

Educadores na Rede

Contagem: Proposta de Alfabetização e Letramento

Prefeita Municipal de Contagem	Marília Aparecida Campos
Vice-Prefeito	Agostinho da Silveira
Secretário Municipal de Educação, Esportes e Cultura	Lindomar Diamantino Segundo
Secretário Adjunto de Educação Esportes e Cultura	Dimas Monteiro da Rocha
Coordenadoria das Políticas de Educação Básica	Maria Elisa de Assis Campos
Assessoria Técnica da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura de Contagem	Volanda Lúcia Menezes Rodrigues
Diretoria de Ensino Fundamental	Emilene Conceição Batista

Reitor da UFMG	Ronaldo Tadêu Pena
Vice-reitora da UFMG	Heloísa Maria Murgel Starling
Pró-reitora de Extensão	Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Pró-reitora Adjunta de Extensão	Paula Cambraia de Mendonça Vianna
Diretora da FaE	Antônia Vitória Soares Aranha
Vice-diretor da FaE	Orlando Gomes de Aguiar Júnior
Diretor do Ceale	Antônio Augusto Gomes Batista
Vice-diretora	Ceris Salete Ribas Silva

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

Presidente da República	Luiz Inácio Lula da Silva
Ministro da Educação	Fernando Haddad
Secretário de Educação Básica	Francisco das Chagas Fernandes
Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental	Jeanete Beauchamp
Coordenadora Geral de Política de Formação	Roberta de Oliveira

Prefeitura Municipal de Contagem

Secretaria de Educação, Esportes e Cultura

Coordenadoria de Políticas da Educação Básica

Diretoria de Ensino Fundamental

Núcleo de Alfabetização e Letramento

Educadores na Rede

Contagem: Proposta de Alfabetização e Letramento



B333p Bregunci, Maria das Graças de Castro

Contagem: proposta de alfabetização e letramento / Maria das Graças de Castro
Bregunci et al. Belo Horizonte : Ceale/FaE/UFMG, 2007.

112 p. _ (Coleção Professores na Rede;1)

ISBN:

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3 Metodologia - ensino.

4.. Professores 5. Formação continuada. I. Título.

II. Maria das Graças de Castro Bregunci. III. Coleção

CDD _ 372.41

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

FICHA TÉCNICA

Editor	Aparecida Paiva (Ceale/FaE-UFMG) Maria das Graças de Castro Bregunci (Ceale/FaE-UFMG)
Gerência do Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação de Contagem	Maria Risolina de Fátima Ribeiro Correia
Assessoria Pedagógica do Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação de Contagem	Adriana Ferreira Assis Edineia Cristina da Cruz Santos Eliana de Fátima Silva Costa Flavia Rodrigues de Medeiros Gilvania Drumond da Silveira Machareth Jislaine Carla Moraes Malta Henriques de Menezes Margaret Gomes da Costa Maria Virgínia Figueiredo de Faria Marilúcia Antonia de Resende Mônica Daisy Viera Araújo Sandra Lúcia Borges Silva Zilda Ferreira de Moraes Martins
Co-autores	Educadores(as) do 1º Ciclo da Rede Municipal de Contagem
Consultoria pedagógica	Maria das Graças de Castro Bregunci (Ceale/FaE-UFMG)
Revisão	Maria de Lourdes Costa (Tucha)
Projeto gráfico e ilustração	Diogo Droschi (Ceale/FaE-UFMG)

Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC), ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale - FaE / UFMG) e a Secretaria Municipal de Educação de Contagem – MG (SEDUC)

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

(Foi feito o depósito legal)

Agradecimentos

A equipe da Secretaria de Educação, por intermédio da Coordenadoria de Políticas de Educação Básica, agradece o companheirismo e o empenho de todos na Construção da Proposta de Alfabetização da Rede Municipal de Contagem.

Agradece também a parceria do CEALE-FAE/UFMG, integrado à Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação, pelos cursos e oficinas de formação desenvolvidos em nossa rede e pelo apoio na elaboração e na edição desta proposta.

SUMÁRIO

Educadores na
Rede - Contagem: Proposta de
Alfabetização e Letramento
pág. 11

Apresentação
pág. 13

A alfabetização em Contagem
pág. 17

1

Os Ciclos de Formação Humana no
município de Contagem **pág. 18**

Histórico das ações da Rede Municipal **pág. 20**

Diagnóstico da alfabetização no 1º Ciclo **pág. 22**

Princípios e concepções que
norteiam esta proposta
pág. 25

2

Princípios essenciais para a proposta de
alfabetização e letramento da escola **pág. 27**

A concepção de alfabetização e letramento
adotada nesta proposta **pág. 28**

Pressupostos do ensino-aprendizagem da
alfabetização e do letramento **pág. 29**

Princípios metodológicos pertinentes
à alfabetização e ao letramento **pág. 31**

O sujeito da alfabetização (I):
o educador
pág. 35

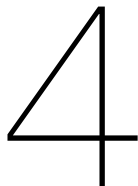
3

O perfil do(a) educador(a) que alfabetiza **pág. 36**

A formação do(a) educador(a):
conquistas e metas **pág. 38**

A organização do coletivo de
educadores: conquistas e metas **pág. 41**

O sujeito da alfabetização (II):
o estudante
pág. 45



As concepções de infância **pág. 46**

Como a criança aprende? **pág. 47**

A infância em uma abordagem
evolutiva e interativa **pág. 48**

As teorias psicogenéticas na prática
pedagógica **pág. 49**

A inserção da criança na cultura escolar **pág. 52**

A criança do 1º Ciclo em nossa rede de ensino:
perfil atual e ações necessárias **pág. 53**

Organização dos espaços e
tempos escolares com ênfase
no atendimento às necessidades
dos estudantes
pág. 57



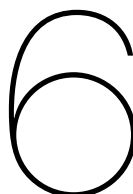
A enturmação de estudantes **pág. 58**

Agrupamentos e reagrupamentos **pág. 60**

Espaços de formação de estudantes **pág. 60**

Processos pedagógicos diferenciados em razão
das necessidades dos estudantes: experiências
vivenciadas e ações necessárias **pág. 61**

Dimensões simbólicas e lúdicas
da alfabetização: algumas formas
de expressão no contexto escolar
pág. 65



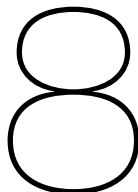
Experiências com a dimensão lúdica no 1º Ciclo
e ações necessárias **pág. 68**

Articulação das diversas áreas
do conhecimento em torno da
alfabetização: possibilidades
interdisciplinares
pág. 71



Processos vivenciados no 1º Ciclo e
ações necessárias **pág. 73**

Leitura e escrita no
1º Ciclo: eixos curriculares e
capacidades a desenvolver
pág. 77

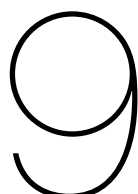


Eixos curriculares **pág. 78**

Processos vivenciados no ensino da leitura e
da escrita: ações necessárias **pág. 83**

As capacidades lingüísticas dos alunos
em razão dos eixos lingüísticos **pág. 85**

Avaliação e planeamento
pág. 91



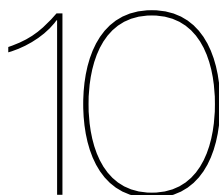
Pressupostos e objetivos **pág. 92**

Instrumentos e registros de avaliação **pág. 94**

O planeamento: condições e metas **pág. 94**

Replanejando o processo de alfabetização no 1º Ciclo
em razão do desempenho dos alunos da rede **pág. 96**

Aspectos a considerar na
proposta de alfabetização
da escola
pág. 101



Princípios geradores da proposta **pág. 102**

Núcleos da proposta **pág. 103**

Organização dos tempos e espaços **pág. 104**

Enturmação inicial dos alunos e organização
dos agrupamentos flexíveis **pág. 105**

Avaliação **pág. 105**

Considerações finais
pág. 107

Referências
pág. 108

Contagem: proposta de alfabetização e letramento

A educação pública hoje, no Brasil, enfrenta dois grandes desafios: a universalização do ensino e a melhoria da sua qualidade. Em Contagem, desde que assumimos a administração municipal, temos nos orientado por essas duas metas. Investimos na ampliação da Rede Municipal, na inclusão, na Educação de Jovens e Adultos e, principalmente, na oferta de vagas para a Educação Infantil. Dentre as ações planejadas, definimos a formação continuada como uma das principais estratégias.

Avanços na educação devem ser contínuos e requerem prioridade e amplitude. Por um lado, o investimento é material: em Contagem construímos escolas, ampliamos salas, garantimos infra-estrutura física, alimentação, kit escolar, transporte, materiais e equipamentos coletivos. Por outro, buscamos a junção de todas essas ações com o investimento permanente na formação dos envolvidos com a educação na Rede Municipal, na busca da valorização dos(as) trabalhadores(as) e dos serviços públicos.

O trabalho ora publicado, *Educadores na Rede – Contagem: proposta de alfabetização e letramento*, é um dos resultados positivos dessa estratégia de investimento contínuo na formação dos que trabalham com educação no município. Ao mesmo tempo, é uma poderosa ferramenta para a consolidação de um modelo de política pública que atenda às necessidades da população da cidade quanto à educação de qualidade para todos e todas.

Cabe ressaltar que este trabalho é, ainda, produto de uma política pública que redonda sempre na inclusão social. Ninguém ficou de fora na sua construção – toda a cidade está refletida nele. Além disso, ele evidencia que a busca incessante da qualidade

no ensino público nos coloca numa posição de vanguarda: Contagem é a primeira cidade do País a adotar um programa de formação continuada em serviço para todos os(as) educadores(as) que atuam no 1º Ciclo de Formação Humana [1 049 educadores(as)]. De forma inédita, constrói um documento conjunto entre uma Secretaria Municipal de Educação e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, núcleo coordenado pelo Ministério da Educação, que engloba 19 instituições de ensino espalhadas pelo País, dentre elas a Universidade Federal de Minas Gerais, parceira, por intermédio do seu Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), na construção desse trabalho.

E como a política de educação pede avanços contínuos, já é passo acertado, faremos em parceria com o CEALE, no próximo ano, a formação de todos(as) os(as) educadores(as) do 2º Ciclo da Rede Municipal e construiremos o segundo Caderno com foco nas capacidades inerentes à leitura e à escrita nesse Ciclo de Formação.

Marília Aparecida Campos

Prefeita Municipal de Contagem

Apresentação

A organização em Ciclos de Formação Humana adotada pela Rede Municipal de Contagem atende, de forma mais justa e adequada, ao desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento e busca garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos(as) os(as) estudantes. Por isso é imprescindível que cada escola consolide o seu projeto político-pedagógico, de modo que respeite os sujeitos envolvidos no processo educativo, organize os tempos e espaços e adote uma forma de avaliação que possibilite conhecer e interferir positivamente na aprendizagem dos estudantes.

No sentido de contribuir com a escola na concretização de suas metas e objetivos inerentes ao Ciclo de Formação Humana, foi construído este documento – a Proposta de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de Contagem. Esse é o resultado de uma construção coletiva da equipe pedagógica da Secretaria de Educação, dos formadores do CEALE, da assessoria do Núcleo de Alfabetização e Letramento e de educadores(as) do 1º Ciclo em 2006. Todos esses atores-autores tornaram-se produtores de registros e depoimentos amplamente socializados, para que espelhassem, de fato, as práticas, os conflitos e as expectativas de profissionais que atuam em nossa rede. Foram momentos de formação e reflexão em cursos, seminários, oficinas e comissões temáticas.

É importante ressaltar que a parceria desta Secretaria Municipal de Educação com o CEALE/UFMG vem propiciando uma articulação que nos projeta no cenário de uma rede muito mais ampla. Referimo-nos ao programa do Ministério da Educação (MEC), que congrega 19 centros de formação em uma Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. O CEALE constitui um dos cinco *centros de excelência* instituídos por esse programa, com atribuições de formação e pesquisa em alfabetização.

Assim, ao colaborar com as ações desenvolvidas em nosso município, esse Centro viabiliza a articulação dessas ações com as propostas e produções socializadas nessa Rede Nacional.

Na perspectiva de nossa história recente, o lançamento desta Proposta de Alfabetização e Letramento é mais uma ação deste município articulada a outras realizações e eventos significativos – em especial a *Conferência Municipal de Educação*, que definiu e legitimou princípios básicos da educação. Dentre eles, ressaltamos a garantia do 1º Ciclo como o Ciclo da Alfabetização; a Alfabetização e o Letramento como direito do sujeito, considerando os aspectos socioculturais, as questões de gênero, raça, etnia e crença; a formação continuada do educador e a criação e implementação do Núcleo de Alfabetização e Letramento.

Este Caderno está organizado em diversos tópicos que sintetizam os núcleos da proposta produzida: é feita uma breve revisão das ações mais relevantes efetivadas em nossa rede; são indicados princípios e concepções de alfabetização e letramento que norteiam a proposta; os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização são caracterizados, buscando entender quem são nossos(as) educadores(as) e nossos(as) estudantes(a) – como se desenvolvem e como se organizam no contexto escolar. Além disso, são analisados alguns processos pedagógicos que propiciam a aquisição da leitura e da escrita, a organização de componentes curriculares, tempos e espaços – com ênfase na realidade da escola, nas capacidades dos alunos, nas dimensões lúdicas da alfabetização. Finalmente, são retomadas questões pertinentes à avaliação e ao planejamento do (re)fazer pedagógico, com base em nossas experiências, nossos diagnósticos e nos desafios daí derivados.

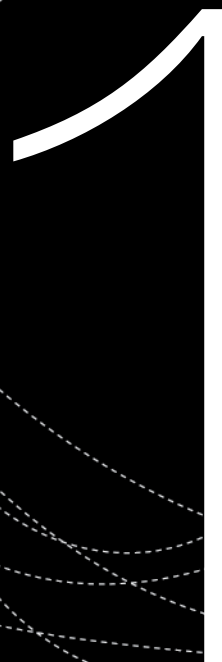
Todas essas dimensões foram debatidas e respaldadas por nossos(as) educadores(as) do 1º Ciclo, traduzindo um investimento de compromisso e engajamento nas novas ações que necessitaremos consolidar nesta Rede Municipal para que o 1º Ciclo seja, efetivamente, o *Ciclo da Alfabetização*.

Lindomar Diamantino Segundo

Secretário Municipal de Educação, Esportes e Cultura



A alfabetização em Contagem



Os Ciclos de Formação Humana no município de Contagem

A organização da escola em ciclos, respaldada pela Lei nº 9 394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDBEN), é realidade em muitas escolas brasileiras, que até então adotavam o regime de seriação, uma estrutura gradeada, centrada nas disciplinas.

A partir da década de 1990, várias experiências escolares têm demonstrado maior sensibilidade em relação à totalidade da formação humana, traduzida em dimensões significativas:

- coletivos de profissionais que podem redefinir os tempos e espaços escolares, bem como replanejar a enturmação dos estudantes e sua organização em agrupamentos flexíveis, favorecendo as trocas socializantes entre os pares de idade de um mesmo ciclo e de diferentes idades de formação;
- escolas que, em sua dinâmica cotidiana, têm definido critérios para atuação de profissionais em determinadas turmas, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes;

- grupos de educadores(as) que se organizam para realizar uma “pedagogia diferenciada” que permite, ao longo de um período, atender de maneira apropriada às demandas apresentadas pelos estudantes, construindo intervenções adequadas a cada sujeito ou a cada grupo.

Os anos de 1997, 2000 e 2006 são grandes marcos na implantação do Ciclo de Formação Humana em Contagem. A regulamentação da Reorganização dos Tempos Escolares em Ciclos se deu por intermédio do Adendo II ao Regimento das Escolas Municipais de Contagem, de 4 de dezembro de 1997. Em 2000, o Decreto nº 10 454, de 18 de abril, instituiu na Rede Municipal os Ciclos Dinâmicos de Formação Humana. Finalmente, a Emenda ao Regimento Escolar das Escolas Municipais de Contagem, de 6 de outubro de 2006, regulamentou a reorganização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana, possibilitando à escola a revisão do seu fazer pedagógico e implementando, de fato, o atendimento às diretrizes estabelecidas por essa organização.

Segundo Giusta *et al.* (1999, p. 21),

a organização por ciclos instiga uma reflexão acerca das dimensões sociopolíticas da escola, facilitando o desempenho de seu papel no movimento das transformações sociais. Propõe uma escola engajada na formação real dos cidadãos, numa prática que integra a dimensão social e individual na construção de uma nova cultura escolar que visa garantir: direito à formação do aluno; direito à formação continuada e em serviço do professor e sua valorização profissional; nova relação no processo ensino/aprendizagem; nova relação com o conhecimento e a construção de um currículo narrativo e relacional; mudança do conceito e das práticas de avaliação; nova organização da escola, de seus órgãos e espaços.

Ressaltamos, ainda, que a organização do cotidiano escolar em Ciclos de Formação Humana contribui para que os(as) educadores(as) realizem um trabalho coerente com as demandas dos(as) estudantes. Para isso, a organização dos tempos e dos espaços escolares e a definição dos projetos, das oficinas e das atividades precisam ser sempre discutidas, avaliadas, planejadas e replanejadas pelo coletivo de educadores(as).

Histórico das ações da Rede Municipal

Para resgatar o histórico mais recente da alfabetização em Contagem, muitos poderiam ser os pontos de partida, os olhares e as perspectivas, os recortes políticos e pedagógicos. Optamos por enfatizar, inicialmente, alguns marcos e eventos que traduzam as ações já realizadas, sobretudo no biênio 2005/2006, com relação ao princípio de uma educação de qualidade social para todos e todas.

Ressaltamos, em 2005, a *Conferência Municipal de Educação*, convocada pelo Decreto nº 181, de 2 de setembro e realizada no período de 28, 29 e 30 de outubro. A conferência, de caráter deliberativo, reafirmou que o “Ensino Fundamental é direito público subjetivo e deve pautar-se na igualdade de condições para o acesso e permanência de todos(as) na escola”. Referendou, também, o 1º Ciclo do Ensino Fundamental como o Ciclo da Alfabetização e a criação do Núcleo de Alfabetização e Letramento.

A realidade educacional, contudo, mostrava fatos preocupantes no que se refere à alfabetização. Na mesma época, foi realizado um diagnóstico em todas as escolas da Rede Municipal com o objetivo de mapear os alunos com o histórico de *continuidade*¹ e com distorção idade/ciclo.

Com base nessa situação, alguns desafios foram focalizados: reduzir o número de estudantes em continuidade educativa e trabalhar suas potencialidades e/ou dificuldades. Para alcançar esses objetivos, definimos metas e ações prioritárias, dentre as quais citamos a formação continuada para todos(as) os(as) educadores(as) que atuam no 1º Ciclo, a fim de que ampliassem os conhecimentos específicos da alfabetização e tivessem a possibilidade de desenvolver ações educativas pertinentes aos desafios identificados.

O primeiro curso foi oferecido a 973 educadores(as) do 1º Ciclo, em convênio com o CEALE/FAE-UFMG e se apoiou na Coleção *Instrumentos da Alfabetização* (CEALE, 2005a), com ênfase na reflexão sobre as experiências vivenciadas em sala de aula.

A formação continuada deve ter caráter permanente e precisa ser ofertada no decorrer do ano letivo e em serviço. Assim, no segundo semestre de 2006, o coletivo de educadores(as) do 1º Ciclo participou de um novo processo de formação continuada,

¹ A trajetória do aluno “em continuidade” expressa defasagens ou dificuldades na transição de um ciclo para outro e é um dos fatores que, atualmente, determinam a distorção idade-ciclo.

também em convênio com o CEALE, para o aprofundamento teórico das questões demandadas no curso anterior e com o objetivo direcionado à construção da Proposta de Alfabetização da Rede Municipal de Contagem.

Durante o curso, os(as) educadores(as) discutiram, por meio dos Cadernos que compõem a *Coleção Alfabetização e Letramento* (CEALE, 2005b), os temas concepções de alfabetização e letramento, conhecimentos lingüísticos, apropriação do sistema de escrita, aprendizagem da língua escrita, métodos de alfabetização e organização do trabalho na sala de aula.

Salientamos que ações anteriores a essas, em diferentes perspectivas curriculares e metodológicas, também fizeram parte da história da alfabetização em Contagem. Dentre elas, citamos o Projeto “Lighthouse”, em parceria com o Rotary, posteriormente denominado Metodologia CLE (Construção de Linguagens Essenciais). O projeto priorizava a narrativa literária, chegando à construção de um texto denominado *Livro*.

O Programa *Tirando de Letra* – Programa de Alfabetização em Tempo Maior – buscava assegurar a aquisição da leitura e da escrita como instrumentos básicos para o sucesso na vida escolar, numa jornada diária de 6h30 para os estudantes que apresentassem dificuldades no processo de aprendizagem, em escolas que tivessem a disponibilidade de espaço para a realização do trabalho.

A Secretaria de Educação também promoveu a elaboração dos Referenciais para a Construção da Proposta Curricular do 1º Ciclo de Formação Humana (CONTAGEM, 2004b), que se constituíram em um instrumento de apoio às discussões pedagógicas e de sustentação docente para possibilitar a aprendizagem global das crianças do 1º Ciclo.

Temos consciência de que diversas ações já foram consolidadas, mas sabemos que o processo precisa ser contínuo. Por isso, ainda precisamos sistematizar concepções claras de alfabetização e letramento, metodologias pertinentes a esse processo e orientações que norteiem o trabalho pedagógico. Nesse sentido, foi construída, durante o segundo semestre de 2006, esta Proposta de Alfabetização e Letramento. Esperamos que este documento possibilite discussões, reflexões, enfim, faça parte do cotidiano dos(as) educadores(as) municipais de Contagem, na tarefa de alfabetizar e letrar as crianças desta rede.

Diagnóstico da alfabetização no 1º Ciclo

A instituição escolar e o sistema de ensino – representados pela Secretaria de Educação – devem realizar diagnósticos periódicos para determinar a natureza, a origem ou a causa de qualquer problema relacionado ao processo pedagógico.

Desse modo, foi necessário pesquisar, durante 2005, o quadro geral de produtividade das escolas municipais, aplicando um diagnóstico para identificar os estudantes em continuidade e os que estavam em distorção idade/ciclo. Foram identificados 1 530 estudantes nessa situação. O foco se dirigiu para os que estavam com idade superior a 8 anos, e constatou-se que no 1º ano havia 49 estudantes matriculados; no 2º ano, 95; e, no 3º ano, 1 386. Foram identificadas crianças e pré-adolescentes que começaram a freqüentar a escola tardiamente por motivos vários, sendo as questões familiares as mais relevantes.

Pelo diagnóstico também constatou-se que os estudantes já haviam construído algumas habilidades, como as relacionadas às atividades esportivas, à construção da autonomia, às atividades artísticas – desenho, grafiteagem, pintura, teatro, dança, música, artesanato e esculturas, porém, tinham dificuldades com relação à aquisição do processo de leitura e escrita e seu uso em práticas sociais. Ainda não tinham fluência na leitura, na decodificação e na interpretação de textos, além de apresentarem dificuldades quanto à coerência, à coesão textual e à grafia de palavras. O raciocínio lógico precisava ser mais bem desenvolvido, assim como a habilidade de resolver problemas.

Dessa forma, foi realizada uma análise comparativa do aproveitamento dos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Contagem, com relação ao período entre 1995 e 2005. Os dados obtidos trouxeram informações relevantes referentes ao processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita. Os resultados da análise nos levaram a concluir que a média dos alunos em continuidade no regime seriado chegou a 22,7% na 1ª série e 15,6% na 2ª, em 1995, e alcançou, hoje, em 2006, o índice de 18% ao final do 1º Ciclo.

Outra ação diagnóstica foi a realização de uma avaliação em larga escala dos estudantes do 1º Ciclo para identificar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças. Foram aplicadas a Avaliação Amostral e a Avaliação Censitária, em consonância com o

Programa de Avaliação do Ciclo de Alfabetização, resultante de um trabalho integrado entre SEE-MG e CEALE/GAME-UFGM.

A Avaliação Amostral deveria evidenciar o conjunto de capacidades (habilidades) que os estudantes conseguiram desenvolver no 1º Ciclo, após um ano de escolaridade. Participaram dessa avaliação 293 estudantes de três escolas de diferentes regiões do município: Escola Municipal Dr. Sabino Barroso, Escola Municipal Ivan Diniz Macedo e Escola Municipal Padre Joaquim de S. Silva.

A Avaliação Censitária contou com a participação de 8 080 estudantes da Rede Municipal de Contagem. Esse processo diagnóstico possibilitou identificar em cada instituição, em cada turma, os estudantes cujo processo de alfabetização ainda não tinha se consolidado. O resultado da Avaliação Censitária foi apresentado por meio dos níveis *baixo*, *intermediário* ou *recomendável*.

No estágio de desempenho baixo, reúnem-se os estudantes que

não acertaram nada até os que diferenciam letras e outros sinais gráficos, escrevem o próprio nome, contam as sílabas. Nele também se incluem crianças que escrevem ou compreendem palavras, já dominando o princípio alfabético, mas não dominam o princípio ortográfico. Não localizam informações em frase ou em textos curtos. As crianças não acertaram itens que revelam habilidades mais complexas ou, mesmo se acertaram, o fizeram em proporção baixa, característica de uma fase inicial do processo de alfabetização. (CEALE, 2006, p. 15)

Os estudantes caracterizados no estágio de desempenho intermediário

localizam informações em frase e/ ou em texto curto; reconhecem a finalidade de um livro de literatura infantil a partir de informações presentes em sua capa e sabem levantar hipóteses sobre um conteúdo de um texto de instruções a partir de pistas que conseguem processar. Escrevem usando adequadamente a página, respeitando seu alinhamento. Conseguem, em síntese, ler e escrever frases e evidenciam algumas capacidades de letramento. (CEALE, 2006, p. 15)

No estágio recomendável, os estudantes revelam que

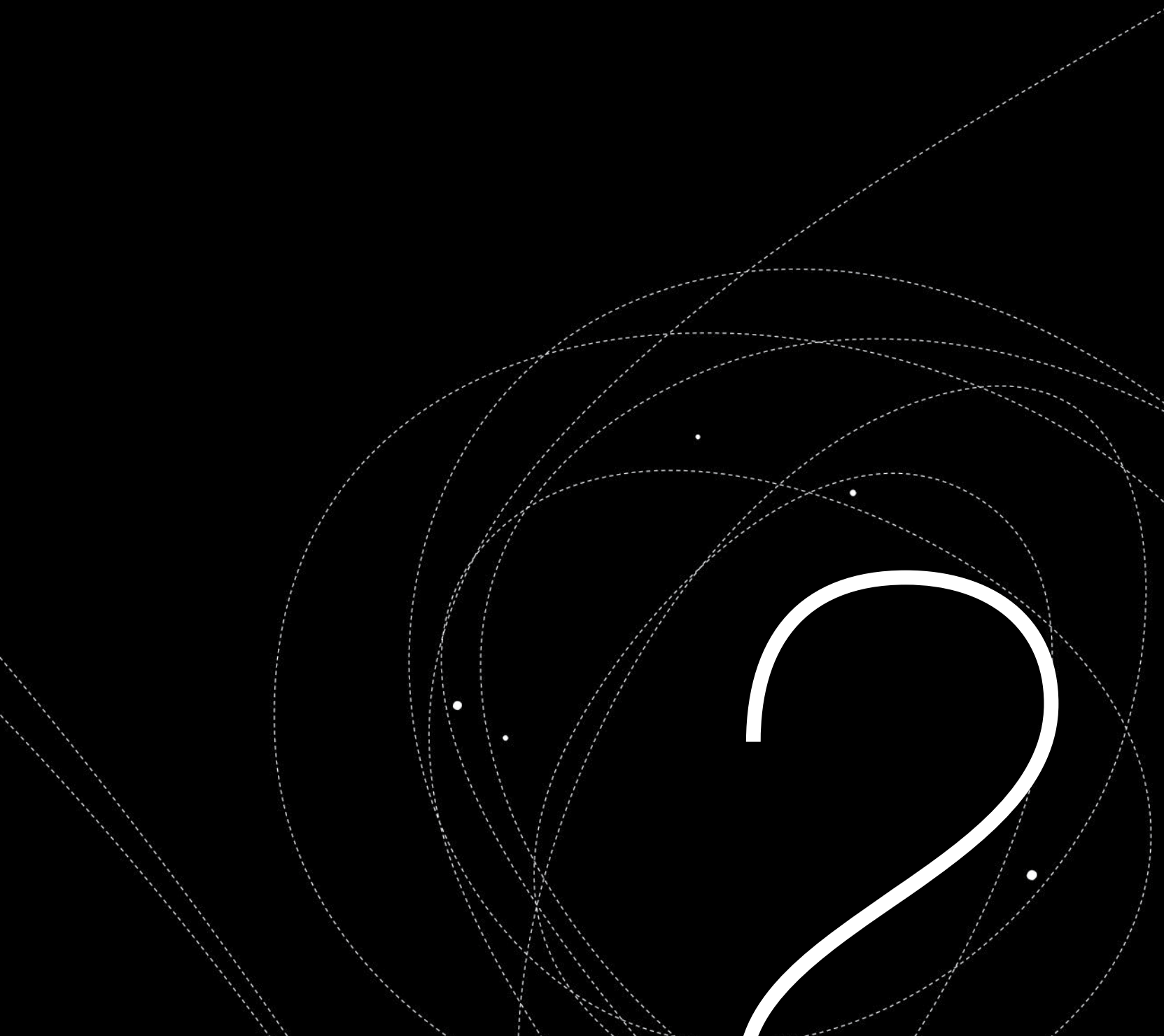
não só estão alfabetizados, como também conseguem resolver problemas difíceis na leitura, como identificar o assunto, determinados gêneros textuais, estabelecer relações de continuidade temática, ler, compreender e produzir pequenos textos. (CEALE, 2006, p. 16)

Os resultados da Avaliação Censitária foram divulgados em novembro de 2006, pela Secretaria de Estado da Educação. Dentre os estudantes avaliados no município de Contagem, 18% apresentaram baixo desempenho, 63,4% ficaram no nível intermediário e 19,8% tiveram desempenho recomendável.

O desempenho demonstrado na leitura e na escrita ao final do 1º Ciclo deve ser compreendido nos limites que relativizam os resultados dessa natureza. Há parâmetros que podem ser considerados os desejáveis para o processo de alfabetização, mas há sujeitos reais, envolvidos em contextos muito particulares e específicos de ensino e aprendizagens. Há também condições de aplicação e interpretação que sempre devem ser analisadas coletivamente, para maior consistência e realimentação dos processos pedagógicos.

Esperamos, assim, que esses resultados indiquem intervenções e acompanhamento sistematizado dos estudantes e que a Proposta de Alfabetização, que ora divulgamos, viabilize o (re)planejamento de nossas ações, em busca de maior eficácia e coerência com os princípios delineados.

Princípios e concepções
que norteiam esta proposta



A abordagem de princípios e concepções que possam nortear o processo de alfabetização e letramento requer a compreensão inicial do significado desses termos, a fim de que assumam seu real valor nas apropriações desta proposta. Na forma dicionarizada, **princípio** significa “causa primária; fonte de ação; conjunto de preceitos, proposições, valores básicos sobre os quais se pautam determinadas reflexões e ações”. Para o vocábulo **concepção**, outras acepções aparecem: “ato de conceber, gerar ou formar idéias; formulação de uma idéia original, projeto ou plano, para posterior realização” (FERREIRA, 2002).

Percebe-se, assim, que princípios e concepções devem constituir a base de reflexão e implementação de qualquer proposta político-pedagógica. Na prática escolar, eles expressam os traços mais fortes da cultura, de crenças e valores de determinada comunidade, sua forma de conceber os atores, sua função social e suas formas de atuação. São essas orientações que distinguem a cultura escolar ou a instituição escolar das demais instituições presentes na sociedade.

A opção da Rede Municipal de Educação de Contagem pela organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana coloca em evidência, como princípio norteador das políticas públicas, uma **educação de qualidade social para todos**.

As orientações já consolidadas nos últimos anos e as reflexões registradas por grupos de formação de educadores(as) desta rede permitem o desdobramento desse princípio maior em outros de grande relevância para o 1º Ciclo. Eles serão aqui relacionados, de forma sintética, como orientações que nortearão a construção desta proposta e que serão progressivamente retomadas ao longo das próximas seções deste Caderno.

Princípios essenciais para a proposta de alfabetização da escola

Alfabetização e letramento como direitos do sujeito

A perspectiva de “alfabetizar letrando”, assumida como eixo desta proposta, pressupõe que a aquisição do sistema de escrita e de leitura seja associada ao uso desses conhecimentos nas práticas sociais. Nesse sentido, os processos de alfabetização e letramento devem ser reconhecidos como direitos do sujeito, considerando os aspectos socioculturais, a idade de formação, as questões de gênero, raça, etnia e crenças religiosas.

Consolidação do 1º Ciclo como o ciclo da alfabetização

A proposta de alfabetização e letramento deve assegurar a consolidação desses processos no 1º Ciclo, com a implementação de uma política que possibilite o acesso de todas as crianças à escola, com práticas e procedimentos pedagógicos que atendam aos seus diferentes ritmos de aprendizagem e oportunizem suas experiências de sucesso.

Efetivação da inclusão social

A educação, direito de todos(as), deverá atender às diferenças e às necessidades especiais, garantindo a equidade de acesso e de permanência na escola. As propostas e práticas pedagógicas do 1º Ciclo precisam ser estruturadas para que cada estudante tenha as mesmas e plenas condições para aprender, respeitadas as dimensões constitutivas de sua natureza humana: físicas, sociais, cognitivas, afetivas, estéticas e éticas.

Reconhecimento do processo de alfabetização como currículo diferenciado

O currículo de uma proposta de alfabetização e letramento deve se caracterizar como um campo dinâmico de produção de significados que incorpore diferentes elementos da produção cultural humana, articule vários campos de conhecimento e contemple progressivas capacidades dos(as) estudantes.

Valorização da especificidade do perfil e da formação do(a) alfabetizador(a)

O(a) educador(a) que alfabetiza deve ter o domínio de saberes específicos, ampliado por processos de formação continuada, para conhecer as crianças nessa fase da infância e adequar as práticas e procedimentos pedagógicos necessários ao processo de alfabetização.

Construção da proposta de alfabetização pelo coletivo de educadores

O sistema educacional da Rede Municipal de Contagem está organizado em Ciclos de Formação Humana. O sucesso dessa proposta pressupõe que os(as) educadores(as) assumam o processo participativo e pedagógico na instituição, comprometendo-se com uma educação de qualidade para todos e todas.

A concepção de alfabetização e letramento adotada nesta proposta

Nesta proposta, alfabetização e letramento são entendidos como processos distintos e, ao mesmo tempo, indissociáveis. A *alfabetização* refere-se à apropriação do sistema de escrita ou ao domínio dos princípios alfabéticos que regulam a aquisição desse sistema, para que o sujeito possa ler e escrever com autonomia. Já o processo de *letramento* refere-se à inserção nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, aos usos sociais desses saberes nas práticas cotidianas. (CEALE/UFGM, 2003)

Ao preconizarmos o caráter indissociável desses dois processos, estamos reafirmando que o ideal é “alfabetizar letrando”. Em outros termos, não se trata de escolher entre esses dois processos ou de apresentá-los em uma sequência linear. Não basta ensinar a ler e escrever, não basta desenvolver habilidades de codificar e decodificar o sistema de escrita, “mas também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2003)

Embora o 1º Ciclo não possa se restringir ao desenvolvimento desses dois processos, eles serão os eixos desta proposta, pois neles se situam os problemas mais

significativos da escolarização inicial de nossas crianças, com implicações extensivas a todo o Ensino Fundamental. Tendo em vista essa importância, retomaremos alguns pressupostos psicológicos e metodológicos que podem nos ajudar na construção de princípios pedagógicos mais consistentes.

Pressupostos do ensino-aprendizagem da alfabetização e do letramento

Atualmente, são várias as concepções e abordagens teóricas que, de forma explícita ou implícita, se manifestam no desenvolvimento das práticas educativas. Perceber e conhecer tais concepções torna mais claro o que se pensa a respeito dos sujeitos envolvidos (educador e educando), do conhecimento a ser produzido e das relações entre ensino e aprendizagem. (BECKER, 2001)

O modelo empirista ou tradicional é o que mais influencia historicamente nossa compreensão sobre o que é ensinar, quem é a criança, como ela aprende; da mesma forma, influencia nossas decisões sobre *o que e como* ensinar nesse modelo. Acredita-se que o aprendiz seja capaz de aprender tudo o que lhe é ensinado por transmissão e acumulação. Os(as) professores(as) detêm o conhecimento e este se transpõe para o plano da aprendizagem graças à memorização.

Nessa concepção, o ato de aprender a ler e escrever se dá, de forma predominante ou exclusiva, por meio das cópias, dos treinos dos grupos silábicos, da exposição dos alunos aos textos “cartilhados” ou a pseudotextos marcados pelo artificialismo, pela descontextualização e pela ausência de sentido, que nada mais exigem do que uma aprendizagem superficial e mecânica.

Outra concepção se identifica com um modelo apriorista, que valoriza a pré-formação das estruturas e do conhecimento dos(as) educandos(as). Quase sempre, nos contextos de fracasso escolar, adotamos justificativas – conscientes ou não – que se apoiam nesse modelo: “as crianças não aprendem porque não têm maturação, ou porque não desenvolveram a necessária prontidão para determinado nível de aprendizagem”. Em consequência, organizamos agrupamentos cristalizados e estáticos, à espera de tais

processos maturacionais ou de uma pretensa prontidão “espontânea” para a alfabetização, quase sempre avaliada e medida apenas como um conjunto de pré-requisitos.

Uma terceira concepção vem buscando superar essas concepções, com forte impacto no contexto brasileiro, há cerca de três décadas: o Construtivismo. Esse ideário pedagógico entende a aprendizagem como uma construção pessoal, realizada na interação do sujeito com o objeto de conhecimento. Suas formulações principais se apoiaram nos pressupostos da epistemologia genética piagetiana, que foram apropriadas, posteriormente, por pesquisadores da psicogênese da aquisição da escrita pela criança. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985)

Nessa concepção de aprendizagem, é decisiva a contribuição da pessoa que aprende – o que envolve seu interesse e sua disponibilidade, seus conhecimentos prévios ou suas experiências. Já o educador tem como função principal ajudar a detectar o conflito existente entre o que já se conhece e o que se deve saber. Nesse sentido, a abordagem dos erros ganha uma dimensão mais observável, pois estes são focalizados como hipóteses construtivas que evidenciam os níveis de aprendizagem dos alunos e sua construção de conhecimentos e habilidades.

Valorizam-se, assim, os aspectos de conhecimento que a criança já possui e, com base neles, o processo de construção da alfabetização ou da aquisição do sistema de escrita. Dessa forma, as hipóteses da criança sobre esse sistema oferecem indicadores importantes sobre suas representações sobre ele, em cada fase de seu desenvolvimento e formação. Deve-se considerar, contudo, que muitas transposições pedagógicas desse modelo resultaram em práticas “espontaneístas”, marcadas por ausência de intervenções docentes ao longo do processo de aprendizagem do estudante.

Uma apropriação ampliada do processo de construção do conhecimento surge, no âmbito educacional, com base na contribuição de Vygotsky, na perspectiva interacionista sócio-histórica. Tal concepção parte do pressuposto de que o desenvolvimento e a aprendizagem, como processos interdependentes, se apóiam em interações constantes e ininterruptas do sujeito com o objeto de conhecimento, com o ambiente e com os demais em seu entorno. O educador é considerado como “mediador” entre o sujeito aprendiz e o objeto sociocultural de aprendizagem – por exemplo, a leitura e a escrita. Torna-se mais explícita a ênfase em práticas sociais e contextualizadas por aprendizagens significativas. Além disso, a importância atribuída à “pré-história da escrita”, nessa abordagem, amplia

a valorização dos conceitos espontâneos ou cotidianos das crianças, do papel do brinquedo ou da ludicidade e das várias formas de representação simbólica vivenciadas na gênese da aquisição da escrita. (VYGOTSKY et al, 1991)

Essas concepções sócio-históricas são fortemente disseminadas, atualmente, na produção dos teóricos da alfabetização e nos estudos sobre a leitura e a escrita em práticas de letramento. Serão, portanto, uma sustentação importante na construção desta proposta.

Nossa trajetória pedagógica nos possibilita uma reflexão crítica e uma releitura das abordagens dominantes em nossas práticas, assim como de distorções que possam persistir no âmbito das metodologias de alfabetização. Esse será o foco do próximo tópico.

Princípios metodológicos pertinentes à alfabetização e ao letramento

Temos afirmado que esta reflexão é impulsionada pelas polarizações teóricas e metodológicas que, atualmente, permeiam as discussões sobre alfabetização no cenário educacional brasileiro. Embora a abordagem construtivista nos apresente um legado positivo, como apontado anteriormente, deixa também um vácuo metodológico em relação à alfabetização. Na esteira da valorização da construção autônoma e contextualizada do fazer docente, abdicamos de métodos de ensino e negligenciamos a sistematização de aprendizagens em torno da aquisição da escrita.

Quais seriam os princípios metodológicos historicamente utilizados e que estariam na base das atuais polêmicas no campo da alfabetização?

De um lado, conhecemos os métodos **analíticos** (por exemplo, palavração, sentencição global de contos), que propõem uma progressão com base em unidades de sentido mais amplas (palavra, frase, texto) em direção a unidades menores (sílabas e sua decomposição em grafemas e fonemas). São métodos que privilegiam a compreensão de sentidos e a aprendizagem ideovisual (ou seja, o reconhecimento global pela silhueta das palavras ou frases no texto). Embora essas sejam habilidades essenciais à alfabetização,

sua abordagem isolada pode impor um controle muito rígido das situações de escrita e uma valorização de estratégias apoiadas em repetição e memorização.

Por outro lado, também conhecemos os métodos **sintéticos** (por exemplo, soletração, fônico, silábico), que propõem uma progressão de unidades menores (letra, fonema, sílaba) a unidades mais complexas (palavra, frase, texto). São métodos que privilegiam processos de decodificação, apoiados nas relações entre fonemas (sons) e grafemas (letras). Embora essas também sejam capacidades essenciais à alfabetização, sua abordagem de forma exclusiva e artificial pode limitar a exploração das complexas relações entre fala e escrita ou descontextualizar a escrita em seus usos e funções sociais. (CEALE, 2003, v. 2 e 3)

Essas abordagens têm sido, muitas vezes, apontadas como “tradicionais” e incompatíveis com os princípios preconizados pelo ideário construtivista – estes associados a aprendizagens significativas, interativas e contextualizadas, por usos e funções da escrita, em práticas de letramento.

Como os(as) educadores(as) de nossa rede de ensino percebem essas contradições e esses dilemas metodológicos?

Nos registros consolidados em oficinas de formação, os profissionais do 1º Ciclo apresentam depoimentos bastante expressivos sobre a trajetória percorrida e os embates em torno dos princípios metodológicos e da didática da alfabetização:

Nos últimos anos, a escola vem enfrentando grandes dificuldades no que se refere ao processo de alfabetização de seus estudantes, tendo passado por várias fases e até mesmo modismos. Os alfabetizadores contagenses usaram o método global, o silábico e o fônico. Exploraram textos pequenos, sem contextualização, repetitivos, com poucas palavras e poucas consoantes, para atividades de memorização [...].

Em seu fazer diário, enfatizavam atividades de exploração silábica, a partir de cartilhas como Barquinho Amarelo, Patati-Patatá, Casinha Feliz e Porta de Papel. Chegamos a um trabalho bastante eclético! [...]

Com a ‘implantação’ do Construtivismo, houve uma ruptura. Os métodos e as cartilhas foram jogados fora, e o estudante deveria interagir com o conhecimento, muitas vezes ficando o professor à parte. Isso desestabilizou a educação, pois muitos educadores ficaram perdidos, sem um fio condutor a seguir, sem um norte.
(Fragmento de memorial de experiências dos educadores, compilado com base nas oficinas dos cursos de formação: SEDUC-Contagem/CEALE-UFMG, 2006)

Os(as) educadores(as) reconhecem, de modo global, a ausência de unificação metodológica em suas práticas atuais de alfabetização, após a incorporação das influências construtivistas e a adoção dos Ciclos de Formação Humana. Constatam, como tendência predominante, a *alternância de vários métodos de ensino, de acordo com a afinidade do professor e as necessidades dos estudantes.*

A maioria das alfabetizadoras enfatiza trabalhos mais recentes com *textos contextualizados em função das temáticas e projetos explorados.* Além disso, a sequência descrita como mais explorada consiste em: *reconhecimento global do texto e de partes do texto; destaque de palavras para trabalho fonológico e ortográfico; produção de outros textos.*

Entretanto, a reflexão sobre esses princípios já incorporados aponta, claramente, suas dificuldades ou perplexidades cotidianas:

As práticas educacionais desenvolvidas pelos(as) educadores(as) em sala de aula refletem as abordagens construtivistas e sociointeracionistas, pois enfatizam o levantamento de hipóteses pelos(as) educandos(as) em torno de um tema ou situação e seu relacionamento com suas experiências pessoais e culturais. Entretanto, ainda vivenciamos práticas tradicionais – como o uso repetitivo de fichas, cópias, cartilha – em virtude de dificuldades de adequação e de mudança de postura face às novas abordagens preconizadas.
(Registro de professores/as consolidado em oficinas de formação)

Como já foi enfatizado, é realmente difícil mudar a prática de um modelo empirista para um modelo construtivista ou interacionista, sobretudo porque a trajetória de exposição ao primeiro modelo é bastante forte e arraigada. Por isso, a substituição de modelos é percebida como imposição ou modismo e resulta, muitas vezes, em inconsistências, inseguranças e até mesmo em perda de competências:

Se o professor procura inovar sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupõe a construção de conhecimento, sem compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação, corre o risco de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para um outro, meio desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática. (WEISZ, 2003)

Dessa forma, faz-se necessário o aprofundamento nas diferentes concepções e teorias que norteiam as práticas educativas atuais para que se potencialize os processos de ensino e aprendizagem e, mais propriamente, de alfabetização e letramento, de tal forma que o docente experimente consistência em suas ações e coerência entre princípios, concepções e práticas pedagógicas.

Além disso, ressaltamos que esta proposta foi elaborada com o objetivo de orientar a organização pedagógica dos processos de alfabetização e letramento nas escolas municipais de Contagem, buscando superar concepções unilaterais ou reducionistas desse processo e incorporar os avanços já conquistados na trajetória desta rede de ensino. Esse posicionamento implica a valorização do equilíbrio de princípios metodológicos que devem ser permanentes nas práticas de alfabetização. Estaremos, portanto, contemplando, simultaneamente, princípios analíticos e sintéticos para que a ênfase nos significados, na compreensão e na contextualização da escrita e da leitura não deixe de lado a exploração ou a decodificação das menores unidades da língua, o trabalho em torno das diversas estruturas silábicas, das dimensões fonológicas e ortográficas.

A postura construtivista amplamente valorizada por nossos(as) educadores(as) deverá, portanto, resgatar, integrar e equilibrar tais princípios, já presentes em práticas de alfabetização bem-sucedidas, que buscam articular os processos de alfabetização e letramento. (CEALE, 2003, v. 3)

Por essa razão, nas próximas seções estaremos focalizando dimensões essenciais a uma proposta de alfabetização e letramento sintonizada com o atual momento de reflexões teórico-conceituais e com a incessante (re)construção de nossas práticas pedagógicas.

O sujeito da
alfabetização (I):
o educador



O perfil do(a) educador(a) que alfabetiza

O perfil do(a) educador(a) não pode ser dissociado do novo perfil da escola, instituição cada vez mais dinâmica, cada vez mais inclusiva e aberta às diferenças e ao pluralismo – de culturas, raças, gêneros. O papel do profissional que atua nesse contexto é igualmente mutante e plural – ele não é mais mero transmissor, mas aquele que faz a mediação entre a cultura, o conhecimento e a criança, ensinando-lhe como aprender a aprender. Nessa perspectiva da educação contemporânea, destaca-se como central no 1º Ciclo de formação humana o papel do(a) pedagogo(a) e do(a) professor(a) comprometidos com a alfabetização.

Em nosso contexto, a hegemonia da atuação feminina expressa o gênero da maioria dos profissionais do 1º Ciclo comprometidos com o trabalho de alfabetizar. Sabe-se que a feminização da carreira do magistério é bem antiga, tendo suas origens no século XIX. Assunção (1996, p. 7), em sua pesquisa sobre as mulheres professoras das séries iniciais do ensino, problematiza a questão do gênero feminino como elemento definidor da identidade do trabalho no magistério brasileiro:

Ser professora primária engloba uma diversidade de aspectos, sejam eles biológicos, psicológicos, históricos, culturais – que se adaptam e se relacionam ao ser mulher, mas que nem sempre se encontram em consonância com as necessidades pedagógicas demandadas no ensino fundamental.

O processo de entrada da mulher no mercado de trabalho – mais especificamente, no caso da profissão do magistério – gerou um acúmulo de papéis sociais “femininos” ainda hoje reproduzidos: mulher/mãe/professora/alfabetizadora. As obrigações pertinentes a esses vários papéis sociais sobrepõem-se à jornada de trabalho dupla; portanto, durante muitos anos, a profissional da educação sentiu-se impossibilitada de investir na sua formação em nível superior e, menos ainda, em sua qualificação mais avançada.

Uma dimensão importante no perfil do(a) educador(a) que atua no 1º Ciclo de formação humana é a constatação de que seu engajamento na alfabetização lhe confere uma identidade própria, que deve ser legitimada e reconhecida por sua importância e especificidade.

Percebe-se, contudo, que esse reconhecimento ainda não está plenamente consolidado. Nossos(as) educadores(as) registram, em depoimentos socializados nas oficinas de formação, a insatisfação deles com critérios ainda utilizados na atribuição de turmas de alfabetização: *Prevalece o critério de ‘tempo de escola’ ou a situação funcional do profissional (designado ou efetivo), em detrimento de sua formação, perfil, saberes específicos e experiência na área da alfabetização.*

Tal profissional necessita, assim, desenvolver competências e conhecimentos pertinentes à sua área de atuação, além de atitudes de sensibilidade e abertura à diversidade, às diferenças e às necessidades de seus estudantes. Deve, ainda, investir expectativas de sucesso no desempenho desses educandos, compreendidos como sujeitos efetivamente capazes de aprender. O chamado “fator professor” tem assumido peso cada vez maior nos atuais estudos sobre desempenho escolar. Por exemplo, a recente pesquisa *Aprova Brasil – o direito de aprender* (BRASIL, INEP/UNICEF, 2006) aponta que professores capacitados e empenhados na aprendizagem de seus alunos produzem maior impacto e grande diferencial no desempenho escolar positivo.²

O perfil desse(a) educador(a) também está intrinsecamente ligado à existência de escolas que se constituam como espaços organizacionais capazes de forjar essa identidade. Essa dimensão integra dois outros eixos diferenciais apontados na referida pesquisa: projetos pedagógicos consistentes e gestão democrática, com envolvimento efetivo da comunidade escolar. Dessa forma, torna-se cada vez mais importante o envolvimento do(a) educador(a) em um projeto pedagógico coletivo, centrado na troca de experiências,

² A referida pesquisa foi desenvolvida com base nos resultados da avaliação “Prova Brasil” (MEC/INEP), aplicada em 2005, e consistiu no acompanhamento de 33 escolas estaduais e municipais de Ensino Fundamental que evidenciaram bom desempenho na avaliação proposta.

no estudo e na resolução de problemas com seus colegas, sentindo-se parte de uma equipe e de uma comunidade com as quais deve articular seu fazer pedagógico. Somente assim poderá construir, progressivamente, seu novo perfil profissional, mais ativo, responsável e compartilhado.

A formação do(a) educador(a): conquistas e metas

Focalizar a formação do educador implica, inicialmente, definir o que se entende por formação. Daremos preferência à expressão “estar se formando”, o que significa que esse processo nunca estará totalmente fechado ou concluído. Nesses termos, a formação inicial constitui apenas uma primeira etapa a ser obtida, um patamar ou alicerce de muitas outras etapas que serão agregadas na trajetória profissional.

A LDBEN – Lei nº 9 394/96 – estabelece, nos artigos 61 e 62, que a formação de profissionais da educação deverá ter como fundamentos a “associação entre teorias e práticas, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino”. Em princípio, tal formação deve ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitindo-se para o professor de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental a formação mínima, oferecida em nível médio, na modalidade normal ou magistério. No entanto, a legislação estabelece um prazo de dez anos para a formação em nível superior, ou formação em serviço, dos professores que têm formação em nível médio.

³ Dados aproximados da SEDUC/Gestão dos Trabalhadores, registrados em março de 2006, considerando-se um total de 2 956 educadores do Ensino Fundamental.

Constatamos, em nosso atual quadro de educadores(as) da Rede Municipal de Ensino de Contagem, que a maioria (88%) possui formação em nível superior já consolidada; desses, 65% já efetivaram cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) com ênfase em áreas pertinentes à educação. Há também um movimento incipiente de qualificação em programas de mestrado (50 educadores) e de doutorado (um já titulado e dois em formação).³

Esse quadro aponta a necessidade de maiores investimentos na formação inicial. Assim, como meta para 2007, esta rede irá oferecer aos educadores do Ensino

Fundamental que ainda não possuem graduação (8%, que representam 250 profissionais) a oportunidade de cursarem esse nível de ensino para que se alcance um quadro com sólida formação, comprometido com uma educação de qualidade.

Podemos notar, principalmente nesta última década, que a pesquisa educacional e a produção de livros e periódicos têm se ocupado bastante dessa questão. Na pesquisa *Caracterização e Formação do Professor Alfabetizador* (ARAÚJO; MACIEL, 2003), parte integrante da Pesquisa *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*, realizada pelo CEALE/ UFMG, verificou-se que a linha de pesquisa sobre *formação do professor* foi uma das mais exploradas nas últimas quatro décadas, sendo que a maioria das teses e dissertações encontra-se na década de 1990 (74,34%), momento em que a política educacional muda de paradigma, exigindo melhor formação do(a) alfabetizador(a).

Nesse cenário, tem-se procurado conhecer como os educadores são formados *nas e pelas* instituições escolares, seja na sua formação inicial – ou, antes mesmo dela –, seja por sua vida e sua trajetória profissional. Segundo Santos (2002), busca-se também compreender como essa história de vida e essa trajetória profissional se cruzam, modelando seus comportamentos, suas perspectivas profissionais, sua visão e suas concepções sobre a educação, o processo de ensino, a organização do trabalho escolar, as políticas que orientam direta e indiretamente sua prática pedagógica.

Desse modo, a formação desses profissionais não pode ser entendida apenas como um somatório de disciplinas específicas agregadas de disciplinas pedagógicas; deve ocorrer ao longo de todo o curso de formação inicial e estender-se continuamente, valorizando a experiência profissional, ao considerar o sujeito-educador nas suas dimensões pessoal, profissional e de produtor de conhecimento, entendidas num processo contínuo de aprender a aprender.

Além da formação inicial, o(a) educador(a) deve colocar a formação continuada como prioridade em sua vida profissional. Ela não é algo eventual, tampouco apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial restrita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser parte integrante do exercício profissional, podendo acontecer tanto no trabalho sistemático dentro da escola quanto fora dela, mas sempre com repercussão em suas atividades de sala de aula.

O desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o

qual é necessário que o educador tome para si a responsabilidade por sua formação. Por isso, a formação continuada deve, segundo Nóvoa (1991), estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de uma autoformação consciente e partilhada. Estar em formação implica investimento pessoal, multiplicado perante os pares, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

No que se refere à formação continuada dos(as) educadores(as) da Rede Municipal, é importante evocar desafios nesse percurso:

Muitas educadoras trabalhavam como pessoas leigas e despreparadas. O município não investia em formação continuada para a capacitação do profissional. Supervisoras e professoras procuravam cursos particulares para se atualizarem e terem maior respaldo em seu trabalho de alfabetização. Hoje são oferecidos vários cursos para o aperfeiçoamento profissional, facilitando o trabalho dos que estão chegando... (Fragmento de memorial produzido por professoras, em oficinas de formação: SEDUC/Contagem – CEALE/UFMG, 2006)

O desafio nessa vertente vem mobilizando a Secretaria de Educação para buscar alternativas que propiciem a formação continuada dos profissionais da Rede Municipal de Contagem. Vários cursos têm sido implementados por meio de parcerias com instituições e programas de formação de professores (MEC e CEALE/UFMG, por exemplo), como já se descreveu na introdução desta proposta. Incluem-se nesses processos de formação continuada algumas estratégias já previstas na dinâmica organizacional das escolas.

Nos relatórios das oficinas pedagógicas, os(as) educadores(as) expressaram expectativas e propostas em relação à sua formação continuada. Algumas delas foram recorrentes nos consolidados que serviram de base para este documento:

- *intensificação dos convênios com universidades e melhor utilização dos tempos pedagógicos, para ampliação da oferta de cursos no horário de trabalho, com maior alcance de todos os profissionais;*
- *cursos de alfabetização e letramento extensivos aos demais ciclos, para continuidade e articulação das propostas;*

- *cursos sistematizados nas diferentes áreas do conhecimento (matemática, artes, literatura, geografia, história, práticas corporais, musicalidade, informática, entre outros);*
- *oficinas e palestras ministradas pelos(as) educadores(as) da rede, ampliando as redes de trocas;*
- *parcerias com escolas vizinhas para cursos e assessorias;*
- *organização e disponibilização de acervo de livros e periódicos da área pedagógica;*
- *ampliação de assessoria pedagógica em todas as escolas e profissional qualificado para monitoramento de formação em novas tecnologias.*

Pela natureza dessas demandas, percebe-se que o processo de formação continuada contribui para um perfil de profissional cada vez mais reflexivo, capaz de identificar aspectos críticos de sua prática e alternativas para novas formas de atuação no cotidiano das escolas.

A organização do coletivo de educadores: conquistas e metas

Temos enfatizado, ao longo desta proposta, a relevância da organização do coletivo de educadores(as), sobretudo quando engajados(as) no trabalho de alfabetização. Como abordamos nas seções anteriores, as ações em torno da formação continuada desses profissionais que atuam no 1º Ciclo têm sido o núcleo dessa organização pretendida. Esse processo contínuo de formação poderá propiciar modificações nas práticas educativas existentes em nossas escolas e maior impacto no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes do 1º Ciclo.

Além desse aspecto, é importante ressaltar que o clima relacional de uma escola provém basicamente da organização dos educadores que nela atuam. São eles quem determinam as relações internas e externas, por meio do acolhimento, da aceitação, da empatia, da real comunicação, do diálogo, da escuta sensível, do compartilhar de interesses, preocupações e esperanças. E, nessa tarefa, os educadores devem assumir integralmente o processo participativo na instituição e na comunidade em que estão desenvolvendo sua ação educativa, para promoverem uma educação de qualidade.

A organização atual dos sistemas escolares, com suas estruturas rígidas e fragmentadas, não permite levar em conta as necessidades cada vez mais diversificadas e complexas dos estudantes, o modo de organização do trabalho, o grau de cooperação profissional e a diversidade cultural dos sujeitos engajados na educação – sobretudo nos processos de alfabetização. Além disso, deve-se reconhecer que a monodocência conduz os(as) professores(as) ao isolamento físico, psicológico e às práticas solitárias – que acabam determinando insegurança e individualismo.

Em nossa rede de ensino, até 2006, os profissionais do 1º ciclo têm a seguinte organização: há uma professora de referência da turma, uma professora de apoio (para cinco turmas), um(a) pedagogo(a) e um profissional de artes. Entretanto, os depoimentos desses educadores evidenciam que *há necessidade de intensificação de práticas de regência compartilhada e de maior articulação, para que ocorram avanços da reflexão dessa equipe em torno da sistematização metodológica e do trabalho de inclusão, entre outras questões.*

Embora os desafios persistam, é importante reconhecer que estamos vivendo um momento ímpar na educação do município, em que estão sendo implementadas propostas inovadoras na educação, sintonizadas com a lógica temporal do desenvolvimento humano, dentre as quais a consolidação dos Ciclos de Formação Humana e a proposta do quantitativo **1.5** – uma ação que amplia o contingente docente disponibilizado (em 50% a mais, com referência ao número de turmas) e, conseqüentemente, permite organizar os tempos e espaços do trabalho coletivo de forma criativa, flexível e autônoma. Para isso, do total da jornada de trabalho de 22 horas e 30 minutos, um percentual de 20% a 25% destina-se à organização desse coletivo e aos processos de formação continuada. À medida que essas e outras ações forem apropriadas e consolidadas, os(as) educadores(as) do ciclo estarão mais instrumentalizados(as) para questionar e replanejar suas práticas pedagógicas, levando em conta a pluralidade de vivências acolhidas pelas escolas. Trata-se de criar uma nova cultura escolar que represente a antítese do individualismo, do trabalho parcelado, fragmentado e hierarquizado.

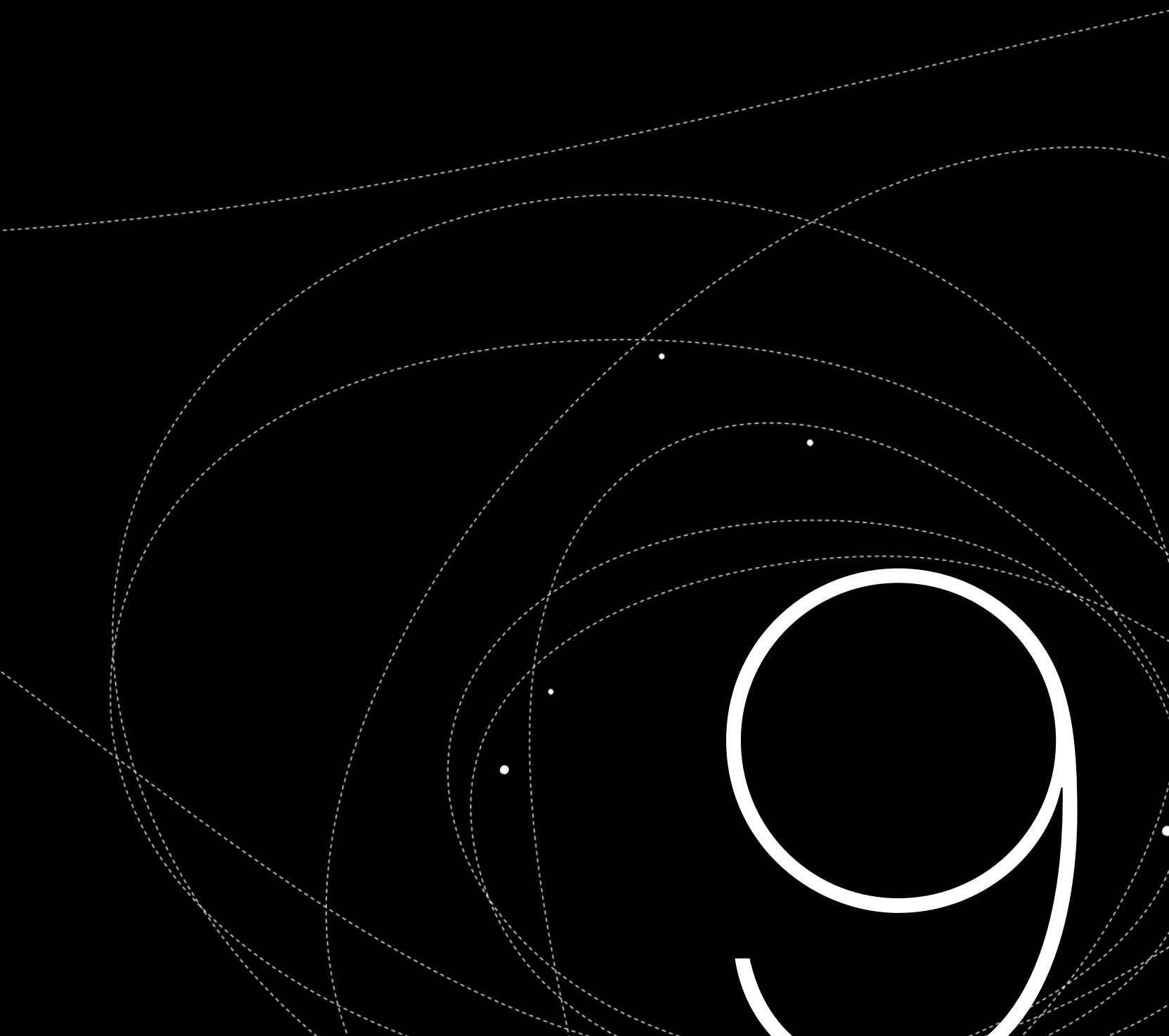
Assim, as novas formas de organização propiciam coletivos de profissionais para atuar em cada ciclo de formação. Levando em conta as experiências já acumuladas e as sugestões dos(as) educadores(as) do 1º Ciclo, ao longo das oficinas de formação, diversas metas são propostas para esses coletivos:

- *conhecer as especificidades educativas, cognitivas, sociais e culturais das crianças que ingressam no 1º Ciclo;*
- *articular os saberes escolares com os saberes sociais, levando em consideração a diversidade de contextos culturais dos(as) educandos(as);*
- *coordenar a avaliação diagnóstica ao longo do ciclo e ao final deste, mantendo registros sistemáticos dos desempenhos discentes e comunicando seus resultados aos estudantes e seus familiares;*
- *planejar e replanejar atividades escolares de acordo com as avaliações diagnósticas realizadas;*
- *definir critérios para escolha e a atuação dos(as) profissionais que atuam no ciclo, com ênfase nas especificidades do perfil necessário ao trabalho com a alfabetização;*
- *definir critérios para participação em cursos de formação continuada;*
- *definir critérios para escolha de estratégias metodológicas, atividades, livros e outros materiais didáticos pertinentes aos processos de alfabetização e letramento;*
- *definir critérios e estratégias para enturmações e reagrupamentos de estudantes, de acordo com seus níveis de aprendizagem, suas necessidades ou defasagens de aprendizagem;*
- *socializar experiências, projetos individuais e coletivos, criando redes de trocas internas ou articuladas a outras escolas;*
- *estabelecer e desenvolver formas de articulação com famílias dos estudantes e com a comunidade em geral, abrindo os canais de interlocução com a escola e propiciando parcerias que ampliem o alcance das ações formativas do ciclo;*
- *consolidar o projeto político-pedagógico da escola, nele incorporando as metas e atribuições anteriores.*

O trabalho coletivo pode, enfim, assegurar uma visão mais ampla de cada criança, identificando as conquistas e dificuldades durante o seu desenvolvimento. Os(as) educadores(as) que constituem esse coletivo irão acompanhar a turma ao longo do ciclo, num processo contínuo e sem interrupções, de um ano para o outro, desenhando uma linha de evolução dos processos de aprendizagem, em sentido crescente e sem rupturas, favorecendo o planejamento de ações e as intervenções apropriadas. Esse coletivo – bem integrado, organizado e participativo – refletirá na qualidade docente na sala de aula e possibilitará a formação integral da criança.



Avaliação e planejamento



Pressupostos e objetivos

A avaliação, na lógica dos Ciclos de Formação Humana tem como ponto de partida a consideração da realidade vivida por estudantes e educadores(as) e de seus atuais momentos de ensino-aprendizagem. Assim, o processo de avaliação escolar vai além da visão tradicional e burocrática – que focaliza o controle externo do desempenho dos estudantes apenas por meio de notas ou conceitos – para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. Trata-se de um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica, o planejamento de ensino e o replanejamento de ações necessárias aos ajustes do percurso.

Essa modalidade de avaliação processual acontece contínua e sistematicamente mediante a integração qualitativa do conhecimento pelo estudante, o que possibilita conhecer quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem do(a) educador(a) em determinados momentos da escolaridade e quão adequadas são as situações didáticas propostas.

De acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), a avaliação comprometida com uma escola de qualidade e com o sucesso da aprendizagem pressupõe:

1. diferentes formas de registros e acompanhamento de aprendizagem dos alunos, até mesmo com mecanismos de auto-avaliação ou auto-regulação;
2. utilização de atividades e tarefas diversificadas em sala de aula;

3. dinamismo e flexibilidade na composição das turmas e na organização do ambiente de aprendizagem;
4. estratégias de apoio a alunos(as) com dificuldades específicas;
5. condições institucionais adequadas (salas, materiais, orientação dos professores).

Para a viabilização dessas condições, as decisões pedagógicas devem ser tomadas à luz de uma proposta pedagógica capaz de:

- contemplar habilidades ou capacidades que devem ser desenvolvidas;
- propor atividades que favoreçam o desenvolvimento dessas capacidades;
- organizar o coletivo escolar e os(as) estudantes em grupos flexíveis para atendimento de suas necessidades específicas;
- incluir o planejamento da avaliação diagnóstica ao final do ano para o ano seguinte;
- articular resultados da avaliação diagnóstica para viabilizar o cumprimento dos objetivos e metas;
- efetuar acompanhamento sistemático do desenvolvimento cognitivo e lingüístico dos(as) estudantes que apresentam dificuldades para todos os anos do ciclo;
- prever tempos e espaços destinados à elaboração da avaliação diagnóstica, que deve ser conduzida em parcerias do pedagogo com o professor;
- sistematizar registros e socializar gráficos das turmas com base nas avaliações diagnósticas, possibilitando aos professores, pedagogos, diretores, familiares e à própria organização da rede o conhecimento do desempenho escolar e das propostas de trabalho pedagógico.

A avaliação de todo o processo educativo é imprescindível em duas dimensões: avaliação de desempenho dos profissionais e avaliação de desempenho dos(as) estudantes. Dessa forma, é importante que sejam estruturadas as relações entre órgão máximo municipal e as escolas, por meio das ações dos Núcleos Regionais de Educação, para haver divulgação e extensão, em toda a rede, dos projetos que apresentam bons resultados.

Instrumentos e registros de avaliação

Nossos(as) educadores(as) apontam como forma mais recorrente de avaliação a modalidade da prova escrita, *com os objetivos de identificar o nível de evolução da escrita da criança e para a reorganização prévia de turmas do ano seguinte*. No início do ano letivo, faz-se novo diagnóstico para a organização do planejamento das turmas, com possibilidades de novos remanejamentos e/ou agrupamentos. Tais avaliações acontecem no início, no meio e no fim do ano letivo e geralmente são realizadas nas primeiras semanas – de acordo com a idade, gênero e níveis aproximados; também são usadas apenas para medir o conteúdo.

Reconhece-se, porém, que a avaliação deve corresponder a um processo mais sistêmico, que para ser completo e eficiente necessita da observação permanente do professor por meio da avaliação diagnóstica. É necessário, pois, que o(a) alfabetizador(a) conte com diagnósticos que envolvam capacidades cognitivas, afetivas e sociais e que observe constantemente a pontualidade e a assiduidade da criança, sua participação em sala de aula, o nível de compreensão dos assuntos trabalhados, a cooperação entre os demais estudantes da sala, a iniciativa, a criatividade, o interesse demonstrado e o perfil de atitudes na sala de aula.

Diferentes procedimentos e instrumentos de natureza qualitativa são utilizados para a verificação e registro das aprendizagens dos alunos: fichas descritivas individualizadas, diário de bordo, observação diária dos cadernos, provas mensais, avaliação formal, auto-avaliação, conversa informal, recontos orais, dramatizações, exercícios, portfolios (coletânea de atividades significativas do processo de alfabetização para o acompanhamento do aluno no decorrer do ciclo) e avaliação oral, ou seja, exploração oral das respostas apresentadas pelos alunos em situações formais e informais (CEALE, 2003).

O planejamento: condições e metas

Devemos considerar que as avaliações devem ser processuais, ao longo do ciclo – isto é, planejadas, elaboradas, aplicadas e interpretadas de acordo com as capacidades trabalhadas no período. Para que isso ocorra, é importante pensarmos que a função

do diagnóstico é o monitoramento do processo de aprendizagem, orientando a prática pedagógica. Assim, o planejamento do ensino baseia-se em um processo de avaliação que visa à organização dos conteúdos propostos e à implementação das metas traçadas.

Quando pensamos em uma avaliação que engloba planejamento – e, portanto, observação dos processos de aprendizagem de cada criança –, podemos estabelecer um diagnóstico mais adequado para cada um e construir a intervenção necessária a cada caso, visando, dessa forma, à prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos, como determina a LDB (art. 24).

Um planejamento deve ser elaborado pelo coletivo de professores, isto é, com a participação de todos os envolvidos que interferem direta ou indiretamente no programa escolar. A atividade educativa impõe a necessidade de estabelecer plano mais formalizado e apoiado em registros escritos e sistematizados, tendo em vista as aspirações do grupo, o contexto social e o sistema de ensino. É mediante a elaboração do planejamento que surgem condições de acompanhamento e monitoramento, para que se façam os ajustes necessários, reestruturando-se as rotas de aprendizagem e criando oportunidades de alterar as práticas adotadas – em síntese: replanejando as metas e corrigindo o fluxo de nossas ações. Para isso, o(a) educador(a) deve ter uma postura avaliativa constante. (CEALE, 2003)

Planejar pressupõe tempo para atividades extraclasse, para o trabalho individual e coletivo de planejamento. Para isso, a Secretaria de Educação de Contagem disponibiliza a garantia dos tempos pedagógicos semanais e das reuniões quinzenais com o coletivo de educadores(as), conforme enfatizado nas seções iniciais desta proposta. É nesses tempos e espaços institucionalizados que se espera que a escola elabore, de forma planejada, a recepção dos alunos no início da etapa e que construa condições de diagnóstico e planejamento ao longo do 1º Ciclo.

A construção das metas a alcançar deve ser compartilhada com esse coletivo, com os próprios estudantes e com suas famílias, que necessitam estar engajadas no processo de ensino-aprendizagem e nas decisões pertinentes à vida escolar de seus filhos.

Para a definição dos meios para atingir as metas, é importante que o coletivo de educadores conheça as capacidades e as habilidades essenciais à aprendizagem da leitura e da escrita – que devem ser alcançadas pelos(as) estudantes ao longo do ciclo; que proporcione um ambiente alfabetizador; que favoreça a aprendizagem e o estabelecimento de rotinas para orientação de tempos e espaços, escolhendo métodos e materiais adequados.

Replanejando o processo de alfabetização no 1º Ciclo em razão do desempenho dos alunos da rede

Na seção inicial deste Caderno foram apresentados e discutidos resultados do desempenho dos alunos do 1º Ciclo desta Rede Municipal na Avaliação Censitária, divulgados em novembro de 2006 pela Secretaria de Estado da Educação. (CEALE, 2006).

Constatamos, nessa primeira avaliação diagnóstica de caráter mais abrangente, que 18% de nossos(as) estudantes apresentaram desempenho baixo, 63,4% ficaram no nível intermediário e 19,8% tiveram desempenho recomendável – sendo a caracterização desses níveis explicitada também na primeira seção.

Nesta seção, temos reiterado o significado da avaliação diagnóstica para as ações de planejar e replanejar processos e atividades pedagógicas. Como o próprio relatório da Avaliação Censitária enfatiza,

uma avaliação como essa permite à escola e aos gestores identificar os alunos que já sabem o esperado em nível recomendável e aqueles que ainda precisam de intervenções urgentes [...]. Um dos grandes objetivos de uma avaliação desta natureza é fornecer subsídios para que cada uma das instituições de ensino possa olhar para seu próprio processo e tornar suas ações de alfabetização mais específicas [...]. Um outro objetivo é traçar planos de atendimento a alunos e escolas com dificuldades, uma vez que é preciso desenvolver capacidades de escrita e leitura até o final do 1º Ciclo. (CEALE, 2006, p. 6)

À luz dessas reflexões, esta proposta pretende fortalecer uma cultura escolar que valorize a avaliação diagnóstica, um dos expressivos focos de análise em recentes cursos e oficinas de formação de nossos(as) educadores(as).

Destacaremos uma dessas possibilidades analíticas buscando articulação com o foco da seção anterior – a abordagem das capacidades lingüísticas no 1º Ciclo. Para isso, reproduziremos o registro consolidado por nossos(as) educadores(as) com as seguintes questões: *Quais as dificuldades experimentadas no trabalho com as capacidades esperadas no 1º Ciclo? Quais as atividades e intervenções necessárias em razão dos resultados de desempenho dos(as) estudantes da rede?*

O quadro da página seguinte oferece uma contribuição ao planejamento ou ao replanejamento de nossas ações, em face do diagnóstico de cada contexto e das dificuldades identificadas em cada nível de desempenho.

É importante ressaltar que esse quadro elaborado com base nas contribuições dos(as) educadores(as) do 1º Ciclo de nossa rede oferece contribuições valiosas ao trabalho pedagógico. Além de mapear os níveis de desempenho dos(as) estudantes em uma avaliação diagnóstica com base nesses resultados para o replanejamento de ações de ensino, oferece pistas para a elaboração de fichas descritivas que poderão ser usadas nas avaliações processuais ao longo do ciclo. Assim, o(a) educador(a) poderá ter uma visão dinâmica e atualizada das capacidades dominadas por sua turma e pelos(as) estudantes individualmente. Poderá, ainda, localizar dificuldades e defasagens para que as intervenções ocorram ao longo do ciclo, assegurando consolidação das capacidades ainda não dominadas.



As dificuldades dos(as) estudantes do 1º Ciclo da Rede Municipal de Contagem na Avaliação Diagnóstica Censitária (2006) e as demandas de reorganização do trabalho da alfabetização

Dificuldades evidenciadas pelos(as) estudantes

- Não conhecem os usos sociais da escrita
- Não distinguem letras de outros sinais gráficos
- Não sabem utilizar o caderno
- Não conhecem direções e alinhamento da escrita
- Não conhecem/não nomeiam cores
- Não sabem escrever o nome completo
- Não distinguem letra cursiva de letra de fôrma
- Não identificam sons, sílabas e outras unidades sonoras
- Não efetuam segmentação na escrita
- Não dominam o princípio alfabético de nossa escrita
- Não identificam o conceito de palavra e não escrevem palavras
- Não distinguem a modalidade oral da escrita (interferências da oralidade na escrita)
- Não compreendem palavras lidas silenciosamente
- Não formulam hipóteses sobre textos lidos

Nível de Desempenho Baixo

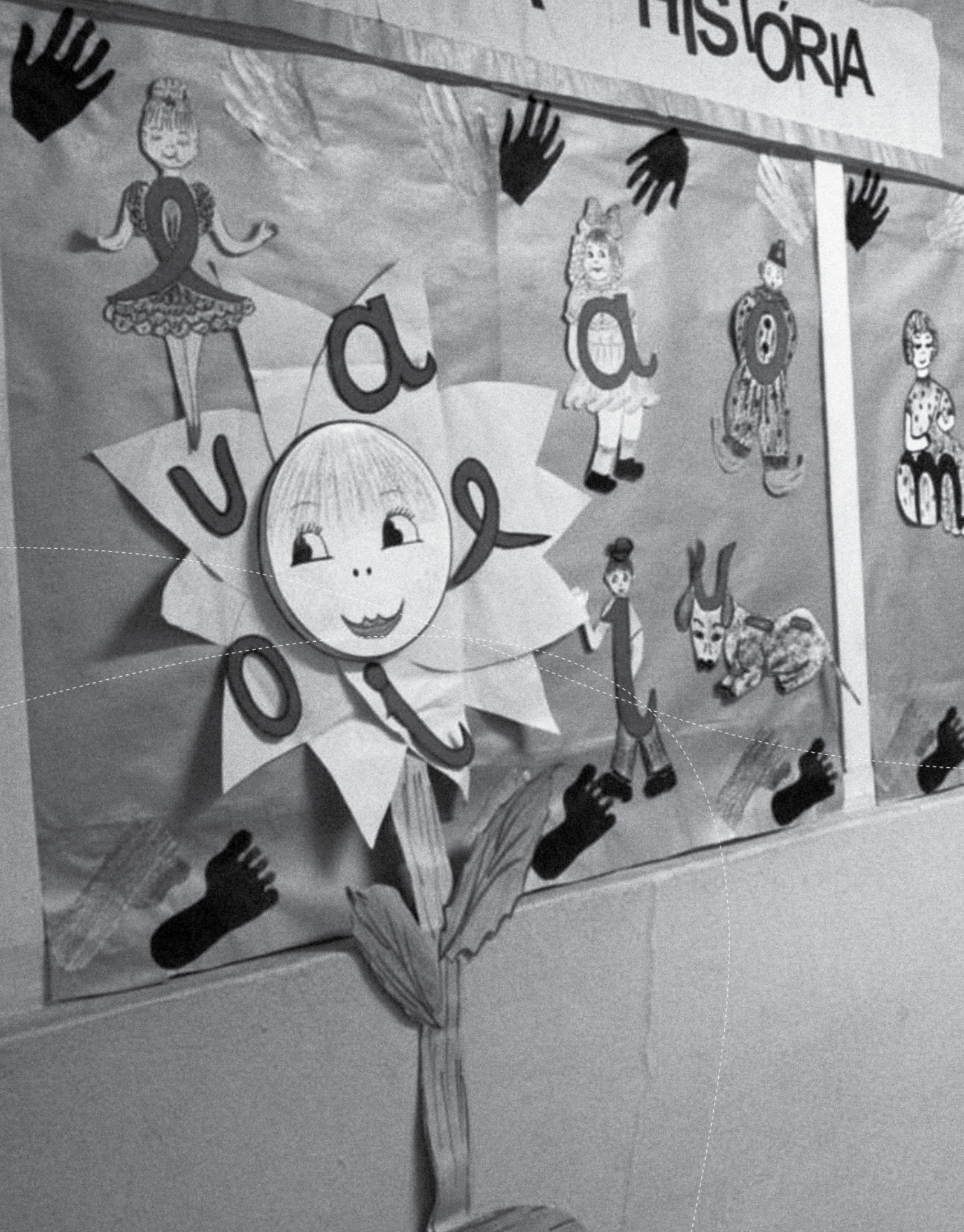
Replanejamento de atividades diante das dificuldades apresentadas

- Efetuar sondagem de conhecimentos prévios dos(as) estudantes oralmente e por escrito
- Propor atividades que demandem formulação de respostas orais às questões da professora e exposição oral de sugestões e opiniões
- Enfatizar o trabalho com materiais escritos, com diversidade de portadores e contextos de uso social
- Sistematizar o uso de cadernos, pauta e margem
- Sistematizar convenções da escrita quanto à organização espacial: direção e alinhamento (esquerda para direita, de cima para baixo, pontuação, uso de parágrafos e segmentação de palavras)
- Trabalhar o sistema alfabético para identificar letras, sequência alfabética e tipos de letras
- Explorar relações entre letras (grafemas) e sons (fonemas), enfatizando regularidades ortográficas
- Trabalhar com a escrita diária de nomes próprios
- Explorar atividades que focalizam as unidades fonológicas – como sílabas, rimas e terminações de palavras (quadrinhas, parlendas, etc.)
- Desenvolver atividades lúdicas com foco na consciência fonológica e no domínio do princípio alfabético: bingo, alfabeto móvel, forca, cruzadinha, quebra-cabeça de nomes e palavras, jogos de memória e de formação de palavras
- Utilizar material didático de apoio coerente com a proposta do município e analisado pelo coletivo do ciclo
- Explorar estratégias de leitura compreensiva, tanto silenciosa quanto em voz alta
- Trabalhar diferentes gêneros textuais desde o início da alfabetização, como leituras feitas pela professora, na exploração oral e, progressivamente, na produção escrita das crianças
- Propor produções escritas diversas, de forma sistemática: listas de palavras, textos lacunados, reescrita de textos, produções coletivas e outras
- Explorar atividades de literatura, em espaços diversos, com colaboração de bibliotecárias
- Planejar e realizar aulas compartilhadas com foco em dificuldades específicas das crianças
- Organizar grupos reduzidos de crianças para trabalho com dificuldades
- Integrar áreas de artes e Educação Física ao trabalho de alfabetização, com ênfase em noções espaciais, lateralidade, reconhecimento de cores, organização de hábitos e regras
- Implementar oficinas com pais a fim de envolver as famílias no processo de aprendizagem das crianças
- Avaliar periodicamente capacidades desenvolvidas em leitura e escrita para replanejamento do trabalho

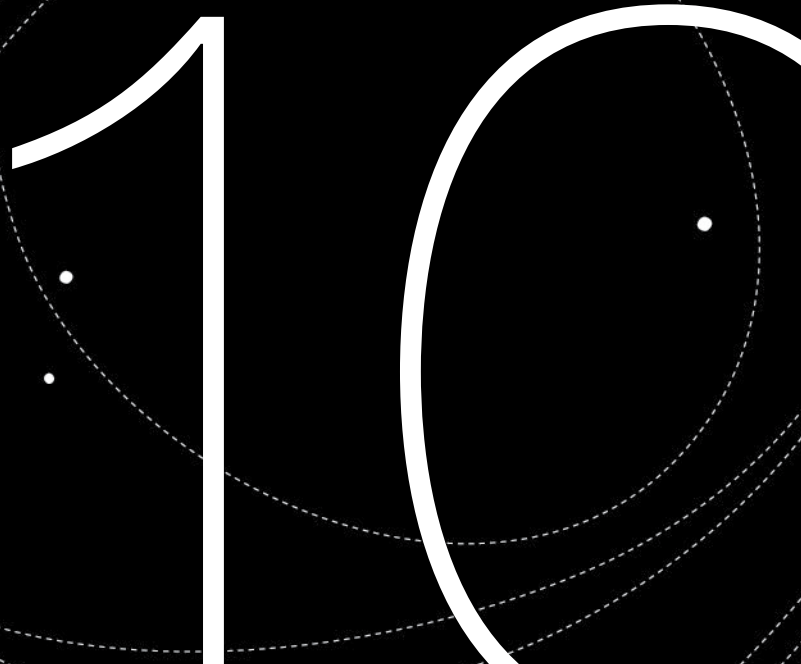
Nível de Desempenho Intermediário		
Não escrevem frases e pequenos textos com noções de pontuação	Intensificar trabalho na perspectiva do letramento, como oficinas literárias, cantinhos de leitura e outros extra-escolares	Estimular processos de revisão e reelaboração dos textos produzidos (autocorreção, correção coletiva, correção pelo professor) com ênfase nos objetivos, no destinatário e no contexto de circulação do texto
Não localizam informações explícitas no texto	Intensificar o trabalho com o reconhecimento dos tipos de letras e uso diferenciado da letra cursiva	Propiciar agrupamentos flexíveis e menores para trabalho com dificuldades específicas
Não identificam textos de diferentes gêneros textuais	Intensificar trabalho com diferentes gêneros textuais, com incentivo ao uso de estratégias de compreensão das leituras	Manter oficinas com pais para a compreensão dos processos de aprendizagem dos filhos e envolvimento com eles
Não apreendem o sentido do texto, mesmo quando lêem palavras globalmente (pela silhueta)	Retomar e sistematizar atividades de consciência fonológica (rimas, aliterações, sílabas em diversas posições nas palavras)	Avaliar periodicamente capacidades desenvolvidas em leitura e escrita para replanejamento do trabalho
Não interpretam textos curtos (por hipóteses, inferências ou predições)	Propor atividades centradas na exploração ortográfica	
Nível de Desempenho Alto (Recomendável)		
Não escrevem textos com coerência e seqüência lógica	Trabalhar na perspectiva do letramento, com a ampliação dos espaços e usos da leitura e da escrita, em situações formais e informais, públicas e privadas.	Sistematizar estratégias de levantamento de hipóteses, elaboração de inferências, antecipação de conteúdos, exploração de pistas textuais e contextuais
Não utilizam sinais de pontuação em suas produções	Intensificar trabalho com conto e reconto de histórias	Intensificar o trabalho de planejamento dos textos mais longos, de diversos gêneros, com ênfase em sua organização temática e seqüencial e em sua adequação aos objetivos, destinatários e contextos de circulação
Não dominam situações que exigem consciência fonológica, principalmente pela identificação de sons no início das palavras	Sistematizar trabalho com modalidade oral, com comparações com a escrita (variedade lingüística apropriada a cada situação ou contexto)	Estimular atividades de revisão e reelaboração de textos escritos
Não identificam textos de gêneros menos usuais na escola (por exemplo, notícias) suas finalidades e sua estrutura de composição	Explorar atividades que demandem reconhecimento de sons semelhantes no início das palavras ou palavras com grafias semelhantes	Intensificar projetos temáticos com articulação de todas as áreas curriculares
Não compreendem ou interpretam textos mais longos e complexos	Explorar regularidades ortográficas; enfatizar casos de grafemas que dependem de contexto (ç, g, l, m, n, r, s, x, z) ou da posição na sílaba e na palavra (l, h, r, s e dígrafos lh, ch, nh);	Manter oficinas com pais para a compreensão dos processos de aprendizagem dos filhos e envolvimento com eles
Não apresentam fluência e expressividade na leitura	Apresentar, em situações de uso com significado, algumas das irregularidades ortográficas de nossa língua (por exemplo, som do fonema /s/ escrito com c, ss, xc, ç)	Avaliar periodicamente capacidades desenvolvidas em leitura e escrita para o replanejamento do trabalho e, ao final do ciclo, para a identificação de capacidades dominadas pelos(as) alunos(as).

⁶ A descrição de cada nível e a caracterização do perfil de capacidades lingüísticas esperadas em cada um deles encontram-se sintetizadas na primeira seção desta proposta e podem ser aprofundadas no Relatório Executivo da Avaliação Censitária da Fase II do ciclo inicial de alfabetização (CEALE, 2006). Ver também a seção 8 desta proposta, que retoma as capacidades essenciais ao 1º Ciclo e o volume 6 da *Coleção Instrumentos da Alfabetização*. (CEALE, 2005a)

DA HISTÓRIA



Aspectos a considerar na proposta de alfabetização da escola



Nesta seção final, nosso registro terá o sentido de síntese e de orientação das ações de nossos(as) educadores(as) do 1º Ciclo em suas apropriações desta proposta. Como o processo de sua produção foi compartilhado pelos diversos segmentos técnicos e pedagógicos desta rede, acreditamos que tais apropriações estejam respaldadas nas práticas e posições espelhadas no produto ora apresentado.

Entretanto, a construção desta proposta de alfabetização somente se materializará, efetivamente, na implementação do projeto político-pedagógico das escolas municipais. Por essa razão, esta síntese retomará alguns princípios gerais que vêm orientando nossas ações no último biênio e que foram detalhados no início deste documento – além de alguns aspectos capazes de dinamizar a continuidade desta construção.

Princípios geradores da proposta

Alfabetização e letramento como direitos do sujeito

O reconhecimento da alfabetização e do letramento como processos indissociáveis e direitos do sujeito pressupõe a consideração de aspectos socioculturais, idade de formação, questões de gênero, raça, etnia e crenças religiosas.

Consolidação do 1º Ciclo como o ciclo da alfabetização

As práticas e procedimentos pedagógicos devem assegurar a alfabetização de todas as crianças no 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

Efetivação da inclusão social

A educação, direito de todos(as), deverá atender às diversidades, garantindo aos sujeitos plenas condições de aprendizagem.

Reconhecimento do processo de alfabetização como currículo diferenciado

O currículo de uma proposta de alfabetização e letramento deve articular vários campos de conhecimentos e conteúdos curriculares e contemplar progressivas capacidades dos(as) estudantes.

Valorização do perfil e da formação do(a) alfabetizador(a)

O reconhecimento de que o(a) educador(a) que alfabetiza deve possuir saberes específicos pressupõe seu engajamento em processos de formação continuada para permanente realimentação de suas práticas.

Construção da proposta de alfabetização pelo coletivo de educadores

A implementação da proposta de alfabetização da escola pressupõe a consolidação do projeto político-pedagógico de forma coletiva e participativa.

Núcleos da proposta

Construção curricular

O currículo da alfabetização deve se caracterizar como um campo de produção de significados e proporcionar contato com diferentes elementos na produção cultural humana, abrangendo, assim, a formação de valores éticos, do pensamento crítico, da capacidade de resolver problemas e de participar da vida social.

Para garantir essa formação, é importante que a proposta retome os eixos aqui delimitados e as capacidades inerentes à aquisição da leitura e da escrita: compreensão e valorização do sistema de escrita; apropriação do sistema de escrita; produção escrita; leitura e desenvolvimento da oralidade – detalhadas na seção 8 – e que deverão ser construídas pelas crianças, progressivamente, ao longo do 1º Ciclo.

Ressalte-se, ainda, que, no currículo da escola, o lúdico, o simbólico e as atividades artísticas e corporais devem ser valorizadas em todo o processo de alfabetização de forma articulada e indissociável, já que a fase da infância compreende um período que exige e potencializa as explorações do jogo simbólico e das criatividades.

Organização dos tempos e espaços

Os tempos

A organização do cotidiano escolar em Ciclos de Formação Humana contribui para que os(as) educadores(as) realizem um trabalho coerente com as demandas que o ser humano apresenta, construindo habilidades esperadas para cada idade de formação.

Nessa lógica é fundamental considerar:

- as especificidades educativas, cognitivas, sociais e culturais dos(as) educandos(as) para planejar as atividades escolares de acordo com seus conhecimentos prévios, valores e hábitos. Deve-se valorizar, portanto, a articulação dos saberes escolares com os saberes sociais, a partir da experiência sociocultural da criança do 1º Ciclo;
- o tempo de 20% a 25% do total da jornada de trabalho semanal dos educadores para a formação continuada, planejamento, avaliação, organização e registro do trabalho, reuniões pedagógicas e articulação com as comunidades.
- o atendimento à criança de 6 a 8 anos na sua singularidade, reconhecendo as peculiaridades dessa idade de formação. Para isso, outras formas de organização do tempo deverão ser direcionadas exclusivamente para o desenvolvimento de atividades que atendam aos diferentes ritmos de aprendizagem, como agrupamentos flexíveis, atendimentos individualizados, regências compartilhadas, dentre outros.

Os espaços

A criança traz para o espaço escolar uma diversidade de conhecimentos e de experiências adquiridos na vida cotidiana que deve ser valorizada no contexto educacional. Procurar novas formas de gerir esse espaço é sair dos limites da sala de aula, é entender que todos os espaços da escola estão repletos de vida. Desse modo, é

preciso considerar como espaço de formação todo local, dentro ou fora da escola, que possibilite realizar uma ação educativa. É preciso viabilizar, ainda, todas as formas de integração das famílias ao trabalho de alfabetização desenvolvido pelas escolas.

Enturmação inicial dos alunos e organização dos agrupamentos flexíveis

A formação das turmas nas escolas municipais de Contagem ocorrerá considerando, em média, 25 estudantes para o 1º Ciclo.

No processo de enturmação inicial (turma-referência), é preciso considerar a idade de formação na qual os estudantes se encontram, pois as várias características de uma mesma fase se aproximam. Conviver com os pares de idade proporciona trocas significativas durante o processo de formação.

É recomendável que tais grupos sejam mantidos durante todo um ciclo, pois um grupo leva tempo para se constituir como tal e cada sujeito possui ritmo, demandas e processos diferenciados. Constantemente surgirá necessidade de reorganizar as crianças em grupos menores ou maiores, nos quais possam ser trabalhadas suas especificidades e ritmos diferenciados de aprendizagem, levando em conta o planejamento de metas e a progressão de capacidades no ciclo.

Destaque-se, ainda, a necessidade de a escola considerar o equilíbrio de gênero nas turmas, as dimensões sociais culturais, políticas e étnico-raciais trazidas pelos estudantes.

Avaliação

A organização em Ciclos de Formação Humana requer uma concepção de avaliação contínua e processual, de modo que seja possível identificar avanços, dificuldades e possibilidades das crianças, sem interrupções ao longo de seu processo de formação.

Essa concepção de avaliação necessita contemplar as seguintes funções:

- *diagnóstica* – verificando os conhecimentos prévios das crianças e orientando a definição das estratégias de ensino que serão utilizadas;
- *investigativa* – buscando elementos que apontem o porquê das dificuldades apresentadas no processo de construção das crianças;
- *reflexiva* – sinalizando os apontamentos necessários para rever estratégias de trabalho propostas;
- *inclusiva* – evitando procedimentos que classifiquem as crianças de acordo com as expectativas dos docentes diante do desenvolvimento delas ou que induzam a classificações estáticas e excludentes.

Tendo em vista a implementação de avaliações efetivamente pedagógicas e centradas nas aprendizagens, os registros delas nos Ciclos de Formação Humana precisam ser descritivos, documentados pelos(as) educadores(as) e arquivados na escola.

Os dados da avaliação em Ciclos de Formação Humana deverão ser fornecidos para:

- a criança, pois esta precisa conhecer seu próprio processo de aprendizagem, detectar avanços e empenhar-se, conscientemente, na superação das dificuldades;
- os pais, responsáveis por parte significativa da educação dos(as) filhos(as), para que possam planejar, juntamente com os(as) profissionais, sua parceria e sua atuação na formação das crianças;
- o(a) professor(a), que constantemente necessita avaliar sua própria prática, definindo novas estratégias de intervenção no trabalho com as crianças;
- a equipe pedagógica, que deve garantir a continuidade e a coerência da proposta educativa durante todo o ciclo;
- o sistema municipal de ensino, que necessita realimentar as políticas públicas pertinentes à rede e prover ações condizentes com os diagnósticos consolidados.

Considerações finais

A Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura de Contagem optou por nortear seu trabalho pelos princípios da educação de qualidade para todos(as), pela valorização profissional e pelo respeito às questões socioculturais de gênero, étnico-raciais e religiosas. Nesse sentido, a alfabetização e o letramento se configuram como processos centrais do atual debate da equipe gestora dessa instituição.

A proposta que ora divulgamos vem mostrar o compromisso com as políticas e as ações pedagógicas que dizem respeito ao processo de aquisição da leitura e da escrita e seu uso nas práticas sociais. O movimento de sua produção busca legitimar, sobretudo, os saberes e experiências já consolidados por nossos(as) educadores(as), suas expectativas de mudanças e as ações que vislumbram para sua concretização.

Esperamos que a Proposta de Alfabetização e Letramento, construída mediante um processo efetivamente coletivo, se torne uma referência para a comunidade escolar no (re)planejamento de ações pedagógicas destinadas à alfabetização de sujeitos de 6 a 8 anos. Acreditamos, assim, que ela possa viabilizar o fortalecimento do coletivo de nossos(as) educadores(as), assegurando o princípio maior que a inspira: a alfabetização de todas as crianças de 1º Ciclo em patamares de desempenho cada vez mais elevados.

Referências

- ARAÚJO, Mônica; Teixeira, Adla; MACIEL, Francisca. Caracterização e formação do professor alfabetizador. CEALE/ FAE/ UFMG. *Anais do 14º Congresso de Leitura do Brasil*. 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva. *Magistério primário e cotidiano escolar*. São Paulo: Autores Associados, 1996 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZILIO, Luiz Cavalieri (Org.) *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BICUDO, Maria Aparecida V.; SILVA JÚNIOR, Celestino A. (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Unesp, 1999. v. 2 (Seminários e Debates).
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei n. 9 394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação/INEP/ UNICEF. *Aprova Brasil: o direito de aprender*. Brasília: MEC/ INEP, 2006. Relatório de pesquisa. Disponível em: www.inep.gov.br.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/FAE/UFMG. *Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização*. Belo Horizonte: SEEMG/CEALE, 2003. v. 4-5. (Coleção)
- CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Instrumentos da alfabetização*. Belo Horizonte: CEALE/MEC, 2005 a. (Coleção)
- CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: CEALE/MEC, 2005 b. (Coleção)

CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/FAE/UFMG. *Avaliação censitária da fase II do ciclo inicial de alfabetização*. Relatório executivo, set. 2006.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Regulamentação da reorganização dos tempos escolares em ciclos*. Adendo II ao Regimento das Escolas Municipais de Contagem, de 4 de dezembro de 1997.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. *Decreto n. 10 454, de 18 de abril de 2000*: institui na Rede Municipal os Ciclos Dinâmicos de Formação Humana.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Referenciais para a construção da proposta curricular da educação infantil*, 2004a.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Referenciais para a construção da proposta curricular do 1º ciclo de formação humana*. Contagem: Coordenação de Políticas de Educação Básica/Diretoria de Ensino Fundamental, 2004b.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura. *Relatório final da 1ª Conferência Municipal de Educação*, 28 a 30 de out. 2005.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura. *Educação inclusiva: desafios e possibilidades*. II Seminário, set. 2006.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura. *Emenda ao regimento escolar das escolas municipais de Contagem*, de 6 de outubro de 2006: regulamenta a reorganização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana.

DALMA, Ângelo. *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

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

- FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- FRIEDMANN, Adriana. *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1997.
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIUSTA, Agneta; BREGUNCI, Maria das Graças C. *Diferenças de desempenho entre meninos e meninas no processo de alfabetização*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG/SEEMG-15ª SRE, 1998.
- GIUSTA, Agneta *et al.* Ciclos de formação na Escola Plural. *Presença Pedagógica*, v.5, n.28, p. 17-27, jul. ago.1999.
- GOUVEA, Maria Cristina S. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alysson *et al.* *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROEX, 2002.
- HERNANDEZ, Fernando. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)
- KAMII, C. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo e educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 2002.
- KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996 (Série Prática Pedagógica).
- NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

- PERRENOUD, Phillipe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. São Paulo: Zahar, 1975.
- PIAGET, J. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Saber Atual, 1979.
- SANTOS, Lucíola Licínio C. Paixão. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. (Org.) *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2002 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SEBER, Maria da Glória. *Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione, 1997 (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).
- SILVA, Luiz Eron. *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antonio Augusto G. *Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: CEALE-FAE/UFMG, 2005 (Coleção Alfabetização e Letramento)
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1991.
- WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Papirus, 2003.
- ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

