

Revista de Ensino da Escola de Educação Básica
da Universidade Federal de Uberlândia

Olhares & Trilhas

Dossiê Alfabetização Inicial

V. 18, N. 3

Julho/Dezembro 2016

EDUFU

ISSN: 1983-3857



ESBBA EDUFU

OLHARES & TRILHAS

Número atemático

2º semestre/2016

Vol. 18, número 3

ISSN: 1983-3857

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Elmiro Santos Resende.

Vice-Reitor

Prof. Eduardo Nunes Guimarães

Diretora da EDUFU

Profa. Belchiolina Beatriz Fonseca

Diretor do Colégio de Aplicação –Eseba/UFU

Prof. André Luiz Sabino

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia

**Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP:
38.408-144 - Uberlândia - MG**

Telefax: (34) 3239-4293

E-mail: vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração: Cláudia Goulart Moraes

Diagramação: Claudia Goulart Moraes

Olhares & Trilhas

Diretora

Claudia Goulart (CAp/Eseba/UFU)

Conselho Editorial

André Luiz Sabino (CAp Eseba/UFU)

Elisa Antônia Ribeiro (IFTM/ Centro)

Mara Rúbia de Almeida Colli (CAp/Eseba/UFU)

Maria Auxiliadora Cunha Grossi (CAp/Eseba/UFU)

Marta Fontoura Queiroz Cantuário (PMU)

Sumaia Barbosa Franco Marra (CAp/Eseba/UFU)

Comissão Científica

Acir Mário Karwoski (UFTM), Aline Carrijo (Eseba/UFU), Ana Claudia C. Salum (CAp/Eseba/UFU), Anair Valenia M. Dias (UFG/Catalão/GO), Andreia Rutiquewiski Gomes (UTFPR), Angela Cristina dos Santos (CAp/Eseba/UFU), Anna Christina Bentes (IEL/Unicamp), Ariane de Sousa Siqueira (CAp/Eseba/UFU), Cristiane da Silveira (UEA/TEFÉ/AM), Eliana Aparecida Carleto (CAp/Eseba/UFU), Eliana Dias (ILEEL/UFU), Evandro Silva Martins (ILEEL/UFU), Fátima Aparecida Greco (CAp/Eseba/UFU), Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior (HIST/UFU), Gercina Santana Novais (FACED/UFU), Gian Luigi di Rosa (Unisalento/Itália), Giuliana Ribeiro Carvalho (CAp/Eseba/UFU), Hudson Rodrigues Lima (CAp/Eseba/UFU), Iara Vieira Guimarães (FACED/UFU), Ínia Franco de Novaes (CAp/Eseba/UFU), Jane Bezerra (UFPI/PI), João Francisco Duarte Júnior (IA/UNICAMP), Juliene Madureira Ferreira (CAp/Eseba/UFU), Klênio Antônio Sousa (CAp/Eseba/UFU), Leandro Rezende (CAp/Eseba/UFU), Leide Alvarenga Turini (CAp/Eseba/UFU), Leila Floresta (CAp/Eseba/UFU), Luciana Soares Muniz (CAp/Eseba/UFU), Lucianna de Lima (CAp/Eseba/UFU), Lucielle Farias Arantes (CAp/Eseba/UFU), Lúcia Mosqueira de Oliveira Vieira (UNICERP/Patrocínio), Lúcia Reily (IA/UNICAMP), Luiz Carlos Travaglia (ILEEL/UFU), Maria Aparecida Rezende Ottoni (ILEEL/UFU), Mariana Batista do N. Silva (CAp/Eseba/UFU), Maria Isabel Lopes (UFRGS), Maria José de Carvalho Ferreira (DEART/UFU), Márcio Pizzarro Noronha (EMAC/UFG), Marcos Antonio Rosa Machado (JEG/Anápolis), Neli Edite dos Santos (CAp/Eseba/UFU), Maura Alves de Freitas Rocha (ILEEL/UFU), Marileusa de Oliveira Reducino (CAp/Eseba/UFU), Pollyanna H. Silva Sventikas (CAp/Eseba/UFU), Quênia Côrtes dos Santos Sales (CAp/Eseba/UFU), Raquel Fernandes Gonçalves Machado (CAp/Eseba/UFU), Roxane Helena Rodrigues Rojo (IEL/Unicamp), Selma Sueli Santos Guimarães (CAp/Eseba/UFU), Soraia Cristina Cardoso Lelis (CAp/Eseba/UFU), Teresa Sarmento (IEC/UMINHO/Portugal), Vilma Aparecida Botelho (CAp/Eseba/UFU), Vilma Aparecida Gomes (CAp/Eseba/UFU)

Sumário

Expediente	3
Sumário	5
Editorial - Aline Carrijo Oliveira, Cláudia Goulart, Pollyanna Honorata Silva	6
Artigos	15
Repensar o currículo na alfabetização como possibilidade de reorganizar a escola e resgatar a autonomia docente- Beloní Cacique Braga	15
O trabalho pedagógico e a avaliação formativa: uma dupla indissociável em prol da aprendizagem - Clarice Carolina Ortiz de Camargo, Olenir Maria Mendes	41
Reflexões sobre planejamento e organização da rotina no contexto da Alfabetização Inicial.Márcia Martins de Oliveira Abreu	67
Análises teóricas sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética - Mariane Éllen Silva, Nádia Carvalho Arcênio Fraga	90
A ludicidade nos espaços/tempos escolares - Kellen Cristina Alves Bernardelli, Priscila Gervásio Teixeira	116
O conceito de gênero textual e o trabalho com diferentes tipos de textos em sala de aula - Vaneide Corrêa Dornellas	142
A heterogeneidade: um trabalho para todos e cada um em sala de aula - Priscila Gervásio Teixeira, Kellen Cristina Alves Bernardelli	170
Os métodos de avaliação e as práticas de registros docentes: percursos de análise, reflexão e materialidade do trabalho pedagógico - Clarice Carolina Ortiz de Camargo, Olenir Maria Mendes	197
Galeria	216
A literatura infantil e suas contribuições para o processo criativo na alfabetização - Marcia Martins Abreu	216

Editorial

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAp-Eseba/UFU) é um estabelecimento de ensino criado pelo Decreto Federal nº 9053/1946, cuja função precípua é servir de campo de experimentação pedagógica para a renovação e melhoria do ensino na educação infantil (para contemplar o primeiro e segundo período, antes do primeiro ano) e no fundamental I e II. Além disso, a Eseba é também campo de estágio para que os alunos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia realizem a aplicação dos conhecimentos adquiridos nos cursos de graduação, em situações reais de ensino e aprendizagem. Outra função da Eseba é contribuir com as atividades de extensão, ou seja, possibilitar formas de interação entre os conhecimentos que circulam dentro dela e a comunidade na qual essa instituição está inserida (pais, colaboradores, técnicos, alunos, profissionais da educação, graduandos etc.), a fim de promover a renovação constante de seus currículos e de suas ações, visando sempre à implementação da pesquisa para diagnosticar, discutir e propor possíveis soluções para a diversidade de questões educacionais presentes no cotidiano escolar e também como forma de fazer formação em serviço. Assim, o ensino precisa da pesquisa e da extensão para oxigená-lo, aprimorá-lo e inová-lo para que não haja a estagnação e essas três ações se alimentam e retroalimentam e fazem chegar à comunidade os

resultados dos investimentos em pesquisa, em extensão e no ensino.

Assim, os docentes dessa instituição são profissionais qualificados e envolvidos com a educação e sabem que a eficiência de uma universidade se mede pela qualidade dos alunos egressos que tiveram a oportunidade de se preparar e de treinar as competências necessárias para o exercício do magistério nas diversas áreas. E isso só é possível quando são abertas as possibilidades de estágio, de pesquisa, de extensão e de um ensino plural.

Como forma de contribuir para o importante debate sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as docentes da Alfabetização Inicial da Eseba realizaram um trabalho exaustivo de estudos, discussões e reflexões sobre os cadernos produzidos pela equipe do Ministério da Educação para a formação dos professores alfabetizadores. Esses estudos resultaram neste dossiê, que apresenta as reflexões desenvolvidas no Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial (GEAI) durante os anos de 2012 e 2013, cuja bibliografia de referência e discussão foram os cadernos de formação do PNAIC. Frente a esse novo contexto de implementação do Pacto, a responsabilidade das docentes nesse grupo de pesquisa foi grande, uma vez que, por não terem sido convidadas a participar dos encontros oficiais de formação propostos pelo governo federal, elas se mobilizaram no sentido de unir esforços

para a compreensão e execução das orientações contidas nos cadernos de formação do PACTO e, assim, colocarem em prática as indicações contidas nesses documentos em prol da alfabetização “na idade certa”. Todas essas questões foram estudadas e debatidas no interior do GEAI e estão aqui apresentadas em forma de artigos.

No primeiro artigo deste Dossiê, intitulado “Repensar o currículo na alfabetização como possibilidade de reorganizar a escola”, Braga traz uma reflexão sobre o currículo com base na leitura dos pressupostos teórico-metodológicos dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para a autora, a ampliação do tempo de escolarização da criança por si só não garante a aprendizagem, se outras práticas de letramento não forem realizadas. Em diálogo com outros teóricos da área, a autora também afirma que o PACTO não traz inovação ao sistema educacional brasileiro, uma vez que não apresenta nenhuma estruturação curricular efetiva, porque se trata de uma proposta pensada para maximizar a qualidade da educação dada aos pequenos e elevar os índices oficiais de alfabetização.

O segundo artigo, de Camargo e Mendes, promove uma reflexão acerca da proposta de avaliação apresentada no documento da Unidade 1 dos Anos 1, 2 e 3 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), intitulado “Currículo na alfabetização: concepções e

princípios”, especificamente o subtítulo *Avaliação* (BRASIL, 2012). Por meio de uma análise histórica do processo de avaliação discente, as professoras afirmam que o documento contemplou a avaliação formativa com foco na avaliação de aprendizagem para o Ano 1 e na avaliação externa para o Ano 2, mas tal avaliação não garante a transformação educacional necessária, pois favorece uma lacuna entre os níveis de avaliação existentes.

O terceiro artigo traz uma discussão sobre a temática “Planejamento e organização da rotina na alfabetização inicial”. Abreu apresenta uma discussão sobre os conceitos de alfabetização e de letramento para elucidar o campo e ajudar a pensar nos limites e nos alcances que cada um desses conceitos traz para a formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores e quais os impactos dessa formação na prática de planejamento e organização da rotina na alfabetização. Para a autora, os processos de alfabetização e de letramento devem caminhar juntos a fim de que haja a interpenetração desses dois processos na aquisição das competências que os alunos devem desenvolver ao longo das práticas de leitura e de escrita e, por isso mesmo, devem fazer parte do planejamento e da rotina escolar dos anos iniciais.

O quarto texto trata das “Análises teóricas sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética”. Silva e Arsênio Fraga tratam da aprendizagem do Sistema de

Escrita Alfabética (SEA) sob a égide da alfabetização e do letramento. Para as autoras, esses dois processos são importantes para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, por isso, os professores alfabetizadores precisam ter autonomia para desempenhar de forma consistente sua tarefa e também devem estar cientes de que a aprendizagem do SEA vai além do processo de codificação e decodificação da escrita. As autoras discutem, também, com base em aportes teóricos consistentes, o percurso que as crianças realizam a partir do momento em que são expostas ao alfabeto até a compreensão do sistema de escrita alfabético por meio do desenvolvimento da consciência fonológica. Nesse sentido, os aprendizes devem ser expostos a práticas diversificadas, mas ao mesmo tempo significativas e contextualizadas, de leitura e escrita para efetivarem a aprendizagem.

No quinto texto, intitulado "A ludicidade nos espaços/tempos escolares", Bernardelli e Teixeira discutem o tema brincar na sala de aula, tema este específico do caderno 04 de formação do PACTO. As autoras discutem em que medida o lúdico interfere no processo educativo e na vida social da criança. Por meio de uma pesquisa bibliográfica do PACTO e com base em pesquisadores do campo da ludicidade na sala de aula, as autoras confirmam a importância do brincar – e, em consequência, do uso adequado da brinquedoteca da escola – como recurso pedagógico e como elemento de integração da criança com

o ambiente escolar, propiciando, em contrapartida, a interação e a aprendizagem. Outro aspecto discutido nesse texto é a questão da ludicidade como um elemento importante na vida pessoal e profissional dos professores que lidam com esse nível de escolarização das crianças. Entretanto, apontam as pesquisadoras, enquanto nos cadernos de formação analisados (sobretudo a Unidade 4) assume-se a ludicidade como um elemento pedagógico necessário, o brincar – que segundo as autoras é um ato importantíssimo na vida escolar e social da criança nessa faixa etária – não é mencionado. Para elas, o brincar deve fazer parte da rotina escolar porque está relacionado com a descoberta, com a investigação e com os processos criativos e imaginativos das crianças na alfabetização inicial.

No sexto artigo, “o conceito de gênero textual e o trabalho com diferentes tipos de textos em sala de aula”, Dornellas faz uma reflexão sobre o trabalho com os gêneros textuais na alfabetização, a partir da análise dos cadernos do PACTO, especificamente as unidades número 5, dos anos 1, 2 e 3. Segundo a autora, os cadernos de formação do PACTO possuem uma proposta de integração entre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o desenvolvimento da produção textual, da oralidade e da análise linguística. Além disso, esses cadernos registram a necessidade de um trabalho com uma diversidade de gêneros textuais na alfabetização, a fim de propiciar uma aprendizagem que

seja significativa para o aluno. A autora ressalta que a escola deve trabalhar, ao longo dos três anos de alfabetização, os gêneros textuais que promovem as habilidades almejadas em cada período, uma vez que os gêneros que circulam na sociedade e com os quais os alunos têm contato constituem uma lista infinita.

O texto "A heterogeneidade: um trabalho para todos e cada um em sala de aula", sétimo texto deste dossiê, apresenta uma reflexão sobre o caderno 07 de formação do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, cujos temas são a Heterogeneidade – Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. Nesse artigo, Teixeira e Bernardelli discutem três pontos, a saber: a alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais; a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização e a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades. As autoras partem do pressuposto de que é por meio da avaliação diagnóstica que se deve realizar a sondagem a partir da qual as atividades a serem promovidas devam favorecer a aprendizagem do maior número de alunos, com ou sem deficiência, considerando as especificidades e as diferentes práticas que permeiam a vida de cada um deles, portanto, levando-se em consideração a heterogeneidade da sala de aula. Nesse contexto, o professor é o mediador entre o conhecimento, sobretudo do Sistema de Escrita Alfabética e dos diversos

componentes curriculares que fazem parte do currículo desse ciclo de ensino, e o aprendizado do aluno, considerando a heterogeneidade de alunos no universo da sala de aula e a respectiva inclusão daqueles que apresentam quadros de deficiência, em um nível ou em outro. Em função disso, as atividades devem ser realizadas de forma coletiva, na qual a participação dos alunos seja cooperativa, ora em pequenos grupos ora em duplas, fazendo com que os alunos se sintam motivados e participantes.

No oitavo artigo, intitulado "Os métodos de avaliação e as práticas de registros docentes: percursos de análise, reflexão e materialidade do trabalho pedagógico", Camargo e Mendes ressaltam a importância dos métodos e dos registros de avaliação nas práticas docentes. As autoras assumem uma perspectiva crítico-reflexiva de avaliação, a avaliação formativa, que não se limita a um instrumento que mensura o conhecimento do discente, mas fundamenta-se em práticas que promovem o aprendizado tanto dos alunos, quanto dos docentes; além de propiciar o desenvolvimento de toda a instituição escolar. Nessa perspectiva formativa, a avaliação é entendida como um conjunto de métodos de avaliação, que podem ter naturezas diversas e que se somam na promoção do aprendizado de todos os envolvidos; além de auxiliar no planejamento de ações futuras.

Este dossiê, fruto da dedicação e do empenho das docentes membros do Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial (GEAI-ESEBA/UFU), reflete e, ao mesmo tempo, refrata as discussões realizadas ao longo de quase dois anos de efetivo trabalho de estudos, pesquisa, problematização, debates e proposições acerca dos temas presentes nos cadernos de formação do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Sabemos que muito há ainda a ser feito pela educação no Brasil, sobretudo pela educação de nossas crianças, a fim de que todas, sejam cidadãs alfabetizadas, letradas e se tornem adultos empoderados e conscientes de seu papel cidadão, e pelos nossos professores, trabalhadores incansáveis em prol da manutenção da qualidade do ensino. O convite à reflexão está feito. Vamos à apreciação.

Aline Carrijo de Oliveira/Cláudia Goulart/Pollyanna Silva
Editoras

REPENSAR O CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE REORGANIZAR A ESCOLA E RESGATAR A AUTONOMIA DOCENTE

*RETHINKING THE CURRICULUM IN LITERACY AS A POSSIBILITY
TO REORGANIZE SCHOOL AND SAVE TEACHERS' AUTONOMY*

Beloni Cacique BRAGA¹

Resumo: O texto apresentado neste artigo tem como propósito resgatar as discussões realizadas no GEAI – Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial da ESEBA² que centralizou seus estudos no período de setembro de 2012 a maio de 2013 sobre a proposta do Ministério da Educação e Cultura - MEC³ a respeito do Pacto⁴ para a Alfabetização na Idade Certa. Diante das reflexões realizadas a partir da leitura dos cadernos de formação para os professores das escolas públicas brasileiras, o grupo de pesquisadores do GEAI⁵ se propõe a rever os principais temas apresentados nos cadernos. A forma escolhida pelo grupo de estudos foi a publicação de um dossiê que pretende abordar as principais temáticas sendo discutidas em textos pontuais. Este texto dedica-se à temática do currículo e tem como objetivo discutir os elementos pertinentes à mudança curricular regida pelas alterações da LDB 9394/96, a participação e autonomia docente nesse processo de implementação e atualizações da lei.

Palavras-chave: currículo, alfabetização, autonomia.

ABSTRACT: The aim of the text presented in this paper is to reclaim the arguments discussed at GEAI – Study Group of Initial Literacy of ESEBA (Federal University of Uberlândia School of Basics Education), which focused its studies from September 2012 to May 2013 about MEC (The Ministry of Education) regarding the Pact of Alphabetizing

¹ Mestre em Educação, Pedagoga e Arte-Educadora pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Alfabetização Inicial no Colégio de Aplicação – Eseba/UFU da Universidade Federal de Uberlândia.

² Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia é um colégio de aplicação (CAp) no qual seus docentes têm o compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão.

³ MEC – Ministério da Educação e Cultura

⁴ Por se considerar a convenção nacional, a palavra PACTO, em maiúscula, será apresentada ao referir-se ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

⁵ GEAI- Grupo de Estudo da Alfabetização Inicial.

at the Right Age. Given the considerations made on the reading of training booklets for public school Brazilian teachers, the group of researchers from GEAI proposes to review the main topics presents in the booklets. The thematic of the curriculum initiates the considerations; thence, the discussion chosen in this text was all the relevant elements to the curricular change ruled by the amendments at LDB 9394/96, and the teachers' autonomy and participation in this law updating and implementation.

Keywords: curriculum, literacy, autonomy.

1.INTRODUÇÃO

A preocupação com a alfabetização nos anos iniciais, o baixo desempenho obtido pelas crianças brasileiras nas avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e os índices de retenção ou reprovação dos alunos na faixa etária de 6 a 9 anos, que corresponde aos anos iniciais, demandam constantemente políticas públicas que atuem de forma eficiente nas escolas e, por conseguinte, que reverta o quadro apresentado ao longo das últimas décadas.

Diante dessa necessidade, o governo federal instituiu o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PACTO) com o intuito de garantir a permanência das crianças na escola, ampliar o tempo de escolarização, investir na aprendizagem e também garantir-lhes o direito à

aprendizagem. Ampliou-se o tempo de escolarização, a partir da lei 11.274/06⁶ e outras regulamentações, e promoveu-se a conscientização da sociedade e das instituições escolares sobre os direitos e as necessidades básicas das crianças nos anos iniciais. Investiu-se na formação dos educadores diretamente ligados aos anos iniciais por meio da rede de formação e da distribuição de materiais didáticos para a atuação dos docentes. Mas qual a garantia de que, aumentando-se o tempo de escolarização, as nossas crianças tenham o direito à aprendizagem significativa e a sua participação efetiva enquanto cidadão letrado? Quais as repercussões destas medidas na estrutura curricular e no trabalho pedagógico por parte dos docentes e dos gestores?

2. As questões que envolvem o PACTO e a formação docente

Todas estas iniciativas e reflexões são importantes para a melhoria da educação brasileira. Mas o que ainda

⁶ Lei disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm> acesso em 26 jul 2014.

podemos considerar como relevante para ser discutido a partir das questões que norteiam as temáticas dos cadernos de formação do PACTO? Como possibilitar a todos os professores envolvidos nessa discussão o entendimento das concepções apontadas nos textos dos cadernos? Não se trata de uma grande inovação no sistema educacional brasileiro, tendo em vista que esse PACTO não vem acompanhado de uma estruturação curricular efetiva. Esses documentos trazem exigências a serem implementadas nas escolas públicas que venham atender aos objetivos de uma educação de qualidade e superar os índices oficiais de alfabetização propostos para este segmento de ensino.

No entanto, toda proposta de mudança educativa necessita dos pares para sua implementação, conforme a apresentação do MEC na publicação de Moreira e Candau (2007) que afirmam:

O MEC tem consciência da pluralidade de possibilidades de implementação curricular nos sistemas de ensino, por isso insiste em estabelecer o debate dentro de cada escola. Assim, optou por discutir eixos organizadores do currículo e não por apresentar perspectiva unilateral que não dê conta da diversidade que há nas escolas, da diversidade de concepções

teóricas defendidas por pesquisadores e estudiosos. (MOREIRA E CANDAU, 2007,p.8).

Sendo assim, o documento, acima citado, destaca a importância da ação individualizada de cada equipe de gestores e docentes das escolas, a fim de ressignificar o que, por hora, se apresentou como uma proposta, um acordo, um pacto em prol da melhoria da educação básica.

Entendemos que o Colégio de Aplicação (CAP-Eseba/UFU), atuando como escola pública de educação básica, necessitava compreender as alterações na LDB 9394/96, a proposta do PACTO, que por sua vez não aborda a LDB, e as mudanças que afetariam diretamente a escola, o currículo, a formação das crianças e o trabalho pedagógico. Os docentes dessa instituição não foram envolvidos no processo inicial da rede de formação, o que justificou a inserção das mesmas temáticas utilizadas nesta capacitação docente em nossas reuniões do grupo de estudos das alfabetizadoras da escola – GEAI- Grupo de estudos da Alfabetização Inicial da ESEBA -UFU.

Neste processo de conhecimento da proposta de mudança advindas do MEC, percebeu-se a necessidade de

acompanhar as proposições vinculadas ao material didático, disponibilizado de forma *online*, para aqueles que não tiveram acesso ao material impresso, enviado às escolas e aos professores participantes da rede de formação coordenada pelas universidades com polos de formação.

Iniciadas as leituras e as discussões, foram diversos os destaques feitos ao material, o que nos levou aos registros das discussões coletivas e que organizamos em formato de artigos compondo um dossiê. É importante também destacar a contribuição dos estudos realizados por estarmos no mesmo período revendo o PCE - Plano Curricular de Ensino da Alfabetização Inicial da Eseba-UFU.

Destacamos neste texto as questões discutidas a partir do material do PACTO relacionadas ao currículo na alfabetização, temática abordada na primeira unidade dos cadernos dos três anos de ensino.

Inicialmente, destacamos a importância da participação dos professores no processo de mudança que nos conduz à reflexão sobre os apontamentos apresentados na primeira unidade do caderno de formação, ano três, de

que a construção do currículo “se dá na prática diária de professores e, portanto, nem sempre reflete exatamente o que os documentos oficiais orientam, mas também não pode ser entendido como decisão de cada um.” (BRASIL, 2012c, p.6). Tal concepção reafirma a importância dos professores na construção da proposta curricular por serem eles os sujeitos que a configuram por meio da prática, das ações cotidianas, das ideias propostas e apresentadas no ambiente escolar. Se os docentes participarem efetivamente do processo de elaboração curricular em sua escola, envolver-se-ão de fato e perceberão as ações que se aproximam de suas ideias, sua formação acadêmica e sua constituição enquanto docente, colaborando para o maior comprometimento da equipe na elaboração de uma proposta de trabalho pedagógico viável.

A forma de participação dos professores a que nos referimos anteriormente se aproxima da concepção de autonomia docente defendida por Contreras (2002) que, ao dialogar sobre as contribuições de Henri Giroux, afirma:

O ensino é um trabalho que requer a reflexão autônoma e a elaboração de pensamento

próprio, por meio do qual os docentes devem se desenvolver como intelectuais, compromissados com a criação de possibilidades educativas no ensino e críticos às limitações que encontram no desenvolvimento de seu trabalho. (CONTRERAS 2002.p.232).

Desta forma, os professores alfabetizadores terão condições para agir em sala de aula, refletir sobre a prática e contribuir com a definição de novas metas e projetos. Isto exige um comprometimento pessoal e coletivo para a adequação das diretrizes e dos documentos oficiais de forma crítica.

Até este momento, enfocamos a importância dos professores na construção do currículo por acreditarmos que são agentes diretos no ensino e na concretização das ideias e propostas. Em sua investigação, Sacristán (2000) afirma que "toda prática pedagógica gravita em torno do currículo", pois é o professor que seleciona sua atividade. Fato que não é novidade para aqueles que conhecem o "chão da escola", que percorrem corredores e salas, que participam das reuniões pedagógicas, dialogam com as famílias, com a comunidade escolar, enfim, que possuem

conhecimento e vivência da escola como de fato ela se configura.

Tais afirmações direcionadas ao professor não o tornam o centro da discussão, nem lhes responsabiliza pelo sucesso ou fracasso do currículo. Mas, intencionamos trazer à reflexão a importância dos educadores em todo o processo de construção do currículo, como atores e não como executores de propostas desenhadas pelos especialistas, que são muitas vezes direcionadas pelos documentos oficiais. De outra forma, porém, nos preocupa a ação contrária, de docentes que defendem uma prática individualizada, não dialógica e que não foi construída no coletivo. Distancia-se da concepção pedagógica que vivenciamos como docentes da Eseba, na qual o trabalho se dá de forma coletiva por meio de trocas e discussões, bem como, nas concepções registradas na primeira unidade do caderno de formação que aponta para o fato de que

o currículo em ação se dá por negociações constantes. Há sempre uma correlação de forças de poder em jogo, em que os consensos precisam ser construídos entre os grupos dentro de cada escola. (BRASIL, 2012c, p.7).

Nessa perspectiva de busca, de construção e de negociação contamos com a contribuição de Hernandez e Anguita (2010) a respeito de uma prática educativa. Os autores fazem a seguinte consideração:

o currículo não é um conjunto de certezas ou de lugares pré-determinados que temos de visitar. É uma viagem que parte da incerteza, que não omite o caos e que nos leva a problematizar a realidade. Que nos permite reinventar as relações e os contextos de aprendizagem. (HERNANDEZ E ANGUITA. 2010, p.4).

Sendo assim, se não podemos ter certezas, necessitamos de princípios que norteiam as ações sem o caráter cristalizador, enraizado e distante da ideia de flexibilização tão necessária àquele que educa.

Dentre as várias temáticas⁷ apresentadas nos cadernos de formação dos docentes participantes do PACTO elegemos algumas a serem abordadas neste texto, a saber: a ampliação do tempo escolar, o direito de aprendizagem, a organização da escola por ciclo, o letramento, a inclusão, a

⁷ As temáticas evidenciadas neste texto também foram propositoras de outros artigos escritos pelos membros do GEAI, docentes da Eseba, publicados pela Revista Olhares e Trilhas no dossiê da Alfabetização Inicial.

avaliação, a elaboração de projetos e a cultura. A discussão a seguir não tem a intenção de aprofundar as questões, mas de dar uma visão ao leitor a respeito desses elementos e de sua importância nesse contexto.

3.Elementos que perpassam o currículo e a proposta do PACTO

Iniciemos a discussão pela ampliação do tempo escolar com a inserção das crianças aos seis anos e, por conseguinte, com a implementação do ensino fundamental de nove anos. A garantia da qualidade da educação básica vem historicamente sendo defendida com obrigatoriedade desde a LDB de 1971 quando, na ocasião, prevalecia o ensino primário de quatro anos (4ª série), estendendo-se até a 8ª série a fim de completar 8 anos de escolarização. A partir da LDB 9394/096, estabelece-se o ensino fundamental com obrigatoriedade a partir dos setes anos de idade. Mas houve uma alteração em fevereiro de 2006 pela lei 11.274/06, passando de oito para nove anos, ficando assim estabelecido o Ensino Fundamental de nove anos.

Enquanto discutíamos as adequações para o sistema proposto e sua implementação nas escolas desde 2006, ocorreu outra alteração da lei em abril de 2013, ampliando a educação básica de 4 a 17 anos.

De fato, a alteração da lei foi mais ágil que sua aplicabilidade. Enfatizamos isto, pois apenas em 2012, iniciou-se, efetivamente, o Ensino Fundamental de nove anos. No entanto, ressaltamos que em 2006 essas alterações ocorreram nas escolas dos estados de MG e GO. Em 2007, nas esferas federal e municipal nos referidos estados e em 2008 nos demais estados brasileiros. Ainda se discutiam questões relacionadas às mudanças implementadas e acontecia o movimento de divulgação e assimilação da sociedade diante da nova exigência que previa ter a criança na escola aos seis anos de idade, além de se discutir a concepção de "idade certa". Esta última discussão foi necessária porque houve questionamentos por parte de educadores a respeito de quais fundamentos os especialistas se baseavam para definir esta "idade certa". O estranhamento de muitos pesquisadores também foi evidente e ainda há os que aguardam pela avaliação do

primeiro ano de aplicabilidade para se constatar os efeitos da inovação no ensino de 9 anos.

Mesmo diante das inquietações e estranhamentos não há como contestar a importância dos objetivos propostos na LDB, sobretudo os do artigo 32, para a formação básica do cidadão, que deve ocorrer 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. (BRASIL, 2006)

As metas para a formação do cidadão se encontram aliadas à necessidade de garantir que nos três anos iniciais do ensino fundamental não ocorra retenção do aluno em nenhum ano a fim de possibilitar a continuidade e o aprofundamento dos conhecimentos ligados ao processo de produção e apropriação da leitura e da escrita, situação ainda complexa e divergente em muitas escolas no que se

refere a ambas as vertentes; retenção e ensino de qualidade. Não se trata de ampliar o tempo, quantitativo de horas ou anos de escolarização, mas trata-se de promover uma mudança significativa no uso do tempo didático. Utilizar o tempo de aula para o ensino requer do docente horas de dedicação para que a prática educativa, permeada por um bom planejamento das atividades, seja desenvolvida junto aos alunos.

Além da obrigatoriedade da ampliação do tempo, outra mudança sugerida às escolas é a organização por ciclos nos anos de ensino da alfabetização, o que no ponto de vista dos autores do caderno dois, é uma estrutura adequada, de forma a afirmar que:

O Ciclo de Alfabetização se constitui, sob o nosso ponto de vista, como um espaço com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua ao longo dos três anos. (BRASIL.2012b. p.07).

A defesa pelo ciclo se dá pela importância da continuidade a ser garantida à criança no período dos três anos iniciais do ensino fundamental. A organização por ciclo

demanda uma reestruturação da escola tendo em vista o sistema organizacional, o administrativo e o pedagógico. E neste contexto a escolha pela metodologia que caminhe na perspectiva do letramento abre uma nova possibilidade de argumentação que está ligada diretamente ao currículo, mas que não cabe na discussão deste texto devido às limitações do artigo em abordar todas as janelas que se abrem ao desvelar cada tópico da discussão.

É coerente o argumento de que se possibilitaria a garantia do direito à aprendizagem da leitura e da escrita até o 3º ano e que, de certa forma, demandam ações individualizadas para atendimento dos alunos que vivenciam de forma diferenciada o processo. Respeitar os direitos e tempos de aprendizagem: eis a questão.

É exatamente no diálogo entre o direito a aprendizagem, a organização da escola e do currículo que emerge a necessidade da inclusão dos alunos com necessidades especiais para a aprendizagem. É importante considerar os princípios da inclusão ao pensar o currículo, que deve reconhecer as diferenças entre os sujeitos e seus modos de ser e aprender, conforme sinalizam os autores do

caderno 3, para que “sejam consideradas as singularidades de cada local, levando-se em conta os valores culturais das comunidades, rumo à valorização de identidades de grupos sociais. (BRASIL. 2012c.p.9).

Diante dos esforços para a promoção de uma educação inclusiva precisamos nos conscientizar de que não conseguiremos ensinar tudo a todos e que a escola não é o único espaço de aprendizagem. Há uma dicotomia, uma carência/resistência, que causa um entrave nas discussões e ações que promovem a inclusão na escola. Assim, somos convocados a pensar a inclusão na perspectiva de Mantoan (2006) como

produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que por sua vez abala a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro jeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (MANTOAN, 2006, p.24)

O desafio proposto é de se pensar a escola com um olhar para o respeito à diferença e construir um currículo que avance nessa perspectiva. No discurso, essas questões

parecem ter sentido, mas na prática educativa há muito que se construir, desde a formação docente e capacitação para o trabalho até existência de espaço físico adequado, a disponibilidade de materiais, equipamentos para o ensino a criança que evidencie necessidades específicas e em situações diferenciadas.

No entanto, podemos articular uma proposta curricular para a escola real, aquela que temos diariamente com suas limitações, a fim de que se aproxime da escola ideal, aquela planejada para incluir, ensinar, respeitar, formar cidadãos autônomos de fato e direito. Nesta lógica, buscamos construir uma proposta interdisciplinar e significativa que possibilite aos educandos o desenvolvimento de um pensamento complexo, como aponta Morin (2003), e que nos desafia para a reforma do pensamento. Na realidade ainda se concebe, em nossas escolas, a construção do conhecimento de forma disciplinar, estanque, desconectada. Morin (2003, p.83) enfatiza seu pensamento quando diz: “falo de uma reforma que leve em conta nossa aptidão para organizar o conhecimento- ou

seja, pensar". Pensamento esse que dialoga com as ideias de Hernández no que se refere à proposta de escola ao enunciar que

A função da escola não é só transmitir "conteúdos", mas também facilitar a construção da subjetividade para crianças e adolescentes que se socorrem nela, de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo na qual vivem e chegar a escrever a sua própria história. (HERNÁNDEZ, 1998, p.16)

E para cumprir esta função da escola, a tarefa se torna árdua, complexa, mas não impossível. Defendemos a organização do ensino por projetos de trabalho propostos por Hernández (1998) como uma forma de organização dos conhecimentos escolares na qual os alunos são participantes da busca de respostas para problemas que eles mesmos levantaram como importantes e significativos. As crianças se reconhecem como responsáveis pelas tarefas a elas designadas e a escola passa a ser um espaço de troca, de diálogo, de investigação e inter-relação entre as áreas de conhecimento. Assim a seleção dos conteúdos se dá pela sua relevância, intencionalidade, se é um conteúdo

significativo e crítico, sem deter-se na quantidade, mas na qualidade e que respeitem os tempos de aprendizagens dos alunos.

O trabalho pedagógico por projetos, em pequenos grupos, é apontado por Weiss e Cruz (2009, p.72) como uma alternativa adequada e ressalta que “o projeto não é um pacote ‘comprado pronto’. É necessário que os alunos participem ativamente de todas as suas etapas...” destaca que o planejamento do professor que se propõe a construir uma prática educativa inclusiva deve fazê-lo de forma flexível, mas aberto às necessidades e questões apresentadas pelos alunos.

A respeito da proposta por projetos de trabalho cabe-nos destacar que não se trata de eleger um tema de estudo e preparar algumas atividades que se constituem em sequência didática. A proposta é bem mais ampla, pois seu objetivo é que a criança aprenda pela investigação, pela curiosidade, pela busca de questões significativas abordando os conteúdos importantes para sua aprendizagem. Não há um caminho pré-determinado no

início do projeto, que, na prática, será construído no coletivo. Nesse caminho metodológico, o docente torna-se investigador e não somente mediador.

Aliada à proposta de projetos, encontra-se outra dimensão: a cultural. A escola é geradora de cultura e, ao realizar os projetos, as ações culturais emergem por meio das estratégias de ensino. Os alunos, por vezes, tendem a ter acesso aos bens culturais por meio da escola que lhes proporciona momentos de leitura, de visitação a um museu, de apreciação de uma peça teatral, de exibição de um filme ou de fruição de obra de arte. Outras vezes, a escola lhes apresenta a cultura popular e o acesso aos bens e artefatos culturais produzidos na sociedade. Esses momentos que humanizam, alimentam a alma e promovem a construção de conhecimentos que transcendem os conteúdos formais propostos nos currículos tradicionais.

No diálogo desenvolvido ao longo deste texto sobre alfabetização, currículo, projetos, cultura, inclusão e tempo didático, finalizamos com um olhar para a avaliação. Em sua concepção formativa, a avaliação deveria ser um eixo

tecido e discutido em parceria com os demais, no entanto, deixamos à guisa de conclusão por percebermos que há uma necessidade urgente na discussão do currículo que desejamos e assim tecer de forma conjunta as ações avaliativas pertinentes. A avaliação carece de discussões conectadas às práticas docentes e ao currículo praticado pela escola.

Diante da discussão sobre documentos oficiais, leis e propostas curriculares não há como desconsiderar a prática de avaliação subjacente a todo este processo. Ensina-se, em muitas escolas, com o objetivo de levar os alunos a apresentarem um ótimo desempenho nas avaliações externas, especificamente nas Provas ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil. Lamentavelmente, esta é a realidade em várias escolas brasileiras. São propostas avaliativas que interferem no trabalho pedagógico e na estruturação curricular, como sinaliza Villas Boas (2013, p.116) “não se pode deixar de considerar como o professorado está perdendo o controle sobre o seu processo de trabalho, por imposições externas

à escola, principalmente por intermédio da avaliação". Por isso, para se discutir a temática da avaliação, sugere-se que os professores discutam esse tema em específico com vistas a aumentar o diálogo e apurar o resultado das pesquisas realizadas por pesquisadores a respeito desse tema.

4.Considerações finais

Retomamos as questões iniciais deste texto a fim de incentivarmos a reflexão a respeito da autonomia docente e do papel do professor como agente transformador de práticas e de vidas. Se pensarmos a lógica construída até aqui, identificamos uma escola que trabalha a diversidade e a inclusão por meio dos projetos de ensino em tempo didático adequado e aponta para um processo avaliativo formativo. Não seria esta a escola ideal? Talvez não. Se a escola, de modo geral, não acompanha a velocidade das inovações e dos novos tempos, certamente ao final desta discussão muitas ideias já serão passíveis de novos questionamentos.

As reflexões apresentadas tiveram como elemento instigador as ações do PACTO e suas variantes no processo de formação dos docentes envolvidos. Elegemos algumas temáticas recorrentes nos cadernos de formação, mas não nos restringimos a seus conceitos. Ampliamos as reflexões, trazendo outros pensadores que se aproximam das linhas de pesquisas das quais participamos em nossa trajetória de forma a contribuir para o diálogo com nossos pares.

Ao final desse processo, nos deparamos com a responsabilidade não somente do escrito, do registro textual, mas dos desafios que levantamos aqui e que possuem ação de reversibilidade e que se aproximam das considerações de Lerner (2002), quando afirma:

Elaborar documentos curriculares é um forte desafio, porque além das dificuldades envolvidas em todo o trabalho didático, é necessário assumir a responsabilidade da prescrição. Os documentos curriculares adquirem um caráter prescritivo, mesmo quando seus autores não o desejam [...] (LERNER, 2002, p.54).

Retomando ao título deste texto, cabe-nos refletir sobre a responsabilidade que se assume quando recebemos nossas crianças mais cedo na escola, por meio da

ampliação do tempo, exigindo-nos a construção de um currículo que, de fato, privilegie a formação integral dos alunos, que nos imprima a responsabilidade de continuar em formação, de desenvolver práticas educativas criativas e mais adequadas à modernidade, na qual se encontram os pequenos cidadãos, e não mais no futuro, mas no presente. Cabe a cada um de nós definirmos nosso espaço e papel na ação educativa e fazer dessa ação o que nos propusermos fazer e que sejam essas ações coerentes, corajosas, emancipadoras e transgressoras, quem sabe.

Bibliografia

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> acesso em 26 jul. 2014.

_____. **Lei nº 11.274**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm> acesso em 26 jul.2014.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Currículo e Alfabetização: concepções e princípios. Ano: 1 unidade 1 . Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão

Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano: 2 unidade 1 . Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Currículo Inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Ano: 3 unidade 1 . Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando et al.: tradução: Ernani Rosa. **Aprendendo com as inovações nas escolas** – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. ANGUITA, Marisol. O currículo de educação Infantil como uma trama de experiências, relações e saberes. **Pátio**, Porto Alegre, Ano 8.n.22 jan/mar.2010.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola- o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar; o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J. PAGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> acesso em 20 jul 2014

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANDRA D; NASCIMENTO, Aricélia R. do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> acesso em 20 jul 2014.

WEISS, Alba Maria Lemme. CRUZ, Mara Monteiro da. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. IN: GLAT, Rosana. **Educação inclusiva; cultura e cotidiano escolar**. Rio Janeiro: 7 Letras, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2ª ed. Campinas: Papiros, 2013.

O TRABALHO PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO FORMATIVA: UMA DUPLA INDISSOCIÁVEL EM PROL DA APRENDIZAGEM

*The pedagogical work and formative evaluation: an
inseparable pair for learning.*

Clarice Carolina Ortiz de CAMARGO¹
Olenir Maria MENDES²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo traçar uma reflexão acerca da avaliação a partir do material apresentado na Unidade 1, Anos 1, 2 e 3 dos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tendo como base as discussões ocorridas nos encontros do Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial e nossos estudos desenvolvidos no âmbito da Pós-graduação, Mestrado em Educação, resultantes da nossa dissertação de mestrado, finalizada no ano de 2014. Buscamos por meio de levantamento bibliográfico, apresentar os percursos e rupturas da avaliação educacional, destacando as contribuições da Avaliação Formativa e seus princípios incluídos em prol da melhoria da aprendizagem da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Avaliação formativa. Inclusão.

ABSTRACT: The current article has an aim to trace a reflexion upon the assessment from the material presented in Unit 1, years 1,2 and 3 of the Formation Notebooks of the Right Age Literacy Pact, having as a basis the discussions that took place in the meetings of the Studies Group of Elementary Literacy and our studies developed in the scope of Post-Graduation, Masters in Education, resulting from our Masters dissertations, finished in the year of 2014. One has

¹Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, professora da Alfabetização Inicial do Colégio de Aplicação (CAp-Eseba/UFU) da Universidade Federal de Uberlândia, ESEBA/UFU, membro do GEAI- Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial, ESEBA/UFU.

²Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, professora do Ensino Superior e da Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, PPGED/FACED, membro do GEPAE- Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, UFU.

searched, through bibliographical research, to present the courses and interruptions of educational assessment, highlighting the contributions of Formative Assessment and its inclusive principles in favor of the improvement of the learning process at Elementary School.

KEYWORDS: Assessment. Formative Assessment. Inclusion.

1.Introdução

O presente artigo tem como objetivo dar continuidade à reflexão da temática apresentada na Unidade 1 dos Anos 1, 2 e 3 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, intitulado *Currículo na alfabetização: concepções e princípios*, especificamente o subtítulo *Avaliação* (BRASIL, 2012). Para isso, faremos um breve relato das mudanças paradigmáticas no campo da avaliação educacional, em seguida abordaremos os limites e possibilidades desta temática, destacando os princípios da avaliação formativa, defendidos ao longo deste artigo.

O início do século XIX foi fortemente marcado pela influência do paradigma racionalista positivista (ou seja, seu modelo teórico, epistemológico e seus critérios científicos), tanto nas pesquisas científicas, como na avaliação educacional, reduzindo a prática avaliativa em

medida, verificação, padronização, testagem e controle de discentes, docentes, escolas e sistemas educacionais. Tais influências puderam ser evidenciadas pela crença na existência de verdades absolutas e pela descrição objetiva do mundo, expressas nos ideais de racionalidade, ordem, precisão, determinismo, predição, controle e medida (VILLAS BOAS, 2011).

De acordo com Lira, Marinelli e Lima (2010), a quantificação orientada pela matriz epistemológica do empirismo claro e positivista, e/ou a testagem orientada pela mensuração, fez emergir no campo da avaliação, a metáfora da fábrica, comparada aos processos de produção industrial e em série, idealizado e desenvolvido por Frederick Taylor (1856-1915), que visava à racionalização do trabalho por meio da divisão de tarefas e funções, objetivando aumento da eficiência no trabalho, especificamente, nas fábricas e indústrias. Desse modo,

essa metáfora opera com as seguintes assertivas: (1) o currículo é um meio de produção; (2) o estudante é a matéria prima a ser transformada em um produto acabado e útil; (3) o professor é um técnico altamente qualificado; (4) os resultados da produção são

cuidadosamente plotados de acordo com as especificações rigorosamente desenhadas; (5) certos meios promovem perdas e são descartados em favor de outros meios mais eficientes; (6) grande cuidado é tomado em ver que matérias primas de uma qualidade ou composição particular são ligadas no próprio sistema de produção; (7) nenhuma característica potencialmente útil da matéria prima é descartada; e (8) os financiadores do processo são os consumidores do produto final (idem, p. 240).

Assim, sob a lógica do paradigma racionalista positivista, a escola passou a funcionar como uma agência sistematizadora de um produto (Educação), cujos modelos a serem alcançados são preestabelecidos, em busca de resultados e ênfase no produto final, geralmente descartando o processo.

Nessa perspectiva, ora os/as estudantes são vistos como se fossem vasilhas vazias que devem ser preenchidas de conhecimento (representado na figura do professor); ora são vistos como espectadores e não recriadores, cujo papel é fixar, memorizar, repetir, guardar e arquivar o que foi transmitido (FREIRE, 1996a).

O sujeito é visto como um receptor passivo da realidade que está posta/pronta e é externa a ele, cabendo

à sociedade a perpetuação da cultura e do modelo societário vigente.

A relação professor-estudante-comunidade se dá de modo vertical, o professor detém o poder de decisões quanto aos métodos, aos conteúdos e à avaliação, tornando-se um representante do poder dominante, assim como doador de conhecimento para os que *nada sabem*. Essa concepção é marcada pela cultura do silêncio, pela antialogicidade, pela transferência de conhecimento, denominada por Freire (1996a) de Educação Bancária.

A avaliação, nessa perspectiva, é uma prática pautada em uma concepção que desconhece os homens como seres históricos e nega a Educação como processo de busca. Dito de outro modo, quando a relação do sujeito com o conhecimento está pautada na **produção**, a aprendizagem deixa de ser experiência do **feito** para ser experiência narrada/repetida (FREIRE, 1996b).

Desse modo, o paradigma positivista associado à "concepção positivista neoliberal, voltada para o mercado, cristaliza a escola em sua estrutura fragmentadora,

destinando e compartimentando o tempo entre tempo de ensinar e o tempo de avaliar” (LOCH, 2002, p. 130), por meio de momentos fragmentados e estanques, como: diagnóstico/sondagem inicial (ou não!), transmissão de conteúdos divididos por bimestre³; aplicação de provas bimestrais e trabalhos mensais ou quinzenais; informes de notas ou conceitos bimestrais e finais; recuperação bimestral ou final; reunião informativa sobre o rendimento escolar do aluno ou somente entrega de boletim e; ao final de um ano letivo, o encerramento das aulas e avaliações, representado pelo tempo de certificar e classificar, aprovando ou reprovando em decorrência de uma análise meramente acumulativa de avaliação (LIRA; MARINELLI; LIMA, 2010). Ou seja,

a organização linear e hierárquica dos conteúdos escolares, divididos por bimestre, série e disciplina que funcionam como pré-requisitos para a série seguinte; [...] o predomínio e a valorização da quantificação de conteúdos e informações; [...] as avaliações que visam à exatidão e memorização do conteúdo comunicado em sala de aula; [...] as notas obtidas pelos/as estudantes funcionando como níveis de aquisição acumulativos do capital cultural dominante, isto é, níveis que

³ Ou trimestre

geram a diferenciação entre os sujeitos, e; [...] a repetência, vista como um fator de aprendizagem para que o aluno alcance os pré-requisitos necessários para a série seguinte (LIRA; MARINELLI; LIMA, 2010, p. 131).

Regidos sob esta lógica, perpetua-se um modo de conceber os/as estudantes, a escola, a sociedade e a própria profissão docente de modo a, entre tantos elementos, dar continuidade ao fracasso escolar, pois “a avaliação é utilizada como instrumento de coerção e de controle social, muitas vezes justificando-se naturalmente a seleção social, a discriminação e até a punição de determinados grupos” (LIRA; MARINELLI; LIMA, 2010, p. 131).

Além disso, esta prática avaliativa não promove aprendizagem tampouco a consciência crítica, por isso legitima o fluxo de desenvolvimento vigente/dominante, perpetuando também o que Freire (1996b) chamou de analfabetismo político.

1. Da avaliação classificatória à avaliação formativa: percursos e rupturas

No âmbito nacional, as mudanças e rupturas ocorridas no interior das escolas, quanto ao seu funcionamento e organização, foram influenciadas pelos princípios orientadores, diretrizes e normas do sistema educacional, expressos e regidos pela legislação federal, dentre eles a Constituição Brasileira de 1988, no processo de redemocratização do País, que estabeleceu a Educação Fundamental como direito de todas as crianças e dever do Estado⁴. No campo da avaliação, a ruptura paradigmática ocorreu principalmente nos processos avaliativos perpetuados historicamente.

A legislação vigente, no caso a LDB 9.394/96, em vigor desde 20 de dezembro de 1996, foi pautada na concepção de avaliação processual, cumulativa e contínua. Apontou-se para uma ruptura com paradigmas e diretrizes perpetuados pela cultura escolar, como: seleção, classificação, exclusão, favorecimento, segregação, homogeneização e fracasso escolar que apontavam para

⁴Recentemente, no ano de 2013, houve a alteração da LDB 9.394/96, e a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, previu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino para alunos dos quatro aos dezessete anos de idade.

uma avaliação classificatória, propedêutica e seletiva, baseada em provas e exames, cujo objetivo era a atribuição de notas e verificação do desempenho dos/as estudantes, expressos pelos princípios de inflexibilidade e imparcialidade.

Esses aspectos são evidenciados quando identificamos a prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a indissociabilidade entre ensino e avaliação e um rompimento com a cultura da reprovação (PARECER CNE/CEB Nº 12/97 *apud* SOUSA, 2009, p. 13).

Em conformidade,

Art. 24. A Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996).

De um modo geral, as orientações da LDB (BRASIL, 1996) apontam para práticas avaliativas com caráter mais processual e contínuo, em que ensino e aprendizagem são avaliados e redirecionados.

Tal concepção de avaliação assinala para propostas e práticas que se coloquem a serviço da aprendizagem dos/as estudantes, rompendo com a finalidade precípua de servir à decisão de promoção ou retenção dos alunos de uma série para outra, apontando a perspectiva de redirecionamento nos propósitos da avaliação ainda dominantes na cultura escolar e que vigoraram na legislação até os anos 1970. Nesse sentido, no limite, provoca a necessidade de repensar o modo pelo qual vem se organizando o trabalho no interior da escola (SOUSA, 2009, p. 16-7).

Há ainda, diversos documentos públicos (BRASIL, 1997, 2009, 2012) que também apontam para uma concepção de avaliação que coloca a aprendizagem no centro das discussões e que compreende que “todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos/as estudantes” (FERNANDES e FREITAS, 2007, p. 20).

Ou melhor, como direito do estudante e dever do Estado, a escola tem como importante papel assegurar o direito ao desenvolvimento e a aprendizagem dos/as estudantes. Ainda, deve ser promotora da cidadania, autonomia, igualdade, democracia e laicidade. Esses

princípios estendem-se a todos os âmbitos educacionais, entre eles, às práticas avaliativas.

Tais princípios foram e continuam sendo uma conquista histórica importante, pois contribuíram para o aprofundamento e debates de temas como sistema seriado e ciclado, concepções de fracasso e sucesso escolar e a importância da avaliação no contexto educacional e trouxeram à tona, reflexões e análises importantes acerca do papel do erro no processo ensino-aprendizagem. Inclusive, o PNAIC retoma essas discussões no âmbito da Alfabetização Inicial, ampliando-as para as reflexões e debates cujos temas têm como base as perspectivas inclusivas.

No entanto, vale ressaltar, que tais discussões se constituem ainda como desafios, em especial quando se busca atualmente a garantia não somente do acesso, mas da permanência, da conclusão e do sucesso nos estudos de todos os/as estudantes.

Diante desse desafio, a avaliação educacional ganha um destaque especial, pois, ao mesmo tempo em que ela

pode exercer uma função emancipatória, transformadora e democrática e assim assegurar os princípios mencionados, em seu outro extremo, pode exercer uma função completamente diferente: autoritária, excludente e perversa.

Por isso, as discussões acerca da avaliação formativa ganham força e visibilidade no cenário nacional, pois apresentam como princípios a participação, a autonomia, a autoria, o processo, a construção e a colaboração de todos os envolvidos nos processos educativos. No mesmo sentido, prioriza-se uma relação dialógica, problematizadora e emancipatória entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Ressaltamos ainda, que tal discussão não é recente. Os conceitos de avaliação formativa e somativa foram elaboradas por Scriven, em 1967 (VILLAS BOAS, 2011; FERNANDES, 2005; LIRA, MARINELLI e LIMA, 2010) e, desde então, contribuíram para diferenciá-las e, conseqüentemente, para promover uma mudança paradigmática referente ao sentido da avaliação

educacional: avaliar para classificar *versus* avaliar para promover aprendizagem.

O objetivo da avaliação formativa é promover aos/as estudantes uma aprendizagem com compreensão dos processos vivenciados, assim como possibilitar aos professores análise, reflexão e intervenção aprofundada do seu trabalho e dos processos de aprendizagem dos/as estudantes, com vistas a transformar a prática docente, por isso demanda dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem um constante movimento de reflexão-ação/ação-reflexão ocorrida necessariamente antes, durante e depois do processo educativo.

Dito de outra forma, a avaliação formativa desenvolve-se ao longo do trabalho pedagógico e não se limita ao uso de instrumentos formais, pois de acordo com Hadji (2001), o que faz a avaliação ser formativa é a intenção do avaliador e não necessariamente o instrumento a ser utilizado.

Assim, "o sentido da avaliação formativa é o de aprender a perceber a trajetória particular de cada um na

construção do conhecimento - possibilidades, avanços e necessidades” (MIRANDA, 2011, p. 78).

Essa avaliação caracteriza-se como processual, colaborativa, flexível, pois ultrapassa os limites da sala de aula, contribuindo para que o professor se volte tanto para os processos individuais de seus estudantes, como para o grupo e para a sua prática.

O modo pelo qual a avaliação formativa se desenvolve permite flexibilidade no planejamento do curso e das aulas, adaptando-os à realidade encontrada; possibilita tomada de decisão de natureza pedagógica e metodológica; ocorre antes, durante e depois da utilização de um ou de vários métodos avaliativos, no momento em que o estudante está desenvolvendo as atividades; visa à ajuda imediata, em tempo presente e aplica-se a todos os que se encontram em processo formativo. Em outras palavras, os parceiros educativos e o professor se preocupam com a aprendizagem dos/as estudantes, pelo modo pelo qual cada estudante aprende e pelo modo pelo qual ele ensina.

Assim sendo, seu caráter é formativo, visto que se configura como um processo no qual as intenções e objetivos são retomados, os resultados são analisados, refletidos, compartilhados, e novamente redimensionados, definindo novas intenções e objetivos, tanto para docentes como para discentes, com vistas a ações transformadoras.

É fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem. É necessário avaliar como condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem. Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar. É necessário romper com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se essa fosse apenas o final do processo (ESTEBAN, 2002, p. 13, p. 23).

Percebe-se com isso que a base da avaliação formativa está voltada ao princípio de aprender/conhecer e ensinar, ao mesmo tempo em que as ações se centram no aluno e no objetivo de “promover as aprendizagens de estudantes, professores e o desenvolvimento da escola” (VILLAS BOAS, 2011, p. 32).

Os benefícios da avaliação formativa são muitos. Lopes e Silva (2012, p. 21) afirmam que “a avaliação formativa é uma das intervenções práticas com mais

influência no desempenho escolar dos alunos” aumenta o rendimento dos/as estudantes, promove a motivação, autonomia e participação.

Portanto, na perspectiva da avaliação formativa, a investigação acerca da aprendizagem dos/as estudantes impulsiona à ação transformadora, e, por isso, promove e assegura a aprendizagem.

2. Considerações finais

Como vimos, “a avaliação é um meio de incluir ou excluir o aluno da escola e dos estudos. Para isso, ela pode se valer de procedimentos que beneficiam uns e prejudicam outros” (VILLAS BOAS, 2009, p. 28) e refletem um divisor de águas nos aspectos que definem a trajetória escolar da vida de muitas crianças e jovens.

Na verdade, as formas de organizar a avaliação podem motivar ou desmotivar os/as estudantes, podem constituir importantes alavancas para superar obstáculos ou ser, elas mesmas, mais um obstáculo a transpor, podem ajudar os/as estudantes a estudar e a compreender bem a natureza de suas dificuldades e potencialidades ou, muito simplesmente, desinteressá-los. A avaliação pode e deve ter papel relevante no desenvolvimento de aprendizagens complexas,

no desenvolvimento moral e no desenvolvimento socioafetivo dos/as estudantes. A avaliação pode segregar ou pode integrar. Pode melhorar a autoestima dos/as estudantes, pode piorá-la ou, em casos extremos, pode mesmo destruí-la. Pode orientar o percurso escolar dos/as estudantes ou pode afastá-los de qualquer percurso (FERNANDES, 2006, p. 17).

É comum observarmos, ainda nos dias atuais, que o acesso ao conhecimento é negado para alunos oriundos das camadas populares e vulneráveis socialmente, gerando abandono intelectual. São culpabilizados pelo não aprendizado e, assim, reprovados em um processo de convencimento cotidiano que os levam à evasão ou a não continuidade dos estudos. Ou ainda, são aprovados de um ano para outro, mas permanecem no interior da escola sem aprender, legitimando a eliminação adiada (VILLAS BOAS, 2009; FREITAS, 2009) e exclusão branda (BORDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 224 *apud* VILLAS BOAS, 2009). Nesse sentido, muitas escolas ainda perpetuam essa concepção elitista, seletiva e excludente de avaliação, apesar das novas abordagens teórico-metodológicas.

A unidade 1 dos cadernos de formação do PNAIC abordam as questões oriundas dos processos de exclusão

de modo combativo, e retoma os conceitos da avaliação formativa (em especial nos Anos 2 e 3) como princípios e diretrizes de práticas avaliativas para a Alfabetização Inicial, conforme segue:

avaliamos para favorecer aprendizagens e não para legitimar as desigualdades perversas que servem na maior parte das vezes, para promover a exclusão e a competitividade (BRASIL, 2012, Un.3, p. 22).

A concepção de avaliação que adotamos parte da defesa da não-repetência, considerando o processo avaliativo não como instrumento de exclusão, mas caracterizando-o como contínuo, inclusivo, regulador, prognóstico, diagnóstico, emancipatório, mediador, qualitativo, dialético, dialógico, informativo, formativo-regulador (BRASIL, 2012, Un.2, p.19)

Os argumentos para a adoção do regime ciclado são muitos. Um deles repousa na ideia de que essa estrutura curricular favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação, respeitando-se os ritmos e os tempos dos/as estudantes. Há ainda, nessas propostas, uma negação da lógica excludente e competitiva (quem vai chegar primeiro?) e a adoção de uma lógica de inclusão e solidariedade (partilha de saberes). Outro aspecto a destacar é a mudança da perspectiva conteudista de “quanto já se sabe sobre” para uma perspectiva multicultural, que respeita a diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo. Há, ainda, uma rejeição da busca de homogeneização e uma valorização da heterogeneidade e da diversidade (FERREIRA e LEAL, 2006, p. 18 *apud* BRASIL, 2012, Un.1, p 28-29).

Ou seja, entendemos que se partiu do caráter político da avaliação formativa que está justamente na possibilidade de romper com a lógica excludente da avaliação, que expulsa da escola principalmente os/as estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade social, e os que por razões diversas, são privados do direito de aprender.

No entanto, o foco principal dos apontamentos feitos na Unidade 1, acerca da avaliação, privilegiaram a avaliação formativa com foco na avaliação da aprendizagem e no Ano 2, houve grande ênfase na avaliação externa, no caso, a Provinha Brasil, enquanto possível sinônimo da avaliação diagnóstica.

Sabemos que para além da avaliação da aprendizagem, a avaliação formativa possibilita, para a escola como um todo, a criação de uma cultura avaliativa “baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor” (VILLAS BOAS, 2010, p. 30).

A cultura avaliativa é desenvolvida a partir do momento em que todos avaliam o trabalho pedagógico realizado na escola e os sujeitos que contribuíram no desenvolvimento do trabalho: gestão, familiares, equipe de limpeza, portaria, setor administrativo, professores, alunos, entre outros. Todos contribuem no trabalho pedagógico, por isso todos devem avaliar e devem ser avaliados.

Fernandes e Freitas (2007) nos lembram ainda a necessidade de considerar que a avaliação ocorre em várias esferas e faz parte de uma ação coletiva de formação de estudantes que devem ser interligadas: avaliação da aprendizagem dos/as estudantes, avaliação da instituição e avaliação do sistema escolar.

Para os autores, “esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma pela qual se obtenha legitimidade técnica e política” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 18). Nesse sentido, observamos uma lacuna no que tange a avaliação institucional na Unidade 1 do PNAIC, pois não houve destaque para esta importante

modalidade avaliativa. Acreditamos que a avaliação da aprendizagem juntamente com a avaliação institucional e externa precisam estabelecer vínculos fortes e indissociáveis, para garantir a transformação educacional necessária.

Outro aspecto a ser considerado, refere-se à associação direta entre PNAIC e avaliações externas como Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização, ANA, e uma preocupação para que este tipo de avaliação, baseada em testes, não sejam balizadores do currículo da Alfabetização Inicial, ou ainda, que haja deturpações quanto ao papel da avaliação formativa.

Vale lembrar que embora a avaliação externa ofereça dados para o governo federal acerca da alfabetização de estudantes no aspecto macro, ela não contempla o caráter processual da avaliação, somente pontual de um determinado tempo/contexto, por isso, é preocupante pensar nas consequências das bonificações e ranqueamentos feitos nas escolas a partir dos resultados dos testes, exames e medidas em larga escala.

Para Sandra Zákia Sousa, professora da Faculdade de Educação da USP, a iniciativa de criar a ANA faz parte da crença de que provas externas e em larga escala têm potencial de ser um meio indutor de qualidade do ensino e da aprendizagem. 'Além de não ser possível fazer essa associação direta - haja vista os persistentes dados de fracasso escolar, apesar da instituição do Saeb há mais de duas décadas - vale comentar possíveis desserviços desta iniciativa nos anos iniciais da escolarização', afirma. Sandra tem divulgado em seus trabalhos que a concepção de avaliação cujo foco seja o desempenho em testes desloca a discussão, indesejadamente, da qualidade do ensino do âmbito político e público para o âmbito técnico e individual. 'Isso tende a ativar mecanismos que estimulam a competição entre escolas e redes de ensino' (REVISTA EDUCAÇÃO, 2013, s/p).

Ou seja, O PNAIC tem como objetivo maior garantir a qualidade na Alfabetização Inicial e nós, professores da escola pública, também. No entanto, a pergunta que deve ser norteadora das práticas avaliativas que ocorrem no interior das salas de aula de cada escola pública é: de qual qualidade estamos falando?

Não podemos inverter os processos. O trabalho pedagógico, reflexo da construção curricular da escola, deve caminhar juntamente com as práticas avaliativas. Além disso, precisamos garantir que a avaliação da

aprendizagem institucional e a avaliação externa dialoguem sem sobreposição hierárquica. Para isso, é necessário:

compreendermos os princípios e os objetivos das ações implementadas ao longo do programa, de modo a não perdermos o senso da autoria dos/as estudantes, dos professores e da comunidade escolar em sua inteireza e globalidade. Do contrário, retiraremos do ato educativo suas características mais valiosas: a subjetividade e a criatividade (MIRANDA E LIMA, 2014, s/p)

E acrescentamos: a perda da autoria e da autonomia na construção de qualidades, não única, mas múltiplas e plurais, pois essas ainda são nossas formas de resistência e de lutas contra a alienante possibilidade de encarar o retrocesso da educação e seus protagonistas serem considerados meros produtos a serem financiados e, posteriormente, classificados e medidos. Isso seria sem dúvida, transformar alfabetização⁵, em analfabetismo político.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Lei n. 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1,

⁵ No sentido Freiriano de conceber os processos de apropriação e empoderamento de leitura e escrita do mundo.

p. 1-9, dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 22 fev. 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação, Secretaria Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de 9 anos: passo a passo do processo de implantação.** Brasília: MEC/SEB, 2009

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 2: unidade 1.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 3: unidade 1.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

CAMARGO, Clarice C. O. **Métodos de Avaliação Formativa: desatando nós e alinhando possibilidades.** Uberlândia. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

ESTEBÁN, Maria Teresa. Avaliação no contexto escolar. ESTEBÁN, Maria Teresa [et al]. **Avaliação: uma prática em**

busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, Domingos. Para uma ênfase na avaliação formativa alternativa. Editorial. **Educação e Matemática**, 81, 2005. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5639>>. Acesso em 16 out. 2012.

_____. Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In BARBOSA, Raquel (Org.). **Formação de educadores: Artes e técnicas – Ciências e políticas**, São Paulo: Editora UNESP, 2006. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5528>>. Acesso em 26.11.2012.

FERNANDES, Claudia. O, FREITAS, Luiz Carlos. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.

FREITAS, Luis Carlos de [et al]. **Avaliação educacional: caminhando na contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. RAMOS, Patricia. Porto Alegre: Artmed, 2001

LIRA, Geison, LIMA, Marcos A. M. e MARINELLI, Marcos. **Estudo epistemológico dos modelos de Avaliação Educacional: por uma tipologia epistemológico-histórica em Gaston Bachelard**. LIMA, Marcos A. M. e MARINELLI, Marcos (orgs.)

LOCH, Jussara Margareth de Paula. **Avaliação na escola cidadã**. In. ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, José e SILVA, Helena S. **50 técnicas de Avaliação formativa**. Lisboa: Lidel, 2012.

MIRANDA, Claudia Q. Construção da avaliação formativa nos anos iniciais: a experiência de uma professora pesquisadora. VILLAS BOAS, Benigna M. F. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papyrus, 2011.

MIRANDA, Claudia Q. e LIMA, Erisevelton S. **A avaliação no Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico, 2014. Disponível em <<http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/analises/avaliacao-no-programa-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>>. Acesso em 02 jul. 2014.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Pressão pela alfabetização**. Avaliação. Edição 197, set.2013. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/197/pressao-pela-alfabetizacao-296176-1.asp>>. Acesso em 02 jul 2014.

SOUSA, Sandra M. Z. L. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais**, 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf>>. Acesso em 20 set. 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. (org.) **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8ª ed. Campinas: Papyrus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papyrus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Reflexões sobre planejamento e organização da rotina no contexto da alfabetização inicial.

Reflections on routine planning and organization in the context of initial literacy.

Márcia Martins de Oliveira ABREU¹

Resumo: O presente artigo apresenta como objetivo socializar uma análise teórica realizada pelo Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial da ESEBA/UFU – GEAI, especificamente acerca da temática: Planejamento e Organização da Rotina na Alfabetização Inicial. Para a realização da presente análise fez-se necessária uma breve contextualização do significado dos termos alfabetização e letramento para o grupo de pesquisadoras envolvidas nesse processo de pesquisa. O artigo ainda apresenta uma reflexão sobre as influências da formação inicial do professor, especialmente, a continuada, e das concepções docentes nas diferentes formas de planejamento e organização da rotina alfabetizadora. Uma das referências de formação continuada docente utilizada no presente estudo foi o material produzido pelo Ministério da Educação (MEC), para o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PACTO) – programa lançado em 2013 pelo Governo Federal, cujo objetivo é alfabetizar em Português e Matemática todas as crianças até os oito anos de idade que estejam cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. A análise realizada permitiu reflexões sobre a relação entre formação continuada de professores, suas concepções e planejamentos para os contextos de alfabetização inicial.

Palavras-chave: Alfabetização Inicial, formação continuada do professor, planejamento.

Abstract: This article aims to socialize a theoretical analysis carried out by the Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial – GEAI – specifically on the theme: Planning and Organization of Routine in

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, docente da Educação Infantil do Colégio de Aplicação (CAp-Eseba/UFU) da Universidade Federal de Uberlândia.

Initial Literacy. For the accomplishment of the present analysis it was necessary a brief contextualization of the meaning of the terms literacy and literacy for the group of researchers involved in this research process. The article also presents a reflection on the influences of the initial formation of the teacher, especially the continuing one, and of the teachers conceptions in the different forms of planning and organization of the literacy routine. One of the references of continuing teacher education used in the present study was the material produced by the Ministry of Education (MEC), for the National Pact for Literacy in the Right Age (PACTO) - a program launched in 2013 by the Federal Government, whose objective is to teach Portuguese And Mathematics to all children up to the age of eight, who are attending the 3rd year of Elementary School. The analysis carried out allowed us to reflect on the relationship between continuing teacher education, conceptions and planning for the initial literacy contexts.

Keywords: Initial Literacy, continuing teacher education, planning.

1.Introdução

O exercício de reflexão sobre os processos de planejamento e organização da rotina escolar possibilita discussões sobre as práticas e teorias docentes. No início do século XXI, o universo da alfabetização inicial, no contexto do Ensino Fundamental, foi reconhecido como um período de escolarização que merece atenção especial, pois as experiências vivenciadas pelas crianças nesta etapa refletem no seu comportamento em fases posteriores.

O presente artigo objetiva socializar reflexões sobre algumas relações que se estabelecem entre a formação continuada docente, especialmente a fundamentada

teoricamente pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PACTO², as concepções docentes e o planejamento do trabalho com a alfabetização inicial. Nesse sentido, foram analisados no GEAI - Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial da ESEBA/UFU –Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia - os materiais produzidos para a formação continuada dos professores dos anos iniciais, a fim de se promover uma alfabetização significativa, inclusiva e democrática. Por alfabetização significativa, o grupo de professoras-pesquisadoras entendem que é aquela em que o aluno aprende de forma interativa, construindo passo a passo um pensamento crítico acerca das diversidades culturais e sociais encontradas em nossas sociedades.

2. Alfabetização e letramento: de quais processos estamos falando?

²A palavra PACTO, em maiúscula, será utilizada ao longo do texto, ao referir-se ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, por se tratar de uma convenção acordada entre o MEC e as entidades federativas do Brasil que atendem as crianças no ciclo de alfabetização.

Refletir sobre o termo alfabetização, para o grupo de alfabetizadoras pertencentes ao GEAI, significa pensar sobre um processo que vai muito além da codificação e decodificação de signos. Alfabetizar, para esse grupo de docentes, representa contribuir para uma formação significativa e contextualizada de sujeitos capazes de utilizar amplamente os recursos da língua escrita que lhes possibilitem a construção de uma realidade melhor para si e para os outros. Isso implica no uso eficiente da língua, cuja preocupação apresentada é com o sentido que se tem da mesma e não apenas com a decifração dos sons que são produzidos por meio dela. De acordo com Geraldi (2011, p. 29)

Esta alfabetização com base nos sentidos adquire imediatamente cunho político, porque não discutimos grafemas, mas sentidos. Reduzir a alfabetização à “aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve” é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político. Como se a técnica fosse neutra e como se o seu uso – os sentidos que faz circular – fosse independente de interesses sociais. (Grifo do autor).

Nesse sentido, o grupo de pesquisadores do GEAI compactua com a defesa por uma alfabetização significativa tanto para o educando como para o educador. Alfabetização que oportuniza uma leitura ampla da visão do homem em função de sua interação com novos conhecimentos, o que se faz pela ação crítica e ativa do sujeito e não pelo desenvolvimento de competências e habilidades (FREIRE, 1996).

Aliada a essa concepção de alfabetização, o grupo considera ainda que os processos de letramento propiciam aos alunos experimentarem diferentes habilidades que ao serem desenvolvidas permitem aos sujeitos o alcance de autonomia na construção e no uso de conhecimentos das mais diversas áreas.

Partindo dessas premissas, na perspectiva da construção de um processo de alfabetização que seja permeado pelos processos de letramento, espera-se que a escola consiga concomitantemente alfabetizar e letrar o aluno, independente de seu nível de desenvolvimento, pois uma vez que esses dois processos, apesar de diferentes, estarem significativamente interligados, separá-los seria

um retrocesso, pois uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada ou ser letrada e não ser alfabetizada.

Em consonância com Soares (2003, p.4), acredita-se que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Neste sentido, alfabetização e letramento são processos diferentes que possuem características específicas, podendo ser desenvolvidos concomitantemente a partir de uma mesma atividade. No entanto, no desenvolvimento do trabalho docente, com os anos iniciais de ensino, existem momentos em que o professor estará

viabilizando atividades com ênfase na alfabetização e outros em que serão desenvolvidos processos de letramento. Considera-se assim, que as ações de alfabetizar e letrar, apesar de produzirem conhecimentos que se inter-relacionarem, possuem especificidades.

Partindo deste pressuposto, o grupo de pesquisadoras do GEAI apresenta a defesa de que os processos de alfabetização e letramento são essenciais para a formação de sujeitos leitores e escritores, sendo cada um desses processos específicos e importantes, em que não há sobreposição de nenhum. O grupo acredita ainda que esses processos devam ser planejados e organizados, dentro da rotina escolar dos anos iniciais, de forma a contribuir significativamente para o desenvolvimento do processo de aquisição do sistema de escrita dos alunos.

3. Formação continuada docente: onde entra a sua contribuição?

A prática docente inicia-se no momento em que a pessoa decide atuar no campo da Educação e dá início ao

processo de atuação profissional que, na maioria das vezes, ocorre concomitantemente à formação inicial. Esse processo formativo inicial é uma base que sustentará a construção de todas as demais etapas que farão parte, de forma singular, da vida de cada professor. No entanto, essa base não é suficiente para que esse profissional possa atuar com a qualidade necessária às atribuições exigidas pela profissão docente. É nesse contexto, após essa formação inicial, por meio das experiências posteriores, tanto práticas como teóricas, que o professor dá continuidade ao processo de formação continuada.

Especialmente no que tange à prática do professor alfabetizador, o grupo considera que esse processo é de suma importância para o desenvolvimento de um trabalho qualitativo, em que haja um comprometimento com o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras do alfabetizando, oportunizando ao mesmo um uso autônomo e eficiente da língua escrita em seu cotidiano. O grupo acredita ainda que a formação continuada docente possa contribuir efetivamente com as mudanças conceituais e

metodológicas sobre os processos de alfabetização e de letramento.

O alfabetizador, ao planejar e organizar a rotina da sala de aula, expressa os objetivos e conseqüentemente as concepções teóricas que o constitui. Da mesma forma que as práticas alfabetizadoras são determinadas pelas concepções do alfabetizador, a utilização de atividades que visam possibilitar o desenvolvimento de diferentes processos de letramento também depende do entendimento do professor sobre o que seja letramento. O processo de organização e planejamento das atividades de alfabetização e letramento, além de variar de acordo com a concepção que se tem do termo, ultrapassa o universo da escrita enquanto objeto de ensino e aprendizagem da forma que se constitui nos contextos responsáveis pelo ensino formal, ou seja, nas escolas. Portanto, o trabalho com diferentes práticas de letramento varia de acordo com a concepção teórica de cada profissional independentemente das condições que o meio oferece, dos objetivos docentes.

Sendo assim, o grupo acredita que a formação continuada docente, especialmente para os alfabetizadores, seja responsável não apenas pelas metodologias e didáticas desenvolvidas e pensadas historicamente e contemporaneamente, para determinados contextos, mas também possa interferir no desenvolvimento de concepções docentes, o que pode influenciar nas diferentes formas de planejar e organizar a rotina alfabetizadora. A análise dessa possibilidade de interferência surge para o grupo de pesquisadoras do GEAI, através do estudo sobre os materiais teóricos da formação continuada do PACTO, produzidos pelo MEC em 2012 e utilizados na formação continuada docente em 2013, com os alfabetizadores das redes municipais e estaduais de ensino.

4. Um olhar sobre o ato de planejar e organizar a rotina na alfabetização inicial

O caderno de formação do PACTO, do Ano: 2 da Unidade: 2, que se refere à temática: Planejamento e Organização da Rotina na Alfabetização, produzida e

publicada para a formação docente direcionada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes municipais e estaduais de ensino, apresenta dentre seus objetivos:

(...)Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação(livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento(...) (CRUZ, MANZONI, SILVA, 2012, p. 5).

Neste sentido, algumas reflexões foram realizadas, por meio do GEAI, no diálogo com alguns aspectos das propostas apresentadas. Nesta unidade e outras, há uma análise sobre a relação do currículo e do planejamento apresentado como referência aos docentes, especialmente no que tange à organização dos materiais oferecidos e concepções que perpassam pela presente proposta.

Partindo do pressuposto de que a organização do espaço e do tempo da alfabetização e o planejamento das ações são direcionados pelos objetivos propostos, entende-

se que essas ações não são neutras e que as mesmas expressam necessariamente as concepções presentes em cada contexto de formação, seja discente ou docente. Ao analisar as publicações dos estudos e das referências teóricas relacionadas ao trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente os direcionados à alfabetização, uma evidência que se configura de maneira marcante é a de que todos apresentam esse processo em desenvolvimento durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, no ciclo de alfabetização inicial. (BATISTA; BREGUNCI; CASTANHEIRA; FRADE; MONTEIRO; SILVA; SOARES; VAL, 2005).

Outra evidência que se configura, não apenas no campo das teorias, mas nos contextos das práticas alfabetizadoras é a presença da heterogeneidade de níveis de alfabetização e letramento dos educandos, o que exige dos professores, cotidianamente, uma adaptação curricular em suas práticas alfabetizadoras, pois “atuar nas séries iniciais significa conviver e trabalhar, a cada ano, com crianças dos mais diversos níveis de alfabetização e letramento” (ABREU, 2012, p. 122).

Ao considerar que a heterogeneidade está significativamente presente nos diversos contextos de alfabetização, necessário se faz, levar em conta duas premissas que precisam ser respeitadas: que os direitos são iguais e que os níveis de alfabetização e letramento são bem diferentes. Mediante esse fato, alfabetizar com qualidade se configura como um desafio ao docente responsável pela alfabetização, desafio possível, no entanto, complexo.

Na perspectiva de que o ciclo de alfabetização compreende um processo gradual que ocorre num período de três anos e considerando ainda a heterogeneidade dos níveis de alfabetização e letramento presente nas salas de aula, compreende-se que um trabalho que respeite essas diferenças, de forma processual, dando garantia de direitos iguais aos alfabetizados de níveis diferentes, faz-se necessária uma flexibilidade curricular para o atendimento às demandas dos alunos.

Em consonância com a premissa de que a alfabetização deva ser planejada de forma a respeitar o processo e o tempo de aprendizagem dos alunos no

caderno de formação do Ano: 2 da Unidade: 1, intitulado *Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem*, é realizada a defesa pela seguinte proposta de organização:

Consideramos, portanto, a importância da elaboração de uma proposta de continuidade e aprofundamento dos conhecimentos a serem explorados na busca pela efetivação da progressão escolar da criança e de suas aprendizagens a cada ano do ciclo, garantindo o seu direito à alfabetização em tempo oportuno (CRUZ, 2012, p.23).

Neste sentido, pode-se entender que o material teórico do PACTO apresenta a defesa por uma alfabetização como processo contínuo, em que cada alfabetizando tenha o direito de se desenvolver conforme o seu ritmo, com respeito às suas necessidades, no decorrer do ciclo inicial de alfabetização.

No entanto, no caderno de formação do ano: 2 da Unidade: 2 intitulado *A organização do Planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento*, da mesma coleção, no tópico em que se refere às propostas que os livros didáticos oferecem aos professores para o planejamento dos eixos de ensino do

componente curricular Língua Portuguesa são apontadas algumas mudanças para a escolha dos livros de alfabetização, que revelam certa contradição. O documento aponta a distinção dos volumes direcionados ao trabalho com a alfabetização para o 1º e 2º anos e um volume específico de ensino dos conteúdos do componente curricular da Língua Portuguesa para o 3º ano, conforme revela o trecho abaixo:

Albuquerque e Morais (2011) apontam que, no PNLD 2010, algumas mudanças foram introduzidas para a escolha dos livros de alfabetização. Na nova conjuntura, seriam duas coleções: dois volumes voltados para a alfabetização (para o ano 1 e 2) e um para o ensino do componente curricular Língua Portuguesa (ano 3), devendo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética ser enfatizada logo nos dois primeiros anos (CRUZ, MANZONI, SILVA, 2012, p. 8).

A partir dessa indicação, fica evidenciada uma concepção, de certa forma equivocada, de que todos os alunos ao iniciarem o 3º ano já estejam alfabetizados e que o trabalho com a aquisição do sistema de escrita estaria sob a responsabilidade apenas dos professores de 1º e 2º anos. Dessa forma, delineiam-se as seguintes indagações: Como ficam as crianças brasileiras que chegam às salas de

3º ano sem a apropriação do sistema de escrita alfabética? Será que para elas serão planejadas e desenvolvidas ações que as oportunizarão se apropriarem do sistema de escrita alfabética ou elas serão obrigadas a (des)acompanhar os conteúdos previstos no componente curricular da Língua Portuguesa previsto para o 3º ano? Os professores que atuam com o 3º ano, mesmo tendo um livro didático focado nos conteúdos do componente curricular da Língua Portuguesa terão o entendimento das necessidades destes alunos? Como fica a defesa por uma alfabetização processual em que será desenvolvido um trabalho coletivo, com os três anos do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos)? De que forma os professores irão vislumbrar e efetivar um planejamento integrado e com acompanhamento às especificidades, se para o 1º e 2º ano existe uma estrutura de livro e para o 3º ano, outra?

Com base nestes questionamentos, entende-se como necessário e urgente o desafio de repensar as organizações e os planejamentos escolares voltados para o contexto da alfabetização inicial, para que possa haver uma maior coerência e integração no trabalho a ser desenvolvido com

as salas de 1º, 2º e 3º anos, levando em consideração o processo como um todo, vivenciado por cada sujeito presente neste contexto.

Partindo do pressuposto de que a formação docente, especialmente a continuada, possui forte influência nas concepções e práticas docentes, considera-se que as propostas do PACTO possam contribuir muito para uma atuação coerente e integrada dos professores que atuam no ciclo inicial de alfabetização. No entanto, os materiais didáticos distribuídos, da forma como são organizados, podem de certa forma, direcionar os professores à concepção de que a alfabetização deve ser desenvolvida em determinado ano de ensino, sob a responsabilidade de apenas um ou dois professores, dentro do mesmo ciclo. Nesta perspectiva, a alfabetização estaria sendo contemplada desprovida de seu caráter processual e contínuo e sim de forma fragmentada.

A variedade de nível da aquisição da linguagem escrita está diretamente relacionada às experiências vivenciadas pelos alunos e o processo de alfabetização, para a maioria das crianças brasileiras, sofre intercorrências que vão muito

além da sala de aula, são dificuldades enfrentadas pelos alunos das mais diversas ordens que interferem no processo de desenvolvimento das crianças advindas dos contextos sociais e políticos em que as mesmas estão inseridas. Para além desses fatores, o aluno que chega à escola, especialmente os das classes sociais menos favorecidas economicamente, muitas vezes não possui o mesmo acesso aos bens culturais que os alunos das classes sociais mais economicamente favorecidas. No entanto, é na escola que a maioria dos alunos brasileiros vão se deparar com a oportunidade de apropriação e uso significativo da linguagem escrita e por isso, a responsabilidade dos profissionais que atuam na alfabetização inicial é muito grande, porque esse profissional tem a função de inserir as crianças ao universo da linguagem escrita.

Mesmo não sendo a única agência educativa, a instituição escolar, representa um contexto que possui uma dupla importância no desenvolvimento da alfabetização e do letramento, nas séries iniciais. Além de trabalhar significativamente com esses processos, o ambiente escolar atua como um mediador do aluno aos materiais escritos. (ABREU, 2012, p. 158).

Tendo em vista então, a importância do ambiente escolar alfabetizador para os alunos dos anos iniciais e as dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam neste âmbito, considera-se como um desafio a criação de estratégias por meio de políticas públicas que garantam contextos de alfabetização em que os professores estejam realmente mais preparados para trabalhar com as limitações que são impostas dentro destas realidades.

Neste sentido, o grupo GEIA entende como necessários, no âmbito educacional brasileiro, programas que formem professores alfabetizadores que estejam preparados para alfabetizar não apenas na idade certa, mas também fora da idade almejada. A idade estabelecida pelos documentos do PACTO é de oito anos, mas quem está hoje, no chão da sala de aula brasileira pode detectar facilmente a real situação da leitura em nosso país: jovens que chegam ao final do Ensino Fundamental, quando não do Médio, sem as habilidades necessárias para ler e escrever no contexto escolar e fora dele.

5.Considerações finais

Há dificuldades em pensar na organização das ações para um atendimento de qualidade em qualquer faixa etária, mas pensar e planejar uma rotina alfabetizadora em que todos os alunos tenham os seus direitos garantidos, inclusive o de acesso a uma alfabetização libertadora, nos termos de Freire (1996) se delinea para os que estão envolvidos neste processo, muitas vezes, de forma complexa.

Um dos primeiros passos para uma possível mudança talvez seja fundamentar os processos de planejamento e organização das ações alfabetizadoras em princípios que contemplem aspectos que conduzam a reflexões das diversas dimensões do processo de alfabetização, de forma a pensar a aquisição da leitura e da escrita de forma contínua e para além da simples codificação e decodificação de símbolos.

Com a consciência sobre a importância da formação docente, inicial e principalmente a continuada, para a qualidade de atuação do professor, no contexto alfabetizador, é que as análises foram construídas. O

exercício reflexivo se concretizou na tentativa de ampliar as discussões sobre os conhecimentos docentes teóricos e práticos que envolvem o trabalho com a alfabetização inicial e os processos de letramento nas séries iniciais. A partir das relações estabelecidas no contexto do presente estudo foi possível à equipe de pesquisadoras do GEAI a reflexão sobre suas próprias práticas alfabetizadoras.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **Ensino Fundamental de nove anos:** Implicações no processo de alfabetização e letramento. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2012.

BATISTA, Antônio A. Gomes; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; FRADE, Isabel A. da Silva; MONTEIRO, Sara Mourão; SILVA, Ceris Salete Ribas da; SOARES, Magda; VAL Maria da Graça Costa. **Capacidades da alfabetização.** Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; v.2)

CRUZ, Magna do Carmo Silva. Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças. In: **Currículo no Ciclo de**

Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB, ano 2, unidade 1, 2012, p. 6-15.)

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M. P. da. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias ao componente escolar- Língua Portuguesa para o ensino relativo. In: **A Organização do Planejamento e a rotina do ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento.**

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB, ano 2, unidade 2, 2012, p. 6-15.)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**, 25º Ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?**Org. ZACCUR, Edwiges. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. (p. 13-32).

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização:** as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, Outubro de 2003.

ANÁLISES TEÓRICAS SOBRE A APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

THEORETICAL ANALYSIS ON THE LEARNING OF THE ALPHABETICAL WRITING SYSTEM

Mariane Éllen da SILVA¹

Nádia Carvalho ARCÊNIO FRAGA²

Resumo: O presente trabalho socializa algumas reflexões sobre as análises teóricas feitas pelo Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial – ESEBA/UFU (GEAI), sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no que se refere à Unidade 3, Ano 1, dos cadernos de formação – A aprendizagem do sistema de escrita alfabética. A forma escolhida pelo Grupo de Estudos para a divulgação das análises foi a publicação de um dossiê que pretende abordar as principais temáticas que estão sendo discutidas em textos pontuais. As análises deste texto objetivam verificar de que modo o caderno de formação A aprendizagem do sistema de escrita alfabética contribui para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento, tendo em vista que o PNAIC visa à alfabetização dos alunos até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. O caderno de formação em análise focalizou as discussões e reflexões nas temáticas: o alfabeto como um sistema notacional e não um código; o percurso evolutivo das crianças para compreenderem o Sistema de Escrita Alfabética (SEA); o papel de certas habilidades de consciência fonológica na apropriação do SEA; e as alternativas didáticas para o ensino do sistema alfabético. Nesse sentido, as análises apontadas, neste artigo, giram em torno dessas temáticas, levando em consideração o processo histórico da alfabetização e como esse processo tem sido retratado.

Palavras-chave: Sistema de Escrita Alfabética. PNAIC. Alfabetização.

Abstract: This study socializes some reflections on theoretical analysis carried on by Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial – ESEBA/UFU (GEAI) – on National Pact for Literacy in Adequate Age-

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora alfabetizadora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia – CAP-ESEBA/UFU.

² Especialista em Educação pela Faculdade Católica de Uberlândia. Professora alfabetizadora da Escola Estadual Padre Mário Forestan.

NPLAA, referring to Unit 3, Year 1, of formation fascicle: The alphabetic writing system learning. The analysis aims to verify how this fascicle contributes to development of literacy processes, since the NPLAA is directed to literacy of students until the age of 8, in the end of the 3rd year of elementary school. The fascicle focused discussions and reflections on the following themes: alphabet as a notational system and not a code; the children's evolutionary pathway to understand the alphabetic writing system; the role of certain phonological awareness skills in appropriating this system; and educational alternatives for teaching the alphabetic system. In this sense, the analysis considers the literacy historical process and how it has been related to.

Keywords: The Alphabetic Writing System. NPLAA. Literacy.

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2012, foi implementado pelo governo federal brasileiro, em parceria com as universidades públicas brasileiras, secretarias de educação e municípios, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Os professores alfabetizadores foram qualificados por orientadores de estudo capacitados por polos formadores de universidades federais e estaduais em todo o país. No caso de Minas Gerais, todos os professores alfabetizadores que constaram no EducaCenso 2012, da rede estadual,

foram formados pela Universidade Estadual de Minas Gerais - com sede em Belo Horizonte; já as redes municipais receberam qualificação pelas Instituições Federais de Educação; e as escolas de educação básica da rede federal não receberam orientação.

No ano de 2013, nós, professores da alfabetização inicial da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU, por atuarmos em uma escola de educação básica federal e não termos recebido a formação do PNAIC, criamos o Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial (GEAI) a fim de compreendermos a proposta de formação, suas concepções, fundamentos, orientações para o trabalho com a leitura e escrita, contidos nos cadernos de formação produzidos pela equipe do PNAIC, criados no ano de 2012, organizados e distribuídos pelo Ministério da Educação – MEC.

Partimos do pressuposto de que, para se mediar o processo de alfabetização ou de aquisição da leitura e escrita, o professor deve não só entender os limites e alcances do processo de codificação e decodificação, mas

também propiciar situações que levem o aluno a compreender a lógica do Sistema de Escrita Alfabética.

Os autores do caderno de formação da Unidade 3 do PACTO³, que se refere ao Sistema de Escrita Alfabética – SEA⁴, antes de analisarem o alfabeto como sistema notacional e não como código, relembam os antigos métodos de alfabetização que trouxeram uma visão distorcida sobre como um indivíduo aprende a escrita alfabética.

Segundo aqueles métodos – por exemplo, o método silábico ou o fônico –, a criança seria uma “tábula rasa” que, repetindo informações prontas, transmitidas pela professora ou pelo autor da cartilha, se alfabetizaria sem ter que modificar suas ideias prévias sobre a escrita, de modo a compreender como o alfabeto funciona. (BRASIL, 2012a, p. 6).

Para os métodos tradicionais, todo o trabalho mental do aprendiz é limitado a memorizar o nome, o traçado das letras e a decorar os sons que elas substituiriam. As crianças alfabetizadas por esses métodos, por decorarem a

³ A palavra PACTO, em maiúsculas, será utilizada ao longo do texto, ao referir-se ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por se tratar de uma convenção acordada entre o MEC e as entidades federativas do Brasil que atendem às crianças no ciclo de alfabetização.

⁴ No decorrer do texto, a sigla SEA será utilizada para representar Sistema de Escrita Alfabética.

cartilha, sabiam os nomes de todas as letras, memorizavam todas as sílabas, portanto, elas apenas codificavam e decodificavam, mas continuavam sem compreender o funcionamento do sistema alfabético, pois entendiam a escrita alfabética como um código, sem refletir sobre as produções de sentidos.

Diante disso, a criança lia textos pouco significativos, como, por exemplo, "A vaca viu a uva", "A uva é da Vavá", e era privada de avançar em seus conhecimentos sobre os textos escritos, ou seja, ficavam sem avançar em seu nível de letramento, entendido como "conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais" (BRASIL, 2012a, p. 7).

Os autores, quando fazem esse retrospecto histórico, mostram a forma pela qual era tratado o SEA, pois até a década de 1980, no Brasil, convivíamos com práticas de alfabetização que privilegiavam a questão do método, na tradicional disputa entre métodos sintéticos *versus* métodos analíticos. Em ambos os tipos de métodos, a leitura e a escrita eram introduzidas ao aluno/receptor como um

conhecimento escolar ao qual ele teria acesso apenas quando entrasse na escola.

A aprendizagem da escrita, na metodologia dos métodos sintéticos, era considerada como um conjunto linear de elementos isolados, cujo somatório levaria a avançar letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra, acumulando-as até atingir a totalidade. Já na marcha dos métodos analíticos, partiria do texto (o todo) até chegar às partes – frases, palavras, sílabas e letras; entretanto, na mesma perspectiva.

Rego (2006) afirma que toda essa tradição estava vinculada a uma concepção de alfabetização, segundo a qual a aprendizagem inicial da leitura e da escrita tinha como foco fazer o aluno chegar ao reconhecimento das palavras, garantindo-lhe o domínio das correspondências fonográficas. No máximo, buscava-se assegurar, de acordo com algumas abordagens, que esse saber se desenvolvesse em um universo de palavras as quais fossem significativas para o aluno em seu meio cultural, como nas famosas cartilhas regionais.

Entretanto, de maneira geral, tratava-se de uma visão comportamental da aprendizagem, pois era considerada de natureza cumulativa do aprendizado, baseada na cópia, na repetição e no reforço. A grande ênfase era dada às associações e à memorização das correspondências fonográficas, visto que se desconhecia a importância de a criança desenvolver sua compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética e de saber usá-lo desde o início em situações reais de comunicação.

2. O alfabeto como um sistema notacional e o percurso evolutivo das crianças para compreender o SEA

Com a divulgação dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), publicados no Brasil em meados dos anos 1980, assistiu-se a um abandono da discussão sobre a eficácia dos processos e métodos e iniciou-se um movimento de ênfase na descoberta de que aprender a ler e a escrever envolvem processos do pensamento e da linguagem da criança, até então, desconsiderados no contexto escolar, o que

despertou em educadores a necessidade de reverem as práticas pedagógicas existentes.

Ferreiro e Teberosky (1985) apresentam, assim, a concepção construtivista que fundamentou seus estudos sobre a psicogênese da leitura e da escrita:

Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. [...] É um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as questões que esse mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que já possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente por meio de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza o seu mundo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 26).

A adesão às abordagens alfabetizadoras de base construtivista iniciou-se naquela época e vem, até o momento, fundamentando a redefinição e a reorganização das políticas educacionais e práticas pedagógicas no Brasil.

O caderno de formação do PACTO aqui em análise discute a apropriação do SEA à luz da teoria da psicogênese da escrita, pois, de acordo com essa perspectiva, os aprendizes passam por períodos nos quais formulam

diferentes hipóteses ou explicações de como a escrita alfabética funciona. Esse fundamento deixa de lado os aspectos ligados à metodologia e à prontidão, valorizando os aspectos constitutivos ligados àquilo que a escrita representa e ao modo como representa.

A psicogênese da língua escrita, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), é o estudo sobre como uma criança ou um adulto aprende a ler e a escrever, bem como sobre os processos cognitivos envolvidos nesse aprendizado, sendo esse processo uma longa construção que envolve uma sequência crescente de níveis de complexidade da compreensão que o sujeito vivencia em direção à autonomia no uso da escrita. As principais conclusões da pesquisa das autoras são: o aprendizado da escrita começa muito antes de a criança entrar na escola; é na interação com a escrita que a criança formula hipóteses em direção à compreensão da natureza alfabética do nosso sistema de escrita; essas hipóteses infantis sobre a escrita são regulares, ou seja, todas as crianças que aprendem o sistema alfabético de escrita passam pelas mesmas etapas.

Essa perspectiva sugere o repensar da prática pedagógica e a superação dos métodos tradicionais de base empirista, visto que defende que a criança pensa e formula hipóteses sobre a escrita antes mesmo de ir à escola. É por meio da interação social com a linguagem escrita e da apropriação/reconstrução desse objeto de conhecimento que se dá o aprendizado, em uma ação do aprendiz mediada pelo professor, colegas e contexto.

Sendo assim, o caderno de formação do PACTO em análise reafirma o SEA como um processo bem mais complexo do que apenas traduzir um código, é um sistema notacional. A Figura 1, a seguir, apresenta o conceito explicitado na Unidade 3 sobre sistemas notacionais.

FIGURA 1 – Conceito de sistemas notacionais

O que são sistemas notacionais?

Assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (com pentagrama, claves de sol, fá e ré), a escrita alfabética é um sistema notacional. Nestes sistemas, temos não só um conjunto de "caracteres" ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de "regras" ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram.

Fonte: BRASIL (2012a, p.11).

Nessa perspectiva, a compreensão das propriedades do SEA é um processo que envolve um conjunto de hipóteses.

É a própria criança que, em sua mente, tem que reconstruir as propriedades do SEA, para poder dominá-lo. Nesse percurso, ela tem que compreender os aspectos conceituais da escrita alfabética e tal compreensão funciona como requisito para que ela possa memorizar as relações letra-som de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras. (BRASIL, 2012a, p. 9).

Leal e Moraes (2010) e Moraes (2012) elaboraram uma lista das propriedades do SEA, as quais o aprendiz precisa reconstruir em sua mente para o processo de alfabetização, conforme demonstrado na Figura abaixo:

FIGURA 2 – Propriedades do SEA necessárias para a alfabetização

- Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado (fonte: MORAIS, 2012):**
1. escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
 2. as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
 3. a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
 4. uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
 5. nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
 6. as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
 7. as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
 8. as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
 9. além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
 10. as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: BRASIL (2012a, p.10).

De acordo com os documentos do PACTO, quando os adultos julgam a escrita alfabética como “um código”, adotam uma visão adultocêntrica, ignorando toda a complexidade a que estamos nos referindo. O adulto, nessa visão equivocada, atribui à criança um funcionamento, que não corresponde ao modo real pelo qual a mente dela opera.

À medida que o aprendiz reconstrói em sua mente todas as dez propriedades do SEA, avança em suas hipóteses na busca de tentar compreender o que a escrita nota e como a escrita cria notações, visto que as crianças “não são tábulas rasas, que recebem informações prontas e as decoram; as crianças elaboram, em um processo construtivo e progressivo” (BRASIL, 2012a, p. 11).

O professor alfabetizador, portanto, deve conhecer os processos de aprendizagem do sujeito, buscando uma metodologia que favoreça e estimule a aprendizagem. Dessa forma, o docente cria situações de exploração do objeto de conhecimento, que provocam desequilíbrios cognitivos no alfabetizando e favorecem, a partir de novas

informações, a reelaboração dos conhecimentos dele, além de novas descobertas.

O aluno passa a ser visto como ativo na construção de seu conhecimento e o professor media essa construção por meio do contato com o objeto de conhecimento. A sala de aula torna-se local de convivência com a escrita em sua função social.

A prática de alfabetização construtivista, influenciada pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), defende uma alfabetização contextualizada e significativa, por meio da transposição didática das práticas sociais da leitura e da escrita para a sala de aula. Além disso, considera a descoberta do princípio alfabético uma consequência da exposição aos usos da leitura e da escrita, que devem ocorrer de forma reflexiva, a partir da apresentação de situações-problema, por meio das quais os alunos revelem espontaneamente suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita. Nessa perspectiva teórico-prática, cabe ao professor o papel de intervir de forma a tornar mais efetiva essa reflexão.

3. Aspectos da consciência fonológica e materiais didáticos

De acordo com o caderno do PACTO aqui em discussão, além de saberem os usos e funções da língua, é necessário que as crianças também compreendam o funcionamento do SEA a partir de certas habilidades de consciência fonológica. Fica evidenciado, nos textos, como a consciência fonológica não se restringe à noção de consciência fonêmica, mas sim a um olhar amplo, que diz respeito à:

[...] reflexão consciente sobre a linguagem, envolvendo palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos, bem como as intenções dos que estão se comunicando oralmente ou por escrito. Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a pessoa está pondo em ação a consciência fonológica. (BRASIL, 2012a, p. 21).

O texto exemplifica o que uma criança pode realizar, por exemplo, a partir de algumas habilidades de consciência fonológica (Figura 3).

FIGURA 3 – Ações possíveis à criança a partir da consciência fonológica

- observar que a palavra janela tem 3 pedaços" (silabas), que a palavra casa tem 2 "pedaços" e que, portanto, a primeira palavra é maior;
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (gato, bode, galho e mola), que as palavras gato e galho são as que "começam parecido", porque começam com /ga/;
- falar cavalo, quando lhe pedimos que diga uma palavra começada com o mesmo pedaço que aparece no início da palavra casa;
- identificar que no interior das palavras serpente e camaleão há outras palavras (pente, leão, cama);
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (chupeta, galinha, panela, varinha), que as palavras galinha e varinha terminam parecido, isto é, rimam;
- falar palavras como caminhão ou macarrão, quando lhe pedimos que diga uma palavra que rime com feijão;
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (vestido, martelo, vampiro, coruja), que as palavras vestido e vampiro são as que começam parecido, porque começam "com o mesmo sonzinho".

Fonte: BRASIL (2012a, p. 21).

Os documentos do PACTO apontam alguns estudiosos que acompanharam crianças no último ano da Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental (FREITAS, 2004; MORAIS, 2004, 2010; LEITE, 2011) e constataram que, à medida que avançavam em direção a uma hipótese alfabética de escrita, as crianças também tendiam a avançar em suas capacidades de refletir sobre as partes sonoras das palavras.

Na visão dos especialistas, o reconhecimento de algumas habilidades de consciência fonológica é importante para uma criança alfabetizar-se, tendo em vista oportunidades de reflexão sobre a língua materna. Porém não se deve, em hipótese alguma, adotar uma visão simplista, segundo a qual a escrita seria um código e a

chave para dominá-la seria apenas o desenvolvimento da consciência fonêmica.

Como observa Moraes (2004), tal perspectiva acarretaria o risco de manter uma visão da escrita alfabética como código, cuja aprendizagem continuaria sendo concebida em mecanismos de discriminação e memorização. Isso levaria vários dos partidários da promoção da consciência fonológica a defenderem métodos tradicionais de alfabetização (como o método fônico) e a não se preocuparem com a vivência de práticas de leitura e escrita de textos nas etapas iniciais da escolarização.

Como afirma Rego (2006), se, por um lado, não podemos descartar a importância das práticas socioculturais da leitura e a apropriação da língua escrita como forma de comunicação, por outro, temos que considerar também o fato incontestável de que, somente a partir da descoberta do princípio alfabético e das convenções ortográficas, formamos um leitor e escritor autônomo.

Portanto, Rego (1986, 1988) defende uma proposta pedagógica a qual dê suporte ao pleno desenvolvimento

desses dois aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita desde o início da escolaridade. Para tanto, faz-se necessário distribuir o tempo pedagógico de forma equilibrada e individualizada entre atividades que problematizem esses dois componentes: a língua, por meio de seus usos sociais, e o sistema de escrita alfabética, por meio de atividades que estimulem a consciência fonológica e evidenciem de forma mais direta, para a criança, as relações existentes entre as unidades sonoras da palavra e sua forma gráfica.

Nessa perspectiva, o caderno de formação do PACTO aborda e exemplifica questões referentes à utilização de materiais didáticos na prática pedagógica dos professores, que poderão auxiliar na apropriação do SEA. Esses materiais didáticos dizem respeito aos livros didáticos (entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD) e aos respectivos manuais do professor; obras de referência, de literatura e de pesquisa (distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização (entregues pelo Ministério da Educação - MEC).

Mediante a importância de se desenvolver um trabalho que contemple a alfabetização e o letramento de forma significativa e contextualizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a análise, por parte do alfabetizador, dos materiais didáticos disponibilizados torna-se essencial para que possa planejar e viabilizar os processos de alfabetização e letramento em sala de aula. Entretanto, acreditamos que esses materiais são uma das possibilidades frente ao trabalho pedagógico e que não existe uma forma única de alfabetização plena. É preciso garantir também autonomia aos professores para suas escolhas pedagógicas.

No que diz respeito ao uso do livro didático, os especialistas do PACTO afirmam que essa obra pode constituir-se em um importante material, devido às atividades contempladas, relacionadas aos eixos do ensino da língua a serem ensinados, tendo em vista que auxiliam o trabalho do professor em sua prática pedagógica.

O caderno aqui analisado traz uma reflexão sobre as atividades propostas nos livros didáticos para que os alunos compreendam os princípios do SEA. São exemplificadas

várias atividades que unem o livro didático às obras de literatura, aos jogos, aos gêneros textuais, dentre outros. Na concepção teórica apresentada no caderno da Unidade 3, Ano 1, do PACTO,

É preciso, portanto, saber como usá-los, para garantir que os alunos se alfabetizem em uma perspectiva de letramento. Nessa proposta, ao mesmo tempo em que vão dominando o SEA, eles vão se apropriando de conhecimentos sobre os mais diversos gêneros textuais escritos, vão aprendendo suas características, finalidades, lugares onde circulam etc. (BRASIL, 2012a, p. 28).

Acredita-se que o livro didático seja um apoio, uma referência para a prática pedagógica do professor, porém não pode significar a única ferramenta a ser utilizada, pois limita os processos de ensino e conseqüentemente da aprendizagem dos alunos.

Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares por meio das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado. (LAJOLO, 1996, p. 8).

Ainda de acordo com Lajolo (1996, p.09), acreditamos que a

Escolha e uso de livro didático precisam resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia-a-dia ele reescreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor do livro.

Assim como fazem a respeito do livro didático, os cadernos do PACTO abordam os jogos pedagógicos como aliados para que os alunos possam refletir sobre o SEA, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Ao utilizarem o jogo, os alunos mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens previamente realizadas ou apropriando-se de novos conhecimentos nessa área.

Nesse sentido, o PACTO criou uma caixa composta por dez jogos, todos dedicados ao processo de alfabetização, a qual foi distribuída pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC para todas as escolas das redes públicas de ensino do Brasil.

Ao compreender a importância dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo e social da criança, o professor tem o importante papel de favorecer que eles aconteçam, de forma bastante rica, no cotidiano de sua prática pedagógica. (FRAGA, AGRINITO, COSTA, 2012).

Outro recurso didático apresentado pelo PACTO é o acervo das obras pedagógicas complementares, as quais envolvem diferentes alternativas para a organização do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. O PACTO afirma que a função dessas obras é oferecer, aos professores e alunos, alternativas de trabalho e viabilizar o acesso a conteúdos curriculares que as coleções didáticas nem sempre trazem.

O uso dessas obras - sua manipulação direta e constante pela criança - faz com que as escolas proporcionem um acesso privilegiado à cultura escrita, constituindo-se numa ferramenta poderosa no processo de letramento, determinante para o sucesso escolar. Além disso, em qualquer um dos acervos disponíveis, há sempre entre os livros da área de "Linguagens e Códigos" alguns que podem prestar excelentes serviços para a reflexão que o aluno deve fazer sobre a escrita, no processo de aquisição do SEA. (BRASIL, 2012a, p. 40).

Acredita-se, entretanto, que a literatura não tem somente a função de viabilizar o acesso a conteúdos curriculares, conforme o PACTO aponta ao apresentar a função das obras pedagógicas complementares, mas também a de oferecer acesso à leitura deleite, ou seja, ler pelo simples prazer em ler, sem objetivos didático-pedagógicos.

Tal ressalva justifica-se, tendo em vista que foi constatada, em diversos cadernos do PACTO, a orientação de oferecer aos alunos, no contexto da sala de aula, momentos de leitura prazerosa, de modo a propiciar-lhes autonomia enquanto leitores.

Os diversos livros literários presentes na escola podem ser bons instrumentos de trabalho individual. Grande parte das obras complementares e do acervo do PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar) precisa ser acessada de forma autônoma pelos alunos, mesmo que esses ainda não saibam ler. O fato de manusear os livros que possuem qualidade gráfica e textual já os impulsiona a construir interesses pelo objeto de leitura. (BRASIL, 2012d, p. 24).

Desse modo, a leitura tem, sim, um papel fundamental, pois é por meio dela que aprendemos a nos conhecer melhor, lemos, interpretamos e atribuímos

sentido ao mundo. Portanto, leitura é um ato de interação, é um ato de formação para a vida.

3. Considerações finais

Ao se fazer as análises teóricas do caderno de formação do PACTO, referente à Unidade 3, Ano 1, que se refere ao Sistema de Escrita Alfabética, identificou-se uma fundamentação teórica baseada em todo o percurso histórico da alfabetização, fato que contextualizou as propostas apresentadas nesse caderno.

A partir das análises teóricas realizadas pelo GEAI, constatou-se que a proposta apresentada para o Sistema de Escrita Alfabética é coerente e contribui com os processos de alfabetização e de letramento, bem como com as práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula por professores alfabetizadores.

Os materiais didáticos pensados e disponibilizados (livros didáticos, jogos pedagógicos e obras pedagógicas complementares) contribuem significativamente para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que

são recursos que fazem parte do processo de alfabetização e letramento. Todavia, ressaltamos que o trabalho com esses materiais é apenas mais uma possibilidade, devido à autonomia docente necessária para construir também seu próprio material.

Foi evidenciado na proposta que, mais importante do que oferecer estratégias para o professor, é necessário que este entenda o aprendizado do aluno, compreenda suas formas de pensar e de aprender. Nessa perspectiva, o papel da mediação pedagógica é imprescindível no processo de apropriação do conhecimento.

Dessa forma, fica claro, na proposta do PACTO, que os alunos devem aprender a ler e a escrever interagindo com a escrita. Tal defesa significa que o ensino deve centrar-se em práticas sociais realizadas em diferentes contextos significativos, os quais propiciem a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética concomitantemente à apropriação da linguagem dos diferentes gêneros textuais escritos.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

CEEL/UFPE - Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC - Ministério da Educação. **Jogos de alfabetização**. Pernambuco, 2009.

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

FREITAS, Gabriela. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. (Org.). **Aquisição fonológica do português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-15, jan./mar. 1996.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, Tânia Maria Soares Bezerra Rios Leite. **Alfabetização: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de. Apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

_____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

REGO, Lucia Lins Browne. Repensando a Prática Pedagógica na Alfabetização. Isto se Aprende com o Ciclo Básico; Projeto Ipê curso II, Secretaria do Estado da Educação - coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo, 1986, p. 44-55. Rego, L.L.B. Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré-escola. São Paulo: FTD, 1988.

_____. Alfabetização e Letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias. Seminário Alfabetização e Letramento. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

A LUDICIDADE NOS ESPAÇOS/TEMPOS ESCOLARES

THE PLAYFULNESS IN THE SCHOOL SPACES

Kellen Cristina Alves BERNARDELLI¹
Priscila Gervásio TEIXEIRA²

Resumo: O presente artigo traz como enfoque principal a questão da ludicidade na sala de aula, abordada na Unidade 04 do caderno de formação do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Pretende-se elucidar um olhar crítico-reflexivo sobre o material citado, abordando as aproximações e distanciamentos desse material com o cotidiano da sala de aula, buscando compreender a importância do lúdico no desenvolvimento infantil e seu reatamento no processo educativo e na vida da criança. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica do material do PACTO e a análise de autores clássicos e contemporâneos sobre o assunto. Portanto, o que se pretende, revelando a ludicidade na sala de aula e em outros espaços, é enfatizar a importância das atividades lúdicas como recurso pedagógico e como elemento para fruição infantil. O texto também faz apontamentos sobre a importância da formação lúdica do professor para a dimensão pessoal e profissional do docente.

Palavras-chave: Ludicidade, Alfabetização, Formação docente.

Abstract: This article focuses mainly on the issue of playfulness in the classroom, discussed in Unit 04 of the terms of the *PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. It is intended to elucidate a critical and reflexive view of the quoted material, addressing the similarities and differences from this material from the everyday classroom, seeking to understand the importance of playfulness in children's development, in their educational process and life. The methodology used was the literature of material from *PACTO* and the

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, docente da Alfabetização Inicial no Colégio de Aplicação (CAp-Eseba/UFU) da Universidade Federal de Uberlândia.

² Especialista em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, docente da Alfabetização Inicial do Colégio de Aplicação (CAp-Eseba/UFU) da Universidade Federal de Uberlândia.

analysis of classic and contemporary authors on the subject. So, what is intended, enlightening the playfulness in the classroom and in other areas, is to exploit recreational activities as an educational resource and as a child element of achievement. The text also makes notes about the importance of playful teacher training for personal and professional dimensions of teaching.

Keywords: Playfulness, Literacy, Teacher training.

1.Introdução

O presente artigo traz como enfoque principal a questão da ludicidade na sala de aula, abordada na Unidade 04 do caderno de formação do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa³.

O texto pretende elucidar um olhar crítico-reflexivo sobre o material citado, abordando as aproximações e distanciamentos desse material com o cotidiano da sala de aula, buscando compreender a importância do lúdico no desenvolvimento infantil e seu reatamento no processo educativo e na vida da criança. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica do material do PACTO e a análise de autores clássicos e contemporâneos sobre a temática.

³ A palavra PACTO, em maiúscula, será utilizada ao longo do texto para referir-se ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por se tratar de uma convenção acordada entre o MEC e as entidades federativas do Brasil que atendem as crianças no ciclo de alfabetização.

Enfim, o que se pretende ao se revelar a ludicidade na sala de aula é explorar o jogo e as brincadeiras nos momentos oportunos, considerando os aspectos de desenvolvimento de cada faixa etária, relacionando com as diversas áreas do conhecimento, enfatizando as atividades lúdicas como recurso pedagógico e como elementos para fruição infantil. O texto também faz apontamentos sobre a importância da formação lúdica do professor para a dimensão pessoal e profissional do docente.

2.0 Lúdico e a Formação Lúdica do Professor

Em busca do conceito da palavra lúdico, encontramos sua origem no latim *ludus*, cujo significado é associado à brincadeira, ao jogo, ao divertimento. Para Friedmann (1992), estudiosa desse campo, a atividade lúdica compreende os conceitos de brincadeira, jogo e brinquedo.

Brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; atividade lúdica abrange, de forma mais

ampla, os conceitos anteriores (FRIEDMANN, 1992 p.12).

Ao pesquisarmos outros autores, como Huizinga (2007) e Kishimoto (2008), percebemos que existem aproximações e distanciamentos em relação ao termo "lúdico". Kishimoto (2008) não concorda que a palavra lúdico seja utilizada como sinônimo de jogo, brinquedo e brincadeira, como Friedmann (1992) defende.

Para esses autores a ludicidade é como base para aprendizagem. Na busca de aprofundarmos nesse assunto, deparamo-nos com a pesquisa de Carleto (2003), a qual cita estudiosos defensores do lúdico há mais de dois séculos:

Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Claparède, Montessori, Piaget e Vygotsky foram importantes na organização de concepções pedagógicas em que a atividade lúdica é percebida como um processo pelo qual a criança enriquece o senso de responsabilidade, desenvolve a autoexpressão e desenvolve-se física, cognitiva e socialmente (CARLETO, 2003, p.98).

Considerando essas áreas de desenvolvimento como benefício físico, o lúdico favorece o crescimento da criança,

o desenvolvimento das habilidades motoras e de expressão corporal. Em relação ao desenvolvimento cognitivo, o brincar contribui para a desinibição, estimula as ações intelectuais, desenvolve habilidades perceptuais, como atenção e conseqüentemente a memória. As contribuições sociais são percebidas quando a criança simboliza uma realidade que ainda não pode alcançar e aprende a interagir com outras pessoas, compartilhando, relacionando-se. As atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real.

Com base no material analisado, Brasil (2012a), outra contribuição do brincar está no âmbito escolar, pois

do ponto de vista didático, as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos. Podem motivar as crianças para se envolverem nas atividades e despertam o interesse pelos conteúdos curriculares (p. 07).

Quanto aos conteúdos curriculares, podemos verificar no material a ideia de que a realização de brincadeiras e jogos com os materiais do acervo escolar, inclusive com os materiais enviados pelo Ministério da Educação (MEC), não significa privilegiar a apropriação exclusiva do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), mas a realização das atividades lúdicas auxiliam na aprendizagem dos conteúdos de outros componentes curriculares, a saber: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Arte, dentre outros. O lúdico é, assim, percebido como um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar (KISHIMOTO, 2008).

Nesse sentido, o lúdico propicia ações tanto voltadas para a aprendizagem como para a vida da criança propriamente dita, caracterizando-se como elemento inclusivo na dimensão individual e coletiva desse sujeito. Assim, a ludicidade é abordada no material do PACTO como recurso facilitador para uma educação inclusiva. Sendo que a educação inclusiva é tema transversal em todo o material

produzido pelo PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2012.

Tendo em vista a inclusão das crianças, o professor recorrerá às atividades avaliativas para reconhecer e planejar as melhores estratégias didáticas, visto que “qualquer criança necessita ser cuidada e pode apresentar dificuldades de aprendizagem em alguma fase da vida ou em relação a algum conteúdo específico” (BRASIL, 2012a, p. 8). E continua: “É nesse sentido que ressaltamos a dimensão cuidadora da ação docente. O professor precisa avaliar e ensinar, cuidando de cada criança, estando atento às suas necessidades e a seus avanços” (p. 8).

Mediante tarefa nada fácil, observamos que garantir a todos o direito ao brincar auxilia todo o trabalho pedagógico. Dentro desse contexto, existe outro elemento que não pode ficar de fora: o próprio professor. Para tanto, buscamos compreender também a importância da formação lúdica na formação do professor. Exigir dele práticas lúdicas demanda reconhecer seus saberes.

Consultamos Andrade (2008), cuja discussão trata da formação lúdica do professor em seus escritos. Ela cita que quando o professor inicia um trabalho com propostas lúdicas, ele também deve brincar. O lúdico é o espaço de estar “com”: com as crianças e também com os adultos. Não seria possível pensar as brincadeiras para as crianças sem considerá-las como uma oportunidade também para o educador participar.

A autora ainda afirma que a maior parte dos cursos de formação não contempla esse aspecto, pois não considera que a experiência cultural do adulto possa favorecer sua imaginação. Além dos fatos apresentados, outra justificativa para a inserção do lúdico nos cursos de formação é a importância de ampliar o repertório de brinquedos e brincadeiras na vida do professor.

Para a autora, “o brincar” não tem poderes mágicos. Precisamos nos lembrar de que crianças aprendem o mundo menos pelos seus brinquedos e jogos e mais pelas relações humanas que as cercam: uma proposta instigante

de um professor pode ser mais interessante para as crianças do que uma brincadeira.

Em relação às contribuições do lúdico para os aspectos sociais, o material do PACTO cita benefícios para as crianças, já Andrade (p. 62, 2008) estende para o universo dos adultos: “A busca por situações favorecedoras de integração entre as crianças, sabendo da sua riqueza para o desenvolvimento humano deve se estender para as relações docentes, visto que o trabalho docente tem se demonstrado tão individualizado”.

Nessa perspectiva, a fim de levarmos os educadores a uma reflexão sobre sua práxis pedagógica, recorreremos a Freire (1996). Em seu texto clássico do livro “Pedagogia da Autonomia”, esse autor nos adverte para o fato de que: “Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”. Freire preconizava o que Andrade (2008) cita a seguir, a respeito de sermos brincantes para propormos brincadeiras:

As transformações mais interessantes e significativas que observamos nas práticas lúdicas junto aos alunos decorrem de uma

formação que favorece a emersão da ludicidade/humanidade do professor e possibilita que ele a incorpore e a esparrame para além de brinquedos e brincadeiras. Viver a interação ser/fazer é essencial para todos nós, artesãos do educar. Quando não oferecemos ao professor a oportunidade da experiência lúdica, negamos-lhe toda a riqueza que pretendemos que ele ofereça aos seus alunos. Há muito tempo estamos defendendo a autonomia das crianças. Mas, quantas vezes, esta mesma autonomia falta ao professor? Será que estamos vivendo, com o lúdico, igual contradição? (ANDRADE, 2008, p. 58).

Ainda para Andrade (2008), o acervo de brinquedos e jogos é importante por tudo o que pode oferecer, mas quando ele ganha exagerada importância em si mesmo, instala-se uma preocupação também exagerada de cuidados, que inviabiliza seu uso. Não se constrói um espaço lúdico apenas com uma sala de jogos e brinquedos, a qual não existe sem adultos e crianças envolvidos em uma proposta. São as pessoas que ressignificam esse espaço.

Outra crítica que salientamos é quanto à didatização⁴ da ludicidade. Em todo o material analisado, Unidade 4 do PACTO (BRASIL, 2012a, 2012b, 2012c), o lúdico é visto como recurso pedagógico e não se comenta quanto ao “Brincar” - como ato de descoberta, de investigação, de criação.

No sentido da didatização do lúdico, Debortoli (2005) relata em sua pesquisa que o discurso do brincar tem feito surgir, especialmente na Educação Infantil, um ideário pedagógico que faz da brincadeira um de seus conteúdos, de seus meios e, muitas vezes, uma finalidade.

Por outro lado, a pesquisadora

observou e analisou as mediações de professoras e percebeu a dificuldade delas em reconhecer seu lugar social e a importância de mediações sistemáticas, de projetos e princípios claros e intencionais. As ações observadas reforçavam a ideia de aprendizagem natural e espontânea (DEBORTOLI, 2005, p. 5).

Assim, compreendemos o lúdico também como espaço de aprendizagem, que não necessita ter objetivos

⁴ Entende-se por didatização práticas pedagógicas que visam transformar um conhecimento do campo do saber para o campo do ensino.

pedagógicos específicos no ato de brincar, jogar etc., a todo momento.

Após discorrermos sobre o lúdico e a formação lúdica do professor, optamos por aprofundar o tema “Brincar” em um capítulo específico, na tentativa de tecer contribuições mais aprofundadas sobre o assunto.

3.0 brincar

O brincar é uma ação eminentemente lúdica. A brincadeira pode e deve fazer parte de toda nossa vida, mas é reservada em nossa sociedade para a infância.

Para Corsino (2008), a noção de infância não é uma categoria natural, mas sim histórica e cultural. A diferenciação entre crianças e adultos vai depender do contexto e das condições sócio-históricas e culturais em que vivem.

Numa perspectiva histórica sobre a infância na Europa, os estudos de Philippe Ariès (1986), no seu livro História Social da Criança e da Família, revelaram que a ideia de infância, no sentido de diferenciação do adulto, é uma construção da modernidade, começando a surgir nos finais do século XVII, nas camadas

superiores da sociedade, e se sedimentando no século XVIII (CORSINO, 2008, p. 14).

A infância atual é, portanto, fruto da modernidade com suas evoluções e considerações culturais. Por conseguinte, os modos de brincar também. Nesse sentido, ao consultarmos o livro Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, encontramos o texto de Borba (2006) e constatamos que as crianças reproduzem e recriam, encarnam possibilidades de mudanças e de renovação da experiência humana. Elas incorporam as experiências sociais e culturais do brincar por meio das relações que estabelecem com os outros. No entanto, valorizar a brincadeira não é apenas permiti-la, mas também promovê-la (BORBA, 2006).

As teorias que abordam o tema não conseguiram convencer que as práticas das brincadeiras são espaços de aprendizagens e que o plano informal das brincadeiras colabora com o plano formal da aprendizagem.

Alguns adultos cantam, falam de sua própria infância, observam as crianças brincando, leem, contam histórias e ensinam brincadeiras. Outros pensam que as crianças não entendem nada e que só é preciso cuidar para que não fiquem doentes, não passem fome, frio ou

sede. Quando estão brincando, preocupam-se apenas em evitar que se machuquem ou briguem entre si (PORTO, 2008, p. 4).

Para os estudos da psicologia, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças.

A brincadeira, para Vygotsky (1998), cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado. A brincadeira é uma prática cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação cria e transforma significados sobre o mundo. Por meio da brincadeira, as crianças planejam, negociam, discutem para brincar.

A brincadeira requer específica comunicação. É um trabalho nobre no campo das linguagens: discurso organizado com lógicas e características próprias. Ela também tem uma função humanizadora, pois promove liberdade, espontaneidade e sociabilidade (BRASIL, 2012a).

Os professores devem observar as crianças brincando e brincar com elas, como citamos na seção anterior. O lúdico não deve se resumir às propostas pedagógicas de pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos. Para que uma proposta pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e soluções por parte das crianças/adolescentes (ANDRADE, 2008).

Borba (2006) levanta uma questão que transita no ambiente docente: brincar é importante, mas como planejar as atividades que giram em torno dessa ação? A autora se propõe a responder com algumas sugestões: organizando rotinas; criando espaços de jogos e brincadeiras e compartilhando-os; colocando-se à disposição das crianças; observando as crianças nas brincadeiras para melhor conhecê-las; percebendo as alianças, amizades; estabelecendo pontes e centrando a ação pedagógica no diálogo.

Na Escola de Educação Básica (ESEBA), da Universidade Federal de Uberlândia, elegemos três espaços/tempos para essas observações: a sala de aula, o

pátio e a brinquedoteca. A escolha por esta instituição se justifica por nela trabalharmos e esses espaços são os que mais nos possibilitam observar as crianças em interação dentro do nosso fazer pedagógico cotidianamente. A ESEBA é o colégio de aplicação da Universidade Federal de Uberlândia e atende crianças a partir de 4 anos na Educação Infantil e em todo Ensino Fundamental. Ela está situada em Uberlândia – Minas Gerais

Abordaremos esses três espaços/tempos no próximo tópico.

4. A ludicidade nos espaços escolares: a ESEBA em foco

Os espaços escolares são propícios aos prazeres e descontentamentos que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Elegemos os espaços: sala de aula, pátio e brinquedoteca da Eseba como espaços/tempos lúdicos por levar em conta nossas experiências docentes na instituição.

O presente texto não é resultado de pesquisa, mas sim de observações, aliadas à análise do material do PACTO e a outras referências que procuram evidenciar o que os

autores revelam sobre a ludicidade e quais dessas evidências encontramos na instituição citada, ou seja, o que os espaços analisados na Eseba reproduzem de acordo com os teóricos apresentados.

Quando consideramos que é no ciclo da alfabetização que se consolida e se aprofunda⁵ o trabalho com a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), com a leitura e com a produção de textos, de modo integrado às aprendizagens relativas aos diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2012b), a sala de aula se torna o lugar de excelência para essas ações, mesmo considerando todos os espaços escolares como educativos.

Contudo, “a preocupação com os conteúdos e com as metodologias pode levar ao esquecimento de que os alunos precisam de alguns estímulos para que se envolvam mais efetivamente com o que a escola selecionou para eles e, assim, se desenvolvam intelectualmente” (BRASIL, 2012b, p. 6). Dessa forma, é importante promover atividades

⁵ Introduzir, aprofundar e consolidar são ações que os direitos de aprendizagens trazem no documento analisado. O Ciclo de Alfabetização no Pacto e na Eseba compreendem os mesmos anos de ensino: 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

estimulantes e desafiadoras a fim de que se atinjam os objetivos pretendidos com o que se pretende ensinar.

Na tentativa de tornar mais agradável o processo de apropriação do SEA, as atuais perspectivas de ensino-aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento passaram a utilizar as atividades lúdicas, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras como recursos pedagógicos importantes na relação ensino- aprendizagem.

A Eseba dispõe de um rico acervo de materiais pedagógicos, jogos e livros, assim como grande parte das escolas no país, sejam das redes municipais, estaduais e federais de ensino, principalmente as inseridas no PDE-Escola⁶, as quais receberam e recebem a maioria desse acervo, por meio dessa política pública. Além da formação de professores, outro importante eixo do PACTO é o estímulo do uso desses materiais, que por vezes ficavam

⁶ **PDE Escola** - Plano de Desenvolvimento da Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros destinados a apoiar a execução de todo ou parte do seu planejamento. Fonte: <http://pdeescola.mec.gov.br/> acesso em 16/07/2014.

trancados em salas nas escolas, sem que os professores tivessem acesso (BRASIL, 2012a).

Na sala de aula, o trabalho com atividades lúdicas está cada vez mais frequente nessa instituição, o qual é associado também ao conteúdo. Os docentes elaboram jogos, histórias para apresentar ou complementar o currículo para os alunos. Os jogos, em especial, criam condições fundamentais para o desenvolvimento do aluno, além de promover a participação coletiva e individual em ações que possam melhorar o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Portanto, as atividades lúdicas nas salas de aulas da Eseba são utilizadas como recursos pedagógicos para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

O segundo espaço citado como lúdico é a brinquedoteca. Espaço porque existe uma infraestrutura destinada a esse uso e tempo porque é previsto na grade curricular da escola. Precisaríamos de mais tempo para nos debruçar sobre as funções e atuações da brinquedoteca: seus personagens, seus recursos; o que daria um estudo à

parte, como fez Brougere e Roucous (2003), Silva e Resende (2010), dentre outros.

Pesquisadores franceses chamam a atenção para o fato de que a atuação do educador nas brinquedotecas é sutil e muitas vezes pouco visível, o que contribui para uma certa insegurança quanto a sua importância. Notamos que na instituição em análise existe uma proposta pedagógica para a brinquedoteca que lhe dá identidade.

Uma brinquedoteca é colocada em funcionamento por um profissional em função de um conceito geral que prescreve alguns aspectos de identidade e atendimento, mas também em função das concepções pessoais sobre, por exemplo, o que é brincadeira, criança e educação (Brougere e Roucous, 2003, p. 52).

Na pesquisa sobre atuações dos profissionais de brinquedoteca realizada por Porto (2008), nos deparamos com as seguintes considerações:

- 1) A atuação não se define apenas pela ação de favorecer a brincadeira com os brinquedos, mas por uma representação particular do lúdico que sustenta todas as práticas e que remete à gratuidade e à liberdade próprias do ato de brincar; 2) As pessoas que trabalham nesses locais devem ser capazes de aconselhar, apresentar, explicar e mediar a participação nos jogos e brincadeiras; 3) A atuação se caracteriza e se particulariza também por uma presença

e por uma forma de se relacionar dinâmica e aberta, que tem como objetivo o desenvolvimento da atividade lúdica e, mais amplamente, o acolhimento da autonomia e da liberdade num contexto organizado e seguro (PORTO, 2008, p.6).

Notamos que o trabalho realizado na brinquedoteca é tão significativo que as crianças a elegem como um dos melhores espaços da escola.

Mediante o exposto, é nesse espaço da Eseba, como citaram Silva e Resende (2010, p. 75), que “reconhecemos a validade do tempo e do espaço para brincar na vida das crianças, considerando-as como produtoras e fruidoras de cultura”. Validamos a afirmação das autoras de que a brinquedoteca da Eseba também é espaço de produção e fruição de cultura e não como mais um recurso pedagógico.

Por último, citamos o pátio como o espaço lúdico da escola também visto na mesma perspectiva da brinquedoteca – crianças usuárias como produtoras e fruidoras de cultura. A diferença é que no pátio da instituição não existe mediação docente, como na sala de aula e na brinquedoteca, apesar de existir uma

regulamentação quanto ao recreio orientado, mas o pátio, como dissemos, é dedicado a brincadeiras livres.

Ao pesquisar sobre o assunto, não encontramos na literatura referências sobre o pátio da escola como espaço para o brincar, somente enquanto elemento de socialização (EMELL, 1996).

Faz parte da cultura escolar da Eseba a existência do pátio para as crianças da Educação Infantil e Alfabetização Inicial (turno vespertino). Elas encontram e são encontradas pelos colegas da mesma turma e de outras turmas formando um grande público infantil. São crianças dispostas às atividades lúdicas criadas por elas mesmas e/ou são reprodutoras de brinquedos, brincadeiras e jogos transmitidos historicamente, evidenciando aspectos culturais.

5.Considerações finais

O que o material do PACTO defende “é que a escola seja inclusiva e centrada no prazer de aprender” (BRASIL, 2012a, p. 11). Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras são vistos como oportunidade de mediação entre o prazer e

o conhecimento historicamente construído. Assim, a ludicidade e a aprendizagem são vistas como ações complementares, nas quais o lúdico se faz como recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar.

Os cursos de formação e as literaturas acadêmicas têm estimulado a utilização de jogos, brincadeiras e materiais pedagógicos, como recursos pedagógicos para o ensino-aprendizagem mais significativo, mas não devemos nos esquecer de que esses elementos - a brincadeira, o brinquedo, o jogo, os materiais pedagógicos, os livros de literatura - carregam um saber em potencial que necessita muitas vezes da mediação do professor.

Portanto, o docente desempenha papel fundamental mediando as situações que envolvem os elementos citados para a sistematização dos conhecimentos. A forma como trabalhará é que denotará a ampliação da linguagem, de seus conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo sócio-relacional da criança. É nesse processo que ocorre a aprendizagem, que se dá por construção do sujeito na

interação com o outro e com o conhecimento (KISHIMOTO, 2008).

Como se pode observar, construímos, ao longo deste texto, três categorias importantes para se pensar os espaços/tempos na escola, uma para cada espaço citado na escola: atividades lúdicas na sala de aula como recurso pedagógico; atividades lúdicas na brinquedoteca e atividades lúdicas livres no pátio como fruição de cultura⁷.

Assim, o material do PACTO analisado contribui para a formação do professorado do Ciclo de Alfabetização no que tange à utilização do lúdico como recurso pedagógico numa perspectiva de educação inclusiva, mas apresenta lacunas, para as quais buscamos respostas, as quais são: a importância do lúdico para deleite e fruição no desenvolvimento infantil e na formação lúdica do professor.

Bibliografia

ANDRADE, Cyrce. A Formação Lúdica do Professor. In: **Jogos e brincadeiras**: desafios e descobertas. 2.ed. Salto para o Futuro. Ano XVIII boletim 07 - Maio de 2008.

⁷ Entende-se fruição de cultura como termo empregado para destacar uma ação que leva ao desenvolvimento cognitivo-afetivo e social.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** – Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: ludicidade na sala de aula. Ano: 01, unidade 04. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias. Ano 02, unidade 04. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: vamos brincar de reinventar histórias. Ano 03, unidade 04. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BROUGERE, G. e ROUCOUS, N. (org.) **Le metier de ludothécaire**: rapport d'une recherche realisee par etudiants du DEES en sciences du jeu: Universite Paris 13, sous la direction de Brougere e Roucous, em partenariat avec l'Association des Ludotheques Francaises, septembre, 2003.

CARLETO, Eliana Aparecida. O lúdico como estratégia de aprendizagem. **Revista Olhares e Trilhas**. Uberlândia, v. 4, n.4, 2003, p. 97 – 104.

CORSINO, Patrícia. Pensando a infância e o direito de brincar. In: **Jogos e brincadeiras**: desafios e descobertas.

2. ed. Salto para o Futuro. Ano XVIII. Boletim 07 - Maio de 2008.

DEBORTOLI, J. A. Educação Infantil e conhecimento escolar. In: Carvalho, A. - et al. (orgs.) **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Ed. UFMG. Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2005.

EMMEL, Maria Luísa. O pátio da escola: espaço de socialização. **Revista Paidéia**, nº 10-11. Ribeirão Preto, 1996. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1996000100004&script=sci_arttext> Acesso em: 17 jul. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **O Direito de Brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PDE-Escola. Plano de Desenvolvimento da Escola. Disponível em <<http://pdeescola.mec.gov.br/>> Acesso em: 16 jul. 2014.

PORTO, Cristina Laclette. Proposta Pedagógica. In: **Jogos e brincadeiras**: desafios e descobertas. 2. ed. Salto para o Futuro. Ano XVIII boletim 07 - Maio de 2008.

SILVA, Eliana Freitas Coelho; RESENDE, Keila de Fátima. Brinquedoteca: Um espaço do faz de conta infantil. **Revista Olhares e Trilhas**. Uberlândia, Ano XI, n.11, p. 65-76, 2010.

O CONCEITO DE GÊNERO TEXTUAL E O TRABALHO COM DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS EM SALA DE AULA

*THE CONCEPT OF TEXTUAL GENRE AND THE WORK
WITH DIFFERENT TYPES OF TEXTS IN A CLASSROOM*

Vaneide Correa DORNELLAS¹

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de realizar uma reflexão sobre o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, a partir dos estudos realizados pelo Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial (GEAI), formado por professores alfabetizadores da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU), sobre o volume nº 5 dos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PACTO). A escola deve possibilitar o acesso do educando às diversas formas textuais que circulam na sociedade com o objetivo de ensiná-los a compreendê-las e produzi-las. Acredita-se que o trabalho em sala de aula com diferentes gêneros pode ser um recurso significativo para o processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar, pois tem a possibilidade de permitir e facilitar o desenvolvimento de habilidades orais e escritas dos alunos, conduzindo-os a adquirir uma visão real do funcionamento social da linguagem.

Palavras-chaves: Gêneros, Suportes, Texto.

ABSTRACT: This article aims to draw a reflection on working with text genres in the classroom, from the studies conducted by the Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial – GEAI, formed by Basic Education school teachers at the Federal University of Uberlândia-ESEBA/UFU, about volume No.5 of the National Pact for Literacy at the Right Age formation books. The school must allow the learners to access various textual forms that circulate in society in order to teach them to understand and produce these texts. It is believed that work in the classroom with different genres can be a significant resource for the teaching and learning process in the school space, because it

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, docente da Educação Infantil do Colégio de Aplicação (Cap-Eseba/UFU) da Universidade Federal de Uberlândia.

has the ability to enable and facilitate the development of the students' oral and written skills, leading them to acquire a real vision of the social functioning of language.

Keywords: genres, formats, text.

1. INTRODUÇÃO

Este texto tem o objetivo de apresentar análises de estudo dos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PACTO²), de Língua Portuguesa, das Unidades 5, dos anos 1, 2 e 3, intitulados, respectivamente:

1. Os diferentes textos em sala de alfabetização;
2. O trabalho com gêneros textuais na sala de aula;
3. O trabalho com diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas.

O presente artigo pretende aprofundar o estudo sobre os gêneros textuais na alfabetização, pois se acredita que a discussão sobre essa temática pode contribuir para que os profissionais da educação percebam as contribuições de

² A palavra PACTO, em maiúscula, será apresentada ao referir-se ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por considerar a convenção nacional.

uma prática docente que privilegia o trabalho com diferentes textos em sala de aula.

Por todos os lugares em que as pessoas passam, nas ruas, nas praças, na escola, ou em casa, se deparam com uma grande quantidade de diferentes textos, orais ou escritos, como: narração de jogos, diário, reportagens, conversas ao telefone, lista de compras, apresentação de um trabalho escolar, conversa informal com um colega ou familiar, receita culinária, bula de remédio, carta, bilhete, e-mail, manual de instruções, entre vários outros. Todos esses são exemplos de gêneros textuais, ou seja, as formas naturais em que utilizamos a língua, e, para cada situação de comunicação que acontece no nosso cotidiano, é utilizado um gênero textual. Essas situações devem ser utilizadas em sala de aula e, por isso, este texto relaciona algumas possibilidades desse uso.

A primeira parte deste trabalho apresenta uma discussão teórica sobre o que são gêneros textuais e suas possibilidades de trabalho em sala de aula. Na sequência, tais possibilidades são relacionadas às experiências

apresentadas pelo PACTO por meio dos Cadernos de Formação das Unidades 5 (anos 1, 2 e 3).

Para entender melhor a relação do tema com as orientações nesses Cadernos de Formação, deve-se esclarecer que o PACTO é um compromisso formal assumido pelo governo federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios de assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, isto é, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com os documentos do PACTO, aos oito anos de idade, as crianças já precisam ter o entendimento e a compreensão do funcionamento do sistema de escrita e o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que não dominem todas as convenções ortográficas irregulares; além de fluência de leitura e domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. Dentro da visão de alfabetização apresentada nos Cadernos de Formação do PACTO, o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para isso, precisa entender a alfabetização para além de uma visão tradicional que considera a aquisição da

leitura e a produção de texto como uma aprendizagem de habilidades individuais de simples codificação e decodificação.

Assim, a alfabetização deve ser um processo significativo para o aluno e deve levar em consideração seus conhecimentos prévios e experiências de seu cotidiano. Precisa, ainda, abarcar os conceitos de letramento que têm como objeto de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita.

Nesse sentido, é fundamental que os professores alfabetizadores planejem ações que contribuam para melhorar a qualidade do ensino nos anos iniciais e que possibilitem aos alunos aprendizagens significativas, as quais são o elemento essencial ao processo de aquisição do conhecimento, segundo Ausubel (1980). De acordo com o autor, para que o aluno aprenda, a informação que recebe precisa fazer algum sentido para ele, dentro do processo de aquisição do conhecimento. Dessa forma, essa informação deverá ancorar-se em conceitos relevantes já existentes na estrutura do aluno (MOREIRA, 2001). Portanto, faz-se necessário que o professor proponha a

seus alunos leitura e produção textual de temas ligados ao cotidiano deles, para que compreendam a importância social da leitura e da escrita. Além disso, o professor deve valorizar e acolher a bagagem cultural diversificada que os alunos possuem, independentemente da escola, pois eles já são participantes de atividades nos grupos sociais a que pertencem, portanto, trazem para a escola conhecimentos prévios de diversos gêneros textuais.

2. OS GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA

Ao realizarem atividades referentes aos gêneros textuais utilizados em seu dia a dia, os alunos têm oportunidade de terem acesso a um trabalho significativo, pois convivem com a necessidade da comunicação por meio da escrita. Nesse sentido, o conhecimento prévio é fundamental para que, a partir dele, situações de aprendizagem possam ser criadas e, conseqüentemente, haja o avanço na escrita dos alunos.

De acordo com Brasil (2012a),

O acesso à diversidade de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais favorece o ingresso das crianças no mundo da escrita e sua participação em situações mais públicas de uso da oralidade. No entanto, para que os meninos e as meninas possam participar das diferentes situações de interação não é suficiente ter contato com os textos, eles precisam desenvolver autonomia de leitura e escrita. (BRASIL, 2012a, p. 7).

É realidade que os gêneros textuais, cada vez mais, passam a nortear o trabalho em salas de aula nas atividades de análise, interpretação e produção de textos, no intuito de favorecer o desenvolvimento da competência linguística e discursiva do aluno, como também indicam os cadernos do PACTO. Mas, para entender melhor como vem sendo o processo dessa prática, faz-se necessário um pequeno retorno ao pensamento de estudiosos da educação há três décadas.

A partir da década de 80, muitos trabalhos e pesquisas começaram a surgir com a temática relacionada ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita sob a égide da psicogênese da língua escrita difundida no Brasil, principalmente a partir das ideias apresentadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Com base nos resultados dessas pesquisas, muitos

educadores passaram a compreender, de forma diferente de como entendiam antes, “como se dá a aquisição da aprendizagem de leitura e escrita pelas crianças” e a repensarem suas práticas de alfabetização.

Na década de 90, Magda Soares (1998) amplia o termo alfabetização e designa novas práticas de leitura e escrita abarcando o conceito de letramento, que compreende tanto a apropriação das técnicas de alfabetização quanto o convívio e hábito de utilização da leitura e escrita no cotidiano dos alunos. De acordo com a autora, o letramento aparece sempre ligado à compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais que privilegiam a visão da língua que usamos a todo o momento em que nos comunicamos. Soares (1998) destaca a importância de o aluno ser alfabetizado em um contexto em que a leitura e a escrita tenham sentido para o educando. O contexto em que o aluno está inserido, portanto, é de extrema relevância.

Em uma perspectiva sociointeracionista³, preconizada por estudiosos da educação nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil, os eixos centrais do ensino da língua são a compreensão e a produção de textos. Porém, é necessário que estejam de acordo com a realidade cultural e social em que os alunos vivem. Em uma situação de letramento, o estudo da língua deve se configurar como uma forma de ação do indivíduo no meio em que vive, dentro de seu contexto histórico. Nesse sentido, a escolha de textos a serem trabalhados na sala de aula deve acontecer de acordo com os gêneros textuais encontrados nas interações sociais dos alunos. Durante a década de 90, no Brasil, várias foram as tentativas de educadores a favor de uma educação mais centrada nas experiências e relações dos discentes.

A partir de 1995, por exemplo, o Governo Federal começou a elaborar um documento, divulgado em 1997 como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que

³ A abordagem sociointeracionista concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva.

passou a servir como referencial para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país com o intuito de garantir a todas as crianças e jovens, mesmo em condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito ao acesso a um conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Os PCNs da Língua Portuguesa estão fundamentados em uma teoria de gêneros textuais e sugerem, na sala de aula, a expansão das várias possibilidades do uso da linguagem já usadas pelos alunos nas suas atividades comunicativas cotidianas dentro e fora da escola.

Diante do exposto, é possível perceber que a preocupação com os textos que fazem parte da vida dos educandos, ou seja, com os diferentes tipos de gêneros textuais, não é nova. Entretanto, sua importância tem se intensificado cada vez mais nos últimos anos, principalmente nos materiais de formação de professores. A referência aos gêneros diz respeito a textos orais e escritos utilizados pelas pessoas nas diversas atividades comunicativas. Essas atividades se fazem presentes nas práticas discursivas da vida das pessoas nos diferentes

âmbitos sociais em que estão inseridas. Esses textos (orais e escritos) se definem por sua composição, seu estilo e objetivos de comunicação.

Atualmente, a noção de gênero, que embasa as ações em prol do letramento, tem se pautado nas considerações de Marcuschi (2008, p. 147), que o define como “uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Assim, a noção contribui para entender a língua não só em seu aspecto formal e estrutural, mas, primordialmente, como uma forma de ação social, histórica e cognitiva. Como já foi dito antes, os gêneros textuais fazem parte de todas as situações de comunicação que ocorrem no nosso dia a dia e para cada situação existe um gênero textual a ser explorado.

As designações usadas para os gêneros não são uma invenção pessoal, mas uma denominação histórica e socialmente construída. Mesmo assim, é difícil determinar o nome de cada gênero textual, geralmente, os nomes partem de algum critério. Para melhor compreensão dos gêneros textuais, Bahktin (1997) propõe dividi-los e

exemplificá-los em gêneros primários e secundários, conforme o uso que se faz da linguagem, o contexto onde essa linguagem acontece e os interlocutores. Por gêneros textuais primários entendem-se os gêneros do cotidiano que não precisam ser ensinados, pois são aprendidos na interação com as outras pessoas, como uma lista de compras, uma conversa ao telefone e um bilhete. Eles se constroem em situações espontâneas de uso da linguagem.

Já os gêneros secundários precisam ser ensinados e aprendidos, geralmente na escola, e se caracterizam pela forma padronizada de organização da linguagem, como a escrita de um livro, de uma reportagem, uma palestra ou um noticiário. Segundo Bakhtin (1977), os gêneros podem ser aprendidos espontaneamente, na convivência e socialização com o outro, e é por meio deles que a comunicação se torna possível. Para Bakhtin (1977),

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim. (...) Se não existissem os gêneros do discurso e se não os

dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1977, p. 302).

É relevante também definir que os gêneros podem ser escritos e falados. Para exemplificar a diferença entre os gêneros textuais que abordam a linguagem oral e a escrita, é exposto abaixo o quadro de gêneros previstos para a prática de compreensão de textos, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Quadro 1. Gêneros previstos para a prática de compreensão de textos.

GÊNEROS PREVISTOS PARA A PRÁTICA DE COMPREENSÃO DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	Cordel Texto dramático	LITERÁRIOS	Conto Novela Romance Crônica Poema Texto dramático
DE IMPRENSA	Comentário radiofônico Entrevista Debate Depoimento	DE IMPRENSA	Notícia Editorial Artigo Reportagem Carta do leitor Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição Seminário Debate Palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Verbete enciclopédico (nota / artigo) Relatório de experiências Didático (textos, Enunciados de questões)

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (1997), p.40.

Faz-se necessária, ainda, a diferenciação entre gêneros textuais e tipos textuais. Variadas são as intenções de um texto e ele pode ser produzido em diversas situações. Portanto, é preciso analisar os elementos que o compõem, como: em que situação foi escrito? Quem escreveu? Para quem escreveu? Quais os objetivos dessa escrita?

Essa análise leva à reflexão da finalidade do texto, pois, dependendo da sua função, será usado o gênero textual mais conveniente para cada situação. Por exemplo, se a intenção do autor for contar uma história ou apresentar uma sequência de fatos, o gênero textual usado para tal fim poderá ser um romance, uma fábula ou uma carta. Mas, se a intenção for de dar uma informação, instruir ou ensinar algo, o gênero textual utilizado deverá ser uma notícia, um manual de instruções ou uma receita culinária.

Segundo Günther (1991, p. 400 apud MARCUSCHI, 2008, p. 171), “um gênero que pode ser usado para servir a uma certa função interativa em nossa cultura pode se tornar inadequado numa situação cultural diferente”.

Portanto, pode-se concluir que o uso que se faz de cada gênero se encontra relacionado ao aspecto sociocultural do contexto em que é apresentado. Nesse aspecto, um texto pode ter diversas funções.

Em relação à função de um texto, os gêneros textuais estão divididos em diferentes tipos textuais. A análise de seu uso e aplicação leva ao conceito de tipos textuais, que se referem, portanto, à finalidade. Não são textos com funções sociais definidas; mas, sim, categorias teóricas. Os tipos textuais não mudam, já estão determinados e se dividem em cinco tipos, de acordo com Werlich (1973), citados por Marcuschi (2002, p.26-28):

- 1- Narrativo;
- 2- Descritivo;
- 3- Argumentativo;
- 4- Explicativo ou expositivo;
- 5- Instrucional ou injuntivo.

O tipo textual narrativo é marcado pela temporalidade. Descreve um fato ou uma ação, por isso, a progressão temporal é essencial para o seu desenrolar,

visto que é necessário ter um determinado lugar e tempo para acontecer.

O tipo textual descritivo é marcado pela espacialidade. Não tem uma sucessão dentro de um tempo demarcado, mas, sim, a apresentação de uma imagem que reproduz um momento. Já nos textos de tipo textual argumentativo se faz a defesa de um ponto de vista, ideia ou questionamento de um fato. Requer uma ideia mais objetiva, pois o propósito é convencer o leitor ou ouvinte, fundamentando-se em argumentos.

O tipo textual explicativo ou expositivo tem como escopo explicar ou dar informações a respeito de algo para que o leitor adquira um conhecimento. Não há, nesses tipos de texto, a defesa de uma ideia, mas, sim, a identificação de um fenômeno, conceito ou definição.

O tipo textual instrucional ou injuntivo tem como objetivo dar instruções e está pautado nas explicações e no método. Geralmente, esse tipo textual se caracteriza por construções frasais iniciadas por um verbo no infinitivo ou outras formas que indicam orientação ou ordem. Saber definir a função dos tipos textuais é imprescindível para um

trabalho consciente por parte do professor a favor da aprendizagem do aluno.

O conhecimento das possibilidades de uso de gêneros textuais é muito útil ao professor, pois o auxiliará a escolher qual deles se adéqua mais à sua intenção de análise, compreensão e construção de textos pelos alunos. Deve-se ter clareza de que, dependendo da finalidade do texto (tipo textual), é que deve ser escolhido o gênero textual a ser trabalhado em sala de aula.

Marcuschi (2008, p. 159) afirma que “gêneros e tipos não são opostos, não formam uma dicotomia. São complementares e integrados, são formas constitutivas do texto em funcionamento”. Para melhor compreensão, Marcuschi (2002) faz uma distinção entre gênero textual e tipo textual da seguinte forma:

- (a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- (b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em

nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, *outdoor*, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (Marcuschi, 2002, p. 22).

O quadro abaixo, proposto neste artigo, apresenta as possibilidades de uso de gêneros adequados aos diferentes tipos textuais.

Quadro 2. Possibilidades de uso de gêneros adequados aos diferentes tipos textuais.

TIPO TEXTUAL	FUNÇÃO	EXEMPLOS DE GÊNERO TEXTUAL
NARRATIVO	Contar uma história ou apresentar uma sequência de fatos.	crônica, romance, conto de fada, fábula, lenda, piada, carta, bilhete, novela, histórias, casos contados entre amigos, notícia, reportagem.
DESCRITIVO	Enumerar características de fatos, lugares, pessoas e ações.	anúncio, classificados, lista de ingredientes, guia turístico, lista de compras, legenda, biografia, notícia,

		reportagem, diário, relato de viagem, relato policial.
ARGUMENTATIVO	Discutir questões, defender um ponto de vista.	redações monográficas, críticas, artigo de opinião, debate, carta de reclamação, carta de leitor, ensaio.
EXPLICATIVO	Transmitir informações.	capítulo de livro didático, verbetes de dicionários, enciclopédias, conferência, seminário, palestras, notícias jornalísticas.
INSTRUCIONAL	Transmitir informações e prescrições de ação.	bula de remédio, propaganda, receita culinária, manual de instruções de montagem ou uso de um aparelho, regimentos, regras de jogo, regras de trânsito, leis.

Fonte: Adaptado de Dolz e Schneuwly (2004).

Os Cadernos de Língua Portuguesa do PACTO, nas Unidades 5, não apresentam a diferenciação entre os gêneros textuais e os tipos textuais, apesar de ter sido comentado, no caderno do ano 2 (Brasil, 2012c, p.7), que se referem a “tipos textuais para tratarmos de sequências teoricamente definidas pela natureza linguística da sua composição: narração, exposição, argumentação, descrição, injunção”. Porém, no caderno do ano 3 (Brasil,

2012d, p. 8-9) há um quadro que agrupa 11 grupos de gêneros semelhantes e diferentes entre si e uma argumentação, segundo os autores, de que os alunos precisam reconhecer e compreender seus usos e suas finalidades e enfatiza que os grupos de 1 ao 5 têm especial importância no ciclo de alfabetização.

Quadro 3 - Grupos de gêneros semelhantes e diferentes.

<p>1) Textos literários ficcionais São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Entre estes, podemos destacar contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos.</p>	<p>os seminários orais, os textos didáticos, os relatos de experiências científicas e os textos de divulgação científica.</p> <p>5) Textos com a finalidade de debater temas que suscitam pontos de vista diferentes, buscando o convencimento do outro</p>	<p>8) Textos com a finalidade de orientar a organização do tempo e do espaço nas atividades individuais e coletivas necessárias à vida em sociedade. São eles: as agendas, os cronogramas, os calendários, os quadros de horários, as folhinhas e os mapas.</p>
<p>2) Textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas Os textos do patrimônio oral, logo que são produzidos têm autoria, mas, depois sem um registro escrito, tornam-se anônimos, passando a ser patrimônio da comunidade. São exemplos: as trava-línguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios. Também fazem parte do segundo agrupamento os poemas e as letras de músicas.</p>	<p>Com base nos textos do agrupamento 5 os sujeitos exercitam suas capacidades argumentativas. Cartas de reclamação, cartas de leitores, artigos de opinião, editoriais, debates regrados e reportagens são exemplos de textos com tais finalidades.</p>	<p>9) Textos com a finalidade de mediar as ações institucionais. São textos que fazem parte, principalmente, dos espaços de trabalho: os requerimentos, os formulários, os ofícios, os currículos e os avisos.</p>
<p>3) Textos com a finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas e contribuir para que as experiências sejam guardadas na memória das pessoas Tais textos analisam e narram situações vivenciadas pelas sociedades, tais como as biografias, testemunhos orais e escritos, obras historiográficas e noticiários.</p>	<p>6) Textos com a finalidade de divulgar produtos e/ou serviços - e promover campanhas educativas no setor da publicidade Também aqui a persuasão está presente, mas com a finalidade de fazer o outro adquirir produtos e/ou serviços ou mudar determinados comportamentos. São exemplos: cartazes educativos, anúncios publicitários, placas e faixas.</p>	<p>10) Textos epistolares utilizados para as mais diversas finalidades As cartas pessoais, os bilhetes, os e-mails, os telegramas medeiam as relações entre as pessoas, em diferentes tipos de situações de interação.</p>
<p>4) Textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar/científico São textos mais expositivos, que socializam informações, por exemplo, as notas de enciclopédia, os verbetes de dicionário,</p>	<p>7) Textos com a finalidade de orientar e prescrever formas de realizar atividades diversas ou formas de agir em determinados eventos Fazem parte do grupo sete os chamados textos instrucionais, tais como as receitas, os manuais de uso de eletrodomésticos, as instruções de jogos, as instruções de montagem e os regulamentos.</p>	<p>11) Textos não verbais Os textos que não veiculam a linguagem verbal, escrita, tendo, portanto, foco na linguagem não verbal, tais como as histórias em quadrinhos só com imagens, as charges, pinturas, esculturas e algumas placas de trânsito compõem tal agrupamento.</p>

Fonte: Brasil, 2012d, Caderno nº 5, ano 3, p. 8-9.

O quadro mostra diferentes tipos de textos que devem ser trabalhados em sala. Outro ponto importante que é preciso esclarecer quando se trata de gêneros textuais é a forma de apresentação dos textos. Esse é um ponto

essencial para que o aluno entenda como o texto circula na sociedade e, em alguns casos, a sua importância. Essa apresentação diz respeito ao que é chamado de suporte. Para Marcuschi (2003, p. 11), a noção de suporte relaciona-se à ideia de um “portador do texto”, entendido como “um *lócus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

Podemos dizer, então, que suporte textual é o lugar onde os gêneros são colocados para circular. Os suportes tanto amparam uma mensagem quanto auxiliam e, às vezes, até definem a mensagem do que está escrito – um texto, com uma mesma mensagem, pode ser mudado dependendo de seu suporte. A ideia da apresentação de um mesmo produto, por exemplo, deve ter o texto alterado dependendo se seu suporte é um *outdoor* ou uma revista.

É importante, inclusive, que o professor leve o texto para sala de aula em seu suporte autêntico. Por exemplo, se decidir levar uma reportagem jornalística para trabalhar alguma atividade em sala é interessante que mostre o jornal, se levar uma história em quadrinhos deve

apresentar o gibi de onde foi retirado. Também é importante mencionar que um mesmo suporte pode veicular diversos gêneros textuais, como uma revista. São exemplos de suportes: livro, livro didático, jornal (diário), revista (semanal/mensal), revista científica (boletins e anais), rádio, televisão, telefone, quadro de avisos, *outdoor*, encarte, folder, luminosos, faixas, embalagens, roupas, paredes, muros, entre outros.

Os cadernos do PACTO também não esclarecem sobre os suportes textuais, apesar de incentivar o professor a buscar e usar esses suportes. Inclusive, sugere o uso de vários livros literários a respeito dos assuntos e projetos abordados. Na verdade, o objetivo dos cadernos mencionados neste artigo é sugerir práticas pedagógicas que privilegiem o uso de gêneros textuais em sala de aula, em maior número possível, por meio de relatos de experiências de professores de escolas públicas de vários lugares.

Primeiramente, é apresentado um relato de experiência de algum professor em sua prática docente, no desenvolvimento de alguma aula ou projeto. Depois,

especialistas em Educação dão sugestões de ações pedagógicas e atividades que poderiam ser inseridas nessa aula. Dessa forma, as aulas são refletidas e analisadas levando em consideração uma perspectiva sociointeracionista, que busca um ensino que deve propiciar ao aluno o uso da linguagem, considerando os diferentes contextos em que ela é utilizada. Nesse sentido, os autores dão sugestões de atividades que poderiam ser acrescentadas, questões a serem discutidas com os alunos, sugestões de obras complementares e sugestões de leituras para orientação do trabalho do professor.

De acordo com os autores, a escolha dos textos a serem trabalhados não deve estar centrada apenas na apropriação do Sistema da Escrita Alfabética (SEA), mas, também, na capacidade de compreensão e produção de textos pelos alunos. E há também uma preocupação em integrar diferentes componentes curriculares. Para tanto, faz-se necessário que o professor pense em situações diversificadas de leitura e escrita com textos de diferentes gêneros, de modo a desenvolver diferentes capacidades e conhecimentos.

3. ANÁLISE DOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Unidade 5 do ano 2 (Brasil, 2012c) analisa o registro de situações pedagógicas sob a justificativa de mostrar como um trabalho pode ser aprofundado na escola para o estudo de um gênero textual, a fim de desenvolver conhecimentos e capacidades para a compreensão e produção de textos. Um exemplo desse registro é uma análise da prática no 2º ano do Ensino Fundamental da professora Rielda Karyna Albuquerque, na Escola Ubaldino Figueirôa, situada em Jaboatão dos Guararapes/PE. Nessa análise, há o incentivo ao diálogo entre professores e alunos, além da sugestão da participação ativa dos educandos, para desenvolver habilidades argumentativas deles.

Na Unidade 5 do ano 3 (Brasil, 2012d) são apresentadas algumas estratégias para a seleção e a utilização de textos de diferentes gêneros em turmas de

alfabetização, como o quadro 3 deste artigo, com os 11 grupos de gêneros. Devido à multiplicidade de gêneros, a escola não tem condições de trabalhar todos durante os três anos de alfabetização. Mas não se trata de escolher qual é menos ou mais importante, a questão é trabalhar conforme a necessidade e habilidades a serem desenvolvidas em cada período. Isso não quer dizer que um gênero tem que ser trabalhado em um ano específico, mas os gêneros devem corroborar para que os objetivos didáticos sejam aprofundados. Com isso, a abordagem adotada em cada ano deve ter gradativamente sua complexidade aumentada. O trabalho progressivo com os gêneros exige que o professor conheça as habilidades que seus alunos possuem e estabeleça quais devem ser desenvolvidas e/ou aprofundadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade dos gêneros deve ser explorada pela escola porque cada gênero, com sua especificidade, pode proporcionar diferentes aprendizagens. Eles não podem ser

trabalhados todos ao mesmo tempo. É necessário encontrar o melhor momento e oportunidade de aplicação e exploração de determinado gênero textual, a fim de oferecer, ao aluno, a oportunidade de diferentes práticas de letramento. Entretanto, é importante que em todas as etapas de alfabetização e letramento sejam trabalhados os diferentes gêneros textuais.

Recentemente, muito se tem discutido sobre as dificuldades e problemas enfrentados pelos alunos das escolas públicas em relação ao domínio da leitura e da escrita. Um dos grandes desafios para as políticas públicas educacionais é a formação dos professores, a fim de caminhar em uma perspectiva de construção de práticas, que contemplem o desenvolvimento de diferentes habilidades e capacidades dos alunos, em fase de alfabetização.

É nesse sentido que os Cadernos de Formação do PACTO trazem um enfoque de articulação entre apropriação do SEA, oralidade, leitura, produção textual e análise linguística. Além de preconizar a alfabetização por meio do letramento e a integração dos diversos componentes

curriculares, destaca a necessidade de trabalhar com a diversidade de gêneros textuais, a fim de que o educando tenha uma aprendizagem significativa, por se tratar de conteúdos vivenciados em seu contexto social e cultural.

BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view, 1980.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Formação do Professor Alfabetizador. Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Os Diferentes Textos em Sala de Alfabetização. Ano: 1, unidade 5. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: O Trabalho com Gêneros Textuais na Sala de Aula. Ano: 2, unidade 5. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** O Trabalho com Diferentes Gêneros Textuais na Sala de Aula: diversidade e progressão escolar andando juntas. Ano: 3, unidade 5 . Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: ArtMed, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV: Língua, Linguística e Literatura,** João Pessoa, v. 1, n. 1, 2003, p. 9-40.

_____. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade: In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOREIRA, M.A. e MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

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

A HETEROGENEIDADE: UM TRABALHO PARA TODOS E CADA UM EM SALA DE AULA

HETEROGENEITY: A WORK FOR ALL AND for EACH ONE IN THE CLASSROOM

Priscila Gervásio TEIXEIRA¹
Kellen Cristina Alves BERNARDELLI²

Resumo: Este artigo tem o objetivo de traçar uma reflexão sobre o trabalho com a heterogeneidade em sala de aula a partir dos estudos realizados pelo Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial – GEAI – formado por professores alfabetizadores da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU – sobre o caderno 07 de formação do PACTO³ Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, cujo tema central trata da Heterogeneidade – Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. Buscou-se refletir os diferentes percursos e os direitos iguais da alfabetização para todos, num modelo de educação inclusiva, tendo como base o material citado, abordando a heterogeneidade de conhecimento dos alunos nas atividades em sala de aula. O artigo possibilitará discutir e analisar o processo de alfabetização e letramento na heterogeneidade, visando à igualdade de aprendizagem nas diferenças e garantindo os direitos de aprendizagem a todos. Portanto, é fundamental refletir sobre a

¹ Especialista em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, docente da Alfabetização Inicial do Colégio de Aplicação (CAp-Eseba/UFU) da Universidade Federal de Uberlândia.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, docente da Alfabetização Inicial no Colégio de Aplicação (CAp-Eseba/UFU) da Universidade Federal de Uberlândia.

³ A palavra PACTO, em maiúscula, será utilizada ao longo do texto, ao referir-se ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por se tratar de uma convenção acordada entre o MEC e as entidades federativas do Brasil que atendem as crianças no ciclo de alfabetização.

questão da diversificação das atividades e das formas de agrupamentos dos alunos, assim como sobre o atendimento específico aos alunos que estejam com dificuldades em seu processo de alfabetização.

Palavras-chave: Heterogeneidade, Alfabetização, Inclusão.

Abstract: This article aims to outline a reflection on the heterogeneity in the classroom. It started with some studies conducted by a Brazilian initial literacy teachers research group called *Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial – GEAI*, from the Basic School of the Federal University of Uberlândia - ESEBA / UFU, working with the formation notebook number 07 from the National Pact for Literacy at Age One, whose central theme is the Heterogeneity - literacy for all: different paths, equal rights. We reflect the different pathways of equal rights and literacy for all, in a model of inclusive education, based on the quoted material, addressing the heterogeneity of students' knowledge during the classroom activities. Thus, the article discusses and analyzes the process of literacy and literacy in heterogeneity, aiming at equality of learning in the differences and ensuring the rights of all to learn. Therefore, it is essential to reflect on the issue of diversification of activities and ways of students' groupings, as well as providing specific services to the ones with difficulties in their literacy process.

Keywords: Heterogeneity, Literacy, Inclusion.

1.Introdução

Nos tempos atuais, um dos desafios enfrentados pelos docentes, em seu cotidiano, diz respeito à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de uma mesma faixa etária. Sendo assim, a diversidade deve ser vista pelo professor como um enriquecimento da ação pedagógica, além de

contribuir com a aquisição de diferentes estratégias para envolver a todos.

Este texto apresenta a análise do estudo dos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa da unidade 07, dos anos 1, 2 e 3 intitulados, respectivamente:

1. Alfabetização para todos: Diferentes Percursos, Direitos Iguais.
2. A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.
3. A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades.

Mediante o material estudado, buscamos refletir sobre os diferentes percursos e os direitos iguais da alfabetização para todos num modelo de educação inclusiva, abordando a heterogeneidade de conhecimento dos alunos nas atividades em sala de aula.

Aquino ressalta que:

A heterogeneidade característica presente em qualquer grupo humano passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias

pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (AQUINO 1998, p. 64).

Diante disso os docentes devem considerar, no seu planejamento, a variedade de conhecimentos que os alunos já possuem acerca da leitura e da escrita, a fim de que as atividades propostas possam contribuir para o desenvolvimento de cada um de maneira que todos avancem.

É necessário, então, elaborar diferentes oportunidades de aprendizagem, por meio das quais o aluno possa refletir sobre os conhecimentos que compõe o objeto de ensino que são o SEA (Sistema de Escrita Alfabética) e os Componentes Curriculares e o professor se revele como mediador de uma prática pedagógica diferenciada.

O ciclo de alfabetização tem tarefa muito complexa, pois além de tratar do objeto de ensino – Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e seus eixos: oralidade, leitura, e produção textual – necessita articular com os demais

componentes curriculares. Assim, os diferentes saberes podem ser constituídos por meio da diversificação das atividades nos anos iniciais.

Portanto, mesmo sabendo que o objeto de estudo é igual para todos e que existem propostas de trabalho que são comuns, apesar das aprendizagens serem distintas, é necessário pensar em atividades que atendam às necessidades particulares de cada aluno, favorecendo a apropriação dos conhecimentos. Este é o conceito de prática heterogênea que atribuímos ao texto.

Conforme Perrenoud (1995) afirma:

Diferenciação não é sinônimo de individualização do ensino. É evidente que não se pode falar em diferenciação sem gestão individualizada do processo de aprendizagem, mas isso não significa que os alunos vão trabalhar individualmente, o que acontece é que o acompanhamento e os percursos são individualizados (PERRENOUD, 1995, p.29).

Percebemos que na promoção de situações que atendam às necessidades de todos os alunos por meio de diferentes tipos de atividades, os docentes precisam dominar os objetos de ensino, conhecer o que os alunos sabem, o que necessitam descobrir e quais atividades

podem ajudar a compreender os diferentes conhecimentos que cada um possui do objeto.

Para conhecer o que os alunos sabem ou não, empregamos a avaliação diagnóstica que de acordo com Libâneo (2004, p.253), “[...] a avaliação sempre deve ter um caráter diagnóstico e processual, assim o professor identificará aspectos em que os alunos apresentam dificuldades”. A partir disso, os docentes poderão refletir sobre sua prática e buscar formas de solucionar problemas de aprendizagem durante o processo de ensino e não apenas no final do trimestre ou final de ano.

Destacamos que a avaliação diagnóstica segundo Libâneo (2004) permite identificar os progressos e dificuldades dos alunos e atuação do professor que, por sua vez determinam modificações no processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos que devem ser alcançados. Deve-se considerar o aluno como construtor do seu próprio conhecimento e o professor como mediador e orientador desse processo.

Diante disso, o professor deverá construir um trabalho de mediação nas relações entre os alunos e os objetos de aprendizagem, trabalhar coletivamente em grupos, fazer as intervenções de variadas formas e promover um atendimento diversificado aos alunos, de acordo com suas necessidades de aprendizagem.

Assim, cabe à escola criar situações de vivências com a escrita para que os alunos desenvolvam seus conhecimentos. Para isso, poderá construir e planejar o ensino, considerando que algumas crianças chegam à instituição escolar com informações sobre leitura e escrita, mas, com outras, isso não acontece, por terem percorrido caminhos diferentes. Portanto, é a escola que deverá garantir os direitos de aprendizagem a todos os alunos.

2.0 processo de alfabetização e letramento - ações indissociáveis no contexto da heterogeneidade

Entendemos os processos de alfabetização e letramento, na perspectiva de Soares (2004), na qual a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita. Em outras palavras, ela acontece por meio de atividades de letramento e este, por sua vez, somente pode se desenvolver no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Assim, é função do educador utilizar a metodologia no processo da alfabetização, orientando o aluno ao uso da escrita e da leitura de modo interpretativo, para que seja possível à criança não só ler e escrever, mas compreender o que foi lido e saber fazer uso da palavra. Esse processo compreende-se por letramento. Dessa forma, para o aluno ler, interpretar, é preciso:

[...] reconhecer e usar componentes relativos ao domínio do código, como a segmentação em palavras e frases, as correspondências regulares de som e letras, as regras ortográficas, o uso de maiúscula. Nada disso seria relevante se o aluno não conseguisse também atribuir sentido aos textos que lê e escreve (KLEIMAN, 2007, p.6).

No entanto, como já citado anteriormente, no processo de alfabetização é importante valorizar o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos e a análise de seus erros como indicadores construtivos de seu desenvolvimento cognitivo e suas hipóteses de aprendizagem.

Por isso é necessário realizar diagnósticos periódicos, não somente no início do ano letivo, mas ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem. Conforme Silva e Castanheira (2005), o diagnóstico aplicado na turma pode ser de diferentes formas: observar como os alunos desenvolvem as atividades; analisar suas produções escritas; intervir na leitura de palavras, frases ou textos; realizar entrevistas ou uma conversa intencional sobre o objeto de estudo, bem como a prova.

Portanto, o que se entende é que a alfabetização transcende à mecânica do ler e do escrever (codificação/decodificação), ou seja, a alfabetização é um processo histórico-social multifacetado, envolvendo a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus

usos. Dessa forma, concordamos com Frago (1993), ao dizer que “[...] alfabetizar não é só ler, escrever, falar, sem uma prática cultural e comunicativa, uma política cultural determinada” (FRAGO, 1993, p. 27). Observa-se, portanto, que a concepção de alfabetização tem se ampliado no cenário sócio-educacional, estimulando práticas escolares diferenciadas, uma vez que tais questões, de uma forma ou de outra, chegam à escola.

A expectativa do governo, por meio das ações e programas de formação aos professores, é que, ao término do Ciclo de Alfabetização, ou seja, terceiro ano do Ensino Fundamental, todos os alunos saibam ler e escrever com autonomia. Mas, para isso, é preciso que as escolas trabalhem os direitos de aprendizagem das áreas do conhecimento para o ciclo de alfabetização, considerando a heterogeneidade.

Mediante o exposto, alfabetizar letrando é uma ação indissociável, a qual necessita de intervenções docentes que considerem a diversidade de conhecimentos e dos diferentes percursos de aprendizagem. Para realizar tais

intervenções, o material analisado, Brasil (2012a, 2012b, 2012c) e nossas experiências nos apontam algumas ações: construção do ambiente alfabetizador; organização do trabalho pedagógico em rotina – atividades permanentes – sequências didáticas – projetos didáticos – recursos didáticos, como livros literários, livros didáticos e jogos; diferentes agrupamentos em sala de aula.

Assim, o ambiente alfabetizador é aquele onde existe uma cultura letrada, com livros didáticos e literários, textos digitais ou escritos em cartazes (calendário; quantos somos; aniversariantes; alfabeto e outros), ou seja, uma variedade de escritos que circulam no ambiente escolar. Quando esse ambiente é construído com a participação dos alunos, torna-se mais significativo na aprendizagem da criança. Quanto mais contato com o material escrito, maiores são as chances de apropriação do SEA.

A organização do trabalho pedagógico é tratada na unidade 6 - "Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento Projetos Didáticos e Sequências Didáticas". Os textos apresentam as variadas

formas do trabalho com a rotina, as atividades permanentes, as sequências didáticas, os projetos e os recursos didáticos, como livros literários, livros didáticos e jogos. Citamos o material por contemplar ações facilitadoras para o trabalho com a heterogeneidade.

As diferentes formas de agrupamentos são tratadas de maneira especial na unidade 7, objeto de nossa análise. Os alunos agrupados na sala de aula, apesar de terem idades aproximadas, não aprendem o mesmo conteúdo da mesma forma, no mesmo momento. Esse aspecto será melhor abordado no próximo tópico.

A heterogeneidade dos diversos percursos de aprendizagem dos alunos de uma mesma turma ou de outras turmas é natural e cultural, intrinsecamente humana é inevitável, não deve ser tratada de maneira negativa.

3. Os diferentes agrupamentos em sala de aula

Para atender à diversidade de conhecimentos dos alunos em sala de aula, pressupõe-se ajustar o ensino às

diferentes necessidades de aprendizagem da turma. Essa tarefa complexa requer do docente elaborar não apenas tarefas únicas e padronizadas realizadas por todos os alunos, mas atividades diferenciadas, que podem ser respondidas de várias formas por alunos com diferentes níveis de conhecimento.

Dessa forma, é fundamental a utilização das atividades diversificadas na sala de aula, em um mesmo tempo para grupos diferentes, justamente para atender as necessidades de conhecimento dos alunos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada educando. Um recurso necessário na execução de tais atividades é a construção de diferentes agrupamentos.

A heterogeneidade de conhecimento dos aprendizes e a organização em sala de aula por meio dos agrupamentos são citadas por Silva (2008):

Para o agrupamento dos alunos é preciso considerar as diferenças das aquisições de conhecimentos e experiências dos alunos com a língua escrita. Essas diferenças, comuns em todas as salas de aula, indicarão para o professor quais as atividades podem ser realizadas por todos os alunos ao mesmo tempo, pois envolvem habilidades que todos dominam, e quais precisam ser realizadas por

meio de orientações específicas para grupos diferenciados (SILVA, 2008, p.53).

Assim, o trabalho pedagógico pode ser organizado de maneira que contemplem as atividades coletivas e diferenciadas, ajustadas aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos. Leal (2005) explicita que uma das habilidades importantes que necessitam ser desenvolvidas pelos docentes é compreender e identificar as necessidades de cada aluno e atuar com toda a turma, num mesmo momento, atendendo suas diferentes demandas de aprendizagem.

Essas atividades, como já exposto, são categorizadas em: atividades coletivas e diferenciadas. As atividades coletivas são aquelas em que o professor propõe uma mesma atividade para toda a turma (BRASIL, 2012b, p. 12). Elas possuem graus de aprofundamentos relativos ao desenvolvimento de cada aluno, como: a escrita de palavras na lousa, pela qual os aprendizes podem ser estimulados a refletir sobre a quantidade de letras; letras iniciais e finais na palavra, em que ordem essas letras devem ser colocadas; ao passo que os alunos com

desenvolvimento desejado na apropriação do SEA estarão refletindo sobre a ortografia das palavras.

Contudo, as atividades diferenciadas (BRASIL, 2012b) são “aquelas nas quais o docente propõe a realização de atividades distintas pelos alunos em um mesmo momento, a turma pode ser organizada em pequenos grupos ou em duplas” (2012b, p. 12). Essas atividades podem apresentar variações desafiadoras, atendendo à diversidade de conhecimentos.

O trabalho coletivo deve ser de interação cooperativa entre os alunos. Esse tipo de agrupamento é uma fonte potencial de criação e avanço e na zona de desenvolvimento proximal⁴. Para Onrubia, algumas características importantes da interação entre alunos são:

[...] contraste de pontos de vista moderadamente divergentes em relação a uma atividade ou conteúdo; a explicitação do próprio ponto de vista para os outros; a coordenação de papéis; a regulação mútua do trabalho e o oferecimento e a recepção de ajuda (ONRUBIA, 1996 p.36).

⁴ Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre as práticas que uma criança já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda. Para Vygotsky, é no caminho entre esses dois pontos que ela pode se desenvolver mentalmente por meio da interação e da troca de experiências.

Para Penin (1997), mais importante que a distribuição dos alunos em agrupamentos é a modalidade ou qualidade da interação adotada. Consideramos de fundamental importância a elaboração pelo docente de condições para que os alunos desenvolvam suas aprendizagens em qualquer tipo de agrupamento e até em situações de atividades individuais.

Na realização dos diferentes tipos de agrupamentos e das atividades diferenciadas, devemos lembrar que os alunos com deficiências devem ser contemplados.

4. A heterogeneidade: um trabalho de Educação Inclusiva

A heterogeneidade “é um fenômeno natural, que revela os diferentes percursos de vida, de interesses e de oportunidade das crianças” (BRASIL, 2012b, p.5). Mediante esse conceito, considera-se que a educação inclusiva é uma ação que comporta a heterogeneidade.

Educação inclusiva equivale a valores, flexibilidade e sensibilidade para com todos os alunos. Conforme Matoan (2003):

[...] as escolas de qualidades são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas (...) ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares (MATOAN, 2003, p.63).

Sendo assim, a ação de incluir é reconhecer o outro e ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.

O termo "inclusão" surge como uma alternativa à integração, como uma tentativa de eliminar a exclusão em que alguns alunos se encontravam nas escolas comuns. Contudo, é importante destacar que a inclusão se difere da integração. Como afirma Mantoan (2003):

[...] a integração refere-se mais especificamente à inserção escolar de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego é encontrado até mesmo para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para deficientes. Quanto à inclusão, esta questiona não somente

as políticas e organização, a educação especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar às salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003, p.22-24).

Assim, a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças de todos os seus alunos diante do processo educativo e busca a participação de todos. O desafio do ensino para todos é uma tarefa a ser assumida por todos que compõem um sistema educacional, no qual estão envolvidos professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais na rede educacional.

Na opinião de Ballard (1997), a característica fundamental da educação inclusiva é a não discriminação das deficiências, da cultura e do gênero. Todos os alunos têm direito a um currículo completo conforme sua idade. Com isso, a educação inclusiva reconhece a diversidade existente entre os alunos de uma turma, determinando que eles recebam uma educação de acordo com suas características e necessidades educacionais.

Para isso, a escola deve garantir os direitos de aprendizagem a todos os alunos, sejam quais forem suas características pessoais, psicológicas ou sociais, tendo ou não deficiência (BRASIL, 2012a).

Conforme a Constituição Brasileira de 1988, todas as crianças têm direito a ter um dos princípios do ensino: “[...] *a igualdade de condições de acesso e permanência na escola*”. (art. 206, inciso I), cujos objetivos fundamentais são: “[...] *a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação*”. (art. 3, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no art. 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao “[...] *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho*”. Acrescentamos que “[...] *o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um*” (art. 208, V).

Na Declaração de Salamanca em 1994, os princípios da nossa Constituição foram retificados, pois aquela preceituou que "*[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras*".

Por isso, a educação inclusiva enfatiza a necessidade de avanço em outras formas de atuação dos docentes, contrapondo as posições das práticas educativas que têm caracterizado a integração escolar. Ela deve ser entendida como uma tentativa de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno. Assegurando que todos tenham os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados no ensino regular.

Portanto, é fundamental que os docentes se preocupem com a prática educativa, traçando uma metodologia voltada para a inclusão escolar, partindo do princípio de que todas as pessoas, com ou sem deficiência, têm o direito de estudar juntas para crescerem como cidadãos capazes de contribuir para a qualidade da vida em sociedade.

É por isso que a prática educativa visa, diante dos desafios, buscar atender às necessidades educacionais especiais dos alunos e elaborar alternativas de diferenciação pedagógica, possibilitando a todos o direito social de aprendizagem e uma transformação das práticas pedagógicas.

Conforme afirma Perrenoud (2001), existem alguns mecanismos que podem facilitar uma ação pedagógica diferenciada: o currículo; a avaliação e a formação docente.

Com base na análise do currículo, deve-se considerar que nem todos os alunos partem do mesmo ponto, ou melhor, têm se apropriado do mesmo conhecimento e não dispõem dos mesmos recursos para avançar.

O modo de avaliar contribui para minimizar ou dramatizar as desigualdades de aprendizagem. Portanto, defendem-se os modos de avaliação diagnóstica e formativa por entendermos que estes valorizam os saberes discentes e colaboram com o planejamento docente adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos.

A formação social dos professores precisa ser repensada em seus diferentes níveis: rever sua própria

formação e seus referenciais teóricos e metodológicos, além de buscar formação continuada para os professores trabalharem com a educação inclusiva.

Com a análise do material, percebemos que o PACTO remonta práticas importantes do fazer pedagógico para a inclusão de todas as crianças na escola, como o trabalho com a heterogeneidade. Para tanto, são citados dois recursos importantes, a saber: atividades diferenciadas e várias formas de agrupamentos em sala de aula.

Como dito anteriormente, para atender às necessidades de todos os alunos, é preciso propor diferentes tipos de atividades, de acordo com os níveis de aprendizagem de cada um, observados por meio da avaliação diagnóstica. Outra ação importante é agrupar os alunos de formas diversificadas por duplas, trios, grupos e até propor atividades individuais.

Em alguns agrupamentos, o professor pode compor atividades com alunos que farão monitorias, dos conhecimentos do conteúdo proposto. Em outras situações, os grupos poderão agregar alunos com níveis mais próximos de desenvolvimento, embora nunca homogêneos,

por entendermos a heterogeneidade como uma condição humana.

Portanto, incluir, garantindo os direitos de aprendizagem para todos os alunos é o fator mais importante na redefinição dos currículos escolares, desafiando a escola a assumir um sistema educacional para todos os alunos. Cabe ao docente, a gestão e as políticas públicas, buscar compreender e respeitar as diferenças de seus alunos, possibilitando a inclusão educacional e social por meio da aprendizagem significativa.

5.Considerações Finais

Os direitos de aprendizagem das áreas de conhecimentos exibidos no material do PACTO são apresentados em três níveis, sendo eles: introduzir, aprofundar e consolidar cada ano do ciclo de alfabetização. Essa graduação de níveis já demonstra uma preocupação com os diferentes estágios de aprendizagem em que os alunos podem se encontrar.

O tempo de três anos para o ciclo de alfabetização demonstra uma preocupação em proporcionar um maior tempo de aprendizagem para o aluno.

Portanto, há um esforço das Políticas Públicas da Educação, quanto da *práxis* pedagógica em garantir que todos os alunos consigam se apropriar do conhecimento historicamente acumulado e produzir conhecimentos considerando seu tempo e seu percurso de aprendizagem.

Enfim, é fundamental permitir que todos os alunos com ou sem deficiência tenham acesso à escola comum, sem preconceitos ou estereótipos; que este acesso seja possível graças à acessibilidade adequada, um currículo flexível de acordo com sua realidade social, que possa proporcionar um tempo maior para a assimilação do conhecimento e que suas práticas pedagógicas, em decorrência dos quadros de deficiência, sejam voltadas para a aprendizagem significativa de cada aluno, e não apenas o indivíduo se mobilize para que essa ação seja colocada em prática, mas toda a sociedade.

BIBLIOGRAFIA

AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

BALLARD, K. **Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation**. International Journal of Inclusive Education I, p. 243-256, 1997.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Alfabetização para todos: Diferentes Percursos, Direitos Iguais**. Ano 01. Unidade 07. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. Diretoria de apoio a Gestão Educacional. Brasília: MEC / SEB, 2012a.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**. Ano 02. Unidade 07. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. Diretoria de apoio a Gestão Educacional. Brasília: MEC / SEB, 2012b.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**. Ano 03. Unidade 07. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. Diretoria de apoio a Gestão Educacional. Brasília: MEC / SEB, 2012c.

FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *In: Signo. Santa Cruz do Sul*, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 09 de Julho de 2014.

LEAL, T. F. (orgs.). Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. *In: MORAIS, Artur G. ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola. Teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. p. 253.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar - o que é ? por que ? Como Fazer ? - Cotidiano Escolar**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. *In: COLL, Cesar et. al. O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.

PENIN, S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1997.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre. Editora: Artmed, 2001.

SILVA, C. S. R. O Planejamento das práticas escolares de alfabetização. *In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia L. MACIEL, Francisca I. P.; MARTINS, Raquel M. F. (orgs).*

Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, C.; R. CASTANHEIRA, Maria Lúcia L. **Instrumento de avaliação diagnóstica e planejamento. Alfabetização e letramento na infância.** Boletim 09 – Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO E AS PRÁTICAS DE REGISTROS DOCENTES: PERCURSOS DE ANÁLISE, REFLEXÃO E MATERIALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO

*THE METHODS OF EVALUATION AND THE PRACTICES
OF TEACHING RECORDS: ANALYSIS, REFLECTION AND
MATERIALISM PURPOSES OF PEDAGOGICAL WORK*

Clarice Carolina Ortiz de CAMARGO¹

Olenir Maria MENDES²

RESUMO: Este texto é resultado de discussões ocorridas nos encontros do Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial acerca do material apresentado na Unidade 8, Anos 1, 2 e 3 dos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; bem como de estudos desenvolvidos no âmbito da Pós-graduação, Mestrado em Educação, resultantes da nossa dissertação de mestrado, finalizada no ano de 2014. O presente artigo ancora-se na abordagem da Avaliação Formativa como campo teórico, e a compreende como práticas promotoras das aprendizagens de estudantes, dos professores e o desenvolvimento da escola. Nesse sentido, temos como objetivo traçar uma análise reflexiva sobre a importância do planejamento, da organização do trabalho docente e dos métodos de avaliação e registros como prática avaliativa formativa.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Formativa, Métodos de Avaliação, Registros.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, professora da Alfabetização Inicial da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, ESEBA/UFU, membro do GEAI- Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial, ESEBA/UFU, e do GEPAE- Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, UFU.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, professora do Ensino Superior e da Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, PPGED/FACED, membro do GEPAE- Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, UFU.

ABSTRACT: From discussions that took place in the meetings of the Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial (Geai) about the material presented in the Unit 8, years 1, 2 and 3 of the Formation Notebooks of the Right Age Literacy Pact, as well as in our studies developed in the fields of Post-graduation, Masters in Education, resulting from our Masters dissertation, finished in the year of 2014. The current article is supported by the Formative Assessment as a theoretical field, and understands it as practices that promote students and teachers learning and the school development. In this sense, one has as an aim to trace a reflexive analysis upon the importance of planning, the teacher's work organization and the methods of assessment and registers as a formative assessment practice.

KEYWORDS: Formative Assessment. Assessment Methods. Registers.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo, a partir dos princípios já mencionados nos artigos deste Dossiê, destacar a importância dos métodos de avaliação (e dos registros) nas práticas docentes, enfatizando a dimensão crítico-reflexiva e formativa da avaliação, em prol da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

Conforme anteriormente mencionado no artigo *O trabalho pedagógico e a avaliação formativa: uma dupla indissociável em prol da aprendizagem* (CAMARGO e MENDES, 2014), a base da avaliação formativa está voltada ao princípio de "promover as aprendizagens de estudantes,

professores e o desenvolvimento da escola” (VILLAS BOAS, 2011, p. 32).

Sob esse princípio, a avaliação não pode servir apenas a alguns nem tampouco deve ser considerada como uma prática meramente técnica, aplicável e reproduzível, capaz de medir com exatidão o nível de desenvolvimento dos alunos e a qualidade do trabalho desenvolvido.

2. A PERSPECTIVA FORMATIVA DE AVALIAÇÃO

Concordamos com Freire (2000) no entendimento de que a base para a transformação das práticas encontra-se na relação e construção desenvolvida com o conhecimento e sociedade e que essa mudança possibilita uma nova forma de organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, dos métodos de ensino-aprendizagem. De acordo com Freire (2000),

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a Educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por

outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (FREIRE, 2000, p. 48).

Nessa perspectiva, Villas Boas (2007) explicita que é necessário planejamento para que se possa desenvolver a avaliação formativa, bem como o entendimento de que se avalia “para conhecer o que cada um dos seus alunos já aprendeu de modo que [o professor] possa reorganizar as atividades para que os alunos aprendam o que ainda não aprenderam” (VILLAS BOAS, 2007, p. 24).

Ainda, de acordo com Villas Boas (2011, p. 16), o professor tem o “objetivo de orientar [os alunos] para a realização do seu trabalho, ajudando-os a localizar dificuldades e a progredir na aprendizagem”, assim como a avaliação que desenvolve tem a “finalidade de fornecer informações que permitam a reorganização do trabalho pedagógico em atendimento às diferenças individuais observadas”.

Isso significa compreender que a “avaliação tem compromisso com a aprendizagem” e pode ocorrer de diferentes formas, a partir do uso de: procedimentos de

avaliação (VILLAS BOAS, 2007, 2010, 2011), instrumentos metodológicos (FREIRE, M., 1997, 2003, 2008), instrumentos de registro (FREIRE, 1983), registros como instrumento (LOPES, 2009), instrumentos do trabalho pedagógico (BRASIL, 2012, Unid. 8, Ano 2) e/ou instrumentos de avaliação (ARREDONDO e DIAGO, 2009), todas elas desenvolvidas na perspectiva formativa.

No entanto, no decorrer de nossas investigações, buscamos compreender quais eram os caminhos avaliativos e designações que poderiam abarcar a concepção no sentido de superar o termo usado tradicionalmente como “instrumento avaliativo”, considerado a partir de uma perspectiva técnica e por isso restrita para o campo da avaliação formativa.

Penso que não se trata de uma mera questão semântica, mas antes de uma questão epistemológica que tem alguma relevância teórica. Na verdade, a designação instrumento de avaliação está associada ao movimento taylorista da gestão científica das escolas do século XIX; ou seja, a um contexto em que predominava uma racionalidade técnica em que avaliar e medir eram sinônimos. Consequentemente, um instrumento de avaliação media exactamente as aprendizagens dos alunos, tal como um metro media exactamente o comprimento de um

segmento de recta, ou um termômetro media exactamente a temperatura do corpo de um paciente. Julgo que designações tais como tarefa de avaliação, métodos de avaliação ou mesmo estratégia de avaliação poderão, na maioria dos casos, ser mais congruentes com a concepção emergente de avaliação formativa (FERNANDES, 2006, p. 40).

Ou seja, o autor pondera que a denominação “técnicas de avaliação ou instrumentos avaliativos” são termos atribuídos a uma concepção de avaliação behaviorista e tecnicista. A partir desse entendimento, Villas Boas utiliza o termo procedimentos de avaliação em vez de instrumentos de avaliação, pois

Instrumento diz respeito a um ‘objeto, em geral mais simples do que um aparelho, e que serve de agente mecânico na execução de qualquer trabalho’ e a ‘qualquer objeto considerado em sua função ou utilidade’. Procedimento diz respeito a ‘processo, métodos’. Portanto, procedimento é mais amplo do que instrumento. Esse é parte do processo (FERREIRA *apud* VILLAS BOAS, 2010, p. 104).

Dito de outro modo,

Procedimentos são os meios que nos permitem coletar informações para realizar a avaliação. Todos eles compõem o que chamamos de processo avaliativo. Não se pode dizer que uma prova isoladamente constitui a avaliação. Relatórios, questionários e outras atividades dos alunos também não são a avaliação. Tudo isso nos fornece meios para que se faça a

avaliação. Cada procedimento cumpre objetivos próprios (VILLAS BOAS, 2010, p. 25).

Assim, por concordarmos com as afirmações apresentadas sobre os limites acerca do termo instrumentos, optamos por substituí-lo por **métodos de avaliação**³, conforme apontado por Fernandes (2006) anteriormente.

No entanto, ressaltamos que essa denominação não pretende abarcar a amplitude do conceito em relação às metodologias, mas a processos avaliativos diversificados e variados para se atingir um determinado fim embasados nos princípios da avaliação formativa.

Assim, assumiremos essa denominação, inclusive no plural, enfatizando que não se trata de um método de avaliação, mas de vários métodos de avaliação que, no seu conjunto, podem materializar os percursos de ensino-aprendizagem, a partir do entendimento de que, na avaliação formativa, lidamos periodicamente com uma vasta diversidade de métodos avaliativos, que no seu

³Vale destacar que embora nossa opção seja por utilizar o termo **métodos de avaliação**, manteremos as designações mencionadas pelos demais teóricos quando recorrermos a eles para fundamentar os usos de métodos de avaliação que se integram ao trabalho pedagógico.

conjunto dimensionam a totalidade e ao mesmo tempo a especificidade do trabalho pedagógico, de modo intencional e sistemático.

Fernandes (2002) enfatiza que

aquilo que é valorizado e avaliado na escola vai influenciar não só os resultados escolares dos alunos, mas também a sua motivação, autoconceito, hábitos de estudos e estilos de aprendizagem (FERNANDES, 2002, p. 66).

Ainda segundo Fernandes (2002):

É importante que sejam proporcionados aos alunos vários momentos de avaliação, multiplicando as suas oportunidades de aprendizagem e diversificando os métodos utilizados, pois assim, se permite que os alunos apliquem os conhecimentos que vão adquirindo, exercitem e controlem eles próprios as aprendizagens e competências a desenvolver, recebendo feedback frequente sobre as dificuldades e progressos alcançados (FERNANDES, 2002, p. 66).

Os métodos podem consolidar uma prática de avaliação formativa, quando as "tarefas são planejadas com o propósito de subsidiar, com dados, a análise do professor acerca do momento de aprendizagem de seus estudantes [...] em vez de fazer uma medição pontual do seu desempenho". (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 27-29),

Villas Boas (2010, p. 26) destaca o fato de a avaliação formativa utilizar “todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem”, ressaltando as possibilidades de produção e seleção de dados sobre o ensino e a aprendizagem que podem ser obtidos por meio da interação entre professor e aluno durante o período que trabalharem juntos. “Avaliação é aprendizagem: enquanto se aprende se avalia e enquanto se avalia se aprende” (VILLAS BOAS, 2009, p. 11).

Na mesma perspectiva, Fernandes (2006) enfatiza a importância da sistematização e comprometimento com a coleta de informações acerca da aprendizagem dos alunos, com vistas a análise, reflexão, (auto) regulação e intervenção.

Atualmente, a maioria dos especialistas considera a avaliação formativa como um processo contínuo de aprendizagem e avaliação, e não um tipo específico de avaliação que ocorre pontualmente, frequentemente por aplicação de um teste formativo. De acordo com esse entendimento, a avaliação formativa deve ser concebida com um processo ativo e intencional que envolve professores e alunos na recolha sistemática de dados sobre a aprendizagem. Inclui todas as atividades em que professores e alunos obtêm informações sobre como decorre a

aprendizagem e os utilizam para modificar o ensino e a aprendizagem, com o desempenho expresso de melhorar o desempenho dos alunos (LOPES; SILVA, 2012, p. 13).

Em outras palavras, a contribuição da prática de registros e do uso dos métodos de avaliação nas teorias de avaliação formativa está na compreensão da sua natureza em relação aos objetivos propostos, aos contextos em que ocorrem, aos sujeitos envolvidos, aos limites e possibilidades apresentados.

3. OS CADERNOS DO PNAIC E A AVALIAÇÃO

Os Cadernos 1, 2 e 3 do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Unidade 8 (BRASIL 2012a, 2012b, 2012c) apresentam as contribuições dos **registros** como grande potencial avaliativo formativo. No âmbito dos **registros dos alunos**, identificamos nessa produção:

- o diagnóstico;
- o trabalho com sequências didáticas;
- o portfólio.

No que diz respeito aos **registros feitos pelos professores**, identificamos:

- o diário de classe ampliado;
- o caderno de registros dos alunos feito pelos professores;
- os pareceres sobre os estudantes;
- os registros das reuniões coletivas;
- o planejamento entre os pares;
- o registro das experiências docentes; registro de conquistas das crianças;
- os registros de ações a serem desenvolvidas para resolver problemas detectados;
- os registros das atividades cotidianas;
- o mapeamento e análise dos percursos de aprendizagem dos alunos.

A abordagem apresentada nos Cadernos 1, 2 e 3 do PNAIC, Unidade 8 (BRASIL 2012a, 2012b, 2012c) estão consonantes com a abordagem defendida nos Cadernos anteriores acerca da Avaliação Formativa.

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

exercício da prática docente (BRASIL, 2012c, p. 22).

Em relação aos registros, Lopes e Silva (2012), Villas Boas (2010) e Shores e Grace (2001) destacam a necessidade e importância de registrar reuniões individuais desenvolvidas com as crianças ou demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; para que tais registros se integrem posteriormente às amostras e seleções de trabalhos e informações, bem como componham o portfólio.

Outro fator relevante diz respeito às considerações acerca dos relatórios e pareceres. Na perspectiva de Villas Boas (2009, p. 11), tais documentos não se constituem como métodos de avaliação, mas como “instrumentos de registro das informações coletadas por intermédio dos procedimentos”. Tais materiais contribuem na organização e síntese das informações acerca do trabalho pedagógico e, associados a outros métodos de avaliação, complementam as informações e aprofundam a compreensão do processo.

Por isso, registros utilizados pelos professores em relação ao aluno ou ao grupo-classe, como relatórios e pareceres para pais e/ou familiares ou para a escola (VILLAS BOAS, 2009), ou os relatórios individuais, as anotações diárias das aulas, tanto das avaliações formais quanto das informais (FERNANDES; FREITAS, 2007; WARSCHAUER, 1993, 2001), se constituem como suporte que refletem o acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno e do grupo; além de indicarem as necessidades e avanços no ensino-aprendizagem, o envolvimento de cada um, os limites enfrentados e as hipóteses, análises e possíveis intervenções a serem realizadas (PADILHA, 2008).

Na dimensão formativa, o registro das experiências docentes serve para rever conceitos e aprofundar os seus conhecimentos sobre o conteúdo, a forma de aprendizagem das crianças e a forma de ensinar mais adequada a cada uma delas e a todos. A complexidade do cotidiano de uma turma de alfabetização contribui para que os docentes registrem suas experiências, questionem suas práticas, sistematizem os saberes que possuem com base no que operacionalizam na sala de aula, visando a um processo de ensino e de aprendizagem qualitativo (BRASIL, 2012b, p.23).

O portfólio ganha muito destaque no âmbito da avaliação formativa, pois é um método avaliativo amplo que integra uma diversidade de métodos de avaliação, como os registros fotográficos, diários de aprendizagem, relatos narrativos, registros sistemáticos de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, registros de caso e gravações de áudio e vídeo (SHORES; GRACE, 2001). Villas Boas (2010) destaca também, além da entrevista, a observação como componente importante para ser inserido no trabalho com portfólios.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos a vasta quantidade e diversidade de métodos de avaliação que podem ser utilizados no trabalho pedagógico, mas, para que se caracterizem como formativos, precisam assumir os princípios que os embasam: colaboração, parceria, autoavaliação, regulação, autonomia, intervenção, *feedback* e tratamento dos resultados, entre outros aspectos.

Vale ressaltar que a seleção de informações sobre o percurso de aprendizagem dos alunos, assim como a análise e compreensão da prática docente, só podem ocorrer se houver uma vasta diversidade de registros e produções de dados que retratam o contexto escolar vivenciado. Não nos referimos à quantidade de materiais produzidos, mas à diversidade deles.

Portanto, para que as informações não sejam diluídas com a ausência de objetivos, ou para não exercer uma função meramente burocrática e sim, formativa, é necessário definir os objetivos, finalidades e especificar quais métodos avaliativos serão empregados.

Desse modo, os métodos de avaliação podem se assemelhar a um filme, que destaca os principais momentos do percurso de aprendizagem e o ponto de vista de diversos protagonistas. Um filme detalhado da trajetória de ensino-aprendizagem, dos caminhos construídos com o auxílio da bússola orientadora e, ao mesmo tempo, uma síntese, que se materializa a partir de amostras de informações, ou pequenos recortes.

Podem também assemelhar-se a um livro-espelho, refletindo ao leitor os caminhos percorridos nos processos de ensino-aprendizagem de todos os sujeitos, apresentando o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Assim, os objetivos, finalidades e contextos da utilização dos métodos de avaliação de cunho formativo é que eles são utilizados no contexto escolar possibilitando que professores, alunos, familiares, gestores, entre outros, acompanhem as dificuldades e os avanços no ensino e na aprendizagem.

Além disso, deve-se garantir que os registros sejam compartilhados com os familiares, professores, gestores e próprios alunos de um ano para outro, de modo que sejam evidenciados os avanços dos alunos, os limites e o trabalho que foi realizado para que as dificuldades fossem sanadas.

Assim, os métodos de avaliação e registros docentes, quando utilizados como recurso/suporte avaliativo e formativo, possibilita aos docentes documentar, registrar, sistematizar, analisar, refletir e replanejar ações, com objetivos voltados à aprendizagem. Desse modo, contribui

para o percurso de aprendizagem individual e coletiva direcionada/guiada à reflexão-ação transformadora.

BIBLIOGRAFIA

ARREDONDO, Sergio C. e DIAGO, Jesús C. , trad. DOLINSKY, Sandra. **Práticas de avaliação educacional:** materiais e instrumentos. Curitiba: Ibepex, São Paulo: Unesp, 2009.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem.** Ano 1, Unidade 8. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

_____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Progressão escolar e avaliação:** o registro e a garantia da continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização. Ano 2, Unidade 8. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

_____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização:** progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças. Ano 3, Unidade 8. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC/SEB, 2012c.

CAMARGO, Clarice C. O. **Métodos de Avaliação Formativa:** desatando nós e alinhavando possibilidades. Uberlândia. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação.** Minho – Portugal: Universidade do Minho, p. 21-50, 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>>. Acesso em 07 mai. 2012.

FERNANDES, Claudia; O, FREITAS, Luiz Carlos. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Brasília: MEC/SEB, 2007.

FERNANDES, Margarida. **Métodos de Avaliação Pedagógica.** Disponível em <<http://portaldasnac.no.sapo.pt/mava.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 28. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Madalena. **Instrumentos Metodológicos II.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

_____. **Observação, registro, reflexão.** Série Seminários. 3. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

_____. **Educador, educa a dor.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas.** São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, José e SILVA, Helena S. **50 técnicas de Avaliação formativa.** Lisboa: Lidel, 2012.

PADILHA, Paulo R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Guia da Escola Cidadã, v. 7, 2008.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores.** Tradução de Ronaldo C. Porto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **Módulo III: A avaliação na escola.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

_____. (org.) **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 8. ed. Campinas: Papyrus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Avaliação formativa:** práticas inovadoras. Campinas: Papyrus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WARSCHAUER, Cecília. **As Rodas e o registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.