



Equidade na alfabetização

Um olhar atento para os que mais precisam



Equidade na alfabetização: um olhar atento para os que mais precisam.
São Paulo: Comunidade Educativa CEDAC, 2023.

Material produzido pela equipe da Comunidade Educativa CEDAC no contexto de uma parceria estabelecida entre essa instituição, o Instituto Gesto e a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

Projeto Editorial

Comunidade Educativa CEDAC

Secretária Municipal de Educação

Sônia Maria Oliveira da Rosa

Presidente

Tereza Perez

Diretora Geral Pedagógica

Cláudia Gewehr Pinheiro

Diretoria Executiva

Patrícia Diaz

Ricardo Vilela

Roberta Panico

**Coordenadora da Unidade
do Ensino Fundamental**

Maria Angélica Massena de Azevedo

Coordenação do projeto

Fátima Fonseca

Núcleo de Alfabetização

Fernanda Vidal

Iara Collet Piazza

Kelly Cristina de Oliveira Souza

Mariana Fonseca Lopes

Sarah Paim

Produção de texto

Paula Stella

Assessoria Pedagógica

Adriana Paz

Débora de Oliveira Sequeira

Jacqueline Zilberstein

Karina Ribeiro Batista

Luciana Ribeiro do Carmo

Marina Andrades Felipe

Colaboração

Márcia Cristina da Silva

Revisão

Carolina Glycerio

Projeto gráfico e diagramação

Emily Stephano



Sumário

05 Introdução

10 Diagnóstico para além das hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita

15 Orientações para a identificação de crianças que necessitam de mais atenção e ajuda

23 Propostas que contribuem para a realização do diagnóstico

27 O que fazer após o diagnóstico

36 Bibliografia

O que se leu mostrava o infinito
Só não se imaginava tão bonito
Tão pleno de surpresas e imprevistos

Ana Maria Machado

Introdução

O presente material foi produzido no contexto de uma parceria estabelecida entre a Comunidade Educativa CEDAC, o Instituto Gesto e a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre que, em meio às restrições impostas pela pandemia de covid-19 e aos seus efeitos na rede de ensino municipal, foi motivada a formular uma política pública comprometida com a garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos, denominada “Alfabetiza+poa”.

Além de oportunizar o avanço das aprendizagens dos alunos no campo da alfabetização, a política também pretende consolidar práticas pedagógicas e de gestão existentes no município, de forma a propiciar a ocorrência de um salto de qualidade na educação, e, para alcançar este intento, prevê uma série de ações. Dentre elas, o delineamento de diretrizes para a alfabetização, o mapeamento das aprendizagens realizadas pelos(as) estudantes matriculados(as) nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental - feito em 2022 com vistas à definição de metas a serem alcançadas nos anos letivos seguintes -, a oferta de apoio às professoras alfabetizadoras, por meio da realização de um Seminário de Alfabetização, promovido pela Secretaria, e de encontros formativos presenciais e virtuais, realizados pelas organizações parceiras, os quais envolvem docentes, supervisores escolares, diretores de escola e assessoras pedagógicas da equipe técnica da SMED.

INTRODUÇÃO

Outra forma de colaboração da Comunidade Educativa CEDAC para com esta política pública consiste na elaboração deste documento que ora apresentamos. A ideia de elaborá-lo levou em conta os encontros formativos já realizados com os educadores locais, o conhecimento obtido acerca da realidade da rede municipal de ensino de Porto Alegre e, principalmente, as trocas de experiências ocorridas nesse processo. Assim, entendemos que uma contribuição significativa seria a elaboração de um material que auxiliasse as professoras alfabetizadoras a zelar pelo progresso de todos(as) os(as) estudantes ao longo de seus percursos de aprendizagem em direção ao pleno domínio da escrita, evitando que alguns deles acumulem defasagens e avancem menos do que poderiam em seu trajeto individual nesta etapa essencial da educação formal. Como é sabido, defasagens acentuadas no processo de alfabetização podem acarretar prejuízos consideráveis no desenvolvimento dos aprendizes, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo e exigem empenho, dedicação e esforço de quem aprende, de quem ensina e também de toda a equipe escolar para que sejam superados.

O documento **Equidade na alfabetização: um olhar atento para os que mais precisam** pretende:

- oferecer auxílio para que as professoras alfabetizadoras¹ tenham condições de identificar crianças que, desde o início e ao longo do processo de alfabetização, se encontrem potencialmente em situação de risco de defasagem quanto à aprendizagem inicial da escrita;

¹Utilizaremos “professora alfabetizadora” ou “professoras alfabetizadoras” ou “as docentes” para fazer referência aos profissionais responsáveis pelo ensino inicial da leitura e da escrita, considerando que nas escolas brasileiras a maior parte deles pertence ao gênero feminino.

INTRODUÇÃO

- oferecer suporte à ação das docentes a fim que possam providenciar a ajuda necessária a cada uma das crianças identificadas em potencial risco de defasagem, considerando suas necessidades específicas e as metas definidas para o ano da escolaridade no documento "Alfabetiza+poa";
- colaborar para o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a equidade educacional, na qual todos(as) os(as) estudantes tenham suas necessidades específicas atendidas e possam avançar de modo satisfatório em direção à efetiva aprendizagem da escrita, em sua acepção mais ampla.

Alguns pressupostos que perpassam as orientações e informações presentes nas próximas páginas encontram-se expostos a seguir.

Inicialmente, afirmamos nossa posição de que **a alfabetização é um direito de todas as meninas e de todos os meninos**. Entendemos que elas e eles necessitam conhecer as culturas do escrito² e nelas ingressar por meio da alfabetização, do domínio desse importante instrumento linguístico da cultura da qual nasceram herdeiros (ZEN; MOLINARI; NASCIMENTO, 2020, p. 257). Dominar a escrita significa ter oportunidade de compreender os diferentes usos desta linguagem específica na

²Cultura escrita é o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade. A expressão “culturas do escrito” enfatiza o fato de que a cultura escrita não é homogênea em sociedades complexas como a nossa e explicita a compreensão de que não existe um único lugar para o escrito em uma determinada sociedade ou em/para um determinado grupo social. Destaca também o papel ativo dos sujeitos na produção das culturas do escrito, por entender que os seres humanos produzem cotidianamente bens materiais e simbólicos em várias dimensões de suas vidas.

INTRODUÇÃO

sociedade em que vivem, de participar ativamente das situações em que é produzida ou interpretada e, assim, aprender como a leitura e a escrita funcionam nas práticas sociais de comunicação. Como afirma Silvia Colello (2021), "mais do que aprender o funcionamento do sistema de escrita, importa aprofundar a inserção do sujeito no contexto das práticas letradas de seu mundo" (p.84).

Entretanto, enfatizar o protagonismo dos aprendizes no processo de apropriação da escrita não significa diminuir a **importância da atuação das docentes** responsáveis por propor situações de aprendizagem planejadas, sequenciadas, e sistematizadas de acordo com os objetivos e metas definidos no currículo e com as necessidades e possibilidades dos(as) estudantes que compõem cada turma. Ao contrário, são as docentes que criam ou não oportunidades para que as crianças interajam com a escrita de forma significativa, utilizem a linguagem para pensar e para construir saberes e, portanto, aprendam, em maior ou menor medida, a atuar como leitores e escritores.

Assim, o processo de alfabetização ocorre no interjogo entre as investigações e ações motivadas pelo desejo de aprender das crianças e as situações organizadas pelas professoras alfabetizadoras, com a intenção de promover aprendizagens. Nesse contexto, em diferentes momentos e ritmos, uma a uma as crianças se **alfabetizam**, isto é, tornam-se capazes de “apropriar-se da leitura, da escrita [...] a fim de participar efetivamente da sociedade na qual se encontra envolvida” (INEP, 2015).

INTRODUÇÃO

Embora entendamos que o **processo de alfabetização compreende tanto a aprendizagem do sistema de escrita como a apropriação da linguagem escrita e a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita**, denominada letramento por alguns autores (SOARES, 2001, p.21), optamos por dedicar esse material somente ao ensino e à aprendizagem da escrita. Se, por um lado, essa escolha se deve à intenção de atender a uma demanda relevante, por outro representa uma aposta em seu potencial de inspirar a produção de orientações semelhantes sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e sobre a participação dos meninos e meninas nas práticas sociais de comunicação.

Diagnóstico para além das hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita

Desde que, no final dos anos 1980, no Brasil, foi possível conhecer a obra *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) compreendeu-se progressivamente que *os aprendizes apropriam-se da escrita interagindo com ela e formulando hipóteses sobre o que e como ela representa*. Isto porque, como nos ensinou Piaget, eles são sujeitos ativos, inteligentes e criadores, que constroem teorias, hipóteses e explicações para aprender.

Atualmente, muitos educadores brasileiros já conhecem as hipóteses usualmente formuladas no processo de aprendizagem da escrita assim como a sua lógica; sabem também as razões que fazem com que sejam construídas, descartadas - quando se mostram insuficientes ou insatisfatórias para as questões enfrentadas quando as crianças refletem sobre sua produção - e substituídas por outras, consideradas mais adequadas pelos sujeitos que aprendem.

Portanto, hoje em dia parece inquestionável o fato de que *é o estudante quem produz o conhecimento sobre a escrita e seu funcionamento* (ainda que a docente tenha um importante papel a desempenhar nesta produção, como assinalado anteriormente). Também parece indubitável que *todas as crianças são capazes de aprender a ler e escrever*.

Consequentemente, em uma turma sempre há vários processos de aprendizagem diferentes ocorrendo e todos precisam ser acompanhados, alimentados e acolhidos pela professora. São processos diferentes e singulares, na medida em que cada estudante possui suas características próprias, se relaciona com o objeto a ser aprendido de forma peculiar, parte de um patamar de conhecimento distinto do de seus colegas, em função das oportunidades anteriores de aprendizagem a que teve acesso, apresenta motivação pessoal para a investigação a ser empreendida, dentre outros fatores... Assim, é preciso ter em mente que a diversidade está sempre presente na sala de aula e que isso não representa um problema, um obstáculo. Como afirma Delia Lerner, “se há algo semelhante em todas as salas de aula, é precisamente que em todas reinam as diferenças” (2007, p.8).³

Por isso, consideramos fundamental que a professora alfabetizadora *observe constantemente os avanços e as dificuldades apresentadas pelos(as) estudantes, individualmente, considerando os percursos de cada um(a), evitando que alguns meninos ou algumas meninas passem despercebidos, fiquem invisibilizados em meio aos demais.*

Em função dessa necessidade e do fato de que se responsabilizar pelos processos individuais de aprendizagem requer inúmeras ações e tarefas complexas a serem desempenhadas pela professora alfabetizadora, apresentamos uma *proposta de diagnóstico que busca identificar, desde o início e ao longo de todo o ano letivo, os(as) estudantes que precisam de*

³Tradução livre.

mais atenção e acompanhamento, da professora e da escola, lembrando que essa demanda, sempre presente na etapa da alfabetização, encontra-se hoje fortemente influenciada pela pandemia de Covid-19, que produziu efeitos negativos no ensino e na aprendizagem em incontáveis contextos educacionais brasileiros. Assim, não é demais enfatizar que “notar o mais cedo possível se alguns meninos ou meninas começam a ficar defasados da maioria dos seus companheiros” (CASTEDO; DÁVALOS; MÖLLER; SOTO, 2022, p. 127) é um cuidado necessário, já que quanto antes puderem contar com a atenção e a ajuda da professora, é mais provável que evoluam a contento, em lugar de se transformarem em alunos com dificuldade de aprendizagem e avolumar os dados de fracasso escolar (WEISZ, 1999, p. 99) . Um cuidado que vai além de diagnosticar o conhecimento das crianças sobre o sistema de escrita e identificar as hipóteses que elas formularam e utilizam para escrever: uma ação voltada para a prevenção ou a redução precoce de eventuais defasagens nesse campo.

Nesse sentido, retomamos aqui a ideia de que a educação como um todo e a alfabetização em particular precisam ser concretizadas levando-se em conta o preceito da *equidade*, ou seja, o ideal da *justiça*. Assim, é necessário *cuidar para que a distribuição da ação e da atenção da docente seja proporcional e favoreça os aprendizes que se encontram em situação de risco de vulnerabilidade*, nesse caso de defasagem, para assegurar a eles o direito de aprender. Ao contrário do que se poderia pensar, não se trata de oferecer a todos os integrantes da turma a mesma ajuda, mas de dar atenção e colocar em prática estratégias que sejam

adequadas às necessidades específicas de cada indivíduo, superando preconceitos, evitando qualquer tipo de discriminação e eliminando todas as formas de racismo. Trata-se de promover uma mudança de olhar que altere a realidade daquelas crianças que frequentemente experimentam discriminações e são potenciais alvos de desigualdades educacionais. (PANICO; PEREZ, 202, p. 67).

Cabe destacar que, ainda que as necessidades de aprendizagem dos indivíduos possam variar muitíssimo, no campo da alfabetização existe uma considerada a mais básica: “seguir tendo confiança em sua própria capacidade de pensar (faculdade que começou a desenvolver muito antes de chegar à escola primária)” (FERREIRO, 2007, p. 378)⁴. Como se sabe, *a confiança na própria inteligência, na potência para seguir fazendo descobertas sobre o objeto que se busca conhecer é, para crianças e adultos, condição indispensável para aprender*, isto é, para fazer os esforços e enfrentar as alegrias e frustrações inerentes a esse processo. Por essa razão, recomenda-se que essa necessidade de aprendizagem esteja no centro das atenções da docente, sem que outras deixem de ser atendidas, na medida do possível e do necessário.

As orientações oferecidas a seguir foram pensadas para que se possa identificar, desde o início e ao longo de todo o ano letivo, os(as) estudantes que precisam de mais atenção e ajuda. Dessa forma se pode evitar que fiquem defasados da maioria dos seus colegas.

⁴Tradução livre.

DIAGNÓSTICO PARA ALÉM DAS HIPÓTESES DAS CRIANÇAS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA

Essas orientações partem do princípio de que as professoras alfabetizadoras que atuam em escolas da rede municipal de Porto Alegre já contam com informações, conhecimentos e diretrizes para realizar diagnósticos dos conhecimentos dos(as) estudantes sobre a escrita e sobre a leitura e, portanto, podem recorrer a outras fontes, caso necessitem.

Orientações para a identificação de crianças que necessitam de mais atenção e ajuda

Pautado em referenciais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e o Referencial Curricular Gaúcho - RCG (2018) o Programa “Alfabetiza+poa” propõe as seguintes metas para a etapa da alfabetização:

- Crianças com hipótese de escrita silábica até o final do 1º ano;
- Crianças com hipótese de escrita alfabética e leitura de frases até o final do 2º ano.

As orientações que se seguem levam essas metas em consideração.⁵ Consistem em diretrizes que têm o propósito de servir como recursos didáticos a serem utilizados no acompanhamento das aprendizagens processuais dos(as) estudantes sobre a escrita, como um auxílio para apurar o olhar das professoras alfabetizadoras e *contribuir para a tomada de decisão quanto às ajudas a serem oferecidas àqueles estudantes que se encontram em situação em que apoio, atenção, acolhimento, estratégias e intervenções específicas se fazem indispensáveis* para que sigam progredindo em direção às conquistas esperadas.

⁵ Cabe esclarecer que metas são objetivos que se deseja alcançar; contudo, tratando-se de processos de construção de conhecimento, entendemos que a expectativa deva ser de aprendizagens distintas, não homogêneas, nem simultâneas. Com isso, queremos dizer que é possível que alguns(mas) estudantes consigam superar a meta e precisem de propostas e desafios ajustados ao nível que alcançarem.

ORIENTAÇÕES PARA A IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS QUE NECESSITAM DE MAIS ATENÇÃO E AJUDA

Porém, é preciso esclarecer que a identificação dos meninos e das meninas que necessitam dessa ajuda mais próxima e constante deve ser feita *critériosamente*, pois uma produção escrita que à primeira vista poderia parecer preocupante (porque pouco evoluída), pode não ser vista como crítica quando se considera o ponto de partida do sujeito que a produziu quanto aos conhecimentos sobre o sistema de escrita, as condições didáticas oferecidas a ele para que avançasse, as expectativas definidas para o período letivo, o ritmo e as conquistas da turma a que pertence. Com isso, queremos dizer que é preciso considerar vários fatores simultaneamente, analisando as escritas (mais do que uma produção de cada sujeito), observando os erros cometidos pelas crianças e o que eles dizem sobre o que já se sabe e o que ainda é preciso aprender, sem perder de vista quem as produz e o contexto em que estão inseridas: o percurso individual do(a) estudante, as condições oferecidas pelo ensino e o trabalho com a turma da qual faz parte.

Questões para orientar a observação

Assim, nossas orientações referem-se a alguns aspectos críticos da produção individual a serem identificados⁶ pelas professoras alfabetizadoras em comparação com um parâmetro coletivo, expressos pelas seguintes perguntas⁷:



Dentre os(as) estudantes que compõem uma turma, é possível notar que algum(a) deles(as) demonstra ter **receio de escrever de acordo com as suas hipóteses** quando solicitado(a) a realizar uma atividade grafando palavras “do seu jeito”?
Observa-se que não se arrisca a fazê-lo, negando-se a produzir o que é proposto?



Pode-se observar que há estudantes que demonstram algum constrangimento ou desconforto emocional por revelarem ter pouca familiaridade com a escrita?

⁷ Parte dos itens da lista consiste em uma adaptação de recomendações contidas no material citado de Mirta Castedo, Amira Dávalos, Maria Angélica Möller e Arizbeth Soto: Enseñar a leer e a escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente. Ciclo Siestas de escritura, 2020 – 2021 - 2022 (p. 127 e 128)

⁸ Outra referência que utilizamos ao redigir e organizar as perguntas consiste no texto “Como se aprende a ler e escrever ou prontidão, um problema mal colocado”, de Telma Weisz (2001).



● Pode-se observar que algum(a) estudante **não traça letras reconhecíveis** enquanto o restante da turma já demonstra saber desenhá-las de modo adequado e nomeá-las corretamente?



● Nota-se, dentre os(as) estudantes, algum(a) que, quando solicitado(a) a escrever de acordo com o que sabe, **tenta reproduzir em suas grafias características físicas dos objetos representados**, por exemplo o tamanho dos mesmos, o que o leva a usar uma quantidade maior de letras para escrever bolo do que a quantidade empregada para escrever brigadeiro, enquanto a maior parte de seus colegas já entendeu que não são as características físicas dos objetos que a escrita representa mas a pauta sonora, ainda que não tenham compreendido como isso é feito?



● Pode-se perceber que algum(a) estudante **utiliza sistematicamente diferentes símbolos gráficos, distintos de letras** (como linhas, pontos, desenhos), quando incentivado(a) a escrever “do seu jeito”? E que seu repertório de letras é bastante pequeno e não se amplia nem se modifica com o

QUESTÕES PARA ORIENTAR A OBSERVAÇÃO

passar do tempo nem com as situações de aprendizagem propostas, diferentemente do que ocorre com a maioria de seus colegas que usam predominantemente ou exclusivamente letras para escrever?



- Nota-se em situações nas quais se pede que os(as) estudantes escrevam como sabem que algum(a) **produz longas sequências de letras e, quando solicitado(a) a ler o que escreveu, não faz nenhuma segmentação, isto é, não corresponde partes da sequência de letras com partes do que diz**, executando uma leitura global, sendo que a maioria dos colegas relaciona o oral com o escrito de alguma maneira?



- Observa-se que algum(a) estudante **não reconhece a escrita de seu próprio nome nem as letras que o compõem** enquanto todos ou quase todos os seus colegas já reconhecem seu nome bem como as letras de que é formado? E que ao escrever palavras de acordo com suas hipóteses esse(a) estudante quase sempre faz uso de poucas letras, podendo até mesmo repetir uma letra várias vezes na mesma palavra?

QUESTÕES PARA ORIENTAR A OBSERVAÇÃO



Nota-se que algum(a) estudante **não consegue escrever o seu nome** quando todos os seus colegas já são capazes de fazê-lo, sem usar um modelo a ser reproduzido?



É possível perceber nas propostas em que se pede a escrita de palavras sem a possibilidade de copiá-las que algum(a) estudante **grafa somente aquelas que sabe escrever de memória**, sempre as mesmas, sem variar a sua produção em função do contexto? E quando levado(a) a proceder de outro modo se utiliza de uma única letra para representar cada palavra, estratégia que já não é usada pelos demais integrantes da turma?



Pode-se reparar que, quando solicitado(a) a escrever do seu jeito, algum(a) estudante **grafa palavras de uma lista sem diferenciar um item do seguinte, mantendo as mesmas letras na mesma sequência em todas as palavras**, e repetindo essa conduta por um tempo, em sucessivas propostas, distanciando-se assim dos colegas que passaram a exigir diferenças observáveis na grafia de distintas palavras?

QUESTÕES PARA ORIENTAR A OBSERVAÇÃO



Observa-se, nas propostas em que se solicita que se escreva como se sabe, que algum(a) estudante, **embora faça uso de determinadas letras, não demonstra ter controle de quantas nem quais delas usar**, fazendo escolhas aleatórias, ao passo que os outros, na maior parte das vezes, já escolhem as letras de acordo com algum critério reconhecível?



É possível perceber entre os(as) estudantes algum(a), que, diferentemente dos demais, **produz escritas sem estabelecer relação entre a notação que faz e o som das palavras que pretende representar**, ou seja, usando critérios não reconhecíveis para as escolhas de quais e quantas letras usar ou fazendo escolhas aleatórias?



Pode-se observar que quando escreve “do seu jeito” algum(a) estudante **faz correspondência entre uma letra e uma sílaba oral, sistematicamente, mas não se preocupa em selecionar a letra a ser utilizada**, diferenciando-se da maioria de seus pares que já se empenham em saber que letras devem usar?

QUESTÕES PARA ORIENTAR A OBSERVAÇÃO



É possível identificar um(a) estudante que já é capaz de produzir escritas muito evoluídas considerando-se o seu ponto de partida - como escritas silábicas com valores sonoros de vogais e consoantes - mas que **está trabalhando com a mesma hipótese há vários meses e parece não avançar,** ao contrário de seus colegas que apresentam avanços incessantes?

As questões acima foram pensadas para ajudar a professora alfabetizadora a identificar as crianças que necessitam de ajuda e apoio específicos para avançar e podem ser utilizadas como orientadoras de um diagnóstico tanto no 1º como no 2º ano do Ensino Fundamental.

Entretanto, crianças que produzem suas escritas de acordo com o que essas questões descrevem (com exceção da última) revelam situação mais crítica quando matriculadas no 2º ano, uma vez que as metas de aprendizagem definidas pelo "Alfabetiza+poa" preveem que as crianças ingressem neste ano escolar produzindo escritas de acordo com a hipótese silábica.

Propostas que contribuem para a realização do diagnóstico

Muitas situações habituais de escrita pelo(a) estudante podem oferecer à professora alfabetizadora a possibilidade de observar os aspectos listados e, conseqüentemente, identificar as crianças que precisam de atenção e ajuda especiais. Trata-se de um conjunto de *situações propostas cotidianamente* e planejadas de acordo com a ideia construtivista de que *o sujeito aprende interagindo com o objeto de conhecimento - a escrita - e refletindo sobre ela*. Situações em que a criança desempenha um papel ativo e coloca em jogo o que sabe a fim de que possa progredir, diferentes de outras em que deve apenas copiar ou memorizar sílabas, palavras e frases. Nos casos a que nos referimos são situações em que ela é solicitada a escrever de acordo com o que pensa sobre o sistema de escrita, mesmo que ainda não saiba escrever convencionalmente.

Essas situações pressupõem que “a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código e que, como nos ensinaram Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, seu aprendizado envolve um complexo trabalho conceitual” (MORAIS, 2012, p.15).

Dentre as situações indicadas estão as situações em que os(as) estudantes escrevem:

PROPOSTAS QUE CONTRIBUEM PARA A REALIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO

- ✓ o seu próprio nome sem apoio (e/ou o lêem) ;
- ✓ listas de palavras que ainda não sabem escrever convencionalmente⁸;
- ✓ palavras isoladas, mas significativas para os(as) estudantes (que não fazem parte de textos);
- ✓ pequenos textos que sabem de memória (quadrinhas, poemas, letras de cantiga etc);
- ✓ textos curtos, para registrar conhecimentos que adquiriram na escola ao participar de estudos sobre temas de ciências naturais ou sociais (como legendas para imagens ou "Você sabia...?").

A escolha das situações a serem propostas pode, evidentemente, privilegiar outras propostas, além das mencionadas acima. Trata-se de uma atribuição da professora, a quem cabe a tomada de inúmeras decisões sobre sua prática em sala de aula, mas pode ser feita contando-se com a colaboração da supervisora escolar e/ou de colegas responsáveis por outras turmas do mesmo ano da escolaridade.

O importante, ao decidir o que será proposto, é que se saiba *o que se pretende analisar na situação escolhida*, que ela esteja contextualizada na rotina de trabalho com a turma, que faça sentido para os(as) estudantes e não seja demasiadamente extensa e, por fim, que tenha coerência com o

⁸ Quando se tem a intenção de realizar uma avaliação diagnóstica de escrita, recomenda-se o uso de cinco palavras cujas características permitam identificar as hipóteses com que as crianças trabalham ao escrever. Essas palavras devem ser apresentadas em uma ordem pré definida, sendo que as duas primeiras são trissílabas, formadas por sílabas compostas por uma consoante e uma vogal como CAMELO, por exemplo. As duas palavras seguintes têm duas sílabas (sendo uma delas composta por consoante e vogal e a outra sílaba formada por duas consoantes e uma vogal como em TIGRE ou por consoante, vogal, consoante com em POLVO). A última palavra pode ser monossílabo (RÁ, por exemplo) ou um vocábulo com mais do que uma sílaba a fim de contemplar, simultaneamente, vários tipos de composição silábica, como em TAMANDUÁ. Pode-se ou não finalizar a avaliação ditando-se uma frase que contenha uma das palavras escritas anteriormente.

PROPOSTAS QUE CONTRIBUEM PARA A REALIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO

que está previsto no planejamento do processo da alfabetização elaborado na escola, bem como no currículo do município.

Como o que se deseja com a situação de escrita a ser proposta é fazer um diagnóstico e identificar os(as) estudantes que mais necessitam de auxílio por apresentar risco potencial de defasagem em relação aos colegas, é indicado que ela seja realizada de forma individual ou, no máximo, com crianças organizadas em duplas.

Também é importante que a produção seja acompanhada pela professora alfabetizadora, que observa atentamente e, se possível, registra tanto a maneira pela qual a escrita é produzida - incluindo o que é dito pela criança enquanto realiza a proposta - como o que ocorre quando, ao final, a docente pede que ela leia o que resultou escrito, o que exige que a produção seja analisada e, em alguns casos, faz com que seja revisada e aprimorada pela criança. Em turmas formadas por muitos(as) estudantes, sugere-se que a professora defina as crianças que pretende acompanhar a cada dia, assegurando que todas possam ser observadas ao longo de um período curto de tempo. Propor mais do que uma atividade simultânea pode ser uma estratégia interessante para isso: enquanto alguns fazem a atividade de escrita, outros leem livros do acervo da sala de aula, realizam atividade que podem fazer com autonomia ou desenharam, por exemplo. O apoio da supervisora escolar e, eventualmente, da diretora pode ser muito significativo para que a docente possa acompanhar as crianças atentamente nestas ocasiões.

PROPOSTAS QUE CONTRIBUEM PARA A REALIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO

Um cuidado a ser tomado refere-se à criação de um *ambiente de confiança e respeito mútuo* entre os integrantes da turma e deles com a professora, e vice-versa. Confiar que sua produção será acolhida, respeitada e valorizada é uma condição indispensável para que as crianças aceitem o desafio de participar de situações de escrita quando ainda não sabem escrever convencionalmente ou mesmo quando já o sabem, mas têm consciência de que há muito mais para saber... É também condição indispensável para que haja na classe um clima que favoreça as trocas entre os(as) estudantes e a aprendizagem em todos os momentos da rotina de trabalho com a turma.

Além disso, é preciso ter em mente que as situações a serem escolhidas são, acima de tudo, *situações de aprendizagem* (não são situações formais de avaliação, nem de investigação pedagógica). Por essa razão, podem ser propostas mais de uma vez, com modificações, desde que contenham desafios e se evite que as crianças se aborreçam ao realizá-las uma quantidade exagerada de vezes. Vale destacar que a frequência é uma variável didática importante não apenas para que as crianças tenham oportunidades recorrentes para refletir sobre a escrita, mas também para manter atualizado o diagnóstico de que trata este material. Afinal, o que se espera é que nenhum menino ou menina fique defasado dos demais ao longo de todo o processo de alfabetização e não apenas em sua etapa inicial!

O que fazer após o diagnóstico

1. Orientações para apoiar a aprendizagem dos(as) estudantes que mais necessitam de ajuda

Quando a professora alfabetizadora já teve condições de identificar os(as) estudantes que precisam de mais atenção e ajuda, existem algumas ações que ela pode passar a colocar em prática regularmente. Uma primeira providência consiste em *reorganizar o espaço da sala de aula e a disposição das mesas e cadeiras*, de tal forma que os meninos e meninas que se encontram nesta condição possam ocupar lugares próximos à mesa da professora ou estejam em lugares em que possam contar com o seu olhar e seu apoio constantemente. Apesar disso, é imprescindível que sejam ouvidos atentamente por todos os integrantes da turma, quer sejam adultos ou crianças, e que possam ter voz nas atividades cotidianas, tanto quanto os demais. Igualmente, é importante que possam participar de atividades coletivas e que interajam com os colegas sem restrições.

Em algumas oportunidades, essas *crianças podem ser agrupadas e trabalhar em uma atividade sob a coordenação da professora alfabetizadora*, com o propósito de abordar algum conteúdo específico de que necessitem. Nesses casos é interessante que a docente possa contar com a colaboração de outro profissional com quem compartilhe a aula (uma professora auxiliar, um membro da gestão), dividindo a responsabilidade de encaminhá-la, a fim de que sua atenção esteja voltada para as crianças que mais necessitam de ajuda para aprender.

O QUE FAZER APÓS O DIAGNÓSTICO

Outra ação que costuma contribuir significativamente para o desenvolvimento dessas crianças diz respeito aos *agrupamentos formados nas atividades habituais de escrita* - que frequentemente integram a rotina de trabalho - em função do que elas sabem e do que precisam aprender, considerando as diferenças entre elas. Assim, por exemplo, formar duplas em que uma das crianças escreve de acordo com a hipótese silábica e utiliza prioritariamente as vogais e a outra trabalha com a mesma hipótese, mas privilegia o uso de consoantes, tem se revelado uma situação potente na medida em que é provável que ocorram conflitos cognitivos quando ambas precisam trabalhar juntas, em uma mesma folha de papel, entrando em acordo sobre que letras usar e em que ordem para escrever um título de história conhecida.

Outro tipo de agrupamento que requer uma organização e um planejamento que envolvem outras docentes responsáveis por turmas de alfabetização, o supervisor escolar e, eventualmente, o diretor da escola: os chamados *agrupamentos provisórios e flexíveis*, dos quais participam estudantes de diferentes turmas. São constituídos por grupos reduzidos de estudantes que necessitam de muito auxílio para avançar, apoiados por uma professora alfabetizadora conhecida, a fim de que se aproximem da escrita convencional o quanto antes. Eles acontecem regularmente, no horário de aula. Simultaneamente, seus colegas permanecem na turma de origem ou são reagrupados em função de algum conteúdo específico que precisem aprender. As vantagens desse tipo de agrupamento para as crianças identificadas no diagnóstico aqui proposto são as seguintes:

O QUE FAZER APÓS O DIAGNÓSTICO

- a realização de uma sequência de atividades ajustadas às suas necessidades e possibilidades - planejada com ou pela professora responsável por elas;
- um tempo maior para realizá-las de modo mais concentrado do que o usual, podendo contar com intervenções docentes específicas.

São chamados agrupamentos provisórios porque não têm a pretensão de durar até que as crianças completem esse primeiro ciclo da alfabetização, mas de apoiar um pouco aqueles que necessitam progredir até se aproximar do restante da turma, e são flexíveis porque as crianças que dele fazem parte variam ao longo do tempo.

Outra possibilidade consiste em *diversificar as atividades propostas* para as crianças que necessitam de mais apoio e ajuda, de acordo com o que a docente avalia que é adequado para cada uma a cada momento do processo de alfabetização. Isso porque, com frequência, se observa que há diferenças notáveis entre o que necessitam compreender: assim, por exemplo, enquanto uma demonstra precisar passar a usar letras para escrever, outra explicita que necessita refinar a análise da pauta sonora que faz quando escreve, deixando de usar uma letra apenas para notar cada sílaba.

As *intervenções docentes* são outra ação a ser posta em prática com os(as) estudantes identificados(as) no diagnóstico, partindo-se do pressuposto de que são capazes de refletir sobre a escrita. Elas são

O QUE FAZER APÓS O DIAGNÓSTICO

necessárias para todos os integrantes da turma e devem constar sistematicamente do planejamento das atividades realizadas em sala de aula, mas têm particular importância quando dirigidas aos(ás) estudantes que mais precisam de ajuda porque tendem a dar lugar a avanços relevantes em suas reflexões. São planejadas em função dos conhecimentos já construídos por um(a) dos integrantes da turma e do que ele(a) ainda precisa aprender e funcionam como *ajudas personalizadas* para que as crianças pensem. Ora aportam informação, ora problematizam ou assinalam questões que as levam a encontrar uma solução para os problemas, mas sempre requerem que a criança pense, encontre uma solução para um problema, reflita sobre sua própria produção, sobre o que está fazendo, pois somente assim poderá avançar.

Um exemplo corresponde à solicitação de releitura da própria escrita, que pode ser proposta a qualquer momento do processo de alfabetização. Essa intervenção quase sempre leva à reflexão e origina a modificação do que foi produzido por meio do acréscimo de letras faltantes ou de uma nova ordenação de algumas letras utilizadas. Uma forma de colocá-la em prática é solicitar *“leia o que você escreveu passando o dedinho enquanto vai dizendo o que está escrito”*.

Outras intervenções se relacionam com os três tipos de problemas que as crianças precisam resolver ao escrever: quantas letras usar, quais escolher e em que ordem colocá-las. O critério para planejar as intervenções é eleger algum dos três problemas, o que seja mais significativo para cada aprendiz, e abordá-lo na interação com as

O QUE FAZER APÓS O DIAGNÓSTICO

crianças, enquanto a solução dos demais é delegada a elas. Entretanto, é importante enfatizar que as intervenções docentes visam a reflexão das crianças e os avanços possíveis a cada momento, para cada aprendiz; elas não são colocadas em prática para que a escrita resulte convencional.⁹ A seguir pode-se conhecer um exemplo.

Exemplo de intervenção relacionada à escolha das letras e à ordem em que devem ser utilizadas¹⁰:

Dois meninos que cursam o 1º ano participam de uma atividade de escrita em que devem registrar a letra da canção “Marcha Soldado”. Quando a professora se aproxima deles, observa que já escreveram MACA SOLDADO CABÇA DE PAPEL SI NÃO MACAR.

Naquele momento dedicam-se a grafar a parte VAI PRESO NO QUARTEL.

Sebastião diz: VAI, V e A e acrescentam essas duas letras.

Jonas encarrega-se de pensar na próxima palavra e diz: PRESO, P O.

Sebastião continua e sugere a letra Q para iniciar a palavra seguinte (QUARTEL).

A professora pergunta: Onde você quer colocar o Q?

E acrescenta: Vamos ler. Aponta para a primeira palavra que registraram e lê MACA. Está certo?

Jonas – Não. Falta o CHA. MARCHA (ênfatizando a última sílaba).

⁹ Remetemos o leitor a um vídeo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA que apresenta bons exemplos de intervenções docentes em situação de escrita pelo estudante: Módulo 1, Programa 5, Escrever para aprender.

¹⁰ Adaptado de Situações didáticas (CEDAC, 2011, p. 111/2).

O QUE FAZER APÓS O DIAGNÓSTICO

Professora – CHA! Como se escreve CHA? CHA de quê?

Jonas – CHA de CHAPÉU!

Professora – Então o que está faltando?

Jonas – O C!

Professora – O C já está aqui (apontando para a palavra escrita pelos meninos). Falta o quê?

Sebastião – Pega a letra H.

Professora – Ah! Muito bem!

Sebastião coloca o H entre o C e A que já estavam sendo usados para grafar essa sílaba e para escrever MARCHA.

...

Por fim, uma ação que pode ser implementada com as crianças que mais precisam de ajuda para avançar consiste na *análise do percurso de aprendizagem* percorrido por elas. A análise é feita com cada criança, acompanhada pela professora alfabetizadora, por meio da apreciação conjunta das produções escritas elaboradas em momentos distintos do processo de alfabetização, com o intuito de favorecer a tomada de consciência das aprendizagens alcançadas e dos desafios que ainda precisam ser superados. Trata-se de um momento de autoavaliação no qual as crianças são vistas como participantes ativos do processo de aprendizagem.

2. Orientações para seguir oportunizando aprendizagens ao grupo todo

Além disso, paralelamente, a professora alfabetizadora precisa continuar propondo, de forma regular, a todos os alunos da turma, *atividades que assegurem possibilidades de interagir com diferentes materiais escritos*, bem como de participar de *atos de leitura e escrita semelhantes aos existentes nas práticas sociais de linguagem*. Atividades que sejam organizadas e variem de acordo com as quatro situações didáticas fundamentais (escrita pela professora; escrita pelo estudante; leitura pela professora; leitura pelo estudante) e comportem diferentes desafios e intervenções, a fim de que as crianças possam avançar como leitoras e escritoras, cada uma de acordo com as suas possibilidades pois, como mencionado, a diversidade está sempre presente nas salas de aula. Diferentes formas de aprender e tempos de aprendizagem coexistem, o que torna sem sentido a expectativa de muitas docentes de que em sua turma as aprendizagens sejam homogêneas e simultâneas.

Outra recomendação válida para todos e que, certamente, auxiliará os(as) estudantes que necessitam de atenção e ajuda consiste no cuidado constante para que a sala de aula se converta em *ambiente alfabetizador* e se mantenha com essa característica ao longo do ano letivo: expor em suas paredes ou painéis listas de palavras significativas e estáveis¹¹ para

¹¹ Palavras estáveis são aquelas cuja grafia é aprendida pela criança, de tal forma que saiba escrevê-las convencionalmente sem copiar e identificá-las corretamente quando se depara com a sua grafia, mesmo antes de poder compreender porque são formadas por determinadas letras em uma determinada sequência. São palavras significativas, bem conhecidas, cuja forma acaba por ser memorizada. Os nomes próprios dos colegas costumam tornar-se palavras estáveis quando trabalhados regularmente em situações escolares. Mas essa não é a única possibilidade. Outras palavras podem vir a ser estabilizadas, desde que seja feito um trabalho com esse propósito.

O QUE FAZER APÓS O DIAGNÓSTICO

os(as) estudantes, a relação de títulos de contos lidos e outros materiais e registros do trabalho desenvolvido, que contenha livros e outras publicações ao alcance deles, a fim de que possam ser consultados quando eles necessitam ler ou escrever. Para isso é preciso investir tempo e planejar situações em que os(as) estudantes aprendam a fazer uso dessas informações, inicialmente com a ajuda da professora e, em seguida, de forma autônoma.

De forma semelhante, o *trabalho com os nomes próprios*, materializado por meio de diversas atividades, consiste em um importante investimento para que todos os(as) estudantes avancem quanto ao conhecimento das letras (seu nome, seu traçado e o som ou sons que representam) e das sílabas (segmentação espontânea dos nomes, correspondente a um primeiro nível de análise quanto às letras que as compõem e à sequência em que são escritas). Como sabemos, trata-se de um conhecimento de enorme valia para aprender sobre o sistema de escrita alfabético, que funciona como matéria prima para as situações de leitura e escrita quando ainda não se sabe produzir escrita ou interpretá-la de forma convencional. Portanto, é equivocada a ideia de que nas turmas de alfabetização esse trabalho deve ficar restrito ao início do ano letivo, já que é possível e necessário propor situações em que essas palavras sejam lidas e escritas com desafios crescentes por um tempo considerável (mesmo depois que algumas crianças já reconheçam e escrevam corretamente o seu nome sem copiá-lo)¹².

¹² Algumas atividades que favorecem a aprendizagem da escrita e da leitura dos nomes dos integrantes da turma são: leitura de cartaz com os nomes dos(as) estudantes; leitura de cartões com nomes; jogo de força com nomes; sorteio de ajudante do dia usando cartões com nomes; identificação de materiais escolares e produções; agenda de telefones dos(das) estudantes; criação de rimas com os nomes.

O QUE FAZER APÓS O DIAGNÓSTICO

Concluindo, afirmamos nossa convicção de que a alfabetização é tarefa da escola e não apenas de cada uma das professoras alfabetizadoras, por ser indispensável ao exercício da cidadania e dar acesso a muitas outras aprendizagens que se estruturam na língua escrita. Ao nosso ver, não é correto atribuí-la a um profissional individualmente, da mesma forma que não é adequado responsabilizar somente os professores de outros anos da escolaridade, quando os(as) estudantes são mais velhos, pela aprendizagem dos conteúdos curriculares. Portanto, é preciso que o trabalho e o atendimento à diversidade estejam em discussão e sejam estudados na escola o tempo todo, por parte de toda a equipe docente, com a colaboração do supervisor escolar e da direção da escola. Somente assim a educação oferecida aos(às) estudantes poderá respeitar cada vez mais o preceito da equidade e tornar-se verdadeiramente justa.

Bibliografia

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CASTEDO, Mirta. DÁVALOS, Amira; MÖLLER, María Angélica; SOTO, Arizbeth. **Enseñar a leer e a escribir en contextos diversos**. Aportes para la formación docente. Ciclo Siestas de escritura, 2020 – 2021 - 2022. Gobierno de la provincia de Córdoba, Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Superior, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/363417304_Ensenar_a_leer_y_a_escribir_en_contextos_diversos_Aportes_para_la_formacion_docente2022. Acesso em: 31/01/2023.

CENTRO LEMANN. **Verbetes equidade**. Disponível em: <https://centrolemann.org.br/equidade-na-educacao/#conceitos>. Acesso em: 20/01/2023.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização: o quê, por quê e como**. São Paulo: Summus, 2021.

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

FERREIRO, Emilia. **Alfabetización de niños y adultos**. Textos Escogidos. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Verbetes Cultura escrita. In: Glossário Ceale*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Faculdade de Educação, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/cultura-escrita>. Acesso em: 03/02/23.

BIBLIOGRAFIA

INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base.** Brasília: Inep, 2015.

KAUFMAN, Ana Maria; CALDANI, Flavia **Progresiones de los aprendizajes: Prácticas del Lenguaje: Primer Ciclo.** 1ª edición para el Professor. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018. Disponível em: https://www.google.com/search?q=Progresiones+de+los+aprendizajes%3A+Pr%C3%A1cticas+del+Lenguaje%3A+Primer+Ciclo.+Ana+Maria+Kaufman&rlz=1C1EJFC_enBR893BR893&oq=Progresiones+de+los+aprendizajes%3A+Pr%C3%A1cticas+del+Lenguaje%3A+Primer+Ciclo.+Ana+Maria+Kaufman&aqs=chrome..69i57.488j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 20/01/2023.

LERNER, Delia. Enseñar en la diversidad. **Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura**, Vol. 28, N° 4, pp. 6-17, 2007. Disponível em: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Lerner.pdf. Acesso em: 20/01/2023.

MACHADO, Ana Maria. **Sinais do mar.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

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

PANICO, Roberta; PEREZ, Tereza (orgs). **Direção para os novos espaços e tempos da escola** [livro eletrônico]: como diretora e diretor podem atuar para uma gestão escolar com equidade. 1a ed. São Paulo: Santillana Educação, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho.** Educação Infantil. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018, v1.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS. São Paulo, SP: CEDAC, 2011.

BIBLIOGRAFIA

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. in: BRASIL, Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Coletânea de Textos** - Módulo 1. [M1U3T5]. Brasília, 2001.

ZEN, Giovana Cristina; MOLINARI, María Claudia; NASCIMENTO, Aline Carvalho. As práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 255-277, Edição Especial, 2020.



comunidade
educativa
CEDAC



PREFEITURA

Mais cidade. Mais vida.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO
gesto