

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

# **Pacto Nacional pela ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa**

**REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR  
NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: PROGRESSÃO  
E CONTINUIDADE DAS APRENDIZAGENS  
PARA A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS  
POR TODAS AS CRIANÇAS**

**Ano 02  
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 : reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças : ano 02, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

47 p.

ISBN 978-85-7783-109-8

1. Alfabetização. 2. Aprendizagem. 3. Organização do trabalho docente. 4. Construção do conhecimento. I. Título.

CDU 37.014.22

---

Tiragem 125.616 exemplares

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

# Sumário

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: PROGRESSÃO E CONTINUIDADE DAS APRENDIZAGENS PARA A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS POR TODAS AS CRIANÇAS

<b>Iniciando a conversa</b>	<b>05</b>
<b>Aprofundando o tema</b>	<b>06</b>
Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimento por todas as crianças no ciclo de alfabetização	06
Reflexão sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes	19
<b>Compartilhando</b>	<b>33</b>
Depoimento de docente relacionado ao trato com a diversidade de conhecimentos das crianças visando progressão da aprendizagem de todos.	33
Depoimento sobre o uso do livro didático na prática de alfabetização	38
Sugestão de roteiro para avaliação do curso	40
<b>Aprendendo mais</b>	<b>41</b>
Sugestões de leitura	41
Sugestões de atividades para os encontros em grupo	44

**REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:  
PROGRESSÃO E CONTINUIDADE DAS APRENDIZAGENS PARA A CONSTRUÇÃO  
DOS CONHECIMENTOS POR TODAS AS CRIANÇAS  
UNIDADE 8 | ANO 2**

**Autoras dos textos da seção Aprofundando o tema:**

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

**Autoras dos relatos de experiência e depoimentos:**

Ana Lúcia Martins Maturano, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Priscila Angelina Silva da Costa Santos e 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 Silva da Costa Santos, Rochelane Vieira de Santana, Severino Rafael da Silva, Sheila Cristina da Silva Barros, Telma Ferraz Leal, Yarla Suellen Nascimento Alvares.

**Revisor:**

Adriana de Oliveira Gibbon.

**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

Em todas as unidades deste curso foram realizadas algumas reflexões que tinham como princípios: o pressuposto de que os estudantes têm direitos de aprendizagem que precisam ser garantidos, a inclusão de todos os estudantes no processo educativo por meio de situações que consideram as heterogeneidades dos processos de aprendizagem e a diversidade de formas de apropriação do conhecimento.

O objetivo traçado ao longo de todos os textos apresentados no curso visa a que os direitos de aprendizagem sejam garantidos e, para isso, o ensino precisa ser diversificado, reflexivo e prazeroso por meio de situações organizadas didática e pedagogicamente orientado por processos permanentes de avaliação e planejamento que atendam às diferentes necessidades das crianças.

Nesta unidade, tais temas serão retomados na perspectiva de sistematizarmos algumas reflexões sobre o que é necessário para se garantir a progressão e a continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimentos por todas as crianças. Além disso, discutiremos sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização tendo como foco a dimensão formativa e organizativa do trabalho docente.

## 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 e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimentos por todas as crianças no ciclo de alfabetização

Eliana Borges Correia de Albuquerque  
Magna do Carmo Silva Cruz

No caderno da Unidade 1, ano 1, é feita uma breve retrospectiva histórica sobre os métodos de alfabetização.

Sabemos que as práticas de alfabetização não têm sido desenvolvidas de forma homogênea ao longo da nossa história. Até meados da década de 1980, quando pensávamos em alfabetização de crianças e adultos, vinha à nossa cabeça aquele ano escolar dedicado ao aprendizado da leitura e da escrita por meio do trabalho com um manual didático específico: a cartilha. Essa prática de alfabetização baseada em métodos sintéticos ou analíticos se fez presente ao longo do século passado, em uma organização escolar seriada.

No começo da década de 1970, ocorre a extensão do Ensino Fundamental para

oito anos e o estabelecimento da obrigatoriedade, em âmbito nacional, da organização do currículo em séries anuais. Em décadas posteriores (1980 e 1990), o acesso à escola pública foi ampliado às camadas populares e a dinâmica interna da escola seriada passou a ser vista como uma das promotoras do fracasso escolar que ocorria, sobretudo, na 1ª série do 1º grau<sup>1</sup>, ano destinado à alfabetização e que apresentava índices elevados de repetência e evasão escolar.

Historicamente, a ênfase na organiza-

<sup>1</sup>Nomenclatura usada na época para referir-se ao atual 2º ano do Ensino Fundamental.

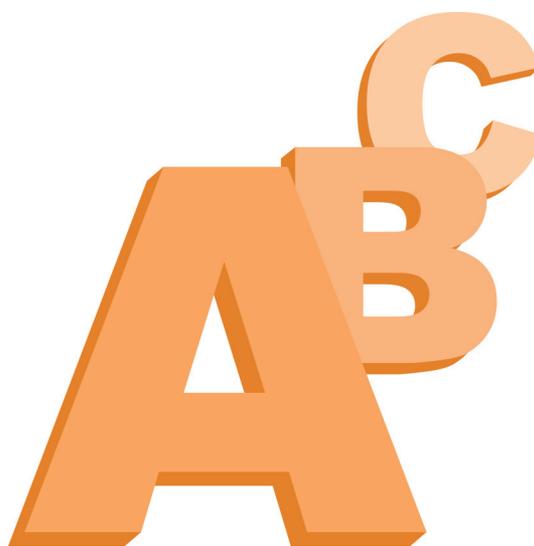


ção escolar em séries se dava na preparação da criança para a sociedade por meio da “seleção das melhores”. Esta lógica de progressão funciona, ainda hoje, em uma perspectiva classificatória na qual a culpa da não aprendizagem recai sobre a criança. Portanto, a finalidade dessa organização seria, na sua origem, “ensinar tudo a todos”, baseada na ideia de que o conhecimento é compartimentalizado e distribuído em séries anuais, cabendo aos professores, por meio das avaliações, verificar os alunos que o dominavam e, com isso, poderiam prosseguir em seus estudos. Os alunos que não apresentavam o domínio do conhecimento ensinado eram levados a repetir o ano quantas vezes fosse necessário. Nessa perspectiva, o fracasso escolar era considerado como indicação da falta de capacidade dos alunos em aprender a ler e escrever.

O ensino da leitura e da escrita com base nos métodos sintéticos e analíticos, hoje considerados métodos tradicionais de alfabetização, era realizado de modo a garantir que todos os alunos, ao mesmo tempo e de forma homogênea, aprendessem as correspondências grafofônicas ensinadas pelo professor. Tais métodos, apesar de diferentes, fundamentavam-se na ideia de língua como código que devia ser transmitido e memorizado. Acreditava-se que, apenas por meio da adoção de um método rígido, seria capaz

de ensinar à criança as relações entre grafemas e fonemas, a partir de etapas bem definidas.

Na década de 1980, com o fracasso escolar cada vez mais crescente e o surgimento de pesquisas que apontavam uma relação entre tal fracasso e as práticas de alfabetização baseadas nos métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita, o Ciclo Básico de Alfabetização surgiu como possibilidade de eliminação da reprovação no final da antiga 1ª série do 1º grau. Ao propor a ampliação do período de alfabetização para dois anos (1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental), buscava-se assegurar a continuidade do processo de ensino da leitura e da escrita visto, a partir de então, como um processo de construção de conhecimentos.



Na unidade 3, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética é tema de discussão.

As abordagens construtivistas passaram a nortear tanto teórica como metodologicamente as práticas de alfabetização desenvolvidas nos sistemas que optaram pela implantação do Ciclo Básico de Alfabetização. Os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita passaram a ser amplamente divulgados e usados como perspectiva teórica de alfabetização. Nesse contexto, surgiu um forte discurso contrário à utilização dos métodos tradicionais de alfabetização, que concebiam a escrita como código que deveria ser assimilado pelos alunos com base em um ensino transmissivo das correspondências grafofônicas, realizado em um único ano escolar (na 1ª série). No lugar de um ensino centrado em passos previamente delimitados e planejados principalmente pelos autores das cartilhas de alfabetização, pregava-se a necessidade de criar um contexto alfabetizador que propiciasse a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelas crianças, por meio da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção.

Ferreira e Leal (2006) anunciaram quatro argumentos a favor das propostas que enfatizavam a adoção do regime ciclado: favorecimento da interdisciplinaridade, da continuidade e da participação, respeitando os percursos e tempos de aprendizagem; negação da lógica excludente e competitiva das séries e adoção de uma lógica inclusiva e solidária; consideração

da perspectiva multicultural, com respeito à diversidade de saberes, práticas e valores do grupo; e, por fim, rejeição à homogeneização e valorização da heterogeneidade e da diversidade.

O que temos observado, no entanto, é que a mudança de paradigma na alfabetização e a reorganização do sistema escolar para ciclos não causou melhoria evidente nas práticas de alfabetização e nos índices de fracasso escolar. Resultados de avaliações em larga escala (SAEB, Prova Brasil, PISA) têm revelado o baixo desempenho dos nossos alunos em leitura, o que reafirma o fracasso da escola pública em ensinar os estudantes a ler. Os índices de repetência diminuíram e os alunos seguem em seus estudos, mas muitos concluem o Ensino Fundamental sem saber ler e escrever de maneira proficiente.

Muitos responsabilizam tal fenômeno à reorganização escolar em ciclos e à adoção da aprovação automática. Alguns professores tem defendido a volta da repetência no 1º ano do ensino Fundamental como forma de evitar que os alunos avancem sem o domínio da leitura e da escrita. É preciso considerar, no entanto, a diferença existente entre “aprovação automática” e a proposta de “ciclos”<sup>2</sup>. Na progressão automática,

<sup>2</sup> Atualmente, há uma diversidade de conceitos sobre os ciclos (SOUZA e ALAVARSE, 2003): Freitas (2003), por exemplo, considera que existem os Ciclos de Formação e a Progressão Continuada; Arroyo (1999), por sua vez, considera a progressão continuada como um tipo de ciclo; e Mainardes (2007) divide os ciclos

geralmente há supressão da avaliação ao longo do processo e, no final, visa-se a não retenção de um ano ao outro; não há ações efetivas por meio de estudos de promoção de aprendizagem para alunos de baixo rendimento a cada ano e o aluno passa de um ano ao outro, sem necessariamente ter efetuado aprendizagens.

Na proposta dos ciclos de alfabetização, não se defende a aprovação automática dos alunos, mas o compromisso com as aprendizagens e a construção de conhecimentos dos educando de modo a garantir que, ao longo do ano escolar e do ciclo, eles progridam em seus conhecimentos. Considera-se a *progressão no ciclo de alfabetização* em três dimensões: *progressão escolar*, relacionada ao direito que a criança tem de avançar na escolarização; *progressão do ensino*, que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento e anos escolares de cada ciclo; e *progressão das aprendizagens*, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças.

Deste modo, para que o ciclo de alfabetização garanta o direito de a criança *avançar na escolarização*, é preciso reaproveitar o tempo definido pelo ciclo (três anos) com

---

em Formação e Aprendizagem, considerando a progressão continuada como outro tipo de organização.

iniciativas condizentes com essa nova forma de ordenar as aprendizagens, adequando-as ao percurso de cada aluno. É preciso, portanto, garantir que a criança avance nos anos que compõem o ciclo apropriando-se dos direitos de aprendizagens estabelecidos. No entanto, como apontado por Soares (2004), o que temos vivenciado em relação às práticas de alfabetização em sistemas organizados em ciclos é uma diluição das metas e dos objetivos a serem atingidos ao longo do ciclo inicial, o que fez crescer o número de crianças que concluíam os anos do ciclo de alfabetização sem terem se apropriado da escrita alfabética.



Esse fenômeno foi observado por Oliveira (2005), em sua pesquisa de mestrado, que teve o objetivo de analisar como estava ocorrendo o ensino e a avaliação do aprendizado da leitura e da escrita, mais especificamente da apropriação da escrita alfabética, em um sistema de ensino organizado em ciclos. A pesquisa foi realizada com um grupo de professores que lecionavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental em escolas da Secretaria de Educação da cidade do Recife, que, desde 2001, havia optado pela organização escolar em ciclos e pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Aspectos como a aprovação automática, a delimitação dos conhecimentos básicos ao longo do ciclo e a possibilidade de retenção no final do ciclo foram considerados na investigação.

Os resultados da pesquisa apontaram, entre outros aspectos, que as professoras tinham dificuldades em explicitar as formas de ensino utilizadas para alfabetizar e os conhecimentos a serem apropriados pelos aprendizes, ao fim de cada ano letivo do 1º ciclo. Em relação aos encaminhamentos didáticos relativos ao componente curricular Língua Portuguesa, as docentes criavam táticas para trabalhar em meio à heterogeneidade, agrupando as crianças por níveis para promover avanços. Assim, elas realizavam algumas atividades diversificadas a partir das avaliações diagnósticas, usavam materiais diversos e buscavam atender separadamente algumas crianças

do grupo-classe que não tinham atingido o perfil final esperado para o ano anterior.

Em relação aos conhecimentos a serem construídos no 1º ciclo relativos ao componente curricular Língua Portuguesa, segundo a pesquisadora, havia a expectativa de que a professora do ano seguinte atendesse às lacunas de aprendizagem das crianças, apesar de não se ter clareza sobre as competências a serem desenvolvidas em cada ano do ciclo. Os mesmos conteúdos do componente curricular Língua Portuguesa eram ministrados nos três anos do 1º ciclo, sem considerar a necessidade de aprofundamento e a especificidade de cada ano. Os resultados de Oliveira (op. cit) apontaram uma insatisfação das professoras quanto às prescrições contidas na proposta curricular e nos diários de classe, pois não havia delimitação das competências por ano/ciclo e isso gerava uma insegurança na prática avaliativa e a formulação de várias táticas, tais como: as crianças progrediam oficialmente, mas permaneciam no mesmo ano escolar; colocavam-se faltas nos alunos para poder retê-los; realizavam a progressão parcial e passavam a responsabilidade para o professor do ano seguinte.

Já a pesquisa desenvolvida por Cruz (2008) que já foi citada na Unidade 1, buscou investigar as práticas de alfabetização desenvolvidas no 1º ciclo de uma escola da rede municipal de ensino da cidade do



Recife que obteve a melhor pontuação na avaliação do *Prova Brasil*, em 2005, constituindo-se em uma escola que efetivamente conseguia alfabetizar a maioria dos seus alunos. A pesquisa foi desenvolvida em três turmas (uma do 1º ano, uma do 2º e outra do 3º ano do 1º ciclo) e como procedimentos metodológicos foram realizadas observações de aulas, entrevistas com as professoras regentes das turmas investigadas e atividades diagnósticas de leitura e escrita com os alunos das referidas turmas, no início e no final do ano letivo de 2007. A análise dos dados relacionados às atividades realizadas com as crianças revelou que a maioria dos alunos do 1º ano concluiu o ano escolar com hipóteses alfabéticas de escrita e alguns conseguiam ler e escrever textos. Os alunos do 2º e do 3º anos apresentaram um desempenho melhor que os do 1º ano, o que aponta para uma progressão na aprendizagem relacionada à leitura e à produção de textos.

Assim, se compararmos essa escola com as da pesquisa de Oliveira (2005), percebemos dados bem diferentes. Embora pertencessem à mesma rede de ensino, Cruz (2008) percebeu que havia um investimento no interior da escola por ela investigada para que os alunos efetivamente aprendessem, o que pôde ser revelado no fato, por exemplo, de se ter uma proposta pedagógica da escola, com estabelecimento de metas para cada ano do 1º ciclo, embora a proposta curricular da referida rede de ensino não fizesse tal especificação. As professoras adotavam práticas sistemáticas de alfabetização com ênfase, no 1º ano, no ensino da escrita alfabética, realizado de uma forma lúdica (com muitas atividades de reflexão fonológica) e vinculado à leitura e à escrita de diferentes textos. Já nos 2º e 3º anos, o investimento era na consolidação das correspondências fonográficas e no trabalho com leitura e produção de diferentes gêneros textuais.

Ainda em relação à pesquisa desenvolvida por Cruz (2008), a pesquisadora constatou, por meio das atividades diagnósticas, que, na turma do 3º ano, muitos alunos, no início do ano letivo, não apresentavam o domínio do Sistema de Escrita Alfabética. A escola, para superar esse problema, resolveu realizar um trabalho interclasse que consistia em alguns momentos da semana reorganizar os alunos do 3º ano de modo a reuni-los por nível de aprendizagem da escrita, para possibilitar àqueles que estivessem em níveis iniciais a vivência de atividades mais específicas de alfabetização, uma vez que, nesse ano de escolaridade, esperava-se que a maioria dos alunos já iniciasse o ano na hipótese alfabética de escrita. A escola, portanto, buscava criar alternativas para garantir a progressão dos alunos em suas aprendizagens.



Independentemente da forma de organização dos diferentes sistemas de ensino (se em série ou em ciclos), com o Projeto de Lei do PNE 2011/2020 (BRASIL, 2011) a ideia da escolaridade em ciclos foi fortalecida, sendo instituído o ciclo de alfabetização para os três anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta de ciclo de alfabetização baseia-se na (i) ampliação do direito à educação, democratização e ruptura com as práticas de exclusão dentro da escola; (ii) na aprendizagem como processo contínuo em maior tempo por meio do atendimento às diferenças individuais; (iii) no desenvolvimento pleno de todas as crianças; (iv) no reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural como integrante do currículo escolar; por fim, (v) na ideia de uma escola menos seletiva, integradora dos diferentes grupos sociais, por meio da permanência e continuidade.

O referido documento apontou como 2ª meta a necessidade de universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos, tendo como uma de suas estratégias de consecução a necessidade de definir direitos de aprendizagens para todos os anos do ensino fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum, reconhecendo a especificidade da infância e da adolescência, os novos saberes e os tempos escolares. Nesse sentido, os documentos oficiais, nacionais e municipais precisam organizar o processo de alfabetização, ao longo dos três anos, propondo

direitos de aprendizagem que possam nortear as práticas dos professores visando à continuidade e ao aprofundamento das aprendizagens.

Com as mudanças na lei e a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, é fundamental organizar o processo de alfabetização baseado nos princípios da *continuidade* e do *aprofundamento* durante os três anos iniciais no Ensino Fundamental: o ciclo de alfabetização. Defendemos, portanto, a possibilidade de uma *alfabetização de qualidade* como um direito da criança e a sua permanência na escola, sem retenção, para que progrida ao longo do ciclo de alfabetização na apropriação do conhecimento e avance na escolarização, tendo se apropriado dos direitos de aprendizagem a cada ano. Faz-se necessário, portanto, repensar como tratar as crianças de 6 a 8 anos no ciclo de alfabetização garantindo a sua inserção progressivamente em práticas de leitura e escrita de forma autônoma.

Vimos, ao longo das unidades desse Programa, a proposta de direitos de aprendizagens para o 1º ciclo do Ensino Fundamental relacionada a diferentes áreas do conhecimento. Vimos, também, possibilidades de construção de práticas que possam garantir a progressão das aprendizagens dos alunos ao longo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Gostaríamos de destacar, nesta última unidade, a importância da progressão

continuada dos alunos e a necessidade de que eles sejam acompanhados para que continuem aprendendo.

Para garantir que os alunos progridam em suas aprendizagens, a avaliação ao longo de cada ano escolar deve ter um caráter processual, participativo, formativo, diagnóstico e redimensionador da ação pedagógica. É importante a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, acompanhamento contínuo, registro e reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva de garantia da continuidade e progressão das aprendizagens no ciclo de alfabetização, o registro das aprendizagens das crianças ao longo do ano letivo e na passagem de um ano ao outro é fundamental.

Os pareceres pedagógicos para registro da vida escolar devem levar em consideração os direitos de aprendizagens propostos para o final de cada ano, além de dar sugestões para os professores do ano seguinte quanto aos encaminhamentos gerais a serem tomados por eles, considerando os perfis finais obtidos pelas crianças. Um exemplo de parecer pode ser observado no documento elaborado pela professoras Ana Lúcia Martins Maturano, que atua no 2º ano do Ensino Fundamental nas escolas Municipal Nova Santana (Camaragibe – PE), e Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife – PE), que indica se a criança progrediu ao final do ano e o que ela aprendeu:

Os direitos de aprendizagem estão na seção compartilhando das unidades de 1, 2, 4, 5 e 7.

Em uma das redes municipais onde leciono a proposta de organização na educação básica é em ciclos. No ano de 2011, minha turma era 1º ano do 1º ciclo, turma que acompanhei, neste ano, no 2º ano do 1º ciclo. Até então ainda não havia acompanhado nenhuma turma; pensei em fazê-lo consciente do grande desafio, pois se sabe que algumas crianças não permanecem e outras passam a fazer parte do grupo. Entretanto, algo bastante positivo motivou tal situação: conhecer as crianças, ter registros do desempenho de cada uma no processo de apropriação de leitura, escrita e outras competências também de diferentes áreas de conhecimento a serem atingidas. Os primeiros mapeamentos de 2012 foram confrontados com os resultados finais do ano anterior e, através deles, pude perceber o quanto algumas crianças haviam avançado, o quanto algumas ainda precisavam de muita intervenção. Também pude resgatar práticas anteriores dando continuidade ao trabalho. Destaco a percepção de que não estava diante de um grupo o qual precisaria começar todo o processo, mas dar continuidade. Nesse contexto, apresento excertos de pareceres de duas crianças em diferentes situações de aprendizagem, sendo o primeiro do ano de 2011, retratando conquistas das crianças, e o segundo do mapeamento realizado no final do 1º semestre de 2012; informo ainda que o foco maior está na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Sobre a criança A em 2011: o aluno grafava o prenome com a ficha; na escrita, encontrava-se em nível inicial de compreensão da escrita alfabética; apresentava, na oralidade, argumentação em algumas situações; para essa criança, as intervenções foram intensificar atividades de leitura e escrita com foco em atividades de reflexão fonológica para que a mesma pudesse avançar. Em 2012, ela já identificava parcialmente o alfabeto, compreendia mensagens de textos (lidos por outras pessoas) com intervenção; na escrita, começava a perceber que as letras representam a pauta sonora da palavra; as intervenções permanecem na intensificação de atividades de leitura e escrita, uma vez que, mesmo sem ter atingido o perfil desejado, ela tem apresentado avanços. Quanto à criança B, em 2011, ela grafava o nome (quase completo) sem a ficha, compreendia textos lidos por outras pessoas, relatava oralmente suas vivências de modo sequencial; na escrita, encontrava-se grafando as palavras alfabeticamente, investigava e observava as convenções ortográficas; lia com pausas entre sílabas; as intervenções foram mais focadas na leitura e investimento na ortografia. Em 2012, ela identifica as letras do alfabeto, interpreta oralmente os textos lidos por outras pessoas, lê com pausas entre sílabas, produz textos curtos e familiares; como intervenções para essa criança, aponta-se o investimento na leitura e produção textual. Pelo fato da criança 2 avançar na apropriação da escrita e na leitura desde o ano passado e já realizar investigações ortográficas, a produção textual pôde ser intensificada e fiz um maior investimento na leitura. Posso concluir, então, que os pareceres são ferramentas eficazes no retratar a situação de aprendizagem da criança, permitem uma melhor apropriação por parte de nós, professores, sobre o que as crianças construíram, o que precisam construir e o que devemos fazer para se chegar até essa construção.

No depoimento apresentado pela professora Ana Lúcia, podemos perceber que, ao apresentar partes de pareceres de avaliação de dois alunos, a docente demonstra uma preocupação com a aprendizagem dos alunos e faz intervenções que possibilitem que elas avancem no processo de construção dos conhecimentos relacionados ao componente curricular Língua Portuguesa. Em outros fascículos, já tivemos a oportunidade de ler depoimentos relacionados à prática de alfabetização da referida professora.

Da mesma forma, o relato da professora Priscila Angelina Silva da Costa Santos, do 2º ano do Ensino Fundamental, da escola Municipal Maurício de Nassau (Recife – PE), na seção *Compartilhando*, aponta como pode ser realizado o processo de avaliação das crianças no 2º ano, o acompanhamento das suas aprendizagens e o desenvolvimento de atividades e interven-

ções visando à progressão do ensino e da aprendizagem ao longo do ciclo de alfabetização. O relato dessa professora indica o compromisso dela e da escola em garantir que os direitos de aprendizagens relativos ao componente curricular Língua Portuguesa possam ser apropriados por cada uma das crianças do 2º ano.

Nesse contexto, salientamos a importância de cada escola/município assumir o compromisso de que as crianças estejam alfabetizadas aos 8 anos, buscando tratar sobre a organização do tempo de aprendizagem ao longo de cada ano e entre os anos do ciclo de alfabetização. No caso das crianças não atingirem os direitos de aprendizagens previstos para o 2º ano, elas devem receber atenção redobrada no ano seguinte para que possam não só atingir as aprendizagens previstas para o 2º ano, mas também continuar avançando para obter o perfil final esperado no 3º ano.

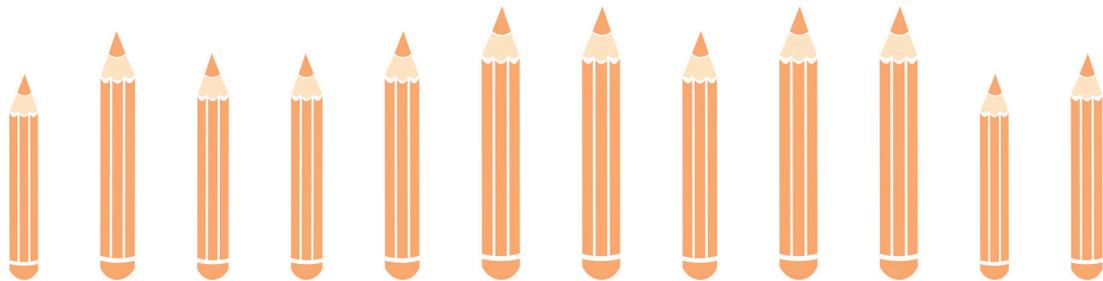
A heterogeneidade de aprendizagem é tema dos cadernos da Unidade 7.



Para o atendimento dessas crianças, podem-se desenvolver projetos especiais para o acompanhamento das aprendizagens com atividades e intervenções específicas, mobilizando toda a escola nesse sentido. O relato apresentado pela professora Shei-

la Cristina da Silva Barros, do 2º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Ubaldino Figueirôa (Jaboatão-PE), pode ser ilustrativo quanto às possibilidades dessa atividade para a progressão das aprendizagens dessas crianças:

Diante de um número considerável de alunos que, perto do final do ano letivo, ainda se encontravam em fase inicial de alfabetização, principalmente no 2º ano, as professoras dos 1º e 2º ano planejaram atividades que visavam ao avanço dos alunos na compreensão dos princípios do SEA. Organizamos uma vez por semana a divisão dos alunos em três grupos, os quais foram separados de acordo com sua capacidade de escrita e leitura. Assim, em uma sala, ficaram os alunos dessas duas turmas que ainda não tinham se apropriado do SEA, e o foco principal era a compreensão dos princípios do SEA (foram organizadas duas turmas), e na terceira os alunos já alfabetizados na qual demos ênfase no desenvolvimento da leitura e compreensão textual. O trabalho apresentou resultados tímidos, visto que iniciamos tardiamente e o mesmo durou apenas um mês e meio. Alguns alunos que se encontravam no nível inicial de alfabetização conseguiram avançar para o silábico e houve melhoras significativas na leitura de palavras de várias crianças. O que essa experiência mostrou é a importância do desenvolvimento de atividades "extras" que visem colaborar e reforçar o trabalho que o professor está fazendo com o aluno em sala de aula. Acredito que, se a atividade de acompanhamento das crianças tivesse sido desenvolvida por mais tempo, os ganhos dos alunos, principalmente os mais iniciais, que eram a nossa maior preocupação, teriam sido melhores.





O relato apresentado pela professora Sheila aponta a importância de a escola desenvolver projetos de apoio para crianças que estão no ciclo de alfabetização, buscando que cada uma delas se aproprie dos direitos de aprendizagens previstos para o seu ano escolar. Também percebemos que o compromisso da escola

deve ser constante com as crianças que se apresentam com maior dificuldade de aprendizagem, pois o atendimento tardio às necessidades de aprendizagem apresentadas pelas crianças pode não ter facilitado que o processo de alfabetização tivesse maior sucesso.

Nos cadernos da Unidade 7 são exploradas situações em que são exemplificados alguns projetos de apoio às crianças com dificuldades de aprendizagem.

## Referências

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

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. Ministério de Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020**. Brasília: MEC/SEF, 2011.

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

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.

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

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

OLIVEIRA, Solange Alves. **O ensino e a avaliação do Sistema de Escrita Alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. Recife, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: um contraponto a muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 25, p. 5 – 17, jan. /abr. 2004.

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

# Reflexão sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes

Magna do Carmo Silva Cruz  
Eliana Borges Correia de Albuquerque

Ao longo dos textos apresentados nas unidades, viemos tratando de elementos que caracterizariam o professor alfabetizador no ciclo de alfabetização, tais como: consideração da alfabetização na perspectiva do letramento; garantia de progressão e continuidade do ensino, aprendizagem e escolarização das crianças nos três anos do ensino Fundamental; respeito às diferenças e atendimento à diversidade, considerando a heterogeneidade de aprendizagens e percursos diferenciados das crianças; necessidade de diversificação de atividades, procedimentos e agrupamentos; desenvolvimento de postura avaliativa em uma perspectiva formativa e acompanhamento das aprendizagens de forma qualitativa; dentre outras reflexões.

Complementando as discussões já apontadas, iremos, neste texto, aprofundar algumas discussões tendo por base a importância do registro das experiências docentes para a formação e organização didática e



pedagógica do professor alfabetizador e, para isso, iremos tratar sobre como se dá a construção das práticas docentes, que saberes estão relacionados ao exercício da docência e, por fim, apresentaremos o registro da atividade docente como uma alternativa que promove a reflexão sobre o fazer didático e pedagógico em uma perspectiva formativa e organizativa, destacando algumas pesquisas e relatos que tratam da temática.

Ao discutirmos como se dá a construção das práticas docentes, Chartier (2007) anunciou que o professor alfabetizador constrói suas práticas a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para os textos do saber; nesse processo, a partir de suas reinterpretações, considera o que é possível e pertinente para ser feito em sala de aula. Pesquisadores que analisam as práticas de professores e as mudanças que elas sofrem têm observado que essa apropriação é feita a partir de cursos, revistas, livros.

Da mesma forma, as mudanças nessas práticas de ensino são resultantes, também, tanto de mudanças nas definições dos conteúdos a serem ensinados – mudanças de natureza didática – quanto das alterações na organização do trabalho pedagógico – mudanças pedagógicas. Nesse contexto, as práticas de alfabetização são constituídas de um conjunto de ações que envolvem procedimentos rotineiros e inovadores: o

“saber fazer” dos professores. Nessa perspectiva, as práticas escolares cotidianas são consideradas apropriações ativas, não sendo algo acabado e pronto ou simples fonte de aplicações de textos teóricos e/ou oficiais.

As mudanças didáticas e pedagógicas resultam na construção de modelos para a prática à medida que o docente enfrenta situações de conflito ou de exercício da maestria de sua profissão, refletindo sobre elas. Na articulação desses elementos, ocorre a possibilidade de revisitar e reconstruir práticas de alfabetização. Todas essas ações se consolidam em sua prática à medida que possuem valor de uso e, muitas vezes, servem como valor de troca entre os pares, podendo demonstrar uma *coerência pragmática* em detrimento de uma *coerência teórica* (CHARTIER, 2007). A grande dificuldade do professor, muitas vezes, é que ele aprende a ser professor na sala de aula, configurando-se a sua prática pelas ações que realiza, as situações pedagógicas que experimenta / provoca / organiza e pelos procedimentos de trabalho que se utiliza.

Por essa razão, não podemos tratar o professor como aquele que vai “transpor as teorias” para dentro sala de aula, tal como elas lhe foram transmitidas, porque os docentes não são apenas técnicos executores, eles tomam decisões e refletem sobre suas ações, escolhem teorias, juntam teorias

Na unidade 2 o planejamento e a organização das rotinas de alfabetização são temas de discussão.

específicas com suas crenças particulares; desta forma, fabricam suas ações para a reconstrução das teorias e propostas didáticas, tomando decisões:

**[...] cada professor, com base no seu conhecimento construído ao longo da sua trajetória, poderá criar diferentes caminhos que poderão fazer parte da sua prática pedagógica, estando incluídos nesse processo variados discursos (não apenas os que estão na ordem do dia) (FERREIRA, 2005, p.75).**



Desta forma, os saberes docentes, segundo Tardif (2001), são de natureza diversa. Dentre estes, os saberes da experiência, que se constituem no cotidiano e no exercício da docência, parecem ser os mais disponíveis ao professor para enfrentar o dia a dia da sala de aula, quando as condições se alteram em função da diversidade nas necessidades das crianças. Ainda segundo esse teórico, "cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos macetes, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula" (p.53).

Nesse sentido, os professores estão, a todo o momento, refletindo sobre suas ações e não podem ser vistos como participantes

passivos do processo de ensino. Eles são profissionais que desempenham um papel ativo e reflexivo na formulação de objetivos e metodologias para o seu trabalho, pois o saber dos professores é um saber que deve ser compreendido na ação, um saber do e no trabalho.

Sabendo que a escola é mais um espaço de produção dos saberes, escolhas didáticas e pedagógicas na alfabetização vão permear a escolha dos instrumentos do trabalho pedagógico. Cabe aos professores estabelecerem critérios de seleção, organização e aplicação sobre: a distribuição das atividades na sua rotina diária, como desenvolver um

Na unidade 7 há interessante discussão sobre o acompanhamento das aprendizagens e diversificação do ensino na alfabetização.

atendimento diferenciado à criança, como explorar os eixos do componente curricular Língua Portuguesa e como avaliar a aprendizagem da criança, considerando os três anos para o processo de alfabetização.

Com base nas discussões elencadas, entendemos que os saberes docentes estariam relacionados à capacidade de o professor poder teorizar a sua prática, a capacidade de o docente organizar sua ação baseado em experiências vividas, e, por fim, envolveria o comprometimento do professor com o processo de ensinar e aprender. Corroborando com a discussão que viemos levantando, a pesquisa realizada por Goigoux (2002), já citada na unidade 7, no caderno do ano 2, indicou que essa capacidade de fazer “ajustes de ensino” é uma característica de profissionais experientes que têm a capacidade de registrar e refletir sobre a prática, o que proporciona maior qualidade na aprendizagem dos alunos.

Zabala (1998), pautado na concepção de que o professor possui um pensamento prático e uma capacidade reflexiva, recomenda que este realize uma constante avaliação do trabalho desenvolvido nas salas de aula, buscando estabelecer o que se deve aprender, o que se deve fazer e como deve ser desenvolvida cada atividade. Além disso, o referido autor aponta que nessa atividade de refle-

xão sobre a própria prática, o docente precisaria verificar qual concepção de ensino, aprendizagem e conhecimento está subjacente à sua ação, quais são as atividades desenvolvidas e porque são desenvolvidas, como ocorrem as relações na sala de aula, como os conteúdos são organizados para serem ensinados, que materiais são utilizados e como o processo de ensino e aprendizagem é avaliado.

O registro das experiências docentes, nesse sentido, pode contribuir para a formação do professor alfabetizador. Para que o registro da atividade docente sirva como alternativa para reflexão sobre o fazer didático e pedagógico, em uma perspectiva formativa e organizativa, estes precisam retratar as discussões críticas da turma, apresentar observações sobre o processo de ensino e aprendizagem, reproduzir frases e reunir exemplos da produção das crianças, possibilitando o planejamento, a realização, a documentação, a análise e o replanejamento pelo docente, pois, conforme indica Zabala os registros podem servir como:

**[...] documentos pessoais para descarregar as próprias tensões; um instrumento de observação, que sirva de espaço para documentar as situações interessantes que ocorrem em classe; um dispositivo que au-**

Na unidade 1, a avaliação na alfabetização e discutida.

**xilie no planejamento do trabalho do professor com o projeto educativo em vigor; ou um recurso de investigação para analisar os dados que se queira estudar (2004, p. 160).**

Faz-se necessário, portanto, registrar também sua própria atividade e, com base na autoanálise, desenvolver parâmetros para um maior controle da situação de ensino, tais como: o tempo necessário para o ensino de cada conhecimento, especificidades sobre o conhecimento a ser ensinado, tarefas necessárias ao ensino, possibilidades de regulação das atividades e da atenção dos alunos na aprendizagem, dentre outros. O uso desses parâmetros pode aumentar a competência profissional do professor de controlar sua própria atividade ao lidar com os alunos em situações novas ou imprevistas na sala de aula.

Enfim, na discussão sobre o papel do registro das atividades docentes, consideramos o professor como autor do seu saber-fazer e do saber ser, capaz de tomar decisões sobre suas ações apoiado em sua trajetória profissional e pessoal. Destacamos, portanto, a necessidade de ele constituir-se de fato como auto gerenciador de sua prática por meio do registro das experiências docentes em uma dimensão formativa e organizativa.

Na dimensão formativa, o registro das experiências docentes serve para rever conceitos e aprofundar os seus conhecimentos sobre o conteúdo, a forma de aprendizagem das crianças e a forma de ensinar mais adequada a cada uma delas e a todos. A complexidade do cotidiano de uma turma de alfabetização contribui para que os docentes registrem suas experiências, questionem suas práticas, sistematizem os saberes que possuem com base no que operacionalizam na sala de aula, visando a um processo de ensino e de aprendizagem qualitativo.

*Atividade*

Essa postura investigativa e reflexiva contribui para que o professor reflita sobre as várias dimensões do conhecimento a ser ensinado e a melhor forma de ensiná-lo. Desta forma, o professor passa a se conhecer melhor, bem como a reconhecer

as dificuldades e possibilidades da prática de alfabetização, sendo uma ótima oportunidade para o desenvolvimento da sua própria experiência, conforme relata a professora Sheila:

A prática do registro faz parte da vida do professor, visto que uma de nossas obrigações básicas é registrar diariamente a frequência, conteúdos e procedimentos da aula no diário de classe. Mas, muito além de uma ação burocrática, o registro também é uma ferramenta para construção do planejamento e realização da avaliação dos alunos e da nossa prática. O registro do planejamento das atividades e como foi a realização das mesmas favorece a construção de uma boa prática de alfabetização, visto que esse material me possibilita refletir sobre os resultados das atividades diante dos objetivos propostos. Procuro, através da reflexão sobre a prática, reavaliar a maneira como estou trabalhando e buscar novos caminhos quando os objetivos não são alcançados. Além de nos permitir o processo de reavaliação da nossa prática, registrar também colabora para o processo de avaliação dos alunos, pois podemos utilizar os registros para perceber como está sendo o avanço deles no processo de alfabetização. Sabemos que a rotina da maioria dos professores é corrida e inserir em nossa prática o registro como uma atividade permanente pede do professor esforço, que será recompensado, pois esses registros facilitarão atividades das quais não podemos fugir, planejamento e avaliação, e aumentam a nossa capacidade de reflexão sobre o que fazemos, levando-nos a conhecer o que precisamos aperfeiçoar no nosso dia a dia.

Essa pesquisa está mais detalhada no caderno da Unidade 8, ano 3.

Na dimensão organizativa, o registro das experiências docentes serve para revisar ações e atividades, formular intervenções, propor encaminhamentos a serem dados, qualificando a prática pedagógica. Ao tratarmos da importância do registro das experiências como

estratégia organizativa, trazemos como exemplo a professora do 2º ano da Escola Ciclada, pesquisada por Cruz (2012), que demonstrava ter uma capacidade de planejar e registrar a sua prática, refletindo sobre a melhor forma de intervir na aprendizagem das crianças e no que

tinha sido adequado ou não. Esse planejamento se refletia na sua rotina que era bem definida.

Logo no começo do dia, ela apresentava às crianças as atividades que seriam realizadas: lia a rotina e, à medida que as atividades iam sendo executadas, ela marcava o que já tinha sido realizado. Segundo ela, “isso ajuda no processo de alfabetização,

organiza o pensamento”. Em sua rotina diária, ela contemplava atividades de leitura de lazer, contagem das crianças, exploração do cabeçalho, leitura do alfabeto, atividades de classe e recreação. Todo o seu planejamento era escrito e organizado previamente, pois ela tinha uma rotina de planejar e avaliar as suas aulas, conforme trecho a seguir:

[..] planejar...estou aqui há 21 anos e ... 21 anos que eu planejo. Tá cada dia melhor... Vai se aprimorando. Os cadernos antigos, já joguei fora. Eu planejo sempre, eu não consigo chegar na segunda-feira sem ter planejado, sem ter colocado na mesa meus livros, todo sábado. Sábado tô preparando aula e ninguém mexa comigo. Minha filha já sabe: “está preparando aula!”. Afinal, as mães estão confiando em mim. Então, eu pego o livro, coleções, vou observando, olho a proposta também, vejo se tá dentro da proposta, né? Vários livros, vários textos e vou montando. Eu faço assim: penso nas atividades, boto uma atividade, uma leitura de uma história, faço as perguntas relacionadas a isso e isso. Depois, coloco atividade do texto, aí boto o esquemazinho da atividade. É meio uma sequência do que vou fazer mesmo. Ai, eu me organizo e tenho liberdade de, se de repente precisar pular aquela atividade, voltar para outra, ou até modificar, porque tenho o domínio do que pode acontecer. Até mesmo, posso até modificar, mas como planejo sempre, aí fica mais fácil improvisar. [...] Quando eu sento a primeira coisa que faço é: o que é que vou dar na segunda? Vou aplicar o quê? Aí vou, coloco se é leitura, se é escrita, depois eu vou destrinchando a aula e coloco qual o foco daquele dia. Eu tento diversificar os dias da semana. Depois da aula, eu registro o que foi feito e analiso o que deu certo e o que não deu, o que preciso fazer e como vou fazer para que os alunos avancem. Sempre faço isso! Já virou uma necessidade.

A autoanálise desenvolvida pela professora sobre a sua prática possibilita que ela promova situações diferenciadas na sua turma, organizando a sua ação didática e pedagógica em meio à heterogeneidade de conhecimentos das crianças em relação ao Sistema de Escrita Alfabética, tais como: (i) diariamente, propunha atividades coletivas de leitura e escrita e, nesses momentos, dava atenção diferenciada aos que estavam em processo de apropriação da escrita alfabética; (ii) realizava atividades específicas apenas para as crianças que estavam em fase inicial de alfabetização; (iii) formava dois grupos pelo nível de apropriação da escrita alfabética para realizarem a mesma atividade, tendo atendimento direcionado às suas dificuldades; (iv) por fim, no segundo semestre, formou dois grupos que se reuniam em salas

separadas e trabalhavam com reflexão sobre os princípios e convenções do SEA (grupo A) e aprofundamento na leitura e produção textual (grupo B).

Segundo Cruz (2012), essa professora apresentou capacidade organizativa quanto à elaboração do planejamento, registro e reflexão sobre as atividades desenvolvidas cotidianamente, o que contribuiu para a sua formação enquanto alfabetizadora. Percebemos que essa dimensão organizativa dos saberes docentes demonstrada por essa professora pode ter sido possibilitada por meio da capacidade de planejamento, registro e reflexão sobre a sua própria prática de alfabetização atrelada, também, a um compromisso com a aprendizagem de todas as crianças e com o ato de ensinar, elementos constituintes de sua identidade docente.



Nesse sentido, o registro docente pode possibilitar o aprimoramento do trabalho diário, adequando-o às necessidades das crianças. Ou seja, o planejamento de

um ano poderá auxiliar na elaboração do planejamento do ano seguinte, desde que feitas as devidas adequações, conforme relatou a professora Sheila:

Tomar como base o planejamento do ano anterior para planejar um novo é uma prática rica para nós, professores, visto que nos possibilita aproveitar as boas situações vivenciadas, rever aquelas que não obtiveram os resultados esperados e propor novas estratégias. Isso não significa dizer que não precisaremos estudar o perfil da nossa turma para inserir, ou excluir, pontos do planejamento. Cada turma é única e apresentará diferenças, mas também semelhanças com a anterior. Aproveitar o planejamento da turma passada será um ganho de tempo para o professor que terá uma série de atividades com registros sobre o desenvolvimento da mesma, trazendo as dificuldades e as novas possibilidades, podendo assim planejar outras propostas para suprir as necessidades da nova turma.

Ao tratarmos dos relatos docentes, entendemos que, desde o ato de planejar até o de avaliar o ensino e a aprendizagem, essa forma de escrita é uma ferramenta indispensável para organizar, analisar e reavaliar a prática docente. Cabe, portanto, ao professor, criar condições para o trabalho cognitivo com a multiplicidade de aprendizagens, revisitando a sua prática por meio do registro das atividades desenvolvidas, refletindo sobre categorias tais como: regularidade, variabilidade, aprofundamento e diferenciação das

atividades propostas, intervenções e encaminhamentos dados durante a sua aplicação.

Em relação à variedade e condução das atividades desenvolvidas, o relato da Ana Lúcia indica: como esses materiais podem ser arquivados, para que não se percam de um ano ao outro; como podem ser selecionados visando à adequação às necessidades de cada criança; que tipos de materiais são mais adequados para serem guardados de um ano ao outro; e em que medida eles podem ser usados:

Na unidade 2, diferentes tipos e formas de organização de atividades na alfabetização são expostas.

O arquivamento das atividades é uma organização dos materiais a serem usados nas aulas, ou que ainda o serão. Considero isso importante porque nos arquivos estão registrados materiais de diferentes situações didáticas vivenciadas com as crianças, a fim de atingir os objetivos de acordo com a proposta pedagógica. Começo pelas fichas de atividades colocadas em pastas: tenho uma variedade de atividades contemplando diferentes áreas de conhecimento. Muitas delas se repetem de um ano para o outro, principalmente quando não é a mesma turma; isso porque são atividades que apresentaram um bom resultado. No próprio livro didático, costumo assinalar os exercícios realizados e anotar observações quanto a intervenções que preciso fazer para tornar a atividade mais atrativa e até mesmo como controle do que foi realizado ou não; e quando se trata do uso do mesmo livro no ano seguinte esses registros contribuem para o planejamento podendo ser exercida da mesma forma ou modificada, dependendo da situação. O registro digital é mais um modo de arquivamento. Por meio dele, arquivos, fotos de atividades, de momentos da turma, de sequências didáticas, textos produzidos pelas crianças e pesquisas (imagens, textos etc). Um fato importante que contribui para o arquivamento é a socialização entre nós professores que, ao partilharmos os nossos desafios, encontramos exercícios que podem servir para crianças num determinado nível de apropriação do sistema de escrita, considerando a heterogeneidade da turma. Assim, de posse dos resultados das avaliações, providencio as atividades de acordo com os conhecimentos das crianças. Arquivar atividades de certo modo facilita minha vida de professora. Percebo essa prática como subsídio para futuros planejamentos nos quais cabem muitas adaptações e variações em seus usos. Reutilizar o material arquivado, seja no mesmo ano ou no subsequente, desde que seja com objetivos bem definidos, otimiza o tempo do profissional que pode se dedicar a outras leituras e à procura de outros materiais que possam enriquecer a aula. Cabe a nós sermos coerentes com as seleções desses materiais, percebendo o momento de recriá-los conforme o novo contexto.

Além de apresentar diversas formas de arquivamento das atividades desenvolvidas, o depoimento da professora Ana Lúcia indica, também, como o planejamento feito para um ano escolar específico pode ser utilizado no ano seguinte, com a validação / adequação quanto à sua aplicabilidade. Nesse movimento reflexivo por parte dos docentes, os planejamentos elaborados são revisitados e ganham nova aplicabilidade, dependendo

do objetivo que se tenha para o ano escolar em específico, para as necessidades do grupo ou da criança e para o processo de ensino. Esse mesmo movimento é relatado pela professora Ivanise Cristina da Silva Calazans, do 2º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe – PE), quanto ao uso de um planejamento de um ano em outro com base em adequações, conforme depoimento:

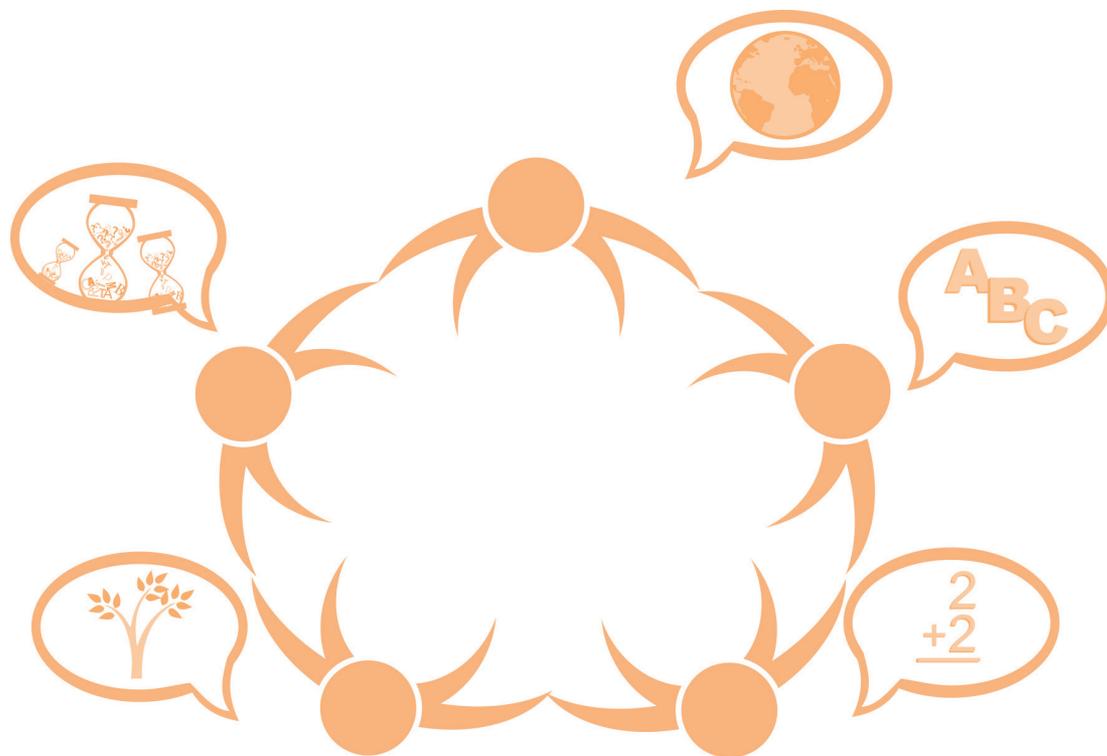
Na maioria das vezes, fico com a turma de 2º ano na escola onde leciono, pois a maioria das colegas opta por Educação Infantil e outros anos, alegando que o trabalho com esta turma é desgastante pelo fato dos alunos não estarem com a alfabetização consolidada. Desta forma, organizo o meu planejamento levando em consideração os livros didáticos, por já terem sido avaliados e selecionados pelo MEC. Como sabemos, sua validade é de três anos, portanto não vejo nenhum problema em manter esse planejamento fazendo as ajustes e adequações necessárias. Exemplo: organizei uma sequência didática envolvendo o gênero textual poema, então aproveitei os poemas contidos nos livros didáticos dos componentes curriculares Língua Portuguesa, História, Matemática, Geografia e Ciências. Desta feita, meu planejamento fica mais completo, acrescento as obras complementares que abordem este gênero. Enfim, otimizoo o tempo didático pedagógico sem prejuízo algum para a turma.



Da mesma forma que o planejamento pode ser revisitado, Chartier e Hebrárd (1987) enfatizam que os professores privilegiam o “como fazer” mais do que o “porque fazer”, utilizando-se de atividades, encaminhamentos e intervenções já desenvolvidas pelos seus pares ou outras que deram certo nas suas próprias práticas de alfabetização. Nesse sentido, entendemos que, muitas vezes, o trabalho pedagógico sustenta-se de troca de “receitas” validadas pelos colegas que, por terem valor de uso, possuem valor de troca na cotidianidade. Essas “práticas validadas” são, portanto, produzidas no cotidiano e materializam-se, muitas vezes, em atividades que já foram aplicadas

na mesma turma ou em turmas diferentes e que produziram um resultado esperado.

Na análise dos relatos das professoras Ana Lúcia e Ivanise Cristina, verificamos, também, uma preocupação com a otimização do processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização, demonstrando uma capacidade de investigar a sua própria prática e de propor mudanças quando necessário. No geral, essa atitude pode possibilitar a reflexão sobre: como organizam o seu ensino? Como os conhecimentos das crianças são socializados? Como os materiais pedagógicos são elaborados/ aplicados/ socializados? Quais momentos as crianças realizam suas trocas de experiências? Como relacionam a multiplicidade de ati-



vidades propostas com a sua sequenciação e duração? Como aplicam estas atividades? Qual a intervenção necessária?

Os relatos apresentados também nos apontam a importância de os docentes pensarem na utilização dos recursos e materiais didáticos: quais são os critérios de seleção, organização e aplicação das atividades? Como se dá a distribuição delas na rotina diária? Quais são as dificuldades e possibilidades de realizá-las? Como fazer o atendimento diferenciado às crianças? Como explorar os eixos do componente curricular Língua Portuguesa? Como avaliar a aprendizagem da criança considerando os três anos para o processo

de alfabetização? Qual a importância da organização dos arquivos de atividades e materiais didáticos?

É importante perceber que, na construção de práticas de alfabetização, para levar os alunos a pensar sobre o Sistema de Escrita Alfabética e a compreender os princípios que o constituem, é necessário diversificar as atividades, escolhendo propostas que exijam diferentes demandas cognitivas e que mobilizem diferentes conhecimentos e, nessa perspectiva, o registro docente pode contribuir para um bom resultado ao final do ano letivo.

## Referências

CHARTIER, Anne-Marie; HÉRBRARD, Jean. **L'invention du quotidien**: une lecture, des usages. Paris: Le debate. 1987.

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.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Os saberes docentes e sua prática. In: **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

GOIGOUX, Roland. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. **Revue Française de Pédagogie**, 2002. Pp. 125-134.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CAUDAU, Vera. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 2ª ed. p. 234.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZABALZA, Miguel. **Diários de Aula** - Um Instrumento de Pesquisa e Desenvolvimento Profissional. São Paulo: Ed. Artmed, 2004.

# COMPARTILHANDO

## Depoimento de docente relacionado ao trato com a diversidade de conhecimentos das crianças visando progressão da aprendizagem de todos.

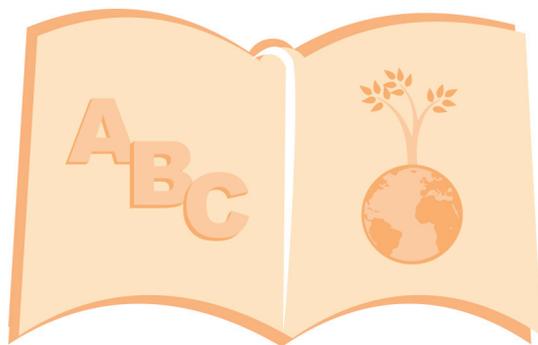
Professora: Priscila Angelina Silva da Costa Santos  
2º ano do Ensino Fundamental  
Escola Municipal Maurício de Nassau (Recife-PE)

O início do ano escolar sempre nos traz novos desafios, com perfis de estudantes diversos, desde aqueles alunos que se encontram apropriados de importantes habilidades até aqueles que ainda não compreendem o nosso Sistema de Escrita Alfabética, fato bastante comum entre turmas de anos iniciais do ensino fundamental. Assim, diante dessa diversidade, é importante o trabalho contínuo buscando contemplar as especificidades da turma.

Buscando contemplar os diferentes níveis de escrita alfabética, trabalho constantemente os eixos do componente curricular

Língua Portuguesa. Realizo leituras diárias no início das aulas, fazendo uso de um ambiente bastante significativo para a turma, o cantinho da leitura, localizado no fundo da sala e organizado no início do ano, a fim de tornar a leitura um hábito e uma atividade prazerosa. Percebo que a maioria das crianças tem aprendido a interagir com os livros que compõem as prateleiras do nosso cantinho. Elas fazem roda, brincam de professores, manuseiam constantemente os livros já lidos, frequentando o local diversas vezes ao dia, ao final de uma atividade ou sempre que possível.





Desse modo, a leitura torna-se uma prática coletiva, inclusive das crianças nos níveis iniciais de escrita, muitas delas passam a se interessar pelas atividades e buscam identificar os livros lidos, apontam para o título. Nesses momentos, busco interagir, pergunto o nome do livro, pergunto sobre as letras ali presentes, ou seja, a sede pela leitura permite significativos momentos de reflexão do sistema de escrita.

As atividades de apropriação estão presentes diariamente, muitas vezes realizamos as atividades coletivamente. Percebi que é uma boa estratégia, porque conto com a ajuda dos alunos em níveis mais avançados, chamo a atenção e busco a intensa participação daqueles em níveis iniciais. Tais atividades mobilizam a turma. As crianças querem expor suas respostas e os conhecimentos que possuem acerca do assunto. Assim, todos se esforçam para participar. Considero positivo o

olhar a atividade do colega, porque é um momento de interesse e posso interferir nas diversas reflexões sobre a escrita das palavras, a identificação de rimas.

Em algumas situações diversifico atividades ou comandos, tendo em vista o nível de cada aluno, momentos que me possibilitam desafiar cada um a partir daquilo que consegue fazer sozinho. São momentos que ajudam o atendimento individualizado e o acompanhamento dos avanços e dificuldades dos alunos.

O trabalho com fábulas que realizei exemplifica a referida situação. Coletivamente, realizei leitura de fábulas e conversa sobre elas. No entanto, em outros momentos realizei atividades em grupo e individual. Em uma das atividades que buscava a realização individual, diferenciei a tarefa. Para alguns, propus questões escritas de compreensão de texto e produção textual. Para as crianças que ainda estavam no processo inicial de compreensão do sistema, propus uma atividade com questões de apropriação e uma produção que poderia ser ilustrada e contada por eles. Essa diferenciação possibilitou o desenvolvimento de habilidades significativas para cada nível e me permitiu dar as devidas ajudas. Acredito, portanto, que são importantes momentos individuais, em que a diferenciação é necessária, como também momentos de coletividade e

troca, em que a atividade única permite a ajuda e as devidas intervenções.

Nessa aula, no processo de diversificação, utilizei atividade mais focada na aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética para as crianças que não dominavam tal conhecimento; para as outras, foi realizada uma atividade de leitura e produção de texto. É importante ter momentos em que as crianças que não dominam o sistema sejam desafiadas a realizar atividades para tal fim. Por outro lado, no entanto, em relação a tais crianças que não dominam o Sistema de Escrita Alfabética é preciso ter cuidado para não deixar de realizar atividades de leitura e produção de textos, pois esses eixos também são importantes.

As produções coletivas realizadas na sala de aula também contribuem para o avanço da aprendizagem, as crianças costumam se divertir bastante. Geralmente, produzimos textos relacionados a algo já estudado. É interessante porque, ao realizar o registro no quadro, busco interagir, pergunto como se escreve a palavra e assim, com o auxílio da turma, o texto é construído. A produção coletiva de poema foi uma atividade que contou com a participação da turma, que se mostrou empolgada ao criar o poema "A brincadeira da chupeta". O poema levou à reflexão das rimas, o que fez as crianças buscarem intensamente pensar em palavras que rimassem, auxiliando também na hora da escrita.



A escola também busca desenvolver ações que auxiliem as crianças com dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita. Algumas turmas vivenciam o “interclasse”, isto é, um momento de troca durante um período do dia, em que duas professoras da mesma turma assumem papéis diferentes. Assim, os alunos com dificuldades ficam com uma professora, que foca atividades de alfabetização, enquanto o outro grupo, nesse período, assiste à aula com a outra docente, em que as atividades de leitura e produção são a prioridade. Trata-se de uma alternativa, um acompanhamento dos alunos com dificuldade.

Contudo, nem todos os alunos concluem o ano letivo alfabetizados ou atingindo todas as habilidades que esperamos. Mas isso não significa que ele não aprendeu “nada”, como costumamos dizer, e sim que houve avanço se tomarmos ele mesmo como parâmetro. Foi o caso de um aluno que começou o ano em nível inicial de escrita. Ele não conhecia as letras e sentia dificuldade até em desenhar, ou seja, era preciso desenvolver habilidades que deveriam ter sido aprendidas desde o ano anterior. Na mesma turma, uma aluna também se encontrava em hipóteses iniciais de escrita.

Desse modo, diante da heterogeneidade da turma, passei a realizar, com esses alunos, atividades que envolviam reflexão sobre os princípios do SEA. Fui percebendo que

aos poucos os aprendizados começavam a ficar visíveis. De modo diferente, as duas crianças foram avançando. A aluna, no final do primeiro semestre, já havia atingido o nível alfabético. Bastante participativa, ela realizava todas as atividades solicitadas e passou a sentir prazer em expressar seus conhecimentos. Já o aluno não avançou do mesmo modo, ele costumava não realizar as atividades e sentia dificuldade em interagir com outros alunos. Desse modo, seus aprendizados aconteceram de forma mais lenta.





Apesar do mesmo trabalho com os dois alunos, o aprendizado não aconteceu no mesmo momento. Pude perceber que diversos fatores contribuíram para o avanço e as dificuldades das crianças citadas. Porém, não podemos dizer que não houve construção de conhecimentos, pois o aluno

aprendeu sim, avançou tendo em vista sua situação inicial. E mesmo tendo concluído o ano não alfabético, ele demonstrou ter desenvolvido importantes habilidades, como, por exemplo, desenhar, identificar rimas fazendo a relação som-grafia, usar o caderno, entre outras.

# Depoimento sobre o uso do livro didático na prática de alfabetização

Professora: Ana Lúcia Martins Maturano  
Turma: 2º ano do Ensino Fundamental.  
Escolas: Municipal Nova Santana (Camaragibe – PE) e  
Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife – PE)

O livro didático é um dos recursos mais ricos que podemos ter em nossas salas de aula, se soubermos explorá-los. Trata-se de um material selecionado coletivamente, atendendo, ou na tentativa de atender, às necessidades da escola no sentido de possibilitar um bom desempenho na construção dos conhecimentos nas diferentes áreas, considerando os objetivos a serem atingidos em cada uma delas.

Na rotina escolar, cabe a cada docente apropriar-se da proposta desses livros buscando caminhos para usá-los conforme as orientações e até mesmo reinventá-los dependendo do que for pretendido. Para o 2º ano dispomos de cinco livros didáticos (Linguagem, Matemática, Geografia, História e Ciências); há sem dúvida um grande desafio, pois é preciso organizar esse material em favor da turma adequando à sua rotina e estabelecendo a melhor articulação possível entre as diversas áreas a serem estudadas. Outra questão é tê-lo como aliado no processo de alfabetização em que as crianças se encontram, sem perder de vista os diferentes níveis de aprendizagem que apresentam.

Pensando em aperfeiçoar o trabalho com o livro didático, planejo diferentes aulas inserindo atividades com os mesmos, tendo como base as questões acima citadas. Vejo como fundamental incentivar a turma a usá-los com cuidado, observá-los, e compreender a importância que tem para que aprendam a ler e escrever. Exemplifico nesse texto algumas das atividades que costumo realizar com o apoio do livro extrapolando as instruções por ele oferecidas: pintar espaços entre palavras (visando à segmentação), pesquisa de palavras, pesquisa das páginas a serem trabalhadas, dramatização de alguma história, sequências didáticas.



Ressalto que, nos livros das outras áreas de conhecimento, faço algumas das atividades que exemplifiquei, visando sempre ao avanço na leitura e escrita; isso porque precisamos construir conhecimentos em todas as áreas estabelecidas, mas há uma prioridade para a aprendizagem da leitura e escrita, fazendo-se, então, necessário um planejamento interdisciplinar. Concluo que, com uma escolha pautada na proposta pedagógica e com uma boa utilização, o livro didático configura-se em mais uma trilha repleta de novidades que tornam possível o desempenho desde o iniciar até o consolidar dos objetivos instituídos por área para o ano letivo.

# 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. Quais temáticas você gostaria que fossem tratadas em um curso de continuidade a este curso?**

## **8. Se julgar necessário, faça outros comentários.**

# APRENDENDO MAIS

## Sugestões de leitura

### Movimento Todos Pela Educação. De olho nas metas.

1.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Movimento Todos Pela Educação. **De olho nas metas**. Segundo relatório de acompanhamento das Metas do movimento Todos Pela Educação. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: [http://www.movimentominas.com.br/system/documents/724/original/Relat%C3%B3rio\\_Completo\\_Todos\\_pela\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_2009.pdf?1338319815](http://www.movimentominas.com.br/system/documents/724/original/Relat%C3%B3rio_Completo_Todos_pela_Educa%C3%A7%C3%A3o_2009.pdf?1338319815)

O relatório “De olho nas metas” apresenta que, para monitorar a adequação das aprendizagens das crianças, de acordo com a idade e série/ano, o Movimento Todos Pela Educação instituiu cinco metas a serem alcançadas até 2022, com definições de projeções intermediárias que dão subsídios à sociedade civil e aos gestores públicos, para avaliarem se as políticas públicas estão na direção correta. Além disso, o documento mencionado defende que para garantirmos o direito da alfabetização a todas as crianças (meta II), precisamos ter dois indicadores que avaliem e monitorem a apropriação desse direito: um que verifique se a conclusão da 2ª série/3º ano está ocorrendo na idade correta – oito anos (atualmente é a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD – que faz esse monitoramento), e o segundo que seja capaz de medir a qualidade dessa alfabetização no final do processo. O relatório aponta que ainda não há indicadores para mensurar a “qualidade da alfabetização” conforme indicado na meta proposta pelo Movimento Todos Pela Educação.



## A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000- 2006): mapeamento e problematizações.

2.

MAINARDES, Jeferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000- 2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 14, n. 40, p. 7-23, jan./abr. 2009. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/275/27504002.pdf>

Nesse artigo, o autor apresenta os principais resultados de uma pesquisa que envolveu a análise de teses e dissertações sobre a política de ciclos, defendidas no período de 2000 a 2006, e fez parte de um projeto de pesquisa que visou realizar uma busca sistemática de trabalhos sobre esse tema. O autor busca expandir, organizar e difundir essa produção acadêmica, bem como analisá-la quanto a diferentes aspectos, tais como: os temas abordados, as contribuições para a compreensão da política de ciclos, os referenciais teóricos adotados, os problemas e as lacunas. O autor argumenta que se faz imprescindível o levantamento e a análise aprofundada dessa produção para que os dados obtidos possam: (i) subsidiar uma avaliação dos possíveis avanços e contribuições da produção acadêmica; (ii) oferecer sínteses importantes sobre tais temáticas; (iii) subsidiar ou informar a implementação ou o redimensionamento de políticas de ciclos das redes de ensino.

### A escrita da prática pedagógica como estratégia metodológica de formação.

3.

MELO, Elisabete Carvalho de. **A escrita da prática pedagógica como estratégia metodológica de formação.** Formação de professores para a educação básica. IX Congresso estadual paulista sobre formação de educadores – 2007. UNESP. Disponível em <http://www.unesp.br/prograd/ixcepefe/Arquivos%202007/9eixo.pdf>.

O artigo apresenta o estudo sobre a escrita da prática pedagógica como estratégia metodológica de formação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre. A autora esclarece que, muitas vezes, essa prática torna-se aligeirada, fragilizando o papel da escola como locus privilegiado de produção do conhecimento. Além disso, apresenta como o currículo do referido curso foi estruturado para atender à formação dos professores alfabetizadores, tendo por base o registro da prática. O estudo tratou de avaliar as repercussões da referida atividade na escrita das professoras alfabetizadoras, que pertenciam ao curso de Pedagogia, mas que também já atuavam como professoras de escolas públicas estaduais e municipais da cidade de Rio Branco-AC. Os resultados da pesquisa apontam que a atividade de registro docente foi marcada por momentos de resistência, de dificuldades e de avanços, indicando que essa ação de reflexão sobre a prática pedagógica se mostrou como um elemento importante para a formação inicial ou continuada.

### **A escolaridade em ciclos no Brasil: uma transição para a escola do século XXI.**

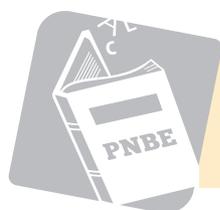
4

FERNANDES, Cláudia. **A escolaridade em ciclos no Brasil: uma transição para a escola do século XXI.** Rio de Janeiro, 2003. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC, 2003. Disponível em: [http://www.unirio.br/cch/neephi/textos/TESE%20DOUTORADO\\_CLAUDIA%20FERNANDES.pdf](http://www.unirio.br/cch/neephi/textos/TESE%20DOUTORADO_CLAUDIA%20FERNANDES.pdf)

Esse estudo apresenta as repercussões que a organização da escolaridade em ciclos introduz no interior das escolas, tanto para as práticas de gestão, organização e funcionamento do espaço escolar, como para as práticas dos professores no exercício de sua profissão. O estudo sustenta a argumentação de que a experiência dos ciclos conforma a escola dentro de uma nova lógica. Defende que as mudanças para um real funcionamento da escola em um sistema de ciclos entram em conflito com a cultura da escola, cuja concepção de escolarização, de tempo e espaço escolares, coadunam com a lógica da escola seriada. A mudança provoca desestabilização nos hábitos dos agentes envolvidos no processo educativo e faz com que a escola transforme-se em um espaço de tensão e conflito, tanto entre os docentes quanto em relação aos alunos e suas famílias. Para tecer tais argumentos, a pesquisa desenvolve-se a partir de análise documental, revisão de literatura, análise dos questionários contextuais dos professores com os resultados do SAEB 2001 e trabalho de campo, realizado a partir de observações, entrevistas e aplicação de questionário em uma unidade escolar da rede municipal de ensino de Niterói/RJ.

# Sugestões de atividades para os encontros em grupo

## 1º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Rimas da floresta” de José Santos.

2 - Socializar as aulas realizadas com base nos planejamentos elaborados na unidade 7.

3 - Discutir sobre os textos da seção “Sugestões de leitura” da Unidade 7.

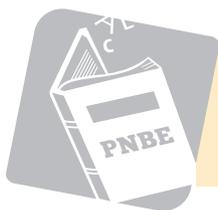
4 – Ler a seção “Iniciando a conversa”.

5 – Ler o texto 1 (Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimentos por todas as crianças no ciclo de alfabetização); discutir sobre os encaminhamentos dados pelas docentes apresentadas nas pesquisas de Oliveira (2005) e Cruz (2008) acerca da progressão das aprendizagens, do ensino e escolar.

6 - Analisar, em pequenos grupos, os quadros de Perfil de Grupo preenchidos, discutir sobre possíveis encaminhamentos para os casos em que os direitos de aprendizagem não tenham sido garantidos.

7 – Ler, em pequenos grupos, os relatos apresentados pelas professoras Ana Lúcia, Sheila e Priscila; discutir: quais foram os encaminhamentos dados pelas docentes para garantir a progressão das aprendizagens das crianças ao longo do ciclo de alfabetização? Relacionar com as estratégias que foram desenvolvidas pelos docentes da turma.

## 2º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Alice no país da poesia”, de Elias José.

2 – Ler o texto 2 (Reflexão sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes); discutir, com base nos depoimentos, relatos e pesquisas apresentadas, a importância dessas duas dimensões para o exercício da docência.

3 – Ler, em pequenos grupos, os relatos 1 e 2, apresentados na seção “Compartilhando”, e socializar, no grande grupo, o relato lido e a importância da adoção dessas práticas para a organização didática e pedagógica da prática docente no ciclo de alfabetização.

4 – Analisar os quadros de “Monitoramento de atividades” sugeridos na unidade 7; discutir sobre as contribuições, ou não, para a reflexão sobre a própria prática; comparar o que foi registrado em relação às atividades realizadas e os resultados das crianças registrados no quadro de perfil da turma.

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.

