

Referencial de Alfabetização do Brasil Marista



Referencial de Alfabetização do Brasil Marista



UNIÃO MARISTA
DO BRASIL

Expediente

CONSELHO SUPERIOR DA UMBRASIL

Ir. Deivis Alexandre Fischer (PMBSA) – Presidente
Ir. Adalberto Batista Amaral (PMBCN)
Ir. Antônio Benedito de Oliveira (PMBCS)
Ir. Rogério Renato Mateucci (PMBCS)
Ir. Dionísio Roberto Rodrigues (PMBSA)
Ir. Iranilson Correia de Lima (PMBCN)
Ir. Marcelo Bonhemberger (PMBSA)
Ir. José de Assis Elias de Brito (PMBCN)
Ir. Vanderlei Siqueira dos Santos (PMBCS)

DIRETORIA DA UMBRASIL

Ir. José Augusto Júnior
(Diretor-Presidente) – PMBCN
Ir. Ronaldo Luzzi (Diretor-Tesoureiro) – PMBCS
Ir. Marcelo Bonhemberger
(Diretor-Secretário) – PMBSA

SECRETARIA EXECUTIVA

Leonardo Soares

ÁREA IDENTIDADE, MISSÃO E VOCAÇÃO

Ir. José Aderlan Brandão Nascimento

COORDENAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICO DO PROJETO

Michelle Jordão Machado (UMBRASIL)

GRUPO DE REFERÊNCIA - REFERENCIAL DE ALFABETIZAÇÃO DO BRASIL MARISTA

Michelle Jordão Machado (UMBRASIL)
Marcella de S. Cytrangolo Rayol Gomes (PMBCN)
Andréa Conceição Moura André (PMBCN)
Márcia Maria Rosa (PMBCS)
Tiago Franceschini da Rosa (PMBCS)
Bibiana de Oliveira João de Deus (PMBSA)
Karin Eliana Nicolau dos Santos Lacerda (PMBCS)
Loide Pereira Trois (PMBSA) – *In Memoriam*
Luciana do Nascimento Leopoldino (FTD Educação)
Renata Almeida Antunes (Consultoria Externa)

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL)

SGAS 615, Módulo C - Asa Sul
Brasília - DF - 70200-750
Telefax: (61) 3346-5058
www.umbrasil.org.br

Referencial de alfabetização do Brasil marista
[livro eletrônico] / organização União Marista
do Brasil (UMBRASIL). -- 1. ed. -- Brasília, DF :
UMBRASIL, 2023.

PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-88542-10-1

1. Alfabetização - Métodos 2. Aprendizagem -
Metodologia 3. Educação - Aspectos religiosos
4. Maristas - Educação - Brasil 5. Práticas
educativas 6. Professores - Formação
I. UMBRASIL, União Marista do Brasil.

23-148365

CDD-372.416

Índices para catálogo sistemático:

1. Alfabetização : Metodologia : Educação 372.416

Henrique Ribeiro Soares - Bibliotecário - CRB-8/9314

Sumário

1. APRESENTAÇÃO	9
2. PONTO DE PARTIDA: MARCO TEÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO MARISTA.....	11
2.1 CONTEXTOS DE ALFABETIZAÇÃO INICIAL.....	14
2.2 PENSAMENTO INFANTIL AO LONGO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	17
2.3 APRENDIZAGEM DA LEITURA/ESCUA.....	20
3. DIMENSÃO CURRICULAR	24
3.1 CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE ENCONTRO E PRODUÇÃO DE CULTURA E CONHECIMENTO	24
3.2 CULTURA ESCRITA.....	26
3.3 SITUAÇÕES DIDÁTICAS FUNDAMENTAIS NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL.....	27
3.4 O QUE SE ESPERA DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA AO FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
3.5 CICLO DE ALFABETIZAÇÃO INICIAL: CONTINUIDADE, DIVERSIDADE E PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS.....	31
3.6. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL: UM MAPA ORIENTADOR	33
4. CAMINHO METODOLÓGICO: ASPECTOS ESSENCIAIS DA PRÁTICA ALFABETIZADORA NAS ESCOLAS MARISTAS.....	38
4.1 COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO NA PRÁTICA COM AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	39
4.2 PRINCÍPIO DE INVESTIGAÇÃO E CONHECIMENTO.....	41
4.2.1 INVESTIGAÇÃO E CONHECIMENTO NA PRÁTICA COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	42
4.3 PRINCÍPIO DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL	43
4.3.1 DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NA PRÁTICA COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	44
4.4 AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	45
4.4.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	46
4.4.2 AVALIAÇÃO PROCESSUAL.....	48
4.4.3 AVALIAÇÃO FINAL.....	49

5. MATERIAIS E RECURSOS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	51
5.1 LOCALIZAÇÃO, DISPONIBILIDADE E QUALIDADE DO MATERIAL EM SALA DE AULA	52
5.2 TEMPO DE EXPOSIÇÃO DO MATERIAL	52
5.3 RECURSOS DIGITAIS	53
6. EXPERIÊNCIAS DO UNIVERSO MARISTA E EXTERNAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO	57
7. ACOMPANHAMENTO DOCENTE.....	60
7.1 ATUAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL E DOCENTES NO PERÍODO DA ALFABETIZAÇÃO.....	63
8. INDICAÇÕES DE LEITURAS COMPLEMENTARES	65
8.1. LITERATURA INFANTIL.....	65
8.2. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS IMPORTANTES PARA A	
REFERÊNCIAS	69

DEDICATÓRIA



Dedicamos essa obra a nossa querida **Loide Pereira Trois (In Memoriam)**, alguém que se doou plenamente à missão marista e que, ao partir, “deixou um legado inestimável na defesa das infâncias e na construção de uma Educação Infantil pautada pela autonomia, descoberta, protagonismo e valorização das crianças”.

Loide foi uma “defensora ávida de uma educação que realmente fosse singular e significativa para as crianças e para os educadores”! Uma mulher de um “olhar atento, vívido e transformador”.

“Inovadora, corajosa, destemida, cuidadosa, amorosa”, “única, intensa, autêntica” e muito... “muito à frente deste tempo”!

Uma colega e amiga que tinha a “sensibilidade em ver o potencial de cada um”, que “encontrava o extraordinário nas almas”.

“Uma profissional que construiu laços profundos de amizade e admiração com todos que tiveram oportunidade de atuar com ela” nos encontros forjados nas relações de trabalho, mas também recheados de “afeto, acolhimento, confiança e reciprocidade”.

Loide, gratidão pelo que ensinou...pelas marcas que deixou em cada um, pela escuta atenta, pelo olhar sensível, pela palavra certa na hora certa, pela disponibilidade...

Seu brilho no olho, sua fala forte e decidida, sua humanidade e sua capacidade de articular saberes e pessoas em prol do que lhe era mais caro, assim como sua competência e verdade, sua capacidade de estar junto mesmo distante, sua forma autêntica de liderar, sua ética e sua fidelidade ao que acreditava... ficarão para sempre em nós! Você estará sempre em nós e nessa educação viva, potente, pulsante, cheia de inéditos viáveis que se concretizam na atuação de cada educador, de cada educadora.

Com carinho,

**GT da Educação Infantil
UMBRASIL**



1. APRESENTAÇÃO

Compartilhamos este documento com a intenção de orientar as práticas pedagógicas desenvolvidas em nossos espaços de missão, bem como contribuir para a ampliação de nosso repertório didático, estimulando a leitura e o estudo como ferramentas contínuas de aprendizagem e de autodesenvolvimento docente.

Desejamos, ainda, que este referencial sirva como inspiração para novos fazeres, fortalecendo nossa atuação em rede. Trata-se de um referencial sobre a Alfabetização no Brasil Marista, que explicita nossa concepção teórica norteadora e nossa escolha metodológica. Tem como foco os processos de Alfabetização, iniciados na Educação Infantil até o 2º ano do Ensino Fundamental, para promover a visão de integração entre os segmentos por meio do processo de Alfabetização.

Por fim, é resultado de uma ação coletiva ancorada em muito diálogo, partilhas, estudo e, sobretudo, afeto. Esperamos que cada leitor e leitora possa se sentir pertencente nesse processo e, também, convidado(a) a experimentar, questionar e tecer novos caminhos para a educação de nossas crianças.

2. PONTO DE PARTIDA: MARCO TEÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO MARISTA

O Referencial de Alfabetização Marista valida as concepções existentes na *Matriz Curricular da Educação Infantil para o Brasil Marista e nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista - Área de Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Explicita, também, a legislação vigente expressa na *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* (BRASIL, 2018).

Na BNCC, verificamos o destaque dado para a importância da participação das crianças na cultura escrita:

[...] é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p. 42)

Do mesmo modo, em nosso Projeto Educativo do Brasil Marista assumimos uma perspectiva integrada e integradora da pessoa compreendendo que o sujeito possui historicidades, racionalidades, visões de mundo e experiências diversas. Isto é, os sujeitos da educação Marista trazem suas histórias, ideias, valores e saberes prévios. Entendemos que *o sujeito não é. Torna-se o que é nas tramas das relações sociais* que atravessam e inundam o cotidiano (UMBRASIL, 2010, p. 56).

Portanto, é fundamental refletir sobre as relações e os contextos que construímos com e para nossas crianças. A aprendizagem é um processo intra e intersubjetivo em que destacamos o caráter ativo dos sujeitos: é um movimento dinâmico de reconstrução do objeto de conhecimento pelo sujeito e de modificação do sujeito pelo objeto, a partir de estratégias próprias de conhecer (Idem, p. 57-58).

Assim, acreditamos na aprendizagem feita por meio da interação e da ação ativa dos sujeitos para a construção de novos conhecimentos. A interação com o universo escrito se concretiza com a participação das crianças em práticas de leitura e escrita de gêneros textuais e orais variados encontrados

em diversos portadores de uso social como: jornais, livros, encartes, gibis, revistas, *sites*, canais da internet etc. Tais situações apresentam às crianças desafios diversos que enfrentarão à medida que avançam na compreensão do funcionamento do sistema alfabético de escrita.

No campo da Alfabetização, destacamos a interação da criança com o universo escrito, as relações que estabelece com os adultos com os quais convive e as interações com seus pares como experiências promovedoras de aprendizagem, pois nesses momentos explicitam suas experiências, bem como formulam novos saberes que serão refinados e consolidados ao longo de seu percurso de aprendizagem. Acreditamos na concepção de infância plural, ativa, protagonista e produtora de cultura. O ingresso da criança na escola não inaugura seu contato com o universo da escrita. Sua experiência com o universo letrado tem início em seu contexto social e familiar.

“Aprende-se a ler, lendo” e “aprende-se a escrever, escrevendo” são lemas educativos que expressaram o propósito de instalar as práticas de leitura e escrita como objeto de ensino. (LERNER, 2002, p. 61)

Diante disso, nossa concepção de aprendizagem considera que as crianças aprendem a ler/escutar e a escrever à medida que participam de tais atos com os adultos e seus pares. Dessa forma, aprendem sobre a leitura/escuta e a escrita e seus usos, suas funções e a linguagem que caracteriza cada texto; ainda, constroem hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. As experiências que as crianças vivenciam em um contexto com práticas relevantes e significativas vão assegurar que formulem ideias a respeito do sistema de escrita e da linguagem escrita que se refinam e aprofundam progressivamente. Com base nessas experiências com a linguagem escrita, as crianças avançam no conhecimento sobre seu funcionamento, na sua compreensão sobre como o universo escrito funciona. Assim constituem-se, pouco a pouco, como leitores e escritores, atuando com base na mediação do educador até que possam ler e escrever convencionalmente. Trata-se da construção de conhecimento por meio de informações que as crianças identificam e recolhem em seu ambiente social e familiar e, ainda, de sua própria atividade ao tentar ler e escrever.

Para compreender com profundidade o processo de alfabetização buscamos apoio conceitual no referencial teórico da abordagem Psicogenética Construtivista de Alfabetização efetivada nas pesquisas realizadas, na década de 70, por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Essas pesquisas culminaram na

publicação do livro **A psicogênese da língua escrita**. As pesquisadoras argentinas investigaram o processo de aquisição da escrita pela criança por meio de uma pesquisa longitudinal que durou 12 anos.

O relatório que deu nome ao livro: **A psicogênese da língua escrita** apresenta as fases e hipóteses pelas quais as crianças passam para chegar à escrita alfabética. Ou seja, explicita a construção da escrita pelas crianças. Também ressalta a importância de escolhas, ações e propostas pedagógicas que tenham relevância para as crianças, respeitando suas especificidades e necessidades de desenvolvimento, assegurando que as crianças se aproximem da escrita em toda a sua complexidade.

Do mesmo modo, resgatamos nossas **Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista** para a área de linguagens e códigos, que destaca que o ensino da língua portuguesa precisa estar articulado ao exercício cotidiano de interação social. Isto é, a oralidade, a leitura, a análise linguística e a produção de textos formam o centro do processo pedagógico. O texto é a base de leitura/escuta e escrita.

Dessa forma, é fundamental propiciarmos espaços contínuos e sistemáticos de leitura/escuta e escrita para as crianças, consolidando o seu direito à Alfabetização. Acreditamos que a leitura e a escrita estão no mundo e, portanto, são sistemas importantes de comunicação e expressão.

Desse modo, os espaços pedagógicos das salas de aula precisam compor uma narrativa que promova e incentive a exploração da língua, a percepção do seu uso social. Materiais como listas de nomes com fotos das crianças, calendários, **cartazes** de parlendas ou cantigas, que fazem parte da rotina do grupo, e **livros literários** constituem os ambientes alfabetizadores e revelam a presença cotidiana do mundo letrado na vivência das crianças. Experiências diversas de escrita e leitura podem ser vistas em momentos de brincadeiras simbólicas, no faz de conta, na criação de cenários, personagens e histórias. Cada oportunidade planejada de leitura/escuta e de escrita para e com as crianças explicita seu exercício de participação e cidadania.

Identificações de locais e materiais como jogos, brinquedos, objetos pessoais e de uso coletivo construídos pelas próprias crianças.

Vale destacar a importância da literatura no cotidiano escolar das crianças. Educadores devem ler diariamente textos literários de modo que as crianças possam acessar esse rico universo simbólico, ampliar seu repertório linguístico e de conhecimento sobre textos, personagens, autores, ilustradores e enredos. Uma das práticas de leitura que deve estar assegurada no percurso de aprendizagem infantil refere-se exatamente à construção da participação em uma comunidade de leitores de literatura que leem diversos textos, conversam sobre eles, comparam versões, estabelecem relações entre as obras conhecidas e compartilham indicações. A leitura literária é fundamental na formação integral dos estudantes.

O necessário é, em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita. (LERNER, 2002, p. 18)

Por meio da vivência de práticas de leitura/escuta e escrita, o processo de Alfabetização acontece desde a etapa da Educação Infantil se consolidando ao longo dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

2.1 Contextos de Alfabetização Inicial

Sabemos que as crianças para aprender a ler e a escrever necessitam de uma variedade de experiências que estejam relacionadas às práticas de leitura/escuta e escrita nas quais elas retiram e identificam informações valiosas acerca do funcionamento da linguagem escrita. Para que esse processo seja rico e plural, tais experiências devem ser organizadas considerando a ampliação dos repertórios e a diversidade de situações de leitura e escrita existentes no cotidiano.

Nesse contexto, o papel do professor enquanto mediador é essencial, tanto com relação à escolha de materiais escritos que farão parte da sala de aula, quanto no planejamento das práticas que serão implementadas no cotidiano da escola. Assim, as crianças poderão observar e participar de atos de leitura/escuta e de escrita e, assim, construir seus próprios conhecimentos com base nos referenciais compartilhados pelos adultos e, também, pela possibilidade de pensar sobre a sua leitura e escrita confrontando-as com seus pares.

Durante esse processo, é importante a parceria entre escola e família, visando construir uma sinergia no entendimento acerca das propostas desenvolvidas com relação à Alfabetização na primeira infância. Cabe à escola dialogar com as famílias sobre as intencionalidades educativas das práticas escolhidas e implementadas com as crianças. Quanto maior for o entendimento da família sobre a forma como o processo de Alfabetização se desenvolve na infância, maior será o apoio, o incentivo e a **valorização das descobertas e ações das crianças**. Isto é, as situações em que as crianças fazem o uso da leitura e da escrita serão reconhecidas e valorizadas enquanto práticas sociais.

Isso contribui para que as práticas de comparação e competição tão comuns em nossa sociedade, e existente também entre as crianças e famílias, sejam abolidas, tendo as crianças seu direito de aprender e de construir uma imagem segura e positiva de si ampliados.

Destacamos, ainda, alguns contextos que contribuem de modo significativo na alfabetização das crianças:

a) Contexto de manipular e olhar textos em seus suportes originais

Por meio de experiências dessa natureza, as crianças conhecem os suportes naturais (livros, revistas, panfletos) entendendo-os como objetos culturais `uso social. Nesse tipo de experiência, as crianças acessam informações gráficas que caracterizam esses textos e marcam a experiência do leitor. Rodas de diálogo na biblioteca, leitura de jornais ou momentos de leitura de gibis, por exemplo, são experiências que garantem o propósito de acessar os textos em seus suportes naturais.

b) Contexto de observar práticas de leitura/escuta e escrita com os adultos

Ao observar atos de leitura e escrita encaminhados pelos adultos, as crianças aprendem sobre procedimentos de leitura/escuta, sobre a grafia das letras ou a direcionalidade da escrita, descobertas essenciais no processo de Alfabetização. Momentos de anotação da rotina na lousa, de escrita coletiva em que o professor é o escriba ou de **leitura em voz alta** pelo professor são exemplos desse tipo de experiência.

Sugestão de poesia sendo lida por Pedro Bandeira:

<https://www.youtube.com/watch?v=D2ZG2ccuWUo>



c) Contexto de escutar a leitura em voz alta feita pelo adulto e de participar de intercâmbios verbais

Por meio dessa experiência, as crianças aprendem comportamentos leitores, ao mesmo tempo em que ampliam vocabulário e se familiarizam com as formas como a linguagem escrita se apresenta. A leitura em voz alta de textos diversos pelo professor permite que as crianças participem de trocas e discussões com base no texto lido, construindo procedimentos típicos de leitores.

d) Contexto de escrever em voz alta, ditando ao professor

Nesse contexto, as crianças escrevem por meio do professor, e produzem um estilo formal de linguagem que marca os textos escritos e diferencia-os da linguagem oral. Nessa situação, o professor é o escriba, mas os autores do texto são as crianças, que enfrentam o desafio próprio da textualização.

e) Contexto de perguntar e receber respostas dos adultos e de seus pares sobre o sistema de escrita

Por meio de tais intercâmbios, as crianças formulam seus saberes e suas dúvidas, obtêm respostas a suas indagações e elaboram compreensões sobre a escrita e a linguagem escrita, avançando em relação à escrita convencional.

f) Contexto de escrever por si mesmo (inclusive textos que memorizou)

Nessa situação, as crianças põem em jogo seu conhecimento acerca do sistema alfabético, enfrentam conflitos cognitivos e buscam respostas aos problemas que se apresentam pelo próprio ato de escrever. É importante que vivenciem essa experiência por meio da produção de textos diversos em que diferentes desafios ligados à produção textual sejam colocados em contextos significativos e potentes em que a funcionalidade social da escrita seja evidenciada. Afinal, *para que os alunos aprendam a ler e a escrever, é preciso que participem de atos de leitura e escrita desde o início da escolarização* (SCARPA, 2006, acesso on-line).

2.2 Pensamento infantil ao longo do processo de alfabetização

[Para] “aprender a ler e a escrever, é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem”. (WEISZ, 2016, p. 17)

Com base nas pesquisas didáticas no campo da Alfabetização, hoje, conhecemos a forma como as crianças avançam na compreensão do funcionamento do sistema alfabético de escrita. As crianças constroem hipóteses e saberes provisórios que, aos poucos, vão sendo abandonados e substituídos por meio do aprofundamento de seu conhecimento e pelo refinamento nas análises que fazem sobre a escrita. Nesse processo, descrevem-se **hipóteses** pelas quais as crianças passam até que cheguem à compreensão do funcionamento do sistema alfabético de escrita.

Para saber mais: Vídeo "Construção da escrita - Primeiros passos"



<https://www.youtube.com/watch?v=mdd3MuUJjXI&feature=youtu.be>

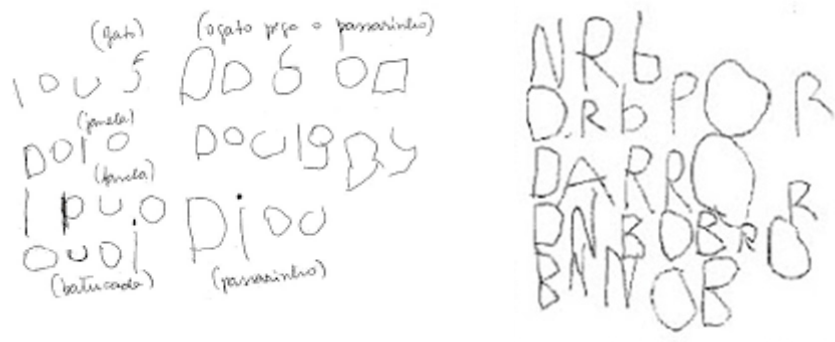
Escrita pré-silábica: A escrita pré-silábica se caracteriza pela ausência de correspondência entre letras e sons. As crianças, nessa etapa, escrevem uma série de letras e depois leem-nas sem fazer nenhum tipo de análise (“leitura global”). Nesse início do processo de compreensão do sistema de escrita, podemos distinguir dois momentos distintos:

Nível pré-silábico 1: as crianças buscam critérios para diferenciar o desenho e a escrita; para tanto, reconhecem que as formas da escrita são arbitrárias e que se ordenam de modo linear – duas características básicas do sistema de escrita. Começa a escrever tentando imitar o traçado do adulto misturando os traços de desenho com a escrita.



Nível pré-silábico nível 2: Quando avançam nesse nível, as crianças começam a fazer exigências quantitativas e consideram quantas letras uma palavra deve ter no mínimo para que possa ser lida; ainda, refletem no eixo qualitativo, considerando variações entre as letras na escrita de cada palavra (não admitem a mesma escrita para palavras diferentes). Assim, passam a trabalhar com esses dois princípios organizadores antes mesmo de considerar a pauta sonora como referência.

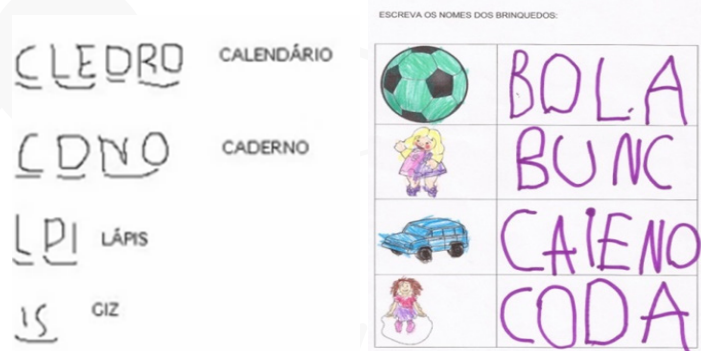
Em alguns casos, colocam o número de letras compatível com o tamanho real do que estão a registrar. Ex: formiga – poucas letras, elefante – muitas letras.



Escrita silábica: A escrita silábica começa quando a criança descobre que as partes do escrito (suas letras) podem ser controladas por meio das sílabas da palavra. As letras que utiliza podem não ser pertinentes sob o ponto de vista do valor sonoro; no entanto, sempre há uma correspondência entre quantidade de sílabas e quantidade de letras. Essa escrita surge quando a criança começa a estabelecer a relação entre a pauta sonora e a pauta escrita. Trata-se de uma etapa em que a criança começa a vivenciar conflitos de tentativas de leitura que causam avanços nas hipóteses e ajustes para que possam atualizar suas formulações.

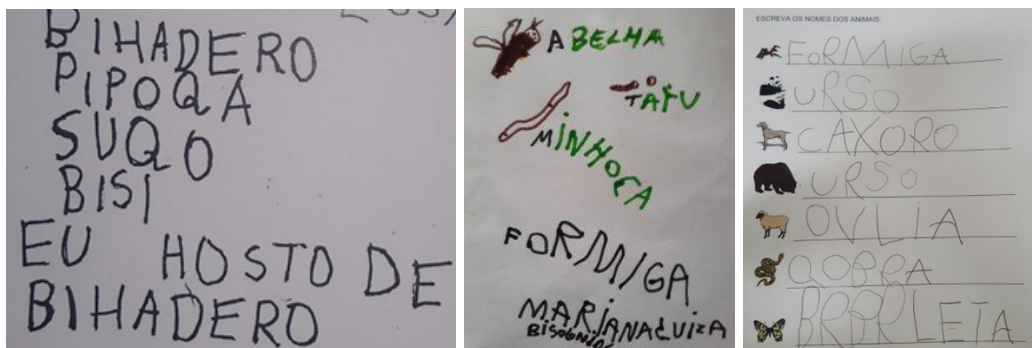


Escrita silábico-alfabética: Denominamos escrita silábico-alfabética a mistura de princípios silábicos e alfabéticos. Acontece quando a criança chega a representar, por escrito, unidades intrassilábicas. Não é considerado um nível em si, mas uma transição entre níveis, ou seja, a criança ora escreve uma letra para cada sílaba oral, ora ela vai escrever mais de uma letra para cada sílaba oral.



Escrita alfabética: A escrita alfabética se caracteriza pela correspondência sistemática e exaustiva entre letras e fonemas, mesmo que, muitas vezes, a ortografia não seja convencional. Trata-se de uma etapa que a criança conse-

que, de forma mais consistente, usar mais do que uma letra por sílaba – assim, cada letra representa um som. Nesse nível ela vai refinando sua análise sobre a relação grafema-fonema.



Conhecer esse processo e dar a conhecer aos pais e responsáveis pelas crianças permite que elas tenham tempo e condições suficientes de explorar suas hipóteses, confrontá-las, reorganizá-las... Permite aos professores pensarem em estratégia de mediações específicas para cada grupo de crianças, as quais efetivamente colaborem para sua progressão e consolidação de saberes.

2.3 Aprendizagem da leitura/escuta

A aprendizagem da leitura envolve conteúdos de diversas naturezas, conforme aponta Rojo (2004, p. 2):

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias cognitivas, e metacognitivas.

Essa concepção implica uma atuação docente que promova aprendizagens relacionadas a todas as dimensões necessárias para o ato de leitura. Isto é, uma ação educativa que propicie momentos e oportunidades para que as crianças possam se aproximar e construir os procedimentos e as capacidades essenciais à sua formação enquanto leitor.

É fundamental garantir situações em que as crianças possam ler por si mesmas desde muito cedo, mesmo quando não são leitoras convencionais. Desse modo, a leitura passa a ser compreendida como parte integrante do cotidiano vivenciado pelas crianças. Momentos de leitura de seu próprio nome, leitura do

nome dos colegas da sala, leitura de textos que têm de memória (parlendas, cantigas, poesias) funcionam como um convite ao universo letrado, um universo que passa a ter muito significado e sentido para as crianças. Tomando-se por base experiências dessa natureza, as crianças aprendem a considerar diferentes indícios dos textos como parte do ato de leitura, bem como constroem procedimentos importantes que são usados por qualquer leitor. Por exemplo: a prática da antecipação por meio da qual o leitor seleciona indícios do texto que permitem que confirme ou descarte suposições feitas a respeito de seu conteúdo.

A experiência com uma variedade de materiais escritos viabiliza que as crianças façam uso de procedimentos específicos relacionados aos **gêneros textuais** com os quais têm contato, especialmente aqueles que circulam no contexto social em que vivem e, assim, atuem como leitores dessa ampla gama de escritos. Quando oferecemos condições didáticas desafiadoras, crianças que não leem convencionalmente acionam estratégias de leitura que fazem parte do ato leitor de leitores experientes.

Este conteúdo nuclear está contemplado na Matriz Marista (3ª edição, p. 57-58).

Também se apoiam em trechos do escrito que são capazes de identificar, por exemplo, as letras iniciais ou letras finais das palavras que reconhecem como partes integrantes dos nomes de seus colegas. Dessa forma:

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas. (ROJO, 2004, p. 3)

A aprendizagem da leitura se desenvolve e enriquece com base nas seguintes modalidades:

A leitura silenciosa pela criança, experiência que ocupa um papel importante para a formação de sua autonomia, apoiando a construção de um sujeito capaz de compreender os textos com que se depara. Essa competência vai se qualificando por meio de desafios com graus distintos de complexidade que vão sendo vivenciados ao longo do percurso escolar.

Os momentos de **leitura em voz alta** fazem sentido quando há uma audiência a quem a leitura será destinada. Assim, é importante a organização de projetos de leitura para outras turmas e para as famílias. Nesse contexto, torna-se importante diferenciar as ações de Contações de Histórias (como promotoras do desejo e do gosto pelas narrativas), das leituras efetivas, onde o texto, mesmo sendo interpretado por entonações de voz ou expressões faciais, não se modifica e tem sua estrutura respeitada na ação docente.

As situações de **leitura compartilhada** são essenciais na formação de leitores: com base em uma leitura feita em comum pelo grupo, as crianças podem trocar impressões sobre a obra, estabelecer relações com outras histórias já conhecidas, aprofundando seu entendimento e ampliando seu repertório cultural. Essa é uma prática que exige a mediação docente.

O ato leitor é um ato relacional, em que o leitor interage com o texto com base nos conhecimentos que possui – do contexto, do autor, do gênero, da situação comunicativa em que a leitura está inserida, do sistema de escrita, da linguagem usada em cada tipo de texto, dos propósitos que o levaram a ler. O ato de leitura se constitui na articulação de saberes que o leitor põe em jogo quando inicia a leitura de um texto escrito.

Ao longo do processo de compreensão do sistema de escrita é fundamental usar as **letras maiúsculas** (BASTÃO) para focarmos a atenção das crianças na análise da escrita, ou seja, identificar a LETRA que devem usar com base na análise do SOM que desejam representar. Assim, excluimos propositadamente a grafia minúscula para que, ao identificar a letra que deve usar, a criança não tenha que decidir entre sua grafia maiúscula ou minúscula. Essa opção didática se concretiza ao longo da Educação Infantil; ao longo do 1º ano, a letra cursiva é apresentada e, então, as crianças, já alfabéticas, passam a lidar com outros desafios relacionados ao sistema de **escrita**.

Em algumas escolas a apresentação da letra cursiva ocorre no 2º ano devido à consolidação dos movimentos motores que permitem maior eficácia no ato de registrar. Além disso, a ampliação do tempo de uso da letra bastão, seja maiúscula ou minúscula, também amplia a possibilidade de direcionalidade do foco de atenção e execução à constituição da palavra/frase/texto.

Nesse percurso de construção as crianças serão expostas à letra de forma minúscula (imprensa) em função dos diversos textos com os quais terão contato: jornais, revistas, gibis, livros literários, livros de receitas, entre outros. Dessa forma, enquanto dedicam-se a pensar sua escrita usando a letra maiúscula, também se familiarizam com a letra minúscula. Quando as crianças são convidadas a escrever usando a letra maiúscula, é importante que os professores também usem esse tipo de letra nas propostas de atividades que são formuladas. Quando a criança compreende o sistema de alfabético de escrita e, então, está alfabética, é importante que o material oferecido para leitura passe, gradativamente, a ser apresentado conforme as convenções do sistema de escrita (letras maiúsculas e minúsculas).

A inserção da **letra cursiva** é feita quando as crianças estiverem **alfabéticas**. Desse modo, após terem compreendido o funcionamento do sistema alfabético de escrita (aprendizagem conceitual), passar à letra cursiva vai se tratar de uma questão **perceptual e procedimental**. A grafia das letras precisa ser apresentada às crianças com desafios e oportunidades para que elas possam aprender seu traçado, uma vez que essa aprendizagem depende necessariamente de exercício e repetição. Esse processo de exercício da grafia precisa ser feito sempre com base na escrita de textos, evitando a repetição de formas sem sentido ou contexto para as crianças.

Com isso, respeitamos princípios importantes dessa opção metodológica mesmo quando se trata de um treino procedimental.

3. DIMENSÃO CURRICULAR

3.1 Currículo como espaço de encontro e produção de cultura e conhecimento

*Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.
A educação é uma forma de intervenção no mundo.
Sou professor a favor da boniteza de minha prática,
boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar.*
(FREIRE, 1996, p.)

O campo do currículo é amplo e multifacetado, refletindo a complexidade do conhecimento sobre o cotidiano escolar. Da mesma forma, é complexa a relação entre currículo e alfabetização. Portanto, como ponto de partida para a reflexão sobre a dimensão curricular, realçamos um pressuposto essencial defendido por Moreira e Candau (2007, p. 18):

Estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Nessa perspectiva, o currículo abrange não apenas as prescrições ou orientações presentes nos documentos legais e nos materiais didáticos, mas, também, as experiências e práticas veiculadas nos *espaçotempos* educativos. Assim, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura e conhecimento, e os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação do próprio currículo. Nesse processo, são estabelecidos os *espaçotempos* de aprendizagem e os modos de orientar as políticas e práticas educativas, que se constroem nas tramas do cotidiano escolar. A construção do currículo é, portanto, um processo coletivo e permanente.

Vale ressaltar, também, que o propósito da nossa instituição é estabelecer um currículo com enfoque em direitos dos estudantes e comprometido com uma educação de qualidade social que promova o conhecimento dos estudantes sobre sua realidade, ampliando, desvelando e possibilitando novos olhares que possibilite a transformação social. Assim, parte da realidade imediata, favorecendo um conhecimento sensível, crítico e acurado dessa realidade; mas estende e amplia gradativamente essa ação e reflexão para outros contextos, saberes e conhecimentos (leitura de si, do outro e do mundo). Trata-se de um currículo com espaço para escolhas e formulação de saberes e experiências que possibilitam aos estudantes transitar e ascender para formas cada vez mais profundas, elaboradas e abrangentes de leitura e compreensão da realidade.

Do mesmo modo, é crucial pensar no currículo em movimento, comprometido com a apropriação de saberes cada vez mais aprofundados e que ganham complexidade à medida que são introduzidos, trabalhados sistematicamente, retomados e ampliados. Trata-se de um currículo dinâmico, no qual a atenção à diversidade, à continuidade e à progressão das aprendizagens se faz presente. Ressaltamos com isso a conexão necessária entre o currículo da educação infantil e o currículo dos anos iniciais, uma relação de continuidade e sinergia evitando rupturas e distorções.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a transição entre essas duas etapas da Educação Básica demanda muita atenção e cuidado para que haja equilíbrio entre as transformações introduzidas, garantindo a integração e a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos. Nesse sentido, estratégias de acolhimento e adaptação devem ser desenvolvidas de modo que o ponto de partida esteja assentado nos saberes das crianças, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

É de extrema importância estabelecer, portanto, um elo entre essas duas etapas que valorize a criança e garanta seus direitos, inclusive o direito de viver plenamente a infância e aprender como criança no interior da escola. Vale aqui realçar as palavras de Rocha (2001, p. 32):

Apresentando componentes de interesse comum, esses espaços educativos relacionados à educação e à criança, independentemente de sua limitação etária, necessitam, a meu ver, estabelecer maior diálogo entre si, o que pode inclusive potencializar as influências no sentido inverso do que tem se dado

tradicionalmente, ou seja, da educação infantil para a escola, já que o aluno é antes de tudo a criança em suas múltiplas dimensões.

Sabemos que existem diferenças e especificidades na educação infantil e no ensino fundamental, que merecem estudo, atenção e aprofundamento. Ou seja, estruturar que os estudantes possam vivenciar práticas sociais de leitura e escrita mantém-se por toda a escolaridade. No entanto, no ensino fundamental as propostas planejadas no cotidiano educativo estão bastante conectadas à sistematização de conhecimentos construídos em situações de práticas de leitura e escrita que passam a estar presentes na rotina das crianças. Buscar a especificidade para a educação das crianças pequenas não pode ser confundido com a demarcação de fronteiras intransponíveis; ao contrário, deve sim possibilitar um diálogo e mobilizar movimentos complementares e sinérgicos.

No que tange à alfabetização, já afirmamos que os processos de ensino e de aprendizagem da leitura/escuta e da escrita não se iniciam no primeiro ano do Ensino Fundamental, tampouco está restrito ao espaço escolar. As crianças nascem imersas em uma cultura que faz uso dessa linguagem, isto significa que elas têm o direito de aprender e refletir sobre esse objeto cultural buscando compreendê-lo e utilizá-lo em práticas sociais reais e significativas para os seus contextos.

3.2 Cultura Escrita

As crianças, desde muito cedo, entram em contato com a língua escrita e se interessam por ela buscando compreender a estruturação, sua função e o modo de funcionamento. É fundamental, portanto, organizar contextos significativos com base nos quais a criança pense, reflita e aprenda sobre a linguagem escrita desde a educação infantil. A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético quanto a compreensão, o uso efetivo e autônomo da linguagem escrita em práticas sociais diversificadas. Não podemos mais pensar na alfabetização somente como um processo de apropriação de um código. Nesse sentido, para aprender a ler e a escrever, a criança precisa lidar com conhecimentos de naturezas diversas:

- Compreender a natureza do sistema alfabético de escrita - as relações entre letra e som, a segmentação entre as palavras, as restrições ortográficas etc.

- Compreender o funcionamento da linguagem escrita – suas características específicas, suas diferentes formas, gêneros, seus usos em práticas sociais reais.

Esses processos devem ser trabalhados de forma concomitante na escola, pois são interdependentes e inseparáveis. Estamos falando, portanto, de uma alfabetização que inclui o conhecimento acerca dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente, e seus usos e propósitos, garantindo a imersão das crianças nas culturas do escrito. Com base em tal concepção, não trabalharemos com a distinção entre alfabetização e letramento. O conhecimento denominado “letramento” refere-se ao conhecimento acerca dos textos, seus usos e propósitos sociais; em nossa perspectiva, esse campo de saberes faz parte do processo de alfabetização, e não deve dele se dissociar.

Os professores têm, portanto, o desafio de planejar atividades que integrem a reflexão sobre o sistema de escrita e as práticas mediadas pela escrita. Outro desafio é planejar propostas que apresentem bons problemas, de forma que as crianças tenham que acionar seus conhecimentos disponíveis para aprender novos elementos presentes na **cultura escrita**.

Para saber mais: **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**, especialmente os Cadernos 3, 4 e 5.

Acesso em: <http://projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>

3.3 Situações didáticas fundamentais na Alfabetização Inicial

Uma alfabetização que tenha como objetivo formar leitores e escritores plenos, curiosos, ávidos por novas leituras e descobertas, participantes ativos e criativos da cultura escrita, pressupõe um trabalho que contemple quatro situações didáticas fundamentais na alfabetização inicial:

- leitura pelo professor;
- leitura pela criança;

- escrita pelo professor;
- escrita pela criança.

É importante criar momentos em que os professores leiam para as crianças enquanto elas ainda não são capazes de ler autonomamente; que atuem como escribas enquanto as crianças não são capazes de escrever convencionalmente; também, que seja dada às crianças a oportunidade de escrever por meio de suas próprias ideias e de ler com base em suas possibilidades.

Esse conjunto de experiências variadas com relação à leitura e à escrita permitirá que as crianças enfrentem desafios diversos no papel de leitores e escritores e, assim, possam refinar sua compreensão acerca do funcionamento da linguagem escrita. As experiências com a leitura na escola permitem que as crianças acessem a complexidade e a riqueza que caracterizam o universo letrado, uma vez que passam a conhecer os diversos tipos de textos que circulam socialmente.

- Leitura feita pelo professor – situação didática que assegura às crianças o acesso à diversidade de textos, mesmo antes de lerem convencionalmente.

Produção de textos coletivos – trabalho planejado para que as crianças produzam textos de diferentes gêneros mesmo antes de escreverem convencionalmente, façam **revisões** coletivamente e tenham a oportunidade de discutir e analisar as marcas linguísticas e discursivas de um texto. O ato de revisar faz parte das operações intrínsecas da prática de escrita de um texto. A revisão, que acontece durante a produção do texto e também ao final de sua escrita, é uma operação que pretende propor melhorias ao texto.

Para saber mais:

<https://novaescola.org.br/conteudo/2595/revisao-a-hora-de-aperfeicoar-o-texto#> =

Trata-se de um procedimento que precisa ser ensinado para as crianças e que representa uma tarefa complexa que envolve a metacognição, colocar-se não mais como escritores, mas como leitores do texto. A revisão deve acontecer ainda que as crianças não escrevam ou leiam convencionalmente, pois podem começar a compreender a necessidade e a possibilidade de aperfeiçoar uma produção e observar questões referentes à língua. No seu ensino, o que está em jogo é a construção dos procedimentos envolvidos nessa prática. É preciso que as crianças encontrem problemas em seus textos e busquem, ao lado do professor, as melhores soluções para eles.

- Situações de escrita e leitura pelas crianças - contextualizam a reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita e garantem às crianças a oportunidade de pensar sobre como se faz para ler e escrever.

A alfabetização se constrói, portanto, por meio do desenvolvimento de atividades de reflexão sobre a língua, sobre seu uso **contextualizado e significativo**, instigando na criança a análise, a reflexão e o levantamento de hipóteses de como se estrutura o sistema de escrita em toda a sua complexidade. É nosso compromisso criar contextos relevantes para a aprendizagem da leitura e da escrita, valorizando o sentido dessas práticas culturais, bem como os interesses, as linguagens e as culturas infantis. Assim, é tarefa da escola construir um ambiente de imersão e diálogo criativo com a cultura escrita, no qual ela seja alvo de interesse, pesquisa e muitas reflexões por parte das crianças.

Tomando-se por base a concepção de alfabetização como imersão na cultura escrita, nosso propósito constitui-se em colocar as crianças, desde muito cedo, no papel de leitoras e produtoras de textos, compartilhando tempos, espaços, materiais, brincadeiras e práticas que têm o poder de conferir sentido aos atos de ler e escrever, ajudando as crianças a se perceber como leitoras e autoras de textos reais e significativos. Isso posto, é fundamental ter claro o que se espera das crianças em relação à aprendizagem da leitura e da escrita ao final da educação infantil. E, para refletirmos sobre isso, compartilhamos, a seguir, um mapa orientador das aprendizagens essenciais em relação à leitura e à escrita que são esperadas ao término dessa etapa.

3.4 O que se espera das crianças em relação à aprendizagem da leitura e da escrita ao final da Educação Infantil

Considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil (2018, p. 49-51) apresenta uma síntese das aprendizagens essenciais esperadas em cada campo de experiência. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo dos objetivos a serem explorados em todo o segmento da educação infantil, e que serão ampliados e aprofundados no ensino fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao ensino fundamental. Inspirado nesse documento, segue o quadro “Síntese das aprendizagens para a transição para o ensino fundamental” que consta em nossa **Matriz Curricular da Educação Infantil para o Brasil Marista** (2019, p. 94).

Sabemos que todos os campos de experiência são conectados e são vividos pelas crianças em sua integralidade. No entanto, para fins didáticos de estruturação do planejamento e das escolhas pedagógicas docentes, destacamos as principais ênfases apontadas na BNCC com relação ao processo de alfabetização das crianças na etapa de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS PARA A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação	Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente , em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

3.5 Ciclo de Alfabetização Inicial: continuidade, diversidade e progressão das aprendizagens

O ciclo de Alfabetização se constitui como um espaço com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização inicial possa construir e se apropriar de conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua ao longo dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Lembramos da importância e da necessidade de conectar, alinhar e integrar as concepções e práticas que gravitam em torno do currículo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Dessa forma, temos um currículo que se estende no tempo, ampliando os objetivos de aprendizagem e cuidando do que deve permanecer e do que deve ser transformado e ampliado – ou seja, das mudanças necessárias, mas, sobretudo, da indispensável permanência e continuidade garantindo a progressiva sistematização das experiências das crianças.

A organização por ciclos se justifica pela possibilidade de o ensino propiciar a compreensão da leitura e da escrita com base nos princípios da *continuidade, da diversidade, do aprofundamento e da progressão*. Nesse contexto, a construção/apropriação do conhecimento pelas crianças se daria durante esse período (dois primeiros anos do ensino fundamental), sem haver retenção. Assim, o ciclo de Alfabetização Inicial:

- possibilita a elaboração de uma organização curricular que favorece a continuidade, a diversidade, o aprofundamento e a progressão nas aprendizagens;
- valoriza a lógica da cooperação e da solidariedade, em detrimento de uma relação excludente de competição;
- rompe com uma perspectiva meramente conteudista do “quanto já se sabe sobre” para uma perspectiva multicultural da diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo;
- rompe com a busca da homogeneização para uma prática de reconhecimento e valorização da diferença e da diversidade cultural e de percursos individuais de vida e aprendizagem, concebendo a diversidade como uma vantagem ou diferencial pedagógico.

Como destacado anteriormente, é fundamental ter uma progressão bem definida e consistente do que se espera que as crianças aprendam em cada ano escolar, pois isso ajuda a assegurar desafios apropriados para cada momento desse processo e o aprendizado profundo e contínuo ao longo da vida escolar, e, ainda, permite que sejam feitos ajustes em situações pontuais relacionadas ao desenvolvimento individual das crianças.

Quando falamos no currículo voltado ao processo de Alfabetização, é importante ter claro qual o objeto de conhecimento que está em jogo. Devemos aqui lembrar que ler e escrever se aprende lendo e escrevendo (LERNER, 2002). Ou seja, a criança vai ler e escrever mesmo antes de saber ler e escrever de forma convencional. Essa frase, aparentemente simples, é na verdade bastante complexa, pois envolve a compreensão de que o objeto de ensino é constituído pelas práticas de linguagem e não somente pela língua escrita, e que para se formar como leitor e escritor é necessário exercer essas práticas. A partir do momento em que se decide adotar as práticas de leitura e escrita como objeto de ensino é necessário elucidar em que consistem essas práticas, explicar quais são os conteúdos envolvidos nelas e definir quais as condições didáticas que são capazes de preservar esse sentido, favorecendo a aprendizagem da leitura e da escrita na escola. E ter claro que a criança pensa, reflete, elabora hipóteses e tenta compreender esse objeto cultural que é a escrita, desde que lhe sejam dadas condições para usar e refletir sobre como se faz para ler e escrever e os sentidos envolvidos nessas práticas.

Nesse processo, é de fundamental importância prever a aprendizagem em movimento, ou seja, organizar o ensino de modo que as reflexões sobre as práticas de leitura/escuta e escrita e, conseqüentemente, sobre os gêneros textuais e orais sejam cada vez mais complexas. Ao longo do ciclo, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender, ou seja, suas potencialidades e necessidades de aprendizagem.

Para favorecer esse processo, é importante ter claro quais são as aprendizagens essenciais que precisam ser desenvolvidas ao final do Ciclo de Alfabetização Inicial. Por isso, partilhamos, a seguir, um “mapa orientador” do que se espera em cada ano escolar do Ciclo de Alfabetização Inicial. A ideia com esse “mapa” é apoiar o acompanhamento e o monitoramento desse processo de modo que garanta que, em cada ano, as aprendizagens essenciais sejam

desenvolvidas e que, ao longo do Ciclo de Alfabetização Inicial e após esse período, as crianças tenham condições de aprofundar seus saberes e percorrer os anos iniciais do Ensino Fundamental com autonomia e condições de avanços em suas aprendizagens.

3.6. Expectativas de aprendizagem na Alfabetização Inicial: um mapa orientador

Os quadros a seguir contemplam os diferentes eixos do processo de ensino da Língua Portuguesa: *Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade, Análise linguística e Semiótica*, de modo que garanta que as crianças vivenciem situações de aprendizagem durante o Ciclo de Alfabetização Inicial, que as façam avançar em seus conhecimentos e capacidades relacionados tanto à leitura e produção de textos, quanto ao processo de apropriação e consolidação da escrita alfabética. Vale esclarecer que consideramos, nos quadros, a Educação Infantil como um “bloco” único e o 1º e o 2º anos do Ensino Fundamental como o Ciclo de Alfabetização Inicial.

Tendo como base e inspiração os nossos documentos Maristas, bem como outros materiais de referência que foram publicados nessa área¹, utilizaremos alguns indicadores que apontam para o movimento de apropriação dessas aprendizagens essenciais. Ou seja, em todos os quadros são destacadas sugestões referentes a como tratar a progressão de conhecimento ou capacidade durante o Ciclo de Alfabetização. Para isso, utilizaremos os “marcadores”: *Introduzir (I)*, *Aprofundar (A)* e *Consolidar (C)*. A letra I será utilizada para indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzido na etapa escolar indicada; a letra A indica que a prática educativa deve garantir o aprofundamento; e a letra C indica que a aprendizagem deve ser consolidada no ano determinado.

Como pode ser observado, um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a apropriação e abarcam uma complexidade que precisa ser trabalhada gradativamente. Vale ressaltar, mais uma vez, que estamos falando de um ciclo, o que pressupõe movimento e diversi-

1 Ceale, Pnaic, Plano de Ensino, BNCC.

dade no processo de aprendizagem. Ter esse referencial é importante para não perdermos de vista os objetivos que precisam ser alcançados. Mas precisamos ter claro que se trata de um tempo mais alargado no qual brotam diferenças nos percursos de aprendizagem, o que exige um olhar atento para cada criança, seus saberes e suas potencialidades e necessidades de aprendizagem.

ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA Apropriação do Sistema de Escrita Alfabético	Ed. Infantil	1º ano	2º ano
Diferenciar as letras de outros sinais gráficos como números, acentos (agudo, circunflexo), til e sinais de pontuação.	I	I - A - C	
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I	I - A - C	
Reconhecer os diversos tipos de letras utilizadas para grafar as palavras em textos de diferentes gêneros e suportes, percebendo que o sentido não se altera.		I - A - C	A - C
Distinguir o uso das letras minúsculas e maiúsculas.		I - A	A - C
Conhecer a ordem alfabética.		I - A - C	
Compreender e fazer uso da ordem alfabética em diferentes gêneros textuais (nível de textualidade adequado ao ano).		I - A	A - C
Identificar semelhanças e diferenças sonoras entre palavras, sílabas e letras.	I	I - A - C	
Formar palavras por meio de outras palavras, alterando letra ou sílaba (posição, exclusão, acréscimo).		I - A	A - C
Reconhecer a divisão das palavras em sílabas, segmentando oralmente as sílabas de palavras e comparando as palavras quanto ao tamanho.		I - A - C	
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.		I - A - C	A - C
Segmentar palavras em textos.		I - A	A - C
Reconhecer a segmentação das frases em palavras.		I - A - C	
Compreender a orientação e o alinhamento da escrita em Língua Portuguesa.	I	I - A - C	
Reconhecer a função da pontuação no final da frase (ponto final, interrogação e exclamação).			I - A
Reconhecer e utilizar os sinais de acentuação em suas produções, em palavras de uso frequente.			I - A
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.		I - A	A - C
Reconhecer e utilizar os sinais gráficos (til, cedilha e hífen) em suas produções.		I	A
Identificar as correspondências entre grafemas e fonemas (princípio alfabético de escrita).	I	I - A - C	
Identificar as correspondências entre grafemas e fonemas (regularidades diretas, contextuais e algumas irregularidades de uso frequente).	I	I - A	A - C

PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO Discursividade, textualidade e aspectos linguísticos	Ed. Infantil	1º ano	2º ano
Utilizar os símbolos próprios da escrita nas tentativas de produção de textos.	I	I - A - C	
Escrever palavras, frases e textos curtos utilizando a letra de imprensa maiúscula.	I	I - A - C	
Segmentar o texto em frases e as frases em palavras.		I	A - C
Escrever palavras, frases e textos curtos utilizando a letra cursiva (maiúscula e minúscula).			I - A
Escrever palavras, frases e textos empregando corretamente as correspondências letra-som regulares.		I - A	A - C
Empregar as convenções da escrita (segmentação, pontuação, acentuação, letra maiúscula, ortografia - nas palavras de uso frequente).		I - A	A - C
Escrever respeitando os aspectos estruturais do gênero textual (convite, receita, relato, entre outros adequados ao ano).	I	I - A	A - C
Escrever atendendo à temática proposta.	I	I	A
Estabelecer a coerência textual (sequência lógica).	I	I	A
Estabelecer a coesão textual.	I	I	A
Efetuar procedimento de reescrita e revisão para aprimoramento do texto.	I	I	A

LEITURA Discursividade, textualidade e aspectos linguísticos	Ed. Infantil	1º ano	2º ano
Ler palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b).		I - A	A - C
Ler palavras discriminando os padrões silábicos.		I - A	A - C
Ler frases com estrutura sintática simples (ordem direta).		I	A - C
Localizar informações explícitas em diferentes gêneros de textos (nível de textualidade adequado ao ano - capa de um livro, história em quadrinho, tirinha, cartaz etc.).	I	I	A
Relacionar linguagem verbal e não verbal, construindo sentidos.	I	I	A
Compreender globalmente o texto lido, identificando o assunto principal.	I	I	A
Indicar a finalidade do texto em gêneros como: receita, bilhete, letra de música etc. (nível de textualidade adequado ao ano).	I	I	A
Formular hipóteses sobre o assunto do texto por meio dos elementos textuais e contextuais (nível de textualidade adequado ao ano).	I	I	A

LEITURA Discursividade, textualidade e aspectos linguísticos	Ed. Infantil	1º ano	2º ano
Buscar pistas textuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão do texto (nível de textualidade adequado ao ano).		I	A
Reconhecer elementos presentes na estrutura narrativa.	I	I	A
Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.		I - A	I - A - C
Ler, em voz alta, frases e pequenos textos.		I - A	A - C
Ler pequenos textos de imprensa, maiúscula e minúscula.		I - A	A - C
Ler pequenos textos em cursiva, maiúscula e minúscula.			I - A
Antecipar o assunto do texto com base em título, imagem e/ou suporte textual.	I	I	A
Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido.	I	I	A
Identificar a ideia central de um texto lido ou ouvido.	I	I	A
Estabelecer relações entre textos lidos e os conhecimentos prévios.	I	I	A
Identificar a finalidade do texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas (nível de textualidade adequado ao ano).	I	I	A - C
Utilizar a ordem alfabética (considerando até a segunda letra das palavras) para fazer consultas, em diferentes suportes de pesquisa).		I - A	A - C

ORALIDADE	Ed. Infantil	1º ano	2º ano
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo e argumentando.	I	I - A	A - C
Respeitar os turnos de fala, escutando, atentamente, e interagindo com o(s) interlocutor(es).	I	I - A	A - C
Recontar histórias ouvidas, procurando organizar as ideias, seguindo uma sequência lógica.	I	I - A	A - C
Ao contar histórias e/ou acontecimentos, pronunciar as palavras e frases com adequação de ritmo, entonação e intensidade de voz.	I	I	A
Relatar fatos ouvidos e/ou vivenciados.	I	I - A	A - C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, analisando-os de forma crítica.	I	I - A	A - C

ORALIDADE	Ed. Infantil	1º ano	2º ano
Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas e poemas.	I - A	I - A	A - C
Resumir histórias contadas, destacando os acontecimentos mais importantes.	I	I - A	A - C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	I	I - A
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos (debate, entrevista, notícia, relato de experiência etc. e outros adequados ao ano).	I	I	A

É fundamental que tenhamos sempre atenção para que a estruturação de propostas, experiências e atividades vinculadas aos objetivos apontados anteriormente, façam sentido para as crianças. Ou seja, ações que estejam conectadas com os contextos de vida das crianças. Desse modo, temos a intencionalidade de tornar o currículo significativo e **pulsante**.

Destacamos, ainda, que o olhar amplo e cuidadoso com a criança em sua totalidade, ou seja, em sua integralidade, é essencial para consolidação de um processo de alfabetização que considere seus tempos e jeitos de ser infantil. Assim, habilidades como coordenação olho-mão, conhecimento e reconhecimentos de letras e palavras são tão importantes como saber organizar-se no espaço da folha e do caderno, abrir-se às ideias e sugestões dos outros, aceitar seus "erros" e empenhar-se na concretização de propostas. Sua atenção e capacidade de concentração estão diretamente vinculadas tanto às suas capacidades individuais quanto ao significado que cada contexto lhe confere.

4. CAMINHO METODOLÓGICO: ASPECTOS ESSENCIAIS DA PRÁTICA ALFABETIZADORA NAS ESCOLAS MARISTAS

A proposta pedagógica das escolas e colégios Maristas privilegia o *espaçotempo* como um terceiro educador, situando-o no contexto educacional como elemento que oportuniza o desenvolvimento integral dos estudantes por meio do estabelecimento de relações interpessoais, formação cristã, diálogos, brincadeiras e protagonismo infantil; enfim, da valorização de “ser criança”. A perspectiva Marista de *espaçotempo* traduz-se no Projeto Educativo do Brasil Marista da seguinte forma:

Os *espaçotempos* de educação Marista são polissêmicos e polimorfos, possuem uma multiplicidade de sentidos e formas. Isso implica levar em conta que os espaços, tempos e relações são significados e organizados de forma diferenciada pelos seus sujeitos, dependendo da cultura e dos projetos dos diversos grupos sociais neles existentes. (UMBRASIL, 2010, p. 53-54)

As relações espaçotemporais presentes na educação Marista são essenciais para os processos de desenvolvimento e aprendizagens das crianças, compondo a rotina das salas de aula e contribuindo para a construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos.

Como discorre Zilma de Moraes:

É na interação da criança em determinado tempo e espaço com os outros seres humanos em práticas sociais ocorrendo em contextos históricos concretos e, por consequência, simbólicos, com suas tecnologias, valores e seus modos de pensar e expressar emoções, que se dá a gênese do pensamento, a construção do conhecimento e a constituição de si mesmo como sujeito, pelo indivíduo. (OLIVEIRA, 2011, p. 22)

Ainda, de acordo com a BNCC:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p. 42)

Nesse sentido, os Campos de Experiências² da Educação Infantil estabelecidos pela BNCC acolhem diferentes situações e vivências que viabilizam a comunicação e a interação. Tais vivências também são proporcionadas pelo ambiente escolar Marista, que, por meio de diferentes situações, oportuniza as práticas de comunicação e interação desde a Educação Infantil.

4.1 Comunicação e interação na prática com as crianças na Educação Infantil

As diferentes interações das crianças da Educação Infantil articulam-se com as diferentes formas de comunicação (visual, verbal, gestual etc.) e vice-versa. Nesse sentido, interação e comunicação são processos imbricados que acontecem na relação adulto-criança, criança-objeto, criança-criança. No contexto familiar, comunicação e interação estão presentes desde a gestação, por meio de movimentos do feto no útero materno e quando um familiar lê ou ouve música, por exemplo. Já recém-nascidas, as crianças se comunicam pelo choro, pelo contato visual, pelas expressões faciais, pelos movimentos corporais. No contexto escolar é por meio da comunicação e das interações com o outro que as crianças desenvolvem linguagens e aprendem sobre si mesmas e sobre o mundo, colocando-se diante de novas experiências com base em seus conhecimentos e vivências prévias.

Como afirmam Papalia e Feldman:

As pessoas, segundo Vygotsky, aprendem por meio da interação social. Elas adquirem habilidades cognitivas como parte de sua indução a um modo de vida. Atividades compartilhadas ajudam a criança a internalizar os modos de pensar da sociedade,

2 Campos de experiências: O eu, o outro e o nós / Corpo, gestos e movimentos / Traços, sons, cores e formas / Escuta, fala, pensamento e imaginação / Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

cujos hábitos passam a ser os seus. Vygotsky deu uma ênfase especial à linguagem, não simplesmente como uma expressão do conhecimento e do pensamento, mas como um meio essencial para aprender e pensar sobre o mundo. (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 66)

É essencial que, nas propostas elaboradas para o desenvolvimento da linguagem, as crianças aprendam modos diferentes de falar, exigidos pelas diferentes situações de comunicação. Explorar *práticas de linguagem oral* auxiliam as crianças a participar de diferentes situações de comunicação, incluindo as públicas formais. Em razão disso, são essenciais atividades como rodas de conversa, entrevistas, assembleias, exposição oral, memorização de parlendas, cantigas, adivinhas, brincadeiras com fórmulas de escolha. Para Travaglia (2013, p 31-32):

Se o objetivo fundamental do ensino é o desenvolvimento da competência comunicativa, temos de ver a **língua** como **uma forma de interação**, ou seja, entender que usamos a língua para agir na sociedade, que dizer alguma coisa é fazer algo. Como sempre fazemos algo dirigido a outrem que reage, a língua não é apenas uma forma, um instrumento de ação em sociedade, mas de interação, porque sempre temos o outro que reage e que também diz.

É primordial que, nas interações orais que permeiam a sala de aula, o professor atue como mediador, orientando as crianças a escutar atentamente, a responder às questões propostas, bem como a participar das rodas de conversa, relatando experiências vividas de assembleias e emitindo opiniões em debates sugeridos, e efetivando combinados coletivos sobre diferentes aspectos de sua vida cotidiana na escola. Garantir um espaço favorável, no qual as “falas” sejam respeitadas, é essencial na educação das crianças. Participar de práticas sociais de leitura, escrita, oralidade, artísticas, musicais e de resolução de problemas ressaltam esse compromisso.

As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)** (2010, p. 25-26) recomendam que as interações e brincadeiras:

- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

Vale discorrer, também, sobre a importância de compreender e utilizar a linguagem e os recursos digitais como forma de comunicação, uma vez que as crianças estão cada vez mais imersas na cultura digital. Conforme Pyle (2018, p. 4):

De fato, a tecnologia digital desempenha um papel essencial na resolução de problemas, na comunicação e em muitos outros aspectos do dia a dia moderno, para não mencionar o papel fundamental que a tecnologia indubitavelmente terá na vida adulta da maioria das crianças, tanto pessoal como profissionalmente.

Porém, cabe ressaltar que é necessário que a utilização das tecnologias digitais seja feita, conforme a BNCC:

[...] de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...] para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Nesse sentido, é inegável que as propostas com os recursos digitais, quando realizadas de forma adequada à faixa etária das crianças, podem contribuir para a comunicação e interação entre alunos e professores, além de ser uma importante ferramenta no processo de aquisição de conhecimentos. Assim, ratifica-se a *comunicação* e a *interação* como princípios da escolha metodológica, em consonância com os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem e com os campos de experiência.

4.2 Princípio de investigação e conhecimento

No *espaçotempo* encontram-se outros aspectos presentes nas práticas pedagógicas Maristas que colaboram com a alfabetização dos estudantes. Entre eles, destaca-se a investigação, que atua como fio condutor das aprendizagens e conduz as crianças ao objeto de conhecimento por meio de situações lúdicas e participativas. De acordo com as Matrizes Curriculares de Educação Infantil do Brasil Marista:

[...] a investigação precisa ocorrer em situações significativas para o grupo de crianças e que também esteja de acordo com os interesses, curiosidades e/ou necessidades grupais ou individuais. (UMBRASIL, 2019, p. 75)

Posto isto, é necessário na alfabetização que o educador exerça olhar atento e sensível para as propostas metodológicas e para as interações das crianças mediante as situações previstas. É essencial acompanhar os diálogos estabelecidos, os questionamentos, as respostas e curiosidades dos educandos acerca do assunto tratado e das situações apresentadas. Convém observar os interesses manifestados e intervir de modo que conduza o estudante ao processo de alfabetização.

4.2.1 Investigação e conhecimento na prática com as crianças da Educação Infantil

Na prática alfabetizadora, ensinar a investigar não significa apresentar um fenômeno e pedir que as crianças o observem. A investigação de fato ocorre quando o professor fornece elementos para que as crianças prestem atenção a aspectos específicos do objeto de conhecimento, em movimentos identificados ou em algum ponto em que haja uma informação de destaque. A investigação terá sentido na construção do conhecimento se as crianças compreenderem o que viram e relatarem o que vivenciaram, pois as palavras formalizam aquilo que aprendem.

[...] palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E, pensar, não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (LARROSA, 2001, p. 20)

Ao fornecer ferramentas para a investigação, com base em conhecimentos prévios das crianças, o educador favorece a construção de saberes pela prática e propicia a elas a oportunidade de refletir, criar, sentir, expressar-se, experimentar e motivar-se. As investigações na prática alfabetizadora propiciam o desenvolvimento de meios de expressão, de comunicação e de reconhecimento de novas linguagens na medida em que as crianças são estimuladas a formular hipóteses e construir sentidos. Nessa perspectiva, serão capazes de dizer o que vivenciaram no decurso das investigações e os conhecimentos que, de fato, construíram.

Por meio do contato sistemático com textos escritos em situações em que a leitura e a escrita façam sentido, as crianças refletem sobre a forma gráfi-

ca dos escritos, relacionando-a gradativamente à pauta sonora. Suas investigações incluem palavras estáveis e de referência que conhecem no cotidiano da sala de aula, escritas que sabem ser convencionais e que servem como fonte de pesquisa e informações sobre o funcionamento do sistema de escrita. Além disso, investigam também a forma como a linguagem se organiza nos diferentes tipos de texto com os quais convivem, aprofundando o conhecimento que possuem acerca das formas como nosso discurso se organiza em diferentes situações comunicativas.

Importante o professor sempre ter em mente que em todas as situações nas quais a criança tem acesso a textos escritos ela está fazendo suas investigações e estabelecendo ricas relações com os conhecimentos que já construiu.

4.3 Princípio diversidade sociocultural

O Brasil é um país multicultural e socialmente diverso. No cotidiano, convivemos com uma multiplicidade de manifestações culturais e sociais, com pessoas de jeitos diferentes, de etnias diversas e valores e crenças próprios.

Nesse sentido, é importante que as crianças, desde a Educação Infantil, experimentem a diversidade fora do seu ambiente de origem. O ambiente escolar pode oportunizar essas vivências de forma rica, significativa e respeitosa. Em relação à diversidade sociocultural, o documento **DCNEI** determina que as instituições de Educação Infantil ofereçam condições para a realização de atividades coletivas e para a organização de materiais, espaços e tempos que ratifiquem:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação. (BRASIL, 2010, p. 21)

Além disso, a Lei n. 11.645 determina que os “conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2008).

Tendo em vista essas determinações, o princípio da diversidade sociocultural traduz-se nas unidades Maristas por meio de projetos e do aproveitamento de situações ocorridas no cotidiano escolar que suscitam a curiosidade e o interesse dos educandos, conduzindo-os à ampliação de conhecimentos e propiciando situações de aprendizagem com intencionalidade pedagógica. Tais situações po-

dem gerar registros expressos por intermédio de desenhos e/ou escrita espontânea; rodas de conversa; atividades envolvendo os familiares, entre outras.

Corroborando com as DCNEI, o Projeto Educativo do Brasil Marista:

[...] reconhece e acolhe a pluralidade de identidade e modos de ser criança, adolescentes, jovem e adulto, com suas linguagens e culturas [...]. A multiplicidade de estudantes presentes nas diversas realidades das escolas maristas aponta a necessidade de abertura e acolhimento desses sujeitos nos processos, estruturas e projetos educativos. (UMBRASIL, 2010, p. 56-57)

4.3.1 Diversidade sociocultural na prática com as crianças da Educação Infantil

Ao ingressar na escola, as crianças se deparam com uma diversidade de objetos culturais que não fazem parte de seu cotidiano. Além disso, são apresentadas as práticas sociais muitas vezes diversas daquelas cultivadas por sua família e por outros grupos com os quais convivem, o que, no geral, é extremamente positivo para seu desenvolvimento.

De acordo com a BNCC:

[...] na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2018, p. 40)

No ambiente escolar, as crianças também fazem amizades e formam grupos afins. Segundo Papalia e Feldman (2013, p. 310):

Por meio das amizades e interações com colegas casuais, a criança aprende a se relacionar com os outros. Aprende que sendo amiga é que se tem amigos. Aprende a resolver problemas em relacionamentos e a se colocar no lugar da outra pessoa; além de ver modelos de vários tipos de comportamento.

Percebe-se, então, o quanto a convivência com a diversidade pode ser enriquecedora. Afinal, conviver com o diferente é poder experimentar diferentes pontos de vista e, com base neles, também identificar-se como sujeito. O desafio da escola, então, é promover situações que contribuam para a ampliação do universo cultural e para o acesso e a participação dos estudantes.

Durante as brincadeiras e interações, práticas corporais e de movimento, leitura/escuta de histórias, resolução de problemas, investigação, entre outras práticas da Educação Infantil, cada criança, que tem sua própria história, seu ritmo de aprendizagem e suas características, aprende com as diferenças e interage com a multiplicidade.

4.4 Avaliação no processo de alfabetização

A infância é um período dinâmico, mediado por questões culturais, sociais, emocionais, políticas e econômicas que o mundo contemporâneo apresenta. Nesse contexto, as crianças constituem-se como sujeitos de ações, capazes de estabelecer relação com o mundo de maneira competente, potente e significativa. Os educadores que acompanham essas crianças, portanto, têm grande responsabilidade sobre as ações e intervenções relacionadas ao trabalho pedagógico, o que implica projetar, selecionar, decidir, observar, realizar, registrar, refletir sobre as experiências e avaliar.

Nesse sentido, a avaliação confirma-se como um precioso processo de investigação, isto é, um instrumento para que o educador possa identificar as aprendizagens que necessitam de um olhar mais atento, redefinir rotas e repensar metodologias, exercitando a ação-reflexão-ação. De acordo com a **Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB)**, seção II, artigo 31, na Educação Infantil a avaliação acontecerá mediante o acompanhamento do estudante, seguido de registros de seu desenvolvimento.

Castellar (2018, p. 155) reforça as peculiaridades do processo avaliativo nessa etapa educacional quando afirma que:

As aprendizagens ocorridas ao longo da Educação Infantil são fundamentais aos futuros processos cognitivos dos alunos. [...]

Na Educação Infantil, a avaliação é processual e não temos como objetivo a promoção das crianças. As avaliações [...] envolvem as ações de selecionar, verificar, fazer comparações, julgar e decidir.

A concepção de avaliação presente no Projeto Educativo do Brasil Marista corrobora com essa ideia e ressalta, entre seus diversos potenciais, que essa ferramenta “baliza, legitima, regula e emancipa o processo de ensino e aprendi-

dizagem [...] que deve ser sistemático, compartilhado e demanda assertividade, organização, sensibilidade e criticidade” (UMBRASIL, p. 89, 2010).

O processo de avaliação requer acompanhamento do que foi planejado, das ações em sala de aula e da aprendizagem das crianças, permitindo analisar tanto as crianças quanto o próprio trabalho docente. Ações docentes consistentes e que caminhem no sentido de proporcionar a aprendizagem necessitam de uma avaliação formativa, que, por sua vez, engloba a avaliação diagnóstica, a avaliação processual e a avaliação final. Vamos conhecer cada uma dessas modalidades avaliativas a seguir, situando-as no contexto da Alfabetização Inicial.

4.4.1 Avaliação diagnóstica

Para refletirmos sobre a avaliação diagnóstica, é necessário, antes, considerar alguns aspectos relativos ao contexto escolar da Educação Infantil. Zabala (1998, p. 199) atenta para o fato de que:

Cada aluno chega à escola com uma bagagem determinada e diferente em relação às experiências vividas, conforme o ambiente sociocultural e familiar em que vive, e condicionado por suas características pessoais. Esta diversidade óbvia implica a relativização de duas das invariáveis das propostas uniformizadoras — os objetivos e os conteúdos e a forma de ensinar — e a exigência de serem tratadas em função da diversidade dos alunos.

Com base nessas premissas, a observação e o registro das primeiras semanas de aula são fundamentais para o acompanhamento das crianças na transição do ambiente familiar para o escolar. Por se tratar de um momento de adaptação, deve-se colocar em primeiro plano a necessidade de a escola acolher as crianças e as famílias. Nos anos posteriores, é importante que o professor receba e analise a documentação referente a cada criança que fará parte da turma para que possa identificar em que etapa estão e fazer seu planejamento pedagógico.

A realização de uma entrevista com familiares ou responsáveis pelas crianças traz subsídios para conhecer essas crianças e observá-las por meio de diferentes olhares. Essa documentação precisa ser realizada por todos os educadores e compartilhada entre eles, bem como com os familiares das crianças, pois isso facilita o trabalho de construção da confiança entre a escola e a família, além de ser essencial para a adaptação das crianças e sua integração no ambiente escolar. Sobre a importância dessa relação, Silva e Freire (2020, p. 77) indicam:

[...] os registros, as anotações sobre o desenvolvimento infantil, precisam ser complementados e compartilhados por todas as pessoas que se responsabilizam pela criança. A relação família/escola deve ser dinâmica a fim de gerar reflexão mútua sobre os interesses, as necessidades, as conquistas das crianças, no sentido de auxiliá-las em suas tentativas de aquisição de novos saberes. O que não quer dizer que deva efetivar uma prática de reuniões periódicas com os pais e ou responsáveis para entrega de pareceres finais, mas, ao contrário, significa criar oportunidades frequentes de troca de ideias entre os educadores que trabalham com as crianças e destes com seus familiares.

Se em um primeiro momento a avaliação diagnóstica requer um contato inicial com as famílias das crianças, seja para uma entrevista ou outra forma de registro que o professor julgar mais pertinente, as autoras destacam, no trecho anterior, que esse contato deve ser contínuo, ou seja, ocorrer durante todo o processo de desenvolvimento das crianças.

ENTREVISTA COM OS RESPONSÁVEIS

ESCOLA Escola dos alunos

TURMA 1

DATA 2 / 2 / 2021

NOME DA CRIANÇA Carla Ribeiro

IDADE 2 anos e 4 meses

NOMES DOS PAIS Cima Paula Ribeiro e Ricardo Gilves Ribeiro

OUTROS CONTATOS RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA Maria Lúcia Ribeiro (avó)

ANOTAÇÕES Quanto quantas pessoas na casa de vocês? Com quem a Carla costuma passar mais tempo em casa? Três pessoas (pai, mãe e Carla). Carla passa muito tempo na casa da avó porque os pais trabalham em período integral.

Quem costuma trazer a Carla para a escola? Os pais, a caminho do trabalho.

Em quais tipos de atividade ela costuma se envolver em casa? Como os pais passam o dia todo fora, Carla não costuma participar de tarefas de casa. Com finais de semana, usa o tablet da mãe para assistir a vídeos na internet; a família tem o hábito de almoçar em restaurantes e tenta ir ao parque uma vez por semana.

Como são os hábitos alimentares da Carla? Não há restrições alimentares; ela costuma comer tudo o que oferece.

Os pais afirmam seguir as orientações da pediatra?

Ela costuma participar das situações de cuidado e higiene pessoal? Sim. No banho, esfrega o cabelo nos cabelos e passa o sabonete no corpo, acompanhada por um dos pais. Também escova os dentes acompanhada.

DESTAQUE/IMPORTANTE Carla não se relacionou por muito tempo com crianças, apenas com filhos de amigos, por poucas horas.

PLANNER 43

Fonte: Documentação pedagógica [livro eletrônico]: planejamento e acompanhamento das experiências na educação infantil. 1. ed. São Paulo: FTD Educação, 2020.

Considerando o contexto da Alfabetização Inicial, é fundamental que nas primeiras semanas de aula sejam propostas situações que permitam aos educadores reconhecer os processos de reflexão que seus alunos estão vivendo com relação ao sistema de escrita. Assim, planejar situações de escrita, leitura, reconhecimento de nomes e exploração de repertório de textos conhecidos de memória é muito importante para que possamos conhecer um pouco das crianças e de seu percurso individual. Observar a forma como seguram o lápis também é relevante nesse momento, de modo que possamos considerar intervenções nesse aspecto caso sejam necessárias. Por meio das produções, o professor pode levantar informações sobre a escrita de cada criança: se usa letras, se tem repertório amplo ou restrito de letras, se considera a direcionalidade da escrita etc. O registro dessa avaliação diagnóstica é essencial para o trabalho que se seguirá e para que seja possível a construção de uma narrativa sobre o desenvolvimento individual de cada criança.

4.4.2 Avaliação processual

Além da avaliação diagnóstica, é importante avaliar o processo em si. Essa avaliação é contínua e possibilita ao educador, a qualquer momento, rever suas ações e definir novas estratégias para proporcionar a aprendizagem efetiva.

Não apenas os alunos são diferentes em cada ocasião, como as experiências educacionais também são diferentes e não se repetem. Isto supõe que, no processo de aplicação, em aula, do plano de intervenção previsto, será necessário adequar às necessidades de cada aluno as diferentes variáveis educativas: as tarefas e as atividades, seu conteúdo, as formas de agrupamento, os tempos etc. Conforme se desenvolva o plano previsto e conforme a resposta dos meninos e meninas a nossas propostas, haverá que ir introduzindo atividades novas que comportem desafios mais adequados e ajudas mais contingentes. O conhecimento como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam, é o que podemos denominar avaliação reguladora. (ZABALA, 1998, p. 200)

Uma das possibilidades de dar visibilidade às observações realizadas pelo professor é a **elaboração de diários** de cada criança, um documento que possa reunir elementos importantes da observação recolhida ao longo do ano. Esse diário poderá ser compartilhado com a família ao final do semestre ou ainda ao final do ano letivo.

Para saber mais:

Diário de bordo: instrumento de transformação de professores e gestores da educação básica, de Ana Lúcia Borges e Cristiano Rogério Alcântara.



A avaliação processual oferece aos educadores registros e dados valiosos das particularidades de cada estudante permitindo, em primeiro lugar, o acompanhamento efetivo e aprofundado do processo de construção de conhecimento de cada criança, mas, também, a identificação das propostas e ações pedagógicas que precisam ser revistas e àquelas que promoveram engajamento, participação e aprendizagem das crianças.

Manter evidências de aprendizagem desde a avaliação diagnóstica permite que o educador reconheça o processo de aprendizagem de cada criança. Assim, garantir que a avaliação processual persiga aspectos essenciais relacionados às aprendizagens vinculadas à Alfabetização Inicial é importante em cada faixa etária. Os registros decorrentes da observação das aprendizagens são fundamentais para a construção da documentação. Pautas de observação são instrumentos relevantes nesse contexto, que apoiam a análise do educador acerca das aprendizagens individuais e de todo o grupo.

4.4.3 Avaliação final

Realizar uma avaliação final, seja a cada período ou ano letivo, permite ao educador verificar e analisar os resultados obtidos no processo de Alfabetização, o percurso das crianças até esses resultados, para poder definir o que continuar desenvolvendo e o que é preciso refazer ou abandonar.

Prefiro utilizar o termo avaliação final para me referir aos resultados obtidos e aos conhecimentos adquiridos e reservar o termo avaliação somativa ou integradora para o conhecimento e a avaliação de todo o percurso do aluno. Assim, a avaliação somativa ou integradora é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, em especial, a partir desse conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo. (ZABALA, 1998, p. 201)

É importante ressaltar, aqui, que a avaliação final é acima de tudo um instrumento de reflexão e apoio à ação docente, distanciando-se de uma tentativa meramente classificatória. Estruturar um documento que revele os diversos percursos que as crianças trilham para compor seu repertório conceitual sobre o mundo é dar força e reconhecer seu lugar protagonista e ativo na aprendizagem. De outro modo, é promover um olhar atento àquilo que as crianças sabem fazer, suas descobertas e modos de se relacionar com os objetos de conhecimento ajudando as famílias e a comunidade a constituir um olhar sobre as infâncias como categoria social distinta e potente.

A elaboração dos pareceres descritivos é uma exigência legal que confere estatuto de cidadania respeitando as crianças como sujeitos de direito. Por fim, a avaliação final – a própria organização do parecer que comunica o processo de aprendizagem dos estudantes – oferece aos professores um quadro bastante amplo das experiências e propostas vivenciadas ao longo do ano letivo, permitindo a reflexão sobre o seu fazer pedagógico sinalizando possibilidades, escolhas e cenários que podem ser adotados, futuramente, na sala de aula.

A avaliação também pode acontecer por meio do uso de indicadores de aprendizagem descritos de acordo com as habilidades da Matriz Marista. Tais indicadores se organizam em ficha individual e indicam as expectativas de aprendizagem de determinada etapa, orientando o olhar do professor à coleta de evidências de tais conquistas. Os indicadores de aprendizagem objetivam a avaliação feita pelo professor sobre o percurso individual das crianças, evitando subjetividades nesse processo.

No contexto da Alfabetização, a documentação desse processo avaliativo é fundamental para que se garanta a continuidade que se tem como princípio curricular, assegurando às crianças o atendimento às necessidades de aprendizagem nesse campo de conhecimento.

5. MATERIAIS E RECURSOS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A escolha e definição dos materiais e recursos que os professores oferecem para as crianças interfere, viabiliza e promove a possibilidade de construção das aprendizagens. Isto é, as crianças aprendem sobre a escrita elaborando, testando e comprovando hipóteses utilizando os materiais e recursos existentes nas salas de aula. Assim, as hipóteses e os saberes que constroem por meio de suas experiências com a leitura e a escrita são influenciados pela qualidade e pela diversidade do material que acessam.

Criar um contexto de cultura escrita significa dar oportunidades para que as crianças atribuam significados ao que está escrito, conforme suas diversas competências. De fato, o contexto material pode servir para a criança aprender que os objetos escritos têm intenção comunicativa; para familiarizar-se com os diversos usos de acordo com as funções adultas; para saber usar objetos escritos, inclusive antes de saber ler; para entender as mensagens escritas na situação em que elas aparecem. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 105)

O ambiente em que as crianças vivem suas experiências de leitura/escuta e escrita precisa ter uma quantidade suficiente de materiais escritos que sejam relevantes e adequados. Nesse contexto, destacamos a importância de garantirmos a presença de diversos suportes de linguagem escrita e visual, com ênfase especial para o acervo literário. É importante, também, garantir a oferta de textos da vida cotidiana, como rótulos, cartazes, folhetos etc.

Além disso, os suportes próprios do mundo da escrita devem se fazer presentes, enriquecendo a experiência dos alunos: jornais, revistas, gibis, enciclopédias, dicionários, suportes comerciais e textos produzidos pelas próprias crianças.

5.1 Localização, disponibilidade e qualidade do material em sala de aula

Os materiais precisam estar acessíveis às crianças para que possam explorá-los com autonomia e liberdade sempre que sentirem desejo e necessidade. Isto é, devem estar acessíveis para que possam consultá-los quando deles precisarem para consultar como fonte de informação para pensar e formular seus próprios escritos. É importante que os escritos fiquem no campo de visão das crianças e a uma altura que lhes permita acessá-los com independência.

Sabemos que a proximidade com livros faz com que as crianças tenham interesse em manipulá-los e lê-los. Desse modo, precisam constituir o cotidiano de nossas escolas desde a Educação Infantil.

As crianças aprendem por meio dos materiais a que têm acesso; assim, critérios como organização, clareza, diversidade e estética devem fazer parte da análise do professor na seleção e estruturação do acervo das salas de aula das **crianças**.

Também é importante constituir espaços de socialização de leituras preferidas das crianças, com livros trazido de casa, para que possam colocar em evidência seus conhecimentos prévios, revelar seus gostos e interesses e ampliar seu repertório por meio do manuseio de diferentes e diversificadas produções.

5.2 Tempo de exposição do material

Se o material escrito exposto em sala de aula está relacionado com as atividades dos grupos, com seus estudos e investigações, a alteração do material demonstra a progressão das aprendizagens e a duração das temáticas estudadas. O material disponível deve ser funcional e apoiar as aprendizagens dos estudantes, estando integrado aos conteúdos curriculares.

Da perspectiva da aprendizagem da leitura e da escrita, alguns escritos permanecem expostos ao longo do ano todo, por exemplo, a lista de nomes das crianças do grupo. Outros textos, como parlendas, poesias e trava-línguas,

acabam sendo trocados à medida que o trabalho se desenvolve. Listas vinculadas aos projetos de investigação (lista de animais que estão sendo estudados, por exemplo, ou dos jogos preferidos da turma) também permanecem expostas durante o tempo do trabalho.

5.3 Recursos digitais

Há muita oferta de jogos *on-line* nomeados como recursos relacionados à Alfabetização. No entanto, uma análise cuidadosa é necessária para que possamos identificar a concepção de alfabetização com que o jogo trabalha. A indicação de cada jogo deve considerar os conhecimentos das crianças de modo que os desafios propostos sejam relevantes a seu processo de aprendizagem, uma vez que muitos deles enfocam letras ou sílabas isoladas, e não colocam desafios de leitura ou escrita interessantes aos jogadores.

Nesse sentido, o papel do professor na seleção desses recursos é fundamental, assim como é necessária a reflexão docente sobre a forma como o jogo será encaminhado na construção das aprendizagens pretendidas.

Seguem alguns recursos que convidam os estudantes a pensar sobre o sistema de escrita em um ambiente gamificado.

Jogo Forma palavras



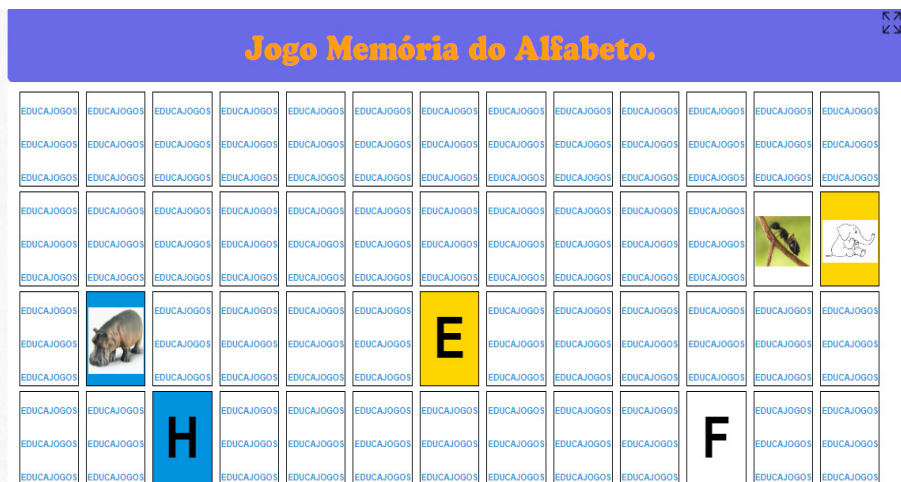
Nesse jogo, a criança é convidada a escrever o nome da imagem que lhe é apresentada. As letras disponíveis são as letras necessárias para tal escrita; dessa forma, trata-se de uma proposta de escrita com intervenção. Caso haja inversão ou inadequação no posicionamento das letras feito pela criança, o jogo sinaliza as letras que devem ser revistas. Produzido em letras de fôrma maiúsculas.

Jogo Ditado



O jogo apresenta uma imagem e o áudio de seu nome. Com base nessas duas informações, o jogador deve escrever a palavra. Caso haja engano, o jogo indica, porém o jogador deve ser capaz de localizar o erro e reescrever. Produzido em letras de fôrma maiúsculas.

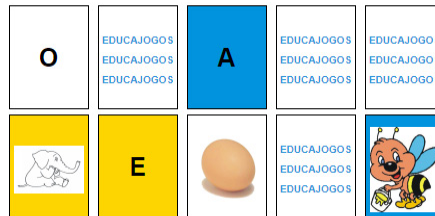
Jogo Memória do Alfabeto



Esse jogo de memória apresenta as letras do alfabeto e imagens de objetos variados. O desafio é parear a imagem com a letra inicial de seu nome. Havendo uma imagem que deve ser pareada com cada letra do alfabeto, há uma quantidade grande de pares a serem feitos. Quando o par é feito, as duas cartas mantêm-se abertas e são identificadas com a mesma cor no fundo. Quando o par não é feito, as cartas voltam a ser fechadas. Produzido em letras de fôrma maiúsculas.

Jogo Memória das Vogais

Jogo Educativo Memória das Vogais.



Esse jogo tem o mesmo funcionamento do jogo anterior, porém, conta com 5 pares que devem ser formados relacionando-se imagens à letra inicial de seus nomes. Nesse caso, palavras que iniciam pelas vogais. Produzido em letras de fôrma maiúsculas.

Jogo Nome da imagem

Digite o Nome da Imagem.



Digite o Nome:

O jogo oferece quatro grupos de palavras (campo semântico) como opções ao jogador (animais/frutas/ alimentos/brinquedos). Feita a escolha, o jogo apresenta uma imagem e o jogador deve escrever seu nome. O jogo só aceita a letra caso esteja certa; se for uma letra errada, não permite o registro. Quando a escrita correta é feita, propõe uma nova imagem. Produzido em letras de fôrma maiúsculas.

Jogo Leitura de nomes



O jogo apresenta um conjunto de imagens de materiais escolares e seus nomes escritos. O jogador deve juntar escrita e imagem. Quando o par feito está correto, imagem e escrita somem da tela. Quando a relação não foi feita adequadamente, o par é destacado em vermelho. Produzido em letras de fôrma maiúsculas.

Jogo Leitura de descrição





O jogo apresenta imagens de meios de transporte e suas descrições. O jogador deve ler e juntar o texto ao meio de transporte que ele descreve. Caso erre, o par fica marcado em vermelho. Quando a relação é feita adequadamente, o par some da tela. Produzido em letras de fôrma maiúsculas.

6. EXPERIÊNCIAS DO UNIVERSO MARISTA E EXTERNAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Proposta 1 - Alfabetização na educação infantil: a dimensão simbólica da escrita

- **Objetivo da proposta:** garantir à criança a apropriação da escrita nas perspectivas histórico-culturais.
- **Faixa etária (etapa / nível):** 4/5 e 6 anos • Educação Infantil
- **Síntese da proposta:** As vivências propostas no projeto buscam abarcar outras linguagens, visto que as manifestações infantis envolvem: a representação, o simbolismo, a oralidade, a gestualidade e a construção do pensamento.
- **Anexo ou link:**

- Elis Beatriz de Lima Falcão. Centro de Educação Infantil Criarte-UFES – Vitória/ES. **Experiências externas sobre alfabetização - 12º Prêmio Professores do Brasil/2018.** Disponível em: http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2018/pre_escola/SE_PreEScola_Elis_Beatriz_de_Lima_Flacao_Alfabetizacao_na_educacao_infantil.pdf. Acesso em: ago. 2022. 
- Elis Beatriz de Lima Falcão. **Prêmio Professores do Brasil.** Disponível em: [\(13\) RAQUEL SANTOS ZANDONADI - YouTube](#). Acesso em: ago. 2022. 

Proposta 2 - Projeto: Uma mensagem para você

- **Objetivo da proposta:** desenvolver as competências leitora e escritora, permitindo aos alunos ler e escrever com compreensão um texto pequeno, no formato de mensagem de texto do WhatsApp (considerado bilhete da atualidade), de acordo com estrutura, encadeamento de ideias, autonomia, assunto significativo e contextualizado para garantir a comunicação entre as partes.
- **Faixa etária (etapa / nível):** 2º ano • Anos iniciais do Ensino Fundamental
- **Síntese da proposta:** Projeto tomou por base a necessidade de desenvolvimento da capacidade de leitura e compreensão de textos, bem como suas funções sociais. Para que houvesse um grande impulso motivacional, a professora escolheu começar pelo gênero textual bilhete, no formato mensagem de texto para WhatsApp e, também, pela linguagem multimodal para garantir a comunicação mesmo daqueles que ainda não sabiam ler ou escrever. Ao longo das etapas do projeto foram visualizados avanços em mais de 80% da turma, principalmente nos objetivos de leitura, escrita, pontuação, uso de linguagem multimodal.

- **Anexo ou *link*:**

- Vandete Pereira Lima. EC 08 DO CRUZEIRO - Brasília/DF.

Experiências externas sobre alfabetização - 12º

Prêmio Professores do Brasil/2018. Disponível em:

http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2018/alfabetizacao_123_anos/CO_Ciclo_Vandete_Pereira_Lima_Uma_Mensagem_Para_Voce_.pdf

Acesso em: ago. 2022.



- Vandete Pereira Lima. **Prêmio Professores do Brasil.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xHzoW8YJFSc&feature=youtu.be>.

Acesso em: ago. 2022.



Proposta 3 - Projeto Extra, extra, extra: tá na hora de brincar

- **Objetivo da proposta:** trabalhar a oralidade, a interação família-escola e a cooperação entre as crianças por meio dos campos de experiências da BNCC e dos direitos de aprendizagem.
- **Faixa etária (etapa/nível):** • 5 anos • Educação Infantil
- **Síntese da proposta:** o projeto surgiu em uma roda de conversa da turma, na qual se percebeu a necessidade das crianças de comunicarem aos seus familiares sobre o que acontecia na escola. Com o intuito de instigar o protagonismo infantil no processo de aprendizagem, a voz das crianças ganhou visibilidade em um jornal confeccionado com base nas experiências ilustradas com fotos dos cantinhos *Leituras* e *Aprendendo a brincar* (momento de relatar como brincar de acordo com as falas das crianças). O trabalho com o jornal surtiu efeitos significativos na oralidade, na interação família-escola e na cooperação entre as crianças.
- **Anexo ou link:**
 - Raelen Brandino Gonçalves. Escola Municipal Professora Therezinha Soares - Mogi das Cruzes/SP. **Experiências externas sobre alfabetização - Prêmio professor transformador 2020.** Disponível em: <https://www.facebook.com/Porvir/videos/extra-extra-extra-t%C3%A1-na-hora-de-brincar-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil/542611863070143/>. Acesso em: ago. 2022.



7. ACOMPANHAMENTO DOCENTE

A Alfabetização exige um conjunto de ações e mediações, momentos e espaços, cuja finalidade será, em primeira instância, promover o desenvolvimento da leitura e da escrita pelas crianças.

Para tanto, é importante garantir a qualificação dos processos de aprendizagem por meio de metodologias que (re)signifiquem a experiência da criança com o universo escrito e promovam o acompanhamento do percurso que será vivenciado e construído com e pelos estudantes, fortalecendo e ampliando suas capacidades e competências para ler e escrever.

Levando em consideração todos e tantos elementos que acabam envolvidos no processo da alfabetização, mais ainda no processo de Alfabetização Inicial, é importante destacar, em nosso projeto educacional, o alinhamento e o contínuo conhecimento das famílias, docentes, gestores e crianças sobre o desenvolvimento das habilidades e hipóteses linguísticas estabelecidas em cada etapa do processo, bem como os percursos construídos na consolidação e no refinamento dessas habilidades. Também é importante fomentar análises reflexivas de modo qualitativo e quantitativo sobre as aprendizagens, estimulando um olhar crítico formativo sobre a consolidação de cada etapa e dos conhecimentos que poderão ser mobilizados pelos sujeitos em processo de alfabetização.

É comum, para o docente das infâncias, o acompanhamento do desenvolvimento da alfabetização por meio de pautas de observação, registros diários, produções das crianças, pequenas sondagens e rubricas que, por meio de critérios e indicadores, possam contribuir na estruturação da avaliação diagnóstica evidenciando e reconhecendo as hipóteses de escrita e habilidades leitoras das crianças. Dessa forma, o momento de sondar não deve servir para ensinar a criança a ler e escrever e sim para concretizar o conceito de avaliação e acompanhamento com foco no processo de aprendizagem.

Como destacamos anteriormente, a avaliação contínua e formativa nos ajuda a pensar em instrumentos que possibilitem o acompanhamento das aprendizagens de forma sistemática, assertiva, crítica e personalizada. A escolha pelo tipo de instrumento avaliativo precisa ser baseada na intencionalidade do educador, considerando o objeto de conhecimento que está sendo analisa-

do. Um dos formatos que nos possibilita demonstrar e acompanhar a evolução do estudante é o portfólio, que

se constitui como sendo um registro de aprendizagem que focaliza o processo de trabalho dos estudantes e ação reflexiva sobre esses registros; é uma coleção sistematizada de forma intencional de trabalhos dos estudantes que conta um pouco da história do seu esforço, do seu progresso e das suas realizações nas aulas durante um certo tempo. É definido como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada estudante (COLÉGIOS E UNIDADES SOCIAIS DA REDE MARISTA. GERÊNCIA EDUCACIONAL, 2017, p. 31)

Para a construção do portfólio, precisamos elencar algumas competências e habilidades previstas em nossos documentos, entre elas a construção da leitura e da escrita. Os registros são feitos com uma periodicidade construída pela equipe educativa, pois carrega a identidade de cada processo vivenciado na escola. Portanto,

o portfólio valoriza as experiências e realizações de cada criança, trazendo um sentido de pertencimento e protagonismo uma vez que a reflexão é sempre embasada nas atividades que produziu e que foram selecionadas, seja pelo educador, seja pela criança, para compor tal instrumento. (TONELLO, 2022, p. 43-44)

Para isso, a elaboração do portfólio precisa estar inserida na dinâmica diária da escola. Os momentos de escolha, construção e retomada devem estar contemplados no planejamento, garantindo, assim, o tempo e o espaço apropriados para reflexão e análise.

Dessa forma, possibilita que o educador repense e reformule suas práticas, que o estudante perceba o seu percurso formativo e que o documento comunique à família sobre o trabalho que está sendo realizado e as aprendizagens construídas. Além disso, as escolhas precisam ser conscientes e coerentes aos demais instrumentos avaliativos.

Uma outra proposta significativa é a produção da documentação pedagógica. Para isso, é necessário que sejam feitos diferentes tipos de registros docentes como os diários, os dossiês, as fotografias, pequenas filmagens, todos esses registros estão ancorados num olhar atento, investigativo sobre a participação dos estudantes, a escuta cotidiana das crianças e suas interações, hipóteses e descobertas. O processo pedagógico se consolida e se explicita nessa prática, ou seja, a documentação pedagógica confere visibilidade e força aos saberes e conhecimentos das crianças.

Assim, a documentação pedagógica possibilita a visualização da originalidade dos processos construtivos das crianças, de suas experiências individuais e em grupo, bem como explicita um olhar atento e sensível na escola buscando reconhecer as descobertas que acontecem no cotidiano das crianças. A documentação pedagógica se materializa na pesquisa constante, no estudo e na reflexão docente, ou seja, instiga a realização de registros por meio de diferentes linguagens, oferecendo para as crianças a possibilidade não só de acompanhar, mas também de participar da geração e seleção dos materiais que constituem esse documento.

Trata-se, portanto, de uma ação que fomenta o aumento das capacidades de aprendizagem das crianças por tornar visível para cada uma e para os outros os processos que foram necessários em cada nova construção de conhecimento. A documentação apoia o desenvolvimento e a aprendizagem de processos autorregulatórios que proporcionam a autoanálise, a autoavaliação e a aprendizagem contínua que deve se constituir como um hábito parte da cultura institucional.

Existem diferentes modos por meio dos quais o professor acessa e problematiza o conhecimento dos estudantes, sejam estratégias escritas, orais ou por registros feitos por imagens (fotografias ou filmes). Tais informações favorecem e apoiam a tomada de decisão, os planejamentos pedagógicos e as escolhas que serão estruturadas para cada grupo de estudantes. Destacamos abaixo algumas organizações didáticas que podem contribuir com as práticas docentes:

- **Roteiros e propostas com situações de aprendizagem** para a vivência do docente e das crianças de contextos específicos que mobilizem as habilidades e os indicadores mapeados de modo que possam ser observados e registrados pelo docente. Vale destacar que na projeção desses roteiros cada docente deve ter a autonomia de criar suas situações e adaptar outras já existentes para que atendam às características e especificidades do coletivo de crianças em sala.
- **Pautas de observação e rubricas** com a relação de indicadores que se está observando para que, posteriormente, tais elementos configurem a documentação e as evidências de aprendizagens do grupo.
- **Critérios conceituais e quantitativos** que permitam, ao docente, analisar o contexto de desenvolvimento da turma, dos sujeitos e das necessidades, projetando (re)configurações de rota, adaptações no planejamento, contextos de diferenciação e novas abordagens para com as crianças.

- **Ambientes tecnológicos e digitais** que viabilizem a organização dos registros realizados, permitindo uma atuação docente baseada em dados e materiais de reflexão e estudo. Isto é, a criação de um histórico como memória e documentação sobre o processo de alfabetização das crianças, os avanços e as possibilidades futuras.

Entendemos que o acompanhamento docente das aprendizagens dos estudantes é uma ação comprometida com as crianças e, sobretudo, com os percursos formativos de cada professor. Avaliar da perspectiva formativa é um movimento de cocriação e interrogação constante que viabiliza e oportuniza o enfoque metacognitivo de conhecer o próprio pensamento, nomeá-lo e descrevê-lo. Essa é uma competência que apoia todas as demais e articula aprendizagem e avaliação.

7.1 Atuação do gestor educacional e docentes no período da alfabetização

Sabemos que a atuação colaborativa se configura como exercício de partilha, diálogo, troca e confronto, aspectos que contribuem para a ampliação de conhecimento e de visão de mundo, bem como consolidam a complexidade, a diversidade e a criatividade no pensamento.

A atuação da gestão educacional precisa estar próxima e conectada com as práticas docentes de alfabetização existentes no espaço educativo.

Considerando a relevância da atuação, compreensão e consciência do gestor educacional sobre a organização e o desenvolvimento de sua equipe docente, principalmente no que se refere às competências relativas à alfabetização de crianças, destacamos os seguintes pontos de reflexão:

- Considerar que o professor alfabetizador em exercício carrega em seu histórico profissional informações significativas do contexto da escola e da sua sala de aula. Com base nesses contextos sociais e educacionais, avalia a pertinência e a relevância dos documentos normativos e dos indicadores de processo, dos objetos de conhecimento e das práticas escolhidas, por ele e pela rede, para dar vida aos conhecimentos essenciais, habilidades estruturantes e capacidades linguísticas referentes à alfabetização.

- Compreender a concepção de infância plural, protagonista e produtora de cultura.
- Entender a alfabetização como um processo que se configura desde cedo na infância e se materializa pelas hipóteses e descobertas referentes à compreensão da linguagem escrita que as crianças formulam e atualizam até que compreendam o funcionamento convencional do sistema de escrita.
- Constituir, em parceria com a equipe docente, os planos de formação, estudo e pesquisa sobre os processos de desenvolvimento das crianças buscando fortalecer e ampliar seu repertório de referências teóricas, especialmente com relação ao processo de alfabetização.
- Estabelecer espaços sistemáticos de diálogo e aproximação das famílias buscando seu envolvimento e adesão ao processo de alfabetização das crianças.
- Compartilhar documentos, instrumentos e registros que permitam às famílias e à comunidade escolar fazer o acompanhamento das crianças com relação aos processos e etapas de desenvolvimento da leitura e da escrita.

A atuação colaborativa e dialogada envolve a corresponsabilidade dos sujeitos – ou seja, promove o autoconhecimento, a autocrítica e a autorreflexão. Esse movimento não apenas apoia o desenvolvimento da aprendizagem, mas também sinaliza e evidencia o que necessita ser construído pelo sujeito. Dessa forma, explicita as potenciais oportunidades de criação, aprofundamento e qualificação do conhecimento. Do mesmo modo, se efetiva na escuta atenta e verdadeira, permitindo a estruturação de devolutivas pedagógicas (*feedbacks*) alicerçadas em critérios definidos conjuntamente, tornando visível a reflexão sobre o fazer docente. Trata-se de um exercício de metacognição que compromete e convida cada docente e cada gestor a criar novas estratégias de ação. A invenção, a criatividade, a resolução de problemas e a colaboração são expressas em um ambiente de confiança, liberdade, afeto e diálogo que constituem as bases do trabalho.

8. INDICAÇÕES DE LEITURAS COMPLEMENTARES

8.1. Literatura infantil

[Leiturinha 30 melhores livros infantis de 2021](#)



[15 livros infantis para formar grandes leitores](#)



[Revista Crescer 30 melhores livros infantis de 2022](#)



[Mural dos livros 25 melhores livros infantis](#)



[A Taba Guia de indicações 2020](#)



[Elefante letrado](#)

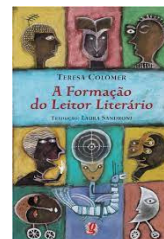


[Árvore de livros](#)

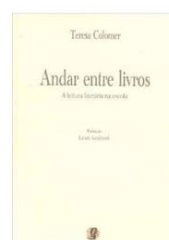


8.2. Referências bibliográficas importantes para a formação da equipe docente

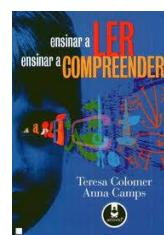
COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual.** São Paulo: Global, 2003.



COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.



COLOMER, Teresa. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.



FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 1993.



FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2015.



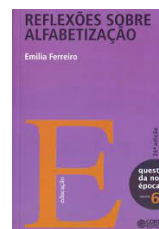
FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2013.



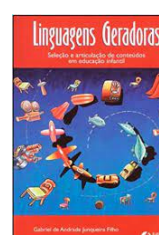
FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.



FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1982.



JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.



KAUFMAN, Ana María (org.); CASTEDO, Mirta; MOLINARI, María Claudia; WOLMAN, Susana. **Letras y números: alternativas didácticas para Jardín de infantes y Primer Ciclo de la EGB**. Buenos Aires: Santillana, 2000.



LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2022.



PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.



MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.



MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.



NEMIROVSKY, Myriam. **O ensino da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2022.



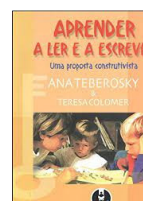
TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (org.). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 1997.



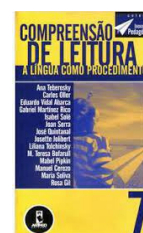
TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.



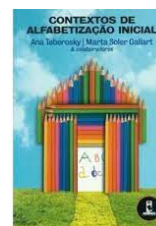
TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



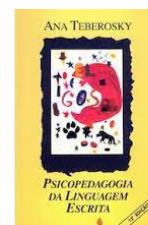
TEBEROSKY, Ana. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



TEBEROSKY, Ana. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.



WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

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

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella (org.). **Metodologias ativas**: Educação Infantil – A construção do sujeito e da alteridade. São Paulo: FTD Educação, 2018.

COLÉGIOS E UNIDADES SOCIAIS DA REDE MARISTA. **Gerência Educacional. Avaliação da aprendizagem**: sujeitos, conceitos e perspectivas. Gerência Educacional; organização Shirley Sheila Cardoso – 1. Ed. – Porto Alegre: Centro Marista de Comunicação, 2017. ISBN 978-85-93475-14-6

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: I Seminário Internacional de Educação de Campinas. Campinas, jul. 2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

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

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Z. Ramos de Oliveira. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2011.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano** [recurso eletrônico]. Trad. VERCESI, Carla Filomena Marques Pinto. 12. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PYLE, Angela. **Aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras**. Universidade de Toronto, Canadá, 2018, p. 4. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/expert/aprendizagem-por-meio-de-jogos-e-brincadeiras/segundo-especialistas/definicao-de-uma-visao-holistica>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, jan./fev./mar./abr., 2011.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: Cenp, 2004.

SCARPA, Regina. Alfabetizar na Educação Infantil. Pode? **Revista Nova Escola**, fev. 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/585/alfabetizar-na-educacao-infantil-pode>. Acesso em: 9 out. 2022.

SILVA, Gisele Reinaldo da; FREIRE, Paula Cristina Teixeira. O ato de avaliar na Educação Infantil: divergências conceituais entre as avaliações classificatória e diagnóstica. **Revista Ensino Educação e Ciências Humanas**, v. 21, n. 1, p. 73-81, 2020. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgskroton.com.br/article/view/7835>. Acesso em: 9 ago. 2022.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TONELLO, Denise. **Portfólio**: pra que te quero? São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da gramática**: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento.)

UMBRASIL. **Matrizes curriculares da Educação Básica do Brasil Marista**: : área de linguagens, códigos e suas tecnologias. 3ª edição. Brasília, 2019.

UMBRASIL. **Matrizes curriculares de Educação Infantil do Brasil Marista**. Brasília, 2019.

UMBRASIL. **Projeto educativo do Brasil Marista**: nosso jeito de conceber a Educação Básica. Brasília, 2010.

WEISZ, Telma. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. **Revista Veras**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-20, jan./jun., 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZENTNER, Camila. Autoavaliação: modelos para Educação Infantil e anos iniciais. **Nova Escola**, 18 mar. 2019. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2142/autoavaliacao-modelos-para-educacao-infantil-e-anos-iniciais>. Acesso em: 11 ago. 2022.

