

CADERNO 1

Orientações Para o Ensino *de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial*



Rio Branco – Acre
2008

Elaboração

Instituto Abaporu de Educação e Cultura

LÍNGUA PORTUGUESA: Rosaura Soligo / Rosana Dutoit / Rosângela Veliago

MATEMÁTICA: Célia Carolino Pires

Colaboração

Equipe de Formadores da SEME

Revisão Final

Renata Barrichelo Cunha



Apresentação

Cadernos para o Professor

Introdução

A implementação do Ensino Fundamental de 9 anos

Explicações preliminares

Qual é o conteúdo?

Quais os propósitos?

Por que razão?

Parte 1 – Língua Portuguesa no Ciclo Inicial

Objetivos para o 1º ano

Objetivos para o 2º ano

Critérios de avaliação da aprendizagem ao final do Ciclo Inicial

Objetivos, Conteúdos, Propostas de Aprendizagem e Avaliação

- Referências para o 1º Ano

- Referências para o 2º Ano

Parte 2 – Matemática no Ciclo Inicial

Objetivos para o 1º ano

Objetivos para o 2º ano

Critérios de avaliação da aprendizagem ao final do Ciclo Inicial

Objetivos, Conteúdos, Propostas de Aprendizagem e Avaliação

- Referências para o 1º ano

- Referências para o 2º ano

Anexo

Quadro-referência para o planejamento do trabalho com os gêneros textuais no Ciclo Inicial

Bibliografia

[Apresentação]



Cadernos para o professor

Os Cadernos 1 e 2 compõem um único material de subsídio para o trabalho pedagógico, cujo propósito é contribuir com os professores do Ciclo Inicial de todo o Estado do Acre na importante tarefa de ensinar todas as crianças.

O Caderno 1 – **Orientações para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial** – contém referências curriculares para a organização de propostas para os alunos nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e o Caderno 2 – **Para organizar o trabalho pedagógico no Ciclo Inicial** – traz informação de natureza didática e sugestões para enriquecer o planejamento.

A iniciativa de, neste momento, apresentar esses materiais para os professores acreanos é, como toda iniciativa na área educacional, decorrente de uma análise da situação atual, dos desafios hoje colocados e de uma concepção sobre o papel do professor na educação escolar.

Assim, a perspectiva que orientou a elaboração dos Cadernos é de que o professor é um profissional da educação e, como tal, sua atuação se desdobra em pelo menos três dimensões importantes: ele é, ao mesmo tempo, um profissional da sociedade (um cidadão), da escola (um integrante da instituição escolar) e da sala de aula (um docente, um professor de fato).

Para atuar como profissional da sociedade e da escola, o professor precisa contar com uma série de conhecimentos relacionados à dimensão filosófica, social e política da educação, à cultura geral e profissional, às possibilidades de construir um projeto político-pedagógico que responda às necessidades identificadas no contexto específico da escola, entre outros.


E, se tomarmos como pressuposto que propostas pedagógicas de qualidade são aquelas que consideram as possibilidades e respondem às necessidades de aprendizagem dos sujeitos a que se destinam, para atuar o professor terá que dominar um amplo repertório de conhecimentos sobre os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, sobre os seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem e sobre formas adequadas de estabelecer uma mediação didática que, de fato, os faça aprender.

Uma adequada mediação didática se constrói a partir do conhecimento teórico sobre os conteúdos e sobre os processos de aprendizagem, mas requer também fundamentação a respeito de avaliação, planejamento e intervenção pedagógica.

Embora avaliar, planejar e intervir sejam procedimentos, isso não significa que sejam ações simples, mecânicas, automáticas, meramente técnicas. As ações que cabem a um professor desenvolver são orientadas por todo o conhecimento que ele dispõe e também por suas hipóteses do que é mais adequado fazer: é preciso ter ações refletidas, resultado da tomada de decisões em função do contexto, das demandas e dos problemas que surgem, baseadas o tempo todo em saberes que permitem agir tanto situacionalmente (no 'aqui-agora') quanto prospectivamente (no 'daqui por diante').

O que é preciso avaliar? O conhecimento prévio dos alunos sobre aquilo que a eles se pretende ensinar, o percurso de aprendizagem de cada um, os resultados obtidos e a qualidade das propostas – de atividades, agrupamentos, intervenções – para redirecioná-las quando os resultados não forem satisfatórios.

E o que é preciso planejar?

- 
- o uso racional do tempo;
 - formas de organizar didaticamente os conteúdos – atividades permanentes, seqüenciadas, independentes, de sistematização, projetos;
 - possibilidades de articular objetivos pedagógicos e objetivos de realização dos alunos;
 - situações de ensino que não descaracterizem as práticas socioculturais que são objeto de ensino na escola;
 - atividades que favoreçam a autonomia intelectual dos alunos e mobilizem sua disponibilidade para aprender;
 - a articulação de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento;
 - o uso de materiais didáticos adequados;
 - os agrupamentos de alunos, para que sejam produtivos e eles trabalhem cooperativamente, aprendendo uns com os outros;
 - alternativas de organização do espaço;
 - formas de trabalhar com a heterogeneidade e atender a diversidade;
 - a gestão do trabalho e da sala de aula;
 - a intervenção pedagógica em diferentes situações;
 - dentre outros aspectos.

Como se vê, é muita coisa a fazer, a saber, a saber fazer. É quando planeja, quando avalia e quando intervém junto aos alunos que cada professor revela de fato o conhecimento pedagógico que possui.

O desafio é avaliar para planejar e planejar para intervir: portanto (embora nem sempre as coisas sejam compreendidas desta maneira), a avaliação é o ponto de partida para o planejamento contínuo de uma prática pedagógica que se pretende ajustada às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos. E não há prática pedagógica de qualidade quando não se considera o que eles podem e quando não se responde ao que eles precisam do ponto de vista da aprendizagem – são os alunos, afinal, os sujeitos do processo de educação escolar. Isso significa que uma intervenção adequada, ou seja, uma ação ajustada a possibilidades e necessidades, só pode acontecer como resultado de um planejamento inteiramente apoiado na avaliação do que sabem ou não os alunos.

Este material tem o propósito de contribuir nesse sentido. Do ponto de vista aqui defendido, é uma forma de intervir na realidade educacional que resultou do planejamento de um conjunto de ações

que, por sua vez, só foi possível pela avaliação da educação escolar no Estado do Acre, da formação dos professores que atuam nos diferentes municípios e dos desafios que no momento se colocam às Secretarias de Educação e aos que propõem e implementam as políticas públicas.

Como sabemos, hoje, a educação básica e a formação inicial dos profissionais da educação em nosso país, em geral, não garantem o conhecimento necessário para o adequado exercício do Magistério – todos esses saberes, acima relacionados. Também em outros campos de atuação os profissionais não saem dos cursos de habilitação completamente preparados – e isso não é exatamente um problema – mas o fato é que, no caso da educação, há muitas lacunas deixadas pela formação inicial, que precisam depois ser resolvidas ou minimizadas de algum modo quando os educadores (professores e demais profissionais) já estão atuando junto aos alunos. Ou seja, a situação não é apenas de atualização, como em outras áreas, mas de aquisição de conhecimentos profissionais básicos, o que acaba ficando sob a responsabilidade das Secretarias de Educação.

Entretanto, isso não significa que, do lugar das Secretarias de Educação, seja possível definir inteiramente o conjunto de propostas a serem desenvolvidas com os alunos, para suprir as eventuais dificuldades das equipes escolares. Não se pode definir, a priori, uma seqüência completa de atividades e conteúdos para abordar na sala de aula: em cada escola, a discussão coletiva da equipe de educadores indicará os critérios mais adequados de seleção e as maneiras mais apropriadas de organizar e seqüenciar o trabalho com os conteúdos tendo em conta as prioridades colocadas no planejamento. As propostas e exemplos contidos nos Cadernos 1 e 2 são apenas referências que cabe às Secretarias de Educação sugerir.

Nesse sentido, é preciso concordar com o educador russo Anton Makarenko (1980), quando diz: *‘Não imaginei nem imagino como se poderia educar um coletivo, pelo menos um coletivo infantil, se não houver um coletivo de educadores. Não restam dúvidas de que não se poderá fazê-lo se cada um dos educadores de uma escola realiza, separadamente, o seu trabalho educativo, segundo seu próprio entendimento e desejo’.*

É com decisões compartilhadas e em favor da aprendizagem de todos que se constrói uma educação escolar de qualidade. É isso o que se pretende para o Estado do Acre.

Tal como está detalhado no Caderno 2, um processo de planejamento da ação educativa que se pretende adequado precisa contemplar, de algum modo, quatro dimensões: a recorrência dos conteúdos, a diversidade das propostas, a provisoriidade e o coletivo como instância privilegiada de discussão e construção do planejamento.

A **recorrência** tem a ver com a conquista dos objetivos propostos, pois sabemos que estes não são alcançados todos em um só tempo e de forma igual para todos os alunos. Portanto, é preciso que os conteúdos – necessários para o desenvolvimento das capacidades tomadas como objetivos - estejam distribuídos no tempo de modo a, sempre que necessário, serem retomados e abordados em outros níveis de complexidade, em diferentes momentos durante o mesmo ano e/ou em diferentes anos de escolaridade.

A **diversidade** relaciona-se com a heterogeneidade dos alunos em uma mesma turma e entre as turmas. Muitas vezes, em uma mesma faixa etária, verificam-se conhecimentos, experiências e atitudes bem diferentes em relação a um determinado conteúdo, o que exige do professor encaminhamentos diferenciados.

A **provisoriedade** refere-se à necessidade de reajustar o planejamento, de reformulá-lo à medida que, ao ser posto em prática, o professor consegue observar outros aspectos que antes não havia considerado.

E o **coletivo**, como instância de discussão e construção do planejamento, expressa a convicção de que o que se pode alcançar coletivamente, em um grupo de fato colaborativo, é muito superior ao que se obtém sozinho. Nesse sentido, o trabalho coletivo é fundamental porque é uma contribuição não só para os próprios professores, que têm a chance de potencializar os conhecimentos uns dos outros, mas também para os alunos que, mesmo de modo indireto, são beneficiados duplamente. Primeiro, porque assim contarão com professores mais bem preparados, o que é sempre um ganho para todos e, depois, porque quando os professores têm uma experiência pessoal positiva de trabalho em colaboração, tendem a propor o mesmo para seus alunos e, a despeito das dificuldades iniciais, a insistir para que aprendam a trabalhar juntos de modo produtivo.

Não há, portanto, um planejamento que possa e que deva ser feito inteiramente ‘de fora’ da escola. E como muitas vezes está dito nos Cadernos 1 e 2, para que uma proposta de ensino seja considerada de fato uma situação de aprendizagem, é preciso que seja ajustada às reais necessidades dos alunos para quem se destina, é preciso que seja, ao mesmo tempo, difícil e possível, que seja desafiadora. Mesmo assim, ainda há outras circunstâncias a considerar: se, por exemplo, o professor não tiver informação teórica suficiente para fazer boas intervenções; se os alunos tiverem pouca familiaridade com a atividade proposta; se a tarefa só for produtiva quando realizada em parceria e os grupos forem formados com critérios inadequados; se o enunciado da atividade é inadequado, o fato de a proposta ser ajustada aos conhecimentos prévios dos alunos, por si só, não garantirá os resultados esperados.

Essa clareza, entretanto, não justifica deixar as escolas e os professores sem orientações para o trabalho pedagógico, com o argumento de que somente a realidade concreta de cada sala de aula ‘dará o tom’ das propostas mais adequadas. A decisão de elaborar estes Cadernos como subsídios é fruto da convicção de que as propostas devem ser apresentadas como uma referência, mas precisarão de ajustes conforme a situação, conforme o caso, conforme os professores e conforme os alunos.

Afinal, são muitos desafios que se colocam para garantir a aprendizagem de todas as crianças e cabe às Secretarias de Educação contribuir decisivamente nesse sentido.

Apenas materiais de subsídio jamais serão suficientes. É preciso que os Cadernos – ou qualquer outra contribuição elaborada para os professores – sejam parte de um processo de formação continuada que tenha a prática pedagógica desenvolvida junto às crianças como eixo central.

E aqui, para finalizar este início de conversa, resgatamos algumas das idéias do pesquisador português José Tavares (1997), que situa os tipos de abordagem da formação profissional:

‘As concepções de formação podem se reduzir a três tipos de abordagem. Aquelas em que predomina a transmissão de conhecimentos, mais ligadas aos modelos de educação em que a palavra de ordem é ensinar (...) e em que a memorização assume um papel preponderante (...); aquelas em que predominam os processos de descoberta e pesquisa

mais colaborativos e que se ligam a modelos como aprender a aprender, a investigar, a ser autônomo, mais voltados para a compreensão; e, por último, os modelos mistos, em que se articulam as duas orientações anteriores.

Na nossa perspectiva de formação como construção de conhecimento e produção de saberes, interessa-nos, sobretudo, as concepções de natureza interativa, colaborativa e mista que possibilitam o desenvolvimento progressivo e equilibrado dos sujeitos para a sua autonomia. Assim, parece-me razoável defender a tese de que, em princípio, todas as abordagens, os processos e estratégias são bons e poderão ter lugar em diferentes momentos dos percursos de formação, tendo em conta a natureza dos conteúdos, os estilos dos sujeitos e os seus níveis de formação ou de informação. É apenas uma questão de ênfase e de ritmos diferenciados. (...) Há momentos do processo em que deverá predominar a aquisição de informação; outros em que se atenderá mais ao estudo, à reflexão para a assimilação, acomodação, equilibração, adaptação e compreensão da informação adquirida; e outros, ainda, mais voltados para a construção de novos conhecimentos, para a criação, para a invenção, para a inovação’.

Nossa intenção é que os processos formativos que incluem a discussão dos Cadernos 1 e 2 tenham a justa medida da necessidade dos professores para os quais foram especialmente elaborados. Ou seja, nossa pretensão é de que esses processos formativos sejam, também eles, ajustados às possibilidades e necessidades de aprendizagem dos sujeitos a quem se destinam: os professores do estado do Acre!

Equipe de Elaboração dos Cadernos 1 e 2

[Introdução]



A implementação do Ensino Fundamental de 9 anos

A iniciativa de implementar o Ensino Fundamental de 9 anos, que assegura um ano a mais de escolaridade às crianças brasileiras, teve como consequência a formalização de um ciclo inicial de dois anos – mesmo nos sistemas seriados – e a necessidade de definir um posicionamento claro em relação ao que fazer nesse ‘novo’ 1º ano, que nem é a antecipação da 1ª série ‘antiga’ e nem é, simplesmente, o equivalente ao que era antes o último ano da Educação Infantil.

Prevê a legislação que:

Com a aprovação da Lei no 11.274/2006, mais crianças serão incluídas no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental.

A importância dessa decisão política relaciona-se, também, ao fato de recentes pesquisas mostrarem que 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a educação infantil, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no ensino fundamental (IBGE, Censo Demográfico 2000).

Outro fator importante para a inclusão das crianças de seis anos na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. A exemplo desses estudos, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003. Tal sistema demonstra que crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram maiores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos ‘testes’ de leitura (MEC: 2006).

Em relação à proposta pedagógica que seria adequada a esse 'novo' ano, entretanto, as opiniões não são consensuais. O que hoje se verifica em várias redes de ensino do país é que os profissionais vinculados mais diretamente ao Ensino Fundamental, de modo geral, tomam essa iniciativa como uma oportunidade importante das crianças, com um tempo maior nesse segmento, conquistarem mais sucesso em suas aprendizagens. E outros profissionais, sobretudo da Educação Infantil, temem que, já aos seis anos de idade, as crianças sejam submetidas a exaustivos exercícios escolares, o que lhes roubaria a possibilidade desfrutar da infância, brincar e fazer amigos – um direito de todas as crianças.

Essas diferentes formas de olhar para o mesmo acontecimento expressam o compromisso necessário de todo educador com o pleno desenvolvimento das crianças e relacionam-se, por um lado, a posições historicamente conquistadas na Educação Infantil e, por outro, à justa preocupação com o sucesso escolar das crianças no Ensino Fundamental.

O fato é que essas opiniões produziram uma polarização equivocada (que não deve tardar a se resolver), especialmente em relação ao ensino da língua, com alguns defendendo que as crianças devem, necessariamente, ser alfabetizadas no 1º ano do Ensino Fundamental e outros defendendo que elas não devem ser alfabetizadas em hipótese alguma. Uma questão mal colocada, como se pode ver...

Mas não há questão mal colocada que não se possa resolver com uma análise mais cuidadosa, de diferentes perspectivas. Nem é o caso de organizar a rotina do primeiro ano privilegiando tão somente a alfabetização, na tentativa de ensinar a ler e escrever a qualquer preço, e nem é o caso de menosprezar o trabalho com a linguagem, retardando o acesso das crianças a situações significativas de uso da escrita e de reflexão sobre sua utilidade, sobre como funciona, como aparece nos textos. É possível uma alternativa conseqüente e ajustada ao direito das crianças: um trabalho significativo com a língua escrita que em nada prejudica o tempo e o espaço da brincadeira. Vejamos um exemplo ilustrativo¹.

Vamos imaginar que o/a professor/a do 1º ano leia diariamente, por dez minutos, textos bem escolhidos, interessantes, de boa qualidade para os seus alunos. E que proponha diariamente, por vinte minutos, uma atividade bem planejada de reflexão sobre a escrita, para ser feita em duplas (a leitura de uma parlenda infantil, a ordenação de uma quadrinha do repertório da turma, o preenchimento de uma cruzadinha ou a resposta a uma adivinha com apoio de uma lista de respostas possíveis, a escrita de uma lista de brincadeiras, a escrita do nome dos amigos e outras desse tipo). E que deixe claro que está disponível para ajudar todos os que precisarem. Assim, ao término de um ano, as crianças terão ouvido a leitura de 200 textos e terão refletido sobre as regras de geração e o funcionamento da escrita por quase 70 horas, em situações lúdicas, bem ajustadas às suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, contando com ajuda, interagindo com os colegas... Portanto, utilizando apenas meia hora por dia, o/a professor/a terá feito um trabalho extremamente significativo de letramento-e-alfabetização e ainda sobrarão três horas e meia diárias para tudo o mais que as crianças de seis anos merecem viver e aprender na escola, tendo em conta as demais áreas do conhecimento, de modo a poder desenvolver suas diferentes capacidades.

¹ Esse exemplo tem sido amplamente utilizado pela equipe do Instituto Abaporu de Educação e Cultura e consta em documentos produzidos em parceria também com outras secretarias de educação.

O uso bem planejado do tempo, tal como exemplificado acima, é algo a considerar igualmente em relação à Matemática: embora, em alguns dias da semana, seja necessário organizar atividades um pouco mais longas para garantir tempo suficiente para que as crianças possam se apropriar de uma dada situação-problema, criar e socializar suas estratégias e discuti-las com seus colegas, em outros dias o tempo destinado à Matemática será menor, como no caso de atividades de cálculo mental, que não devem ser longas, mas precisam ser rotineiras.

Ou seja, o que pode eventualmente parecer estranho e inadequado à primeira vista, não é – a menos que se imaginem situações de ensino e aprendizagem que são questionáveis mesmo para os alunos das demais séries, como submetê-los a longas atividades de cópia, de repetição exaustiva e de memorização de informações que não lhes fazem sentido. Mas não é isso, evidentemente, o que justifica a criação de um ano a mais de escolaridade no Ensino Fundamental.

Considerando a proposta contida neste Caderno e no Caderno 2, é possível, por exemplo, ter como expectativa, em relação à alfabetização inicial, que ao final do 1º ano do Ensino Fundamental as crianças produzam uma escrita alfabética ou que dela se aproxime o mais possível. O que isso significa concretamente? Significa que elas podem ainda cometer falhas na representação do valor sonoro convencional das letras (isto é, trocar letras ao escrever), no registro de dígrafos e encontros consonantais e em outros aspectos ortográficos, bem como na separação de palavras – que são características próprias da escrita de quem se alfabetizou recentemente. E é possível que não tenham ainda compreendido inteiramente como funcionam as regras de geração da escrita, que estejam apenas começando a entender a natureza da correspondência letra-fonema, que apresentem falhas na representação alfabética, ou seja, que produzam escritas ainda silábico-alfabéticas.

Mas a conquista desse tipo de resultado com a maioria das crianças depende de um trabalho diário, intencional e bem planejado, conforme os pressupostos que orientam a proposta aqui sistematizada. A experiência dos profissionais da Educação Infantil, que compartilham desses mesmos pressupostos, vem mostrando há muito tempo que esse é um resultado não só desejável, mas possível, sem qualquer prejuízo do direito à infância.

Em relação à Matemática, ao longo do primeiro ano, as crianças podem ampliar significativamente o universo numérico que já vinham construindo, em suas atividades cotidianas, mesmo antes de chegarem à escola. Para isso, elas precisam vivenciar experiências em que possam explorar os números em suas diferentes funções sociais, sendo desafiadas a resolver situações-problema que envolvem comparação de quantidades, contagens, ordenações e alguns dos significados das operações (juntar, acrescentar, tirar, comparar, completar, repartir igualmente, estabelecer razões, fazer combinações). Até o final do primeiro ano, é possível esperar que as crianças tenham um bom domínio da contagem, que reconheçam as escritas numéricas e saibam produzi-las (mesmo que ainda escrevam algumas de modo não-convencional) e que mobilizem esses conhecimentos para resolver situações-problema por meio de estratégias pessoais – sem precisar utilizar ainda os algoritmos. E, ainda, que progridam na construção das relações espaciais e em sua representação, como também no reconhecimento das formas dos objetos de seu mundo, constituindo condições para o desenvolvimento de seu pensamento geométrico.

Explicações preliminares

Neste Caderno e no Caderno 2 há uma série de palavras e expressões que, para facilitar a comunicação, estão explicadas a seguir. Trata-se de uma espécie de glossário de conceitos, como se pode ver:

‘Texto’: é produto do uso da linguagem oral ou escrita, que se organiza conforme um determinado gênero e forma um todo significativo, não importando a extensão²: tanto pode ser um romance quanto a palavra ‘Pare’ numa placa de rua.

‘Gênero textual’: é o que dá forma ao texto e se constitui a partir de intenções comunicativas e necessidades de interação humana que se colocam em um determinado momento histórico: por exemplo, as mensagens de e-mail constituem um gênero que nasceu a partir do uso da Internet; assim como ‘antigamente’ nasceram as cartas, fruto da necessidade de comunicação à distância; como nasceram os contos, lendas, mitos, fábulas e romances como resposta à necessidade de compartilhar histórias; as notícias, para informar acontecimentos, só para citar alguns exemplos. Os gêneros textuais são as diferentes ‘espécies’ de textos orais e escritos que circulam na sociedade.

‘Portador (ou suporte) de textos’: é o ‘lugar’ em que estão os textos: o livro, o jornal, a revista, o mural, o outdoor, o computador...

‘Interlocutor’: cada uma das pessoas envolvidas nas situações de comunicação oral ou escrita.

‘Práticas escolarizadas’: práticas (de leitura, de escrita, de uso da matemática...) descaracterizadas do sentido social que têm fora da escola por terem sido tomadas, de modo inadequado, simplesmente como conteúdo de ensino.

‘Escrita alfabética’: escrita em que há correspondência letra-fonema, mesmo com falhas na representação de dígrafos, encontros consonantais e outros aspectos ortográficos, bem como erros (por excesso ou falta) de segmentação das palavras.

‘Expectativas de aprendizagem’: significam as capacidades que se tem como perspectiva que as crianças desenvolvam, desde que considerados os respectivos desdobramentos pedagógicos e garantidos os propósitos da escola.

‘Propósitos da escola’: são os compromissos que a escola precisará assumir para garantir que as aprendizagens previstas aconteçam.

‘Critérios de avaliação’: de modo geral, se poderia dizer que os critérios de avaliação coincidem com as expectativas estabelecidas, uma vez que todo o trabalho pedagógico se orienta a partir delas; entretanto, quando a situação é decidir pela aprovação ou retenção dos alunos, nos momentos em que essa necessidade está institucionalmente colocada, os critérios de avaliação significam os ‘mínimos’, das capacidades indicadas como expectativas, considerados aceitáveis.

‘Intervenção pedagógica’: de uma perspectiva mais geral, é o conjunto de decisões e de ações planejadas para favorecer a aprendizagem (os materiais, as atividades, as formas de apoio aos alunos enquanto eles trabalham, os agrupamentos, a disposição do espaço, etc.) e, de uma perspec-

² Conceito baseado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de primeiro e segundo ciclos* (SEF/MEC, 1997, p.25).

tiva mais específica, é a atuação para auxiliar os alunos durante as atividades propostas (perguntas que ‘ajudam a pensar’, informações que favorecem o andamento da tarefa, incentivo e apoio para superar inseguranças e dificuldades, etc.). Neste documento, ‘intervenção pedagógica’ remete a esse último sentido, mais específico.

‘Conteúdo escolar’: significa tudo o que é objeto de aprendizagem na escola – não apenas os fatos e conceitos (que a tradição pedagógica fez coincidir com a idéia de conteúdo), mas também os valores, normas, atitudes, procedimentos e tudo o mais que se ensina ou se comunica aos alunos, ainda que não diretamente.

Qual é o conteúdo?

Na tradição pedagógica, o termo ‘conteúdo escolar’ foi utilizado para referir-se aos ensinamentos clássicos das disciplinas, ou seja, sempre esteve muito relacionado aos principais conceitos das áreas de conhecimento. Porém, o que hoje se tem é uma ampliação da concepção de conteúdo escolar, tomado como o que se ensina explicitamente ou se favorece que os alunos aprendam a fim de desenvolver suas diferentes capacidades – não só as de natureza cognitiva, mas todas as demais: físicas, afetivas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal...

Sabemos que as capacidades humanas se inter-relacionam de alguma forma mas, a depender do tipo, um ou outro aspecto predomina mais: além daquelas em que o aspecto cognitivo é preponderante, como pensar, ler e calcular, há as capacidades físicas, como correr, dançar e saltar; afetivas, como desenvolver auto-estima e demonstrar sentimentos; éticas, como respeitar o outro e conviver com as diferenças; estéticas, como desenhar e apreciar a arte; de inserção social e de relacionamento interpessoal, como participar de grupos e conviver solidariamente.

Tal como hoje defendem vários estudiosos, são quatro os principais tipos de conteúdo escolar. Cada tipo requer tratamento didático diferenciado, porque são aprendidos de modo diferente, tal como mostra a caracterização elaborada³ com base no que propõe Antoni Zabala em *A prática educativa: como ensinar* (1998), que segue abaixo.

Um primeiro tipo de conteúdo reúne **fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos** – que são informações de pouca ou nenhuma complexidade. Por exemplo: nomes de lugares, pessoas e objetos em geral, endereços, números de telefones, instruções simples... Esse tipo de conteúdo é aprendido basicamente mediante atividades de repetição e/ou cópia mais ou menos literal, a fim de serem memorizados – não requerem construção conceitual e são compatíveis com uma abordagem transmissiva, baseada no uso da linguagem verbal. De qualquer forma, para ensinar esse tipo de conteúdo é conveniente, sempre que possível, associá-los a um ou mais conceitos, para que a aprendizagem não seja exclusivamente mecânica e que se apóie em relações estabelecidas com

³ Caracterização elaborada por Rosaura Soligo.

outros conteúdos mais significativos.

Outro tipo de conteúdo reúne **conceitos e princípios**. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns e os princípios se referem às mudanças que se produzem em um fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações, em geral relações de causa-efeito ou correlações. Por exemplo: energia, fotossíntese, território, cultura, sistema alfabético de escrita, sistema de numeração decimal, divisão... Esse tipo de conteúdo implica, necessariamente, compreensão e é aprendido por um processo de elaboração e construção pessoal, por aproximações sucessivas, por ‘erros e acertos’ nas interpretações, que vão se depurando conforme avança o entendimento. São boas atividades, nesse caso, as que favoreçam que aquilo que é objeto de conhecimento dos alunos se relacione com seus conhecimentos prévios, que mobilizem e potencializem essas relações, que apresentem desafios ajustados às necessidades e possibilidades de aprendizagem, que confirmem significado e funcionalidade ao que está sendo estudado, que requeiram o uso dos conceitos para descobrir, interpretar e verificar outras situações, construir outras idéias, adquirir outros saberes...

Esses dois tipos de conteúdo são os que a escola, ao longo da história, tem se ocupado em ensinar, embora cometendo o equívoco – geralmente de sérias conseqüências para a (não)aprendizagem dos alunos – de ensinar conceitos e princípios complexos com estratégias de repetição-fixação-memorização, ou seja, como se fossem informações simples, de fácil assimilação. Já os tipos de conteúdo descritos a seguir, também por um equívoco de efeitos semelhantes, em geral não têm sido tomados pela escola como ‘conteúdos em si’, mas como derivações do conhecimento de fatos e conceitos, o que, na prática, não se verifica...

Procedimentos, métodos, técnicas, destrezas ou habilidades e estratégias configuram outro tipo de conteúdo. Em geral, envolvem um conjunto de ações ordenadas, não são necessariamente observáveis e, conforme a natureza e complexidade, dependem do conhecimento de conceitos que permitem proceder desta ou daquela forma. Alguns exemplos: ginástica, dança, leitura, escrita, reflexão, estudo, pesquisa, cálculo mental, comparação... Conteúdos dessa natureza só se aprendem pela prática (pois é fazendo que se aprende a fazer) e a qualidade do desempenho requer exercitação freqüente, aplicação em contextos diferenciados e reflexão sobre a própria atividade, o que possibilita a tomada de consciência da ação desenvolvida: para poder proceder melhor é importante poder refletir sobre a maneira como procedemos. As atividades devem, então, funcionar como contextos favoráveis para o uso desses recursos e, portanto, as atividades permanentes são privilegiadas, porque se caracterizam pela constância e pela regularidade.

Por fim, o outro tipo de conteúdo reúne **valores, atitudes e normas**. Valores são princípios ou afirmações éticas que permitem às pessoas emitir juízo sobre condutas e seus respectivos sentidos. Atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis para atuar de certo modo, de acordo com determinados valores. E normas são padrões ou regras de comportamento a serem seguidos em determinadas situações e que orientam a conduta de todos os membros de um grupo social, constituindo a forma pactuada de pôr em prática certos valores compartilhados por uma coletividade, que indicam o que pode/deve ou não ser feito. Alguns exemplos: solidariedade, cooperação, respeito, responsabilidade, liberdade, cuidado com o meio ambiente, gosto pela leitura... Os processos vinculados à compreensão de conteúdos associados a valores, em geral, exigem reflexão, tomada de posição e

elaborações complexas de caráter pessoal. Ao mesmo tempo, a apropriação e a interiorização do que está sendo compreendido requer envolvimento afetivo, o que, por sua vez tem relação com necessidades individuais, com o ambiente, com o contexto. Nesse sentido, são situações adequadas de ensino e de aprendizagem aquelas que de fato contribuem para estimular esses processos e funcionam como situações exemplares, pois apenas o discurso do ‘dever ser’ é totalmente ineficaz nesse caso: a coerência na postura, na abordagem e nas eventuais ‘cobranças’ de conduta são essenciais.

Mas o fato de poder identificar as características predominantes nos conteúdos, bem como as principais estratégias de aprendizagem e, em conseqüência, as abordagens metodológicas mais adequadas, não significa que as apropriações do sujeito que aprende se dão de maneira isolada em cada caso, muito pelo contrário. Um rápido exercício de análise, tomando como exemplo conteúdos relacionados à pontuação dos textos permite verificar o seguinte:

- os nomes dos sinais de pontuação são informações simples, aprendidas pela memória, em questão de dias;
- a diferença no uso de vírgula, dois pontos, ponto e vírgula ou travessão para criar diferentes efeitos de sentido num texto envolve uma aprendizagem de natureza conceitual, que geralmente demora anos para se consolidar;
- o uso pertinente da pontuação, ainda que se apóie na compreensão das alternativas indicadas acima, é um procedimento que se desenvolverá tanto mais rápido quanto for a necessidade de pontuar: é muito diferente se colocar questões sobre como pontuar um texto quando escrevemos somente a cada quinze dias ou três vezes na semana;
- o gosto estético por uma pontuação elegante, nos textos lidos e escritos, bem como a disposição de realizar o esforço necessário para garanti-la nos próprios textos é algo que depende de um contexto propício o tempo todo, de adultos que demonstram de fato valorizar essas escolhas, que ajudem os alunos a fazê-las e daí por diante.

Ou seja, não adianta querer que os alunos aprendam a pontuar bem seus textos ensinando a eles os nomes dos sinais de pontuação, pois decorar nomes não ensina ninguém a fazer uso de conceitos: para que possam dominar esse procedimento complexo, que demanda domínio conceitual de inúmeras questões relacionadas aos efeitos pretendidos com as escolhas que se faz, é preciso que constantemente exercitem a escrita, precisem pontuar, discutam diferentes alternativas, analisem as opções de outros escritores, recebendo ajuda do professor para melhorar a cada vez. Não adianta esperar que os alunos gostem de escrever de forma correta e bonita se a escola e a sala de aula não se constituírem num contexto favorável para tanto – até porque, como sabemos, geralmente não é no ambiente familiar que se desenvolvem essas práticas de escrita mais elaboradas, nem mesmo quando as famílias têm um nível cultural excelente.

No caso da Matemática, um exemplo interessante refere-se ao ensino das operações. Tradicionalmente, impunha-se às crianças a memorização dos fatos básicos (tabuadas), sem a preocupação de conferir significado a eles; na seqüência, eram apresentadas as técnicas operatórias em uma única forma de registro; e depois de muito treino, as crianças deveriam usar as operações em problemas de aplicação. Esse trabalho era realizado em uma dada seqüência, tratando-se uma operação de cada vez. Quando se

‘concluía’ o trabalho com uma das operações, a impressão era a de que as crianças tinham aprendido. Essa impressão logo se desfazia quando, diante de qualquer situação-problema, elas perguntavam: é de ‘mais’? é de ‘menos’? é de ‘vezes’? ou de ‘dividir’? Mesmo aquelas que haviam memorizado os passos dos algoritmos convencionais não conseguiam mobilizá-los para resolver problemas.

Hoje, muitos conhecimentos gerados pelas investigações na área de educação matemática (como os que se referem ao papel da resolução de problemas como ponto de partida da atividade matemática e também os que demonstram a necessidade de as crianças explorarem diferentes significados das operações e estabelecer relações entre elas) apontam novos caminhos para o trabalho em sala de aula, que serão tratados mais adiante.

Embora nestas Orientações os conteúdos não sejam apresentados separadamente, conforme os tipos indicados acima, é importante ressaltar que nos quadros que vêm a seguir predominam os procedimentos. Isso acontece porque, embora as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, como todas as demais, contem com conteúdos de todos os tipos, é a capacidade de uso do conhecimento o que mais importa. Em relação aos conceitos, por exemplo, o ‘saber sobre’ está sempre a serviço do ‘saber fazer’, ou seja, tudo o que a criança aprende deve potencializar sua capacidade de proceder. No caso de Língua Portuguesa, terá que melhorar cada vez mais seu desempenho na leitura, escrita, fala, escuta, revisão e reflexão sobre a linguagem (que são procedimentos) e, no caso da Matemática, terá de melhorar cada vez mais o seu desempenho nas operações fundamentais, na resolução de problemas, na aplicação de conceitos matemáticos cada vez mais complexos (que são procedimentos também). Portanto, neste documento não se verá os conteúdos relacionados na forma habitual das propostas curriculares tradicionais e dos livros didáticos: por exemplo, ao invés de ‘**rr / ss**’, a indicação de conteúdo, nesse caso, aqui seria ‘Análise das regularidades ortográficas **rr / ss**’ com a ajuda do professor’. Isso porque, se o fundamental é que o aluno compreenda a razão de serem **rr** e **ss** para poder usar esse conhecimento ao escrever seus próprios textos, o conteúdo a ensinar é a análise da regularidade **rr / ss**, e não simplesmente a regra, por mera demonstração.

No caso de Matemática, do mesmo modo e por razões semelhantes, ao invés de simplesmente serem apresentados conteúdos como ‘números’, ‘adição’, ‘medidas’, aparece explicitado o que realmente se propõe que seja ensinado às crianças, para que aprendam. Alguns exemplos: produção de escritas numéricas relativas a números familiares e freqüentes, observando regularidades e formulando hipóteses sobre a escrita numérica; cálculo mental do resultado de algumas adições e subtrações pela observação de regularidades; produção de escritas numéricas na calculadora, a partir de números que são ditados pelo professor; leitura de tabelas simples e localização de dados nelas contidos, dentre outros.

A formulação dos conteúdos aqui utilizada, como se pode ver, já faz referência, ainda que nem sempre direta, a um certo modo de trabalhar com eles.

Quais os propósitos?

Os propósitos, tal como aqui apresentados, são compromissos que a escola precisará assumir para garantir que as aprendizagens previstas aconteçam, para criar as condições necessárias ao desenvolvimento das capacidades e dos saberes que se pretende que as crianças conquistem. Assim, considerando a proposta expressa nestas Orientações, em relação ao ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, são propósitos das escolas no Ciclo Inicial:

- Fazer de cada sala de aula um ambiente de trabalho colaborativo, para que os alunos possam enfrentar sem medo os desafios colocados, sabendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que contam com apoio do professor e dos colegas para darem o melhor de si.
- Garantir o direito de expressão do pensamento e das idéias dos alunos, mesmo que divergentes das posições do professor e dos colegas, e o exercício de discutir diferentes pontos de vista, acolher e considerar as opiniões dos outros, de defender e fundamentar as próprias opiniões e de modificá-las quando for o caso.
- Fazer da escola um lugar de legítimo respeito aos modos de falar que os alunos trazem de suas comunidades de origem e, ao mesmo tempo, de experimentação dos modos mais formais de uso da fala, aprendendo a adequá-la às diferentes situações de comunicação oral.
- Comprometer os alunos com propostas que extrapolem os limites da sala de aula e ‘ganhem a rua’: campanhas na comunidade, cartas aos meios de comunicação emitindo opinião sobre problemas que lhes preocupam, solicitações a instituições, correspondência com outras escolas etc., sempre que possível fazendo uso da Internet.
- Criar contextos – projetos, atividades de comunicação real, situações de publicação dos escritos - que justifiquem a necessidade da escrita correta e da adequada apresentação final dos textos.
- Elaborar e desenvolver um programa de leitura na escola, articulando todas as propostas em andamento e outras consideradas necessárias, ações que envolvam intercâmbio com os familiares e uso dos recursos disponíveis na comunidade, de modo a constituir uma ampla rede de leitores que se estenda para além do espaço escolar.
- Transformar cada sala de aula em uma comunidade de leitores que compartilhem diferentes práticas de leitura e escrita, de modo que estas possam se tornar atividades valorizadas e necessárias para a resolução de vários problemas na escola e fora dela.
- Garantir o acesso dos alunos a diferentes portadores de texto e a textos de diferentes gêneros e a participação em situações diversificadas de leitura e escrita, com os diferentes propósitos sociais que caracterizam essas práticas.
- Preservar o sentido que têm as práticas de leitura e escrita fora da escola, buscando a máxima coincidência possível entre os objetivos de ensino dessas práticas na escola e os seus objetivos sociais, ou seja, utilizar todo o conhecimento pedagógico para não ‘escolarizá-las’;
- Destinar o tempo necessário, na rotina diária, para que os alunos possam alcançar o melhor



desempenho possível em Língua Portuguesa e Matemática, o que significa aproveitar toda e qualquer situação potencialmente favorável como uma oportunidade de trabalho cotidiano com a leitura, a escrita e os conteúdos matemáticos.

- Assegurar que os alunos possam exercer os seus direitos de leitores, escritores e aprendizes da Matemática. Ou seja, como leitores, que possam fazer antecipações quando lêem, formular interpretações próprias e verificar sua validade, perguntar o que não sabem, questionar as intenções do autor, emitir opinião sobre o assunto lido, dentre outros. Como escritores, precisam produzir textos que façam sentido, em situações de comunicação real, com tempo suficiente para escrever e revisar conforme a necessidade, podendo solicitar ajuda quando preciso e elegendo leitores para analisar a qualidade dos próprios textos, dentre outros.
- Transformar a 'aula de Matemática' em um ambiente de trabalho investigativo, em que os alunos percebam que eles também podem 'fazer matemática' – no sentido de levantar hipóteses, formular conjecturas, testá-las, validá-las e não meramente reproduzir técnicas – e que, desse modo, desenvolvam confiança na própria capacidade de aprender Matemática.

Por que razão?

Os objetivos apresentados a seguir configuram as capacidades possíveis de serem desenvolvidas pela maioria dos alunos quando a proposta de ensino é organizada segundo os pressupostos e os desdobramentos pedagógicos apresentados neste Caderno e no Caderno 2. Dessa perspectiva, o desenvolvimento das diferentes capacidades das crianças é a razão de ser da educação escolar. Essas capacidades são aqui formuladas como objetivos anuais que têm o sentido de expectativas de alcance, ou seja, indicam o que se considera desejável e necessário que todas as crianças aprendam durante o período letivo.

A defesa dessas expectativas evidentemente não tem a intenção de padronizar as possibilidades das crianças: há aquelas que, com certeza, irão muito além do que está estabelecido como expectativa e há outras que, por razões várias, não terão condições de conquistar os saberes previstos.

Essa heterogeneidade se evidencia, por exemplo, pela comparação desses dois tipos de situações opostas⁴: uma criança que aprendeu a ler aos quatro ou cinco anos de idade e outra cuja família é analfabeta, sem escolaridade anterior e com um ritmo mais lento de aprendizagem. No primeiro caso, certamente a criança irá muito além do que está estabelecido como expectativa, porque já terá chegado à escola com um conhecimento mais avançado do que o previsto para o final do ano. E, no segundo caso, pode ocorrer, embora não necessariamente, de a criança não conseguir avançar conforme se espera, pois apresenta três características que, reunidas, tendem a tornar mais lento o

⁴Essa ilustração tem sido utilizada pela equipe do Instituto Abaporu de Educação e Cultura e consta em documentos produzidos em parceria também com outras secretarias de educação.

processo de aprendizagem (o próprio ritmo de aprendizagem, a falta de escolaridade anterior e o fato de viver em um ambiente familiar pouco estimulante em relação à leitura e escrita, visto que a família é analfabeta).

O mesmo ocorre se o exemplo for relacionado ao conhecimento matemático: uma criança que desde pequena foi desafiada a pensar sobre a utilidade dos números, a explorá-los em situações de brincadeira ou em tarefas cotidianas, a explicar suas formas de pensar e a argumentar sobre suas opiniões, por certo será capaz de muito mais do que prevêem os objetivos aqui propostos e tenderá a apresentar um desempenho superior ao de uma criança que não teve essas mesmas oportunidades e não contou com ajuda para ampliar suas possibilidades de pensar matematicamente.

Entretanto, a clareza a respeito dessas diferenças, naturais e inevitáveis, não justifica a omissão, por parte das Secretarias de Educação, que têm a responsabilidade institucional de zelar pelo direito à melhor aprendizagem possível para todos os alunos, de apresentar indicadores de referência para o ensino e a aprendizagem.

A seguir, estão relacionados os objetivos e critérios de avaliação e depois, nos quadros, também conteúdos e propostas didáticas – primeiro de Língua Portuguesa e depois de Matemática.

Os objetivos colocados para o primeiro ano não são indicadores de promoção/retenção, porque são referências internas a um ciclo da escolaridade, formado pelos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos. Após esse período⁵, há a necessidade de decidir se o aluno prosseguirá ou permanecerá no ciclo, por isso, além dos objetivos, aqui são apresentados também os critérios de avaliação, que são os ‘mínimos’ considerados razoáveis em relação aos objetivos propostos. E, a esse respeito, há uma ponderação necessária e muito importante a fazer: não se pode supor que os alunos alcancem o desempenho descrito em cada um dos critérios de avaliação relacionados a seguir se o professor não desenvolveu um trabalho pedagógico que permita minimamente esse resultado, ou seja, um trabalho pautado nos objetivos, conteúdos e orientações didáticas que constam deste documento. Não terá nenhum sentido tomar como referência apenas os critérios para avaliar os alunos no final do ciclo, e nada mais do que aqui é proposto, pois assim certamente eles seriam penalizados de forma injusta. Sabemos que os alunos aprendem muita coisa que não foi ensinada na escola, mas a escola só pode cobrar deles o que ensinou efetivamente, ainda mais quando se trata de decidir sobre sua promoção/retenção.

Além do que, a avaliação do desempenho dos alunos pressupõe ter em conta não só os resultados obtidos nos momentos específicos de avaliação, mas também (e principalmente) o conhecimento prévio que eles tinham sobre aquilo que a eles se pretendia ensinar, o percurso de aprendizagem de cada um e a qualidade das propostas (atividades, agrupamentos, intervenções) para poder redirecioná-las quando os resultados não forem satisfatórios. Dessa perspectiva, o processo de avaliação deve apoiar-se em três tipos de procedimento do professor:

Observação sistemática - acompanhamento do percurso de aprendizagem da criança, utilizando instrumentos de registro.

Análise das produções – observação criteriosa do conjunto de produções da criança, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas. Por exemplo, se a avaliação é da capaci-

⁵ A menos que a Secretaria de Educação tenha optado por um ciclo maior, como ocorre em alguns casos.

dade de produzir textos por escrito, devem-se considerar todos os textos: desde os primeiros registros da criança até o produto das atividades de outras áreas, das atividades específicas de produção de textos e das atividades de avaliação. Da mesma forma, é fundamental analisar como a criança progride nos seus procedimentos de comparação de quantidades, nas suas formas de registrar as escritas numéricas e considerar o avanço que vem sendo feito em relação a essas capacidades.

Análise do desempenho em atividades específicas de avaliação: verificação de como a criança se sai nas situações planejadas especialmente para avaliar os seus conhecimentos prévios sobre o que se pretende ensinar e para avaliar o quanto aprendeu sobre o que já foi trabalhado. Nesse caso é importante, em primeiro lugar, garantir que essas atividades sejam semelhantes às situações de aprendizagem propostas em sala de aula (isto é, que não se diferenciem, em sua estrutura, das atividades que já foram realizadas); em segundo lugar, é importante deixar claro o que se pretende avaliar (e por que razão), para que a criança procure ‘dar o melhor de si’ nesses momentos. E, se o objetivo é verificar os conhecimentos já construídos pela criança, devem ser atividades propostas para que ela realize sozinha e sem ajuda (a menos que se pretenda analisar justamente como ela procede em parceria com os demais colegas ou com a ajuda da professora). A chamada ‘prova’ (uma atividade específica para avaliar) é, portanto, um dos instrumentos possíveis de avaliação, mas não o único e nem o mais adequado, a depender do tipo de conteúdo. A prova, se bem planejada, é um recurso que pode ser oportuno para avaliar o conhecimento do aluno sobre fatos e conceitos, mas nem sempre servirá para avaliar atitudes e procedimentos, que são conteúdos de grande importância no início da escolaridade. A **observação sistemática** é essencial para avaliar atitudes e procedimentos e a **análise das produções** do aluno é necessária para verificar a evolução do seu conhecimento, sem o que não há como o professor atribuir conceitos (ou notas, quando for o caso) de forma razoável.

Por fim, é importante destacar que, para avaliar adequadamente a aprendizagem, é preciso ter como referência três parâmetros, tomados simultaneamente como critério geral: o aluno em relação a ele mesmo, em relação ao que se espera dele e em relação aos demais colegas que tiveram as mesmas oportunidades escolares.

Avaliar o aluno em relação a ele mesmo significa considerar o que ele sabia antes do professor ensinar e comparar esse nível de conhecimento prévio com o que ele demonstra ter adquirido no processo.

Avaliar o aluno em relação ao que se espera dele pressupõe ter expectativas de aprendizagem previamente definidas e utilizá-las como referência para orientar as propostas de ensino e de avaliação.

E avaliar o aluno em relação aos demais que tiveram as mesmas oportunidades escolares é apenas uma forma de complementar as informações obtidas a partir dos dois primeiros parâmetros: a comparação do desempenho dos alunos só tem alguma utilidade se contribuir para entender melhor porque eles aprenderam ou não o que se pretendia ensinar.

Tomar esses três parâmetros como critério é fundamental para avaliar de maneira justa.

[Parte 1 - Língua Portuguesa]



Objetivos para o 1º ano

Tomando-se como referência os propósitos do Ciclo Inicial e as orientações pedagógicas contidas neste Caderno e no Caderno 2, a expectativa é que, até o final do 1º ano, os alunos sejam capazes de:

- Comunicar-se pela fala, empenhando-se em ouvir com atenção e em adequar a linguagem a diferentes situações comunicativas do cotidiano, sabendo conversar num grupo, expressar sentimentos, idéias e opiniões, relatar acontecimentos, expor o que sabe sobre temas estudados;
- Interagir com materiais diversificados de leitura, experimentando modos de ler que combinem – em diferentes níveis, conforme os conhecimentos que tenha – estratégias de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação;
- Recontar histórias conhecidas, recuperando características da linguagem do texto recontado;
- Produzir uma escrita alfabética ou que dela se aproxime⁶;
- Reescrever, ainda que com ajuda do professor, histórias conhecidas, mantendo as idéias principais e algumas características da linguagem escrita;
- Produzir textos de autoria (bilhetes, cartas, instruções) ditando para o professor ou colegas e, quando possível, de próprio punho;
- Revisar textos coletivamente, com ajuda do professor.

⁶ Tal como detalhado anteriormente, isso significa que as crianças podem ainda ter falhas na representação do valor sonoro convencional das letras (isto é, trocar letras ao escrever), no registro de dígrafos e encontros consonantais e em outros aspectos ortográficos, bem como na separação de palavras – que são características próprias da escrita de quem se alfabetizou recentemente. E é possível que não tenham ainda compreendido inteiramente como funcionam as regras de geração da escrita, que estejam apenas começando a entender a natureza da correspondência letra-fonema, que apresentem falhas na representação alfabética, ou seja, que produzam escritas ainda silábico-alfabéticas.

Objetivos para o 2º ano

Tomando-se como referência os propósitos do Ciclo Inicial e as orientações pedagógicas contidas neste Caderno e no Caderno 2, a expectativa é que, até o final do 2º ano, os alunos sejam capazes de:

- Comunicar-se pela fala, empenhando-se em ouvir com atenção e em adequar a linguagem a diferentes situações comunicativas do cotidiano; expressar sentimentos, idéias e opiniões; relatar acontecimentos, expor o que sabe sobre temas estudados, formular e responder a perguntas, intervir sem sair do assunto, explicar e compreender explicações, manifestar opiniões, respeitar os diferentes modos de falar;
- Ler, por si mesmos, diferentes gêneros textuais previstos para o ano (ver exemplos no Anexo 1), sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar formas adequadas para abordá-los, com base nos conhecimentos sobre o tema e as características do portador, do gênero e da escrita;
- Ler, com ajuda do professor, textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (enciclopédias, revistas, livros, sites da Internet, etc.);
- Utilizar o conhecimento já construído sobre as convenções da escrita (ortografia, segmentação do texto em palavras, pontuação...) para escrever textos de alguns gêneros previstos para o ano (ver exemplos no Anexo 1), preocupando-se que estejam na melhor forma possível;
- Reescrever histórias conhecidas, mantendo as idéias principais e algumas características da linguagem escrita;
- Produzir textos de autoria (ver exemplos no Anexo 1) por escrito, utilizando recursos da linguagem escrita;
- Revisar textos coletivamente, com ajuda do professor ou em parceria com colegas, até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

Critérios de avaliação da aprendizagem no final do Ciclo Inicial⁷

Tomando-se como referência os propósitos do Ciclo Inicial e as orientações pedagógicas contidas neste Caderno e no Caderno 2, a expectativa é que no final do 2º ano, os alunos sejam, no mínimo, capazes de:

⁷ Estes critérios são semelhantes aos que estão previstos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, porém foram ajustados aos objetivos aqui apresentados.

Narrar, de maneira autônoma, histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua seqüência cronológica.

Espera-se que o aluno, de forma autônoma, reconte oralmente histórias que conheça, acontecimentos dos quais tenha participado ou tenha conhecimento, procurando manter a ordem temporal dos fatos, a relação entre eles e a adequação da linguagem.

Demonstrar compreensão do sentido global de textos que tenha lido ou escutado a leitura.

Espera-se que o aluno, através de uma conversa, de um debate, de um reconto ou por escrito, demonstre ter compreendido o texto (lido por alguém ou por ele próprio) de maneira global e não fragmentada. Quer dizer: espera-se que ele saiba não apenas localizar informações específicas nos textos (por exemplo: para quem Chapeuzinho Vermelho foi levar os docinhos), mas também utilizá-las para construir a idéia geral do texto (por exemplo: É a história de uma menina que não obedeceu à mãe, seguiu pelo caminho que não devia e foi enganada pelo lobo. Mas no final, foi salva pelo caçador, que salvou também a vovó e castigou o lobo).

Ler de forma independente textos dos gêneros trabalhados no ciclo, utilizando diferentes estratégias de leitura (decodificação, antecipação, inferência, verificação) e procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão, mesmo que não seja ainda muito habilidoso.

Espera-se que o aluno leia textos cujo conteúdo (assunto) e forma (gênero) já conheça, conseguindo resgatar o seu significado e compreender a idéia global. E que não se limite à decodificação, mas que utilize as demais estratégias necessárias à compreensão: que faça inferências e antecipações e que busque no texto pistas que confirmem ou não se elas procedem.

Escrever textos que revelam o conhecimento já construído sobre ortografia convencional e a segmentação do texto em palavras e em frases.

Espera-se que, ao escrever, o aluno demonstre preocupação com a ortografia, mesmo que não saiba ainda fazer uso adequado das convenções. Espera-se, também, que separe as palavras, ainda que possam ocorrer, por exemplo, escritas sem segmentação (como em 'derepente') e com segmentação indevida (como em 'de pois'). Ao final do Ciclo Inicial, não se espera que o aluno já saiba fazer uso adequado dos recursos de pontuação, mas que demonstre preocupação em pontuar o texto e demonstre conhecimento de como segmentá-lo em frases. Esse tipo de desempenho só é possível como resultado de um trabalho sistemático do professor com esses conteúdos.

Escrever textos considerando características do gênero.

Espera-se que o aluno produza textos dos gêneros trabalhados no Ciclo Inicial, considerando suas principais características (o que evidentemente dependerá do que foi ensinado nesse sentido).

Escrever textos considerando o leitor.

Espera-se que, ao escrever, o aluno considere o leitor a quem seus textos se destinam (seja uma pessoa determinada ou não) e se preocupe em ajustar a escrita, da melhor forma que puder, para que fique compreensível. Nesse caso, o que se pretende não é que o aluno apresente um texto impecável, mas que, ao escrever, considere de algum modo o seu destinatário, tendo em conta a experiência adquirida nesse sentido a partir do trabalho realizado pelo professor.

Revisar a própria escrita para que fique da melhor forma possível, tendo em conta o que aprendeu a fazer para essa finalidade.

Espera-se que o aluno demonstre preocupação em aprimorar o que escreve, considerando o que foi trabalhado pelo professor e a sua possibilidade real de revisar a própria escrita.

*Objetivos, conteúdos, propostas de aprendizagem
e formas de avaliação*

Há uma relação muito estreita entre objetivos, conteúdos e atividades didáticas porque o conteúdo, selecionado em função do tipo de capacidade que se espera dos alunos, é ‘trabalhado’ a partir das propostas de atividade. Ou, dito de outro modo, é por meio das atividades que se trabalham os conteúdos para que sejam desenvolvidas as capacidades indicadas como objetivos. Dessa perspectiva, o conteúdo ‘está’ potencialmente no objetivo, porque é este que define o que é preciso ensinar e ‘está’ potencialmente na atividade, à medida que ela é uma forma de abordá-lo.

Nos quadros que se seguem, estão transcritos os objetivos apresentados anteriormente e indicados os conteúdos que permitem alcançá-los e alguns tipos de atividade. O propósito dessa forma de sistematização é contribuir com as escolas e com os professores para a organização do trabalho pedagógico. Evidentemente, aqui não estão relacionados todos os conteúdos e todas as atividades a serem propostas aos alunos, mas sim os ‘tipos’, como referências.

Essas Orientações requerem, portanto, desdobramentos no coletivo de professores da escola e, depois, no âmbito da sala de aula. Como o próprio nome diz, são apenas Orientações. E é preciso ‘processá-las’ em mais dois outros espaços de planejamento antes que cheguem aos alunos.



Referências para o 1º ano do Ciclo 1 – Língua Portuguesa



Objetivos (Capacidades de uso da linguagem)	Conteúdos (O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que o aluno aprenda)	Propostas de atividade (Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos)	Formas de avaliação (Situações mais adequadas para avaliar)
Comunicar-se através da fala, empenhando-se em ouvir com atenção e em adequar a linguagem a diferentes situações comunicativas do cotidiano, sabendo conversar num grupo, expressar sentimentos, idéias e opiniões, relatar acontecimentos, expor o que sabe sobre temas estudados	<ul style="list-style-type: none">• Escuta ativa de uma exposição;• Disponibilidade para conversar com os colegas;• Participação em situações de intercâmbio oral em que é preciso relatar acontecimentos e expor aspectos de temas estudados;• Disponibilidade para manifestar e ouvir manifestações de sentimentos, idéias e opiniões;• Conversa sobre assuntos relacionados a vivências cotidianas;• Preocupação em adequar a fala aos conhecimentos prévios dos ouvintes.	<ul style="list-style-type: none">• Propostas de atividade• (Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos)• Situações de comunicação com um ou mais interlocutores, com colegas de classe e com adultos;• Rodas de conversa que envolvam temas cotidianos:<ul style="list-style-type: none">- Finais de semana, passeios, brincadeiras preferidas, relação com irmãos, ida à casa de parentes, histórias prediletas;• Rodas de conversa onde as crianças tenham que manifestar opiniões, por exemplo, sobre um livro, um filme, um acontecimento veiculado pela mídia;• Situações em que as crianças possam compartilhar sentimentos, por exemplo, sobre fatos ocorridos na escola, na família, no bairro;• Situações em que as crianças precisem compartilhar idéias para: resolver um problema cotidiano, apresentar algo que está sendo produzido na classe, definir o destino de produções orais ou escritas, para resolver um conflito, etc..• Apresentação de pequenas exposições sobre temas estudados em outras áreas de conhecimento.	<ul style="list-style-type: none">• Formas de avaliação• (Situações mais adequadas para avaliar)• Observação e registro de como a criança procede nas atividades propostas na coluna anterior. <p><u>Observação:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Não faz sentido propor as atividades da coluna anterior com a finalidade específica de avaliar. <ul style="list-style-type: none">• Análise do registro das anotações sobre como a criança produz textos oralmente em diferentes situações cotidianas, comparando-as para verificar a evolução.



Referências para o 1º ano do Ciclo 1 – Língua Portuguesa (continuação)



Objetivos (Capacidades de uso da linguagem)	Conteúdos (O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que o aluno aprenda)	Propostas de atividade (Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos)	Formas de avaliação (Situações mais adequadas para avaliar)
<p>Interagir com materiais diversificados de leitura, experimentando modos de ler que combinem - em diferentes níveis, conforme os conhecimentos que tenha – estratégias de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação</p>	<ul style="list-style-type: none">• Adequação da modalidade de leitura ao propósito do texto;• Disponibilidade para participar de uma comunidade de leitores de literatura;• Participação de situações de leitura de textos que sabe de cor, buscando estabelecer correspondência entre partes do oral e parte dos escrito e selecionando elementos para antecipar ou verificar o sentido atribuído;• Leitura de textos de diferentes gêneros previstos para o ano;• Manuseio e leitura de livros na biblioteca e escolha de livros para ler em casa com a ajuda;• Exploração e reconhecimento de como se organizam os diferentes portadores textuais;• Utilização do conhecimento sobre como os diferentes portadores estão organizados (consultar o índice, quando for um livro com vários contos; reconhecer os diferentes cadernos ou seções, quando for um jornal);• Utilização de desenhos, ilustrações e organizadores textuais (títulos, subtítulos e legendas de fotos) para apoiar as antecipações;• Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento;• Disponibilidade para comentar o que leu;• Compromisso com o desafio de ler textos considerados difíceis;	<ul style="list-style-type: none">• Leitura do professor para as crianças dos gêneros previstos para o ano;• Situações de leitura na biblioteca ou sala de leitura da escola, podendo selecionar livremente o que deseja ler;• Rodas de apreciação de literatura nas quais as crianças são convidadas a compartilhar suas impressões e interpretações sobre um texto lido ou ouvido;• Situações em que as crianças tenham que ler com diferentes propósitos: ler para encontrar o poema preferido, para descobrir uma informação sobre um animal que estão estudando, um jogo novo que não conhecem as regras, uma receita que será feita pela turma, uma piada engraçada...;• Atividades de leitura em que as crianças conheçam o assunto do texto e, usando diferentes estratégias de leitura, tenham que descobrir o que está escrito. Por exemplo, o professor informa 'O que escrevi na lousa é algo que acabou de acontecer no recreio';• Propostas em que as crianças precisem escolher o que será lido consultando um índice, um catálogo...;• Leitura em situações que envolvem jogo simbólico (por exemplo, diferentes espaços organizados com materiais que precisam ser lidos para brincar de 'faz de conta': supermercado, lancheonete, escritório, consultório médico etc.);• Leitura em situações que envolvem brincadeiras (dentro e fora da sala de aula);	<ul style="list-style-type: none">• Observação e registro de como a criança procede nas atividades propostas na coluna anterior;• Análise do registro das anotações sobre como a criança procede nessas diferentes situações cotidianas, comparando-as para verificar a evolução. <p><u>Observações:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Como no 1º ano as crianças precisam experimentar a maior diversidade possível de situações de leitura, não faz muito sentido propor as atividades da coluna com a finalidade específica de avaliar (embora uma ou outra possa ser utilizada para essa finalidade).- A leitura compartilhada de gibis pressupõe que cada criança tenha um exemplar (ou pelo menos que cada dupla tenha um).



Referências para o 1º ano do Ciclo 1 – Língua Portuguesa (continuação)



Objetivos (Capacidades de uso da linguagem)	Conteúdos (O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que o aluno aprenda)	Propostas de atividade (Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos)	Formas de avaliação (Situações mais adequadas para avaliar)
	<ul style="list-style-type: none">• Adequação da modalidade de leitura aos diferentes propósitos;• Preocupação em cuidar dos livros e demais materiais escritos.	<ul style="list-style-type: none">• Leitura de anedotas, piadas e outros textos divertidos;• Leitura compartilhada de gibis;• Leitura de textos que as crianças sabem de cor – como, por exemplo, os do Caderno de Leitura (ver explicações no Caderno 2);• Leitura de textos poéticos (música, quadrinha, poema, parlenda, etc.) conhecido para identificar algumas palavras que foram substituídas;• Leitura para ordenar textos desordenados ou mesclados;• Leitura de regras de jogos ou instruções para construir brinquedos e outros objetos;• Leitura de instruções para realizar algo solicitado pelo professor ou outras ações.	
Recontar histórias conhecidas, recuperando características da linguagem do texto recontado	<ul style="list-style-type: none">• Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados ao professor, considerando os diferentes propósitos e o gênero, preocupando-se que os textos produzidos oralmente se pareçam com os textos recontados;• Adequação do reconto ao efeito que se quer causar no ouvinte ou no leitor, quando o texto será escrito pelo professor;• Respeito pela produção própria e alheia.	<ul style="list-style-type: none">• Atividades sequenciadas de reconto de histórias conhecidas, ditadas ao professor;• Sarau de reconto de histórias, em especial os contos com repetição ou acumulativos (Anexo 5);• Situações em que seja necessário definir a história que será recontada, considerando o destinatário da produção oral;• Situações de revisão da produção oral em que as crianças ouçam recontos e sejam convidadas a sugerir alterações considerando a situação comunicativa: o espaço onde será recontada a história, os conhecimentos do destinatário, a adequação a linguagem que se usa para escrever.	<ul style="list-style-type: none">• Observação e registro de como a criança procede enquanto realiza atividades cotidianas de produção oral (do tipo das relacionadas na coluna anterior);• Análise do registro das anotações sobre como a criança produz textos oralmente em diferentes situações cotidianas, comparando-as para verificar a evolução.



Referências para o 1º ano do Ciclo 1 – Língua Portuguesa (continuação)



Objetivos (Capacidades de uso da linguagem)	Conteúdos (O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que o aluno aprenda)	Propostas de atividade (Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos)	Formas de avaliação (Situações mais adequadas para avaliar)
<p>Produzir uma escrita alfabética ou que dela se aproxime</p>	<ul style="list-style-type: none">• Uso progressivo, para ler e escrever:<ul style="list-style-type: none">- de diferentes estratégias de leitura;- do conhecimento sobre como funciona o sistema alfabético de escrita;- do conhecimento sobre a separação entre as palavras.• Escrita de texto conhecido levando em conta o gênero e o contexto de produção, de acordo com sua hipótese de escrita;• Reescrita de texto conhecido, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita;	<ul style="list-style-type: none">• Situações de leitura para refletir sobre o funcionamento do sistema alfabético, como por exemplo:<ul style="list-style-type: none">- Ordenação de textos que sabe de cor;- Cruzadinhas acompanhadas de uma lista de palavras para consulta;- Adivinhas acompanhadas de lista de palavras com as respostas;- Ditado cantado (encontrar palavras definidas pelo professor em textos poéticos e narrativos);- Listas compostas por palavras de um mesmo campo semântico (frutas, brincadeiras, títulos de histórias, etc.) onde as crianças precisem encontrar a palavra solicitada pelo professor;- Pareamento entre trechos de histórias e seu título.• Situações de leitura e escrita que envolvam palavras estáveis – como nomes próprios, por exemplo;• Situações de escrita para refletir sobre o funcionamento do sistema alfabético, como por exemplo:<ul style="list-style-type: none">- Escrita de textos que sabe de cor;- Reescrita de textos ou partes deles (individual ou em dupla);- Escrita de uma adivinha a partir das respostas;	<ul style="list-style-type: none">• Ditado de palavras, textos curtos ou pequenos trechos de texto (sem artificializar a pronúncia das palavras);• (Quando o professor não consegue identificar as hipóteses da criança a partir das atividades cotidianas): Avaliação diagnóstica (escrita seguida de leitura), por meio de entrevista individual em que se pede para ela escrever e, em seguida, ler uma lista de palavras da mesma categoria (a chamada 'sondagem') ou outro modo de identificar a hipótese de escrita;• Observação e registro de como a criança procede enquanto realiza atividades de escrita e de 'leitura' (do tipo das relacionadas na coluna anterior);• Análise do conjunto das produções da criança, comparando-as para verificar a evolução;• Análise do registro das anotações sobre como a criança lê em diferentes situações cotidianas, comparando-as para verificar a evolução.



Referências para o 1º ano do Ciclo 1 – Língua Portuguesa (continuação)



Objetivos (Capacidades de uso da linguagem)	Conteúdos (O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que o aluno aprenda)	Propostas de atividade (Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos)	Formas de avaliação (Situações mais adequadas para avaliar)
		<ul style="list-style-type: none">- Escrita de listas de palavras de um mesmo campo semântico (nomes das crianças, brincadeiras, brinquedos, animais, frutas, material escolar, partes do corpo, compras a serem feitas; etc), de preferência a partir de outras propostas realizadas ou de acontecimentos do cotidiano;- Escrita em dupla de bilhetes, recados, avisos;- Preenchimento de cruzadinha sem a relação de palavras (quando as crianças já apresentam escritas silábico-alfabéticas);- Escrita de títulos de histórias a partir de trechos lidos pelo professor.	<p><u>Observações:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Não há atividades específicas de avaliação da leitura que se possa propor para que a criança realize individualmente quando ela ainda não lê convencionalmente.

Observações complementares:

Quando as crianças ainda não estabelecem relação entre fala e escrita é preciso criar situações de aprendizagem para que:

- assistam muitos atos de leitura em que é mostrado onde está escrito o que se lê;
- 'leiam' textos cujo conteúdo sabem de cor, recebendo previamente a informação de qual texto é, para que possam tentar ajustar o que sabem que está escrito com a própria escrita;
- escrevam pequenos textos (que lhes façam sentido) e 'leiam' suas escritas para o professor, justificando suas escolhas;
- trabalhem com colegas que já compreenderam que há relação entre fala e escrita, mas que ainda não estejam alfabetizados;
- realizem atividades com o próprio nome e com os nomes de pessoas que gostem.

Quando já estabeleceram relação entre fala e escrita, mas ainda não compreenderam a natureza da correspondência letra-som, é preciso planejar situações de aprendizagem em que, além de procedimentos semelhantes aos descritos acima, as crianças:

- 'leiam' textos fazendo uso de outras estratégias de leitura além da decodificação (ou seja, estratégias de antecipação, inferência, seleção, verificação);
- sejam desafiadas a pensar no valor sonoro convencional das letras;
- interajam com colegas que dão soluções diferentes para os desafios colocados pelas atividades – por exemplo, quem já tem algum conhecimento do valor sonoro convencional das letras trabalhando com quem que ainda não tem.

E, quando compreenderam muito recentemente a escrita alfabética, é preciso planejar situações de aprendizagem para que as crianças:

- leiam muitos textos de conteúdo parcialmente conhecido, de forma a se sentirem seguras para ler cada vez mais;
- realizem atividades que coloquem em questão a divisão do texto em palavras e a ortografia;
- trabalhem com colegas que já considerem a divisão do texto em palavras e a ortografia.



Referências para o 1º ano do Ciclo 1 – Língua Portuguesa (continuação)



Objetivos (Capacidades de uso da linguagem)	Conteúdos (O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que o aluno aprenda)	Propostas de atividade (Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos)	Formas de avaliação (Situações mais adequadas para avaliar)
Reescrever, ainda que com ajuda do professor, histórias conhecidas, mantendo as idéias principais e algumas características da linguagem escrita	<ul style="list-style-type: none">• Produção de textos orais ou escritos de histórias conhecidas preocupando-se em manter as características da linguagem escrita;• Disponibilidade para considerar os conhecimentos do destinatário para decidir que informações se incluem e quais se podem omitir no texto que se está produzindo;• Disponibilidade de debater, quando a produção é coletiva ou em pequenos grupos, para que sejam tomadas decisões consensuais sobre os múltiplos problemas que a escrita apresenta.	<ul style="list-style-type: none">• Reescrita de fragmentos de histórias conhecidas, em especial as repetições ou trechos que mais chamam a atenção das crianças;• Reescrita de textos dos gêneros previstos para o ano, em duplas e pequenos grupos (para tanto, organizar preferencialmente atividades sequenciadas).	<ul style="list-style-type: none">• Atividade de reescrita (do tipo das relacionadas na coluna anterior);• Observação da criança enquanto realiza atividades de reescrita, para verificar como procede;• Análise do registro das anotações sobre o desempenho da criança nas situações de reescrita, comparando-as para verificar a evolução.
Produzir textos de autoria (bilhetes, cartas, instruções) ditando para o professor ou colegas e, quando possível, de próprio punho	<ul style="list-style-type: none">• Produzir textos de autoria (bilhetes, cartas, instruções) ditando para o professor ou colegas e, quando possível, de próprio punho• Produção de textos considerando o destinatário, o propósito e o gênero,• Produção de textos introduzindo progressivamente alguns aspectos discursivos:<ul style="list-style-type: none">- a organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero;- a substituição do uso excessivo de marcas de oralidade e repetições desnecessárias.• Planejamento do que vai escrever e disponibilidade para modificar, se necessário, o plano enquanto se está escrevendo.	<ul style="list-style-type: none">• Atividades sequenciadas de produção dos gêneros definidos como prioritários para o ano (ver sugestões no Caderno 2);• Atividades permanentes de produção dos gêneros já aprofundados nas atividades sequenciadas;• Outras possibilidades:<ul style="list-style-type: none">- Escrita de bilhetes, cartas, convites, comunicados em situações reais;- Escrita a partir de uma necessidade: convite para uma apresentação, comunicado sobre algo que aconteceu ou vai acontecer, etc;- Escrita de cartões, convites, recados, etc., para outras turmas / para os familiares, etc;	<ul style="list-style-type: none">• Atividade de produção de texto de autoria (do tipo das relacionadas na coluna anterior);• Observação da criança enquanto realiza atividades de produção de texto de autoria, para verificar como procede;• Análise do registro das anotações sobre o desempenho da criança em relação à escrita de textos de autoria, comparando-as para verificar a evolução.



Referências para o 1º ano do Ciclo 1 – Língua Portuguesa (continuação)



Objetivos (Capacidades de uso da linguagem)	Conteúdos (O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que o aluno aprenda)	Propostas de atividade (Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos)	Formas de avaliação (Situações mais adequadas para avaliar)
<p>Revisar textos coletivamente, com ajuda do professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar textos coletivamente, com ajuda do professor. • Revisão do texto durante e após a escrita, considerando a necessidade de ser compreensível e coerente para o destinatário, buscando a melhor qualidade possível, tendo em conta os conhecimentos disponíveis no momento; • Disponibilidade para submeter à consideração de alguns leitores o que se escreveu ou se está escrevendo. 	<p>- Escrita de textos a partir de outros textos conhecidos: bilhete de um personagem para outro, mensagem de alerta sobre perigos que acontecem nas histórias, etc.</p> <p><u>Observação:</u></p> <p>- É importante que as adequadas condições de produção dos textos estejam sempre garantidas – a existência de um destinatário real, domínio razoável sobre o gênero e o assunto, tempo suficiente para escrever, possibilidade de consultar materiais e pessoas, dentre outras...</p>	
		<ul style="list-style-type: none"> • Atividades sequenciadas e permanentes de produção de texto em que seja necessário revisar em diferentes momentos da produção. <p><u>Observação:</u></p> <p>- Aprender a revisar textos é algo que depende não só da análise de textos com problemas, mas também de textos bem escritos para, na medida do possível, 'aprender pelo exemplo'. Isso pode ser feito a partir de atividades de apreciação de textos ou pequenos trechos bem escritos, para analisar a qualidade da linguagem, o estilo do autor, o tipo de destinatário, o propósito do texto, o tema, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação de como a criança procede enquanto realiza atividades cotidianas de leitura para revisar; • Análise do registro das anotações sobre como a criança lê para revisar em diferentes situações cotidianas, comparando-as para verificar a evolução; • Atividade de leitura (ou escuta) de um texto com problemas com a tarefa de indicar as inadequações apresentadas no texto.

[Parte 2 - Matemática]



Objetivos para o 1º ano

Tomando-se como referência os propósitos do Ciclo Inicial e as orientações pedagógicas contidas neste Caderno e no Caderno 2, a expectativa é que, até o final do 1º ano, os alunos sejam capazes de:

- Explorar os números naturais em seus diferentes usos no contexto social (para quantificar, ordenar, codificar, medir), em situações-problema que envolvam a construção da seqüência numérica, procedimentos de contagens e medidas presentes em seu cotidiano;
- Explorar as escritas numéricas, levantando hipóteses sobre elas, com base na observação de regularidades, utilizando-se da linguagem oral e de registros pessoais;
- Resolver situações-problema que envolvam comparar duas coleções do ponto de vista da quantidade de elementos, organizar uma coleção que deve ter tantos elementos quanto uma outra ou, ainda, organizar uma coleção que deve ter o dobro ou o triplo de elementos de outra;
- Resolver situações-problema que envolvam significados das operações - juntar, acrescentar, tirar, comparar, completar, repartir igualmente – por meio de estratégias e registros pessoais;
- Utilizar alguns procedimentos de cálculo mental como os relacionados a adicionar 1, tirar 1 e identificar diferentes adições com soma 10;
- Usar a calculadora como instrumento para produzir e analisar escritas numéricas;
- Estabelecer pontos de referência para situar-se, posicionar-se e deslocar-se em espaços como a sala de aula e a escola;
- Perceber semelhanças e diferenças entre objetos considerando suas formas;
- Explorar procedimentos de comparação entre duas grandezas – como comprimento, massa, capacidade – fazendo uso de alguns instrumentos de medida;
- Utilizar informações sobre tempo e temperatura;
- Construir formas pessoais de registro para comunicar informações;
- Fazer a leitura de tabelas simples.

Objetivos para o 2º ano

Tomando-se como referência os propósitos do Ciclo Inicial e as orientações pedagógicas contidas neste Caderno e no Caderno 2, a expectativa é que, até o final do 2º ano, os alunos sejam capazes de:

- Construir o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando situações-problema que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos;
- Interpretar e produzir escritas numéricas, levantando hipóteses sobre elas, com base na observação de regularidades, utilizando-se da linguagem oral, de registros informais e da linguagem matemática;
- Resolver situações-problema e construir, a partir delas, os significados das operações fundamentais, buscando reconhecer que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes e que um mesmo problema pode ser resolvido pelo uso de diferentes operações;
- Desenvolver procedimentos de cálculo – mental, escrito, exato, aproximado – pela observação de regularidades e de propriedades das operações e pela antecipação e verificação de resultados;
- Estabelecer pontos de referência para situar-se, posicionar-se e deslocar-se no espaço, bem como para identificar relações de posição entre objetos no espaço; interpretar e fornecer instruções, usando terminologia adequada;
- Perceber semelhanças e diferenças entre objetos no espaço, identificando formas tridimensionais ou bidimensionais, em situações que envolvam descrições orais, construções e representações;
- Reconhecer grandezas mensuráveis – como comprimento, massa, capacidade – e elaborar estratégias pessoais de medida;
- Utilizar instrumentos de medida, usuais ou não, estimar resultados e expressá-los por meio de representações não necessariamente convencionais;
- Utilizar informações sobre tempo e temperatura;
- Utilizar tabelas simples e gráficos de coluna para facilitar a leitura e interpretação de informações e construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.

Critérios de avaliação da aprendizagem no final do Ciclo Inicial⁹

Tomando-se como referência os propósitos do Ciclo Inicial e as orientações pedagógicas contidas neste Caderno e no Caderno 2, a expectativa é que no final do 2º ano, os alunos sejam, no mínimo, capazes de:

⁹ Estes critérios são semelhantes aos que estão previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, porém foram ajustados aos objetivos aqui apresentados.

Ler e escrever, comparar e ordenar números, utilizando conhecimentos sobre a escrita posicional.

Espera-se que o aluno seja capaz de utilizar o número como um instrumento para representar e resolver situações quantitativas presentes no cotidiano, evidenciando a compreensão das regras do sistema de numeração decimal, nas atividades de leitura, escrita, comparação e ordenação. Assim, a expectativa é que ele utilize procedimentos para identificar e comparar quantidades, em função da ordem de grandeza envolvida, e que seja capaz de ordenar quantidades, localizar números em intervalos, numa seqüência numérica (o 'limite' da seqüência numérica é estabelecido em função do que for possível avançar, considerando-se as experiências numéricas da classe).

Resolver situações-problema que envolvem contagem e medida, significados das operações e seleção de procedimentos de cálculo.

Espera-se que o aluno resolva problemas apresentados em situações orais, textos ou representações matemáticas e utilize conhecimentos relacionados aos números e seus usos, às medidas, aos significados das operações, selecionando um procedimento de cálculo pessoal ou convencional e produzindo sua expressão gráfica. Ao finalizar esse ciclo, a expectativa é que o aluno tenha se apropriado de alguns dos diferentes significados das operações, especialmente da adição e da subtração, e que tenha algumas noções sobre os significados envolvidos na multiplicação e divisão – por isso, na avaliação, os problemas devem abordar os significados que já foram apropriados pelos alunos.

Medir, utilizando procedimentos pessoais, unidades de medida não-convencionais ou convencionais (dependendo da familiaridade) e instrumentos disponíveis e conhecidos.

Espera-se que o aluno saiba medir fazendo uso de unidades de medida não-convencionais, que sejam adequadas ao atributo que se quer medir. O conhecimento e uso de unidades e instrumentos convencionais não são essenciais até o final do primeiro ciclo e dependem da familiaridade que o aluno tem com esses elementos em situações do cotidiano. Outro aspecto a ser observado é a capacidade de realizar algumas estimativas de resultados de medições.

Localizar a posição de uma pessoa ou um objeto no espaço e identificar características nas formas dos objetos.

Espera-se que o aluno utilize elementos de posição como referência para situar-se e movimentar-se em espaços que lhe sejam familiares, assim como para definir a situação (posição, localização) de um objeto em um determinado espaço. É importante também verificar se ele é capaz de estabelecer semelhanças e diferenças entre os objetos, pela observação de suas formas. A expressão dessas observações é feita por meio de diferentes representações - gráficas, orais, com materiais, etc.

Saber utilizar tabelas simples e gráficos de coluna para facilitar a leitura e interpretação de informações.

Espera-se que o aluno saiba ler e localizar dados apresentados em tabelas simples e também em gráficos de colunas, mesmo que ainda não faça uso de nomenclaturas.

Objetivos, conteúdos e propostas de aprendizagem e de avaliação

Tal como no caso de Língua Portuguesa, nos quadros que se seguem estão transcritos os objetivos apresentados anteriormente e indicados os conteúdos principais e alguns tipos de atividade, com o propósito de contribuir com as escolas e com os professores para a organização do trabalho pedagógico. Não estão relacionados todos os conteúdos e todas as atividades a serem propostas aos alunos, mas sim os 'tipos', como referências.

[Informações importantes]



1. As sugestões contidas no Quadro são apenas uma referência - a decisão sobre os gêneros que serão priorizados cabe à equipe escolar. Além destes, é importante inserir outros gêneros, não só escritos, mas também orais, como debate, seminário, etc.
2. Neste Quadro, 'Fala' significa 'Produção oral do texto' (como reconto, por exemplo) e não conversa ou discussão 'sobre' o texto.
3. Textos como poemas, parlendas, quadrinhas, trovas, limeriques¹⁰, canções e adivinhas são prioritários para a alfabetização das crianças, pois podem se constituir em um importante referencial estável para leitura, escuta, fala e escrita de textos. Por isso, a recomendação é que sejam trabalhados com regularidade, em atividades permanentes.
4. No caso de textos longos (como contos, lendas, mitos, etc.), quando há a indicação de leitura e escrita, não necessariamente será do texto inteiro: para as crianças que ainda não estiverem lendo com proficiência, pode-se propor a leitura e escrita de alguns trechos. Na Seqüência de Atividades 1, contida no Caderno 2, há boas sugestões de como trabalhar um mesmo gênero textual com todas as crianças a partir de propostas diferenciadas, a depender do nível de conhecimento delas.
5. É importante considerar a necessidade de aprofundar o trabalho com alguns gêneros de texto a cada ano (a proposta é de que sejam três) e de organizar previamente seqüências de atividades para favorecer esse trabalho (algumas sugestões estão indicadas no Caderno 2). Os gêneros sombreados em cinza são exemplos dos que podem ser tomados como predominantes para aprofundamento e isso significa que, durante um período, serão objeto de um trabalho freqüente – esses gêneros são os mesmos destacados nas **Seqüências de Atividades sugeridas** (Caderno 2). É fundamental que, após o trabalho de aprofundamento, esses mesmos textos continuem presentes no planejamento, mas diminuindo-se a freqüência com que são abordados.
6. A atividade de escuta de histórias em quadrinhos, proposta no quadro como uma atividade prioritária, só faz sentido quando as crianças têm em mãos um exemplar (mesmo que seja apenas

¹⁰ Limeriques são poemas curtos, de cinco linhas, geralmente cômicos, com rimas nas últimas palavras do primeiro, segundo e quinto versos e nas últimas palavras do terceiro e quarto versos, como este, abaixo, de Edward Lear, traduzido por José Paulo Paes:

**"Havia uma moça cujo olho
tinha o tamanho de um repolho
Quando ela o arregalava,
todo mundo se espantava.
E dizia: 'Nossa, que trambolho!"**

um por dupla) e acompanham a leitura feita pelo professor. Como nesse caso a história é muito apoiada nas imagens dos quadrinhos, não é possível compreender a leitura, pela escuta, sem poder observá-las. A sugestão é que, quando possível, a escola adquira um jogo de revistinhas iguais para o trabalho de leitura nas diferentes turmas do Ciclo Inicial: a história em quadrinhos é um gênero privilegiado na alfabetização porque favorece que as crianças antecipem o que pode estar escrito, mesmo quando não sabem ainda ler, por conta das imagens e da redundância no uso de certas palavras (nomes de personagens, expressões características da fala deles, etc.).

7. **Enunciados de questões** são as orientações escritas para a realização de atividades escolares, situações-problema e outras tarefas.
8. Tal como indicado anteriormente, **os gêneros textuais predominantemente expositivos** são aqueles que pretendem fazer compreender um assunto, apresentar um tema novo, expor um conceito, onde o autor apresenta informações sobre um assunto que se supõe desconhecido ou pouco familiar aos leitores, com as explicações necessárias para favorecer o entendimento do que é tratado. Os textos que nos habituamos a chamar de textos teóricos e a maioria dos que estão nos livros didáticos de História, Geografia e Ciências são textos expositivos. Esta nota explicativa é um texto expositivo. Outros exemplos de gêneros textuais expositivos: verbete de enciclopédia, resumos de textos explicativos, resenhas ou relatos de experiência científica, etc. É muito importante que os alunos tenham contato com todos eles e não apenas com os textos dos livros didáticos. A Seqüência de Atividades 5 (contida na Parte 2 do Caderno 2) reúne um conjunto de possibilidades de trabalho com esses gêneros.
9. Em geral, a expectativa é de que os alunos tenham boa compreensão tanto dos enunciados de questões quanto dos textos expositivos mas, contraditoriamente, não se faz um trabalho específico para que aprendam a compreendê-los.

[Bibliografia]



- BALLONGA, Pep P. Matemática. In: Zabala, Antoni (org.) **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de 9 anos** - Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática**: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PROFA** - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Coletânea de Textos do Professor. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRISSIAUD, Remi. **Como as crianças aprendem a calcular**. Lisboa: Instituto Piaget: Divisão Editorial, 1995.
- CURI, Edda. Conhecimentos prévios dos alunos de uma quarta série. In: **Educação Matemática em Revista**. São Paulo: Zapt Editora, 2003.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação matemática. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1986.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. In:
- ERMEL. **Apprentissages numériques**: Institut National de Recherche Pédagogique. Paris: Hatier, 1991.
- FAYOL, Michel. **A criança e o número**: da contagem à resolução de problemas. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- IFRAH, Georges. **Os números** - História de uma grande invenção. São Paulo: Globo, 1989.
- INRP. **Un, deux, beaucoup, passionement**. Coleção Rencontre pédagogiques. Paris.
- LERNER, Delia. **A Matemática na escola aqui e agora**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LERNER, Delia; SADOVSKY, Patricia. **Didática da Matemática**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- LORENZATO, Sergio. Por que não ensinar Geometria? **Educação Matemática em Revista**, SBEM, nº 1, p.3-13. 1995.
- MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1980.
- NEMIROVSKY, Myriam. **O ensino da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (org.). **Didática da Matemática**: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- PIRES, Célia M. C. **Currículos de Matemática**: da organização linear à idéia de rede. São Paulo: FTD, 2000.
- POZZO, Juan I. (org.). **A solução de problemas**. Aprender a resolver, resolver para aprender, Porto Alegre: Artmed, 1998.
- RIBEIRO, Vera M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global / Instituto Paulo Montenegro / Ação Educativa, 2003.
- SAVATER, Fernando. **O valor de Educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Caderno Dois** - Alfabetizando. Belo Horizonte, 2004.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa (leitura, escrita e comunicação oral) e Matemática**. São Paulo, 2008. Disponível em <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm> (acesso em 15 de fevereiro de 2008).
- SECRETARIA DE LA EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. **Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires**. Buenos Aires, 2004.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. **Matrizes de Referência para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa**. Campinas, 2007.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o Ciclo I** - Ensino Fundamental / 1º ao 5º ano. São Paulo, 2007.
- SOLIGO, Rosaura. Por trás do que se faz. In: **Cadernos da TV Escola**. Brasília: SEED/MEC, 1999.
- SOLIGO, Rosaura. **Variações sobre o mesmo tema** - Letramento-e-alfabetização. Mimeo. 2006.
- SOLIGO, Rosaura; VAZ, Débora. O desafio da prática pedagógica. **Revista Memória da Pedagogia**, São Paulo, n.5, jan. 2006.
- TAVARES, José. A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In: SÁ-CHAVES, Idália (org). **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**. Porto: Porto Editora, 1997.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa** - como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

