabetização*. Belo Horizonte: CEALE/SEE-MG, 2004/2005. (5 vol.).
- VEIGA, Ilma P.; RESENDE, Lúcia Maria G. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2002.
- ZABALA, A. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

O Ceale buscou obter autorização dos detentores dos direitos de publicação de textos e imagens para sua utilização neste volume. Como nem sempre foi possível encontrar os detentores desses direitos, por favor, entre em contato conosco se algum texto ou imagem tiver sido utilizado sem a devida autorização.

