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

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

ALFABETIZAÇÃO PARA TODOS: DIFERENTES PERCURSOS, DIREITOS IGUAIS

Ano 01
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 : alfabetização para todos : diferentes percursos, direitos iguais : ano 01, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.
48 p.

ISBN 978-85-7783-118-0

1. Alfabetização. 2. Direito à educação.
I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 122.102 exemplares

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

Sumário

ALFABETIZAÇÃO PARA TODOS: DIFERENTES PERCURSOS, DIREITOS IGUAIS

Iniciando a conversa **05**

Aprofundando o tema **06**

Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes 06

Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente 14

Compartilhando **21**

Direitos de aprendizagem: componente curricular Arte 21

Dia Internacional da Mulher 24

Poemas em sala de aula 25

Obras Complementares: cada livro, uma viagem 26

Materiais complementares: possibilidades de uso nas turmas do ciclo de alfabetização 32

Exemplos de quadros de monitoramento de atividades realizadas 40

Aprendendo mais **43**

Sugestões de leitura 43

Sugestões de atividades para os encontros em grupo 46

ALFABETIZAÇÃO PARA TODOS: DIFERENTES PERCURSOS, DIREITOS IGUAIS
UNIDADE 7 | ANO 1

Autoras dos textos da seção Aprofundando o tema:
Eliana Borges Correia de Albuquerque, Magna do Carmo Silva Cruz, Telma Ferraz Leal.

Autoras dos relatos de experiência e depoimentos:
Ivanise Cristina da Silva Calazans, Sheila Cristina da Silva Barros.

Leitores críticos e apoio pedagógico:
Adelma Barros-Mendes, Adriana M. P. da Silva, Alexsandro da Silva, Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Gabriela de Souza Seal, Ana Márcia Luna Monteiro, Artur Gomes de Morais, Erika Souza Vieira, Evani da Silva Vieira, Ivane Pedrosa de Souza, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Júlia Teixeira de Souza, Rochelane Vieira de Santana, Severino Rafael da Silva, Sheila Cristina da Silva Barros, Tânia Maria S.B. Rios Leite, 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, Túlio Couceiro e Ráian Andrade.

Iniciando a conversa

"Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais" é o tema dessa unidade. Discutiremos sobre a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização, tratando-a não como fator de exclusão, mas, sim, como um fenômeno natural, que revela os diferentes percursos de vida, de interesses, de oportunidades das crianças. O foco, portanto, é no modo como tratar das diferenças na perspectiva de promover as aprendizagens, garantindo os direitos de aprendizagem a todos.

Refletiremos, ainda, sobre a questão da diversificação das atividades e das formas de agrupamento dos alunos, assim como acerca do atendimento específico a alunos que estejam com dificuldades em seu processo de alfabetização.

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 os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.

Aprofundando o tema

Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes

Telma Ferraz Leal
Magna do Carmo Silva Cruz
Eliana Borges Correia de Albuquerque

Muitos professores, ao darem depoimentos sobre as dificuldades que encontram no cotidiano de seus trabalhos, explicitam a complexidade das interações em sala de aula, sobretudo em relação à heterogeneidade de conhecimentos das crianças. Dizem que é difícil contemplar todas as necessidades e que, muitas vezes, precisam dar atenção aos que "precisam mais" e deixam os outros sem suporte, ou realizam atividades com toda a turma, que não possibilitam a participação das crianças que não detêm determinados conhecimentos.

Ao explicitarem tais angústias, na maior parte das vezes, esses professores revelam o compromisso com o trabalho docente e um pedido de ajuda. O que fazer em uma turma que tem crianças com conhecimentos muitas vezes além do que se espera para aquele ano letivo e outras que não parecem estar avançando no mesmo ritmo do restante da turma?

Coutinho-Monnier (2009) desenvolveu um estudo que teve o objetivo de investigar as práticas de ensino de professoras alfabetizadoras que apresentavam rotinas diferenciadas em relação ao ensino da leitura e da escrita: duas docentes usavam um material estruturado de alfabetização de base fônica e realizavam, diariamente, as atividades dos manuais didáticos com todos os alunos; outras duas professoras buscavam desenvolver práticas que envolviam atividades de reflexão sobre a escrita alfabética, leitura e produção de textos, sem seguir um manual específico, embora realizassem atividades de um livro aprovado pelo PNLD 2004.

Como observado pela referida autora, a rotina das duas primeiras professoras envolvia atividades de leitura de um texto (de acordo com a sequência sugerida pelo manual do mestre) e, posteriormente, era desenvolvida uma série de atividades (com média de 15 minutos no total), que exploravam algumas palavras presentes no texto. Após esse momento inicial, as docentes realizavam a atividade do livro didático do programa correspondente à lição da semana, trabalho esse que ocupava a maior parte do tempo diário dos alunos na escola. Todos os alunos, independentemente dos conhecimentos que possuíssem, realizavam as mesmas atividades. Ao avaliar as aprendizagens dos alunos no que se refere à apropriação do sistema alfabético, foi observado que aqueles que estavam em níveis iniciais de escrita avançaram ao longo do ano. Já os que iniciaram o ano letivo com domínio do princípio alfabético concluíram o ano sem ler e produzir textos, pouco avançando em seus conhecimentos.

Esses dados revelam, por um lado, que se pensarmos na turma como um grupo, a maioria dos alunos concluiu o ano letivo compreendendo o funcionamento da escrita alfabética. Nesse sentido, podemos dizer que eles se apropriaram de alguns direitos de aprendizagem sugeridos para o 1º ano do Ensino Fundamental. No entanto, se considerarmos o perfil de entrada dos alunos da turma, observamos que o grupo que iniciou o ano letivo apresentando tal compreensão pouco evoluiu, não conseguindo, ao final do ano, obter resultados positivos nas atividades de leitura e produção de textos propostas pela pesquisadora.

Diferentemente do que ocorria na rotina dessas duas professoras, aquelas que buscavam desenvolver práticas com ênfase nas atividades de apropriação da escrita alfabética e de leitura e produção de textos, apresentavam uma rotina diferenciada. Uma das professoras, por exemplo, desenvolvia atividades bastante diversificadas para trabalhar com o sistema notacional, preocupando-se em criar situações para que os alunos refletissem, questionassem, criassem hipóteses e as testassem, com o objetivo de fazê-los avançar em seus conhecimentos sobre a escrita alfabética. De modo simultâneo, ela também realizava atividades de leitura e produção de textos,

na maior parte das vezes coletivamente. Em relação à aprendizagem dos alunos, todas as crianças avaliadas no início e no final do ano evoluíram na aprendizagem da leitura e escrita, inclusive as que tinham iniciado o ano em níveis mais avançados. Esse dado revela a importância de se considerar, na organização das práticas pedagógicas de alfabetização, os conhecimentos que os alunos possuem acerca da escrita a fim de se planejar atividades que efetivamente possam contribuir para que todos os alunos avancem. Vale ressaltar, portanto, a importância do diagnóstico avaliativo acerca das capacidades, potencialidades e sobre os direitos de aprendizagem conquistados gradativamente pela turma.

A unidade 3 tratou da discussão sobre o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e a diversidade de atividades.

Os dados dessa pesquisa podem nos levar a perceber que a diversificação de atividades deve ser feita por várias razões. Podemos destacar, nesta discussão, duas delas: (1) o aprendiz precisa refletir sobre os diversos conhecimentos que compõem o objeto de ensino; (2) em uma mesma turma, as crianças têm necessidades diferentes.

Em relação à primeira razão, podemos dizer que uma mesma criança precisa refletir sobre a escrita sob diferentes aspectos e desenvolver estratégias de leitura e de escrita variadas. Desse modo, é preciso que sejam criadas diferentes oportunidades de aprendizagem. Se tomarmos o caso da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, podemos dizer que a criança precisa compreender os diferentes princípios que o constituem. Ela precisa, por exemplo, entender que as palavras são formadas por unidades menores, as sílabas. Desse modo, é preciso promover atividades nas quais elas tenham de decompor as palavras em sílabas. Além disso, a criança precisa também compreender que a ordem das letras na palavra corresponde à ordem de emissão sonora dos fonemas. Neste caso, mesmo não sendo necessário teorizar sobre tais conceitos, podem ser realizadas atividades nas quais elas percebam que se mudarmos uma letra de lugar, a palavra já não é a que se está desejando escrever.

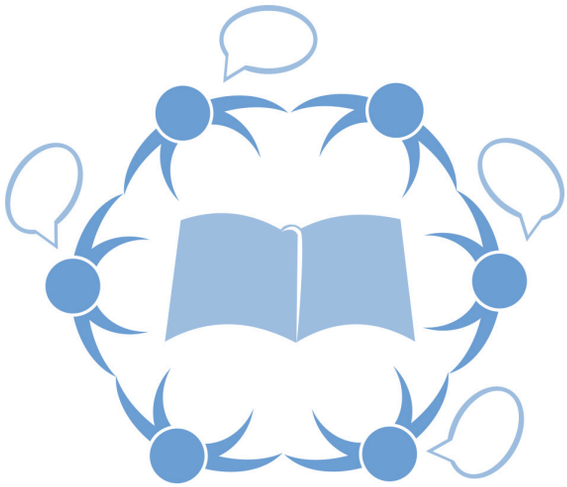
Como se pode verificar, tomando o exemplo desses dois tipos de conhecimentos, verificamos que os diferentes saberes podem ser construídos por meio de atividades também diferentes. Assim, podemos defender a necessidade de variação de atividades, mesmo considerando um mesmo objeto de ensino: o sistema alfabético. Quando consideramos que o currículo dos anos iniciais prevê vários outros objetos de ensino, como a leitura, a produção de textos, a oralidade, além dos conceitos relativos aos demais componentes curriculares, a situação se torna mais complexa.

Em relação à segunda razão citada, a diversificação se faz necessária porque as crianças têm necessidades diferentes. Em uma mesma turma, podemos ter uma criança que ainda não percebeu que para escrever

é preciso usar letras e não as conhece; e outra criança que compreende o funcionamento do sistema de escrita lê e escreve com autonomia. Nesse contínuo, há graus bastante variados de conhecimento. Desse modo, mesmo sabendo que há atividades que são comuns, mas promovem aprendizagens distintas, é preciso pensar que algumas atividades específicas para atender às necessidades particulares das crianças podem favorecer muito a apropriação dos conhecimentos. Por exemplo, a professora pode, em um primeiro momento, realizar a leitura de um livro para toda a turma e conversar sobre o texto, possibilitando a socialização de saberes e impressões sobre a história, mas, em outro momento, dividir a turma, solicitando que uma parte dos estudantes, em pequenos grupos, trabalhe na releitura do texto e escrita da história com um desfecho diferente, com a proposta de que, no final da aula, a turma vai ouvir todos os desfechos criados. A outra parte da turma pode ser dividida em grupos, para participar de um jogo ou para realizar uma atividade de reflexão sobre a escrita de palavras ou comparação de palavras quanto às semelhanças sonoras e gráficas. Em outro dia, a professora pode inverter os grupos e, após a leitura em grande grupo e conversa com a turma, pedir que metade da turma produza, em grupo, outro desfecho para as histórias, estimulando suas tentativas de escrita, mesmo que não dominem o sistema alfabético, e a outra metade pode participar de jogos ou de uma atividade de reflexão sobre a escrita de palavras, com foco em dificuldades ortográficas.

Tal tipo de organização pode ser interessante porque, como parte da turma pode realizar as atividades com mais autonomia, a professora pode dar mais atenção aos que estão precisando de maior apoio para a realização das atividades Na formação desses diferentes grupamentos e na realização de atividades diversas, é importante lembrar que o professor deve contemplar os alunos com deficiência, incluindo-os nos grupo.

Para conduzir os estudantes de modo a promover situações que propiciem aprendizagens a todos por meio de diferentes tipos de atividades, o docente precisa conhecer bem o objeto de ensino, saber o que seus alunos sabem ou não sabem sobre esse objeto, e quais atividades podem ajudar os estudantes a construir diferentes conhecimentos sobre ele.



No "Caderno de Educação Especial - a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva" são discutidas estratégias de atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais.

Concordando com tal perspectiva, Goigoux (2002) alerta, em relação ao ensino da leitura, que o bom orientador da aprendizagem dos alunos deve (1) ter conhecimento do objeto de estudo, (2) saber como se dá o processo do aluno em aprender a ler e (3) saber guiar a atividade do aluno (autorreflexão do aluno sobre o caminho e operações do professor no processo de ensinar a leitura).

Em uma pesquisa sobre o ensino da leitura na alfabetização, Goigoux (2002) investigou a prática de uma professora, que foi chamada, na pesquisa, de Madame M. Os resultados indicaram que Madame M. conduzia um ensino sistemático da leitura. Ela, por exemplo, realizava trabalho coletivo em que focalizava a atenção do estudante na unidade da palavra: reconhecimento coletivo da palavra, explicitação de palavras já reconhecidas, validação da conclusão dos alunos na identificação das palavras pelo grupo, decodificação grafofonológica, em que ela auxiliava na localização da palavra escrita e a identificação dos espaços entre as palavras e o sentido da leitura, incentivando a leitura até a última sílaba da palavra; orientava o reconhecimento das letras; guiava a segmentação das palavras em letras e em sílabas, por meio da análise destas; guiava a conversão de grafemas em fonemas; orientava a fusão entre fonemas, sílabas etc. Portanto, a professora fazia um trabalho no qual mediava as relações entre as crianças e os objetos de aprendizagem e, embora trabalhando coletivamente, fazia intervenções variadas, que favoreciam diferentemente as crianças.

Dentre as estratégias adotadas por Madame M. podemos, neste momento, destacar o reconhecimento coletivo da palavra. Pode-se, nesses casos, pedir que as crianças encontrem determinada palavra em meio a outras palavras. Se tal solicitação for feita no grande grupo, provavelmente as crianças que já têm mais conhecimentos podem se antecipar e fazer a leitura da palavra. Isso, no entanto, não significa que as outras não tenham oportunidade de aprender, pois o professor pode estimular as reflexões por outras vias. Pode, por exemplo, direcionar a atenção dos alunos para questões específicas, como perguntar qual é a letra inicial da palavra, fazer a leitura de pedaços da palavra, ou comparar palavras quanto a semelhanças gráficas e sonoras.

Tais reflexões podem ser bastante úteis para crianças que estejam ainda em etapas iniciais de compreensão sobre o sistema de escrita. Mesmo que essas crianças não respondam às questões feitas, elas são favorecidas pelas respostas dos colegas. Mas não é interessante que as situações didáticas sejam sempre desse modo. O professor pode, após uma atividade coletiva do tipo aqui exemplificada, dividir a turma em grupos e pedir que as crianças realizem o mesmo tipo de reflexão em atividades nas quais tenham que parear palavras com partes semelhantes (pode entregar as figuras

para que eles façam o pareamento e depois solicitar que tentem escrever as palavras). Desse modo, as reflexões feitas em grande grupo podem ser um ponto de partida para outras atividades, em pequenos grupos ou individuais, nas quais as crianças tenham mais tempo para pensar nas questões sugeridas, já que não terão os colegas que já dominam este conhecimento para responder a atividade proposta.

Albuquerque e Cruz (2009), também realizando pesquisa sobre prática docente, analisaram a relação entre a prática de alfabetização de uma professora que lecionava no 1º ano do Ensino Fundamental e a aprendizagem dos alunos de seis anos, no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, considerando a heterogeneidade da turma.

As autoras verificaram que, desde o início do ano letivo, a professora realizava atividades de reflexão, envolvendo diferentes unidades linguísticas: palavras, sílabas e letras, sem deixar de contemplar atividades de leitura e produção de textos. Ela realizava, em alguns momentos, atividades em grande grupo, e em outros, fazia atendimento diversificado aos alunos por meio da formação de grupos, com atividades diferenciadas. No caso dessa professora, cerca de 87% das crianças de sua turma terminaram o ano alfabéticos e produzindo histórias.

Esse tipo de pesquisa é importante por mostrar que é possível, sim, desenvolver um trabalho com vistas a levar os alunos a se apropriarem da escrita alfabética no final do 1º ano do Ensino Fundamental. Neste caso, é preciso salientar que as crianças, que ao final do ano não tinham atingido os conhecimentos necessários para que pudessem realizar com autonomia leitura e escrita de palavras e textos, não foram retidas. Elas prosseguiram na escolarização e deram continuidade aos avanços de aprendizagem que já estavam fazendo no primeiro ano.

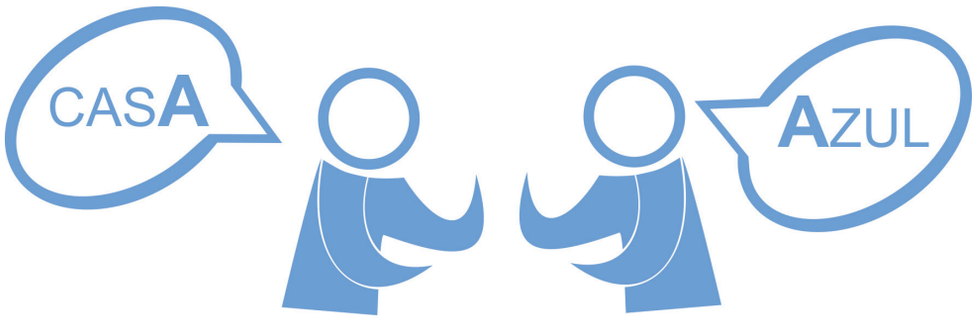
Para concluirmos as reflexões expostas neste texto, não podemos deixar de salientar que os dados das pesquisas apontam quatro questões fundamentais para refletirmos sobre o tema da heterogeneidade em sala de aula:

1. as crianças iniciam o ano letivo com diferentes conhecimentos e capacidades;
2. é papel do professor diagnosticar o que as crianças sabem ou não sabem sobre o que ele pretende ensinar;
3. mesmo quando chegam ao final do ano sem dominar os conhecimentos que o professor buscou ensinar, as crianças têm agregado saberes; é preciso identificar não apenas o que elas não aprenderam, mas também o que elas aprenderam, e valorizar suas conquistas;
4. o diagnóstico sobre o que as crianças sabem ou não sabem deve servir para o planejamento das estratégias didáticas e não para a exclusão das crianças.

Em relação ao primeiro aspecto citado, é importante destacar que as crianças iniciam o ano letivo com diferentes conhecimentos e capacidades, não apenas em relação ao Sistema de Escrita Alfabética, mas também em relação a outros conteúdos escolares.

Muitas vezes, atribui-se tais diferenças apenas a questões individuais, geralmente cognitivas ou comportamentais, entre as crianças. No entanto, tais diferenças são resultantes de diversos fatores. O percurso de vida é uma delas. Há crianças que recebem informações qualificadas sobre a escrita desde muito novas, enquanto outras não têm tal tipo de oportunidade. Por exemplo, há, em certos ambientes familiares, brincadeiras que introduzem as crianças no mundo da escrita, como, por exemplo, leitura de textos literários infantis. As crianças, nessas situações, além de se familiarizarem com o universo da literatura e desenvolverem estratégias de compreensão de textos, também entram em contato com o título, podendo começar a identificar como são iniciadas as palavras, os nomes dos personagens. O fato de folhearem tais livros promove a familiarização com as letras, além de, muitas vezes, receberem explicitamente informações sobre os nomes das letras.

Além dessas situações, há crianças que participam de situações em que os familiares ou colegas do bairro mostram seus nomes e dizem com que letras são escritos, ou mesmo leem nomes de estabelecimentos comerciais. Há, ainda, situações em que determinados grupos brincam com a decomposição de palavras ou as semelhanças sonoras entre as palavras, e as crianças vivenciam ou presenciam tais brincadeiras, como "o jogo de mãos", em que uma música vai sendo cantada, pausadamente, e a cada palavra ou sílaba é feito um movimento com as mãos, em dupla de crianças. Algumas também aprendem "trava-línguas", em que os participantes são desafiados a dizer trava-línguas sem "enrolar a língua"; ou vivenciam cantorias de músicas rimadas. Há também as brincadeiras com escrita de palavras, como a "adedonha", na qual é sorteada uma letra e os participantes precisam dizer ou escrever palavras começadas pela letra sorteada; a "forca", na qual alguém pensa em uma palavra, diz quantas letras têm e as outras pessoas precisam adivinhar,



dizendo letras para preencher as lacunas da palavra; ou a brincadeira "na barca com", em que alguém diz uma palavra e o participante seguinte precisa dizer outra palavra que comece com a última letra da palavra dita; dentre outras. Em suma, as crianças têm diferentes experiências com a escrita brincando ou participando de atividades do mundo social, que não têm como propósito original ensinar a ler e a escrever.

Tais tipos de experiência favorecem a alfabetização, mas a pouca incidência delas entre outros grupos não pode ser considerada como uma "deficiência ou falta de cultura". As crianças podem não ter tais experiências, mas, certamente, vivenciaram outras experiências também ricas. Infelizmente, nem sempre essas outras experiências são valorizadas. É preciso conhecer as práticas culturais vivenciadas pelas comunidades, para valorizá-las e articular da melhor maneira possível o que as crianças aprendem na escola com o que aprendem fora dela. Tal atitude dá à criança mais segurança e, ao sentir-se valorizada, ela se mostra mais disponível para novas aprendizagens.

Ressaltamos, também, que o fato de muitas crianças chegarem à escola com poucas informações sobre a escrita não pode ser usado como explicação para a não aprendizagem. Cabe à escola favorecer muitas e variadas situações de contato com a escrita para que elas se familiarizem. É preciso, portanto, planejar o ensino, considerando que as crianças chegam a essa instituição tendo percorrido diferentes caminhos e que cabe à escola garantir que seus direitos de aprendizagem sejam atendidos.

Referências:

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; CRUZ, Magna do Carmo Silva. Práticas diversificadas de ensino da leitura e da escrita: a heterogeneidade em questão. In: **Anais do 19º EPENN** - Encontro de Pesquisadores do Norte e Nordeste, 2009. João Pessoa : 2009. CD-ROM, V. único.

COUTINHO-MONNIER, Marília L. **Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos:** o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem? 2009. Tese de (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

GOIGOUX, R. Analyser l'activé d'enseignement de la lecture: une monographie. **Revue Française de Pedagogie**, Paris, nº. 138, p. 125-134, janvier, février, mars, 2002.

Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente

Telma Ferraz Leal
Eliana Borges Correia de Albuquerque
Magna do Carmo Silva Cruz

Como discutimos anteriormente, no primeiro texto deste caderno, a heterogeneidade é um fenômeno intrínseco ao fenômeno educativo. Jamais teremos uma turma de alunos iguais, com as mesmas experiências anteriores, mesmos interesses, mesmos conhecimentos. Obviamente, em algumas turmas essa heterogeneidade é maior que em outras. Nesses casos, a atenção do professor às diferentes necessidades, no momento de planejamento, deve ser maior. O princípio é o de garantir os direitos de aprendizagem a todos. Não podemos conduzir as aulas como se as crianças que não detêm os conhecimentos desejados não estejam em sala, nem podemos esquecer das crianças que estão com conhecimentos mais avançados em relação ao que está sendo ensinado.

Ao alertarmos acerca da necessidade de não deixar de atender nem aos que já detêm muitos conhecimentos, nem aos que não os detêm, expressamos uma preocupação resultante de observações de aula em que tais fenômenos foram constatados. Um exemplo claro foi descrito pela pesquisadora Oliveira (2010).

A autora acompanhou nove professoras, escolhidas aleatoriamente, por meio de observação de aulas e realização de entrevistas. Ela apontou que a maioria das atividades e orientações propostas pelas professoras contribuiu com o avanço das crianças que estavam em mais "vantagem" no aprendizado, em relação aos outros da turma. Muitas atividades eram realizadas em situações que não favoreciam a participação das crianças em níveis iniciais de apropriação da escrita e da leitura. Geralmente as atividades eram coletivas e individuais, com pouquíssimas intervenções das professoras. Frequentemente, as crianças que já tinham autonomia na escrita respondiam às atividades e as demais copiavam ou esperavam a resolução coletiva. Na resolução coletiva não havia reflexão sobre a natureza dos erros dos alunos. Outro aspecto salientado pela

pesquisadora foi que não havia, por parte das professoras, estratégias de mediação que promovessem a cooperação entre as crianças.

Como pode ser observado, os resultados dessa pesquisa contrastam com os dados discutidos anteriormente, no primeiro texto deste caderno. Naquele artigo, Albuquerque e Cruz (2009) e Goigoux (2002) analisaram práticas em que as professoras tinham sensibilidade para lidar com as diferenças entre as crianças. Coutinho-Monnier (2009) também mostrou os casos de duas professoras que atendiam às necessidades específicas das crianças. Tal sensibilidade, sem dúvida, resulta de um engajamento compromissado delas, mas também se relaciona a conhecimentos acumulados, como foi discutido, acerca do que estava sendo ensinado, das melhores estratégias para ensinar e das estratégias de avaliar as crianças. Tanto nas atividades coletivas, quanto nas atividades em grupo e individuais é possível conduzir mediação favorável à aprendizagem de todos.

Silveira e Aires (2008), com o propósito de analisar práticas docentes com foco no tratamento dado à heterogeneidade, também verificaram a existência de estratégias produtivas para lidar com as diferenças quanto às necessidades de aprendizagem. A pesquisa objetivou analisar situações de produção de textos em uma sequência didática conduzida por uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental que tinha, em sua turma, crianças que não dominavam o sistema de escrita. Foram observadas oito aulas nas quais a sequência foi desenvolvida.

Inicialmente, podemos refletir sobre a situação da professora que, ao assumir uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental, encontrou crianças que ainda não tinham alcançado uma hipótese alfabética.

Este fenômeno, infelizmente, não é incomum na realidade brasileira. Em muitas de nossas escolas isso é uma realidade, resultado das condições precárias de escolarização das crianças, que não tiveram seus direitos de aprendizagem garantidos. Podemos perguntar: quais foram as medidas tomadas, anteriormente, para ajudar essas crianças a progredirem em suas aprendizagens? Quais foram as experiências vivenciadas por essas crianças durante todos esses anos na escola? O que fazer para que tal realidade não seja mais um fenômeno comum em nossas escolas?

Sem dúvida, não é essa heterogeneidade que estamos definindo como sendo intrínseca ao processo educativo, pois, nesta etapa de escolarização, não deveríamos mais ter crianças não alfabetizadas. No entanto, também não podemos achar natural que tal problema seja resolvido simplesmente pela reprovação, como tem acontecido em muitas escolas brasileiras. Os dois tipos de encaminhamento são cruéis para os estudantes. Tanto a reprovação, quanto a progressão sem aprendizagem são prejudiciais e destroem a autoestima das crianças, além de retardar o seu acesso a diferentes práticas culturais em que a escrita faz-se presente. A responsabilidade pelas crianças é de todos que compõem a escola e a Rede de Ensino.

Nos cadernos da unidade 8 o processo de progressão, defendendo-se a necessidade de envolver toda a escola na aprendizagem das crianças é um dos temas de discussão.

No caso em questão, a professora recebeu em sua sala do quarto ano seis crianças não alfabetizadas. A atitude da professora foi de que, se as crianças estavam lá, tinham que ser atendidas e as aprendizagens precisariam acontecer. Ela, então, assumiu a responsabilidade de educadora e resolveu criar condições favoráveis de aprendizagem para as crianças, mas seria muito mais produtivo se, além dos encaminhamentos da professora, houvesse, também, algum tipo de atendimento complementar, organizado pela escola ou pela Secretaria de Educação.

Como foi explicado, a docente decidiu dar atenção especial a essas crianças. Ela realizava atividades de reflexão sobre palavras para que elas aprendessem o Sistema de Escrita Alfabética, em momentos específicos das aulas e, em outros momentos, integrava-as nas outras atividades. Foram observadas várias estratégias que viabilizaram a participação das crianças. Como o foco da pesquisa era produção de textos, as autoras analisaram como se dava a participação dessas crianças, se elas não sabiam escrever com autonomia, em situações de produção de textos escritos. Algumas dessas estratégias serão aqui citadas.

A docente, em algumas atividades, formava duplas mistas, de modo que a criança alfabetizada fazia o registro do texto e a outra contribuía na decisão sobre o que seria dito e como seria dito. Um exemplo descrito foi em uma aula em que as crianças estavam escrevendo reportagens para colocar no jornal mural da escola. As pesquisadoras relataram um episódio durante a realização da atividade vivenciado pelos alunos Yago e Kátia.

Yago, que não era alfabético, dava opiniões sobre partes do texto. Kátia se mostrava bastante motivada, discutindo sobre o que eles diriam, como eles diriam e assumindo a tarefa de registrar o texto. O interessante é que, mesmo não sendo esse o objetivo da atividade, em alguns momentos ela tentava ajudá-lo, inclusive, na ação de ler o texto que estava sendo escrito:

K: "D" com "O", como é que faz?

Y: "DO".

K: Sim, agora "L", "U"?

Y: "LU".

K: Lu...gar.

Atitudes como a de Kátia eram valorizadas pela professora que, em sala de aula, reiteradas vezes, dizia aos alunos que eles precisavam trabalhar juntos e que um podia ajudar o outro. Ela sempre estimulava a cooperação, a solidariedade, a disponibilidade para ajudar. Nesta aula citada, ela passava nas duplas e perguntava se as crianças estavam se ajudando.

A produção coletiva foi outro tipo de atividade que inseria as crianças não alfabéticas no trabalho de produção de textos. Na aula em que houve produção coletiva, foi observado que alguns alunos não alfabéticos participaram da criação do texto. Yago dava muitas sugestões. Algumas vezes, a professora até precisava pedir que ele deixasse outras crianças colaborarem. Edvaldo, que era outra criança não alfabetizada e que tinha dificuldades de se expressar em público, falava baixinho para o colega do seu lado, que passava para a turma as sugestões. Quando a professora comentava essas respostas, seja elogiando ou fazendo algum questionamento, o colega dizia que a contribuição tinha sido de Edvaldo. Esta atitude também demonstra que a turma tinha interiorizado alguns valores importantes para a vida coletiva, em lugar de cultivar a competição, tão presente em nossa sociedade.

Na unidade 1 são discutidos princípios relativos ao currículo para inclusão e os valores a ele intrínsecos.

Outra estratégia da docente era dividir a turma, deixando as crianças não alfabéticas no mesmo grupo. Em uma das aulas, após a leitura do texto, os alunos alfabéticos foram encaminhados para a aula de informática para produzir um texto sobre a temática tratada (uma reportagem sobre animais). As crianças não alfabetizadas ficaram em grande grupo com a mediação da professora, que assumiu a função de escriba do texto. Foi observado, nesta aula, que algumas crianças não alfabetizadas, que não conseguiam falar diante do grupo classe, neste grupo menor, ficavam mais à vontade e davam mais contribuições.

Conforme dito anteriormente, essa professora também fazia atendimento individualizado aos alunos não alfabéticos. Nesses momentos, suas intervenções também focavam aspectos relativos ao registro dos textos, ou seja, à aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética.

Enfim, as observações feitas nas aulas dessa professora mostram o quanto é possível e desejável favorecer situações coletivas em que crianças com diferentes necessidades podem participar e aprender. No entanto, salientamos que, em se tratando da apren-

dizagem do Sistema de Escrita Alfabética, muitas vezes é necessário realizar atividades mais direcionadas às reflexões sobre tal conteúdo.

Para discutirmos um pouco mais tais questões, podemos nos concentrar no relato apresentado pela professora Sheila Cristina da Silva Barros, do 2º ano da Escola Municipal Ubaldino Figueirôa (Jaboatão-PE):

> Entre os meses de maio e junho, vivenciamos a sequência didática sobre o gênero tirinhas, adaptada do livro "Diversidade textual: propostas para a sala de aula" (MENDONÇA, 2008). A sequência está organizada em 9 momentos contemplando atividades que envolvem os eixos de leitura e escrita. O primeiro momento consistiu na entrega de imagens dos personagens da Turma da Mônica; com o alfabeto móvel, os alunos montaram o nome do personagem e escreveram uma frase sobre o mesmo. Em seguida, realizaram a socialização. No segundo momento, em duplas, leram uma tirinha e depois realizamos uma roda de conversa sobre esse gênero (suportes, finalidade, recursos gráficos). No terceiro momento, organizados em duplas, os alunos receberam tirinhas de um dos personagens da Turma da Mônica e escreveram as características dos mesmos. No quarto momento, observamos tirinhas com a presença de onomatopeias, alguns tipos de balões e outros símbolos característicos do gênero e discutimos a importância desses recursos para a compreensão do texto. depois realizamos uma atividade na ficha, sobre os tipos de balões. No quinto momento, os alunos receberam tirinhas recortadas para organizarem. No sexto momento, realizamos atividade de compreensão textual em dupla. O sétimo e o oitavo momentos foram de produção textual. O nono momento foi a confecção de livro com as tirinhas produzidas. O terceiro momento foi um dos momentos mais proveitosos da sequência, pois trabalhamos em duplas de acordo com o nível dos alunos. Para os que ainda não estavam no nível alfabético foi proposta uma atividade na qual os mesmos realizaram um grande esforço para escreverem frases sobre os personagens da Turma da Mônica, com o auxílio do alfabeto móvel. Com os alunos alfabéticos, trabalhamos mais as questões ortográficas. A socializa-

ção desse momento também foi muito apreciada pelos alunos. Essa sequência também foi muito boa para trabalhamos um pouco mais a habilidade de inferir dos alunos, visto que essa é uma dificuldade que mesmo os alunos mais avançados apresentam. Diante do desempenho dos alunos nessas atividades, pudemos planejar outras que possibilitaram o desenvolvimento.

O relato de Sheila mostra que ela realizou as mesmas atividades com todas as crianças em todas as aulas, com exceção do terceiro momento. No entanto, mesmo sendo uma mesma atividade, houve favorecimento de aprendizagens diferentes. Por exemplo, no primeiro momento eles precisavam escrever os nomes dos personagens e frases que os caracterizassem. A Turma da Mônica é um gibi que é bastante conhecido e que, via de regra, agrada às crianças. Caracterizar esses personagens é uma atividade que contribui, inclusive, para a compreensão dos textos em que tais personagens aparecem, pois uma das características das histórias em quadrinhos e tirinhas é que são engraçadas justamente porque brincam com características dos personagens que representam, de modo exagerado, características das pessoas na vida real.

Escrever os nomes e as características também é uma boa atividade para o ensino do sistema alfabético, pois as crianças precisam mobilizar o que já sabem e tentar registrar as palavras. Estando em duplas, podem socializar conhecimentos. Obviamente, as escritas serão diferentes, porque as duplas têm conhecimentos diferentes sobre o sistema de escrita. O professor, nessa situação, é um mediador que pode ajudar as duplas, problematizando, dando informações, estimulando a reflexão. O uso das letras móveis também é uma boa estratégia, pois dá maior mobilidade às crianças que estão em níveis iniciais de escrita, uma vez que elas podem fazer várias tentativas, sem precisar ficar apagando as letras.

No segundo momento, houve uma atividade de leitura de tirinhas. Como havia na turma crianças que não dominavam, ainda, os conhecimentos sobre o sistema de escrita, nem todos conseguiam ler o texto integralmente. No entanto, as crianças podiam se sentir encorajadas a tentar, porque os textos eram curtos e as imagens ajudavam a constituir os sentidos do texto. Além disso, como se disse antes, elas também estavam em duplas, de modo que podiam ter o apoio uma da outra.

Uma situação um pouco mais complexa, mas que também envolvia leitura, foi realizada no quinto momento. As tirinhas estavam recortadas e as crianças precisavam colocar em ordem. Para isso, precisavam ler os quadrinhos, tendo como apoio a imagem.

Enfim, a professora Sheila, assim como outras professoras, realizava atividades em grande grupo, mas tais atividades possibilitavam que crianças com diferentes repertórios de conhecimentos aprendessem nas situações. Como já foi dito, além dessas situações, as que se organizam em pequenos grupos, com atividades diversificadas, também são necessárias ao tratarmos da heterogeneidade dos grupos.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; CRUZ, Magna do Carmo Silva. Práticas diversificadas de ensino da leitura e da escrita: a heterogeneidade em questão. In: **Anais do 19º EPENN** - Encontro de Pesquisadores do Norte e Nordeste, 2009. João Pessoa: 2009. CD-ROM, 2009. V. único.

COUTINHO-MONNIER, Marília L. **Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos**: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem? 2009. Tese de(Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

GOIGOUX, Roland. Analyser l'activé d'enseignement de la lecture: une monographie. **Revue Française de Pedagogie**, local, n.138, p.: 125-134, mês 2002.

MENDONÇA, Márcia (coord.). **Diversidade textual**: propostas para a sala de aula. Recife: MEC/CEEL, 2008.

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. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SILVEIRA, Renata da Conceição; AIRES, Vera Lúcia de Oliveira. **Produção de textos por alunos não alfabetizados**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

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 n° 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 sistematiza 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.

Dia Internacional da Mulher

Professora: Sheila Cristina da Silva Barros
Escola Municipal Ubaldino Figueirôa (Jaboatão-PE)
Turma: 2º ano do Ensino Fundamental.

Sugestão de planejamento:

1º momento:

- iniciar a discussão sobre o Dia Internacional da Mulher;

  Perguntas: Vocês sabem o que estamos comemorando no dia 08 de março? Esse dia é só comemorado no Brasil ou em outras partes do mundo? Por que vocês acham que existe um dia da mulher? Existe um dia para os homens também?

- explorar a palavra internacional, por meio de pesquisa no dicionário;
- realizar a leitura de um texto sobre o Dia Internacional da Mulher e discutir sobre as informações trazidas pelo texto (Leitura em voz alta por alguns alunos);
- discutir sobre a situação atual da mulher na sociedade (explorar as informações presentes no texto com perguntas para os alunos):

  - direito ao voto, ao trabalho e a escolha da profissão; respeito às diferenças entre homens e mulheres.

2º momento:

- construir um cartaz sobre as mulheres;

  Os alunos irão pesquisar, em grupos de 4, imagens das mulheres nas diversas situações cotidianas. Cada grupo irá pesquisar uma figura. Em seguida, o professor irá orientar os alunos a construírem frases sobre o respeito e os direitos das mulheres (podem ser organizados grupos com crianças que estejam em níveis de escrita próximos, para favorecer as tentativas de descoberta de escrita).

- fixar os cartazes na entrada da escola e receber os pais no horário da saída apresentando os trabalhos feitos.

3º momento:

- ler reportagens ou notícias sobre conquistas feitas por mulheres; discutir fazendo relações com a situação das mulheres retratada no texto que trata sobre o Dia Internacional da Mulher;
- confeccionar uma flor para entregar a uma mulher importante em sua vida; escrever uma mensagem para ser entregue junto com a flor.

Poemas em sala de aula

Professora: Ivanise Cristina da Silva Calazans
Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe – PE)
Turma: 2º ano do Ensino Fundamental

1º momento:

Expus na sala vários textos de diferentes gêneros; pedi que os alunos observassem e verificassem se conheciam alguns deles. A maioria conseguiu identificar o calendário, o convite, o bilhete e o poema.

2º momento:

Após a conversação e o levantamento dos conhecimentos prévios, mostrei o livro "Rimas da floresta". Apresentei o livro, mostrei que o livro tinha poemas. Circulei com o livro e, à medida que circulava, pedi aos alunos para observarem os animais, verificarem se conheciam alguns. Fiz a leitura de alguns poemas e discuti com o grupo.

3º momento:

Fiz a retomada do livro "Rimas da Floresta". Após terminar a leitura, passei a mostrar no mapa o lugar onde o animal vivia. Foi muito interessante a empolgação e o envolvimento dos alunos. O primeiro poema que li foi "Cuidado com o peixe-boi!", escolhido pelos alunos, pois fazia pouco tempo que os mesmos tinham participado da aula extraclasse na Estação dos Mamíferos Aquáticos. Ficou combinado que cada grupo escreveria um bilhete, sugerindo o poema da aula seguinte. A escolha seria por sorteio.

Rimas da floresta
Texto: José Santos
Imagem: Laurabeatriz
Editora: Peirópolis

Com belas ilustrações, poesias e pequenos textos informativos, a obra "Rimas da floresta: poesia para os animais ameaçados pelo homem" nos dá a oportunidade de conhecer onze espécies da fauna brasileira, dentre as quais algumas estão ameaçadas de extinção. Você sabe quais são esses animais? Como eles são? Para podermos lutar pela sua sobrevivência, precisamos antes de tudo conhecê-los. São cinco mamíferos, quatro aves e dois répteis.

Obras Complementares: cada livro, uma viagem

Telma Ferraz Leal
Juliana Melo Lima

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

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:

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, pode-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 mes-

ma 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:

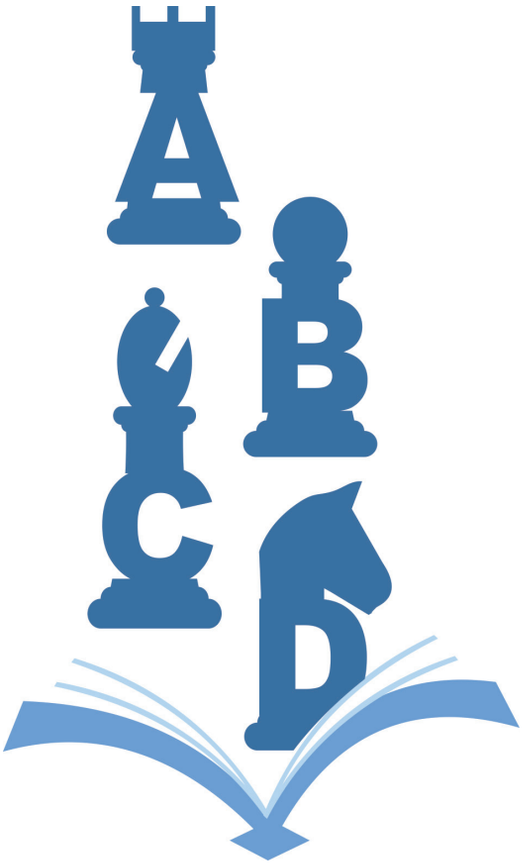
"São livros interessantes, que instigam as crianças a estabelecerem relações entre palavras e que possuem textos de fácil memorização. Por outro lado, o fato de muitos daqueles textos passarem a ser conhecidos de cor, pelas crianças, favorece a reflexão sobre as relações entre o que falamos e o que escrevemos. 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

seqüência 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 sentidos. 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.

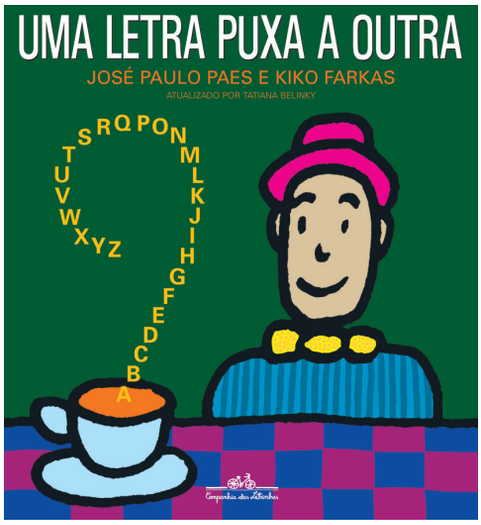
Como pode ser verificado, há uma grande variedade de livros, que contemplam gêneros textuais diversos, tratando de temas de interesse do público infantil. Muitas atividades podem ser planejadas e realizadas com esses livros. O professor precisa, no entanto, avaliar quais são as condições das crianças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

Materiais complementares: possibilidades de uso nas turmas do ciclo de alfabetização



Uma letra puxa a outra
José Paulo Paes e Kiko Farkas
Editora: Companhia das Letrinhas

Obras complementares

Vamos brincar de formar palavras? O livro "Uma letra puxa a outra" explora as iniciais das palavras, através da ordem das letras do alfabeto. Brincando com palavras começadas por cada letra do alfabeto, que iniciam pequenos poemas, a leitura desse livro nos leva tanto a aprender sobre tipos de letras como a refletir sobre rimas e sobre semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras. O foco, portanto, é a reflexão sobre palavras e suas unidades menores.

Direitos de aprendizagens que podem ser explorados com o uso dessa obra nas turmas do ciclo de alfabetização no trato da heterogeneidade

1. Eixo da Leitura

Ler pequenos textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.

- solicitar a leitura em voz alta dos pequenos textos de cada página, durante a exploração do livro;

- explorar alguns poemas do livro por meio de atividades impressas que tenham como foco circular palavras, responder questões de compreensão de textos de forma individual etc.

Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelos professores ou pelas crianças.

- estimular a antecipação de sentidos sobre o livro apenas pela análise da capa e do seu título;

- perguntar se os alunos sabem como uma letra pode puxar a outra e em que sentido o autor está falando;

- explorar quem é o autor e perguntar se os alunos conhecem outros livros deste autor;

- explorar as imagens da capa, perguntando se os alunos sabem que sinal de pontuação é aquele e porque ele aparece na capa.

Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.

- ler cada pequeno poema e interrogar aos alunos sobre o que foi lido.

Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.

- explorar a relação entre as imagens de cada página com a letra que se quer dar ênfase, por exemplo: explorar, no poema da página 9, o sentido do trecho "cambaleia na corcova do camelo" e no "cachimbo do califa" (relacionar texto à imagem).

Ler em voz alta, com fluência.

- fazer um jogral para ser apresentado no recreio da escola, explorando a leitura dos pequenos textos (os alunos deverão saber de cor os textos) e a ordem alfabética (cada aluno deve ter uma letra na mão e a medida que forem lendo, vão apresentando-se ao público).

Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros, temáticas e níveis de complexidade, lidos pelo professor ou outro leitor experiente ou lidos com autonomia.

- explorar a relação entre várias informações apresentadas no texto, como por exemplo: De acordo com o poema da página 41, por que o sujeito deu um sopapo no sapo?

Elaborar inferências em textos de diferentes gêneros, temáticas e níveis de complexidade, lidos pelo professor ou outro leitor experiente ou lidos com autonomia.

- fazer perguntas orais, como: No poema da página 13, por que é uma EMERGÊNCIA o fato de o elefante entrar no elevador?

Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas e níveis de complexidade, lidos pelo professor ou outro leitor experiente ou lidos com autonomia.

- após a leitura de cada poeminha, fazer algumas perguntas de localização, tais como: Quais as outras palavras deste texto que começam com a letra em destaque?

- Circular as palavras que forem citadas pela docente (cada aluno deve ter a cópia do texto que for alvo de análise nessa atividade).

Estabelecer relações de intertextualidade entre textos

- perguntar aos alunos em quais outros livros/gêneros podemos encontrar os textos organizados em forma alfabética;

- ler alguns verbetes do livro "Dicionário do Humor Infantil", de Pedro Bloch, e pedir que os alunos identifiquem as semelhanças e diferenças entre este livro e o livro "Uma letra puxa a outra". Pode-se explorar algumas possíveis conclusões dos alunos: o livro de José Paulo explora para cada letra um poema, apresenta poemas e tem textos que brincam com a letra inicial das palavras em destaque; enquanto o livro de Pedro Bloch, tem vários verbetes para cada letra, e tem a finalidade de explorar o significado das palavras em destaque.

2. Eixo da Análise Linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Reconhecer diferentes tipos de letras, em situações de leitura de textos de diversos gêneros discursivos.

- estimular que os alunos reconheçam vários tipos de letras por meio de comparação, pesquisa em jornais e revistas, conforme apresentado no livro e/ou escrever as palavras em destaque de cada poema na forma cursiva e imprensa maiúscula.

Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.

- comparar as palavras do texto que começam com as mesmas letras a cada nova letra apresentada pelo livro;

- identificar em duas palavras quantas letras que se repetem.

Reconhecer as letras do alfabeto por seus nomes.

- explorar, antes da leitura de cada texto, o nome da letra em foco, seu formato e as diferenças entre os dois formatos apresentados no livro;

- selecionar algumas palavras do texto e pedir que os alunos identifiquem as letras mencionadas por meio de BINGO DAS LETRAS;

- montar as palavras em destaque, de cada poema, com letras móveis.

Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.

- retirar do texto palavras que começam com a mesma letra (em cada poema trabalhado) e depois contar quantas letras possuem e em que posição estão (pode ser feito com todas as letras em destaque);

- comparar palavras que começam com a mesma letra quanto à quantidade de letras (contar quantas letras possuem, verificar qual é a maior, qual é a menor, quais possuem a mesma quantidade de letras) e ordená-las de forma crescente em uma tabela.

Contar oralmente as sílabas de palavras e compará-las quanto ao tamanho.

- escolher algumas palavras de cada pequeno texto e pedir para os alunos contarem quantas sílabas estas possuem, qual é a palavra que tem mais, qual é a que tem menos sílabas. Também comparar a quantidade de letras em cada sílaba das palavras.

Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.

- listar palavras presentes no texto (uma palavra que comece com cada letra do alfabeto) e identificar se alguma palavra não tem vogal;

- fazer cruzadinhas para completar somente com as vogais; depois completar só com as consoantes;

- retirar as vogais das palavras listadas e perguntar se poderiam ser lidas; acrescentar outras vogais e perceber o que mudou.

Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.

- solicitar a leitura de algumas palavras dos pequenos textos por meio de exercício com apoio de imagens;

- escrever livremente e/ou com ajuda do professor (aluno) outras palavras, não presentes no texto, que comecem iguais a letra que se quer explorar no poema;

- circular as sílabas das palavras lidas coletivamente, contar as letras que as compõem, compará-las;

- comparar palavras com a mesma quantidade de letras e quantidade de sílabas diversas e vice-versa.

Identificar semelhanças sonoras em sílabas iniciais e em rimas.

- identificar oralmente as palavras que rimam no poema, como por exemplo: olho/repolho (p. 33) e sapo/papo (p. 41);

- identificar a semelhança sonora entre as palavras: quilo/quilômetro (p. 37) e rato/rainha/ratoeira (p. 39).

3. Eixo da Produção de textos

Nas duas tarefas proposta a seguir, estariam envolvidos os seguintes conhecimentos e habilidades:

- refletir sobre o contexto de produção de textos;
- planejar a escrita de textos: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com e sem ajuda de escriba;
- produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba ou com autonomia;
- gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos;
- utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas;
- revisar os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.

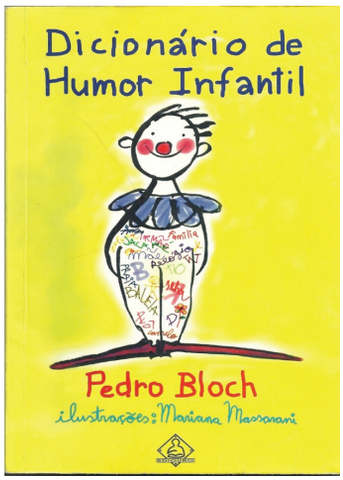
Atividades sugeridas

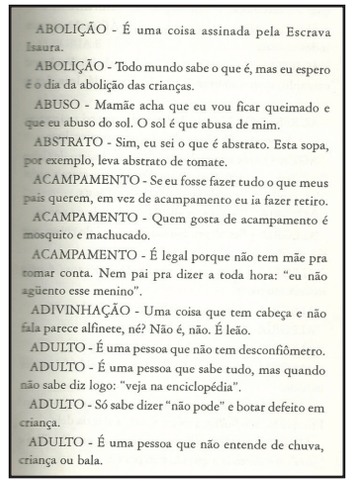
a) Propor aos alunos (coletivamente, em dupla) que inventem poemas, utilizando outras palavras para cada letra em destaque do alfabeto. Os poemas produzidos irão formar um livro com uma coletânea de poemas a ser doado para a biblioteca.

Orientações:

- pode-se utilizar como modelo os poemas do próprio livro;
- o professor deve acompanhar a produção dos poemas, orientando sobre a necessidade de fazer um rascunho do que será produzido;
- o professor deve promover a troca dos poemas na turma, para leitura crítica e elaboração de sugestões de revisão;
- logo depois, esses poemas poderiam ser treinados e memorizados para serem declamados para toda a escola.

b) Ler o livro "Dicionário de humor infantil" de Pedro Bloch e explorar a forma engraçada como ele apresenta a definição das coisas, sob o olhar infantil.





ABOLIÇÃO - É uma coisa assinada pela Escrava Isaura.

ABOLIÇÃO - Todo mundo sabe o que é, mas eu espero é o dia da abolição das crianças.

ABUSO - Mamãe acha que eu vou ficar queimado e que eu abuso do sol. O sol é que abusa de mim.

ABSTRATO - Sim, eu sei o que é abstrato. Esta sopa, por exemplo, leva abstrato de tomate.

ACAMPAMENTO - Se eu fosse fazer tudo o que meus pais querem, em vez de acampamento eu ia fazer retiro.

ACAMPAMENTO - Quem gosta de acampamento é mosquito e machucado.

ACAMPAMENTO - É legal porque não tem mãe pra tomar conta. Nem pai pra dizer a toda hora: "eu não agüento esse menino".

ADIVINHAÇÃO - Uma coisa que tem cabeça e não fala parece alfinete, né? Não é, não. É leão.

ADULTO - É uma pessoa que não tem desconfiômetro.

ADULTO - É uma pessoa que sabe tudo, mas quando não sabe diz logo: "veja na enciclopédia".

ADULTO - Só sabe dizer "não pode" e botar defeito em criança.

ADULTO - É uma pessoa que não entende de chuva, criança ou bala.

Orientações:

- propor aos alunos que escolham uma letra do alfabeto e o nome de um brinquedo de que mais gostam. Logo depois, eles devem produzir verbetes (individualmente) com definições próprias sobre o brinquedo escolhido. Estes verbetes irão compor um DICIONÁRIO DOS BRINQUEDOS MALUCOS da turma a ser doado à biblioteca e os verbetes afixados na sala de aula. Deve ser dito que as definições devem ter um aspecto engraçado, pois a finalidade desse livro é de divertir as pessoas, como o de Pedro Bloch;
- acompanhar a produção dos verbetes, orientando a cada aluno sobre a necessidade de fazer um rascunho do que será produzido;
- promover a troca dos verbetes entre os alunos para leitura crítica e elaboração de sugestões de revisão;
- organizar os verbetes no dicionário na ordem alfabética.

4. Eixo da Linguagem oral

Produzir oralmente textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas.

- apresentar jogral para a turma com os poemas do livro;

- selecionar poemas produzidos para declamar para as outras salas.

Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas, analisando-os criticamente.

- promover uma roda de leitura de poemas do livro e de outros livros explorando do que trata o poema e como isto é feito, qual sensação causou, o que ele imaginou ao ouvir o poema etc.

Nessas duas atividades é importante:

- orientar como devem se apresentar (postura, timbre de voz, esperar a vez de falar, a importância de saber já de cor o que o texto fala, a entonação, dentre outras);

- pedir que os alunos observem a forma como se apresentaram, se tiveram dificuldades em se apresentar em público ou não etc.

Referências

BLOCH, Pedro. **Dicionário do humor infantil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

PAES, José Paulo; FARKAS, Kiko. **Uma letra puxa a outra**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1992.

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.

Atividades	Novembro									
	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.

Escola em ciclos:
o desafio da heterogeneidade na prática Pedagógica.
COUTO, Cremilda Barreto. Escola em ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática Pedagógica. In: 32ª Reunião Nacional da ANPEd, 2009, Caxambu. **Anais da 32ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT13-5366--Int.pdf>.

Este artigo apresenta parte da pesquisa de mestrado que investigou a proposta de ciclos no contexto da prática em relação ao atendimento à heterogeneidade referente ao desempenho dos alunos. Utilizou-se como referencial Ball e Bowe (ciclos de política) e autores nacionais que têm pesquisado a escola em ciclos no Brasil. Investigou-se o cotidiano de uma escola do Município de Casimiro de Abreu no Estado do Rio de Janeiro considerada 'referência'. A análise baseou-se em observação da sala de aula de um professor, entrevistas semiestruturadas e documentos. A prática investigada pela pesquisadora aponta possibilidades de atendimento efetivo da heterogeneidade na escola em ciclos. Os dados revelaram a importância do planejamento de atividades diferenciadas, do agrupamento de alunos baseado em diferentes níveis, das estratégias didáticas com ênfase em arte e música, da avaliação diagnóstica e do apoio pedagógico.

2. Mudanças na prática docente em sala de aula: lidando com a heterogeneidade no regime de ciclos.

CUNHA, Isabela Bilecki da. Mudanças na prática docente em sala de aula: lidando com a heterogeneidade no regime de ciclos? In: 30ª Reunião Nacional da ANPEd, 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2007.Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT04-2789--Int.pdf>.

O artigo apresenta a pesquisa de campo, em uma escola de um município do estado de São Paulo, no 1º ciclo do Ensino Fundamental, com o objetivo de desvelar a postura que os docentes vêm assumindo na sala de aula, em meio às mudanças ocorridas na organização da escola em ciclos, quanto à inclusão de alunos com dificuldades. A autora aponta que essa seria uma etapa difícil de resolver, sendo um dos passos decisivos na prática de ensino a consideração e o atendimento diferenciado às diferenças em sala de aula, respeitando a heterogeneidade entre os alunos. Ela propõe a discussão, na perspectiva da organização escolar e da metodologia pedagógica, e defende a importância de os professores atenderem a grupos com uma grande heterogeneidade. Na análise dos discursos das professoras, Cunha (2007) percebeu que essas reconheciam a importância dos ciclos para a inclusão dos alunos com dificuldades; no entanto, na análise do discurso sobre as práticas dessas professoras, ela encontrou uma diversidade de práticas que, ora respeitavam a heterogeneidade da turma, ora não.

3. A criança de 6 anos no ensino fundamental.

RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia F.; NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana M. (orgs.). **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Acervo de PNBE do Professor)

O livro discute o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, debatendo sobre propostas pedagógicas e seus desdobramentos nos planos de estudos e planos de ensino, com base tanto nas formulações de autores de referência no campo do desenvolvimento e aprendizagem, quanto nas experiências vivenciadas, abordando temas como os modos de organizar o dia a dia na escola, os arranjos das salas de aula, o papel das famílias na escolarização das crianças, as relações entre componentes curriculares. A perspectiva da obra é a do acolhimento, da segurança e do respeito às crianças.

4. A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos.

MACIEL, Francisca Isabel P.; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859>.

A partir da defesa do princípio da autonomia docente, a obra apresenta proposições ou diretrizes para o ensino da linguagem, considerando a realidade das crianças de seis anos de idade. Inicia com a discussão sobre a escrita como direito de aprendizagem. Na segunda parte, discute os fundamentos teóricos e propostas pedagógicas com foco em quatro dimensões do trabalho do professor: o letramento; o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula; a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica; o desenho e a brincadeira. Na terceira parte, socializa relatos de trabalhos e observações de aulas, com atenção ao letramento literário, ao funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, ao desenho e produção de textos escritos.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

1º momento (4 horas)

1 – Ler texto para deleite: "Lilás, uma menina diferente", de Mary E. Whitcomb, com ilustrações de Tara Calahan King;

2 - Socializar as experiências vivenciadas com base nos planejamentos elaborados na unidade 6;

3 – Ler a seção "Iniciando a conversa";

4 – Discutir sobre as seguintes questões: É importante diversificar os tipos de atividades em sala de aula? Por quê? (listar as razões);

5 - Ler o texto 1 (Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes), e comparar as razões apontadas pelo grupo e as que são expostas pelas autoras do texto;

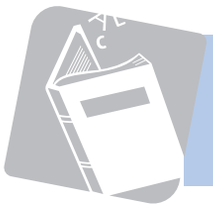
6 – Ler a "Sugestões de atividades" da professora Sheila no texto "Dia Internacional da Mulher". Discutir sobre a adequação do planejamento às turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando a heterogeneidade das turmas;

7 – Escolher um livro do acervo de obras complementares, ler a resenha do livro e classificar a obra em um dos tipos descritos no texto 4 (Obras Complementares: cada livro, uma viagem) da seção "Compartilhando"; socializar as escolhas dos livros e as classificações feitas; planejar atividades utilizando o livro.

2º momento (4 horas)

1 – Ler texto para deleite: "Uma letra puxa outra", José Paulo Paes e Kiko Farkas;

2 – Ler o texto 2 (Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente). Discutir sobre as questões levantadas pelas autoras em relação às crianças não alfabetizadas encontradas na turma de 4º ano da professora investigada por Silveira e Aires (2008) e levantar hipóteses sobre o que pode ter acontecido para que as crianças não tenham sido alfabetizadas nos três anos iniciais do Ensino Fundamental: Quais foram as medidas tomadas anteriormente para ajudar essas crianças a progredirem em suas aprendizagens? Quais foram as experiências vivenciadas por essas crianças durante todos esses anos da escola? O que fazer para que tal realidade não seja mais um fenômeno comum em nossas escolas?;



3 – Ler o relato da professora Ivanise Cristina. Planejar uma aula utilizando um livro didático, que contemple crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética;

4 - 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 sa aprendizagem das crianças" e o quadro de "Perfil de grupo"; 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.