

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Pacto Nacional pela ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

**A HETEROGENEIDADE EM SALA DE
AULA E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM
NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

**Ano 02
Unidade 07**

Brasília 2012

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.*

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização : ano 02, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

47 p.

ISBN 978-85-7783-110-4

1. Alfabetização. 2. Direito à educação. 3. Classe heterogênea. I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 125.616 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70047-900
Tel: (61)20228318 - 20228320

Sumário

A HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Iniciando a conversa **05**

Aprofundando o tema **06**

A heterogeneidade no processo de alfabetização:
diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos 06

O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos
dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização 16

Compartilhando **27**

Direitos de aprendizagem: componente curricular Arte 27

Relato de atividade de Edijane: livro didático na alfabetização 30

Obras Complementares: cada livro, uma viagem 33

Exemplos de quadros de monitoramento de atividades realizadas 39

Aprendendo mais **42**

Sugestões de leitura 42

Sugestões de atividades para os encontros em grupo 45

**A HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA E OS DIREITOS
DE APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
UNIDADE 7 | ANO 2**

Autores dos textos da seção Aprofundando o tema:

Alexsandro da Silva, Ana Gabriela de Souza Seal.

Autoras dos relatos de experiência e depoimentos:

Edijane Ferreira de Andrade, Priscila Angelina Silva da Costa Santos

.

Leitores críticos e apoio pedagógico:

Adelma Barros-Mendes, Adriana M. P. da Silva, Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Márcia Luna Monteiro, Artur Gomes de Moraes, Erika Souza Vieira, Evani da Silva Vieira, Júlia Teixeira de Souza, Juliana de Melo Lima, Magna do Carmo Silva Cruz, Rochelane Vieira de Santana, Severino Rafael da Silva, Telma Ferraz Leal, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, Yarla Suellen Nascimento Alvares.

Revisor:

Adriana de Oliveira Gibbon.

Projeto gráfico e diagramação:

Ana Carla Silva, Luciana Salgado, Susane Batista e Yvana Alencastro.

Ilustrações:

Airton Santos.

Capa:

Anderson Lopes, Leon Rodrigues, Ráian Andrade e Túlio Couceiro.

Iniciando a conversa

Nesta unidade, discutiremos sobre o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização. Após caracterizarmos a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos como um fenômeno natural e inevitável, refletiremos sobre a importância da realização de diagnósticos, no início e ao longo do ano letivo, dos conhecimentos dos alunos, analisando a função desse instrumento no acompanhamento das aprendizagens das crianças e na (re)organização do ensino a elas proposto. Refletiremos, ainda, sobre a questão da diversificação das atividades e das formas de agrupamento dos alunos, assim como acerca do atendimento específico a alunos com dificuldades em seu processo de alfabetização. Em uma segunda parte, analisaremos algumas alternativas didáticas para o tratamento da heterogeneidade em sala de aula, especialmente em relação ao acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem da notação alfabética. Para tanto, apresentaremos e refletiremos sobre relatos de atividades ou exemplos envolvendo o uso de recursos como livro didático, jogos e obras complementares.

Nesta unidade, temos, portanto, como objetivos:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos;
- criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização;
- compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
- planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos;
- analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re) organização do ensino a eles proposto;
- conhecer e explorar os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.



APROFUNDANDO O Tema

A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos

Alexsandro da Silva

Os alunos agrupados em uma mesma sala de aula, apesar de terem, geralmente, a mesma idade ou idades próximas, não aprendem as mesmas coisas, da mesma maneira e no mesmo momento. Como cada aluno é um indivíduo diferente do outro, um ser único, que vivencia experiências extraescolares distintas, é impossível existir uma sala de aula homogênea. A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de uma mesma turma ou de turmas diferentes é, portanto, natural e inevitável, não devendo ser vista de maneira negativa.

Na contramão da ideia de rotular os alunos e organizá-los em classes supostamente homogêneas, consideramos que a interação entre crianças com diferentes níveis de conhecimento em uma mesma atividade pode ser promotora de aprendizagens

diversas. Apesar disso, como discutiremos mais adiante, compreendemos também que sempre há a necessidade de propor atividades diversificadas em um mesmo tempo, para grupos diferentes, exatamente para atender à diversidade de conhecimentos dos alunos.

Em relação aos direitos de aprendizagem do Ciclo de Alfabetização, no componente curricular Língua Portuguesa, espera-se que, ao final do segundo ano, os alunos consigam ler pequenos textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral etc.), com autonomia, além de produzir textos de diferentes gêneros, também com autonomia, atendendo a diferentes finalidades. Como não se espera que essas habilidades já estejam plenamente desenvolvidas ao término daquele ano, elas



deverão ser aprofundadas e/ou consolidadas no último ano do ciclo. No entanto, para que o aluno consiga, gradativamente, ler e produzir textos com autonomia, é necessário que já tenha compreendido como funciona o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e domine a maioria das correspondências som-grafia de nossa língua no segundo ano.

Ao término do primeiro ano do ciclo de alfabetização, esperamos que a maioria dos alunos tenha construído uma hipótese alfabética de escrita, compreendendo que as letras ou grupos de letras representam (notam) unidades sonoras mínimas (os fonemas). É preciso, portanto, no segundo ano, dar especial atenção aos aprendizes cujas escritas ainda não são alfabéticas,

principalmente àqueles que ainda não compreenderam que a escrita nota os segmentos sonoros da fala, mas também aos que já compreenderam essa propriedade do sistema, mas ainda estão silábicos, isto é, ainda não entenderam plenamente a lógica de funcionamento da escrita alfabética.

Os conhecimentos e as habilidades apresentados no quadro a seguir, extraídos dos direitos de aprendizagem do ano 1 em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, devem ser não apenas introduzidos e aprofundados, mas também consolidados já no primeiro ano do ensino fundamental, uma vez que a maioria deles é fundamental para a compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética.

No “Caderno de Educação Especial - a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” são abordadas as especificidades da apropriação do SEA por crianças com deficiência.

Análise Linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

	Ano 1
Reproduzir seu nome, mesmo antes de poder escrever outras palavras.	I/A/C
Reconhecer as letras do alfabeto por seus nomes.	I/A/C
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C
Contar oralmente as sílabas de palavras e compará-las quanto ao tamanho.	I/A/C
Identificar semelhanças sonoras em sílabas iniciais e em rimas.	I/A/C
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições (e que a estrutura consoante/vogal não é a única possível).	I/A/C
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C

Quadro 1: Direitos de aprendizagem relativos à apropriação do SEA previstos para consolidação no primeiro ano

Se os alunos chegam ao segundo ano sem terem se apropriado desses conhecimentos e habilidades, torna-se necessário desenvolver um trabalho pedagógico que vise à apropriação deles pelos aprendizes. É fundamental, portanto, que o professor realize um levantamento dos conhecimentos e das habilidades já construídos pelas crianças sobre o Sistema de Escrita Alfabética, para, a partir dessas informações, estabelecer metas e planejar as práticas de alfabetização que serão desenvolvidas em sala de aula e fora dela. É sobre esse tema que começaremos a discutir a seguir.

O diagnóstico dos conhecimentos dos aprendizes sobre o Sistema de Escrita Alfabética: monitoramento das aprendizagens e planejamento das práticas de alfabetização:

Acompanhar as aprendizagens dos alunos em relação ao Sistema de Escrita Alfabética implica a realização de diagnósticos periódicos (não só no início, mas também ao longo do ano letivo) dos seus conhecimentos em relação à apropriação daquele sistema e à consolidação do conhecimento das correspondências som-grafia de nossa língua. Tal diagnóstico não se presta apenas para constatar os conhecimentos e as habilidades dos alunos (seus avanços e suas dificuldades), mas também, e sobretudo, para fornecer informações que subsidiem as práticas de alfabetização desenvolvidas em sala de aula.

Não adianta apenas constatar os avanços e as dificuldades das crianças e registrar essas informações em um diário ou relatório. É preciso ir além, usando tais informações para a tomada de decisões em relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula e à necessidade, ou não, de realização de atividades extraclasse, junto a alguns aprendizes, conforme discutiremos mais adiante.

Esse diagnóstico pode ser realizado, conforme Silva e Castanheira (2005), de diferentes formas, como, por exemplo, observando como os alunos desenvolvem as atividades em sala de aula, analisando suas produções escritas, observando como leem palavras, frases ou textos curtos, realizando entrevista ou conversa informal com os alunos e, ainda, a partir da realização de testes diagnósticos. É fundamental, no entanto, combinar dispositivos de diagnóstico menos estruturados, como a observação, com dispositivos mais estruturados, como os testes, que permitem observar, mais cuidadosamente, os avanços e as dificuldades das crianças em seu processo de apropriação da escrita alfabética.

A professora Edijane Ferreira de Andrade, docente do segundo ano da Escola Municipal Diná de Oliveira (Recife – PE), elaborou um relato sobre o diagnóstico inicial que realizou em sua turma, com o objetivo de sondar os conhecimentos que seus alunos já possuíam em relação ao SEA e planejar as práticas de alfabetização que seriam desenvolvidas junto a eles naquele ano. Eis o relato:

A turma do 2º ano era formada por vinte e quatro (24) crianças, sendo doze meninos e doze meninas. São crianças que, em sua maioria, estão na faixa etária de sete e oito anos (há apenas duas com nove anos). Assumi a turma em maio e só agora (início de junho) pude, de fato, realizar a diagnose com as crianças, para conhecer melhor o grupo e suas necessidades e, assim, planejar atividades que possam, de fato, atingir todos os níveis de aprendizagem, facilitando que todos avancem. Apesar de conhecer de perto as dificuldades de realizar atividades diferenciadas e poder intervir sistematicamente, de forma a ajudar as crianças a refletirem sobre o Sistema de Escrita Alfabética, é possível pensar em momentos diferenciados no coletivo, em grupo e com duplas, propondo às crianças que pensem sobre a escrita de um texto, de palavras, sobre rimas, considerando o que cada uma já sabe e o que precisa aprender. Iniciamos a diagnose apresentando para a turma a proposta de escrever nomes de brinquedos, com o apoio de desenhos. Fizemos juntos a leitura das imagens para verificar se todos conheciam os sete brinquedos: bola e tambor (dissílabos), boneca e peteca (trissílabos), escorrego e amarelinha (polissílabos) e pá (monossílabo). Algumas crianças concluíram a atividade sem problemas, de certa forma até rapidamente, e outras demoraram muito para terminar. O resultado foi muito interessante. Das vinte e uma (21) crianças que fizeram a atividade de diagnose, nove (9) estavam no nível alfabético; quatro (4) no nível silábico-alfabético; duas (2) no silábico de quantidade; uma (1) no silábico de qualidade e cinco (5) eram pré-silábicos.

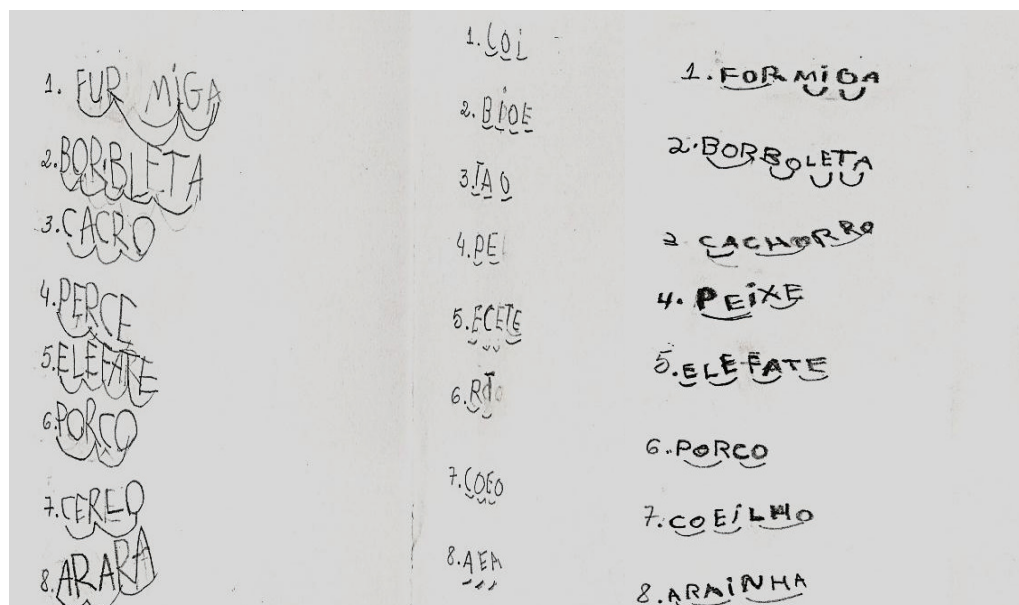
Como podemos observar no relato, a professora Edijane aplicou em sua turma um teste diagnóstico que envolvia a escrita de palavras correspondentes a nomes de figuras (ditado mudo), com o objetivo de analisar o nível de compreensão do SEA pelos alunos e planejar as práticas de ensino que seriam desenvolvidas naquela turma. Além de ter escolhido palavras que pertenciam a um mesmo campo semântico (brinquedos), a professora se preocupou em selecionar palavras de tamanhos

diferentes e com diferentes estruturas silábicas, como CV (consoante – vogal), CVC (consoante – vogal – consoante), VC (vogal – consoante) e CCV (consoante – consoante – vogal). A docente também teve o cuidado de checar se as crianças conheciam, de fato, os nomes dos brinquedos apresentados nas figuras.

Os resultados do teste diagnóstico, aplicado pela professora, evidenciaram que aproximadamente metade da turma já havia construído uma hipótese alfabética

de escrita (9 alunos), enquanto algumas outras crianças (4 alunos) escreviam usando uma hipótese silábico-alfabética. Havia, na classe, também alguns alunos (3 alunos) que, apesar de já compreenderem a escrita como um sistema de notação dos segmentos sonoros das palavras, ainda não entendiam que as letras registram unidades sonoras menores (os fonemas). Na turma, também havia 5 alunos que ainda não compreendiam o que a escrita representa (nota). Eis alguns exemplos que evidenciam a diversidade de conhecimentos dos alunos dessa turma, em relação ao SEA, em uma outra atividade, cujo campo semântico era animais:

Figura 1: Exemplos de escritas de alunos da professora Edijane



Esses dados demonstram, muito claramente, a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos dessa turma em relação ao SEA. Se temos a expectativa de que, ao término do primeiro ano do Ciclo de Alfabetização, a maioria das crianças já tenha construído uma hipótese alfabética de escrita, compreendemos também que, muitas vezes, algumas crianças precisarão de um tempo maior para compreender como funciona a

escrita alfabética. No entanto, o respeito à diversidade de percursos de aprendizagem dos alunos não significa a ausência de metas em relação à alfabetização, pois todas as crianças têm o direito de aprender a ler e escrever com autonomia até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Para isso, é preciso que sejam estabelecidos direitos de aprendizagem para cada ano do Ciclo de Alfabetização.

A heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes e a organização das atividades de alfabetização em sala de aula:

Atender à diversidade de conhecimentos dos aprendizes em sala de aula pressupõe ajustar o ensino às diferentes necessidades de aprendizagem da turma. Essa complexa tarefa docente envolve a proposição não apenas de atividades únicas e padronizadas, que são realizadas simultaneamente por todos os alunos, mas, também, de atividades diferenciadas ou que podem ser respondidas de modos distintos por alunos com diferentes níveis de conhecimento. Segundo Silva (2008, p. 53):

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

Oliveira (2010), ao acompanhar nove turmas do ciclo de alfabetização (três de cada um dos três anos) durante um semes-

tre letivo, observou, em sala de aula, uma escassa presença de atividades diversificadas, ajustadas aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos, ou de uma mesma atividade com ajuste às diferentes necessidades de aprendizagem dos educandos. Esse dado parece revelar, portanto, a complexidade envolvida na realização simultânea de atividades diferenciadas em classe, o que também pode ser atestado no depoimento da professora Edijane:

“Eu planejo as atividades pensando, na maioria das vezes, no grupo maior. [...] Então eu penso, a partir desse grupo, e depois eu fico pensando que atividades, a partir dessa, eu posso adequar para os outros níveis, fazer as variações. Eu confesso que nem sempre eu consigo, porque a dinâmica do dia a dia da sala de aula, do tempo que a gente tem disponível para planejar e para pensar na atividade é muito pouco.”

Apesar de reconhecer as dificuldades envolvidas na realização de um ensino ajustado às necessidades de aprendizagem dos alunos, a professora Edijane explicita que propõe algumas variações nas atividades propostas à turma, de modo a que elas possam ser respondidas de maneiras diferenciadas por alunos com diferentes níveis de conhecimento.

Desse modo, o tempo pedagógico pode ser organizado, em sala de aula, contemplando a realização de atividades coletivas e, sempre que viável, de atividades diferenciadas, ajustadas aos diferentes níveis de conhecimento dos aprendizes. Leal (2005) explicita que uma das habilidades mais relevantes e difíceis que precisa ser desenvolvida pelos docentes é a de identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos, simultaneamente, atendendo às diferentes demandas de aprendizagem.

Em relação às atividades coletivas, que são aquelas nas quais o professor propõe uma mesma atividade para todos os alunos e a realiza, ao mesmo tempo, com toda a turma, podemos citar como exemplo a escrita coletiva de palavras na lousa, situação na qual os aprendizes mais principiantes poderão ser estimulados a refletir sobre quantas e quais letras irão usar para escrever e em que ordem essas letras devem ser colocadas, ao passo que os mais avançados estarão refletindo sobre a ortografia das palavras. Tal atividade poderá, portanto, propiciar diferentes reflexões para alunos com diferentes níveis de conhecimento sobre o SEA.

Quanto às atividades diferenciadas, isto é, aquelas nas quais o docente propõe a realização de atividades distintas pelos alunos em um mesmo momento, a turma pode ser organizada em pequenos grupos ou em duplas. Nesse caso, pode-se propor variações em uma mesma atividade, tornando-a mais ou menos desafiadora, de modo a atender à diversidade de conhecimentos dos alunos,

ou propor atividades diferentes para grupos ou duplas diferentes. Em relação a essa modalidade de organização das atividades, a professora Edijane relatou uma experiência:

“Então, eu tento, dentro do possível, pensar em intervenções diferenciadas para esses grupos (...). Às vezes, por exemplo, um texto que eu vou trabalhar com todo mundo, no coletivo (...) os alunos que estão alfabéticos, que vão conseguir com uma leitura, com uma explicação fazer a atividade do livro, eles vão fazer a atividade do livro. Os outros que não [estão alfabéticos], aí eu penso, a partir da leitura, em destacar alguma palavra: um grupo vai destacar uma palavra, vai pensar sobre a palavra, vai comparar palavras que tem no texto, palavras que começam iguais, palavras que terminam iguais; um outro grupo vai fazer uma cruzadinha com algumas palavras. Um grupo faz as atividades com o texto, do livro, e os outros dois grupos fazem atividades diferenciadas.”

Quando a opção for pela realização de atividades em pequenos grupos ou em duplas, para organizar os agrupamentos, é preciso con-

siderar não apenas os objetivos da atividade proposta, mas, também, os conhecimentos de que os alunos dispõem naquele momento. É preciso, portanto, planejar os agrupamentos, de modo a evitar a resolução da atividade por um único aluno, o que é muito comum quando se colocam crianças com níveis de conhecimento muito distintos, para realizarem uma mesma atividade juntos.

A interação cooperativa entre alunos é, de fato, muito produtiva para a aprendizagem, porque pode ser, segundo Onrubia (1996), sob certas condições, uma fonte potencial de criação e avanço de zonas de desenvolvimento proximal. Segundo esse autor, algumas características da interação entre alunos que parecem ser especialmente relevantes são: o contraste de pontos de vista moderadamente divergentes em relação a uma atividade ou conteúdo; a explicitação do próprio ponto de vista para os outros; a coordenação de papéis, a regulação mútua do trabalho e o oferecimento e a recepção de ajuda.

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL:

conceito desenvolvido pelo psicólogo bielorrusso Lev S. Vygotsky (1896-1934) que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real (representado pelo que a criança consegue fazer de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (relativo ao que a criança consegue fazer com a ajuda de um adulto ou de outro parceiro mais experiente).

Resumindo, não basta colocar os alunos sentados juntos para que a interação contribua para a aprendizagem. É preciso, portanto,

criar condições para que os aprendizes desenvolvam, de forma efetiva, esse complexo procedimento, que é o trabalho cooperativo. Como observa Penin: “mais importante do que a estratégia de distribuição dos alunos para o trabalho é a modalidade e/ou qualidade da interação adotada, proporcionadora ou não de desenvolvimento” (1997, p. 162).

O atendimento a alunos com defasagem de aprendizagem na alfabetização em tempos e espaços diferentes dos da sala de aula:

Conforme dissemos anteriormente, espera-se que, ao término do primeiro ano, a maioria dos alunos tenha compreendido o funcionamento do SEA, isto é, tenha atingido uma hipótese alfabética. O que fazer, então, com os alunos que chegaram ao segundo ano, sem terem atingido essa hipótese? A resposta a essa pergunta não é simples, porque envolve não apenas a ação do professor, em sala de aula, que poderá ajustar o ensino às distintas necessidades de aprendizagem dos alunos, mas, também, a colaboração de outras instâncias, como a gestão da escola e a secretaria de educação, que poderão organizar ações extraclasse para atender aqueles alunos.

Dizemos isso porque é preciso que essa responsabilidade seja compartilhada com outros agentes do processo educativo, pois o professor, em sala de aula, tem o desafio de “dar conta”, sozinho, daqueles alunos que estão em defasagem de aprendizagem e dos

que já atingiram uma hipótese alfabética e precisam, portanto, consolidar o seu processo de alfabetização. O depoimento da professora Edijane é esclarecedor nesse sentido:

“[...] eu acho que, quando a criança começa a sentir essa dificuldade e ela vai passando de uma turma pra outra turma, a dificuldade vai se ampliando, ela vai aumentando. Em vez de a gente estar incluindo, a gente está excluindo, porque a criança fica na turma, mas ela não fica bem. Ela sabe que não sabe, ela sabe que tem uma dificuldade muito maior do que as outras. Eu acho isso muito mais prejudicial pra ela, porque o ideal era que, de fato, ela tivesse uma oportunidade de aprendizado num outro momento, no contra-turno, ou em alguma outra situação, num tempo maior, pra que pudesse, de fato, aprender e que o ensino fosse centrado naquilo, naquela dificuldade específica. A gente não consegue dar conta na sala de aula, porque a gente está com uma turma muito grande, vários níveis, e aí a gente não consegue dar conta dessa dimensão. [...] eu estou falando assim, porque eu estou no segundo ano, mas eu já estive

no quarto, já estive no quinto, e quando chega no quinto ano e a criança ainda não sabe ler e escrever, é como se ela estivesse desistindo, porque ela diz: ah, eu já passei por tantas turmas e até agora não aprendi, como é que eu vou aprender agora? Então, às vezes, pra fazer ela acreditar nela mesma, de novo, é muito mais difícil.”

Considerando, portanto, as limitações envolvidas no atendimento a alunos com defasagem de aprendizagem em sala de aula, sugerimos que outros agentes e instâncias também se envolvam nesse processo. Por isso, consideramos fundamental que outros educadores (coordenadores pedagógicos, professores auxiliares etc.), sobretudo com experiência em alfabetização, assumam a tarefa de atender, em momentos e em tempos específicos, aos alunos que estão com defasagem de aprendizagem em seu processo de alfabetização.

É preciso, no entanto, termos cuidado para não rotular esses alunos e estigmatizar o atendimento que recebem. Esse atendimento precisa ser compreendido, em uma perspectiva inclusiva, como um momento ampliado de aprendizagem, em espaços e em tempos distintos dos da sala de aula, com o objetivo de promoção das aprendizagens ainda não realizadas, para que as crianças continuem sua trajetória escolar com sucesso.

Para isso, a gestão da escola precisa envolver-se com essa questão, não a deixando apenas nas mãos do professor. Essa tarefa também pode e deve ser assumida mais amplamente pelas secretarias de educação, que podem propor programas que visem a atender aos alunos que precisem de um acompanhamento extraclasse, em tempos e espaços ampliados de aprendizagem, para continuar trilhando, sem dificuldade, o seu percurso escolar.

É preciso, no entanto, ter clareza de que esse atendimento não deve ser realizado apenas quando o aluno for retido no terceiro ano do ciclo de alfabetização, por não ter conseguido construir os conhecimentos e

as habilidades necessários para prosseguir para o ciclo seguinte. É urgente, portanto, que tal acompanhamento possa ocorrer desde o segundo ano de escolaridade e continuar sendo desenvolvido ao longo do terceiro ano, para que não aconteça o que foi relatado pela professora Edijane, no depoimento anteriormente apresentado. Não se trata, portanto, de esperar os alunos “fracassarem”, para só, a partir de então, tomar medidas remediadoras. É preciso, antes de mais nada, acompanhar esses alunos para evitar o chamado “fracasso escolar”, que se torna explícito com o fenômeno da reprovação e da repetência.

Referências

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto de ciclos. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. UFPE, Recife, 2010.

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

PENIN, Sônia. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas-SP: Papirus, 1997.

SILVA, Ceris S. R. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca I. P.; MARTINS, Raquel. M. F. (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

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

O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização

Ana Gabriela de Souza Seal

Conforme já vinha sendo discutido em outros cadernos dessa coletânea, para o segundo ano, espera-se que os alunos já tenham consolidado várias aprendizagens, no que tange aos princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), para, a partir deste ano, ganhar autonomia na leitura e na escrita, além de dar andamento à consolidação da escrita ortográfica. Há, entretanto, que se considerar que os alunos não apresentam os mesmos percursos de aprendizagem ou não estão inseridos nas mesmas condições sociais que podem vir a influenciar sua aprendizagem frente aos conteúdos escolares.

Essa primeira constatação acerca da heterogeneidade das turmas é necessária a nós, docentes, uma vez que precisamos ter em mente, já no início do ano, que a preparação dos conteúdos a serem explorados precisará estar em consonância com os níveis de aprendizagem apresentados pelos alunos em cada área de ensino.

No que diz respeito à apropriação do SEA, o diagnóstico inicial torna-se um aliado relevante à prática docente, em prol do mapeamento das aprendizagens atingidas

pelo grupo-classe. Ditados de palavras, de preferência de mesmo campo semântico e com palavras escolhidas de acordo com sua composição silábica (quantidade de sílabas e variedade composicional no interior destas), como indicou a professora Edijane, em seu relato apresentado no texto anterior desse caderno, podem compor um instrumento diagnóstico eficaz para identificar as hipóteses de escrita dos alunos.

Em paralelo, a observação do que fazem as crianças nas atividades de leitura e de produção de textos também pode ser identificada como instrumento adequado em momentos de avaliação inicial, medial e final. Nesse caso, é importante atentar, no eixo da leitura, tanto para a fluência leitora quanto para as condições de utilização das estratégias de leitura, como inferência, localização de informações, identificação do tema central ou da finalidade de um texto, por exemplo. É necessário pensar, inclusive, em situações de análise das possibilidades de compreensão da criança no contato autônomo com o texto e nas situações em que essa leitura é realizada por leitores mais experientes.

Já sobre a produção de texto, há que se atentar ao conhecimento do gênero, suas formas de registro e condições de produção e circulação. Assim, em qualquer momento da aprendizagem, é necessário perceber se, ao produzir seu texto, a criança considera as características sobre o gênero textual solicitado, se seleciona as palavras de acordo com o gênero, se está adequada a ordem em que o texto aparece, se ela levou em conta os interlocutores e os espaços de circulação. Para o segundo ano, em particular, as aprendizagens sobre a produção de textos envolvem, também, de forma relevante, aspectos relativos às convenções da escrita, como, por exemplo, o espaçamento entre as palavras e a organização espacial do texto no papel, sem exploração enfática, ainda, dos parágrafos. Dessa forma, é necessário pensar em diagnósticos que contemplem a identificação dos conhecimentos dos alunos sobre esses aspectos citados e sobre o conhecimento do gênero que se queira trabalhar.

Acerca do eixo da oralidade, além de reconhecimento dos gêneros, suas configurações, finalidades e seus espaços de circulação, precisamos verificar se a criança tem conhecimentos dos gêneros orais formais e públicos, bem como se são capazes de reconhecer e respeitar variações linguísticas, relacionar fala e escrita, saber escutar com atenção, entre outros. Esses direitos de aprendizagem desse eixo são previstos para serem desenvolvidos no primeiro ano e, portanto, precisam ser consolidados ou retomados no segundo ano.

Esses conhecimentos precisam ser diagnosticados, para permitir a reflexão sobre quais são os âmbitos de aprofundamento e exploração necessários no trabalho com o segundo ano. O instrumento de diagnose precisa, aqui, também estar adequado à proposta. Não faz sentido identificar os conhecimentos dos alunos sobre a produção do gênero “notícia oral”, solicitando, por exemplo, que eles listem suas características. Seria preciso ouvir e praticar esse gênero textual, tecer constatações acerca do conhecimento do gênero (finalidade, sequência, conteúdo etc), da impoção da voz, da postura corporal etc.

Após a realização dos diagnósticos, é possível prever estratégias didáticas mais adequadas aos grupos de alunos que são revelados de acordo com suas aprendizagens em cada um dos eixos de ensino da linguagem abordados. Assim, pode-se propor atividades individuais, em duplas, em grupos ou coletivas, em qualquer dos eixos que se deseje explorar. Nesse texto, focaremos as propostas centradas no acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem da notação alfabética. Assim, nortearemos nossas reflexões sobre as possibilidades de desenvolver um trabalho diversificado, em turmas naturalmente heterogêneas, no que diz respeito à apropriação da escrita alfabética. Retomaremos a necessidade de variar a organização dos alunos em sala.

A relevância da organização dos alunos para a realização das atividades em sala de aula:

Como visto no texto 1, deste caderno, as propostas de organização de atividades coletivas, em grupos, em pares ou individualmente podem, de acordo com objetivos didáticos previamente estabelecidos, vir a colaborar na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Esses agrupamentos propiciam a criação de espaços de problematização e discussão pertinentes e adequadas à aprendizagem visada, sobretudo quando se reflete sobre a própria utilização da heterogeneidade em prol da ampliação das trocas de conhecimentos entre os alunos. Em geral, os professores já fazem uso dessas quatro possibilidades de agrupamento dos alunos nas escolas. Resta, entretanto, a nós, refletirmos com mais ênfase, acerca das diferentes possibilidades que essas formas de organização podem apresentar, em favor da diversificação das atividades em sala de aula. Assim, retomaremos essas possibilidades para identificar propostas adequadas ao segundo ano do Ciclo de Alfabetização.

Sobre possibilidades de desenvolvimento de atividades no grande grupo (coletivo):

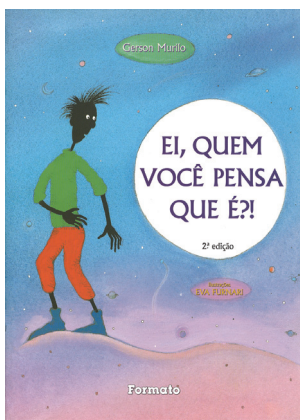
A leitura de comandos de atividades, a produção de textos coletiva, a resolução de questões de compreensão textual, a problematização acerca da escrita de uma palavra (alfabeticamente ou ortograficamente), a revisão de

um texto que será enviado a outros espaços, a correção de tarefas no quadro ou mesmo a proposição de jogos (como o jogo da forca, ou os diferentes tipos de bingo) são situações adequadas para a exploração no grande grupo.

Batista (2009, p. 73), ao abordar tanto a necessidade de desenvolver atividades no coletivo quanto nos grupos, indica que:

“As atividades coletivas são escolhidas e realizadas por toda a sala de aula, pois visam a objetivos comuns, propiciam a troca de pontos de vista e oferecem à criança a oportunidade de ter experiência da vida democrática. (...) As atividades coletivas, são, pois, realizadas pelo professor, que se encarrega de coordená-las.”

Algumas obras complementares podem vir a ser exploradas por meio de leituras coletivas, seja por sua extensão, seja devido ao conteúdo que explora. Por exemplo, a obra “Ei, quem você pensa que é?!” , da Editora Formato, com texto de Gerson Murilo e ilustrações de Eva Furnari, apresenta um texto curto, que pode gerar aprofundamentos sobre temáticas filosóficas ou noções de geografia, necessitando da orientação do docente para uma compreensão mais ampla da obra. Já “A princesa está chegando” , da Editora Callis, com textos de Yu Yeong-So e Park So-Hyeon, apresenta um texto mais longo, necessitando da leitura por um leitor mais experiente para promover o acesso a seu conteúdo completo.



Ei, quem você pensa que é?!

Texto: Gerson Murilo

Imagem: Eva Furnari

Se o universo é imenso e a Terra, o planeta em que vivemos, é apenas um pontinho nesse universo, como ficamos nós, seres humanos, diante de tanta grandiosidade? "Ei, quem você pensa que é?" incentiva a convivência e a diversidade (étnico-cultural, planetária etc.) por meio da comparação e da problematização. Num tom lúdico, a obra termina com uma pequena formiga chamando a atenção do protagonista, mesmo sendo bem menor que ele.



Obras complementares



A princesa está chegando!

Texto: Yu Yeong-So

Imagem: Park So-Hyeon

"A princesa está chegando conta!" a mobilização das pessoas de um vilarejo, para arrumar o local onde a princesa Rita ficará hospedada. Como ela é acostumada a utilizar sempre as maiores coisas, a situação fica um pouco mais difícil. Sob a orientação do avô de Rita, os habitantes da cidade escolhem os objetos maiores e melhores para compor o seu quarto. Para tanto, medem a área de vários objetos retangulares, usando unidades não convencionais e sem a utilização de fórmulas.



Obras complementares



Dos jogos de alfabetização distribuídos pelo MEC, como citado na unidade três pela professora Edijane, vimos que é possível realizar o "Bingo de sons" e o "Bingo da letra" inicial no grande grupo, de forma eficaz e bastante motivante.

Já os livros didáticos trazem indicações de conversas coletivas (como discussões); resolução de atividades de compreensão textual; avaliação de atividades realizadas (em geral, oralmente); leituras diversas (trava-línguas, poemas, adivinhas, quadrinhas) ou cantigas para serem "ditadas"

coletivamente; escrita de modelos de textos (convites); produção de rimas; organização de listas (com professores ou colegas como escribas); acompanhamento da leitura realizada por um leitor mais experiente (muitas vezes, a professora); produção coletiva de textos (como histórias), entre outras propostas relevantes e interessantes para serem realizadas em sala de aula.

Exemplos interessantes de atividades apresentadas pelos livros didáticos são aquelas que indicam no comando aos discentes acom-



panharem a leitura de textos diversos que serão realizados por docentes. Muitas vezes essas são leituras que os alunos podem identificar suas partes quando da leitura de um leitor mais experiente, como músicas, poesias, parlendas e demais textos curtos. Outras vezes as obras sugerem a realização de uma leitura em conjunto, de forma que todos os alunos acompanhem a leitura ao mesmo tempo. Essas podem ser realizadas de forma silenciosa ou via oralização da leitura.

O relato da professora Priscila Angelina Silva da Costa Santos, docente do segundo ano do primeiro ciclo de uma escola da rede pública municipal de Recife, revela variadas situações de ensino do SEA e da leitura desenvolvidas coletivamente.

“É possível levar os alunos a pesquisar embalagens em suas casas e, a partir daí, refletir sobre o produto: O que é? Onde diz que é isso? Assim, a identificação da palavra, no rótulo (ou na superfície do recipiente) nos leva a pensar na sua composição. Percebi que os alunos logo identificavam uma palavra dentro da outra, como ocorreu com a palavra coca-cola: “tem cola, tia!”. Todos conseguiram reconhecer a marca e foram capazes de identificar e

escrever. Coletivamente pensávamos como escrever o nome daquele produto. A atividade de montar a palavra com letras móveis e colar foi bastante interessante, porque a turma olhava a embalagem, identificava a palavra e montava seu nome na atividade. Nesse momento, ocorre a identificação de letras, sílabas, muitas vezes causando desafios para aqueles que até então estavam no nível silábico de escrita. Na busca de consolidar o trabalho desenvolvido, também foi proposto o bingo de rótulos, que proporcionou, de maneira lúdica, a identificação das palavras apresentadas com letras diferentes daquelas expostas nas embalagens.”



Podemos observar, no relato, que a professora Priscila explicitou a necessidade de levar ao conhecimento de todos os alunos os escritos presentes nas embalagens e rótulos de produtos utilizados por eles em seus lares. A professora realizou um trabalho de reconhecimento do gênero e, por meio deste, desenvolveu situações de reflexão sobre a escrita das palavras, propondo, inclusive, um bingo.

É possível pensar, também, na decomposição daquela sequência de atividades realizadas pela docente em situações de ensino para serem desenvolvidas em pequenos grupos ou duplas. É o que começaremos a discutir a seguir.

Sobre possibilidades de desenvolvimento de atividades em pequenos grupos e em duplas:

Muitos estudos vêm apontando para as vantagens de se propor o trabalho em situações de interação em duplas e em pequenos grupos (ACIOLY-REGNIER, 1996; LEAL e LUZ, 2001; PERRET-CLEMONT et al., 1996), inclusive para o desenvolvimento de propostas didáticas de produção de textos, revisão textual e mesmo de alfabetização. Vygotsky já apresentava as vantagens em estabelecer as zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991) nos processos de aprendizagem.

Uma importante constatação desses estudos é a de que não é qualquer modo

de agrupamento que cria uma situação de ensino-aprendizagem produtiva: o modo de agrupamento mais pertinente é aquele no qual os conhecimentos apresentados pelos membros são diferentes, mas em níveis próximos. Ou seja, alunos com conhecimentos diferentes, mas não muito distanciados. Luz e Leal (2001), em uma pesquisa sobre a produção de textos em pares, identificaram que os resultados mais interessantes surgiram das duplas heterogêneas de níveis próximos.

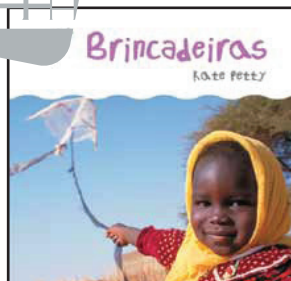
Em geral, as docentes dos anos iniciais do ensino fundamental já levam em consideração essa questão. Sobretudo quando se percebe que, ao agrupar algumas crianças para propor a realização de tarefas, algumas ficam paradas, enquanto outras tentam assumir a realização completa da proposta. No segundo ano, em particular, o conflito pode mesmo ser gerado entre aquelas crianças que chegaram ao nível alfabético, mesmo que com pouca autonomia na leitura e na escrita, e aquelas que ainda não compreenderam muitos dos princípios do sistema de escrita. É o que indica a professora Edijane, em resposta a uma entrevista sobre sua atuação como docente no segundo ano:

“[...] Vamos tentando agrupá-los, fazer as duplas para que um possa ajudar um pouco o outro nisso. Eu também estou passando e ficando mais próxi-

mo dessas duplas, porque eu sei que as outras estão conseguindo fazer direitinho, não precisam tanto da minha ajuda. Eu sei que todos precisam dessa ajuda, porque todos querem atenção. É aquela coisa, ficam disputando. Mas, assim, de fato, quem está com mais dificuldade, eu fico mais próxima. Então eu coloco algumas duplas, essas duplas com mais dificuldades, sempre na frente, mais próximas de mim e, quando a gente está fazendo essas atividades, eu estou sempre chamando eles pra participarem, perguntando, direcionando as perguntas pra eles, apesar dos outros quererem ir respondendo. (Eu digo) “Não pode! É desafio! Vamos ver! Acalma um pouquinho!”. Tem sido um exercício também para as crianças que já estão alfabetizadas não responderem tudo o tempo todo, sempre as mesmas sabe? Tem sido um aprendizado para eles também, ter um pouquinho de paciência, de esperar um pouquinho o outro, respeitar esse tempo do outro, ajudar os colegas a pensarem, sabe? É difícil, mas a gente tem tentado ir por aí.”

Além de estar preocupada com as formas de agrupamento dos alunos em sala e com as suas diferentes possibilidades de interação, a professora Edijane revela que realiza um controle em relação ao contato entre as duplas, para que uma não interfira de forma prejudicial na aprendizagem da outra, indicando, por exemplo, a resposta correta sem que os demais tivessem tempo para pensar. Outra questão relevante é a possibilidade de maior intervenção pela docente junto àqueles alunos que apresentam mais dificuldade. A organização da turma em duplas ou em pequenos grupos permite uma mobilidade maior para a docente. Além de ordenar a sala por níveis de aprendizagem, o que, de antemão, indica quais as necessidades e os tipos de intervenção pertinentes para aquele grupo e aquele momento, facilita a tarefa de “circular” entre as carteiras, observando as produções discentes e tecendo considerações sobre essas.

Obras complementares que possam ser exploradas de forma mais autônoma, como “Brincadeiras”, de Kate Petty, que traz fotografias com legendas ou a obra “Isto não é”, de Alejandro Magallanes, com imagens, uso de repetições e espaço de leitura de palavras, podem ser bons instrumentos para serem utilizados em duplas e pequenos grupos.



Brincadeiras

Autor: Kate Petty

Ilustrador: Adamson et al.

Editora: Comboio de corda

"Eu brinco, você brinca, todos nós brincamos! Mas nossas brincadeiras não são iguais! A obra 'Brincadeiras' nos revela diversas brincadeiras em alguns locais do mundo. Por meio de fotografias, legendas e balões de fala com comentários sobre tipos de brincadeiras e locais nos quais elas acontecem, vamos descobrindo que brincar é uma atividade comum a todos os povos, mas cada um inventando uma brincadeira melhor que a outra!"



Isto não é

Texto e imagem: Alejandro Magallanes

Editora: Comboio de Corda

O livro "Isto não é" brinca de transformar simples objetos em palhaço, baleia, cantor de ópera, cachorro e muitas outras coisas, tudo isso com um toque bem artístico. O livro é composto por textos e imagens, que foram geradas pela capacidade do autor de visualizar, na forma de diferentes objetos do cotidiano, seres fictícios, representando pessoas ou animais, que passam a ser os personagens do livro.



No caso das propostas em grupos, se pensarmos na utilização do acervo de jogos distribuídos pelo MEC é fácil perceber que há a possibilidade de organizar os alunos de acordo com seus níveis de aprendizagem da escrita alfabética (é interessante ler o manual e identificar as adequações de cada jogo) e espalhar os dez conjuntos de jogos para serem utilizados nos pequenos grupos da sala. Saliente-se que o interesse pelos jogos de regras e de competições amplia-se quando as crianças entram na última fase da infância (entre 7 a 12 anos), idade que os alunos do segundo ano geralmente possuem (MALUF, 2007, p. 59). Além disso, torna-se saudável

aprender a competir em um ambiente que privilegia o respeito ao próximo, como precisa ser a sala de aula.

Os livros didáticos do segundo ano trazem um acervo interessante de sugestões de desenvolvimento de atividades em duplas e pequenos grupos, dentre os quais podemos destacar a produção de escrita de palavras, de listas, de pesquisas, de leitura de pequenos textos, de conversas sobre um assunto ou sobre um gênero textual, de reflexão sobre o significado de palavras, de composição de palavras a partir de sílabas dadas, entre outras. Um exemplo que, se não aparece no



livro de sua turma, pode lhe inspirar para fazer adaptações é o que insere quadros com sílabas de várias palavras de forma embaralhada. Os comandos geralmente informam que dentro do quadro há partes de palavras e sugerem que os alunos juntem-nas para descobrir palavras de um mesmo campo semântico. Essas atividades são extremamente interessantes de se realizar em duplas ou em pequenos grupos.

Mesmo que as orientações sobre as formas de montagem das duplas e grupos de alunos sejam escassas nas sugestões dos livros didáticos, indicações como as do exemplo acima nos impulsionam a variar as formas de agrupamento em sala de aula. Além de pensar nas “duplas produtivas” (com alunos com níveis não muito díspares), é possível pensar em espaços e adequações para que alunos em níveis mais avançados – como os citados pela professora Edijane – possam realizar tarefas individualmente.



Sobre possibilidades de desenvolvimento de atividades individualmente:

Algumas atividades, a serem realizadas individualmente, são particularmente interessantes para aqueles alunos que já se encontram em níveis maiores de compreensão da escrita alfabética. A escrita de palavras, a organização de sílabas para formar palavras, a leitura de pequenos textos são exemplos de algumas dessas iniciativas. Há, entretanto, diversas estratégias que possibilitam aos demais alunos, que ainda não atingiram a hipótese alfabética, a realização de tarefas individualmente.

A construção de cruzadinhas com banco de palavras, atividades de associar o nome ao objeto utilizando pistas gráficas, a ordenação de frases de textos que se sabe de cor, a construção de palavras com sílabas móveis em quantidade determinada, a formação de palavras com as letras, utilizando o alfabeto móvel, dentre outras propostas, colaboram com a produção autônoma de alunos ainda em processo de reconhecimento dos princípios do Sistema de Escrita Alfabética ou que ainda não dominam bem as convenções som-grafia. O relevante, para se pensar nas atividades a serem realizadas individualmente, é que essas impulsionem a reflexões e iniciativas autônomas dos alunos, frente a diferentes conhecimentos que possam estar sendo construídos.



Os diversos livros literários presentes na escola podem ser bons instrumentos de trabalho individual. Grande parte das obras complementares e do acervo do PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar) precisa ser acessada de forma autônoma pelos alunos, mesmo que esses ainda não saibam ler. O fato de manusear os livros que possuem qualidade gráfica e textual já os impulsiona a construir interesses pelo objeto de leitura. Fora isso, é possível selecionar obras adequadas a cada nível em que os alunos se encontrem. É imprescindível levá-los a ter curiosidade e contato individual com o texto escrito. Assim, possibilitar aos alunos em hipóteses iniciais de aprendizagem da escrita situações de “adivinhar” os escritos – ver obras como “Isto não é”, já citada anteriormente – ou de realizar pseudoleituras contribuem para a construção do reconhecimento do uso social da escrita alfabética e pode gerar aproximações do aluno com o registro do texto verbal. Ao “imitar” o texto que já escutou sendo lido pela professora ou por um colega, o aluno está internalizando características daquele gênero escrito.

Para as crianças mais avançadas, no que tange à aprendizagem da escrita alfabética, o acesso a essas obras pode ampliar o seu processo de tornar-se leitor, promovendo contato com gêneros, tratamentos artísticos, estilos e vocabulários variados. Além do deleite, o exercício individual da leitura propicia o desenvolvimento de automatismos no domínio das relações

letra-som e o aprimoramento de estratégias de compreensão do que está sendo lido.

Algumas das coleções de livros didáticos de alfabetização apresentam tanto gradações do primeiro ao último volume – sugerindo atividades mais direcionadas pelas docentes no primeiro volume e ampliando a quantidade de comandos que indicam a realização individual de atividades no segundo e terceiro ano – como ampliam as propostas de resolução de atividades a serem resolvidas individualmente, dentro do volume do segundo ano. Além disso, há sugestões que facilitam o trabalho de reflexão pelos alunos aprendizes da escrita, por exemplo, delimitando a quantidade de letras, como é o caso de algumas cruzadinhas que aparecem nos livros didáticos do segundo ano.



Em uma pesquisa realizada em cinco coleções de livros didáticos de alfabetização, Ferreira, Albuquerque, Cabral e Tavares (2009) apontam que esses materiais didáticos, sobretudo após o advento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vêm ampliando suas propostas e reorientando algumas formas de abordagem dos conteúdos. As autoras analisaram as versões recomendadas do PNLD/2004 e PNLD/2007 de cinco obras escolhidas, identificando que apenas uma coleção não realizou mudanças significativas em seu corpo. Já as demais, investiam em situa-

ções de estudo da palavra, o que pode ter também impulsionado a adoção de uma variedade relevante de atividades de alfabetização, que são diversificadas quanto às suas formas de proposição, nos servindo de recursos que podem colaborar, de forma interessante, com o planejamento para o ensino da escrita alfabética.

Sobre as formas de agrupamento dos alunos, é claro que, em muitas circunstâncias, as turmas podem não estar preparadas para os primeiros momentos de vivência dessas formas de agrupamento, por não terem participado, em momentos anteriores, desse tipo de situação. Em outras circunstâncias, pode-se pensar na realização de atividades que agreguem mais de uma dessas possibilidades, como é o que ocorre na sequência realizada pela professora Edijane com sua turma (ver seção Compartilhando), na qual a docente explicita algumas das dificuldades encontradas e as formas de resolução a que chegou, para dar continuidade ao processo de ensino, sem prejuízos à aprendizagem dos alunos.

Ademais, a organização da turma (individualmente, em duplas/grupos ou no coletivo) precisa garantir os espaços de aprendizagem daquelas crianças que necessitam de intervenções e tarefas mais específicas de aprendizagem da escrita alfabética. Essas formas de organização, ao mesmo tempo que “liberam” o professor da demanda da turma como um todo, precisam garantir os momentos de

intervenções específicas, adequadas a cada aluno/grupo de alunos, especialmente aos que apresentem maiores dificuldades de aprendizagem na alfabetização.

Referências

- ACIOLY-RÉGNIER, Nadja. “Diz-me com quem resolves um problema de matemática e dir-te-ei quem tu és”. In: DIAS, Maria das. Graças.; & SPINILLO, Alina. G. **Tópicos em Psicologia Cognitiva**. Recife: Editora Universitária, 1996.
- BATISTA, Cleide Vitor Mussini. A educação da criança de seis anos. In: BRANDÃO, Carlos da Fonseca; e PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Ensino fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula**. São Paulo: Avercamp, 2009.
- FERREIRA, Andréa T. B.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; CABRAL, Ana C.; TAVARES, Ana C. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem? In: COSTA VAL, Maria da Graça. (Org.) **Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LEAL, Telma F.; LUZ, Patrícia S.,... Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. **Educação e Pesquisa**, vol. 27, nº n. 01, p. 27- 45, 2001, p. 27- 45.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- PERRET-CLEMONT, Anne-Nelly & et all. **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale**. Dern: Peter Lang, Editions scientifiques européennes, 1996.
- VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Compartilhando

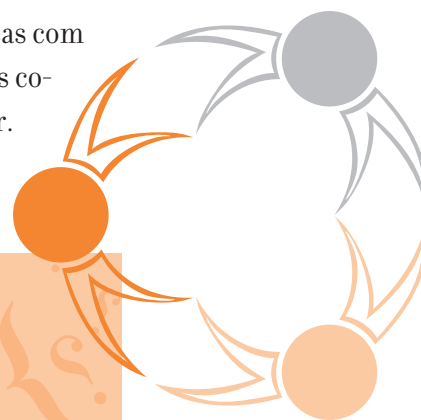
Direitos de aprendizagem: componente curricular Arte

Na década de 1980, com a redemocratização do país, eclodiram, no cenário nacional, as associações de arte-educadores e cursos de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), fazendo surgir novas reflexões sobre o ensino de arte e novas concepções para o processo de ensino-aprendizagem de arte no âmbito escolar.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Brasileira, iniciando-se, logo em seguida, discussões sobre a nova LDBEN. Em três de suas versões, foi retirada a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas. Organizados, os arte-educadores protestaram, convictos da importância da arte para a formação do aluno. Iniciou-se, aí, uma longa luta política e conceitual dos arte-educadores brasileiros para tornar a arte uma disciplina curricular obrigatória, com todas as suas especificidades (objetivos de ensino, conteúdos de estudos, metodologia e sistema de avaliação).

Foi nesse contexto de luta que, em 20 de dezembro de 1996, os arte-educadores brasileiros conquistaram a obrigatoriedade do ensino de arte para toda a Educação Básica, através da promulgação da nova LDBEN, de nº 9.394, que, depois de quase uma década, revogou as disposições anteriores e consagrou, oficialmente, a concepção de ensino de arte como conhecimento, ao explicitar que o ensino de arte deverá promover, entre outros aspectos, o desenvolvimento cultural dos alunos.

Nessa direção, o objetivo do ensino da Arte na Educação contemporânea reside na ideia de reforçar e valorizar a herança cultural, artística e estética dos alunos, além de ampliar seus olhares e escutas sensíveis, e formas expressivas através de experiências estéticas e poéticas com base nas inter-realidades que eles conhecem ou possam vir a conhecer.



As tendências atuais do ensino da arte no Brasil, em consonância com as perspectivas internacionais, vêm indicando a partir de diferentes estudos e pesquisas, entre outros princípios, a concepção de Arte como conhecimento, que está baseado na interculturalidade, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir de uma abordagem epistemológica do ensino da arte, que defende a ideia que arte se ensina e se aprende. No caso brasileiro, tal concepção, no que tange particularmente às artes visuais, é inicialmente divulgada na Abordagem Triangular do Ensino da Arte. Essa abordagem foi sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa e suas colaboradoras na década de 1980, a partir das atividades educativas desenvolvidas no Museu de Arte Contemporânea, da Universidade de São Paulo. A referida abordagem defende a aprendizagem dos conhecimentos artísticos a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte.

Neste sentido, a interculturalidade e as interconexões entre as diferentes linguagens da arte – teatro, música, dança e artes visuais formam os pressupostos sócio-filosóficos e didático-metodológicos que orientaram a concepção e sistematização do quadro de direitos de aprendizagens da área de arte no âmbito deste Programa Nacional de Alfabetização.

É importante lembrarmos que são apresentadas neste quadro as aprendizagens gerais da área de arte, como sugestão de um caminho possível por meio do qual se elaborem os currículos e a práxis pedagógica em arte. No entanto, o mesmo indica que é preciso garantir as aprendizagens específicas das linguagens da dança, do teatro, das artes visuais e da música, as quais possuem suas epistemologias próprias, de modo a contemplar também a aprendizagem da Arte e da cultura da África, dos afrodescendentes e dos indígenas, conforme garantido pelas Leis de nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

No quadro abaixo estão expostas sugestões acerca de como tratar a progressão de cada direito durante o ciclo de alfabetização. A letra I será utilizada para indicar que aquele direito deve ser introduzido na etapa escolar indicada; a letra A indicará que a ação educativa deve garantir o aprofundamento; e a letra C indica que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado.



Direitos gerais de aprendizagem: Arte

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Compreender a arte como um conhecimento produzido socialmente, em diferentes contextos históricos e culturais da humanidade.	I/A	A	C
Reconhecer a importância social da arte na sociedade e na vida dos indivíduos.	I/A	A	C
Vivenciar experiências educativas nas linguagens da dança, teatro, artes visuais e música.	I/A/C	A/C	C
Vivenciar processos educativos de diálogo interdisciplinar da arte com diferentes áreas de conhecimento e de diálogo interterritorial das diferentes linguagens artísticas, inclusive com as novas tecnologias.	I/A/C	A/C	C
Conhecer a vida e obra de diferentes artistas das linguagens da dança, teatro, artes visuais e música, da comunidade local e da região, como, também, com artistas de expressão nacional e internacional, das mais diferentes partes do mundo; de diferentes épocas, estilos, gêneros, e etnias.	I/A	A/C	C
Conviver e acessar fontes vivas de produção da arte.	I/A/C	A/C	C
Identificar no cotidiano a produção e produtores artísticos de circulação social em diferentes ambientes.	I/A/C	A/C	C
Ler, apreciar e analisar criticamente diferentes objetos artísticos e manifestações da arte na sociedade.	I/A/C	A/C	C
Conhecer e reconhecer os elementos que constituem as linguagens artísticas a partir da leitura e análise de objetos artísticos.	I/A/C	A/C	C
Conhecer, participar e visitar diferentes dispositivos e equipamentos culturais de circulação da arte e do conhecimento artístico, tais como: teatros, museus, galerias, feiras, ruas, festivais, livrarias, bibliotecas, centros históricos e culturais.	I/A/C	A/C	C
Fazer arte na perspectiva da criação artística como pesquisa e investigação.	I/A/C	A/C	C
Conhecer, vivenciar e interagir com materiais, tecnologias, técnicas, instrumentos e procedimentos variados em artes, experimentando-os de modo a utilizá-lo nos trabalhos pessoais e coletivos de criação artística.	I/A/C	A/C	C
Pesquisar e organizar os diferentes conhecimentos artísticos, a partir de fontes variadas de informações.	I/A/C	A/C	C
Respeitar, conviver, valorizar e dialogar com as diferentes produções artísticas de circulação social.	I/A/C	A/C	C

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Relato de atividade de Edijane: livro didático na alfabetização



Selecionei as atividades do livro didático (LD) que achei interessantes para a turma. Uma delas tinha a leitura de palavras do mesmo campo semântico com apoio de imagens, uma outra trazia uma questão com palavras com apoio de desenho com sílaba que não pertencia às palavras e, finalmente, outra que apresentava palavras com letras faltando, para as crianças descobrirem. As duas últimas utilizavam letras cursivas.

Para iniciar a atividade, organizei a turma em duplas, pensando nos agrupamentos que poderiam ajudar aquelas crianças que estão em hipóteses mais iniciais do Sistema de Escrita Alfabética.

Pensar nessas duplas já foi um desafio, pois, além de pensar as questões dos níveis de escrita, foi necessário também levar em conta nas interações, afinidades, que devem ser levadas em consideração. Tentei juntar os alfabéticos com os silábicos-alfabéticos, silábicos qualitativos com os silábicos-alfabéticos e os silábicos quantitativos com os pré-silábicos.

A turma não tinha ainda o hábito de trabalhar em grupo ou dupla, era um aprendizado que estava começando a ser trabalhado e que, na continuidade, eles o fariam com maior desenvoltura.

Iniciei solicitando que as crianças abrissem o livro na atividade X, observassem e tentassem descobrir o que tinham que fazer. Foi muito interessante, porque as crianças perceberam que tinham que localizar as figuras das sombras na cena e, quando perguntei “Por que vocês acham isso?”, elas responderam: “É que já tem um feito na tarefa tia.” Então, falei: “Isso mesmo, já tem um exemplo circulado para mostrar como fazer, vocês leram a atividade.” e algumas crianças disseram: “Como, se ainda não sei ler?”. É claro que não ia perder a oportunidade de estimulá-las, então respondi: “Sabem, sim, estão aprendendo e todos estão de parabéns, é assim que irão aprender, tentando.”

Em seguida fiz a leitura da questão e verifiquei se todos conheciam os objetos (sombra) que apareciam na cena: açucareiro, bule, funil, pote, rolo, panela.

Comecei perguntando qual o objeto que já estava circulado e prontamente responderam: “O açucareiro”. Pedi que observassem o que tinha abaixo da cena e que dissessem por que tinha uma palavra riscada. Falaram que era “açucareiro”. “Por que acham que é açucareiro?”, perguntei. Algumas crianças responderam: “Porque começa com A”. Eu lhes disse: “Muito bem. Vamos agora ver os outros objetos”.

Fizemos um a um, identificando o objeto na cena e riscando as palavras. Na terceira palavra, algumas crianças perceberam que as palavras estavam na mesma sequência das imagens. Eu estava escrevendo no quadro (as palavras) e estimulando a turma a refletir sobre a quantidade de sílabas, como começava e terminava cada palavra, tentando levantar com o grupo as estratégias que usavam para descobrir o que estava escrito.

As crianças estavam entusiasmadas em conseguir realizar a leitura das palavras, mesmo sem saber ler.

Essa atividade funcionou mais no coletivo, não houve muitas interações entre as duplas e quando eu fazia intervenções e perguntas para algumas crianças, especificamente, as outras, alfabéticas, respondiam. Pedi que se segurassem um pouco, pensassem e esperassem que eu iria perguntar para todas. Foi difícil para as crianças não dizerem as respostas. Eu queria, com isso, que as outras crianças, que participam pouco, pudessem dizer o que pensavam sobre a atividade.

Na sequência, iniciamos a segunda questão, solicitando às crianças que dissessem o nome dos desenhos, que vinham ao lado de "palavras" inventadas ou maiores que seus nomes: pia(piano), peneira(pebeneira), escorredor(escorregador), ralador(rabalador), garrafão(sugarrafão), pote(porote).

Em seguida, pedi que observassem as palavras escritas acima dos desenhos e falei que nas palavras estavam sobrando sílabas e que

teríamos que descobrir quais eram elas. Escrevi a palavra "piano" no quadro e pedi que algumas crianças tentassem lê-la, solicitando ao mesmo tempo que quem já soubesse não respondesse, aos poucos foram lendo, e fui perguntando: "Qual o nome do desenho? E o que está sobrando nessa palavra?" As crianças falaram: "O N e o O, tia". "E qual o som do N e O juntos? Qual a sílaba?", "No", grande parte da turma respondeu.

Então, prossegui: "Agora vamos ver a outra palavra, pebeneira, qual o nome do desenho? As crianças responderam: "Peneira". Perguntei: "Está escrito peneira aqui?" As crianças demoraram um pouco para responder. Pedi que tentassem ler e algumas responderam: "Não, é parecido, mas não é peneira". Qual a sílaba que está sobrando? Silêncio total.

Pedi que pensassem na palavra peneira: "Vamos escrever juntos. Quantas sílabas tem essa palavra? Vamos pronunciá-la?" As crianças contaram: "Pe-nei-ra, tem três tia". E qual a primeira sílaba/pedacinho? Responderam: "P/E", repeti a pergunta, "qual o primeiro som?" "PE".

"E a segunda sílaba da palavra peneira, como é?" Mauro respondeu: "É o N/E". "Qual o som, Mauro? Como faz?" "Ne, tia". "E aí pessoal, o que vocês acham?" "Está faltando i, i né tia?" Mauro falou. "Isso mesmo, e qual a sílaba que falta?" Responderam em coro: "O ra".

Coloquei as duas palavras juntas peneira/pebeneira e pedi que comparassem, para descobrir o que tinha de diferente. Assim as crianças descobriram que o BE não fazia parte da palavra, só

observando no LD, nem os alfabéticos tinham percebido qual sílaba intrusa estava na palavra.

Continuamos a atividade com as outras palavras, utilizando algumas estratégias de leitura, refletindo sobre a quantidade e posição das sílabas, comparando-as, com o objetivo de identificar as sílabas que estavam sobrando (nas palavras), chamando sempre a atenção para a escrita e solicitando a participação de todas as crianças. Quando estávamos na palavra “rabalador”, solicitei que Esdras falasse como começava ralador, e ele respondeu: “Com A”, então escrevi e pedi que a turma lesse, em seguida perguntei: “O a sozinho faz ra? O que precisa para fazer o som ra?” As crianças responderam: “O R e o A”.

Foi interessante para que as outras crianças que estão na mesma hipótese de Esdras, pudessem refletir sobre a necessidade da inclusão de outra letra/fonema para formar a sílaba, perceber que cada letra representa um som e que a vogal sozinha, em algumas situações, não consegue representar, necessitando da consoante.

Na palavra “sugarraão” as crianças descobriram mais rapidamente porque a sílaba que estava sobrando iniciava a palavra e elas fizeram logo observações como: “Garraão não começa com S/U, começa com GA”.

Com a palavra “porote” também foi mais fácil porque perceberam que pote tem só duas sílabas e o RO não faz parte da palavra.

Nessa atividade, percebi que as crianças estão muito mais preocupadas com as letras do que

com os sons, sendo de fundamental importância pensar atividades de consciência fonológica com aliterações e rimas, comparação de palavras, quantidade de sílabas. Brincadeiras, músicas, que facilitem a percepção dos sons das palavras podem ajudar toda a turma, até mesmo os alfabéticos.

Passamos a aula inteira nas duas atividades, ficou para o dia seguinte a última questão.

Como já mencionado anteriormente, a terceira questão apresentava três palavras com o apoio de desenho, faltando letras para as crianças descobrirem e escreverem a palavra completa, na linha abaixo do desenho.

Diante das palavras paela (panela), pato (prato) e ceola (cebola), solicitei que as crianças as lessem, e perguntei qual era o primeiro desenho e responderam: “Panela”. Perguntei: “Está escrito panela?” “Não, tia”. “Falta que letra?” Ruth respondeu: “O N”. Perguntei “Onde?”. Pedi que mostrasse e ela disse: “Depois do pa”.

Fizemos as mesmas reflexões com pato para formar prato e com ceola para formar cebola. Essa atividade as crianças fizeram com maior segurança, pois estavam mais familiarizadas tanto com as palavras como com o tipo de atividade.

Tentei fazer com que as crianças refletissem sobre o Sistema de Escrita Alfabética na medida em que pensavam nos sons das palavras e que grupo de letras representava cada som, além de verem que as letras e sílabas têm que ser organizadas em uma sequência, para formar as palavras.

Obras Complementares: cada livro, uma viagem

Telma Ferraz Leal
Juliana Melo Lima

Como foi descrito na unidade 2, o MEC tem distribuído materiais didáticos para auxiliar no processo de alfabetização. Um dos Programas que tem tal objetivo é o PNLD – Obras Complementares. Neste programa, são distribuídos acervos de 30 livros para as salas de aula dos anos iniciais. Em 2010, foram distribuídos livros para as salas dos anos 1 e 2. Em 2013, a distribuição foi ampliada para as salas dos anos 1, 2 e 3.

Os livros são diversificados quanto aos gêneros textuais, quanto aos temas, quanto ao tamanho, complexidade de vocabulário, dentre outros. Nesse conjunto de livros, podem ser encontradas obras que ajudam no processo de aprendizagem do sistema de escrita, obras

que pelo tamanho e simplicidade podem servir para encorajar as crianças a tentarem ler sozinhas, livros com textos maiores e mais complexos, que precisam ser lidos pelos professores. Enfim, livros a serem usados com diferentes propósitos com crianças com diferentes níveis de conhecimento.

Leal e Rodrigues (2011), ao analisarem os acervos distribuídos pelo PNLD – Obras Complementares, agruparam os livros em sete tipos de obras, que serão expostas a seguir. No acervo de 2013, além dos sete agrupamentos descritos pelas autoras, são encontrados também os textos literários e história em quadrinhos. Desse modo, são contemplados nove tipos de obras complementares:

Na unidade 2, são listados alguns materiais distribuídos pelo MEC.

1. Livros de divulgação do saber científico/obras didáticas

Tais livros tratam de temas relativos aos diferentes componentes curriculares e propiciam condições para que, por meio de uma linguagem mais adequada ao público infantil, mas com marcas dos textos de divulgação científica, as crianças se apropriem dos modos como tais textos se organizam, suas finalidades, seus estilos. No documento *Acervos Complementares*: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009), distribuído junto os acervos, é dito que:

O estranhamento em relação a essa espécie de texto que muitas crianças sentem, quando avançam na escolaridade, decorre, frequentemente, da falta de familiaridade com sequências expositivas. A comparação entre as informações trazidas na obra e essas mesmas informações em outros suportes textuais (outros livros, internet, jornal, o próprio livro didático) é muito importante para que as crianças aprendam a estabelecer relações entre textos, como reconhecer um conteúdo comum a textos de tipos ou gêneros diferentes, a localizar informações, a parafrasear (dizer algo de outro modo). (BRASIL, 2009, p. 17)

2. Biografias

Nos acervos do PNLD – Obras Complementares há biografias sobre artistas, personagens históricos, dentre outros. As biografias são obras com alta vendagem e, frequentemente, são adaptadas para o cinema ou a TV, dado o potencial que têm para atrair públicos diversos. Na escola, as biografias

enriquecem o trabalho dos professores, tanto por conterem conteúdos ricos, que ensinam sobre a vida em sociedade, quanto pelos tipos de recursos linguísticos que são usados, pois diferentes conhecimentos e habilidades podem ser desenvolvidos por meio da leitura de biografias:

Os textos narrativos, em que são relatados acontecimentos em torno de determinadas temáticas, podem ser muito importantes para a familiarização com os recursos que garantem a cronologia dos fatos, na passagem do tempo, típica da narração. Os relatos, as biografias e os contos, que estão presentes nos acervos, podem ser usados em atividades nas quais se pede às crianças que produzam outras histórias, biografias e relatos com temáticas similares. Na leitura, podem-se explorar as ações dos personagens, as relações de causa e efeito, antecedência e consequência, a ordem em que os fatos acontecem. Nas biografias, podem ser promovidas muitas reflexões sobre as relações entre a vida da pessoa biografada e o contexto em que a história aconteceu, com comparações com outras biografias de pessoas que viveram na mesma época. As obras de arte também podem ser exploradas em atividades de leitura e escrita de biografias de artistas. (BRASIL, 2009, p. 16)

3. Livros instrucionais

Os livros instrucionais são aqueles destinados a ensinar a fazer alguma coisa ou a se comportar em determinados tipos de situações. Nos acervos do PNLD – Obras Complementares, são encontrados vários tipos de livros instrucionais: coletânea de experimentos, livro de receitas, livro de

brincadeiras, livro de montagem de brinquedos, livro que ensina a fazer dobraduras, livro que ensina a desenhar, livro que divulga textos jurídicos relativos aos direitos sociais (Declaração dos Direitos das Crianças, Declaração dos Direitos dos Animais etc.). Tais livros:

Podem ser usados em situações reais, estimulando as crianças a voltar ao texto a cada etapa da execução das atividades. Esses textos, via de regra, ajudam a criança a familiarizar-se com a linguagem prática, com uso de verbos no imperativo ou infinitivo, organizados segundo uma ordem cronológica de descrição de ações. (BRASIL, 2009, p. 15-16)

4. Livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogos de palavras

Atendendo ao princípio da promoção da ludicidade no aprender, estão presentes nos acervos os livros que brincam com as palavras, tais como os livros com cantigas, parlendas e trava-línguas, que são gêneros que circulam entre as pessoas, passando de uma geração a outra, muitas vezes por meio

da oralidade. São textos que constituem o nosso acervo cultural e promovem a valorização da tradição oral, pois muitos desses livros divulgam textos que foram originados e difundidos por meio da oralidade. Além disso, tais obras colaboram para a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética:

São livros interessantes, que instigam as crianças a estabelecerem relações entre palavras e que possuem textos de fácil memorização. Por outro lado, o fato de muitos daqueles textos passarem a ser conhecidos de cor, pelas crianças, favorece a reflexão sobre as relações entre o que falamos e o que escrevemos. Com certeza, tanto nas situações coletivas como nas de uso individual, aqueles livros poderão ajudar os alunos a perceber que palavras que possuem sons iguais compartilham, na maior parte dos casos, de uma mesma sequência de letras; identificar que se mudamos uma(s) letra(s) de uma palavra, podemos transformá-la em outra; relacionar, na leitura de textos memorizados, as palavras oralizadas com suas correspondentes escritas. (Brasil, 2009, p. 46-47)

5. Livros de palavras

Os livros de palavras são obras dedicados ao trabalho de ensino do Sistema de Escrita Alfabética. Alguns se organizam por um conjunto de palavras em ordem alfabética

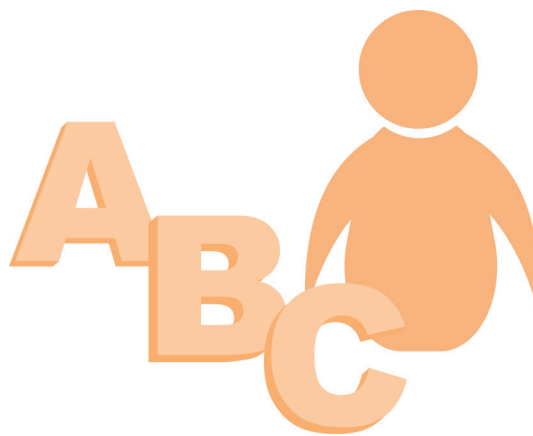
(uma ou mais palavras iniciadas por cada letra), ilustradas com imagens variadas; outros, contém poemas ou brincadeiras com cada uma das letras.

Foram reunidas, nesse grupo, obras que apresentam palavras na ordem alfabética. São livros que podem ser lidos pelo professor e pelos alunos durante todo o ano, e usados como consulta para a escrita de palavras. Por exemplo, pode-se estimular as crianças a consultar a letra inicial de uma determinada palavra, para descobrir como escrever outra palavra. Essas obras, portanto, podem ser usadas tanto para atividades sistematizadas, em que levantamos outras palavras que se iniciam com a mesma letra/som, quanto em atividades nas quais as crianças usam o material para descobrir como escrever outros vocábulos. Essas obras podem ser usadas para a construção de um conjunto de “palavras estáveis/fixas” (palavras cuja seqüência de letras as crianças conhecem de memória, e podem servir de apoio para a leitura e escrita de novas palavras). (BRASIL, 2009, p. 46)

6. Livros de imagens

Os livros de imagens estimulam as crianças a ler textos não verbais, que é uma demanda crescente da sociedade moderna. As imagens estão presentes nas ruas, no computador, nos *outdoors*, nas revistas, nos livros. Também na esfera artística, a leitura de imagens é de fundamental importância. Saber lidar com pinturas, esculturas, fotografias, ilustrações,

requer habilidades que podem ser estimuladas desde os anos iniciais na escola. Os textos de imagens podem ser usados pelos professores tanto para motivar discussões e projetos relativos às temáticas tratadas quanto para desenvolver habilidades e conhecimentos relativos à apreciação artística.



7. Livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares

O público infantil, sem dúvidas, tem especial atenção nas narrativas. As histórias prendem a atenção, sobretudo, pelas possibilidades de articulação com suas vivências, sentimentos, desejos, sonhos.

Partindo desse princípio, muitos autores optam por tratar de conhecimentos da

esfera científica por meio de narrativas em que os conceitos são construídos. Tais livros nem sempre se pretendem literários, embora vários deles o sejam. Ainda assim, alguns buscam efeitos estéticos em um gênero em que conta histórias e, ao mesmo tempo, ensina conteúdos curriculares.

8. Histórias em quadrinhos

As histórias em quadrinhos são gêneros textuais muito apreciados pelas crianças, tanto pelos efeitos de humor frequentemente presentes nos textos, quanto pela recorrência de imagens que constituem, juntamente com o texto verbal, os senti-

dos. Este tipo de obra motiva as crianças a tentarem ler sozinhas os textos e oferecem pistas não verbais para que essas tentativas sejam bem sucedidas. Sua utilização em sala de aula favorece o desenvolvimento de leitura autônoma.

9. Livros literários

Os textos literários são importantes materiais a serem contemplados/priorizados na escola. Muitos autores defendem o uso dessas obras considerando sua dimensão artística. O foco do trabalho, nesta perspectiva, é a própria natureza estética das obras. A contextualização histórica, a reflexão sobre os estilos literários, o debate sobre as concepções de sociedade e de homem expressos nesses livros também merecem tratamentos especiais.

Como pode ser verificado, há uma grande variedade de livros, que contemplam gêneros textuais diversos, tratando de temas de interesse do público infantil. Muitas atividades podem ser planejadas e realizadas com esses livros. O professor precisa, no entanto, avaliar quais são as condições das crianças para lidar com os livros, os interesses e os seus objetivos ao selecionar cada obra.

Referências:

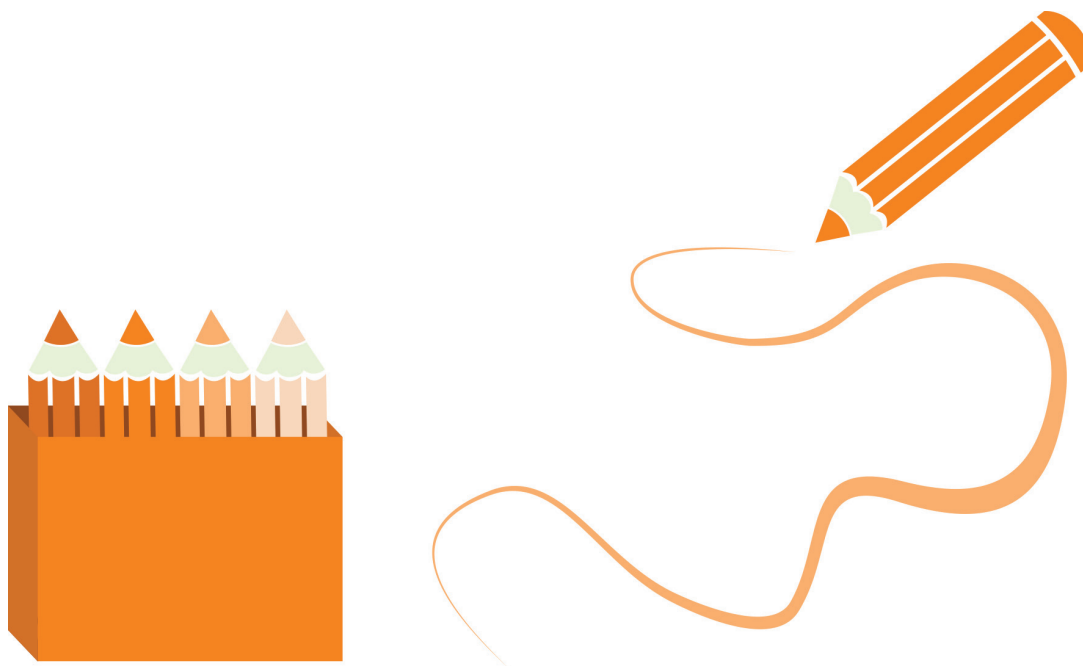
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Acervos complementares**: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2009.

LEAL, Telma Ferraz; RODRIGUES, Siane Gois C. Além das obras literárias, que outros livros queremos na sala de aula? In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexandro da (orgs.).

Recursos didáticos e ensino da Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais. Curitiba: Editora CRV, 2011, v.1, p. 95-114.

Exemplos de quadros de monitoramento de atividades realizadas

Os quadros de monitoramento de atividades têm o propósito de servir como subsídio para o planejamento e para a autoavaliação. O próprio professor organiza seu quadro, inserindo os tipos de atividades que acha que precisam ser realizadas no mês e marca os dias em que a atividade foi desenvolvida. É uma forma também de fazer autoavaliação e verificar se está havendo diversificação de estratégias didáticas.



	Novembro									
Atividades	04	05	06	07	08	11	12	13	14	15
Leitura de livros literários para as crianças e conversa sobre os textos.										
Leitura de textos pelas próprias crianças (tentativas de leitura).										
Discussão sobre temas importantes.										
Apreciação de obras de arte.										
Produção coletiva de textos.										
Produção de textos individual ou em dupla.										
Atividades de familiarização com as letras (bingo de letras, construção de alfabeto ilustrado etc.).										
Exploração dos nomes das crianças (produção e reconhecimento).										
Decomposição de palavras (contar sílabas, comparar palavras quanto ao tamanho).										
Atividades de completar palavras (preenchimento de lacunas em palavras: palavras faltando vogais, palavras faltando sílabas etc.).										
Comparação de palavras quanto à sílaba inicial, medial ou final, com reflexão sobre as semelhanças sonoras e gráficas.										
Atividades de permuta, inserção ou retirada de letras para transformar uma palavra em outra.										
Atividades de encontrar palavras dentro de palavras.										
Atividades de ordenar letras ou sílabas para formar palavras.										
Leitura de palavras (parear palavras e figuras, procurar palavras em listas etc.).										
Escrita de palavras.										
Identificação de aliterações ou rimas em textos (parlendas, poemas, trava-línguas, canções etc.).										

Uso de materiais em sala de aula.	Novembro									
Atividades	04	05	06	07	08	11	12	13	14	15
Livros de literatura infantil (PNBE ou outros)										
Obras complementares (ou similares)										
Jogos de alfabetização										
Livro didático										
Jornais										
Revistas										
Filmes e fotografias										
Pinturas, desenhos e esculturas										
Materiais que circulam nas ruas (panfletos, cartazes, informativos, embalagens etc.)										
Materiais cotidianos de organização no tempo e no espaço (calendários, relógios, agendas, quadros de horário, mapas, itinerários etc.)										
Documentos e outros materiais de registro (registro de nascimento/batismo ou casamento, boletim escolar, cartões de saúde, contas etc.)										
Computador										
Televisão										
Rádio										
Fichas/cartelas de palavras, figuras, sílabas, letras										
Atividades avulsas										
Outros										

APRENDENDO MAIS

Sugestões de leitura

1.

Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola.

LEAL, Telma F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (orgs.) **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Disponível em: http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Alfabetizacao_Livro.pdf)

Neste texto, a autora aborda a organização do trabalho pedagógico em sala de aula, em meio à diversidade de conhecimentos dos aprendizes sobre a escrita alfabética. A partir de relatos e de atividades elaborados por professores alfabetizadores, reflete sobre intervenções didáticas voltadas à apropriação do SEA, a partir de quatro modos de organização das atividades: situações didáticas em grande grupo; situações didáticas em pequenos grupos; situações didáticas realizadas em duplas; situações didáticas em que as atividades são realizadas individualmente.



2.

Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.

ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MORAIS, Artur G. Avaliação e alfabetização. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Disponível em http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Avaliacao_Livro.pdf)

Neste texto, os autores discutem a relação entre avaliação e alfabetização, partindo do pressuposto de que qualquer processo avaliativo envolve três questões centrais: O que avaliar? Como avaliar? Por que avaliar? Tomando como base diferentes concepções de alfabetização que permearam nossa história, os autores buscam responder essas perguntas, evidenciando as diferenças de perspectiva conceitual e metodológica entre a abordagem tradicional e a construtivista de alfabetização.

3.

Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

Nesta obra, o autor demonstra, por meio de uma análise das diferenças entre famílias de meios populares, cujos filhos apresentavam resultados escolares bastante diferentes, que o sucesso ou fracasso escolar não estão necessariamente relacionados às condições socioeconômicas do aluno, pois há crianças pobres com grande rendimento escolar e vice-versa. O autor demonstra, portanto, que existem razões culturais mais amplas para explicar o sucesso e o fracasso escolar.

4

A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

Neste livro, o autor, considerando que a escola vem transformando as desigualdades socioculturais dos alunos em desigualdades escolares, devido à sua “indiferença pelas diferenças”, discute diferentes aspectos a serem considerados em relação ao fenômeno do fracasso escolar, abordando as resistências ligadas ao abandono de uma organização escolar de outra época e ao entendimento dos medos daqueles que consideram arriscado que as diferenças sejam levadas em conta.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

1º momento (4 horas)

1 – Ler para deleite: texto “Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim”, livro “Ai de ti, Copacabana” de Rubem Braga

2 – Socializar as experiências vivenciadas com base no planejamento do projeto didático da unidade 6; discutir sobre como as crianças com diferentes níveis de conhecimentos sobre o SEA participaram das atividades;

3 – Ler a seção “Iniciando a conversa”;

4 – Discutir coletivamente sobre as seguintes questões: Os alunos aprendem as mesmas coisas, da mesma forma e no mesmo momento? Por quê? Como você acompanha os conhecimentos sobre o SEA que os seus alunos constroem ao longo do ano letivo? Que estratégias você utiliza para atender aos alunos com defasagem de aprendizagem na alfabetização?;

5 – Ler individualmente o texto 1 (A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos); retomar as questões discutidas no item 3 e elaborar um esquema coletivo do texto;



6 – Escolher um livro do acervo de obras complementares, ler a resenha do livro e classificar a obra em um dos tipos descritos no texto “Obras Complementares: cada livro, uma viagem”, da seção “Compartilhando”; socializar as escolhas dos livros e as classificações feitas; planejar atividades utilizando o livro que possam atender a diferentes necessidades dos aprendizes;

2º momento (4 horas)



1 – Ler para deleite: “Brincadeiras”, de Kate Petty.



2 – Discutir coletivamente sobre possibilidades de uso da obra (leitura individual, em duplas, no grande grupo), com breve sistematização na lousa.



3 – Ler coletivamente a introdução do texto 2 (O tratamento da heterogeneidade no segundo ano do ciclo de alfabetização); ler o restante do texto em pequenos grupos (cada grupo fica com uma parte: atividades individuais, atividades em grupos, atividades em duplas/pequenos grupos). Após a leitura, o grupo elabora uma situação didática de acordo com a parte do texto que explorou nesse momento, por exemplo, o grupo que ficou com atividades em duplas irá propor uma situação didática a ser realizada que faz uso dessa forma de organização da turma; socializar as leituras e as propostas dos grupos; utilizar o livro didático ou os jogos no planejamento da situação.

4 – Ler o relato de Edijane da seção “Compartilhando” para discutir sobre cuidados que se deve tomar ao organizar a turma para realização das atividades.

5 – Assistir ao Programa “Escrita também é coisa de criança”. (Série Letra Viva; 08) - Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=47212

Tarefas (para casa e escola)

- Desenvolver aulas com base nos planejamentos feitos na unidade 7 e registrar como foram as aulas, quais foram os aspectos positivos e negativos das aulas.
- Escolher uma das obras sugeridas na seção “Compartilhando” e elaborar uma questão a ser discutida pelo grupo (escolher coletivamente a obra a ser lida).
- Aplicar o instrumento de avaliação sugerido no Portal do Programa de Alfabetização; preencher os quadros de acompanhamento das crianças e o quadro de perfil de saída da turma; levar o quadro de perfil da turma para o encontro seguinte.
- Preencher os quadros de “Monitoramento de atividades” realizadas até a data do próximo encontro; levar o quadro preenchido para discussão.

