

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

Pacto Nacional pela ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

**PROGRESSÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO:
O REGISTRO E A GARANTIA DE CONTINUIDADE
DAS APRENDIZAGENS
NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

**Ano 03
Unidade 08**

Brasília 2012

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

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

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.*

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : progressão escolar e avaliação : o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização : ano 03, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

47 p.

ISBN 978-85-7783-101-2

1. Alfabetização. 2. Progresso escolar. 3. Organização do trabalho docente.
I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 134.158 exemplares

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

Sumário

PROGRESSÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO: O REGISTRO E A GARANTIA DE CONTINUIDADE DAS APRENDIZAGENS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Iniciando a conversa	05
Aprofundando o tema	06
Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização	06
O registro das situações de ensino e de aprendizagem: significados construídos com a análise da prática no ciclo de alfabetização	20
Compartilhando	31
Registro docente sobre a organização didática e pedagógica da aula	31
Modelos de registros de pareceres de desempenho da criança	33
Relato sobre o trabalho com diferentes gêneros na alfabetização	35
Sugestão de roteiro para avaliação do curso	40
Aprendendo mais	41
Sugestões de leitura	41
Sugestões de atividades para os encontros em grupo	45

**PROGRESSÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO: O REGISTRO E A GARANTIA DE CONTINUIDADE
DAS APRENDIZAGENS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
UNIDADE 8 | ANO 3**

Autoras dos textos da seção Aprofundando o tema:

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

Autoras dos relatos de experiência e depoimentos:

Ana Lúcia Martins Maturano, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Priscila Angelina Santos, Sheila Cristina da Silva Barros.

Leitores críticos e apoio pedagógico:

Alexsandro da Silva, Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Cristina Bezerra da Silva, Ana Lúcia Martins Maturano, Ana Márcia Luna Monteiro, Erika Souza Vieira, Evani da Silva Vieira, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Priscila Angelina Santos, Rochelane Vieira de Santana, Severino Rafael da Silva, Sheila Cristina da Silva Barros, Telma Ferraz Leal, Yarla Suellen Nascimento Alvares.

Revisora:

Nadiana Lima da Silva.

Projeto gráfico e diagramação:

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

Ilustrações:

Airton Santos.

Capa:

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

Iniciando a conversa

Nesta unidade, iremos retomar os temas que já foram tratados ao longo das demais unidades do curso, tendo como foco a reflexão sobre a progressão escolar e a avaliação, destacando a importância do registro do trabalho docente e da garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.

Para desenvolver essa temática, retomaremos alguns princípios já elencados ao longo deste curso, tais como: a importância do acesso ao processo de alfabetização por todas as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental como um direito; a concepção de que esse ensino se deve dar em um ambiente que privilegie a reflexão, a problematização e a ludicidade; o pressuposto de que as crianças devem ter seus direitos de aprendizagens garantidos em todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e significativa, vivenciando diversas propostas pedagógicas.

Desse modo, os objetivos da unidade 8 são:

- planejar o ensino na alfabetização;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
- construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.



APROFUNDANDO O TEMA

Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização

Magna do Carmo Silva Cruz
Eliana Borges Correia de Albuquerque



Como vimos tratando ao longo das sete unidades que precederam este caderno, o ciclo de alfabetização configura-se como uma proposta de encaminhamento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças entre 6 e 8 anos em uma perspectiva de continuidade e aprofundamento, visando à construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente. Desta forma, concebemos a alfabetização, na escolaridade em ciclos, como uma política que tem preocupação de construir uma educação emancipatória que vislumbra a criança como um leitor e um produtor de textos. Assim, a alfabetização passa a se tornar um instrumento e fator decisivo para a conquista e o exercício da cidadania. Como aponta Soares (2006),

“[...] enquanto a posse e o uso plenos da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais – como têm sido – elas assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão.” (SOARES, 2006, p. 58).

Nesse sentido, nos textos apresentados ao longo das unidades, buscamos entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, aprofundando a compreensão sobre o currículo necessário aos anos iniciais do Ensino Fundamental que

contempla todos os eixos do componente curricular Língua Portuguesa, ressaltando que, para isso, é necessário estabelecer uma definição acerca dos direitos de aprendizagem a cada ano do ciclo de alfabetização. Ainda aprofundamo-nos na discussão sobre a importância da avaliação e o que é esperado em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, refletindo sobre várias pesquisas, atividades e relatos de experiências disponibilizados como subsídio na construção de práticas exitosas no ciclo de alfabetização. Neste texto, aprofundaremos algumas reflexões sobre a relação entre o ciclo de alfabetização, a progressão escolar e a necessidade de garantia da continuidade das aprendizagens ao longo da escolarização. Para isso, inicialmente faremos uma discussão sobre a constituição da perspectiva da organização em ciclos no Ensino Fundamental.

De acordo com pesquisas sobre a história da organização escolar no Brasil (FARIA FILHO e VIDAL, 2000), a seriação instalou-se por volta dos anos finais da década de 1890, e o acesso à escola pública foi ampliado às camadas populares a partir dos anos 1970. Nesse período, os principais problemas da alfabetização eram que, por um lado, apenas um ano era destinado à alfabetização e, por outro, esse processo pautava-se em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação, cuja aprendizagem pautava-se na memo-

rização de correspondências grafofônicas. Desta forma, o fracasso escolar registrado principalmente na 1ª série do Ensino Fundamental era vinculado a questões de natureza individual ou social, sendo os alunos responsabilizados por tal fenômeno.

Nesse contexto específico, na tentativa de encontrar soluções para o fracasso escolar na alfabetização, o Ciclo Básico de Alfabetização surgiu como possibilidade de eliminação da reprovação no final da 1ª série do Ensino Fundamental, ampliando o período de alfabetização para dois anos, assegurando a continuidade do processo e tendo como respaldo novas perspectivas teóricas em alfabetização, que passaram a ser assumidas e disseminadas como eixo teórico-metodológico necessário às práticas de alfabetização, ante as mudanças sociais e políticas vivenciadas no final do século XX.

O processo de formação da política de ciclos no Brasil surgiu como forma de resistência ao sistema seriado que traz uma perspectiva seletiva de apropriação do conhecimento. Segundo Mainardes (2007), esse processo poderia ser dividido em três períodos. O primeiro (entre 1918/1921 e 1984) foi marcado pela crítica à reprovação e por discussões em torno da promoção automática. O segundo (entre 1984 e 1990), formado com a emergência dos Ciclos Básicos de Alfabetização, promoveu a eliminação da reprovação no final da 1ª

Na unidade 3, há discussões sobre a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, com reflexões sobre a teoria da psicogênese da escrita.

A progressão da aprendizagem é tema dos cadernos da unidade 1 e dos cadernos dos anos 1 e 2 da unidade 8.

série, ampliou o período de alfabetização e assegurou a continuidade do processo, respaldado pelas novas perspectivas teóricas em alfabetização, dentre elas a *psicogênese da escrita*. No terceiro período (a partir dos anos de 1990), formado a partir da ampliação do sistema em ciclos para todo o Ensino Fundamental, buscou-se romper com a lógica da exclusão social e cultural dos alunos.

Segundo o dicionário de Ferreira (1986), o termo “ciclo” viria do grego *kyklos* e do latim *cyclu* e poderia significar: série de fenômenos que se sucedem numa ordem determinada; algo equivalente a “círculo”. Da mesma forma, o termo “série” viria do latim *serie*, podendo significar: ordem de fatos ou coisas ligados por uma relação; sucessão; sequência ininterrupta; classe; categoria; subdivisões de uma classificação. Ambos os termos representavam o significado de algo que tinha periodicidade, sucessão e sequência; no entanto, o termo “série” nos daria a ideia de algo retilíneo e o termo “ciclo” estaria imbuído de um sentido de circularidade (MAINARDES, 2007).

Antes de nos aprofundarmos na discussão, faz-se necessário distinguir o regime em ciclos do regime de progressão automática. Em relação aos ciclos, atualmente, há uma diversidade de conceitos (SOUZA e ALAVARSE, 2003): Freitas (2003), por exemplo, considera que existem os Ciclos

de Formação¹ e a Progressão Continuada; Arroyo (1999), por sua vez, considera a progressão continuada como um tipo de ciclo; e Mainardes (2007) divide os ciclos em Formação e Aprendizagem², considerando a progressão continuada como outro tipo de organização.

Apesar dessa diversidade de posições, os autores concordam que o regime de Progressão Automática seria outro tipo de organização (distinguindo-se da proposta de organização em ciclos e/ou progressão continuada). A Progressão Automática é caracterizada, geralmente, pela ausência da avaliação, estimulando que a criança avance de um ano ao outro sem se preocupar com o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Há falta de ações efetivas de estudos de recuperação para alunos de baixo rendimento e não possibilidade de retenção. O objetivo é apenas de racionalizar o fluxo de alunos e reduzir as taxas de reprovação.

Ainda em relação à temática, Ferreira e Leal (2006) anunciaram que haveria

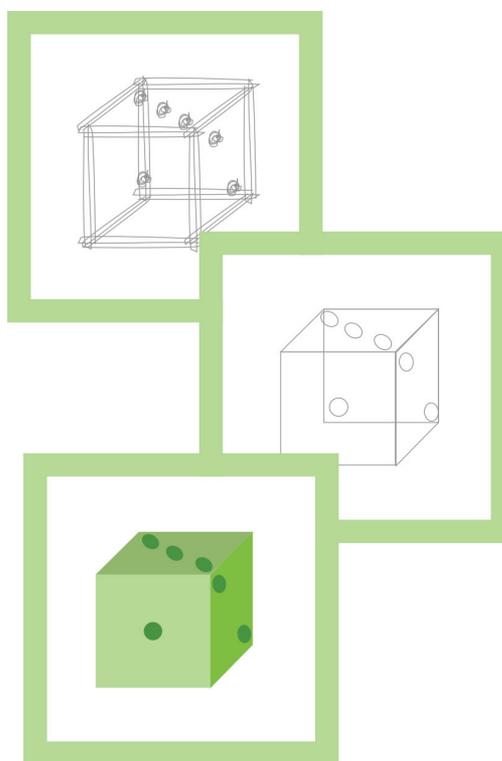
1 Os Ciclos de Formação baseiam-se nos ciclos do desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência) e propõem mudanças radicais quanto aos sistemas de ensino e organização escolar e a promoção ocorre de acordo com os grupos de idade sem retenções.

2 Os ciclos de Aprendizagem, organizados em ciclos plurianuais, propõem rupturas menos radicais em relação ao currículo, à avaliação, à metodologia e à organização; a distribuição dos grupos de crianças baseia-se nas diferentes faixas etárias e estas podem ser retidas ao final de dois ou três anos de duração, caso não atinjam os objetivos do ciclo plurianual.

quatro argumentos básicos nas propostas que enfatizavam a adoção do regime ciclado: essa estrutura curricular favoreceria a interdisciplinaridade, a continuidade e a participação, respeitando os ritmos e tempos de aprendizagem; ela negaria a lógica excludente e competitiva das séries e adotaria a lógica inclusiva e solidária; teria a perspectiva multicultural, com respeito à diversidade de saberes, práticas e valores do grupo; e, por fim, rejeitaria a homogeneização e valorizaria a heterogeneidade e a diversidade.

Dessa forma, concordamos com Mainardes (2007), o qual apontou que a transposição das séries para os ciclos implicaria uma mudança de código, ou seja, uma mudança da lógica de funcionamento da política educacional, da gestão escolar, da dinâmica na sala de aula e da participação do aluno. Sendo assim, segundo o autor, essa proposta de ciclos, por um lado, necessitaria da adesão dos professores e, por outro, demandaria um intenso e contínuo processo de formação docente. Portanto, essa forma de ordenar a escola estaria inserida em uma prática pedagógica que pressupunha a conscientização, por parte dos professores, das progressões e sucessões necessárias ao aluno, para que o processo de ensino e aprendizagem não se perdesse sem o estabelecimento de direitos de aprendizagens e o aprofundamento dos conteúdos a cada ano do ciclo de alfabetização.

O ciclo de alfabetização propõe, portanto, a ampliação do tempo de aprendizagem, considerando uma nova postura avaliativa por parte dos professores com critérios adequados a cada ano, enfatizando as aprendizagens, revisitando o processo de ensino-aprendizagem e atendendo a diferentes necessidades de aprendizagem. Nesse processo, as crianças assumiriam um papel mais ativo no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, o foco de atenção, no sistema de ciclos, mudaria do professor ou do ensino para a relação professor-aluno e para o modo como a aprendizagem ocorreria, possibilitando ao aprendiz a construção de conhecimentos para seu pleno desenvolvimento.



Nesse contexto, a avaliação formativa e o registro das aprendizagens das crianças na passagem de um ano letivo ao outro por meio dos pareceres pedagógicos, para registro da vida escolar das crianças, devem subsidiar a progressão escolar, indicando quais são as aprendizagens construídas pelas crianças e as ações que precisam ser desenvolvidas pelos professores para auxiliá-las no próximo ano. Além disso, esses encaminhamentos servem como sugestões para os docentes do 4^o ano do Ensino Fundamental quanto aos encaminhamentos gerais a serem dados, considerando os perfis finais das crianças no 3^o ano do ciclo de alfabetização.

Salientamos, contudo, os riscos da avaliação quando esta assume apenas contornos de julgamento sobre o sujeito, suas capacidades e os processos de ensino e de aprendizagem, ao invés de centrar-se em parâmetros claramente delineados cujo objetivo seria possibilitar a reflexão sobre todos os processos e sujeitos envolvidos



na ação de ensinar e de aprender. Nesse sentido, entendemos que, se no ciclo de alfabetização não estiverem claramente dispostos os direitos de aprendizagem dos estudantes, a avaliação pode assumir uma dimensão informal, sem indicação clara dos avanços das crianças. Tal prática pode provocar a exclusão interna do estudante que progride na etapa de escolaridade sem de fato efetuar aprendizagens.

Nesse sentido, concordamos com Freitas (2003), segundo o qual a lógica seletiva da escola seriada perpassa, ainda hoje, a organização do tempo e do espaço das escolas cicladas. A progressão na escola seriada foi concebida considerando apenas duas situações: aprovação e reprovação, no tempo de um ano letivo. Se desconsideramos essa dimensão da reflexão, que põe em foco a estrutura histórica da escola seriada como ponto de partida em nossa análise, podemos passar a ideia ingênua de que apenas um decreto (nacional ou municipal) poderia modificar o funcionamento e a organização escolar em sua essência, sem haver mudanças estruturais na lógica relacionada ao que seria esta a efetivação do ciclo de alfabetização.

Portanto, para romper com a seriação, é preciso muito mais do que manipular um conjunto de variáveis; faz-se necessário conceber a forma *escola seriada* como uma maneira de organizar o trabalho pedagógico pautado nas práticas de submissão

cuja “lógica de exclusão se completa com a lógica da submissão” (FREITAS, 2003, p. 37). Desta forma, os ciclos se configuram mais como uma possibilidade de “resistência necessária à lógica da seriação e à função excludente da escola do que ao seu uso como solução pedagógica” (FREITAS, 2003, p. 11). Nesse sentido, para o ciclo ser transformador, ele deve, “[...] mais do que uma unidade do tempo escolar, constituir-se em uma medida intermediária para confrontar a escola dentro de uma nova lógica, cujas concepções [...] entram em conflito com a lógica seriada” (FERNANDES, 2009, p. 117-118).

Algumas pesquisas tratam das diferenças entre as aprendizagens das crianças da escola seriada e ciclada. A pesquisa de Pinesso (2006), de caráter teórico e experimental, teve por objetivo investigar se haveria diferença entre a produção de textos das crianças da 4ª série e do 2º ano do 2º ciclo. No campo teórico, investigou-se a criação e a efetivação do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA –, implantado no Estado do Paraná (1980) como política pública para as séries iniciais do Ensino Fundamental e, no campo experimental, foi aplicado um instrumento de produção de textos em duas escolas seriadas e duas cicladas no Paraná (sendo duas na periferia e duas no centro), sendo avaliados 87 textos com base em critérios relacionados aos problemas de oração, de coesão e de argumentação, baseados em Pécora (1992)

e arrolados no documento Currículo Básico para as Escolas do Paraná (PARANÁ, 1990). Os resultados apontaram não haver mudanças significativas nas produções textuais, porém indicaram a necessidade de desenvolver reflexões sobre o trabalho desenvolvido nessas escolas.

Da mesma forma, a pesquisa desenvolvida por Alavarse (2007) comparou escolas em ciclos, em quatro estados, visando analisar as controvérsias sobre a organização escolar de ciclos ou séries, face aos desafios da democratização da escola e estabelecimento de um novo patamar de escolarização, por meio da análise documental sobre a constituição e a implantação dos ciclos, bem como de dados obtidos no INEP (SAEB e Prova Brasil) nessas escolas. Os resultados assinalaram, por um lado, que não haveria indícios de mudanças radicais tanto nos documentos quanto nos resultados das aprendizagens por meio da implantação dos ciclos; por outro lado, também não foram encontrados indícios comprobatórios de que a adoção de ciclos, nessas escolas, levou a uma queda na qualidade do ensino.

A pesquisa desenvolvida por Cruz (2012) evidenciou situações em que foram observadas preocupações com a progressão das aprendizagens, do ensino e da escola. A autora investigou a construção das práticas de alfabetização pelas professoras e a apropriação da escrita e da leitura pelas

Na unidade 8, ano 2, parte dessa pesquisa foi apresentada.

crianças dos três anos iniciais nas escolas organizadas em séries e ciclos. A pesquisa foi desenvolvida nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, em duas escolas dos municípios A (ciclo de aprendizagem) e B (série), envolvendo seis professoras e seus alunos. Os procedimentos metodológicos adotados foram: análise documental, entrevistas, observações em sala de aula, atividades de escrita (palavras e texto) e leitura (palavras, frases e textos) com as crianças no início, meio e fim de ano. Neste momento, iremos nos deter a expor as reflexões sobre a análise das propostas curriculares dos municípios, as observações de aula e os resultados das atividades diagnósticas.

A análise documental indicou que a proposta curricular do município A (organizado em ciclos) não apresentava de forma clara o que propunha para os três anos da alfabetização, bem como não delimitava as expectativas de aprendizagem ao longo do processo. A retenção devia ocorrer no final do 1º ciclo para quem não estava alfabético, porém não havia proposição de critérios específicos ao longo dos três anos. Nesse contexto, as professoras fabricavam táticas para lidar com a ausência de orientações quanto à progressão do ensino e da aprendizagem: criavam metas individuais para a progressão das aprendizagens para o final de cada ano do 1º ciclo; preocupavam-se com a progressão escolar ao final do 1º ciclo e tinham dificuldades em lidar

com a retenção; solicitavam ao Conselho de Ciclos ajuda para acompanhamento das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades e apresentavam as limitações das crianças do 1º e 2º anos no Conselho de Ciclo e aos seus pares na busca de soluções, pois sentiam ser necessário promover a apropriação da escrita, logo no 1º ano, e a consolidação da leitura e da produção textual nos anos seguintes.

A proposta curricular do município B (organizado em série) apresentava-se organizada em torno dos eixos do ensino relativos ao componente curricular Língua Portuguesa de forma articulada, aprofundada e sistematizada, apontando expectativas de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental. Havia delimitação, especificidade e progressão dos objetivos de ensino para cada série, com orientações didáticas e pedagógicas para a sua efetivação na prática de ensino da leitura e da escrita. Nesse município, a retenção ocorria já no 2º ano, porém algumas crianças eram aprovadas com ressalvas³ no 2º e 3º ano. A escola criava táticas para lidar

³ Termo utilizado pela Rede Municipal A para classificar, no final do ano letivo, as crianças que não atingiam as competências estabelecidas para o perfil de saída das crianças, porém demonstravam capacidade de atingi-las ainda no 1º semestre do ano posterior. Nesse caso, as crianças eram aprovadas para o ano escolar seguinte, porém deveriam ser acompanhadas pela direção da escola, bem como pelos professores e verificado se conseguiu superar as suas dificuldades. Havia também, a orientação dada pela Secretaria de Educação do Município de que sejam elaboradas algumas ações complementares para atender as dificuldades específicas destas crianças, dependendo de cada escola.

com as crianças que tinham sido aprovadas com ressalvas no ano anterior de modo a serem acompanhadas no ano seguinte, tais como atividades específicas de “reforço” e atividades diferenciadas.

A análise das práticas das docentes participantes da pesquisa indicou que as professoras, de ambas as escolas, tinham metodologias semelhantes quanto ao ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva de alfabetizar letrando. Nesse sentido, a pesquisadora traçou alguns elementos que caracterizavam o “perfil alfabetizador” das professoras, tais como: estabelecimento de uma rotina de atividades como elemento estruturante da prática; adoção de recursos diversificados; busca pela progressão do ensino e estabelecimento de direitos de

aprendizagens a cada ano; proposição de atividades que buscavam promover a apropriação, a consolidação e a sistematização da leitura e da escrita, apesar de ainda não apresentarem aprofundamento em relação à leitura e à produção textual; consideração da diversidade de agrupamentos, atendimento ajustado às crianças com base em seus conhecimentos. Apesar disso, as professoras fabricaram taticamente suas metodologias de ensino por serem comprometidas com a aprendizagem de todas as crianças. O depoimento da professora do 1º ano da Escola Ciclada pesquisada por Cruz (2012) indica o compromisso que a professora deve ter no ciclo de alfabetização com a progressão da aprendizagem da criança.

“Agora, para o professor, acho que o sistema de ciclo é legal. Pra gente, se a gente [...] colocar metas que (os alunos) possam chegar perto daquele limite, tá entendendo? Chegou perto ali, não foi tão, mas chegou perto, no próximo ano, no início do primeiro semestre eu vou tentar trazer aqueles que ainda não conseguiram chegar ao nível dos outros para que a gente termine no segundo semestre todo mundo igual, e aí vai crescendo junto, tá entendendo? [...] tem que colocar metas e fazer com que aconteçam as coisas. É que, o que acontece às vezes é que você amplia o tempo, e não coloca nada. Aí o professor que se vire achando que o aluno não vai e que a coisa vai acontecer naturalmente. Eu fui um ano professora de alfabetização na série e no outro ano começou o sistema de ciclo. Então eu já tinha, tava já na outra turma que não era mais de alfabetização... era de 1ª série. Mas eu senti o seguinte: era uma turma difícil, que não tinha sido trabalhada na educação infantil, no jardim, naquela época jardim dois. A professora ela faltava muito e assim, era uma professora, que só sabia copiar, copiar, não tinha nenhuma atividade lúdica, entendeu? Não tinha leitura. Não tinha nada. Aí quando os

meninos foram para a alfabetização, eu senti assim: foi uma carga grande, um peso grande porque eu tive que começar do início e no final do ano eu senti que eu não tinha conseguido, eu vi que eu não tinha conseguido alfabetizá-los, mas eu sabia que eu não tinha trabalhado muita coisa que eles não tinham tido, tás entendendo? Mas, precisava de mais tempo, para que aquilo desse o resultado, concretizasse, entendeu? Aí, assim, eu senti essa dificuldade, por não ser ciclo... Porque eu sabia que o aluno tinha potencial, que poderia ser explorado, mas aí retia. Na época era 1º série. No ciclo, eu acho que o professor trabalha mais tranquilo, eu trabalho tranquila. Mas a gente sabe que existem profissionais que não tão nem aí, entendesse? Eu vi muita turma minha pelo ralo. Porque o professor não deu continuidade, eles ficaram desestimulados. Aí você vê isso acontecer. Aqui não, aqui eu sei que todas elas fazem o possível, mesmo com as dificuldades todas para que os alunos cresçam se comunicam umas com as outras. Eu já vi, há uma preocupação dos professores quanto a isso.”

Em relação às aprendizagens dos alunos, os resultados apontaram que as crianças progrediram durante o ano letivo, considerando o perfil inicial e final elaborado a partir da análise das atividades de escrita e leitura que elas realizaram com a pesquisadora. Em todas as turmas, as crianças agregaram mais conhecimentos no que se refere à **apropriação da escrita**. Provavelmente, um dos elementos importantes que contribuiu com esse bom resultado deva-se à prática de alfabetização regular desenvolvida pelas professoras que tinham o objetivo de promover a apropriação e a consolidação da alfabetização no ciclo de alfabetização (três primeiros anos do Ensino Fundamental). A análise dos dados relacionados à **produ-**

ção de textos indicou que ambas as escolas não possuíam no perfil inicial crianças com o “desempenho pleno” em nenhum dos itens avaliados quanto à grafia e à textualidade na produção de relatos de experiência. Além disso, apesar de as turmas de 2º e 3º anos terem apresentado progressão na aprendizagem em relação à produção de relatos de experiências entre o perfil inicial e o final, a referida autora apontou que estas não apresentaram no perfil final bons índices, como esperado para esses anos escolares, significando que a consolidação desses aspectos pode ter sido precária no que se refere à autonomia de produzir textos com coesão e coerência após a apropriação da escrita. Em relação à **leitura de palavras** e textos,

a análise das aprendizagens construídas pelas crianças apontou crescimento significativo. Contudo, apesar de terem agregado maior conhecimento em relação à leitura de textos ao longo do ano, não apresentaram no perfil final bons índices quanto à compreensão de textos, como esperado para esses anos escolares.

Em todos os eixos do componente curricular Língua Portuguesa investigados, não foram encontradas diferenças significativas nos perfis inicial e final entre as turmas do mesmo ano escolar investigadas. Na análise da progressão das aprendizagens em relação à progressão escolar, Cruz (2012) identificou que todas as crianças do 1º ano foram aprovadas, podendo construir as competências não atingidas no ano escolar seguinte; já no 2º ano, algumas crianças da Escola Seriada foram retidas por não terem atingido o perfil de final de ano, as da Escola Ciclada, com o mesmo perfil da seriada, seguiram adiante na escolaridade. No final do ano letivo, as crianças dos 3ºs anos que foram retidas já estavam alfabetizadas, porém em fase inicial quanto às competências de leitura e produção textual. Além disso, a análise qualitativa dos dados, entre as crianças dos 2º e 3º anos, indicou que houve crianças retidas no 2º ano da Escola Seriada que estavam com o mesmo perfil final de outras crianças que foram aprovadas no 3º ano nas escolas ciclada e seriada.

Além do que fora apresentado, destacamos também que, segundo Cruz (2012), as escolas seriada e ciclada continuaram a produzir crianças retidas nos terceiros anos, mesmo estando estas alfabetizadas no perfil final. Algumas ações na escola seriada, no entanto, visavam acompanhar, no ano seguinte, as crianças retidas e aprovadas com ressalva, tais como: acompanhamento mais sistemático às crianças que ainda não tinham atingido o perfil de saída desejado, inserção de todas as crianças aprovadas com ressalvas em projetos de apoio paralelo às aulas regulares e organização das professoras nas turmas de acordo com as suas afinidades. Em relação à escola ciclada, não havia ações pensadas para lidar com as crianças retidas no 1º ciclo, elas apenas iriam cursar o terceiro ano novamente para ficarem alfabetizadas até o final de 2011.

A análise dos dados da pesquisa desenvolvida por Cruz (2012) indica a existência de promoção/retenção entre o 2º e o 3º anos escolares (escola seriada), bem como no 3º ano da escola ciclada, com base nas aprendizagens construídas ou não, o que torna a escola, no final das contas, mais um dos espaços de preparação dos melhores sem ampliar o direito à continuidade do processo de escolarização de todas as crianças. Tal dado mostra a perversidade da retenção escolar, pois as crianças que foram retidas poderiam ter avançado sem

Na unidade 7, defendemos que é preciso não esperar o final do ciclo de alfabetização para oferecer um atendimento específico para os alunos que não conseguiram atingir as metas previstas.

passar pela angústia da reprovação que, geralmente, traz desgastes à autoestima dos estudantes e prejuízos ao percurso de escolarização.

A autora corrobora a ideia de que a retenção no sistema seriado pode prejudicar as crianças em relação ao seu avanço na escolaridade sem de fato proporcionar aprendizagens. As dificuldades de percurso de aprendizagem das crianças poderiam ser enfrentadas no próprio planejamento da escola e da prática dos professores. Muitas vezes, a retenção é vista como forma de correção do processo das crianças que “não têm jeito”, sendo considerada como mais um tempo para a criança aprender o que não foi aprendido no ano letivo, apesar de ser reconhecida como um dos elementos que pode estacionar a criança que estaria “quase lá” na construção do conhecimento sobre a escrita alfabética e sua consolidação. Outras vezes, a retenção pode gerar a expectativa de que a criança terá mais tempo para aprender o que não sabe e/ou para evitar fracasso escolar nos anos posteriores.

Entendemos, portanto, que o ciclo de alfabetização busca combater a retenção que perdurou como um dilema no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização de crianças, independente da sua organização escolar. Nesse sentido, é importante considerarmos a possibilidade de avançar a criança no

3º ano do ciclo de alfabetização, mesmo sem estar alfabetizada plenamente, desde que cada escola se comprometa a fazer o acompanhamento das crianças que “passaram de ano”, sem apresentar autonomia da leitura e da escrita em situações cotidianas. Concebemos, portanto, que não basta apenas considerar o nível de conhecimento dos alunos no final do ano letivo, momento da decisão sobre a aprovação/retenção, mas também os projetos de acompanhamento dos estudantes na escola.

O ato de avaliar deveria ser um momento capaz de revelar os conhecimentos construídos pelas crianças e o que elas ainda precisariam elaborar, bem como as suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a situação “transitória” de “não ter construído ainda” possa ser superada, sem prejuízo para com o seu processo de escolaridade. Faz-se necessário, portanto, analisar a progressão desses alunos ao longo do ano. Os dados da pesquisa de Cruz (2012) apontam que alguns alunos ao iniciar o 3º ano do Ensino Fundamental, em ambas as escolas, estavam em níveis iniciais de aquisição da escrita alfabética e evoluíram muito ao longo do ano, embora não apresentassem, no final do ano, os conhecimentos esperados para aquele nível de ensino. O depoimento da professora do 3º ano da Escola Ciclada indica um desses casos mencionados:

O aluno (menciona o nome da criança), ao iniciar o ano letivo, apresentava-se no início do processo de alfabetização, usando letras aleatórias para grafar palavras. Fiquei muito preocupada, pois ele tinha passado os outros dois anos do 1º ciclo sem se apropriar de princípios fundamentais para compreensão do SEA. No primeiro semestre, trabalhando de uma forma coletiva com a turma, percebi que ele e outros colegas não estavam conseguindo avançar. Estabeleci então, entre setembro e dezembro, um trabalho diferenciado que seria feito três vezes por semana com esse grupo de alunos com dificuldades na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Nós realizávamos atividades com textos e com palavras, trabalhando a análise fonológica e a apropriação da escrita alfabética em uma esfera mais lúdica. Percebi, então, que o aluno conseguiu ir avançando na compreensão do sistema de escrita, passando a grafar palavras alfabeticamente, apesar de ainda ter algumas dificuldades na leitura e na escrita bem como na apropriação da norma ortográfica. Devido a esse avanço, ele foi promovido para o ciclo seguinte no qual ele seria acompanhado pela próxima professora para que suprisse suas dificuldades.

O depoimento da professora do 3º ano da escola ciclada aponta que, apesar de alguns alunos não terem atingido o perfil esperado para o final do 1º ciclo, estes tiveram progressão escolar para o ano seguinte. Nesse sentido, ressaltamos que a passagem do estudante no final do ciclo de alfabetização para o 4º ano do Ensino Fundamental deve ser feita de forma cuidadosa tanto na escolha do profissional que ficará com a turma, como na delimitação dos direitos de aprendizagens que precisam ser construídos e dos que não foram devidamente apropriados pelas crianças no 3º ano.

Ressaltamos, portanto, a importância de a escola se organizar internamente por meio

de atividades, projetos de apoio e metas constantes no Projeto Político Pedagógico, em consonância com os documentos norteadores, para atingir o que está posto como objetivo de ensino e direitos de aprendizagem para cada ano. Nesse contexto, o trabalho didático e pedagógico passa a ter uma finalidade clara para cada professora e para a gestão escolar. A partir das reflexões traçadas, entendemos qual lógica está presente na estrutura seriada de escola e em que sentido ela é prejudicial. Além disso, percebemos que o ciclo também pode se tornar danoso, caso não exerça seu papel como uma lógica de mudança, de resignificação, de resistência e de fabricação do processo de alfabetização

em uma perspectiva mais humanitária, pois, segundo Fernandes (2005, p. 5),

“[...] a seriação e a reprovação não podem, sozinhas, serem tomadas como a causa do fracasso escolar e, em contrapartida, o ciclo e a promoção serem tomados como a grande solução para esse problema – como muitas políticas educacionais sustentam. A escola deve, em seu conjunto, ser analisada e, talvez assim, diante de mudanças estruturais possamos tratar o que entendemos por fracasso escolar: não só altas taxas de evasão e repetência, mas a falta

de cumprimento dessa instituição com a sua função social.”

Com base nas análises que viemos traçando nesta unidade, entendemos que a reflexão sobre a progressão escolar e os direitos de aprendizagens para a alfabetização podem orientar as práticas de ensino ao longo do três anos, podendo ser um importante instrumento para com o compromisso com o direito à alfabetização e ao letramento para todas as crianças. Entretanto, entendemos que essas orientações não deveriam servir para diagnosticar “quem vai e quem fica” na escolaridade; pois, ao reter uma criança, necessariamente, não garantimos que ela tenha mais chances de se alfabetizar no ano seguinte.

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos ou séries?** A democratização do ensino em questão. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ARROYO, Miguel González. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, nº 68, 1999. p. 143–162, 1999.

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n/14, pp19-34. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, maio/agosto, 2000.

FERNANDES, Cláudia. **Escolaridade em ciclos**: desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

FERNANDES, Cláudia. O Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. In: 28ª Reunião Nacional da ANPEd, 2007, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2005. p. 1 – 17.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e o ensino de Língua Portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs). **Avaliação em Língua Portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11 – 26.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Questões de avaliação educacional**. Campinas, Komedi, 2003.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

PINESSO, Márcia Regina Falcioni. **Sistema seriado e sistema de ciclo**: organização do tempo escolar e implicações na aprendizagem da escrita. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2006.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOUZA, Sandra Maria Zakia Lian de; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ciclos e a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C. (org.) e outros. **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003.

O registro das situações de ensino e de aprendizagem: significados construídos com a análise da prática no ciclo de alfabetização

Eliana Borges Correia de Albuquerque
Magna do Carmo Silva Cruz

No caderno da unidade 1, ano 1, é abordada a perspectiva inclusiva do ciclo de alfabetização.

Em todas as unidades deste curso, foram apresentados relatos de experiências em que os docentes exploram novas formas de ensinar na alfabetização, evidenciando que saberes importantes são gerados no cotidiano das escolas.

A proposta do ciclo de alfabetização, apresentada neste Programa, surge em um contexto de mudanças socioeducacionais, em que surgem novas perspectivas quanto aos objetos de ensino e aos processos de ensino e de aprendizagem. Ao longo da história da alfabetização, ao falarmos de aprovação ou retenção, levávamos em conta apenas o fato de a criança ter atingido as metas propostas em apenas um ano de escolaridade, sem considerar as condições do trabalho docente, os encaminhamentos dados, os conteúdos ensinados, a forma como eram avaliados, dentre outros elementos. Hoje, faz-se necessário revisar nossas ações e refletir sobre em que medida estamos contribuindo com o processo de apropriação e consolidação da alfabetização de nossas crianças dos 6 aos 8 anos de idade na perspectiva da formação do leitor e produtor de textos em diferentes contextos sociais de usos da língua.

A prática docente foi sendo discutida em todas as unidades na perspectiva de que é necessário garantir a todas as crianças a continuidade e progressão das aprendizagens no ciclo de alfabetização, fazendo-as se apropriarem dos direitos de aprendizagens ao longo dos três anos do ensino fundamental. Ao tratarmos da necessidade de registrar e analisarmos a prática docente, revisitando o processo de ensino e de aprendizagem, consideramos o professor como ator do seu saber fazer e do saber ser, capaz de tomar decisões sobre suas ações apoiado em sua trajetória profissional e pessoal. Nesse sentido, os professores são sujeitos de sua história.

Os professores estão, a todo o momento, refletindo sobre suas ações e não podem ser vistos como participantes passivos do processo de ensino dentro da sala de aula de alfabetização, pois, como abordado por Tardif (2002), a sua prática não seria

somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes oriundos dessa mesma prática. Ainda segundo esse teórico, é comum aos professores partilhar seus saberes uns com os outros, cotidianamente, através do material didático, dos macetes, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula.

Outro elemento que constitui a prática docente e a caracteriza como uma prática reflexiva é a capacidade que o professor tem de refletir criticamente sobre a sua própria ação / pensamento. Segundo Zeichner (1993), a proposição da reflexão está ligada ao reconhecimento dos educadores como partícipes da prática educativa. Assim, as reflexões do professor, unidas à experiência de sua prática pedagógica, fomentam um processo educativo, reflexivo e dialógico que o acompanha em toda a sua ação como docente. Desta forma, a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores e nem consiste em um conjunto de passos ou procedimentos específicos, ou seja, ser reflexivo é uma maneira de “ser professor”.

Nessa discussão, resgatamos os três elementos enfatizados por Zeichner (op. cit.) como pré-requisitos para uma prática reflexiva: percepção de novas alternativas à sua prática, sem ficar preso a preconceitos que promovem a redução de sua ação; aceitação da possibilidade do erro como um dos caminhos

para aprender; responsabilidade, concebida mais como um traço moral do que um recurso intelectual, e ponderação quanto às consequências do ato de ensinar; sinceridade, em dedicação, porém com atenção para que não se confunda prática reflexiva com subserviência. Nesse sentido, concebemos o professor do ciclo de alfabetização como um profissional reflexivo que constrói um trabalho docente como prática social.



Perrenoud (1998) postula a necessidade de uma considerável transformação da relação dos professores com o saber e, inclusive, da maneira como os docentes vão “dar aulas”. Trata-se de um “novo ofício” – Ofício de professor –, cuja preocupação estaria centrada na lógica do fazer aprender e não do ensinar, numa clara contraposição à ideia de transmissão automática de conhecimentos. Para que o professor tenha cada vez mais autonomia nesse ofício, é imprescindível que registre as situações que vivencia ou provoca, resgatando a objetividade em cada uma delas e dando novos significados às ações de ensinar e aprender.

Nesse contexto, o registro das situações de ensino e de aprendizagem pelos docentes pode revelar as várias facetas do processo educativo, possibilitando o aprimoramento das ações do professor para a construção de conhecimentos pelas crianças. Weffort (1996) aponta que o registro escrito é uma tarefa básica do professor porque é através dele que poderá dar forma ao que foi realizado no interior da sala, comunicar o que pensa sobre as atividades desenvolvidas, registrar as reações das crianças, para assim refletir, rever, aprofundar, construir o que ainda não conhece, enfim, o que necessita aprender para o exercício da prática docente.

Para esta autora, o ato de escrever materializa o pensamento, torna-o concreto, per-

mitindo que, por meio dele, o autor possa voltar ao passado, ao mesmo tempo em que constrói o presente. Segundo Freire (1996), o registro da reflexão e sua socialização são “fundadores da consciência” e, assim sendo, são também instrumentos para a construção de conhecimento. Ao registrar a prática, o professor pode vir a formular perguntas sobre ações desenvolvidas, encaminhamentos dados, conteúdos explorados, avaliações realizadas, materiais utilizados, organização pedagógica proposta; vindo a aprender mais e mais sobre o ato de ensinar e de aprender no ciclo de alfabetização.

O registro da experiência docente torna-se uma atividade de extrema importância para o desenvolvimento de boas práticas de alfabetização. Inicialmente, essa importância está no fato de o registro poder servir como *estratégia de organização do processo de ensino e aprendizagem na alfabetização*. Os professores estão, a todo o momento, refletindo sobre suas ações e não podem ser vistos como participantes passivos do processo de ensino dentro da sala de aula. Eles são profissionais que desempenham um papel ativo e reflexivo, na formulação de objetivos e metodologias para o seu trabalho, planejando-as e viabilizando a sua efetivação ao escolher, após analisar uma situação bem sucedida e uma não tão promissora, sobre qual seria a melhor organização da sala para determinada atividade; como deve ser a divisão da turma quando for desenvol-

ver determinado tipo de conteúdo; quanto tempo é necessário para ensinar determinado conteúdo; o que pode ser feito para que o processo de ensino tenha maior êxito quanto à compreensão dos conhecimentos explorados; quais as maiores limitações na condução das atividades; dentre outras reflexões possíveis.

A atividade de registro também *auxilia no monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem*. Ao revisitar o registro, podemos nos perguntar: como estou fazendo determinada atividade? O que preciso mudar? Onde quero chegar? Estou no caminho certo? Ou seja, esse percurso

reflexivo pode levar o professor a: ver o erro como possibilidade de mudança; valorizar a cooperação entre seus pares, buscando ajuda para suas limitações; desenvolver a capacidade de explicitar e ajustar a sua proposta à nova conjuntura da turma; adotar uma postura aberta ao diálogo, dentre outras.

O registro feito pela professora Ana Lúcia Martins Maturano, que atuava no 1º ano do Ensino Fundamental nas escolas Municipal Nova Santana (Camaragibe – PE) e Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife – PE), indica como ela organizou e monitorou a aplicação de uma sequência didática envolvendo o gênero carta do leitor, avaliando-a na medida em que se desenvolvia:

Na unidade 2, o planejamento e a organização da prática docente no ciclo de alfabetização são tratados.

Início do relato pelo desafio em aplicar a sequência didática “Carta do Leitor” por se tratar de um gênero desconhecido para os alunos. A ênfase aqui é para a situação inicial do momento no qual se percebeu questões que posteriormente contribuíram para a realização dos módulos e situação final da sequência. A situação inicial foi de suma importância, pois ilustrou a interação com o gênero, uma vez que a turma ainda não havia tido o contato; a receptividade para com o texto; as possibilidades de descobertas e construções de conhecimento partindo das hipóteses por ela apresentadas. A análise dessa etapa da sequência apontou para as adaptações necessárias para a faixa etária, no tocante à linguagem e à rotina da turma, bem como para o cuidado em utilizar recursos atrativos para a execução das atividades. A análise da situação inicial também ofereceu subsídios para estratégias que tinham como objetivo envolver a turma na proposta. Com as observações feitas e registradas na situação inicial, foi possível um acompanhamento do desempenho da turma, passando pelos módulos até chegar à situação final. Isso porque eram comparados os resultados obtidos no decorrer dos módulos com os momentos iniciais, percebendo-se os avanços significativos e as necessidades de mudanças no planejamento. Também o comportamento do grupo desde o momento da apresentação do gênero, na proposta de trabalho, até a situação final na qual pode mostrar sua apropriação quanto à carta do leitor.

Na unidade 1, a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem no ciclo de alfabetização é abordada.

O registro também auxilia no *processo de auto avaliação da prática docente*, possibilitando rever nossas ações, decisões e encaminhamentos tendo como foco os processos de ensino e de aprendizagem. Nessa autoanálise, é comum nos questionarmos sobre: Que atividades foram feitas? Como realizei? Por que as escolhi? Qual condução era para ter sido feita e não foi durante a sua realização? Por que não foi feita? Como posso propor novamente a mesma atividade sem cometer os mesmos equívocos? Qual é a forma mais proveitosa de fazer determinada atividade? Esse tipo de reflexão gera uma atitude investigativa quanto à prática docente em uma perspectiva cíclica – observar, registrar e refletir – possibilitando repercussões no trabalho em sala de aula.

Vários tipos de recursos podem ser utilizados como forma de registro, dentre eles: planejamentos, portfólios com atividades das crianças e modelos de tarefas, diários de classe, registro de conquistas das crianças, registros de ações a serem desenvolvidas para resolver problemas detectados. Ao registrar as atividades cotidianas, o professor se envolve em seu próprio processo de aprendizagem e formação docente, construindo saberes, enfrentando os problemas reais do cotidiano das salas de alfabetização e viabilizando soluções. Para desenvolvimento dessa atividade, sugerimos registrar a prática docente tendo em vista proporcionar reflexões sobre:

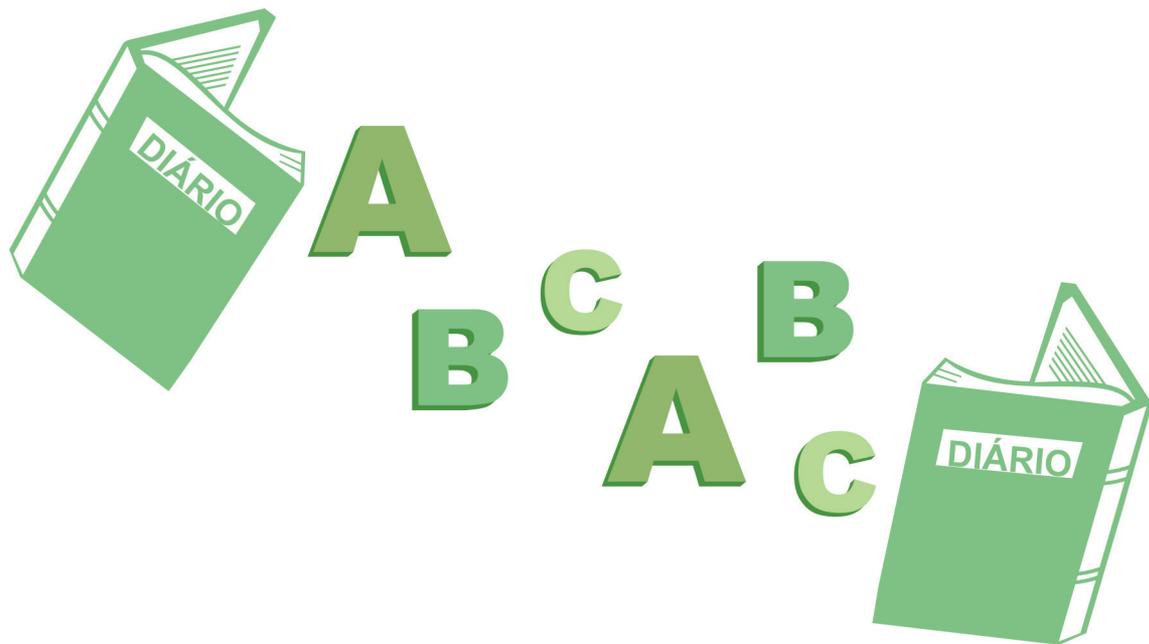
1. Como organizo a sala de aula para o momento de ensino?
2. Como os materiais pedagógicos são elaborados/ aplicados/ socializados?
3. Como relaciono a multiplicidade de atividades com a sua sequenciação e duração? Como aplico essas atividades?
4. Quais intervenções realizo durante a realização das atividades?
5. Como os conhecimentos das crianças são socializados?
6. Em quais momentos as crianças realizam trocas de experiências?
7. Como foi desenvolvido o meu trabalho com leitura, linguagem oral, produção textual e apropriação?
8. Qual a regularidade das atividades?
9. Em relação ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como recebi as crianças no começo do ano?
10. Quais os critérios/instrumentos utilizo para avaliar se a criança atingiu os objetivos durante o ano quanto à aprendizagem da leitura e da escrita?
11. Utilizo o livro didático do componente curricular Língua Portuguesa? Como?
12. Como trabalho em meio à diversidade das crianças da turma em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética?

Com base nas questões elencadas, salientamos que o registro da prática de alfabetização deve apresentar como o professor explora os eixos do componente curricular Língua Portuguesa e qual a frequência e profundidade em que são trabalhados. Desta forma, poderemos monitorar se estamos de fato trabalhando os direitos de aprendizagens propostos para cada ano do

ciclo de alfabetização. Um exemplo desse tipo de registro é o que foi elaborado pela professora Sheila Cristina da Silva Barros, do 2º ano da Escola Municipal Ubaldino Figueirôa (Jaboatão dos Guararapes-PE), sobre a forma como distribui os eixos do componente curricular Língua Portuguesa no seu planejamento:

“Tento contemplar em meus planejamentos os 4 eixos, porém, quando analiso os planejamentos, percebo que os eixos de leitura e escrita são priorizados e o de oralidade muitas vezes é desenvolvido, mas sem uma sistemática que permita aos alunos avançarem em suas competências. Através de atividades como a escrita da rotina, o momento dos jogos, as atividades em fichas e no livro didático, exploramos a reflexão sobre os princípios do SEA. Nessas atividades, busco desenvolver principalmente os alunos em níveis iniciais do processo de alfabetização. Em nossa rotina diária, sempre há um momento para a reflexão sobre a escrita. Esse eixo foi mais explorado ao nível das palavras, como, por exemplo, no ditado ou no autoditado. Nesse momento, estamos trabalhando com as regras ortográficas regulares, então exploramos palavras que trabalhe o uso do R, S, do M e do N no final das sílabas antes de consoantes. A produção textual não foi bem sistematizada nesse primeiro semestre. Desenvolvemos algumas vezes o reconto, a produção de outros finais para as histórias trabalhadas e a criação de textos escritos para as histórias do livro “O amigo da bruxinha”, de Eva Furnari, com alunos que já tinham consolidado a alfabetização. Para os alunos que ainda não tinham consolidado a relação entre letras ou grupos de letras e fonemas, mas já tinham se apropriado do SEA, a atividade proposta foi a reescrita de textos já decorados. Enquanto isso, os alunos que ainda estavam em processo inicial de apropriação da alfabetização trabalharam apenas com a escrita de palavras, composição e decomposição bem como a ordenação de sílabas para formar palavras, dentre outras atividades voltadas para essa fase inicial da alfabetização. Nas atividades que envolvem a produção escrita, as crianças são agrupadas, na maioria das vezes, em grupos de pares que possuem praticamente o mesmo nível de escrita e leitura, visto que, quando eram feitos pares muito distintos, apenas os mais avançados trabalhavam. A leitura é trabalhada todos os dias. Algumas

vezes, trabalhamos com a leitura no nível de palavras, mas trabalhamos muito mais no nível da leitura de textos. Realizamos atividades de leitura coletiva em voz alta para os alunos desenvolverem a fluência leitora; a leitura individual nas atividades de compreensão de texto (para os que já se apropriaram do SEA); leitura individual no quadro ou com a professora para os alunos que estão em processo de desenvolvimento da leitura (para os que estão em processo inicial de alfabetização). A leitura de palavras foi mais utilizada com os alunos em fase inicial de apropriação do SEA, visto que para o restante do grupo essa atividade é demasiadamente fácil. O eixo menos sistematizado nesse semestre foi o da oralidade. Trabalhamos as atividades nas quais os alunos tinham que expor suas opiniões sobre algum tema que estava sendo trabalhado, a escuta da fala do outro com atenção nos momentos de discussão ou da contação de histórias. Essas foram as competências mais trabalhadas durante o semestre. Esse eixo é bastante explorado nas disciplinas de História e Geografia, pois sempre há momentos nos quais os alunos precisam se posicionar sobre algum tema.”



A análise do registro produzido pela professora Sheila indicou que ela, após elaborar o planejamento de suas atividades nos quatro eixos do componente curricular Língua Portuguesa, pode perceber em quais deles ela estava desenvolvendo um trabalho que ainda precisaria ser aprimorado (eixo da oralidade). Ela também descreveu os tipos de atividades desenvolvidas e quais eram os seus objetivos com a aplicação delas. Identificamos, portanto, dentre vários elementos, que a docente pode refletir sobre a atividade desenvolvida e perceber quais eram as suas maiores dificuldades no desenvolvimento das atividades voltadas aos quatro eixos do componente curricular Língua Portuguesa em uma turma de 2º ano do ciclo de alfabetização.

Outra forma de registrar as experiências docentes nos quatro eixos do componente curricular Língua Portuguesa pode ser exemplificada com o quadro de monitoramento de atividades realizadas, apresentado na unidade 7, na seção *Compartilhando*. Esse é, também, um excelente subsídio para o registro do planejamento e das atividades desenvolvidas nos quatro eixos do componente curricular Língua Portuguesa, no qual o próprio professor organiza as atividades a serem propostas, inserindo os tipos de atividades que precisam ser realizadas no mês e marca os dias em que as atividades foram desenvolvidas. Desta forma, ele poderá fazer uma autoava-

liação e, atrelado à diagnose das crianças, verificar se está havendo diversificação de estratégias didáticas e o atendimento dos objetivos propostos a cada etapa do ciclo de alfabetização.

Na construção desse material, é interessante também registrar quais são os critérios de seleção, organização e aplicação das atividades propostas para cada ano e sua distribuição na rotina diária, apontando as dificuldades e possibilidades quanto ao seu uso. A organização dos arquivos de atividades e materiais didáticos é uma atividade importante, pois evita que boas práticas e atividades se percam, possibilitando ao professor ter um banco de dados para usar futuramente e também proporcionar a troca de bons modelos entre os pares. A professora Sheila, em seu depoimento, mostra-nos a importância da elaboração de um banco de atividades para o trabalho no ciclo de alfabetização:



“A organização de um banco de atividades possibilita um ganho para os docentes, visto que a reutilização de atividades que apresentaram bons resultados com os alunos nos permite avaliar e, se preciso, replanejar a vivência das mesmas, possibilitando alterações visando melhor aproveitamento para alcançar os objetivos. A construção do meu banco está sendo feita da seguinte forma: separo as atividades em pastas classificatórias de acordo com o tipo e a área de conhecimento. Por exemplo, em Língua Portuguesa, as atividades estão separadas em fichas de atividades, sequências didáticas e projetos. Estou tentando organizar por eixo de ensino, pois acredito que facilitará ainda mais o trabalho, dessa maneira, em um bloco terei as atividades que objetivam a compreensão dos princípios do SEA, em outro, as que focam as habilidades fonológicas. Em algumas das minhas atividades, coloco algumas observações de como foi a atividade, se houve muita dificuldade na realização para certo grupo de alunos, ou se foi demasiadamente fácil para outro, os desdobramentos que foram observados e que poderão ser realizados em outra oportunidade de uso. Como podemos perceber, arquivar as boas atividades mostra-se como uma prática que facilita a vida do professor tanto no planejamento, como no ganho de tempo, que, na maioria das vezes, é escasso diante de tantas obrigações.”

Além da necessidade de organização de um banco de atividades, o material de registro a ser construído também deve indicar como o professor avalia a aprendizagem da criança, considerando os três anos para o processo de alfabetização em uma perspectiva dupla: registrar o processo de ensino e de aprendizagem. Em relação às crianças, é importante registrar o acompanhamento permanente das suas aprendizagens, visando fazer o levanta-

mento das suas conquistas e dificuldades e dos encaminhamentos necessários. Esse tipo de registro é uma maneira de criar condições para que o professor possa realizar a avaliação das crianças de forma mais qualitativa, mas também realizar a avaliação de sua própria prática de ensino. O depoimento da professora Ana Lúcia indica a importância do mapeamento das aprendizagens das crianças para a sua prática pedagógica:

“Considero o mapeamento como uma ferramenta eficaz no registro de desempenho das minhas turmas. Por meio dele, sistematizo dados que serão alicerces para próximos planejamentos, além de propor uma reflexão sobre minha prática pedagógica. O mapeamento ilustra até que ponto os meios para o alcance dos objetivos estão surtindo efeito e quais os direcionamentos para as melhorias. Vejo como uma forma organizada de conhecer as, ou muitas das, necessidades da turma e em que aspectos apresentam avanços significativos.”

Na análise do depoimento da referida professora, identificamos que um dos objetivos dessa atividade é pensar novas formas de avaliação, ou seja: abrir mão da avaliação como barganha; dominar a observação formativa; aceitar os desempenhos coletivos; desistir de padronizar a avaliação; criar situações de avaliação; favorecer a avaliação mútua; considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; criar ou utilizar outros meios de ensino; adotar um planejamento flexível e indicativo com possibilidades de improvisar. Outro objetivo desse tipo de registro é verificar como e se é feito um atendimento diferenciado às crianças.

É fundamental compreender que cada aluno tem uma maneira diferente para superar os diferentes obstáculos apresen-



No caderno da unidade 7, a importância do atendimento diversificado e a variedade de atividades no ciclo de alfabetização são tratadas.

tados em sala de aula, sendo necessário observar os processos que cada aluno segue, de forma a obter o máximo rendimento das suas potencialidades. Este panorama evidencia que é complicado conceber um único processo de aprendizagem, pois o ato de aprender é uma situação singular, onde cada indivíduo vai progredir seguindo seu próprio caminho. Ou seja, a plura-

lidade de indivíduos gera a necessidade da diversidade nos processos de aprendizagem e quanto maior o número de métodos e quanto mais atento estiver o professor, maior também será a chance de estimular os alunos e favorecer o aprendizado. Consequentemente, o processo de avaliação aparece como um caminho reflexivo a ser construído.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 9-55.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, Registro e Reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

COMPARTILHANDO

Registro docente sobre a organização didática e pedagógica da aula

Professora: Priscila Angelina Santos
Turma: 2º ano do Ensino Fundamental
Escola Municipal Maurício de Nassau (Recife-PE)

Para que a aula aconteça efetivamente, é necessário o planejamento diário, como também a avaliação do que realmente foi efetivado. Por isso, costumo planejar as aulas previamente, detalhando o passo a



passo que pretendo realizar naquele dia, as sequências que serão contempladas, o projeto, as atividades permanentes. Enfim, procuro descrever minuciosamente como pretendo realizar cada atividade. Lógico que nem sempre as coisas acontecem como gostaríamos. Às vezes, o tempo é curto, as intervenções ocorrem mais do que o esperado e a atividade pode ganhar um ritmo que não havia sido pensado. Mas acho isso positivo, contudo, ao término da aula, verifico o que foi feito ou não.

Assim me organizo para o dia seguinte, não deixando de lado o que ainda não foi contemplado. Percebo também a necessidade de inserir ou retirar



algumas atividades, tendo em vista o desenvolvimento da turma. Muitas vezes, repensei tarefas, ampliei a ideia inicial. A participação das crianças, ou não, no decorrer das aulas permite essa percepção.

Também costumo, no início do ano e no começo do segundo semestre, fazer um levantamento geral dos assuntos que precisam ser trabalhados em todas as disciplinas. Desse modo, verifico o que disponibilizam os livros didáticos e registro a localização das atividades referentes aos assuntos, fazendo as devidas relações entre as disciplinas.

Por exemplo, quando trabalho sobre alimentação, posso fazer uso dos livros

didáticos de português, história, ciências. Esse registro, portanto, possibilita lembrar as devidas relações que podem ser feitas entre as disciplinas, bem como a necessidade de ampliar os materiais. Assim, posso fazer um acompanhamento minucioso do que foi trabalhado ou não.

Esse planejamento e as atividades usadas num determinado ano são sempre arquivados, pois faço uso dos materiais utilizados com turmas anteriores, tendo em vista que se trata do mesmo ano ou série e as atividades são significativas. No entanto, modifico questões, posso alterar a ordem da sequência, criar novas atividades, ou não, usar algumas, buscando constantemente a coerência com o perfil do novo grupo.

Modelos de registros de pareceres de desempenho da criança

Professora: Sheila Cristina da Silva Barros
Turma: 1º ano do Ensino do Fundamental

Aluno com desempenho abaixo do esperado para o perfil de final do ano letivo

A criança A manteve, predominantemente, relações de respeito e carinho com todos da turma (alunos e professora) e os demais funcionários da escola. Apresentou avanços no processo de aprendizagem. Encontra-se em fase de transição nos níveis de escrita, tendo como prevalência as características do nível silábico de qualidade. Está realizando a leitura de palavras com sílabas canônicas, porém ainda com dificuldade. Continuou em processo de construção dos princípios do SEA e demonstrou avanços significativos

na compreensão das estruturas aditivas. Nos demais componentes curriculares, tem demonstrado progressos na compreensão dos conceitos trabalhados. Apresentou elevado número de faltas durante o segundo semestre, o que atrapalhou o maior desenvolvimento diante do processo de aprendizagem. No ano seguinte, precisa ser dada continuidade ao trabalho de desenvolvimento das habilidades fonológicas, intensificado o trabalho de leitura através das quadrinhas, cantigas, entre outros pequenos textos.



Aluno com desempenho esperado no perfil de final de ano letivo

Ao término do ano letivo, a criança B apresenta rendimento muito satisfatório diante dos objetivos propostos. O aluno participou ativamente de todas as atividades propostas, propiciando o seu desenvolvimento e colaborando com o desenvolvimento dos demais alunos. Encontra-se no nível alfabético, realizando leitura com boa fluência e compreensão de textos. No próximo ano, precisa de atividades que

o auxiliem a desenvolver a produção de texto e se apropriar das regras ortográficas irregulares e consolidar as regulares. Em Matemática, continua progredindo na compreensão dos princípios do Sistema de Numeração Decimal (SND) e das estruturas aditivas. Nos demais componentes curriculares, consegue explicitar os conceitos trabalhados.

Relato sobre o trabalho com diferentes gêneros na alfabetização

Professora: Ivanise Cristina da Silva Calazans
Turma: 2º ano do Ensino Fundamental
Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe-PE).

Este relato é uma síntese de algumas sequências de atividades realizadas com crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, para familiarização com diferentes gêneros textuais, abordando temas de diferentes áreas de conhecimento.

1ª sequência de atividades

Expus na sala textos de vários gêneros e pedi que os alunos observassem e verificassem se conheciam textos parecidos com alguns deles. Como já tinham vivenciado experiências com alguns gêneros na escola e fora dela, a maioria dos alunos conseguiu identificar o calendário, o convite, o bilhete e o poema. O objetivo era que os alunos identificassem os diversos gêneros textuais, bem como sua organização e elementos contextualizadores, meios de circulação e função, para que percebessem que os textos estão em toda a parte e têm finalidades próprias.

2ª sequência de atividades

Tomei como base, nesta aula, o livro "Rimas da floresta", que contempla o gênero poema. Apresentei o livro, pedi para os alunos o folhearem. À medida que circulava, pedi aos alunos para observarem os animais e verificarem se conheciam alguns; todos levantaram as suas hipóteses. Depois, realizamos a leitura de alguns poemas e conversamos sobre o que os alunos achavam daqueles textos, se gostavam de poemas, o que chamava mais atenção nos textos daquela obra; as semelhanças e diferenças entre eles.

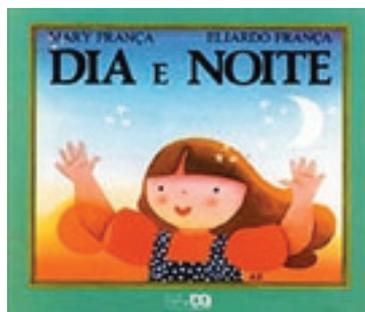


Rimas da floresta
Autor: José Santos
Imagens: Laura Beatriz
Editora: Peirópolis

Com belas ilustrações, poesias e pequenos textos informativos, a obra Rimas da floresta: poesia para os animais ameaçados pelo homem nos dá a oportunidade de conhecer onze espécies da fauna brasileira, dentre as quais algumas estão ameaçadas de extinção. Você sabe quais são esses animais? Como eles são? Para podermos lutar pela sua sobrevivência, precisamos antes de tudo conhecê-los. São cinco mamíferos, quatro aves e dois répteis.

3ª sequência de atividades

Foi trabalhado o livro didático de História adotado na rede municipal. O livro tem várias atividades de compreensão de textos que tratam sobre o cotidiano. Depois, fiz a leitura do poema "Dia e noite" com o objetivo de conhecer aspectos do cotidiano de diferentes grupos sociais em tempos e espaços diversos; estabelecer comparações de costumes, hábitos e valores pertencentes ao seu núcleo familiar e dos colegas. Na atividade de casa, propus a realização de atividades do livro de história.



Dia e Noite
Autor: Mary e Eliardo França
Editora: Ática

4ª sequência de atividades

Nesta aula, fiz uma retomada do livro "Rimas da Floresta". Combinei com os alunos que iria fazer uma leitura no início e outra no final da aula. Após terminar a leitura, passei a mostrar no mapa o lugar a que o animal pertencia. Foram muito interessantes a empolgação e o envolvimento dos alunos. O primeiro poema que li foi "Cuidado com o peixe-boi!", escolhido pelos alunos, pois fazia pouco tempo que os mesmos participaram da aula extraclasse na Estação dos Mamíferos Aquáticos. As atividades trabalhadas exploravam a oralidade, a leitura, a produção de texto e escrita, fazendo sempre interdisciplinaridade. No dia que foi utilizado o livro "Rimas da Floresta", ficou combinado que cada grupo escreveria um bilhete sugerindo o poema e a "bichografia" da aula seguinte que seria feito o sorteio. Também foram realizadas atividades nos livros didáticos dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Geografia adotados na rede municipal. Essas atividades foram complementadas com leituras em jornais e revistas abordando a temática. Por fim, foi feita novamente a leitura do poema "Dia e Noite", lido no 4º momento.

5ª sequência de atividades

Aproveitei a aula de Ciências para ampliar o gênero biografia, lembrando que não durou apenas uma aula e sim, cinco aulas. Foram realizadas as atividades do livro de ciências adotado na rede municipal (nas quais há uma discussão acerca do papel dos cientistas, como por exemplo: "quem são"; "você já encontrou algum"; "características"; "pesquisa no dicionário"). Depois, solicitei que observassem as fotografias expostas no livro de ciências adotado na rede municipal e fiz algumas indagações, tais como: "Vocês conhecem alguém dessas fotos?". Os alunos disseram que não, mas falaram que essas pessoas já morreram (pois têm alguns que já leem com autonomia). Logo após, foram lidas as biografias de todos os cientistas à medida que era apresentado seu lugar de origem através do mapa-múndi que fica exposto na sala, assim como o cálculo da sua idade. Os alunos também fizeram, através de meu estímulo, comparações entre os mais novos e os mais velhos, elaborando alguns comentários sobre essa relação e sua importância para o nosso planeta.

6ª sequência de atividades

Foram trabalhadas as unidades 1 e 2 do livro de Matemática adotado na rede municipal. Fiz uma explanação breve apenas de um texto, dentre tantos outros que utilizei deste livro. Fiz a leitura do texto "O menino maluquinho", personagem já bastante conhecido pelos alunos e, em seguida, falei sobre a forma como o texto estava escrito. Alguns falaram que era uma lista e outros acharam que era um poema. Nesse momento, chamei a atenção para o final do texto, estabelecendo relação com o tema do projeto: "O menino maluquinho não

conseguiu segurar o tempo!” e perguntei: é possível segurar o tempo? Quem gostaria de ser criança para sempre? A maioria das crianças disse que não. Continuei perguntando: vocês conhecem algum personagem que quis segurar o tempo e se recusou a crescer? As crianças não souberam responder e aproveitei para falar de Peter Pan. Após a minha fala, as crianças citaram a personagem a Bela Adormecida que também ficou dormindo por séculos e nesse período o tempo parou. Perguntei o que eles conhecem como medidor de tempo e elas responderam: “O relógio e o calendário”.

O gênero calendário já tinha sido trabalhado nessa turma e tínhamos como objetivo consolidar os conhecimentos das crianças sobre ele até dezembro. O uso do calendário faz parte da rotina. Cada aluno, mensalmente, pesquisa e preenche o espaço destinado à informação relativa às fases da lua. Eles já sabem qual a função e os elementos que compõem um calendário.

7ª sequência de atividades

Nesta atividade, foi forte a presença de Arte, tendo como eixos norteadores o ler, o contextualizar e o fazer artístico, sem hierarquização entre elas, estabelecendo interrelações com outros componentes curriculares.





Foram realizadas atividades de aula extraclasse (visita à Estação dos Mamíferos Aquáticos, aos Diários Associados e à Oficina Francisco Brennand); realização de apresentações culturais no ambiente interno e externo da escola (por meio da Rádio Alegria, visita à Associação de Moradores, Festa Junina); produção de desenho livre, desenho retratando fato histórico, contação de história do seu cotidiano através de painel de fotos, dentre outras.

Além do exposto, houve também outras leituras e atividades complementares, envolvendo as datas comemorativas, assim como atividades com jogos educativos, sendo uma prática comum visto que o recreio é monitorado e os alunos têm essa vivência (jogo da memória, de encaixe de letras e figuras geométricas, quebra-cabeça, dominó de letras, de animais).

Sugestão de roteiro para avaliação do curso

1. Avalie cada um dos aspectos a seguir referentes ao curso ministrado:

- conteúdos abordados
- nível de aprofundamento dos estudos
- recursos utilizados nos encontros
- outros

2. Avalie o orientador de estudos que atuou na sua turma, considerando os critérios abaixo:

- pontualidade
- clareza na exposição dos temas em discussão
- domínio do conteúdo abordado
- condução das atividades propostas
- relação com o grupo

3. Avalie sua participação como aluno(a) do curso considerando os critérios abaixo:

- pontualidade
- assiduidade
- participação nas discussões
- leitura prévia dos textos indicados

4. Este curso contribuiu para a sua formação? Por quê?

5. Este curso causou algum impacto na sua prática? Qual?

6. Quais foram as principais mudanças observadas na prática?

7. Que temáticas você gostaria que fossem tratadas em um curso de continuidade a este curso?

8. Se julgar necessários, faça outros comentários.

APRENDENDO MAIS

Sugestões de leitura

A escola em ciclos e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo.

1.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola em ciclos e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401 – 418 set/ dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a02v30n3.pdf>

O texto apresenta uma pesquisa que discute a atuação dos educadores no processo de implementação dos ciclos e da progressão continuada nas redes públicas de ensino de São Paulo. A autora parte da análise, com base em entrevistas com os professores, dos condicionantes materiais, ideológicos e institucional-pedagógicos que geram resistência dos educadores em relação aos ciclos, buscando elucidar uma das controvérsias que envolveriam os ciclos e a progressão continuada; a resistência dos educadores em aceitá-los e implementá-los. Dentre os resultados apresentados, Jacomini (2004) apontou em suas conclusões que, em alguns casos, as escolas em ciclos não sofreram mudanças significativas em termos de tempo, conteúdo e avaliação, rumo a um novo ordenamento das práticas escolares centradas na aprendizagem dos alunos, adquirindo entre os educadores a conotação pejorativa de 'promoção automática'; ou seja, professores trabalhando em ciclos com prática seriada. Para isso, ela enfatizou a necessidade de os educadores refletirem sobre suas concepções de ensino e aprendizagem, que condicionam suas práticas e dificultam o processo educativo mais democrático.



A organização do Ensino Fundamental em ciclos: algumas questões.

2.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do Ensino Fundamental em ciclos: algumas questões. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a04.pdf>.

Este artigo discute a adoção dos ciclos como forma de organização do ensino fundamental, enquanto política pública de educação, visando à democratização da escola. O autor aponta que os ciclos provocam uma polarização com a escola seriada e, apesar das diferenças entre várias iniciativas, sua lógica dominante é a tentativa de superar o fracasso escolar. Para tratar da temática, o autor resgata desde a discussão que gerou a formação do ciclo básico de alfabetização até a incorporação da possibilidade dos ciclos na organização escolar brasileira e suas várias iniciativas de implantação pelas redes públicas de ensino. Dentre outras reflexões, destaca-se o resgate da discussão atual sobre a relação entre a adoção dos ciclos e a possível queda da qualidade do ensino. O autor aponta que, apesar de os ciclos não promoverem a resolução de todos os problemas no sentido da democratização da escola, não se deve negligenciar, nessa discussão, o seu potencial no aspecto da organização escolar que rompe com a lógica da exclusão presente no sistema seriado.

Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental.

3.

CORSI, Adriana Maria. **Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental.** In: 28ª Reunião Nacional da ANPEd, 2005, Caxambu. Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPEd, 2005, p.1 - 15. (Disponível em www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt0866int.rtf)

Este artigo traz como questão geral o seguinte: como professoras iniciantes enfrentam situações que consideram difíceis e que significados atribuem à sua própria atuação diante de tais situações? Os dados foram coletados por meio de registros das professoras em diários reflexivos e a partir de entrevistas mensais, com roteiro semiestruturado, com base nos relatos dos diários. Os resultados indicaram, com base nos relatos, quais as dificuldades sentidas na prática pedagógica, a maneira como lidavam com as situações consideradas difíceis, as atividades desenvolvidas nas aulas e algumas situações que deram satisfação às professoras. A autora aponta que as narrativas das professoras, obtidas por meio dos diários escritos e entrevistas, constituem um caminho para atingir suas práticas pedagógicas, possibilitando pistas para a reelaboração da própria prática pedagógica, revelando também o movimento que fazem na construção da aprendizagem profissional da docência.

Direito à Educação com qualidade social: o desafio do direito à educação.

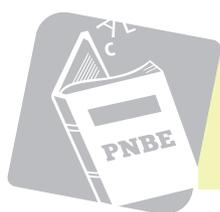
4.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Direito à Educação com qualidade social: o desafio do direito à educação.** Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho: caderno de referência 2/coordenação geral de articulação e fortalecimento institucional dos sistemas de ensino. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 26 – 30. (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/caderno_referencia.pdf)

O artigo enfatiza que o reconhecimento do direito à educação implica em garantir que esta seja apropriada por todas as pessoas. A autora aponta que equidade educativa significa igualar as oportunidades de todas as pessoas de acessar, permanecer e concluir a Educação Básica, e, ao mesmo tempo, conseguir um ensino de alta qualidade, independente de origem étnica, racial, social ou geográfica. Portanto, a educação seria um direito social fundamental, mas também uma prática social e pedagógica. Segundo a autora, a democratização da escola e a educação como direito passariam obrigatoriamente pelo acesso e a permanência do/da estudante na escola e nos espaços de aprendizagens. Nesse caso, não bastaria expandir os sistemas e redes de ensino, devendo também ser implementada uma política social e educativa, com qualidade social, para a permanência do/da estudante na escola e nos espaços de aprendizagens. O ensino passa, portanto, a ser a razão da permanência na escola, por meio da qual se daria a produção/apropriação do conhecimento baseada nos princípios da continuidade e do aprofundamento, durante os anos, com garantia da continuidade da aprendizagem e não só da permanência do/da estudante.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

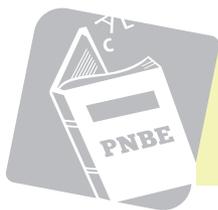
1º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Dia e noite”. Mary França e Eliardo França

- 2 - Socializar as aulas desenvolvidas com base nos planejamentos elaborados na unidade
- 3 - Discutir sobre os textos sugeridos na seção “Sugestões de leitura” da unidade 7, com base nas questões do grupo.
- 4 – Ler a seção “Iniciando a conversa”.
- 5 - Socializar os quadros de “Acompanhamentos” preenchidos com os resultados da avaliação das crianças e o quadro de “Monitoramento das atividades” desenvolvidas; discutir como se deu a progressão das crianças de sua turma e quais encaminhamentos foram dados para garantir a progressão escolar dessas crianças visando à qualidade do processo de alfabetização; discutir sobre as relações entre a progressão das crianças e as atividades realizadas, tomando como base o quadro de monitoramento de atividades.
- 6 – Ler o texto 1 (Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização); discutir sobre a seguinte questão: de acordo com as autoras, quais as principais relações entre a proposta de alfabetização e a avaliação das aprendizagens na organização escolar seriada e em ciclos?
- 7 – Ler, em pequenos grupos, os depoimentos das professoras e discutir, com base na realidade de cada município, quais são os encaminhamentos a serem dados para que o ciclo de alfabetização promova a progressão escolar e das aprendizagens; socializar as considerações feitas em cada grupo.

2º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “A princesinha medrosa” de Odilon Morais.

2 – Socializar as formas que utiliza para registrar o planejamento, prática e avaliação do trabalho docente, listando-as.

3 – Ler o texto 2 (O registro das situações de ensino e de aprendizagem: significados construídos com a análise da prática no ciclo de alfabetização); discutir as estratégias de registro das professoras Ana Lúcia e Sheila, traçando um paralelo em relação à listagem elaborada pelo grupo sobre as formas de registro que se utilizam.

4 – Ler, em pequenos grupos, os relatos apresentados na seção “Compartilhando” e discutir a importância da adoção dessas práticas.

5 - Discutir os encaminhamentos para apresentação das experiências no Seminário de Encerramento.

6 - Preencher a avaliação do curso.



Tarefa (para casa e escola)

- Escolher um dos textos sugeridos na seção “Compartilhando” e enviar, por email, para o(a) orientador(a) de estudos os questionamentos acerca do conteúdo. (escolher coletivamente a obra a ser lida)
- Escrever um relato de experiência de alguma atividade, sequência didática ou projeto didático que tenha sido desenvolvido neste ano, para apresentar no seminário de encerramento do curso.

