

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

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

**CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**Educação do campo
UNIDADE 01**

Brasília 2012

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

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

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

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

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : currículo no ciclo de alfabetização : perspectiva para uma educação do campo : educação do campo : unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

60 p.

ISBN 978-85-7783-100-5

1. Alfabetização. 2. Educação no campo. 3. Avaliação escolar. I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 96.211 exemplares
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70047-900
Tel: (61)20228318 - 20228320

CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

UNIDADE 1
Educação do Campo

Autores dos textos da seção Aprofundando:

Carolina Figueiredo de Sá
Rui G. M. Mesquita
Telma Ferraz Leal

Autores dos relatos de experiência e depoimentos:

Aluísio Batista da Silva
Maria de Fátima Belarmina da Silva
Yara Nogueira Rodrigues

Leitores críticos e apoio pedagógico

Alfredina Nery
Amanda Kelly Ferreira da Silva
Ana Cláudia Pessoa da Silva
Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Ana Márcia Luna Monteiro
Cassiana Maria de Farias
Maria Cláudia Pereira da Silva
Severino Ramos Correia de Figueiredo
Sheila Vitalino Pereira
Telma Ferraz Leal

Contribuições para a produção dos quadros de direitos de aprendizagem:

Adelma Barros-Mendes; Aleksandro da Silva; Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral; Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa; Ana Cristina Bezerra da Silva; Ana Gabriela de Souza Seal; Ana Lúcia Guedes; Ana Lúcia Martins Maturano; Andrea Tereza Brito; Artur Gomes de Moraes; Carlos Mourão; Célia Maria Pessoa Guimarães; Constância Martins de Barros Almeida; Cynthia Cybelle Rodrigues; Dayse Holanda; Débora Anunciação Cunha; Edijane Ferreira de Andrade; Eliana Borges Correia de Albuquerque; Evanice Brígida C. Lemos; Ivane Pedrosa de Souza; Ivanise Cristina da Silva Calazans; Juliana de Melo Lima; Kátia Regina Barbosa Barros; Leila Nascimento da Silva; Lidiane Valéria de Jesus Silva; Lourival Pereira Pinto; Luciane Manera Magalhães; Magna do Carmo Silva Cruz; Margareth Brainer; Maria Helena Santos Dubeux; Mônica Pessoa de Melo Oliveira; Nilma Gonçalves da Silva; Patrícia Batista Bezerra Ramos; Priscila Angelina Silva da Costa Santos; Rafaella Asfora; Rielda Karyna de Albuquerque; Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo; Rosa Maria Manzoni; Severina Erika Silva Moraes Guerra; Sheila Cristina da Silva Barros; Sidney Alexandre da Costa Alves; Simone Borrelli Achtschin; Suzaní dos Santos Rodrigues; Tânia Maria S.B. Rios Leite; Telma Ferraz Leal; Terezinha Toledo Melquíades de Melo; Tícia Cassiany Ferro Cavalcante; Vera Lúcia Martiniak; Vivian Michelle Rodrigues N. Padilha; Wilma Pastor de Andrade Sousa.

Obs.1: O Grupo de trabalho técnico para elaboração dos Direitos de Aprendizagem - Língua Portuguesa/ MEC participou da discussão e elaboração dos quadros: Alfredina Nery, Ana Cristian Thomé Veneno Batista, Aricélia Ribeiro do Nascimento, Divani Aparecida Pereira Albuquerque Nunes, Francisca Isabel Pereira Maciel, Lúcia Helena Couto, Telma Ferraz Leal, Valéria do Nascimento Querido.

Obs.2: Participantes do VI Encontro do Grupo de Trabalho Fundamental Brasil, em 15 e 16 de agosto de 2012, realizaram leitura crítica e contribuíram com sugestões de aperfeiçoamento dos quadros.

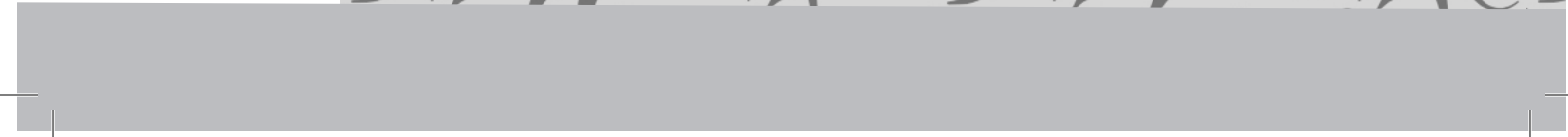
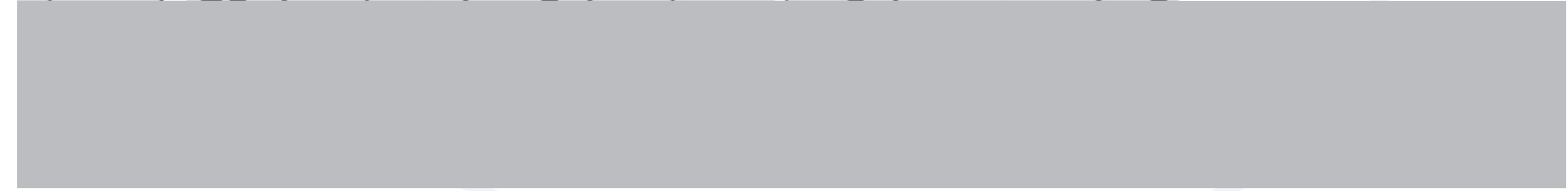
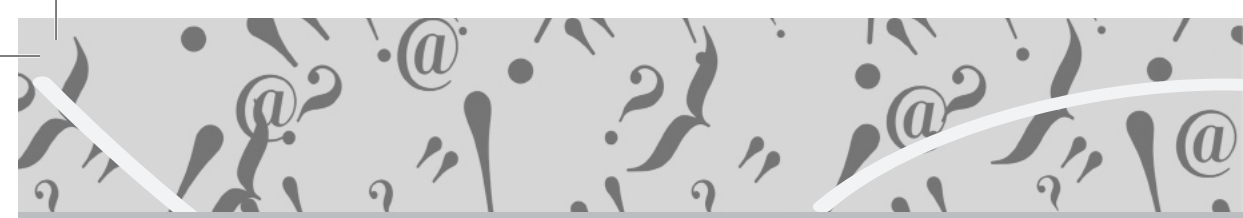
Obs.3: Profissionais de secretarias de educação visitadas por profissionais da equipe pedagógica do MEC contribuíram, apresentando sugestões, em encontros de debate com a equipe do Ministério da Educação.

Revisor

Iran Ferreira de Melo

Projeto gráfico

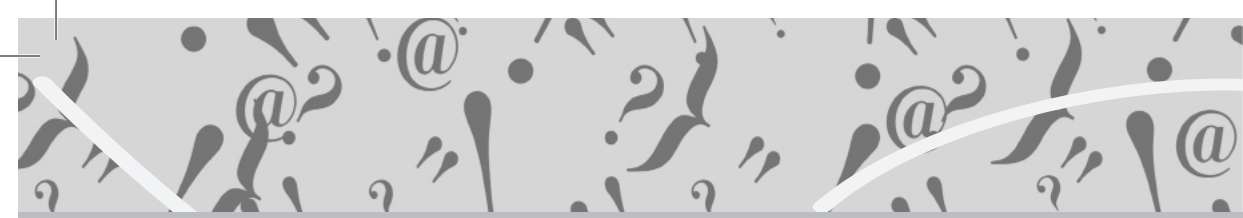
Anderson Lopes, Leon Rodrigues, Túlio Couceiro e Ráian Andrade



Sumário

CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Iniciando a conversa	07
Aprofundando o tema	09
1. Currículo no ciclo de alfabetização: introduzindo a discussão sobre a educação do campo	09
2. Alfabetização e letramento no campo: desafios e perspectivas	17
3. Avaliação e progressão escolar nas turmas multisseriadas	33
Compartilhando	43
1. Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização - Língua Portuguesa	43
Aprendendo mais	53
Sugestões de leitura	53
Sugestões de atividades para os encontros em grupo	57



Iniciando a conversa

Na primeira unidade deste curso buscaremos refletir sobre alguns princípios gerais a respeito dos três grandes temas propostos: currículo, concepções de alfabetização e avaliação no primeiro ciclo do Ensino Fundamental para as escolas do campo brasileiro. Vistos de forma integrada e articulada, tais aspectos da prática pedagógica implicam numa concepção de educação subjacente que, defendemos, seja voltada à realidade dos povos do campo, à valorização de seus saberes e à integração social, política e cultural entre escola e comunidade.

Ao longo da unidade discutiremos sobre a conflituosa construção de uma proposta curricular para a educação do campo, que atenda aos interesses e demandas de suas populações. Problematizaremos alguns desafios e perspectivas das escolas do campo, particularmente das áreas rurais, em alfabetizar suas crianças ao mesmo tempo em que essas se insiram em contextos reais e significativos de leitura e escrita – como alcançar esse objetivo valorizando e se apoiando na rica cultura oral produzida pelos povos do campo. Discutiremos a importância do currículo de alfabetização possuir clareza quanto aos direitos de aprendizagem das crianças, buscando uma progressão do ensino e da aprendizagem ao longo do ciclo. Os objetivos desta unidade, articulados aos princípios da educação do campo, são:

- aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do ensino fundamental e a definição de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento nas áreas da leitura e da escrita;
- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- 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

1. Currículo no ciclo de alfabetização: introduzindo a discussão sobre a educação do campo

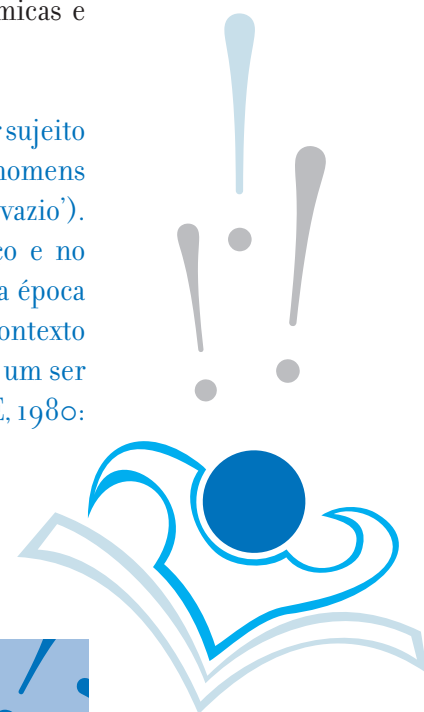
Rui G. M. Mesquita
Carolina Figueiredo de Sá
Telma Ferraz Leal

Este conjunto de cadernos apresenta uma especificidade a ser foco de atenção: ele é principalmente destinado aos professores do campo, onde se encontram os agrupamentos multisseriados. Dada tal característica, torna-se obrigatória a tarefa de inserir, no debate sobre alfabetização, as especificidades da realidade do campo, considerando-se a diversidade de experiências e modos de organização curriculares, assim como a história de constituição dos povos do campo (agricultores, assalariados, camponeses sem terra, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas, caiçaras, pescadores, seringueiros, dentre outros) e das infâncias ali presentes.

Partimos do princípio de que não existe **infância** em geral, mas experiências

concretas de vida, situadas nos mais diferentes tempos e espaços socioculturais. É no cotidiano das relações de trabalho, convívio social e com a natureza que os homens do campo constroem suas identidades e criam suas crianças, que, como sujeitos históricos, são determinadas por um conjunto de relações sociais, econômicas e culturais da sociedade em que vivem.

“Assim, a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto (...), não existem senão homens concretos (‘não existe homem no vazio’). Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais.” (FREIRE, 1980: 34)



No entanto, apesar da busca de atender às especificidades das comunidades do campo, em suas dimensões **espaço-temporais**, defendemos a necessidade de pensarmos os currículos do campo também pela dimensão da garantia de direitos. Desse modo, por um lado, propomos a construção de currículos que deem acesso a conhecimentos e habilidades que se constituam como direitos de aprendizagem a serem garantidos para todos os brasileiros, e, por outro, que sejam abordados, nas escolas, temas que sejam relevantes para as comunidades onde elas estão inseridas.

Para tal, é indispensável que a escola incentive a construção de narrativas e tradições locais, como forma de valorizar as singularidades identitárias do campo, ou seja, que a escola não só trate, em sala de aula, de temas relevantes para a vida cotidiana das crianças, mas que proponha ações concretas em que as crianças possam estender, para além dos muros da escola, suas conquistas, suas aprendizagens. A escola pode se enriquecer, nesse sentido, ao viabilizar projetos em que as crianças possam interagir na comunidade, fora do espaço físico escolar, sob orientação do professor, mas também ao trazer para dentro desse espaço as vivências políticas e experiências culturais de sujeitos diversos.

Na Unidade 2 o planejamento do ensino na perspectiva da diversidade e das relações entre contexto escolar e extraescolar é tema de discussão.

O depoimento da professora Yara Nogueira Rodrigues, da Escola Popular Raio do Sol, em Rondônia, exemplifica o papel mais amplo que a escola do campo pode cumprir, para além da dimensão estrita do ensino, estreitando e valorizando os vínculos das crianças com a comunidade em que se inserem:

“A Escola Popular sempre incentivou também as festas de Aniversariantes do mês (...). Em 2010, na área Raio do Sol, as mulheres organizaram estas festas todos os meses. As mulheres e seus filhos passavam de casa em casa arrecadando os ingredientes para o bolo e suco e depois se uniam para fazê-los. Também aproveitavam para celebrar os Dias das Mães e dos Pais. (...) Outra atividade que a Escola organiza em várias áreas é o Cinema do Povo. (...) A programação é variada: filmes e documentários sobre a luta popular, comédias, desenhos animados e até pegadinhas, além de divulgar fotos das atividades camponesas e outras lutas. Eu pude dar boas gargalhadas junto com os camponeses das palhaçadas do Ivo Holanda e do imortal Chaplin, no filme mudo e preto e branco ‘Tempos Modernos’. As sessões estão sempre cheias, (...) e os pedidos das crianças são muitos: “passa o filme lá em casa, professora!”

“As atividades da Escola Popular são variadas, ajudam na união e organização independente dos camponeses, homens, mulheres e crianças, na solução das necessidades culturais, artísticas e de integração, necessidades essencialmente humanas. Como cantou Arnaldo Antunes: “A gente não quer só comida / A gente quer comida, diversão e arte.”

Ao propiciar às crianças este movimento constante entre a prática social e a reflexão, entre comunidade e escola, é possível elevar os conhecimentos que já possuem sobre a realidade em conceitos mais aprofundados sobre esta. Dessa forma, a interação da criança com os objetos de estudo na escola (sejam eles as relações humanas, culturais, eventos da natureza ou o Sistema de Escrita Alfabética e outras linguagens) tende a se estabelecer com maior dinamismo, promovendo melhor compreensão dos conhecimentos por parte dos estudantes. Vejamos o relato da professora Maria de Fátima Belarmina da Silva, da Escola Popular Corumbiara, em Rondônia:

“Tive uma boa experiência uma vez que substituí um professor na escola da prefeitura. O conteúdo programado era insetos. Saí com os alunos para uma aula de campo, procuramos insetos no entorno da escola. As crianças ficaram muito animadas, primeiramente por sair da sala. Também por ver e tocar nos bichos e em seu habitat, não apenas ver em gravuras. Quando o professor voltou, brincou comigo: “Você me trouxe um problema: agora os alunos querem que dê aulas como as suas, fora da sala.”

A partir deste relato, percebe-se o quanto atividades como esta podem ser estimulantes para os estudantes, contribuindo para a construção de novos e significativos conhecimentos. Nesse sentido, por meio da integração entre ações concretas e reflexão sobre os conhecimentos, experiências escolares e extraescolares, é que a educação de caráter emancipatório e transformador

se configura como uma postura crítico-investigativa diante da realidade e do conhecimento, ao mesmo tempo em que aposta nas potencialidades dos homens, mulheres e crianças do campo.

A escola, portanto, é um espaço de convivência, desenvolvimento e aprendizagem na e para a vida. Os modos de propiciar condições para que ocorram as apropriações e desenvolvimento são historicamente e culturalmente situados. O currículo prevê organização temporal e espacial para tais concretizações. Em uma perspectiva sócio-histórica, embora sejam considerados aspectos relativos à progressão escolar, os educadores têm como ponto de partida a ideia de que a construção de conhecimentos novos não ocorre necessariamente de forma linear, nem sua aprendizagem é um processo mecânico de acúmulo de informações “depositadas” sobre os estudantes (concepção presente nos antigos métodos de ensino na alfabetização). Por isso, reiteramos que, na ação pedagógica, as dimensões do fazer relativas às diferentes práticas sociais estejam estreitamente articuladas ao ensino.

Essa postura político-metodológica possibilita a construção de conhecimentos significativos por parte das crianças, além de valorizar os diferentes saberes de seu povo, comunidade, família, contribuindo para sua identificação cultural, social e política. Assim, consideramos que o planejamento da organização do tempo escolar pode ser feito de maneira articulada à vida das comunidades. Como é discutido por Leal e

Na unidade 8, há reflexões sobre currículo e progressão escolar

Leal e Guedes-Pinto apresentam reflexões sobre singularidades das experiências locais e direitos de aprendizagem gerais na unidade 1 do ano 3.

Pinto (2013), “nessa organização do tempo definimos quais são as prioridades, de modo a favorecer aprendizagens significativas, rompendo com as tendências que impõem excesso de conteúdo e pouca profundidade”. Assim, o princípio de articulação entre escola e outros espaços sociais é que deve orientar a organização temporal do currículo. As experiências sociais das comunidades devem ser o ponto de partida para a definição das prioridades, de modo a se fortalecer as capacidades de ação individual e coletiva dos estudantes.


Ao relatar uma atividade de celebração da escola referente ao Dia Internacional das Mulheres, 8 de março, a professora Yara Nogueira Rodrigues enfoca alguns destes aspectos:

“(...) as crianças ensaiaram um teatro que era a encenação da música “Moda da onça”, que fala de uma caçada. Foi uma farra só! As próprias crianças organizaram o cenário de sua peça: trouxeram toras de madeira, arrancaram arbustos de outros lugares e replantaram no “palco” e pés de capim para representar um canavial, tudo ideia deles mesmos. Um menino emprestou sua espingardinha de madeira. Elas cuidaram também da maquiagem: os maiores pintaram o rosto dos “cãezinhos” e da “onça”, encenada por um rapazinho que exibia orgulhoso suas pintas amarelas e pretas. Nos ensaios, algumas crianças ficaram de fora, por desejo delas mesmas ou dos pais. Mas acontece que depois da 1ª apresentação, diante dos pedidos insistentes de bis, aquelas que não

tinham representado correram pedindo para participar. E a segunda apresentação igualmente foi um sucesso. Todos se divertiram muito! No ano seguinte (...) eles se apresentaram num festival cultural com todas as escolas na sede do município e foram os grandes vencedores!”

A perspectiva assumida, portanto, é de uma alfabetização viva, em que as crianças se apropriem da leitura e da escrita de modo ativo, agindo socialmente: ler e escrever para interlocutores que assumem diferentes papéis sociais, e não apenas para o professor, para atender a diferentes propósitos, contextualmente situados. No exemplo citado, como a peça tinha uma finalidade social explícita (apresentar-se para as mães e demais membros da comunidade), as crianças, além de trabalharem a leitura visando decorarem o texto, puderam se apropriar de sua linguagem cênica, envolvendo-se ativamente em sua execução. Outro aspecto positivo é o fato da música encenada falar de temas de sua realidade, o que mobilizou o interesse das crianças pela proposta.

Trabalhar a reflexão sobre a leitura e a escrita a partir de atividades contextualizadas como esta pode potencializar a aprendizagem, tanto dos princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), articulados ao estudo de outros componentes curriculares, como de diferentes aspectos formativos. Dentre outros princípios gerais que devem nortear a educação do campo está o da prática interdisciplinar, em que, a partir de um problema ou tema de interesse das crianças,



diversas áreas do conhecimento possam ser mobilizadas em sua abordagem. Dessa forma, a ampliação cultural, articulada ao fortalecimento da cultura local e à valorização dos saberes construídos pelos grupos sociais dos quais a criança participa é o centro das intencionalidades de uma educação engajada com os interesses da educação do campo, que valoriza o pensamento crítico, a capacidade de pensar e repensar valores. Segundo Kramer, “a educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana.” (KRAMER, 2007:19)

Por outro lado, é preciso reconhecer que as crianças, como sujeitos sociais imersos e produtores de determinadas relações culturais, sociais e econômicas, formulam ideias, refletem e constroem conhecimentos sobre diversos aspectos do mundo em que vivem, inclusive sobre a linguagem escrita ou sobre o sistema numérico, muito antes de chegar à escola.

“Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar (...).” (VIGOSTSKI, 2007: 94).

Assim, é preciso que o professor investigue e deixe emergir em sala de aula as ideias e conceitos próprios das crianças acerca dos diferentes conhecimentos trabalhados, para que a partir daí possa desafiar-las a avançar em seus conceitos sobre os mesmos. No que se refere ao SEA, isso significa saber como as crianças pensam a escrita, para organizar atividades de reflexão e reelaboração dos conhecimentos adquiridos.

Como já anunciamos, uma perspectiva sócio-histórica, que concebe as singularidades das experiências das comunidades, não é incompatível com a defesa de alguns direitos de aprendizagem a todas as crianças, como o da leitura e escrita autônoma, que são citados nos quadros da seção Compartilhando deste caderno. O importante é que esses direitos sejam garantidos em situações que favoreçam a construção de identidades pessoais e sociais compatíveis com os anseios das comunidades do campo.

Sobre tal tema, podemos dialogar com o que dizem os professores das Escolas Família Agrícola do Município de Alegre - ES (EMFA **George Abreu Rangel** e EMFA **Ziolita Maria da Silveira**):

As especificidades do trabalho de alfabetização no/do campo demandam um perfil bastante exigente dos professores alfabetizadores, que reúne saberes específicos das disciplinas, saberes pedagógicos, práticos e atitudinais. Os profissionais envolvidos com alfabetização devem estar conscientes de que devem:

- reconhecer que existe mais de uma maneira de aprender e, portanto, deve haver maneiras diversificadas de ensinar;
- saber que o conteúdo de alfabetização é tão elaborado e complexo quanto os demais conteúdos trabalhados em outros níveis de ensino;
- possuir competência e sensibilidade para o trabalho com alunos na faixa etária de 6 a 8 anos;
- evidenciar abertura para o trabalho em contextos de diversidade e de diferenças de forma coletiva e compartilhada;
- desenvolver expectativas de sucesso e estimular a auto-estima dos alunos, acreditando no seu potencial enquanto alfabetizador, bem como no dos alunos, respeitando as individualidades;
- orientar as atividades na sala de aula, que devem ser criativas, dinâmicas, diferenciadas e significativas;
- atuar como educador mediador entre o conhecimento cotidiano e científico;
- garantir um ambiente educativo, saudável e alegre;
- estar apto (a) a diagnosticar, analisar e retomar ações pedagógicas visando ao avanço dos alunos;
- contextualizar conteúdos programáticos, relacionando a teoria com a prática, atribuindo, assim, uma função social aos temas trabalhados.

Assim, trabalhar com avaliação é importante, no sentido de que a entendamos vinculada a uma prática educacional, necessária para que se saiba como se está, enquanto aluno, professor e conjunto da escola; o que já se conseguiu avançar, como se vai vencer o que não foi superado e como essa prática será mobilizadora para os alunos, para os professores, para os pais.

A avaliação acontece respeitando os aspectos atitudinais, comportamentais e conceituais. Por meio de fichas avaliativas, não atribuindo notas, e sim conceitos aprendidos e em processo.

Os princípios citados pelos professores das Escolas Família Agrícola do Município de Alegre - ES concentram algumas das orientações fundamentais para que a escola do campo seja um espaço de aprendizagem e de construção de coletividades.

A alfabetização, para as crianças que vivenciam experiências que tenham tais princípios como fundantes, é um processo de ampliação cultural, de reafirmação de valores dos povos do campo

Na unidade 2, são listados princípios centrados na perspectiva sociointeracionista sistematizados por Lima (2011) e princípios educativos defendidos pela Pedagogia do Movimento.



e, ao mesmo tempo, de acesso a práticas sociais variadas, comuns a diferentes comunidades urbanas e rurais.

Isto implica conceber a educação, e particularmente, a alfabetização como sendo parte dos direitos de aprendizagem de todas as crianças, ao mesmo tempo em que partimos do princípio de que a educação se constitui como um ato político e de conhecimento (FREIRE, 1979). Para Freire, “a leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo” (FREIRE, *ibid.*), ou seja, ao se viabilizar a leitura da palavra, o educador estaria ao mesmo tempo levando o educando a ler o mundo.

Assim, defender a educação como ato político implica termos uma intencionalidade clara no sentido de que o processo educativo contribua com a emancipação humana, a formação de sujeitos autônomos, críticos, solidários, reflexivos, que valorizem suas raízes culturais, fortalecendo os laços identitários das crianças com sua comunidade. Significa, ao mesmo tempo, combater as desigualdades sociais e a situação de pobreza da maioria das famílias do campo, com ações educativas que desnaturalizem a condição de exploração e cerceamento de direitos em que vivem e apontem para formas coletivas de sua superação.

Educação como ato de conhecimento, por sua vez, corresponde à experiência com o conhecimento científico e com a cultura, tanto sua construção cotidiana e os diferentes saberes populares, como a produção historicamente acumulada pela sociedade. O processo de alfabetização é assim compreendido também como um ato de conhecimento, no qual “aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem” (FREIRE, 1981).

Referências

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da liberdade** — uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980 p. 34.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**, 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Janete, PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (orgs.) **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LEAL, Telma Ferraz e PINTO, Ana Lúcia Guedes. Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização. Brasília: Ministério da Educação, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, Unidade 1/ano 3, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

2. Alfabetização e letramento no campo: desafios e perspectivas

Carolina Figueiredo de Sá
Rui G. M. Mesquita

2.1 - A respeito dos métodos e concepções de alfabetização: um pouco de história...

“Professora, é que não me dou pro estudo, minha cabeça é que é muito dura pra aprender. Sei as letras todas, sei juntar algumas assim, uma com outra, mas quando aparece tudo junto na palavra aí esqueço!”
(Aluísio, 47 anos, camponês, Palmares/PE)

O que aconteceu com o Seu Aluísio? Uma possível resposta para a pergunta está relacionada ao como se deu o processo de sua alfabetização¹, as estratégias utilizadas, e em última instância, ao ensino do SEA, geralmente concebido como um código.

De acordo com seu depoimento, podemos inferir possíveis metodologias utilizadas em seu processo de alfabetização: provavelmente, Aluísio primeiro aprendeu o nome de cada uma das letras repetidamente (de modo que jamais esqueceu a sequência alfabética); em seguida, lhe foi ensinada a formação das famílias silábicas, com a junção das letras que já tinha aprendido; após longo treino de junção de letras (sendo que algumas sílabas ele ainda se recorda), começou a formar palavras com estas sílabas.

Na unidade 3 serão expostas reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética e seu ensino.

Esta suposição nos remonta a algumas práticas que, embora já tenham sido amplamente utilizadas para alfabetizar crianças, trazem dificuldades importantes para os alunos compreenderem o SEA. Vejamos:

I) As letras são apresentadas fora de um contexto significativo, e entende-se que para avançar no processo de alfabetização é pré-requisito que os estudantes decorem todas elas, em suas diferentes formas de

¹ Reduzimos as inúmeras variáveis que podem ter atuado sobre o processo de alfabetização de Seu Aluísio, apenas para efeito ilustrativo do tema.

apresentação (maiúscula, minúscula, letra de imprensa e cursiva). As crianças são levadas a exaustiva atividade de memorização dos seus nomes (ou de seus sons - fonemas) e variações gráficas. A apresentação simultânea das diferentes formas de grafia das letras torna sua aprendizagem mais desgastante, privilegiando quase exclusivamente a habilidade motora das crianças.

II) O trabalho com as **famílias silábicas** igualmente desligado de um contexto significativo para as crianças se torna também abstrato e mecânico. Priorizam-se as funções de memória e identificação gráfica (percepção do traçado das sílabas e das letras que as compõem). No relato de Seu Aluísio, percebemos que ele conseguiu memorizar a forma e o nome de algumas sílabas, mas não compreendeu a lógica do sistema de escrita e suas características estruturais. Os **pedaços de palavras** (sílabas) que decorou poderiam até possibilitar a leitura de palavras compostas por sílabas simples (consoante + vogal), geralmente trabalhadas nas cartilhas, mas quando se depara com textos reais e palavras diversificadas não os compreendem.

Esta metodologia de alfabetização, que parte do estudo das unidades menores da língua (letras, fonemas ou sílabas – geralmente sem sentido), para só então iniciarem o estudo das unidades maiores da língua (palavras, frases ou textos) ficou conhecida como **métodos sintéticos**. Estes foram os métodos predominantes em toda a Antiguidade e Idade Média, desde a Grécia Antiga e Império Romano até o início do século XVIII. No entanto, ainda hoje

encontramos sua aplicação em algumas salas de aula em nosso país.

Em fins do século XVIII, no esforço de motivar as crianças para o estudo da língua, foram criados os **métodos analíticos**, nos quais se parte do estudo de unidades significativas da língua (palavras, frases ou textos), para depois analisar suas partes menores (sílabas, letras, fonemas). Palavras ou pequenas sentenças são apresentadas às crianças, para que as leiam globalmente, memorizando seus traçados característicos. A memória visual global é a habilidade cognitiva mais explorada. Somente quando a criança despertasse espontaneamente o interesse em descobrir as partes menores da palavra é que deveria se iniciar o estudo das sílabas, letras ou fonemas. É enfatizado, portanto, o caráter ocasional e espontâneo do interesse das crianças para passar ao estudo mais sistemático da língua (CALVÃO e LEAL, 2005).

Outros métodos difundidos após estes foram os **analítico-sintéticos**. Estes iniciam o estudo da língua com as unidades maiores e concentram-se logo depois na análise silábica das palavras para, em seguida, formar novas palavras com os padrões (**famílias**) silábicos estudados. O estudo limitado apenas por palavras ou frases compostas pelas famílias silábicas já conhecidas pelos alunos deram origem a sentenças e textos artificiais (ex: **Ivo viu a uva**), desligados da realidade concreta dos alunos (sejam crianças ou adultos) e sem as características de textos reais, como a coerência e coesão de ideias entre as frases e parágrafos. As difundidas cartilhas escolares são exemplo deste método

2.2 - Alguns limites dos métodos sintéticos e analíticos

O conjunto dos métodos acima descritos, apesar de suas particularidades, possui algumas características em comum:

a) em geral, são propostas de alfabetização descontextualizadas, nas quais a criança, em suas múltiplas dimensões, seus valores culturais, linguagem e inserção social não são consideradas;

b) são metodologias que não levam em consideração que as crianças elaboram ideias e hipóteses sobre como funciona o sistema de escrita antes mesmo de chegarem à escola (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985);

c) em geral, não trabalham com textos reais (GALVÃO e LEAL, 2005), de significado sociocultural expressivo para as crianças, criando falsas ideias sobre as finalidades sociais da escrita ao não promover o estudo de diferentes gêneros textuais – as crianças escrevem **para a escola** e não **para a vida**;

d) todos os métodos acima concebem o SEA como um simples código, em que a alfabetização ocorreria por processo de decodificação-codificação, bastando memorizar suas informações para dominá-lo (MORAIS, 2005). Neles a didática prioriza as funções mentais de identificação visual, cópias para memorização, coordenação motora. A ideia subjacente é a do conhecimento como mero acúmulo quantitativo e mecânico de

informações (no caso, acúmulo mecânico do conjunto de famílias silábicas memorizadas, por exemplo).

Muitos professores podem dizer que com estes métodos já tiveram sucesso em alfabetizar vários alunos. Porém, isto ocorre porque, para além do método existe uma criança que pensa, reflete, cria associações e construções mentais e as desenvolve. Por outro lado, não podemos ignorar que para uma imensa quantidade de crianças as concepções mecânicas da língua escrita trouxeram várias dificuldades para sua alfabetização. Basta vermos o índice de repetência no primeiro ano escolar das décadas de 70, 80, 90 e os milhões de **analfabetos funcionais**, como exemplificamos com o relato de Seu Aluísio.

Fazemos aqui uma ressalva a respeito do método de alfabetização criado por Paulo Freire, amplamente aplicado em experiências de escolarização formal e não-formal, particularmente no campo do nordeste brasileiro. Apesar de possuir características dos métodos analítico-sintéticos, sua concepção contextualizada e crítica da educação, do homem como sujeito histórico e cultural e da língua como produção viva e dinâmica da sociedade, não se identifica com o mecanicismo dos métodos de ensino descritos acima.

2.3 - A psicogênese da língua escrita

Sobre os níveis e hipóteses de escrita, ver Unidade 3.

Motivados a entender e enfrentar o **fracasso escolar** na aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, pesquisadores realizaram, nas últimas décadas, importantes pesquisas sobre como estas assimilam e desenvolvem seus conhecimentos sobre o sistema de escrita. Assim se descobriu que as crianças formulam várias ideias sobre o SEA, encontrando estratégias lógicas e coerentes para justificar suas hipóteses. Uma dupla precursora destas descobertas foram as argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e a teoria que desenvolveram é chamada **psicogênese da língua escrita**.

Nesta visão, a alfabetização é vista como um processo complexo de construção de conhecimentos, no qual as crianças têm que elaborar respostas sobre o SEA e suas características, tais como entender o que a escrita registra (ou nota) e como ela registra (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985).

Por exemplo, as crianças precisam perceber que a escrita nota os sons da fala, os nomes dos objetos, e que não tem a ver com suas características físicas (uma coisa grande pode ter nome pequeno); compreender que se escreve com letras e não números ou outros símbolos; saber se as letras registram os sons das sílabas ou de partes menores que ela; entender que as letras devem vir em determinada ordem para notar determinado som; saber que

existem letras diferentes que representam o mesmo som e as vezes uma mesma letra nota sons variados; entender que falamos continuamente, sem interrupção, mas que a escrita registra as palavras separadamente, etc. (MORAIS, 2005).

É importante observar que tais conhecimentos não são **dados** naturalmente, não são óbvios para as crianças (ou para um adulto que se alfabetiza). Ao contrário, constituem uma série de conceitos que o aprendiz tem que elaborar e que simples exercícios de memorização de letras, sílabas e palavras, não contribuem para auxiliá-lo nesta difícil tarefa.

Neste sentido, é preciso uma metodologia de alfabetização que leve em conta a complexidade do processo de aprendizagem da escrita; que parta das hipóteses formuladas pelas crianças sobre o sistema de escrita e, ao mesmo tempo, organize reflexões intencionais e sistemáticas sobre o SEA.

2.4 - Alfabetizar letrando: o que é isto?

Vimos que a alfabetização, conforme Ferreiro e Teberosky (1985), ocorre pela apropriação do SEA por meio da atividade do aprendiz. Porém, não basta que o sujeito domine esta tecnologia. A alfabetização na perspectiva do letramento inclui uma segunda dimensão, a da inserção do aprendiz nas práticas de leitura e escrita. Tal dimensão é que pode garantir que as crianças, os jovens e os adultos do campo consigam fazer uso real da leitura e da escrita, em seu cotidiano, nas diferentes situações políticas e sociais.

No decorrer do processo de alfabetização é imprescindível que as crianças entrem em contato, manipulem, utilizem e criem diferentes textos, que circulem em sua comunidade de maneira não simulada e que tenham sentido para elas. É importante que compreendam os objetivos dos diferentes gêneros textuais e suas características particulares. Ao realizar atividades que envolvam a reflexão sobre estes aspectos, possibilitamos que as crianças elevem seu nível de letramento e possam fazer o uso efetivo da língua escrita em diferentes contextos sociais.

No entanto, o mero contato com os diferentes gêneros de textos não fará com que a criança se alfabetize espontaneamente. É necessário desenvolver ambos os aspectos concomitantemente. Segundo Soares (1998, p. 47):

Ver mais sobre gêneros e tipos textuais na unidade 5

Na unidade 2, o conceito de gênero textual é abordado

“Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.”

Ao falar da indissociabilidade, a autora chama a atenção de que na prática pedagógica não se separa as duas ações, embora algumas atividades possam focar mais uma dimensão ou outra. Isto significa que devemos planejar sistematicamente atividades que envolvam tanto a reflexão sobre os aspectos linguísticos do sistema de escrita, como também atividades que elevem as capacidades de ler e produzir textos que circulam socialmente.

Ações educativas que estimulem a intervenção social, de maneira que as crianças interajam não apenas entre elas, mas também com a comunidade circundante – abrindo a escola para a interação com outros espaços educativos, trazendo para seu interior a **materialidade da vida**, como vimos no texto 1 –, são especialmente interessantes para se alfabetizar letrando. Ao serem levadas a se comunicar realmente com as demais pessoas, a escrita e a leitura se tornam necessárias para as crianças, mobilizando-as a apreender a escrita ao mesmo tempo em que a utiliza política e socialmente.

“(…) a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (VIGOTSKI, 2007, p.144).

Ao refletir sobre como podemos alfabetizar letrando no campo, podemos refletir coletivamente: Qual a realidade – social, econômica, cultural, ambiental – em que

nossa escola se insere? Como criar situações de uso real e significativo de leitura e escrita no processo de alfabetização escolar? Assim, acreditamos que as escolas das áreas rurais possuem desafios particulares a este respeito, como problematizaremos em seguida.

2.5 - Oralidade e cultura escrita no campo

“(…) o aprendizado da técnica só fará sentido se ele se fizer em situações sociais que propiciem práticas de uso. Não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la, afirma Soares. Neste sentido, o uso social é que dá sentido ao domínio da técnica” (GALVÃO e LEAL, 2005, p. 13).

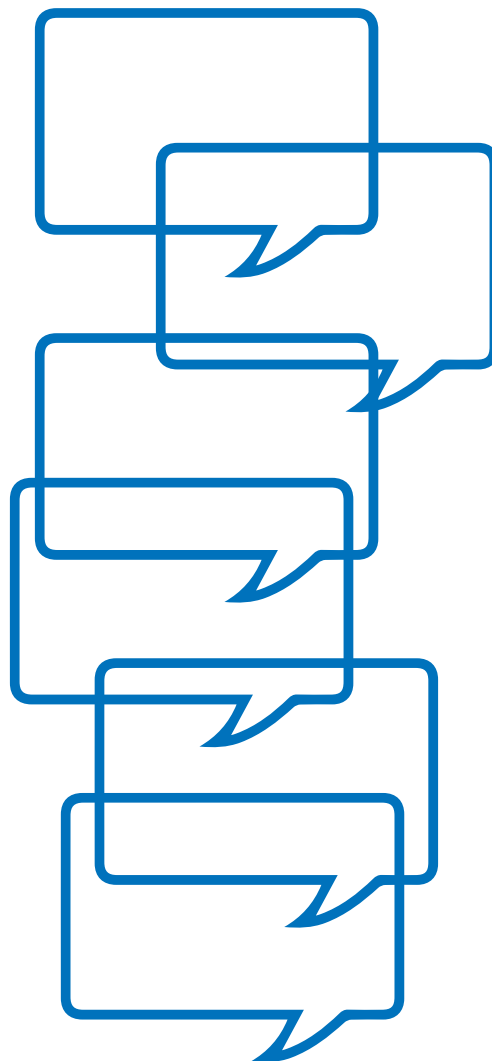
Tal afirmação quer dizer que a alfabetização, um fenômeno complexo, exige uma ação continuada, em contextos sociais diários e diversificados, para que se possa, de fato, favorecer ao sujeito condições de construção de conhecimento sólido.


Algumas perguntas, no entanto, são essenciais: De quais situações de utilização real de escrita e leitura as crianças da zona rural participam? Como a escola pode propiciar situações significativas de leitura e escrita? Que garantia temos de que, uma vez alfabetizadas na escola, este processo de domínio do sistema de escrita terá continuidade e desenvolvimento em sua vida?

Levantamos assim outro possível fator que tenha contribuído para que Seu Aluísio (depoimento do início do texto) não progredisse no domínio do sistema de escrita: a falta do uso continuado da leitura e da escrita.

A cultura letrada em vários espaços no campo, especialmente nas áreas rurais, ainda tem baixa circulação. Não vemos, com frequência, em muitas áreas, notícias serem veiculadas por meio escrito, como jornais, revistas ou folhetos de propaganda de estabelecimentos comerciais; placas indicativas de trânsito existem apenas nas pistas principais e asfaltadas; os meios de transporte não precisam, via de regra, de identificação escrita, uma vez que são poucos e conhecidos pelos moradores.

Apesar de a televisão ter se difundido consideravelmente nas últimas décadas e hegemonizado a informação em diferentes territórios no campo, inclusive influenciando nos costumes de diversos povos do campo, em muitas regiões rurais o rádio possui ainda forte inserção. Este transmite notícias locais, programas de músicas regionais e humorísticos. Outro aspecto é a linguagem: no rádio se fala **a mesma língua** da população local, diferentemente da linguagem transmitida pela televisão ou por meios escritos.





Até pouco tempo, ou ainda em regiões rurais mais isoladas, a carta era um meio importante de contato entre as pessoas. Com a recente ampliação da cobertura das operadoras de telefonia celular para as áreas rurais, apesar de ainda limitada, reforçou-se os costumes orais, tendo diminuído o uso daquele recurso de comunicação escrita entre familiares e amigos.

Nas precárias relações de trabalho no campo, geralmente não são exigidos muitos conhecimentos de leitura para sua realização. No entanto, em outras experiências de organização da produção, que não seja o trabalho alugado, assalariado ou o cultivo familiar, começam a se fazer necessários registros escritos sobre a produção e comercialização. Este é o caso de associações de produtores ou outras formas de trabalho cooperado (troca de dias de trabalho entre duas ou mais pessoas, mutirões).

O envolvimento em movimentos populares e formas coletivas de organização no campo propiciam o desenvolvimento nos aspectos político, social e, muitas vezes, econômico dos sujeitos que os integram. Além da dimensão pedagógico-cultural, estimulada pelo contato diferenciado com o sistema de escrita. Em suas atividades de militância social, crianças, jovens e adultos travam contato com diferentes gêneros de textos, mobilizando-os também a avançarem no domínio do SEA.

Em contextos de lazer, as tradicionais festas populares, das quais as crianças participam entusiasmadas, transmitem valores, experiências sociais, valorizam os símbolos culturais dos povos do campo e são ricas em oralidade. Nas situações cotidianas, alguns

jogos integram a diversão (dominó, bingo, cartas, etc.); muitos deles exigem abstração, raciocínio estratégico, memória, uma série de construções mentais importantes que podem ser aproveitadas na escola para lançar desafios crescentes. Nas brincadeiras infantis, o espaço, a fala, o movimento dos corpos, são amplos e dinâmicos. No entanto, as atividades sociais de lazer que envolvam a leitura e escrita se apresentam com pouca frequência nas regiões rurais.

Assim, se a oralidade é importante para as pessoas de modo geral, no campo, sobretudo nas regiões em que a escrita não tem intensa circulação, ela é mais central ainda. É necessário, portanto, que se reconheça e se valorize tais práticas e as articule às atividades de escrita na escola.

Por outro lado, é importante que, em cada contexto específico, seja feita uma avaliação das práticas das quais as crianças participam, pois, muitas vezes, o professor é surpreendido e encontra práticas de escrita não identificadas na escola ou não valorizadas. Esta pesquisa é necessária para que não se tome como pressuposto a ideia de que a escrita não tem relevância no campo e se planeje a ação didática sem checar tal pressuposto.

2.6 - As zonas rurais e urbanas no campo: diferentes contextos, desafios distintos

Um conjunto mais amplo de situações de leitura está presente nas sedes dos municípios, com o qual as pessoas se deparam diariamente. Tais situações estimulam a criação de hipóteses sobre o funcionamento do SEA e usos da escrita. Mesmo em menor escala que nas grandes cidades e capitais, nas sedes dos pequenos e médios municípios geralmente existe um comércio mais ou menos desenvolvido, uma circulação maior de pessoas, de fontes de informação, diversificações de funções de trabalho, uma administração pública com suas instituições e funcionalismo, igrejas com seus folhetos de orações, etc.

Nas cidades (sedes), o uso do SEA está mais presente em alguns jogos infantis e até mesmo no acesso à internet em 'lanhouses', que tem crescido nestes locais. As redes de comunicação com perfil personalizado têm possibilitado certo uso da escrita e leitura para estes fins, por exemplo. No entanto, não podemos afirmar que a maioria das crianças e jovens das áreas urbanas no campo faz seu uso frequente.

Assim, as crianças **da rua** ou **da cidade** (como são chamadas as sedes, em diferentes regiões) e as das áreas rurais crescem em diferentes contextos de produção cultural oral e escrita, o que deve ser levado em conta ao pensarmos o currículo, a valorização dos saberes locais e as estratégias didáticas de alfabetização e letramento. Isto implica dizer que as escolas da sede e as dos **sítios**

ou **linhas** (áreas rurais) possuem desafios distintos nesta empreitada. Para procurar responder mais diretamente a esta questão, aproximaremos um pouco mais nosso olhar sobre as infâncias do campo.



2.7 - Que infâncias há no campo?

Quem são as crianças que queremos alfabetizar? Em que contexto social elas se inserem? Quais suas experiências de vida, luta, trabalho? As brincadeiras de que gostam? Como se relacionam com a natureza? Que significado atribuem à escola? Quem são (como vivem, em que trabalham) suas famílias? Estes e outros possíveis questionamentos são cruciais para que possamos desenvolver práticas educativas contextualizadas. E mais ainda, para que possa haver não apenas **diálogo**, mas uma relação efetiva entre as experiências de vida das crianças e as situações de aprendizagem propostas pela escola. Em última instância, para que haja identidade e comunicação entre professores, estudantes e comunidade.


Da mesma forma que a realidade do campo no Brasil é diversa, as infâncias ali construídas também são múltiplas. Apesar disso, podemos elencar alguns aspectos comuns que perpassam a vida agrária (ARENHART, 2005), particularmente dos trabalhadores do campo, o que se expressa, por sua vez, em práticas sociais semelhantes (embora sempre com especificidades distintas) da infância no campo, tais como: sua relação com o trabalho, sua relação com a natureza e sua participação social.

Sobre o primeiro aspecto, é preciso situar a infância num contexto de pertencimento a determinada classe social (filhos e filhas de camponeses, proprietários de terra ou não;

filhos e filhas de seringueiros, pescadores, extrativistas, artesãos e artesãs, garimpeiros, etc.). Esta condição de classe circunscreve as crianças em determinado lugar social e econômico onde ainda, não raro, sua força de trabalho infantil é explorada criminosamente.

O mundo das crianças do meio rural está muito vinculado ao trabalho produtivo, diferentemente das crianças da cidade, onde os pais trabalham longe de casa. Na área rural, o ambiente de trabalho é geralmente familiar, doméstico. As crianças crescem inseridas, direta ou indiretamente, no mundo do trabalho dos pais. Por isso, é muito recomendável que a escola se aproxime desta realidade infantil e oriente a seleção de conteúdos e práticas educativas tomando o trabalho como eixo, distinguindo seus aspectos positivos (educativos), dos negativos (de exploração).

A relação das crianças do meio rural com a natureza é também bastante distinta do que para as das grandes cidades. Mesmo as crianças das sedes dos municípios, possuem um vínculo bem mais próximo com o meio rural. O contato com os animais, lavouras, matas e rios, de acordo com seu meio ambiente, propicia uma infinidade de conhecimentos próprios das populações rurais, que são passadas desde cedo para as crianças e ignoradas pelas pessoas da cidade grande – e muitas vezes pela escola.



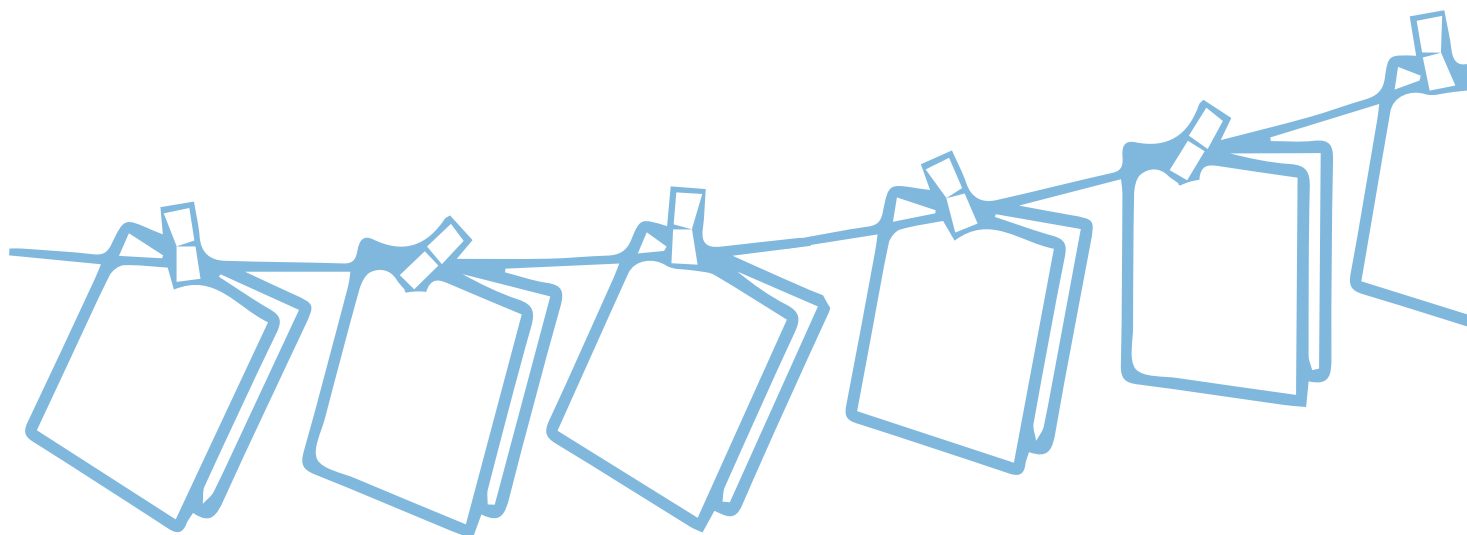
Além de ser fonte de sobrevivência de grande parte das famílias rurais, as matas, os rios, os bosques são também os amplos espaços de lazer das crianças. Se nas cidades as crianças sofrem com o tolhimento de espaço para brincadeiras, no campo este se confunde com as dimensões da vila, dos roçados, das florestas e cerrados. Sua corporeidade é expandida – o que não raro decorre em dificuldades da disciplina escolar em impor limites estreitos e incompreensíveis para as crianças, de circulação e movimentos em sala de aula.

As brincadeiras infantis no campo estão frequentemente ligadas às coisas da natureza, com as quais elaboram uma série de conhecimentos, aprendem a distinguir uma infinidade de plantas, árvores, pequenos insetos e animais. Sua orientação espacial é desenvolvida a partir de referenciais próprios, imperceptíveis ou indistinguíveis a um observador da cidade. Esta característica do brincar, inclusive, não se restringe às crianças do campo, ao contrário, “reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” (KRAMER, 2007, p. 15).

Uma terceira dimensão destacada sobre as infâncias do campo se refere ao grau de participação social das crianças no conjunto de práticas culturais, ritualístico-religiosas, políticas e cívicas. Por estarem, em geral, incluídas numa variedade de eventos da vida social, as crianças se apropriam simbolicamente de seus significados, da linguagem utilizada em cada contexto. Encontra-se aí importante fonte de constituição de suas identidades.

Os movimentos populares que atuam no campo contribuem ainda com a dimensão sócio educativa das práticas coletivas – sejam elas ligadas ao trabalho, às lutas e protestos, à vida em comunidade. As crianças que participam de organizações populares desenvolvem sua consciência de mundo como partícipes de processos de mudanças, identificando-se como sujeitos ativos dotados de direitos não apenas individuais, mas coletivos.

Defendemos que, estas e outras dimensões da infância no campo devem ser levadas em conta no fazer educativo, e, sobretudo, incorporadas como parte dos conteúdos e das práticas educativas no decorrer do processo de alfabetização e letramento das crianças no primeiro ciclo.



2.8 - Educação contextualizada: o papel da prática social para a ação pedagógica

“A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais (...)” (CNE/CEB, MEC, 2002, art. 2º).

Uma pedagogia crítica deve buscar metodologias de organização do trabalho pedagógico coerentes com seus objetivos de impulsionar o desenvolvimento infantil em variados aspectos, ou seja, não apenas o cognitivo. Assim, é preciso conceber os conhecimentos formulados pelas crianças em suas experiências de vida como objeto de estudo e reflexão na escola, propiciando uma compreensão cada vez mais profunda e ampla sobre cada problema da realidade. Assim, desenvolvendo suas hipóteses e formulando conceitos a respeito dos diversos aspectos da realidade (social, cultural, econômica, linguística, ambiental), as crianças têm a possibilidade de melhor interagirem com esses aspectos. Esta concepção metodológica toma a prática social, os elementos da realidade, as questões candentes da vida, como ponto de partida e de chegada da prática educativa.

A construção de conhecimentos novos, entretanto, não se dá de forma linear, nem sua aquisição é um processo mecânico de acúmulo de informações **depositadas**

sobre os estudantes. É preciso que a ação, a dimensão do fazer, da prática, esteja estreitamente vinculada aos conteúdos estudados. Isto possibilitará a construção de conhecimentos significativos por parte das crianças, além de valorizar os diferentes saberes de seu povo, comunidade, família, contribuindo para sua identificação cultural, social e política.

Como parte de uma pesquisa mais ampla sobre os componentes construtores da infância do local/comunidade, como seus símbolos, história e valores, é preciso que o professor alfabetizador realize uma investigação mais detida sobre o “universo vocabular” das crianças (FREIRE, 1967). Saber quais são seus interesses, sua denominação, carregada de simbolismo afetivo e concreto, será fonte de rico material de estudo (tanto na dimensão sociocultural, como no aspecto do estudo da língua escrita).

A expressão do universo simbólico e da realidade concreta infantil, em palavras e temas geradores de debates, produz reflexões orientadas pelos interesses das crianças, as quais devem ser enriquecidas pelos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e pela sua comunidade e mediadas pelas ações educativas práticas na escola e na comunidade.

2.9 - Alfabetização, letramento e oralidade no campo: algumas perspectivas

Partindo da realidade dos povos do campo², os quais possuem culturas predominantemente orais, acreditamos que tais manifestações culturais devem impregnar a escola com seus saberes, ludicidade e valores formativos. Seja organizando festivais de músicas, de piadas ou 'causos', de repentes (desafios), que integrem as crianças e jovens da comunidade; seja trazendo para dentro da escola cantadores do povo, contadores de histórias; seja incentivando a tradição das cantigas de roda, ou incorporando novas brincadeiras e músicas infantis ou populares; seja se envolvendo em problemas, demandas e impasses presentes na comunidade. Ao estreitar fortemente os laços com a comunidade, a escola contribui para construir trajetórias coletivas de vida, fazendo com que as crianças desenvolvam o sentimento de pertencimento àquela e identifiquem o espaço escolar como seu.

Estimulando a oralidade nas escolas do campo, o trabalho de alfabetização se tornará enredado pela cultura e saberes populares, contribuindo para que a reflexão sobre os aspectos particulares da língua escrita (as relações entre os fonemas e grafemas, a percepção de sons semelhantes em diferentes palavras, etc.) seja instigante para as crianças.


O letramento infantil também será enriquecido deste modo, pois os diversos gêneros orais produzidos no campo possuem características próprias que devem ser estudadas em sala de aula. Além disso, constituem privilegiada fonte de textos escritos, pois músicas, **causos**,

repentes, dentre outros podem ser transcritos para seu estudo nas turmas de alfabetização em diante. Aproveitar a riqueza da cultura oral no campo, tanto para desenvolver a oralidade na infância como para, a partir dela, produzir textos escritos significativos, é um caminho para a elevação da utilização de uma escrita que seja impregnada de sentido social, afetivo e artístico para as crianças.

Um exemplo de cultura oral que passou a ser registrada e constitui expressiva arte popular é a literatura de cordel. A linguagem, os símbolos, a força da oralidade presentes no cordel constituem material textual significativo para as populações do campo, por meio do qual as crianças podem ser levadas a refletir tanto sobre os aspectos materiais da língua escrita, como também a desenvolver sua oralidade, musicalidade, interpretação cênica, etc.

O desenvolvimento da linguagem oral das crianças, muitas vezes sufocada na escola, deve emergir nos processos educativos. Os professores devem incentivar a exposição e o confronto de ideias, argumentação e produção de textos orais pelos alunos. Ao debater sobre um assunto, fazer uma exposição de um tema, ensinar uma receita ou uma brincadeira, as crianças aprendem a estruturar suas ideias, defender um ponto de vista, contra-argumentar uma posição oposta à sua, sequenciar uma cadeia de argumentos. Tais aprendizagens são fundamentais nas interações orais, mas também podem ser mobilizadas nas atividades de escrita. O

² Reduzimos as inúmeras variáveis que podem ter atuado sobre o processo de alfabetização de Seu Aluísio, apenas para efeito ilustrativo do tema.



exercício da escuta também é importante para as crianças; assim, aprendem condutas de respeito aos colegas, ampliam seu vocabulário, desenvolvem sua capacidade de contra-argumentação, etc. Estas habilidades de organização da fala contribuem muito com o registro escrito das ideias.

Ver sobre
sequências
e projetos
didáticos na
unidade 6.

Outra forma que temos de aumentar os usos sociais da língua pelas crianças do campo é, no decorrer dos projetos didáticos desenvolvidos na escola, planejar situações em que o uso da escrita se faça necessário, tanto para registrar resultados ou acompanhar o desenvolvimento de determinado experimento, como para que sejam capazes de armazenar maior número de informações. As próprias situações didáticas podem criar necessidades de uso da escrita pelas crianças, mas a fim de que esta seja de fato significativa para elas, é preciso que se observe sua ligação com a realidade infantil e da comunidade, **e seja mediada por ações educativas das crianças de intervenção na realidade**. Assim, procuramos não apenas criar situações de escrita, mas também contextos de interação social e produção de cultura.

Nesse sentido é que chamamos a atenção para o que nos parece ser uma grande potencialidade das escolas do campo, e particularmente das áreas rurais - por estas situarem-se no interior de suas comunidades: a **escola como centro difusor cultural**, espaços abertos e vinculados à realidade local, a partir dos quais, escola e comunidade possam organizar eventos artístico-culturais e técnico-científicos, de acordo com suas próprias demandas.

A escola no campo pode, portanto, ser um efetivo dinamizador e mobilizador social e cultural, polo de valorização de diferentes saberes locais e de difusão científica em suas comunidades. Ao cumprir este papel mais amplo, a escola se aproxima de uma possível solução (dentro do que é possível a ela fazer) para o problema específico da alfabetização e letramento infantis no campo. Ao se alçar à condição de um centro difusor de cultura, ciência e arte, estimula práticas de leitura, escrita, declamação, cantorias, pesquisa, e não apenas entre as crianças, mas envolvendo seus pais, irmãos e demais membros da localidade. Cria, assim, condições mais favoráveis àquela articulação entre conhecimento e processo formativo a que nos referimos na seção anterior, bem como ao letramento e alfabetização das crianças e seu uso continuado ao longo da vida e fora da escola.

Referências

ARENHART, Deise. **Pequenos lutadores: um estudo sobre a construção da infância no interior do MST**. Florianópolis: Zero Seis, n^o11, jan-jun/2005. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosois/article/view/10042/9222>

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1967.

GALVÃO, Andréa e LEAL, Telma Ferraz. **Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as)**. In: MORAIS, Artur Gomes, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia e LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2^a Ed. Brasília, 2007.

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia e LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7^a Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



3. Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização

Carolina Figueiredo de Sá
Rui G. M. Mesquita
Telma Ferraz Leal

3.1 - Introdução: bases da discussão

Pensar a educação das crianças do campo implica em debater tanto os currículos e as disputas inerentes a sua construção, seu vínculo com a realidade do campo; como pensar o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento, as concepções e as metodologias para uma alfabetização e letramento nas condições concretas das práticas educativas.

É importante, assim, saber que articulamos diferentes concepções curriculares (hibridização) que, tanto enfatizam o processo (cognitivo e formativo), como ressaltam a importância de objetivos calcados no que denominamos direitos de aprendizagem. Considerando o currículo como eixo estruturante do cotidiano escolar, que, como vimos, é elemento condicionador dos processos formativos, a avaliação do ensino e da aprendizagem não pode deixar de lado tais processos; desnaturalizando-os. Sendo desenhados nacionalmente, os valores políticos, éticos e morais que o conformam nem sempre se coadunam aos interesses dos sujeitos do campo. Para não se abrir mão dos direitos de aprendizagem é preciso então garantir que eles sejam maleáveis, permitindo múltiplas formas de apropriação e, conseqüentemente, de avaliação. Só assim, garantindo às comunidades a autonomia na recepção dos direitos formalmente instituídos, possibilitamos aos sujeitos educandos a crítica a modelos curriculares que podem se voltar contra eles.

3.2 - Avaliação, ciclos de aprendizagem e processos formativos

A ênfase na organização escolar em série privilegia uma concepção seletiva e excludente de avaliação, partindo de uma perspectiva classificatória, na qual a culpa pelo insucesso recai sobre a criança. Avalia-se nestes casos o resultado final da aprendizagem, não importando os processos de construção de conhecimento, nem de onde as crianças partiram para chegar onde se encontram, em termos de seu desenvolvimento cognitivo. A ênfase, portanto, da avaliação situa-se na medição das aprendizagens dos alunos e na classificação deles como aptos ou não para progredir no ensino. Tal prática foi hegemônica nas décadas de 1970, 80 e 90 gerando altos índices de reprovação ao final da 1ª série. Este fracasso escolar era considerado como falta de capacidade dos alunos em aprender a ler e escrever.


Como expressão da resistência a essa lógica excludente de organização da escola se deu a criação do sistema de progressão por ciclos de aprendizagem. O regime de ciclos nos oferece possibilidades de repensarmos os tempos escolares para encontrarmos formas diversificadas de abordar os conhecimentos, rumo a um ensino problematizador, que, estimulando os estudantes a intervirem em sua comunidade (individual e coletivamente), revela ter efeitos práticos nos processos de construção identitária. A avaliação é encarada como uma forma de compreender o que os estudantes já sabem sobre determinados conhecimentos

escolares ou temas da realidade, para planejar uma ação educativa que não separe o aprender mais do fazer.

Ferreira e Leal (2006) concebem, assim, que o ciclo:

- possibilita a elaboração de uma estrutura curricular que favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação;
- pode colaborar para a negação de uma lógica excludente e competitiva (quem vai chegar primeiro?) para uma lógica da inclusão e da solidariedade (partilha de saberes e de pensares);
- possibilita-nos negar a perspectiva conteudista de **quanto já se sabe sobre** para uma perspectiva multicultural da diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo;
- pode promover a negação de uma busca de homogeneização para uma prática de reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade cultural e de percursos individuais de vida.

O ciclo de alfabetização, assim, foi estabelecido como um bloco de três anos, que se justifica, dentre outros motivos, porque as crianças precisam de tempo para se apropriar dos processos interativos no espaço escolar, se engajando em sua cultura de modo a refletir criticamente acerca dos papéis que



aí desempenham. Devem também entender a rotina da escola e os modos de interação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Isto é, no primeiro ano, a criança está se inserindo nas práticas escolares, entendendo como se organizam as relações e construindo expectativas quanto ao que vai aprender e aos motivos pelos quais vai aprender. Isso significa que devem ser, desde cedo, junto à comunidade, partícipes de uma avaliação curricular que percebe o trabalho do professor na interseção entre conhecimento, habilidades e valores (MCKERNAN, 2009, p. 247).

Sabemos que, aos seis anos de idade, as crianças já construíram muitos saberes sobre o funcionamento da sociedade e são solicitadas pelos grupos sociais dos quais participam a interagir em eventos diversos que exigem uma série de saberes, sobretudo os conhecimentos sobre diferentes instrumentos culturais, como, por exemplo, a escrita. Desse modo, o ciclo de alfabetização deve ter como um de seus focos o domínio autônomo desse **instrumento** cultural, mas sem esquecer que os processos cognitivos de aprendizagem não se dão em um vácuo cultural. Ou seja, a apropriação da escrita, assim como a ampliação das capacidades de uso da oralidade em ambientes públicos, são habilidades que mobilizam, inevitavelmente, o conhecimento de conteúdos e valores políticos e culturais específicos das coletividades nas quais as crianças se inserem.

O respeito à autonomia local e aos processos coletivos são favorecidos pela lógica de organização escolar por ciclos, na qual a avaliação dos processos cognitivos não deve hegemonizar o currículo. Isso porque a aprendizagem de habilidades cognitivas não anda necessariamente no mesmo ritmo da apreensão de conhecimentos e valores específicos (lembrem-se da força da tradição oral no campo). O espaço de três anos estabelecido pelo reconhecimento da complexidade relativa à aprendizagem e consolidação da escrita favorece para que a avaliação se abra para outros parâmetros além do cognitivo. Nem todas as crianças concluem o primeiro ano lendo e escrevendo com autonomia, de modo fluente. Elas podem, então, dar continuidade a tais aprendizagens sem passar pela angústia da retenção, pois são companheiros de jornada para além da apropriação do SEA. Fica assim mais fácil pensar a multisseriação, pois esta pode se dar no âmbito de uma cultura coeducativa.

3.3 - Multisseriação, coeducação e avaliação: articulando metas e processo no ciclo de alfabetização na educação do campo

Apesar das críticas que o regime seriado tem recebido ao longo da história da educação, o que se observa, infelizmente, é que a reorganização do sistema escolar para ciclos não causou, da forma como se esperava, melhoria nas práticas de alfabetização e nos índices de fracasso escolar. Resultados de avaliações em larga escala (SAEB, Prova Brasil, PISA³) têm revelado ainda o baixo desempenho em leitura. Os índices de repetência diminuíram e os alunos seguem os estudos, mas muitos concluem o Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. A criança não é excluída pela reprovação, mas por **progredir** sem de fato efetuar aprendizagens.

Albuquerque e Cruz (2012) afirmam que muitos atribuem tal fenômeno à adoção do regime de ciclos, o que leva alguns professores a defender a volta da repetência nos anos iniciais. Porém, existe diferença entre a “progressão automática” e a “proposta de ciclos”, na primeira não ocorre uma avaliação do processo de aprendizagem dos alunos, conseqüentemente não existem ações que o auxiliem no avanço de seus conhecimentos.

A proposta de ciclos tem compromisso com as aprendizagens como parte de direitos das crianças e a construção de conhecimentos dos educandos de modo a garantir que ao longo


do ano escolar e do ciclo eles progredam tanto nos aspectos cognitivos como formativos.

Alguns estudos e pesquisas têm demonstrado (OLIVEIRA, 2005) que a falta de clareza quanto às metas a serem atingidas a cada ano no primeiro ciclo vem gerando dúvidas e inseguranças nos professores quanto ao que deveriam ensinar e quais objetivos visam alcançar no 1º, 2º e 3º anos, do ponto de vista da apropriação e aprofundamento do domínio do SEA (ver quadro de direitos de aprendizagem na seção Compartilhando). Para 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. Não há, nesses casos, garantia dos direitos de aprendizagem.

No entanto, podemos ressaltar que há experiências bastante positivas em relação ao trabalho de alfabetização em escolas cicladas. Uma pesquisa realizada por

Ver mais sobre
progressão e
avaliação na
unidade 8.


³ SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação; PISA: Programa Internacional de Avaliação de Alunos



Cruz e Albuquerque (2008) mostrou um caso significativo que nos ajuda a pensar sobre o tema. Elas investigaram práticas de alfabetização nos três anos do primeiro ciclo: no 1º ano do ciclo de alfabetização, os professores adotaram práticas sistemáticas de ensino da escrita alfabética (atividades de correspondência som-letras, dentre outras), realizadas de forma contextualizada e lúdica, e vinculadas à leitura e escrita de diferentes textos. Já no 2º e 3º anos, o investimento maior se deu na consolidação das correspondências fonográficas e no trabalho com leitura e produção de diferentes gêneros textuais. Tal abordagem foi possível porque as crianças também evidenciaram progressão em suas aprendizagens. Assim, houve ainda a esperada progressão da complexidade e aprofundamento do ensino do SEA ao longo do ciclo. No entanto, pode-se perguntar: E se, ao término do primeiro ano, alguma criança não tiver consolidado aprendizagens esperadas? Devemos retomar os princípios que norteiam o currículo da educação do campo, que, partindo da valorização dos saberes e cultura de suas crianças, prezam pela sua constituição identitária como sujeito coletivo e individual. Ressaltam a autoimagem e autoestima da criança, seu desenvolvimento

pleno, e o respeito ao seu percurso de vida. A construção da identidade das crianças é consequência inevitável de todo processo de escolarização. A confiança das crianças quanto as suas possibilidades e capacidade de aprender é requisito fundamental para que ousem buscar novos conhecimentos. Assim, a retenção escolar está na contramão destes princípios de construção cognitiva e identitária. Particularmente num contexto em que as crianças do campo são submetidas a arraigados preconceitos sociais dos que as veem como inferiores intelectual e culturalmente.

Cabe à escola, diante dessa realidade, registrar as informações acerca de como as crianças concluíram o ano letivo e prever, para o ano seguinte, os modos de acompanhamento dessas crianças. Mas isso não significa que ela deva estar apartada (ou mesmo defasada) quanto aos processos formativos. Disto resulta a ideia de que os processos formativos não apenas são importantes, como também essenciais para a efetivação dos direitos de aprendizagem. Por outro lado, o sistema de ciclos favorece o princípio da coeducação, em que os próprios estudantes se engajam na garantia



do sucesso escolar dos colegas. Assim, a cada ano, é preciso delinear coletivamente as possibilidades de apoio às crianças que não tenham alcançado os objetivos previstos, de organização do tempo escolar e dos processos pedagógicos para que as aprendizagens se efetivem de maneira articulada aos processos formativos.

A avaliação dos estudantes para a identificação de seu nível de conhecimento a respeito de determinado problema ou área do conhecimento não deve ser feita apenas nos finais dos períodos letivos, mas durante todo o processo de aprendizagem. Avaliar continuamente o desenvolvimento dos estudantes é parte importante desse trabalho de análise do processo pedagógico. Diagnosticando as dificuldades e os avanços dos alunos, pode-se melhorar a prática pedagógica. Avaliamos as crianças, portanto, em diferentes momentos, com diferentes finalidades que articulam aprendizagem e formação, sempre com finalidades relativas à criação de condições propícias de aprendizagem.

Além da diversificação dos momentos de avaliação, é necessário também garantir condições propícias de avaliação, a começar pela produção de instrumentos de avaliação adequados. É importante também que, na avaliação, a análise não seja feita por meio da comparação entre a criança e seus colegas e sim entre o que a criança é capaz de fazer naquele momento e o que ela era capaz de fazer inicialmente, tomando-se em

consideração o que se pretendia ensinar e o que está sendo avaliado. Por isso, a clareza sobre o que se espera em cada ano letivo é tão importante. A avaliação diagnóstica no início do ano pode ser tomada como ponto de partida para entender quais foram os avanços da criança naqueles itens que foram selecionados no processo de avaliação.

Para que sejamos capazes de analisar os avanços das crianças precisamos criar, além de boas situações de avaliação, boas estratégias de registro. Os quadros de acompanhamento da aprendizagem favorecem tais análises. Outras formas de registro também podem ser utilizadas, como o portfólio, o diário de classe ampliado, o caderno de registro dos alunos (com uma página para cada estudante, onde são registradas as informações), dentre outras. É importante também que cada professor organize seus materiais: registros de aulas, planejamentos, fichas de atividades, que podem ser reutilizados a cada ano letivo. Possibilita-se, assim, que o professor retome aulas bem sucedidas ou reutilize uma atividade que favoreceu a aprendizagem das crianças. Com certeza, o trabalho pedagógico será mais fácil se houver um bom arquivo do que foi produzido pelo docente.

Toda esta sistemática de organização da prática docente é necessária para que o professor não perca de vista os objetivos cognitivos e formativos do ciclo de alfabetização. Este desafio torna-se ainda maior para as escolas das áreas rurais, em geral multisseriadas. Se não existe uma

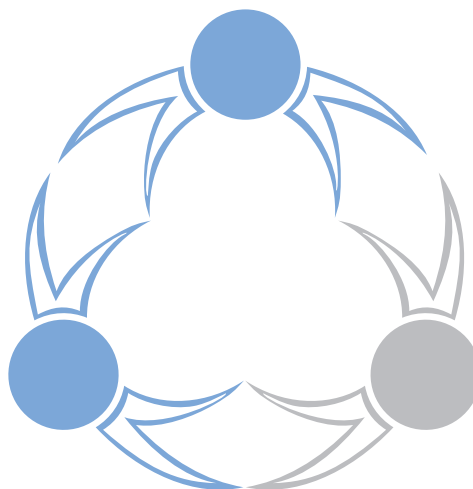
sala de aula sequer que seja homogênea, a heterogeneidade é mais acentuada nas multisseriadas, o que exige do professor bastante destreza na arte de articular às metas de aprendizagem de ensino variadas e instrumentos específicos e múltiplos de avaliação para cada ano e em cada etapa do processo.

Apesar dessa complexidade, o fato do(a) professor(a) residir na área rural, sendo vizinhos de seus alunos, traz muitas vantagens. A linguagem, os costumes, o cotidiano cheio de lutas, são comuns a estudantes e professores. Isto estimula a escola rural a tornar-se referência na comunidade local, constituindo-se num centro dinâmico e aglutinador de valores e sujeitos coletivos. Esses aspectos se coadunam num tipo de avaliação curricular que está atento à necessária sintonia entre aprendizagem e construção de identidades.

Ver mais sobre heterogeneidade e multisseriação na unidade 7.

3.4 - Concluindo

Falamos da importância da avaliação do estudante, feita pelo professor, ao longo do processo educativo. No entanto, os alunos não devem ser os únicos a serem avaliados neste contexto. Também a própria escola, a ação docente, o sistema de ensino, devem estar



abertos e se submeterem a críticas e sugestões por parte dos pais e comunidade. Para alcançar o objetivo de constituir-se em tal centro difusor cultural (conforme discutimos nos textos 1 e 2), a comunidade precisa de fato tomar a escola como seu espaço. Para isso, é fundamental pensarmos em tempos específicos e periódicos (conselhos, reuniões, assembleias) para que as famílias possam de fato opinar e interferir sobre o que se ensina na escola; como se ensina; quais problemas a escola passa e possíveis estratégias de solução; pensar coletivamente atividades que envolvam a comunidade de acordo com seus interesses e necessidades. Enfim, para que a comunidade e estudantes não sejam apenas expectadores, mas sujeitos ativos de fato, elevando seu nível de interação e intervenção social e política.

Ver relato do professor Renato, de Rondônia, no texto: "Currículo e alfabetização: um diálogo com a Educação do Campo", publicado no portal do MEC.

Neste caso, faz toda a diferença se a escola se insere no seio da comunidade rural ou se as crianças deste meio têm que se deslocar para as sedes dos municípios percorrendo, muitas vezes, longas distâncias em estradas precárias, para estudarem fora de seu local de origem, onde predominam outros referenciais (urbanos) de valores e costumes, como relata a professora Maria de Fátima Belarmino da Silva, Escola Popular Corumbiara, de Rondônia:

"As escolas-pólo são um problema grande para os alunos. (...) Em algumas áreas, no inverno os alunos demoram até 2 horas da casa na escola. Durante esta viagem, por questões óbvias de segurança os alunos têm pouquíssimas opções de atividades. E quando chegam à escola, (...) em geral não conseguem dar vazão à necessidade de integração, engessadas que estão os conteúdos das matérias, quase todas dentro das salas de aula. Na minha opinião isto é um sintoma do desprezo (...) à vida, aos princípios culturais e às necessidades dos alunos e dos camponeses em geral. Em geral, tratam as crianças [da zona rural] como travessos ou mal-educados."

Concebemos, desta forma, que a luta pela edificação de processos avaliativos democráticos e formativos, na educação do campo é parte inerente da busca pela construção de estruturas curriculares que questionem e vão além do formato escolar erudito, que ofusca a vida, prioriza resultados e não valoriza os processos, que pretende **incluir** pessoas para moldar/adaptar sujeitos. É parte, assim, de uma concepção crítica de educação e, portanto, deve se comprometer em avaliar para ajudar a avançar – as crianças, a ação docente, a escola, os vínculos com sua comunidade, e não para excluir ou estigmatizar os sujeitos participantes do processo educativo.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana; CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimentos por todas as crianças no ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Unidade 8/ano 2, 2013.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Fabricando o ensino da escrita no 1º ciclo**. In: Anais do XIV Encontro Nacional de Prática de Ensino - ENDIPE, Porto Alegre, cdrom, 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.

McKERNAN, James. Currículo e imaginação: **teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação**. Tradução de Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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.



COMPARTILHANDO

1. Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa

O direito à Educação Básica é garantido a todos os brasileiros e, segundo prevê a Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22).

Desse modo, a escola é obrigatória para as crianças e tem papel relevante em sua formação para agir na sociedade e para participar ativamente das diferentes esferas sociais. Dentre outros direitos, é prioritário o ensino da leitura e escrita, tal como previsto no artigo 32:

Artigo 32

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.



Para atender às exigências previstas nas Diretrizes, torna-se necessário delimitar os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas que estão subjacentes aos direitos. Nos quadros a seguir, alguns conhecimentos e capacidades estão descritos e podem ser postos como pontos de partida para o estabelecimento do debate.


São descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e depois são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística.

O eixo Análise Linguística foi dividido em dois quadros, com o objetivo de destacar as especificidades do ensino do Sistema de Escrita Alfabética, necessário para que as crianças tenham autonomia na leitura e produção de textos, separando tais direitos de outros aspectos da análise linguística, também fundamentais para a ampliação das capacidades para lidar com as situações de produção e compreensão de textos orais e escritos.

Ler e escrever com autonomia, neste documento, significa ler e escrever sem precisar de leitor ou escriba, o que só é possível nos casos em que as crianças dominam o Sistema de Escrita Alfabética.

Em todos os quadros são expostas sugestões acerca de como tratar a progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização. A letra I será utilizada para indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzido na etapa escolar indicada; a letra A, indicará que a ação educativa deve garantir o aprofundamento; e a letra C, indica que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado.

Como poderá ser observado, um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a apropriação. Nos eixos de produção e compreensão de textos, por exemplo, são muitas e variadas as situações sociais que demandam ações de escrita/fala/escuta/leitura. Cada uma tem características próprias em que determinados gêneros textuais circulam. Desse modo, é possível dizer que determinados gêneros podem ser introduzidos em um determinado ano, demandando capacidades e conhecimentos relativos a ele que podem ser aprofundados e consolidados naquele mesmo ano, e, no ano seguinte, outro gênero pode exigir que as mesmas capacidades, com maior nível de complexidade, sejam retomadas.



Por exemplo, podem ser realizadas situações didáticas para desenvolver nas crianças a capacidade de elaborar inferências, utilizando, para isso, textos de determinado gênero, com determinado tipo de vocabulário e de complexidade sintática; a criança pode consolidar tal capacidade naquele mesmo ano. No entanto, no outro ano de escolaridade, podem ser realizadas outras situações didáticas em que se busca desenvolver a capacidade de elaborar inferências mais complexas, na leitura de textos mais longos, com vocabulário mais rebuscado, com estruturas sintáticas mais complexas. Desse modo, naquele ano, tal capacidade vai ser aprofundada e consolidada. Concebe-se, portanto, que há aprendizagens que podem ser aprofundadas e consolidadas durante toda a vida das pessoas.

É importante também salientar que o nível de aprofundamento de um determinado conhecimento que se busca ao lidar com crianças de seis anos, não é o mesmo que se busca com crianças de oito anos. O professor, sem dúvidas, precisa estar atento às experiências e conhecimentos prévios de seu grupo classe, seus interesses e modos de lidar com os saberes escolares.

Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Em todos os anos de escolarização, as crianças devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, mas alguns podem ser considerados prioritários, como os gêneros da esfera literária; esfera acadêmica/escolar e esfera midiática, destinada a discutir temas sociais relevantes.

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I = Introduzir / C = Consolidar / A = Aprofundar

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos, considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e Ñ em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C



APRENDENDO MAIS

Sugestões de Leitura

1.

CALDART, Roseli Salete, PALUDO, Conceição, DOLL, Johannes (org.). **Como se formam os sujeitos do campo: idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília, PRONERA, NEAD, 2006. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/95886831/Como-Se-Formam-Os-Sujeitos-Do-Campo>

Prefaciada por Mônica Molina, a então coordenadora do Pronera anuncia, de chofre, o que lhe parece central na educação do campo: “a necessidade de construirmos um novo projeto de nação, popular e revolucionário, e um novo papel para o campo nesse projeto”. Os autores, protagonistas da luta por terra e educação, representam a diversidade de territórios, sujeitos e culturas contidos na noção de **campo**. Os artigos, resultados de pesquisas, indagam os processos formativos de sujeitos coletivos específicos, vinculando-os às estratégias de reprodução de suas vidas na infância, juventude e velhice. Indicamos, especialmente, a leitura do artigo “A infância e a criança do e no campo”, que parte da observação de nove experiências para perceber o “modo de ser criança hoje no campo”: crianças que acordam cedo para ir à escola; que assistem TV e brincam com vizinhos; participam de reuniões dos núcleos de base; convivem com os adultos, observando e aprendendo a fazer, na casa e na lavoura... E você, conhece as crianças que ensina? Qual o papel formativo de suas famílias? E da escola? Elas participam de algum movimento social?



2.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? In: **Currículos sem fronteiras**, v.3, n.1, pg. 28-49, jan/jun 2003. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>

O artigo discute, a partir dos estreitos vínculos entre educação e trabalho, as possíveis dimensões educativas dos movimentos sociais. Entendendo que a formação humana se dá inseparável dos modos de produção de sua existência, o autor destaca o caráter educativo inerente aos movimentos de lutas pelos direitos elementares, vistos como lutas coletivas por humanização dos sujeitos sociais. Ao redirecionar o olhar pedagógico para os sujeitos coletivos, sociais, culturais, históricos em seus movimentos de humanização e libertação, desviando-se do enfoque didático-metodológico, os movimentos de educação popular e o pensamento de Paulo Freire revitalizam as teorias pedagógicas, as reeducam. A partir desta concepção mais alargada de educação como processo de formação humana, o autor destaca ainda como a cultura tem sido enfocada por diversos movimentos como elemento formativo estruturante de suas identidades, constituindo um campo tenso e de resistência aos modelos homogeneizadores de currículo, que não reconhecem outros valores e saberes para além de sua lógica cientificista e cognitivista.

3.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz, MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Disponível em: http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf

A autora discute neste texto as possíveis relações entre alfabetização e letramento, procurando diferenciar estes conceitos, ao mesmo tempo em que defende que devam ser desenvolvidos concomitantemente na prática escolar. Para isso, se apoia em depoimentos de professoras do ensino fundamental da rede municipal de Recife/PE sobre suas memórias de alfabetização, o que torna sua leitura leve e prazerosa. A partir destes relatos a autora faz uma retrospectiva histórica sobre os antigos métodos de alfabetização, com os quais algumas professoras relatam ter tido experiências **traumatizantes**. Em seguida aborda o surgimento e impacto da teoria da psicogênese da língua escrita sobre os processos de alfabetização a partir da década de 1980 e, por fim, discute como o fenômeno do letramento emergiu nos últimos vinte anos e suas implicações para as práticas de alfabetização na escola a partir daí, problematizando o desafio atual de alfabetizar letrando.

4.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Eccos Revista Científica**. n 1, v 4, jun, 2002. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71540105.pdf>

O artigo analisa as práticas avaliativas escolares a partir da organização em ciclos, pressupondo sua importância para resistir à **lógica da seriação**, que, artificializa os processos de aprendizagem e avaliação. Evidencia que a escola não é neutra, pois a organização de seus tempos e espaços beneficia os estratos sociais superiores. Critica a ambição de se mudar a escola no varejo, focalizando esse ou aquele fator, sem denunciar sua lógica estruturante. Chama a atenção para a dimensão informal da avaliação, que, atuando no campo comportamental e dos valores, condiciona as estratégias do trabalho pedagógico. Defende uma noção de ciclo que se ancora na auto-organização dos educandos, no trabalho como princípio educativo e em relações horizontais de poder. O método dos "complexos temáticos", que se caracteriza por seu estreito vínculo com os interesses dos alunos, facilitaria uma avaliação definida no plano local, o que tensiona com políticas públicas verticalizadas. Defende, assim, uma lógica avaliativa que leva em conta os processos de subjetivação e indaga a cultura classificatória do controle e da punição.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

1º momento (4 horas)

- 1 – Fazer dinâmica de apresentação do grupo (se for necessário); discutir sobre as expectativas e os conhecimentos e opiniões acerca do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa.
- 2 – Discutir sobre as informações gerais do Programa / explorar o material.
- 3 – Fazer contrato didático.



- 4 – Ler texto para deleite: “O poeta e a rosa”, Vinícius de Moraes, disponível em <http://letras.mus.br/vinicius-de-moraes/87328/>.

- 5 – Ler a seção **Iniciando a conversa**.
- 6 – Ler o texto 1 (Currículo no ciclo de alfabetização: introduzindo a discussão sobre a educação do campo); discutir com base nas seguintes questões: Como a escola pode contribuir para a valorização dos saberes e cultura de nossa comunidade? Que conteúdos de ensino e ações educativas podem favorecer neste sentido?
- 7 – Atividade: montar coletivamente um **Calendário Sociocultural**, onde para cada mês escolar sejam indicados um ou mais temas relevantes da realidade, em torno dos quais se poderá organizar a prática de ensino numa perspectiva contextualizada, ao mesmo tempo em que possibilite pensar ações de interação entre escola-comunidade.

2º momento (4 horas)

- 1 – Ler texto para deleite: “Aos poetas clássicos”, Patativa do Assaré, disponível em <http://www.jornaldepoesia.jor.br/anton03.html>.
- 2 – Ler o texto 2 (Alfabetização e letramento no campo: desafios e perspectivas). Discutir: Como podemos criar situações de leitura e escrita significativas para as crianças, a partir de textos reais que circulem na comunidade? De que forma a tradição oral pode contribuir para as práticas de alfabetização e letramento no campo? Que passos podemos dar para que nossa escola se constitua como um espaço de difusão cultural e científica na comunidade?
- 3 – Em pequenos grupos, elaborar uma lista de possíveis palavras geradoras de acordo com o tema geral do mês corrente (definido na atividade do 1º momento) e estruturar um conjunto de atividades com as mesmas que trabalhem a reflexão sobre o SEA e estimulem a interação escola-comunidade.
- 4 – Ler em grupo os quadros de direitos de aprendizagem - Língua Portuguesa; analisar o instrumento de avaliação disponível no Portal, para identificar quais direitos de aprendizagem estão contemplados no instrumento.
- 5 – Discutir sobre o quadro de acompanhamento de aprendizagem e o quadro de perfil da turma.
- 6 - Assistir ao Programa “Leitura e produção de textos na alfabetização (disponível em www.ufpe.br/ceel); discutir sobre a concepção de alfabetização subjacente ao Programa.

Tarefas (para casa e escola):

- Comparar os quadros de direitos de aprendizagem - Língua Portuguesa com o Projeto Político Pedagógico da Escola; analisar se os dois documentos possuem pontos de articulação.
- Discutir e adequar na escola e comunidade os temas do "Calendário Sociocultural" e possíveis ações conjuntas/eventos realizáveis ao longo do ano letivo.



- Analisar o livro didático adotado na escola e verificar se há textos e atividades que contemplem os temas do Calendário Sociocultural.

- Realizar as atividades elaboradas com as palavras geradoras em sua turma.
- Ler um dos textos sugeridos na seção "sugestão de leitura" e elaborar uma questão a ser discutida com o grupo (escolher coletivamente o texto que será discutido).
- Aplicar o instrumento de avaliação sugerido no Portal; preencher o quadro de acompanhamento de aprendizagem e o quadro de perfil da turma.

3º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Viagem ao mundo indígena”, Luís Donisete Benzi Grupioni, Editora Berlandis & Ver-techia.

2 – Discutir sobre as relações entre os quadros de direitos de aprendizagem e o Projeto Político Pedagógico da Escola.

3 – Socializar as experiências vivenciadas com base nas atividades com as palavras geradoras.



4 – Socializar a análise do livro didático com objetivo de verificar se há temas/atividades que dialoguem com os temas do Calendário Sociocultural.

5 – Ler o texto 3 (Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização) para responder às seguintes questões: Como podemos avaliar os aspectos formativos e cognitivos no primeiro ciclo? Como alunos e comunidade podem avaliar a escola?



6 – Socializar os resultados obtidos no instrumento de avaliação em pequenos grupos; planejar uma aula que contemple a principal dificuldade identificada na avaliação; usar um livro do PNLD - Obras Complementares.

7 - Discutir sobre as questões relativas ao texto da seção Sugestões de leitura.