

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

# **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa**

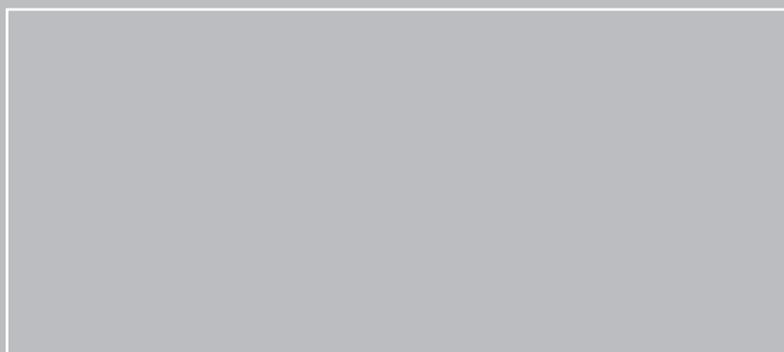
ALFABETIZAÇÃO PARA O CAMPO:  
RESPEITO AOS DIFERENTES PERCURSOS DE VIDA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO**  
**Unidade 07**

Brasília 2012

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

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



Tiragem 96.211 exemplares  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500  
CEP: 70047-900  
Tel: (61)20228318 - 20228320

ALFABETIZAÇÃO PARA O CAMPO: RESPEITO AOS DIFERENTES PERCURSOS DE VIDA

UNIDADE 7

Educação do Campo

Autores dos textos da seção Aprofundando:

José Nunes da Silva  
Leila Britto de Amorim Lima

Autoras dos relatos de experiência e depoimentos:

Maria Albaneide  
Iranilda de Santana

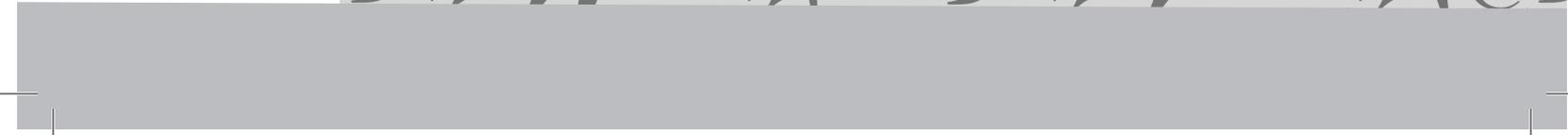
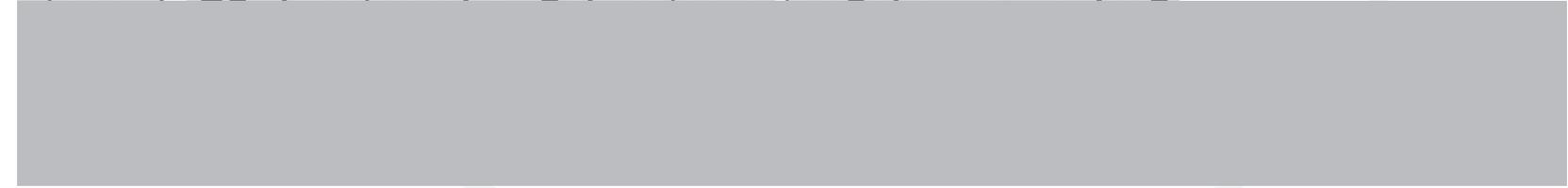
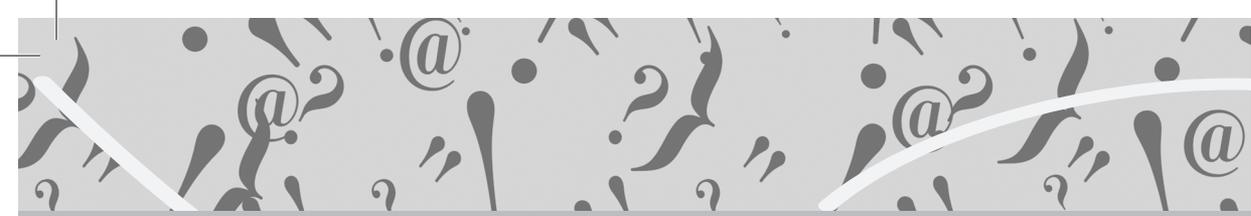
Leitores críticos e apoio pedagógico

Alfredina Nery  
Amanda Kelly Ferreira da Silva  
Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa  
Ana Márcia Luna Monteiro  
Cassiana Maria de Farias  
Sheila Cristina da Silva Barros  
Sheila Vitalino Pereira  
Telma Ferraz Leal

Revisão  
Adriano Dias de Andrade

**Projeto gráfico**

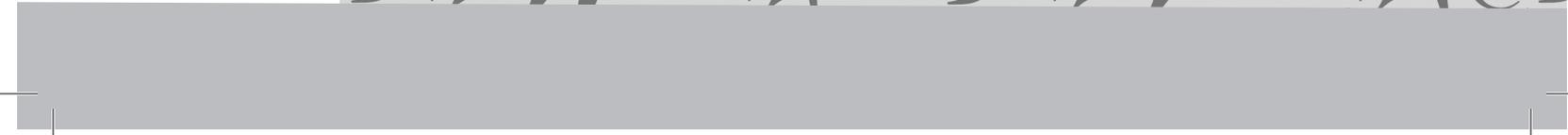
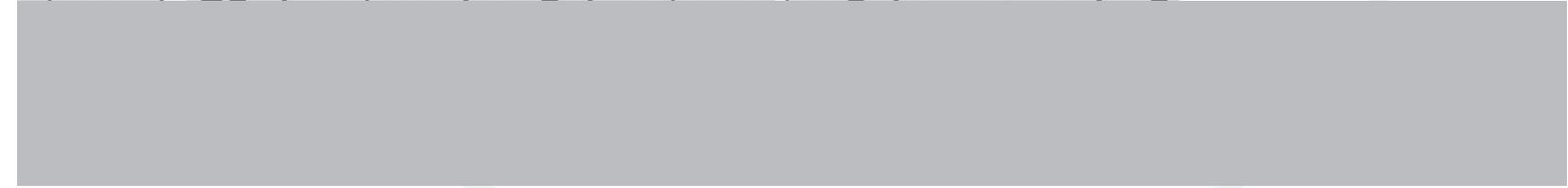
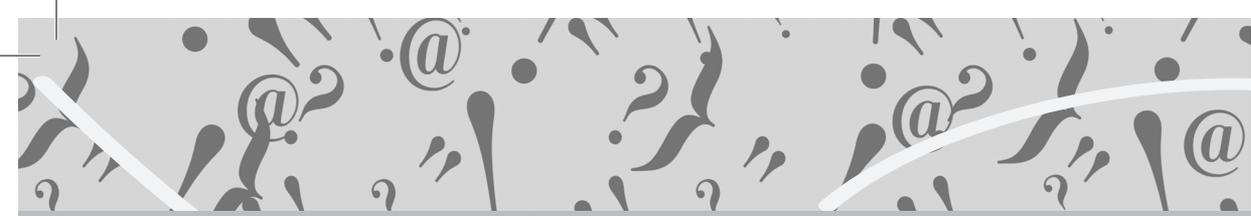
Anderson Lopes, Leon Rodrigues, Túlio Couceiro e Ráian Andrade



# Sumário

## ALFABETIZAÇÃO PARA O CAMPO: RESPEITO AOS DIFERENTES PERCURSOS DE VIDA

Iniciando a conversa	07
Aprofundando o tema	08
1. Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: a valorização das singularidades identitárias dos povos do campo;	08
2. Planejando o ensino para as escolas do campo: diversificação no trabalho docente.	17
Compartilhando	30
1. Obras Complementares: cada livro, uma viagem	30
2. Atividade com obras complementares: possibilidades de uso nas turmas do ciclo de alfabetização	37
3. Contos e causos de assombração	44
4. Exemplos de quadros de monitoramento de atividades realizadas	49
Aprendendo mais	52
Sugestões de leitura	52
Sugestões de atividades para os encontros em grupo	56



# INICIANDO A CONVERSA

“A alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida” é o tema desta unidade. Discutiremos sobre a necessidade de garantir a alfabetização no campo com foco em práticas inclusivas que valorizem os diferentes percursos e conhecimentos dos estudantes de salas multisseriadas. O objetivo, portanto, é no modo como tratar a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização do campo considerando tanto o direito à alfabetização e ao acesso à cultura escrita nos primeiros anos de escolaridade, quanto à necessidade de valorizar as singularidades identitárias dos povos do campo. Refletiremos, ainda, sobre a importância da diversificação das atividades, das formas de agrupamento dos alunos e do acompanhamento das aprendizagens das crianças, bem como acerca da (re)organização do ensino a elas proposto.

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 e as especificidades da escola no campo;
- 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 e às especificidades da escola no campo;
- construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização, considerando os diferentes níveis de conhecimento dos alunos e as especificidades da escola no campo;
- 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;
- planejar projetos didáticos para turmas de alfabetização, considerando as especificidades da escola no campo, de forma a contemplar crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita.



# APROFUNDANDO O TEMA

## 1. Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: a valorização das singularidades identitárias dos povos do campo.

José Nunes da Silva  
Leila Britto de Amorim Lima

A heterogeneidade de conhecimentos das crianças não deve ser algo que provoque estranhamento e/ou exclusão escolar, deve ser compreendida como algo que faz parte do espaço plural da sala de aula. Nesse sentido, podemos nos questionar: *quais são os desafios de se trabalhar com percursos diferentes e, ao mesmo tempo, valorizar as singularidades identitárias dos povos do campo?*

Muitas são as angústias dos professores que trabalham nas escolas do campo no momento de planejar suas atividades para contemplar a multiplicidade de saberes e ritmos diferenciados em turmas, muitas vezes multisseriadas, uma vez que estas exigem um cuidado no processo de elaboração para atender às especificidades das crianças e da relação escola-comunidade.

Acreditando que o espaço escolar assume uma possibilidade de inserção em uma rede de inter-relações e se constrói num processo de negociações e conflitos entre os sujeitos, o que fazer para contemplar os direitos de aprendizagem de alfabetização considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização e as especificidades da escola no campo?

Na instituição escolar do campo, as tensões e os confrontos são gerados, sobretudo, pelos diferentes valores, expectativas, necessidades e peculiaridades dos indivíduos no convívio social.





Neste sentido, tratar a heterogeneidade como algo inerente às relações humanas seria o primeiro passo para compreender que a diversidade humana é objetivada/subjetivada como constituinte da essência do indivíduo e não à margem da mesma. Trata-se de reconhecer que todos os aprendizes, além de possuírem (1) conhecimentos distintos sobre o Sistema de Escrita Alfabética, leitura e produção de texto, (2) possuem necessidades diferentes (3) e têm o direito de realizar as aprendizagens condizentes ao ano/série correspondente.

### **Conhecimentos distintos sobre o Sistema de Escrita Alfabética, leitura e produção de texto: multiplicidade de saberes**

Em escolas do campo, alfabetizar crianças em contextos reais e significativos de leitura e escrita não é uma tarefa simples. Não podemos esquecer que associada à compreensão de qual currículo adotar nestas escolas está a discussão sobre os diferentes contextos nos quais nossas crianças estão inseridas (climas, ciclo agrícolas, cultura de produção, tradições, etc.) e as tensões políticas e ideológicas subjacentes à compreensão da educação do campo (Cf. Capítulo I). De acordo com Vendramini (2007):

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos. (p.123)

Considerando o acima exposto, esta educação não se reduz a políticas compensatórias, de complementaridade e de caráter reducionista, quando comparado aos espaços urbanos, mas destina-se, sobretudo, à ampliação dos espaços políticos e à valorização das singularidades identitárias dos povos do campo. Neste sentido, como poderíamos aproveitar os diferentes conhecimentos que as crianças do campo trazem para escola?

Nas salas de aula do campo, encontramos sujeitos que não só possuem um arcabouço cultural



materializado nas raízes de sua comunidade, mas também apresentam diferentes conhecimentos sobre a escrita: uns já podem diferenciar letras de números; outros percebem que a escrita está relacionada à pauta sonora; outras já conseguem fazer a relação entre fonemas e grafemas na maioria das palavras que escrevem, entre outros. Por outro lado, podemos encontrar crianças com pouco acesso à cultura escrita e que trazem à tona conhecimentos relacionados à tradição da cultura oral. Essa variação de conhecimento também se relaciona à leitura e à produção de textos.

Na unidade 1, sugere-se que seja feito um levantamento de temas relevantes a serem trabalhados na escola e na unidade 2, propõe-se que seja realizado um levantamento das principais práticas de leitura e escrita vivenciadas na comunidade

As práticas de letramento desses sujeitos na comunidade de aprendizagem serão os indicativos de quais conhecimentos podem ser trabalhados na escola. Trata-se de reconhecer as mais diversas realidades nas escolas do campo: maior/menor engajamento da comunidade local nos movimentos sociais, práticas de escrita relacionadas à compra e venda de produtos agrícolas, ações em cooperativas locais, organizações do planejamento da agricultura familiar e a sustentabilidade, enfim, um leque de espaços nos quais as práticas de leitura e escrita podem estar presentes. Ao mesmo tempo, tais práticas são essenciais para o desenvolvimento da consciência dos direitos e ampliação do saber sobre as alternativas de humanização e intervenção na realidade.

Não se trata de supervalorizar a “cultura escrita” em detrimento da valorização oral, mas sim de perceber que podemos ter realidades diversas sobre os sujeitos que estão inseridos no processo de escolarização do campo que podem ou não estar vivenciando práticas de maior ou menor distanciamento da cultura escrita.

Um exemplo de tentativa de aproximação entre as práticas de escrita escolares e extraescolares foi vivenciado pelas professoras Maria Albaneide e Iranilda de Santana, educadoras de Unidades do Centro de Ensino Rural de Currais Novos/RN, que realizaram uma atividade extraclasse com os alunos, de turmas multisseriadas, das Unidades XXVI “Manoel Osório” e Unidade IV “Cirilo Marinho”. Com o objetivo de oportunizar trocas de saberes e observar as práticas de escrita da própria comunidade, os alunos da escola Manoel Osório apresentaram o Povoado de São Sebastião aos alunos da escola “Cirilo Murilo”. Segundo as professoras, durante o passeio:

as crianças apresentaram sua comunidade não só mostrando locais importantes, mas também chamaram atenção para os textos presentes no povoado de São Sebastião: nome do mercadinho, bares, postos de saúde; nomes das canoas do Açude Francisco Cardoso; os textos informativos do posto de saúde, os cartazes de festas e bingos presentes nos estabelecimentos comerciais, etc.

Uma das preocupações das professoras foi mostrar para os alunos as diferentes práticas de letramento presentes no campo. Ou seja, embora as escolas estejam localizadas em comunidades próximas, as práticas de escrita realizadas nelas não são iguais. Maria e Ivanilda também ressaltaram que:

tendo em vista o contraste das escolas do campo, com séries multisseriadas, a atividade oportunizou que uma comunidade que, geralmente, têm pouco acesso à cultura escrita fora do âmbito escolar conhecesse práticas reais onde diferentes textos circulam.

Dessa forma, assumir que os alunos têm hipóteses diferentes sobre a escrita e que a cultura oral também deve ser alvo de reflexão na escola é defender que, no espaço escolar, também deve ser oportunizado o desenvolvimento de habilidades do educando de forma a oportunizar diferentes letramentos e combater as desigualdades existentes na sociedade. O letramento não “pode ser considerado um instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido.” (SOARES, 2006, p.74).

Portanto, os diferentes conhecimentos sobre a leitura, escrita e alfabetização não devem se configurar como elementos estranhos ao fazer pedagógico, mas sim como potencializadores de trocas e partilhas de saberes, instrumentos para conscientização e transformação das relações sociais e de poder.

### **Necessidades diferentes: respeitando as individualidades**

As crianças também possuem necessidades diferentes, pois nem sempre percorrem o mesmo caminho para resolver determinados desafios. Isto evidencia o quanto somos diferentes e não podemos ser tratados de forma homogênea. Para afirmar a escola como espaço de vida e de constituição de sujeitos, devemos considerar que, em uma mesma turma, encontramos crianças que precisam de um acompanhamento diferenciado.

Como já foi dito, trata-se de considerar que, numa turma multisseriada, é inevitável a presença de crianças com conhecimentos bastante variados em relação ao sistema de escrita, leitura, oralidade e produção de texto. Podemos encontrar, por exemplo, crianças que ainda não dominem a correspondência letra-som; outras que não reconhecem as letras do alfabeto por seus nomes e formatos; outras que produzem textos e leem com autonomia. Como propor atividades específicas para atender a diferentes conhecimentos?

Uma possibilidade é planejar atividades que contemplem as diferentes necessidades dos alunos. Um exemplo a ser dado poderia ser de uma atividade a partir de uma obra complementar:



#### **Resenha da obra:**

Conhecer aves que fazem parte da nossa fauna e poder identificá-las é muito legal! Nestelivro, aprendemos bastante sobre dezesseis aves, algumas mais familiares, como galinha, papagaio, pomba, e outras menos: coruja, tucano e pavão. A obra nos ensina sobre os nomes das aves e apresenta, além de várias fotos, diversas informações sobre seus habitats, seus hábitos de alimentação e características físicas de cada uma delas.

Proposta inspirada no relato de Mônica Pessoa de Melo Oliveira, da Escola Municipal Sítio do Bernardo, situada em Recife/PE, citada por Maria Helena Santos Dubeux e Ivane Pedrosa de Souza, no caderno da Unidade 6, ano 1.

- Perguntar aos alunos quais são as aves presentes no local onde vivem, como são e do que se alimentam.
- Produzir, coletivamente, uma lista coletiva das aves presentes na comunidade local.
- Apresentar a capa do livro "Aves" explorando oralmente os conhecimentos prévios dos alunos sobre as informações do livro **AVES**, que é formado por verbetes;
- Fazer a leitura da **introdução e do sumário do livro**, com análise, leitura e discussão dos seus elementos.
- Escolher com a turma dois capítulos – duas aves - para conhecerem. Ler em voz alta.
- Propor para um grupo de alunos a realização de uma atividade de reflexão sobre a escrita de palavras (nomes das aves) ou comparação de palavras quanto às semelhanças sonoras e gráficas; para outro grupo, solicitar que escolham duas aves para realizarem a leitura e fazer um cartaz registrando as informações sobre as aves contidas nos capítulos (características físicas, habitat, alimentação).

Na atividade acima, as crianças teriam a oportunidade de desenvolver habilidades voltadas à leitura (antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos, reconhecer o assunto de textos lidos com autonomia, relacionar textos verbais e não-verbais construindo sentidos), como também poderiam ser atendidas em suas especificidades com atividades diferenciadas: um grupo que se volta para as questões mais específicas de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e outro que é desafiado a realizar a leitura com autonomia e localizar informações explícitas no texto e escrever com autonomia.

Embora estejamos defendendo que a interação entre as crianças com diferentes níveis é potencializadora de aprendizagens diversas, também acreditamos que se faz necessário um olhar cuidadoso para planejar atividades diferenciadas para atender aos diferentes conhecimentos das crianças do campo. Para tal, a diagnose, o planejamento e a necessidade de organização do trabalho pedagógico são elementos intrínsecos à prática docente. Leal (2005, p.91) ressalta que uma das habilidades mais relevantes para o professor é identificar as necessidades de cada aluno e pensar em como atuar com todos ao mesmo tempo.

Vale ressaltar também que as atividades que considerem as necessidades da turma também não podem deixar de considerar às diferentes realidades das comunidades do campo, apoiar-se na memória coletiva da comunidade e nos projetos em defesa de soluções que busquem a qualidade de vida dos sujeitos que nele habitam. Portanto, a atividade supracitada pode e deve ser articulada a outras áreas do conhecimento que subsidiem o projeto de educação do campo, contra-hegemônico e popular, sustentado pelos sujeitos sociais que o constitui.

## **Direito a realizar as aprendizagens condizentes ao ano/série correspondente.**

A discussão sobre quais aprendizagens garantir ao final de um ciclo de alfabetização é um tema multifacetado quando se trata de articular à proposta para a educação do campo. As expectativas se voltam não apenas para a valorização da vida do campo e da cultura, mas, principalmente, como o direito que todos têm para compreender, interpretar a realidade ao seu redor e nela interferir de forma ativa. Neste sentido, como definir direitos de aprendizagens para uma turma multisseriada? Como estabelecer objetivos considerando os conhecimentos que cada criança possui?

Um ponto de partida é a necessidade de refletir sobre quais conhecimentos e capacidades as crianças já possuem sobre o sistema de escrita, leitura e produção de textos para, posteriormente, estabelecer objetivos e planejar as práticas de alfabetização. Tais informações serão de suma relevância para que o professor constate os conhecimentos dos alunos, identifique possíveis dificuldades e, principalmente, tome decisões acerca da organização do trabalho pedagógico.

A função diagnóstica no processo de alfabetização nos permite ter um perfil de cada criança e, ao mesmo tempo, de toda turma no que se refere às dificuldades e desempenhos ao longo da aprendizagem, acompanhamento dos progressos e a identificação dos descompassos com as metas esperadas para o ano/ciclo correspondente.

A partir da identificação das aprendizagens já consolidadas pelas crianças, o professor poderá estabelecer metas de aprendizagens que, nos espaços do campo, podem se relacionar ao término do ciclo de alfabetização. Ou seja, o professor precisa ter clareza de quais habilidades precisam ser trabalhadas em cada ano: 1, 2 e 3 e, ao mesmo tempo, proporcionar atividades que contemplem os saberes que cada aluno precisa para poder avançar. Tal perspectiva tenta romper com a compreensão de uniformidade de processos de aprendizagens, pois, embora muitas crianças com idades, experiências e saberes diversos, estejam, muitas vezes, em um mesmo espaço escolar, não significa que os objetivos estabelecidos serão os mesmos para todas.

Ao término do primeiro ano, por exemplo, espera-se, na área de Língua Portuguesa, que as crianças consigam identificar semelhanças sonoras entre as palavras. No segundo ano, já teriam que dominar as correspondências letra-som, de modo a ler e escrever palavras e, no terceiro ano, já devem ler com autonomia e produzir textos de diferentes gêneros, atendendo às finalidades diversas.

Para atender à multiplicidade de expectativas dos sujeitos em processo de escolarização, também é preciso estabelecer direitos de aprendizagem para cada ano do ciclo de alfabetização.

Como foi discutido na Unidade 1, com o diagnóstico da turma e com o apoio de um quadro de direitos de aprendizagem, o docente poderá definir quais habilidades e conhecimentos que podem ser introduzidos, aprofundados ou consolidados. Vejamos o exemplo do quadro proposto para o eixo de ensino do Sistema de Escrita Alfabética:

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

Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	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		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C



No quadro acima é indicado que o professor precisa garantir o ensino da maior parte dos conhecimentos relativos ao eixo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética no primeiro ano, ou seja, espera-se que a maioria das habilidades seja introduzida, aprofundada e consolidada neste ano inicial do Ensino Fundamental. No entanto, em uma turma multisseriada, o professor pode encontrar alunos nos anos 2 e 3, por exemplo, que ainda não consolidaram tais habilidades. Dessa forma, é necessário fazer um trabalho que contemple a necessidade de oportunizar atividades para que as crianças percebam os princípios do Sistema de Escrita Alfabética, mas sem esquecer que outras habilidades previstas para os anos 2 e 3 também precisam ser trabalhadas, como, por exemplo, dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras e textos. Desse modo, é preciso ter uma atenção especial em relação a tais conhecimentos, propiciando de modo mais intenso situações específicas para os estudantes dos anos 2 e 3.

Outro aspecto importante remete à necessidade de definir os direitos de aprendizagem relativos à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), oralidade, leitura e produção de texto na perspectiva de progressão. Neste sentido, considerar os diversos saberes, idades e diferentes anos numa mesma turma não são sinônimos de ausência de progressão. Propor variações nas atividades e torná-las mais desafiadoras também ajuda a criança a ampliar seu repertório de conhecimentos e habilidades.

Por fim, destacamos que os direitos de aprendizagem das crianças do campo não podem estar desarticulados dos projetos educativos que considerem sua realidade. Trata-se de afirmar que as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas em salas do campo, nos diversos modos de organização do trabalho pedagógico, devem partir de um planejamento integrado a outras áreas dos saberes e contemplar uma educação emancipatória.

## REFERÊNCIAS

LEAL, Telma Ferraz. Fazer acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana e LEAL, Telma (Orgs). Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. 1 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, p.89-110.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Reis. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: SOUZA, Ivane e BARBOSA, Maria Lúcia (Orgs.). Práticas de leitura no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.39-57

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos Movimentos sociais do campo. Caderno do Cedes/Centro de Estudos de Educação e Sociedade. 71. Educação do Campo, 1ª edição, maio/agosto. São Paulo: 2007.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

## 2. Planejando o ensino para as escolas do campo: diversificação no trabalho docente

José Nunes da Silva  
Leila Britto de Amorim Lima

O planejamento do ensino nas escolas do campo, sobretudo, naquelas com turmas multisseriadas, é um dos desafios mais atuais para os educadores que nelas atuam. Hage (2011), estudando escolas multisseriadas no estado do Pará, afirma que:

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas. Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham, envolvendo, em determinadas situações, estudantes da pré-escola e do ensino fundamental concomitantemente. Sob essa lógica, é muito comum presenciarmos na sala de aula de uma escola ou turma multisseriada os docentes conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes sob a forma de pequenos trechos – como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares – extraídos dos livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, repassados por meio da cópia ou da transcrição no quadro, utilizando a fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis”.

Tal desafio para organizar o trabalho pedagógico em tais turmas se aprofunda, como destacado no texto inicial desta unidade, por estas reunirem aprendizes em diferentes níveis de aprendizagens e com direitos de aprendizagem diversos; destacando-se, em muitos contextos, a importância da inclusão das crianças com diferentes deficiências (visuais, auditivos, intelectuais, etc).

Os direitos de aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais são discutidos no “Caderno de Educação Especial - a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva”

Essa diversidade de aprendizes complexifica o diagnóstico sobre os níveis de aprendizagem que os mesmos chegam à escola. No entanto, essa etapa é fundamental para o processo de planejamento e organização do trabalho pedagógico, podendo ser realizado de diversas formas, que visem perceber o domínio do SEA, o uso da oralidade, a produção e compreensão de textos de diferentes gêneros, dentre outras habilidades.

É partindo de um bom diagnóstico que o alfabetizador busca planejar suas estratégias pedagógicas. Estas devem permitir trabalhar com os diversos aprendizes, contextualizando a partir dos conhecimentos predominantes no campo, em distintas realidades. Os percursos formativos destes aprendizes são fundamentados em trajetórias de vida que envolvem a sociabilidade vivenciada nas comunidades rurais, no trabalho familiar, principalmente na agricultura, nas tradições culturais e religiosas, bem como, numa interlocução cada vez mais frequente com o mundo urbano, local ou global. Buscar o equilíbrio entre estes dois universos (vívido-englobante) pode ser fundamental para potencializar aprendizados significativos.

## Planejamento e formas de organização do trabalho pedagógico: um vasto campo de possibilidades

Na Unidade 2, há reflexões sobre o planejamento considerando as diferentes realidades das escolas do campo

Destacando a importância do planejamento, tanto individual, de cada professor, a partir do nível dos aprendizes, quanto coletivo, envolvendo os pares e a escola como um todo, Bregunci (2006) afirma que além da definição de objetivos e metas, é necessário investir nos meios para sua implementação. Deste modo a organização das atividades em torno da alfabetização deverá levar em conta:

- a) **A progressão de níveis do trabalho pedagógico em função dos níveis de aprendizagem dos alunos e da natureza das atividades**, envolvendo conceitos e procedimentos pertinentes aos diversos componentes do aprendizado da língua escrita;
- b) **A compreensão e a valorização da cultura escrita, a apropriação do sistema de escrita, a oralidade, a leitura e a produção de textos escritos**. Dependendo do nível atingido pela classe, por grupos ou duplas de alunos, todo o planejamento poderá ser reorientado, em busca de alternativas, métodos, materiais didáticos e do reagrupamento de alunos, sempre tendo como meta mais ampla, sua progressiva autonomia em relação aos usos da língua escrita;
- c) **A criação de um ambiente alfabetizador**, ou de um contexto de cultura escrita oferecido pelas formas de organização da sala e de toda a escola, capaz de disponibilizar aos alunos a familiarização com a escrita e a interação com diferentes tipos, gêneros, portadores e suportes, nas mais diversas formas de circulação social de textos. A exposição de livros, dicionários, revistas, rótulos, publicidade, notícias do ambiente escolar, periódicos da comunidade ou do município, cartazes, relatórios, registros de eleições e muitas outras possibilidades permitem a inserção dos alunos em práticas sociais de letramento, ultrapassando formas artificiais de etiquetagem ou de treinamento da escrita em contextos estritamente escolares;

d) **O estabelecimento de rotinas diárias e semanais** capazes de oferecer ao professor um princípio organizador de seu trabalho, desde que atenda a dois critérios essenciais: a variedade e a sistematização. Uma rotina necessita, em primeiro lugar, propiciar diversificação de experiências e ampliação de contextos de aplicação. Em segundo lugar, precisa oferecer um contexto de previsibilidade de atividades, para que os próprios alunos se organizem, consolidem aprendizagens e avancem em seus espaços de autonomia. Nesse sentido, pode ser bastante produtiva a previsão diária e semanal de atividades voltadas para os eixos da leitura, da escrita, da oralidade, das atividades lúdicas e especializadas, levando em conta o melhor momento de sua inserção (início, meio ou final do turno) e a melhor configuração grupal para sua realização (grupos que se familiarizam com determinados conteúdos, ou grupos que já se encontram em patamares mais consolidados de aprendizagem). Essa flexibilidade pode conferir maior potencial à proposição de rotinas, como elementos que ajudam o professor a melhor conhecer seus alunos e a monitorar as modificações necessárias para que o planejamento inicial não se desencaminhe das metas mais relevantes inicialmente projetadas.

Dialogando com tais princípios, Frade (2006) destaca alguns modos de organização das atividades visando à alfabetização. Segundo a autora, poderíamos organizar esses modos em sete tipos:

- a) Atividades específicas que podem ser desenvolvidas durante todo o período;
- b) Jogos e desafios;
- c) Trabalho com temas;
- d) Trabalho a partir da necessidade de ler ou escrever determinado gênero de texto;
- e) Organização dos espaços de leitura e escrita na sala de aula e na escola;
- f) Organização em torno do cotidiano da sala de aula e da escola;
- g) Organização por projetos de trabalho.

### **a) Atividades específicas que podem ser desenvolvidas durante todo o período**

Estas atividades são aquelas que compõem as rotinas didáticas. Frade (2006) citando Curto et al. (2000, vol. 1) apresenta algumas sugestões gerais de organização por atividades que o professor pode ter como parâmetros durante a alfabetização. Reproduzimos a seguir.

- 1) **Atividades sobre as relações entre a língua oral e a língua escrita:** explicação de textos; leitura de textos pelo professor; reconstrução oral de contos e narrativas; ditado para o professor; memorização de textos (canções, poemas, refrões); declamação e dramatização; exposições orais; tomar notas (para alunos que já dominam o sistema alfabético); preparar debates, dentre outros.

2) **Atividades para o aprendizado do sistema alfabético:** diferenciação entre letras, desenhos e números; escrita e reconhecimento do nome próprio; escrita coletiva de palavras e textos; completar palavras escritas; confeccionar palavras com letras móveis, máquinas de escrever, computadores etc.; interpretação da própria escrita; interpretação de textos com imagens; leitura de textos memorizados; interpretação de textos a partir de (localizar, completar, escolher).

3) **Atividades de produção de textos:** cópia de textos; ditados – o aluno dita ao professor, um aluno dita a outro(s), o professor dita aos alunos; escrita de textos memorizados; reescrita de textos conhecidos (repetir, fazer alterações, escrever diferentes versões do texto); completar textos incompletos, com lacunas etc.; escrever textos originais; atividades de edição, reprografia e impressão.

4) **Atividades de interpretação e compreensão de textos:** leitura por parte do professor; leitura em voz alta ou silenciosa; leitura de textos com lacunas, incompletos; reconstrução de textos fragmentados e desordenados; relacionar e classificar textos distintos; resumo e identificação da ideia principal; atividades de biblioteca e de gosto pela leitura; atividades de arquivo e classificação de textos.

Essa perspectiva é compartilhada por Leal et al (2006), quando, baseando-se em Dolz e Schneuwly, afirmam que para alfabetizar na perspectiva do letramento é preciso que ofereçamos uma diversidade de gêneros textuais, contextualizando-os com base nas vivências sociais dos aprendizes. Neste sentido, enfatizam a importância de, durante todo o processo de alfabetização, permitir o contato dos aprendizes com textos de diferentes ordens, como a de narrar, relatar, descrever, expor e argumentar. Em seguida os autores definem:

(1) textos da *ordem do narrar*, que seriam aqueles destinados à recriação da realidade, tais como contos, fábulas, lendas; (2) textos da *ordem do relatar*, que seriam aqueles destinados à documentação e à memorização das ações humanas, tais como notícias, diários, relatos históricos; (3) textos da *ordem do descrever*, que seriam os que se destinam a instruir como realizar atividades e a prescrever e regular modos de comportamento, tais como receitas, regras de jogo, regulamentos; (4) textos da *ordem do expor*, destinados à construção e à divulgação do saber, tais como notas de enciclopédia, artigos voltados para temas científicos, seminários, conferências; e (5) os textos da *ordem do argumentar*, que se destinam à defesa de pontos de vista, tais como textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação.



Considerando a produção textual dessas diferentes ordens, o campo configura-se como espaço privilegiado para “dar asas à imaginação”. Por exemplo, em relação à ordem do narrar, poderíamos propor trabalhos de leitura de lendas. No imaginário popular brasileiro lendas como da Iara, do Saci Pererê, do Curupira, do Lobisomem, da Carochinha, dentre tantas outras, como produções literárias, a exemplo da obra de Monteiro Lobato, apresentam-se como possibilidades muito interessantes. Ainda no âmbito da literatura, poderíamos sugerir trabalhos com foco em contos de assombração e “causos”. Tais gêneros, que aparecem tanto na modalidade oral quanto escrita, podem aproximar as crianças do universo dos textos da ordem do narrar.

Cabe ainda destacar as possibilidades de trabalho com os textos das outras ordem. Por exemplo, sabe-se que no campo a relação com o trabalho é uma marca, muitas vezes desde cedo para algumas crianças. Neste contexto, ao invés de outdoors, banners e faixas de anúncios que estimulariam a curiosidade pela leitura, nesse universo circulam receitas de defensivos, descrição de práticas agrícolas, arquivos de gerenciamento da produção na unidade familiar, cabendo ao alfabetizador potencializar o uso destes textos no processo de alfabetização.

Há, ainda, por outro lado, um conjunto de rezas, receitas culinárias, descrição de brincadeiras, que merecem atenção, pois vem se perdendo ao longo do tempo e, com certeza atividades de resgate, a partir da tradição oral, transformando-os em diferentes textos, possam resultar num material de extrema originalidade, que reforça valores e contribui para processos identitários locais.

Além destes, tem sido comum em muitas regiões brasileiras o uso da literatura de cordel nas escolas. Tais rimas expressam costumes e modos de vida, estimulando a leitura deleite em diferentes etapas da alfabetização.

Mais recentemente governos e instituições não-governamentais têm investido consideravelmente na elaboração de informativos e cartilhas, muitas vezes de caráter técnico, mas que têm ganhado ampla circulação em comunidades rurais e, muitas vezes, os agricultores recebem tais instrumentos de comunicação e afirmam: “quando chegar em casa, meu menino lê para mim” (ex: Canto do Sabiá). Essa realidade destaca o papel das crianças alfabetizadas como leitoras nas famílias rurais.

Na perspectiva da alfabetização indissociada do letramento, a escola não pode desconhecer estes gêneros textuais de circulação corrente no campo brasileiro na atualidade, devendo os mesmos estar presentes no planejamento do trabalho pedagógico.

Na unidade 5, há reflexões sobre o uso de textos nas turmas multisseriadas

## b) Jogos e desafios

Brandão et al (2009) afirmam que os jogos estão presentes em diferentes grupamentos sociais e perpassam diferentes etapas da vida das pessoas. Nos processos de alfabetização, os jogos tornam-se aliados dos alfabetizadores, como alternativas para evitar estratégias mais repetitivas e enfadonhas, buscando cada vez mais estimular a criatividade e a ludicidade.

Na Unidade 1, é sugerida a organização de um calendário com temas importantes para a comunidade

É preciso frisar que a realização dos jogos requer a preparação dos espaços apropriados e mesmo de materiais a serem utilizados durante a atividade, tais como fichas, tarjetas, marcadores, etc. Nas situações do campo torna-se necessária a capacidade dos alfabetizadores em adequar tais jogos ao contexto local.

Um exemplo dos jogos como alternativa adequada às escolas do campo poderia ser dado com a realização do “Colhendo letras”. No pátio da escola ou em qualquer outro espaço comunitário, o alfabetizador escolhe uma árvore, com altura de acordo com o porte das crianças e na árvore amarra, com elásticos, diferentes letras do alfabeto. Após um ditado sobre as frutas da região, pede-se que as crianças puxem as letras e componham as palavras listadas. Assim as crianças são desafiadas e aprendem brincando.

## c) Trabalho com temas

Nesta alternativa de organização do trabalho pedagógico, o alfabetizador pode escolher em conjunto com a turma o tema a ser trabalhado. No contexto do campo pode-se trabalhar sobre a flora, a fauna, os produtos agrícolas, as profissões, os pratos típicos, as festas tradicionais, as fontes d’água, dentre outros temas relacionados a cada comunidade.

No caderno 2 desta coleção, a Professora Adriana Oliveira, trabalhou com sua turma o tema das aves em extinção. A partir de pesquisa em diferentes fontes, que compreendiam gêneros textuais distintos, os alunos foram identificando palavras, formando frases, construindo textos. Um amplo levantamento identificou a importância da preservação de espécies como a ema, o gavião, o periquito, dentre outras aves. No entanto, deve-se ressaltar que a alfabetização não se dá apenas pela absorção do conteúdo sobre o tema pesquisado, mais das atividades de leitura e escrita que são estimulados durante o percurso formativo.

## d) Trabalho a partir da necessidade de ler ou escrever determinado gênero de texto

Esta atividade requer a escolha de um gênero de texto. Pode ser convite, anúncio, carta, cartaz, dentre outros.

O alfabetizador deve propiciar todas as condições para a elaboração de textos do gênero escolhido, disponibilizando materiais como gravuras, papéis, lápis, cola, pincéis, tintas e outros que se façam necessários, de acordo com as estratégias didáticas planejadas.

Convite				
Neste	Sábado	Dia	Vinte	Ee
Quatro	De	Junho	Será	Realizada
Nossa	Festa	Junina	Na	Escola
Municipal	Chico	Mendes	Na	Comunidade
Novo	Horizonte.			
Participem!				

Nesses casos, o importante é contemplar atividades de reflexão sobre as características do gênero, de leitura de exemplares do gênero em foco e de produção de textos em que as finalidades e destinatários sejam definidos em consonância com as necessidades das crianças. Elas precisam estar engajadas nas atividades por acreditarem que vão interagir, de fato, por meio dos textos produzidos.

Um exemplo poderia ser um convite para festas tradicionais realizadas na escola:

Uma atividade inicial poderia ser a de leitura de convites. Depois, poderia ser proposto que as crianças remontassem um dos textos lidos e discutidos para estimular a leitura autônoma, já que, tendo conhecimento do que está escrito, os estudantes poderiam fazer o ajuste do sonoro ao escrito. Neste caso, o texto poderia ser entregue em fichas (uma palavra em cada ficha) para as crianças remontarem. Outra possibilidade seria dividir as crianças em grupos e apresentar outro convite no próprio suporte em que circulou, para que tentassem ler o que estava escrito. Após a exploração e reflexões sobre os convites lidos, poderia ser proposto aos alunos que escrevessem um convite. Para tal, é importante planejar algumas situações nas quais de fato, eles tivessem que convidar pessoas (poderiam ser os familiares, as crianças de outra escola ou mesmo pessoas da comunidade) para algum evento. Por exemplo, poderiam ensaiar um recital de poesias e convidar as pessoas para a apresentação.

## e) Organização dos espaços de leitura e escrita na sala de aula e na escola

Na seção compartilhando do caderno 2 desta coleção, há informações sobre este Projeto

Frade (2006) afirma que o espaço de circulação e armazenamento dos textos é um eixo organizador do trabalho com crianças, porque permite construir sociabilidades importantes em torno da leitura e da escrita.

Tais espaços podem ser a biblioteca, quando existente, mas também incluem a organização de murais, jornais e similares.

Uma estratégia que vem sendo utilizada em algumas comunidades rurais foi potencializada pela Arca das Letras e consiste em criar “cantinhos da leitura”. Não necessariamente estes são concebidos no espaço físico da escola. Leitura ao ar livre, embaixo de frondosas árvores, às margens de lagoas e riachos e etc, propicia uma melhor relação das crianças com o ambiente circundante, descontraindo-as e potencializando o interesse pela leitura e, conseqüentemente, os aprendizados.

## f) Organização em torno do cotidiano da sala de aula e da escola

Na Unidade 6, há maior detalhamento sobre o trabalho com projetos didáticos

O cotidiano da escola permite um amplo leque de oportunidade de aprendizagens. Ao realizar a chamada organizando os nomes em ordem alfabética, o professor pode ir destacando a sequência, bem como ao fazer anotações nas agendas dos estudantes, pode ir estimulando-os à leitura. Pode-se ainda organizar a rotina didática semanal em mural ou painel estimulando a participação dos aprendizes na escrita da mesma, ou ainda construir agendas com eventos e datas comemorativas.

Para Frade (2009)

Nas situações cotidianas, é importante reconhecer rapidamente palavras para saber o que fazer ao se ler “hora do recreio” ou “atividade de biblioteca”, ou reconhecer o nome próprio numa pasta de materiais. As habilidades envolvidas podem ser de dois tipos: a) aquelas em que os alunos reconhecem e memorizam as palavras por sua configuração gráfica ou pela silhueta; b) aquelas em que eles precisam escrever ou ler, sabendo reconhecer letras e sílabas com consciência das relações fonema/grafema, como seria a situação de um aluno consultar o dicionário (sozinho ou com ajuda da professora) para escrever a palavra nova sapato, ou analisar as palavras segunda, sexta e sábado, presentes no calendário.

Na medida em que o alfabetizador domine esta estratégia, as situações do cotidiano dinamizam o processo de alfabetização.

## g) Organização por projetos de trabalho

Para Martins (2001), os projetos são estratégias pedagógicas que possibilitam o trabalho com assuntos diversos, que, impulsionados pelos professores, estimulam os alunos a pesquisar, podendo envolver leitura, escrita e expressão oral. Os projetos se diferenciam dos trabalhos por temas por incluírem atividades mais complexas e de maior duração e preverem a participação dos estudantes nas atividades de planejamento e avaliação permanente do que é feito. Podem se materializar na confecção de murais, numa peça de teatro, fanzines ou mesmo um evento como semanas de cultura e/ou culminância.

Por exemplo, poderíamos pensar num projeto de trabalho sobre as plantas do cerrado. Tal projeto envolveria leitura sobre tais plantas e suas características. Poderíamos trabalhar com a produção de uma listagem escrita dos nomes das mesmas, bem como gêneros textuais diversos (cartazes, narrativas, etc.), que expressem seus usos em diferentes comunidades rurais nas quais são encontradas.

Organizando o trabalho pedagógico a partir da diversidade de aprendizes

Para Goulart (2006):

*A criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços.*

Estas particularidades requerem que, em qualquer das atividades listadas anteriormente, o alfabetizador esteja atento às potencialidades de aprendizagem coletiva, mas, também, consiga perceber as necessidades individuais de cada aprendiz.

Tal atenção permite uma melhor tomada de decisão sobre como organizar as atividades pedagógicas: individualmente, em duplas, trios ou coletivos maiores.

O atendimento individualizado propicia a aproximação daqueles aprendizes com características mais específicas, encontrando-se em percurso formativo mais lento ou mais avançado que a turma. Nesses casos, é importante destacar que, embora esse tipo de atendimento seja necessário, ele não deve ser prestado na perspectiva do isolamento do aprendiz que dele necessita. Deve-se então mesclar atividades individualizadas com aquelas mais coletivas, permitindo a socialização das aprendizagens.



Para agrupar os estudantes, um dos fundamentos centrais é a cooperação, que, conseqüentemente, levará a aprendizdos múltiplos. Exemplos de organização de atividades em dupla podem ser vistos nos vídeos disponíveis na educavideosp ([educavideosp.wordpress.com/?s=pensando+em+voz+alta](http://educavideosp.wordpress.com/?s=pensando+em+voz+alta)), nos quais inicialmente (parte 1) é feito um trabalho em duplas, no qual as crianças formam palavras de uma lista de materiais de higiene pessoal, utilizando letras móveis. O vídeo demonstra as dúvidas, incertezas, erros e acertos de duas aprendizes que buscam formar as palavras sabonete, xampu e pasta de dente. Na segunda parte, apresenta-se uma dinâmica mais coletiva, envolvendo toda a classe, em torno do desafio de escrever a palavra “peteca”. A situação didática demonstra a importância das tentativas até chegar a escrita convencional, mas sobretudo, o esforço para esgotar todas as possibilidades, características dos diferentes níveis de aprendizagem em que se encontram os alunos.

Outro exemplo de atividades em dupla e em grande grupo pode ser discutido com base nas reflexões realizadas por Guerra (2009) e Andrade (2010). As pesquisadoras relatam as atividades de uma sequência didática realizada por elas no quarto ano do Ensino Fundamental em escolas públicas do Município de Recife. As atividades envolviam leitura e discussão de cartas de reclamação, análise e reflexão sobre as características do gênero e produção de cartas de reclamação. Guerra (2009) mostra situações em que as crianças produziram coletivamente cartas de reclamação para a direção da escola para tratar de questões de infraestrutura das escolas. Elas reclamaram da precariedade das instalações da escola. Andrade (2010) analisou situações de escrita individual, com revisão individual e em dupla, de cartas de reclamação para a Prefeitura acerca dos espaços de lazer da comunidade. Nos dois casos, as crianças participaram de diferentes atividades em que podiam refletir tanto individualmente, com a ajuda das professoras, quanto em dupla ou em grande grupo, sobre os assuntos das cartas, realizando pesquisa na comunidade e na escola sobre o que as pessoas achavam das condições dos espaços de lazer e da própria escola; e sobre os textos lidos (cartas de reclamação), para que entendessem melhor em que espaços sociais e em que contextos este gênero é geralmente produzido.



Os agrupamentos, nas situações de aprendizagem, podem ser bastante variados. Podem-se organizar, em algumas situações, duplas em que as duas crianças tenham níveis de escrita próximos, como, por exemplo, em uma situação de tentativa de escrita de palavras ou outras atividades de comparação ou leitura de palavras. Em outras situações, pode-se propor agrupamentos e duplas em que uma ou mais de uma criança já tenha domínio do sistema de escrita e a(s) outra(s) possam discutir sobre o assunto e propor modos de dizer o que vai ser registrado.

Por fim, resgatamos a importância do diagnóstico dos conhecimentos prévios dos aprendizes, considerando-o ponto de partida para a decisão da atividade a ser utilizada no processo de alfabetização, que deverá ser organizado a partir da intencionalidade do alfabetizador, respeitando a heterogeneidade existente, sobretudo, em muitas escolas multisseriadas do campo brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Renata Maria Barros Lessa. Revisão de cartas de reclamação: reflexões sobre as modificações realizadas por crianças. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife. UFPE, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves et al (Orgs.) . Jogos de Alfabetização. Brasília/ Recife: Ministério da Educação/UFPE-CEEL, 2009.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Organizando as classes de alfabetização: processos e métodos. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 30-33.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 38-43.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p: 87-98.

GUERRA, Severina Érika M.S. Produção coletiva de carta de reclamação: interação professoras / alunos. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2009.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.



LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p: 71-85.

MARTINS, Jorge Santos. O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio. Campinas : Papirus. 14, 2001.

# COMPARTILHANDO

## 1. 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 este 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.

Na unidade 2, são listados alguns materiais distribuídos pelo MEC

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 e 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

São livros que 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, livros de receitas, livros de brincadeiras, livros de montagem de brinquedos, livros que ensinam a fazer dobraduras, livros que ensinam a desenhar, livros que divulgam textos jurídicos relativos aos direitos sociais (Declaração dos Direitos das Crianças, Declaração dos direitos dos animais etc.). Estes 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 contêm 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 sequência 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 e 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.

## 2. Atividade com obras complementares: possibilidades de uso nas turmas do ciclo de alfabetização

Maria Helena Santos Dubeux  
Ivane Pedrosa de Souza

**Livro: Aves**  
**Texto: Gustavo Sezerban & Rafael Sezerban**  
**Editora: Aymará**

Conhecer aves que fazem parte da nossa fauna e poder identificá-las é muito legal! Neste livro, aprendemos bastante sobre dezesseis aves, algumas mais familiares, como galinha, papagaio, pomba, e outras menos: coruja, tucano e pavão. A obra nos ensina sobre os nomes das aves e apresenta, além de várias fotos, diversas informações sobre seus habitats, seus hábitos de alimentação e características físicas de cada uma delas.

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

O livro é uma obra de alfabetização científica com conteúdo que favorece a organização de um projeto pedagógico em que se integrarão os eixos de leitura, produção de textos escritos e linguagem oral. São sugeridas sequências de atividades que têm como culminância a produção de um álbum sobre Aves, para ser feita uma exposição no pátio da escola.

**Proposta de atividade elaborada por:**  
Ivane Pedrosa e Maria Helena Dubeux

### **1. Eixo da Leitura**

- Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos;
- Aprender sentidos gerais de textos lidos com autonomia;
- Reconhecer os assuntos de textos lidos com autonomia;
- Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos;

Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, analisando-os criticamente.

Exemplo: Exploração oral dos conhecimentos prévios dos alunos sobre as informações do livro **AVES**, que é formado por verbetes.

Essa atividade já se insere na preparação da turma para a confecção de um álbum sobre aves a ser feito por duplas de alunos. A produção definida, álbum, tem características textuais semelhantes ao gênero do livro escolhido. A professora já explica que vão estudar sobre aves para a realização dessa produção.

## 1. Apresentação da capa e produção do livro, com a análise, leitura e discussão dos seus elementos:

a) O título **Aves e a figura** da capa - Dinamizar uma discussão, no grande grupo, sobre que assunto vai ser lido. Solicitar dos alunos comentários e levantamento da origem dos conhecimentos, por exemplo: conhecimentos de mundo - já viram (o que? onde?), alguém falou (quem? o que?), leituras prévias (feitas por quem? o que leram? onde leram - suportes? qual a natureza do conteúdos lidos - gêneros?).

Durante a discussão a professora vai selecionando, destacando e confrontando elementos que serão importantes para os autores e a produção do livro.

b) Os autores e a produção do livro - no grande grupo, a professora lê, na capa, os nomes dos autores e questiona sobre o que são autores, quem conhece outros autores, o que escreveram.

Em seguida, vai para as páginas 46, 47 e 48, mostra os retratos da página 47 e questiona sobre quem são, faz a leitura dos nomes de cada autor nos retratos. **R e t o r n a** para a página 46 e reflete sobre o que será que os autores escreveram. Faz a leitura da página, estabelece confrontos e continua com a mesma dinâmica nas duas páginas seguintes.

Por fim, a professora lê o texto das três páginas e levanta as informações nelas contidas.

Com essa atividade, a professora, além do levantamento de conhecimentos prévios importantes para a leitura a ser feita, também já está trabalhando com a apreensão de sentido global do texto e a identificação de informações específicas. Os álbuns a serem confeccionados, poderão ter apresentações de autores e de como foram produzidos, semelhantes ao livro lido. Esse é um momento inicial do modelo que poderá ser seguido.

- Apresentação da **introdução e do sumário do livro**, com análise, leitura e discussão dos seus elementos.

Seguir fazendo essas mesmas explorações para apresentar as características gerais do que são aves, iniciando pela **página 04 até a 14**.

Continuar fazendo as explorações por páginas, dos textos e das figuras. Após as antecipações de cada página, fazer a leitura e confrontar a exploração versus a leitura de cada página. Incluir nesses confrontos, também, as informações que foram sendo levantadas na exploração da **capa**.

Ao final, a professora faz novamente a leitura, agora, sem interrupção da página 04 a 14 e fecha com comentários gerais e com o levantamento de conteúdos específicos do texto lido. Por exemplo: "o que são aves"; "características físicas"; "habitat"; "reprodução". Nesse momento, mais uma vez, a professora confronta o que os alunos leram no livro e o que acrescentaram através das discussões anteriores. Também, com essa atividade, a professora, não só trabalha com os conhecimentos prévios dos alunos,

mas estimula a apreensão do sentido geral dos textos lidos e o reconhecimento dos conteúdos específicos tratados.

### **3. Numa terceira etapa, também proceder da mesma forma, para os títulos que se seguem e que correspondem às 16 aves apresentadas no livro.**

### **4. Por fim, fazer novamente a leitura de todo o livro e refletir sobre os conteúdos conhecidos novos.**

Dando continuidade a essa etapa, a professora apresenta a página do sumário, faz a exploração sobre os conhecimentos dos alunos acerca do que a página contém. Também, aqui, são retomados os conteúdos discutidos e já lidos no livro. Após as discussões, a professora faz a leitura de cada item e os números das páginas. Em seguida, abre cada página relacionando com as do sumário, lendo apenas os títulos dos capítulos, para mostrar o formato do livro e vivenciar a utilização do sumário como guia no uso de livros com esse formato. Por fim, a professora informa que irão, em aulas posteriores, fazer a leitura de dois capítulos, por aula, ou seja, vão ler sobre duas aves, por aula.

Observação: a leitura tanto do sumário, como dos títulos dos capítulos pode ser feita pelos alunos de forma coletiva ou individual.

3 – Apresentação das 16 Aves contidas no livro – com a análise, leitura e discussão dos elementos.

Nessa etapa, a professora trabalha, no grande grupo, com o conteúdo de dois capítulos - duas aves por aula, seguindo a sequência do sumário, até completar as 16 aves. A professora faz a exploração de cada capítulo (cada ave), como nas etapas anteriores.

### **1. Eixo da Leitura, Oralidade e Produção de Textos**

- Localizar informações explícitas no texto lido com autonomia;
- Ler em voz alta, com fluência;
- Planejar a escrita de textos: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades;
- Produzir textos com autonomia, atendendo a diferentes finalidades;
- Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos;
- Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a melhorar a forma composicional e a aperfeiçoar as estratégias discursivas adotadas;
- Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história;
- Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, analisando-os criticamente.

Exemplo 1: A professora forma 08 duplas e sorteia dois nomes das AVES do livro para que cada dupla construa um cartaz com duas colunas e registre os dados de cada ave na coluna correspondente, de acordo com as informações contidas nos capítulos referentes aos nomes das mesmas. A professora apresenta um modelo no quadro e explica como será feito o cartaz:

---

<b>GANSO</b>	<b>PAVÃO</b>
<b>Características físicas</b>	<b>Características físicas</b>
<b>Habitat</b>	<b>Habitat</b>
<b>Alimentação</b>	<b>Alimentação</b>
<b>Reprodução</b>	<b>Reprodução</b>
<b>Crescimento</b>	<b>Crescimento</b>

---

Cada dupla faz o texto do cartaz e complementa com ilustrações, como são vistas no livro. No final, a professora organiza apresentações. Cada dupla lê o seu cartaz para a turma. Após as apresentações é feita uma discussão geral sobre os conteúdos apresentados e os cartazes são fixados na sala.

Exemplo 2: Atividade a ser realizada de forma semelhante à anterior, com outras fontes para as consultas de textos que tratam do tema aves: internet, enciclopédias, livros especializados etc., para ser escrito um arquivo no computador com os dados registrados, semelhantes ao do cartaz e impresso em papel A4 ou feito o registro no caderno (caso a escola tenha acesso à informática), em duas páginas.

Antes das produções, a professora circula na sala, faz a leitura dos textos com as duplas, discute o conteúdo lido e orienta e acompanha a produção do texto.

No final, a professora organiza apresentações para a leitura dos textos produzidos pelas duplas e, ainda, dinamiza uma discussão, confrontando esses novos conhecimentos produzidos com os dos cartazes anteriores. Os registros serão guardados numa pasta arquivo da sala, para consultas posteriores.



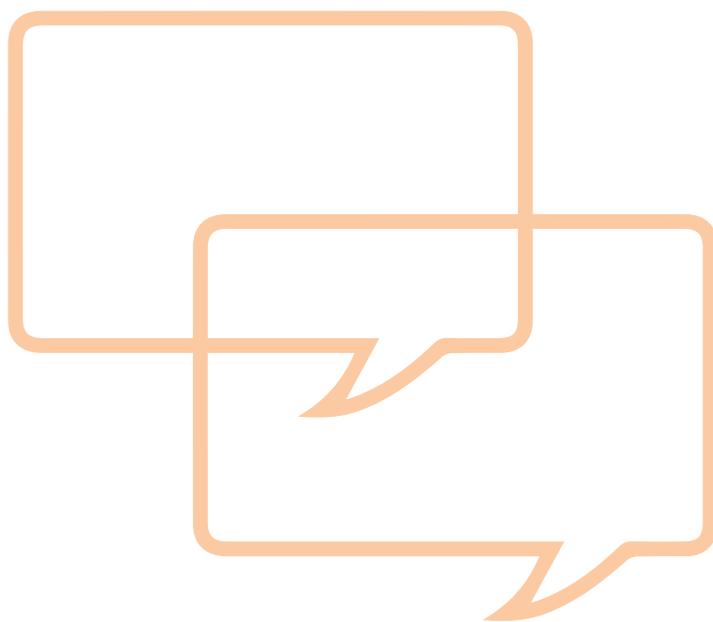
### Exemplo 3: Planejar e executar os álbuns em duplas

- a) A professora solicita que os alunos levem álbuns para a aula. Ela também seleciona modelos de álbuns, que tenham os verbetes referentes às figuras. São feitas leituras desses materiais e explorados os conteúdos e os formatos composicionais – por exemplo: capa, índice, introdução, número de páginas, número de aves, tamanho dos textos, manuscrito, impresso, desenhos, figuras, fotos etc. Avaliam, por exemplo, os álbuns de figurinha, que geralmente só têm figuras. Que uso e finalidade atendem?
- b) No grande grupo, a professora elabora o roteiro para a produção dos álbuns e faz o registro no quadro. Discute sobre a forma composicional que o mesmo terá, levantando elementos dos outros álbuns que foram explorados. Em seguida, as duplas elaboram os roteiros dos seus álbuns. A professora circula pela sala, avalia, tira dúvidas e dá sugestões, mostrando, se for preciso, os modelos que foram vistos.
- c) No grande grupo a professora, com base no roteiro geral da turma, dinamiza uma conversa sobre o conteúdo das produções dos textos e figuras. Em seguida, distribui os materiais arquivados na pasta arquivo da turma, faz a leitura e discussão dos mesmos, avaliando o que será utilizado nas produções dos álbuns e decidindo se será preciso consultar novos textos.

d) As duplas iniciam a produção dos seus álbuns seguindo o planejado, em versões que são borrões. A partir do roteiro, são produzidos os textos e definidas as figuras e os locais das mesmas. A professora circula pela sala, tira as dúvidas e orienta.

e) As duplas fazem a versão final dos álbuns. A professora organiza a apresentação das produções na própria sala.

f) A turma planeja com a professora a exposição dos álbuns e confeccionam um convite coletivo para ser entregue em outras salas.



### **Eixo: Análise linguística**

#### **PApropriação do Sistema de Escrita**

O livro AVES tem um conjunto de características como formato, escritas em ordem alfabética, textos curtos e independentes que favorecem o trabalho com esses eixos.

- Reconhecer as letras do alfabeto por seus nomes e formatos

Exemplo 1: Identificar as letras iniciais dos nomes das aves que são apresentadas em ordem alfabética.

Exemplo 2: Confrontar o formato das letras nos títulos com as do texto.

- Diferenciar letras de números e outros símbolos

Exemplo: Pesquisar em jornais números e outros símbolos usados para representar medidas, semelhante a símbolos utilizados no livro: 180<sup>o</sup>, 960 Km.

- Identificar semelhanças sonoras em sílabas iniciais, mediais e em rimas

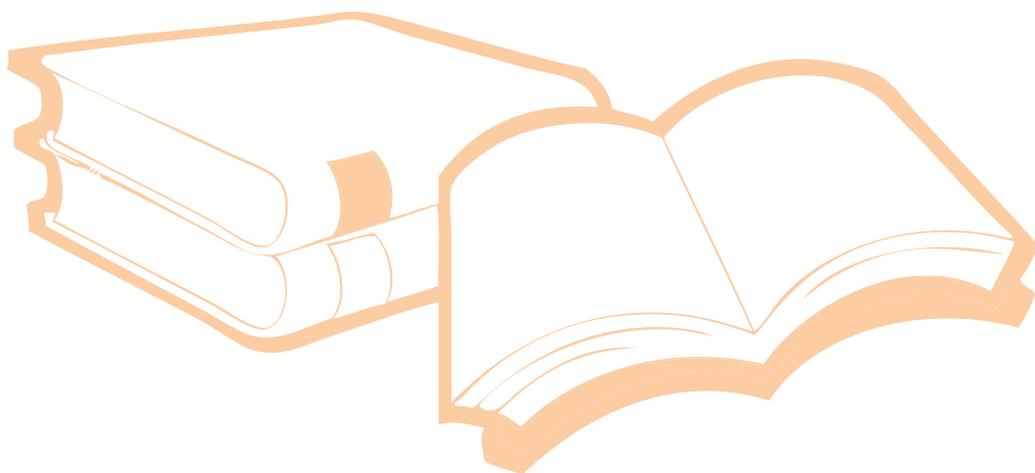
Exemplo: Identificar semelhança entre os sons iniciais das sílabas dos nomes das aves – papagaio/pato e fazer um jogo oral de exploração de pares de palavras com sons iniciais semelhantes.

- Ler pequenos textos com autonomia

Exemplo: Fazer o sorteio com os nomes das aves contidas no livro para que em pequenos grupos leiam o texto correspondente ao nome da ave e, em seguida, um representante faça a leitura em voz alta para o grande grupo.

- Grafar corretamente palavras com correspondências letra-som regulares contextuais (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de sílaba; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em final de sílaba; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos)

Exemplo: Selecionar e distribuir em pequenos grupos uma figura de uma ave do livro cujo nome contenha sílabas complexas, como pavão, joão-de-barro, gavião etc para ser feita pesquisa em outras fontes (jornais, revistas), com a finalidade de organizar uma lista de palavras diversas a ser lida no grande grupo.



### 3. Contos e causos de assombração.

Professora: Leila Britto de Amorim Lima/  
José Nunes da Silva

1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental – Turmas multisseriadas

Sugestão de planejamento:

#### 1º momento

1. Iniciar a conversa sobre os contos e causos de assombração presentes na comunidade:

- Vocês conhecem histórias de assombração? Já escutaram seus pais, avós e vizinhos contarem histórias de assombração?

2. Antecipando a leitura: O que é medo? O que causa o medo? Quem já teve ou tem medo de algo ou de alguém? Por quê?





- Apresentar a capa do livro “Bicho papão pra gente pequena, Bicho papão pra gente grande” e explorar algumas estratégias de leitura (Conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática tratada no livro; Levantamento de hipóteses sobre a história a ser lida; Perguntas sobre elementos presentes na capa do livro - autor, editora, ilustrador, título...).

3. Realizar a leitura em voz alta do conto “Mão de Cabelo” da obra “Bicho papão pra gente pequena, Bicho papão pra gente grande” (PNBE 2010). (Projeto gráfico - ícone PNBE e capa)

4. Após a leitura, realizar perguntas oralmente que confrontem as hipóteses levantadas, de localizar informações, de apreensão do sentido geral dentre outras.

5. Dividir a turma em pequenos grupos e propor atividades diferenciadas:

- Atividades de ordenar letras e/ou sílabas para formar palavras, decomposição de palavras (contar sílabas, comparar palavras quanto ao tamanho) explorando as palavras do conto (mão, cabelo, xixi, cama, medo, molhada, fantasma, etc);

ABC

- Produzir uma ficha de seres assombrados "Mão de cabelo" (nome, característica, o que ele faz).

Pesquisa em campo:

- Perguntar aos pais, avós e vizinhos se conhecem algum conto de mistério e pedir para que eles o contem.

Atenção Professor! Para a próxima aula, entrar em contato com uma pessoa da comunidade que goste de contar contos de assombração para ir à escola.

## 2º Momento

1. Fazer um resgate oral dos nomes dos contos de assombração que as crianças pesquisaram.

Desafio: Um grupo pode fazer uma lista dos nomes dos contos coletados (podem ser organizados grupos com crianças que estejam em níveis de escrita próximos, para favorecer as tentativas de descoberta de escrita); outro fazer atividades de comparação entre palavras, decomposição e composição de palavras; outro organizar os nomes dos contos em ordem alfabética.

## 3º Momento

1. Agora vocês irão escutar a pessoa da comunidade contando uma história de assombração. Pedir para que os alunos escutem atentamente.

2. Após esse momento, a escuta atenta do conto de assombração, conversar com a turma sobre o conto, as características do conto, a finalidade e a forma de contá-lo.

- Sistematizar com a turma de forma coletiva: as características de um conto de assombração.

3. Dividir a turma em pequenos grupos e solicitar que:

- Eles leiam o conto de assombração para apresentar a turma (é importante que, em cada grupo, tenha uma criança que realize a leitura com autonomia).

Atenção Professor! Chamar a atenção da turma para:

a) A mudança de tom na voz no momento de representar os diferentes personagens, as sucessivas fases da história, as diferentes sensações que se pretende despertar no ouvinte

(medo, alívio, curiosidade, etc.);

b) A prosódia (entonação, ritmo, timbre);

c) A organização da gestualidade, das expressões fisionômicas e uso de mímicas como recurso simbólico para apreender melhor o sentido do texto que está sendo narrado.

#### 4º momento

1. Ler com a turma a imagem “O grito”, pintura de Edvard Munch (1893).

- Explorar os elementos não-verbais presentes na obra.

2. Solicitar aos alunos que imaginem um personagem assustador para fazer um desenho que será exposto para a comunidade.

#### 5º momento

1. Apresentar a capa de uma HQ (“Contos e causos de assombração, com o personagem Chico Bento”) e explorar:

- Conhecimentos prévios dos alunos acerca da turma da Monica, em específico, o personagem Chico Bento;

- Conhecimentos prévios dos alunos do suporte e circulação das HQs;

- Levantamento de hipóteses sobre a história a ser lida.

2. Realizar a leitura da história de Chico Bento “Contos e causos de assombração”. Após a leitura, realizar perguntas oralmente de confronto com as hipóteses levantadas, de localizar informações, de apreensão do sentido geral dentre outras.

3. Fazer um bingo com a turma com nomes de personagens que causam medo (escolher personagens dos contos de assombração que foram citados pelos alunos e/ou dos contos trabalhados em sala). O professor sorteará uma figura de uma personagem e quem tiver o nome na cartela correspondente à figura avisa na hora. Quem completar primeiro a cartela será o vencedor.

## 6º momento

1. Dividir a turma, em duplas, e solicitar que os alunos analisem o desenho do personagem assustador (atividade realizada no 4º Momento) inventando seu nome e suas características. Registrar no cartaz:

- Nome do personagem inventado e suas características;
- Criar uma imagem para o cartaz.

Em seguida, solicitar que cada dupla apresente o personagem assustador criado.

## 7º Momento

1. Organizar com a turma um momento de conto e causos na escola.

2. Escolher com a turma um conto para ser dramatizado;

- Organizar a turma em pequenos grupos para ler os contos, definir quem irá participar da dramatização, quem ficará responsável pelo figurino e sonoplastia, marcar os dias para toda produção e ensaio.

## 8º momento

1. Produzir coletivamente o convite para a comunidade participar da dramatização dos contos de assombração e exposição das pinturas feitas pela turma.

## 9º momento

1. Apresentação para a comunidade:

- Exposição dos quadros;
- Apresentação dos seres assustadores produzidos pela turma;
- Dramatização do conto de assombração.



## 4. 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.

Quadro 1 – Atividades Realizadas

Atividades	Novembro									
	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 individualmente ou em dupla										
Atividades de familiarização com as letras (bingo de letras, construção de alfabeto ilustrado...)										
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...)										
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...)										
Escrita de palavras										
Identificação de aliterações ou rimas em textos (parlendas, poemas, trava-línguas, canções...)										

Quadro 2 - Materiais Utilizados

Materiais	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										
Fotografias										
Pinturas, desenhos e esculturas										
Materiais que circulam na comunidade (cordel, cartazes, informativos, embalagens...)										
Materiais cotidianos de organização no tempo e no espaço (calendários, relógios, agendas, quadros de horário, mapas, itinerários...)										
Documentos e outros materiais de registro (registro de nascimento / batismo ou casamento, boletim escolar, cartões de saúde, contas...)										
Computador										
Televisão										
Rádio										
Fichas / Cartelas de palavras, figuras, sílabas, letras										
Atividades avulsas										
Outros										

# APRENDENDO MAIS

## Sugestões de Leitura

1.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. O cotidiano escolar: reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na sala de aula. In *O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna* / FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 1).

Neste capítulo, as autoras abordam alguns elementos que integram a prática cotidiana do professor e contribuem para a organização do trabalho pedagógico na escola. A partir de pesquisas, refletem sobre as rotinas da escola e da sala de aula, destacando as implicações sobre as diferentes práticas de alfabetização e os avanços das crianças no processo de construção de conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética. O texto incita reflexões sobre a necessidade de práticas sistematizadas de alfabetização e organização do trabalho pedagógico que oportunizem as práticas de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética.

## 2.

LEAL, Ferraz; GUERRA, Severina Érika; LIMA, Juliana. Atividades em grupo: que benefícios podem trazer ao processo de aprendizagem? In O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 1).

Neste texto, as autoras discutem sobre o papel da interação na aprendizagem, de forma mais específica, destacam a importância de oportunizar, na organização do trabalho pedagógico, as atividades em grupo. A partir de pesquisas, o leitor é convidado a refletir sobre os diferentes tipos de conhecimentos e habilidades mobilizados numa situação de produção coletiva de textos. Na defesa de que os trabalhos em grupo são momentos relevantes para troca e construção de saberes, as autoras também destacam as vozes das crianças, avaliando as formas de organização das atividades em grupos ou em duplas.

### 3.

YAMIN, Giana Amaral; MELLO, Roseli Rodrigues de. "Ruim é copiar, é escrever": a escola para as crianças assentadas. Revista Eletrônica Acolhendo a alfabetização nos países de Língua Portuguesa. ISSN: 1980-7686. .

As autoras descrevem os sentidos atribuídos à escola por crianças do Assentamento Nova Alvorada do Sul, localizado no município de mesmo nome, no estado do Mato Grosso do Sul, no Brasil. A investigação aponta que a adoção de metodologias mecanicistas, fundamentadas na repetição e memorização de sílabas, bem como, atividades rotineiras objetivando a cópia e a repetição de conteúdos expostos na lousa, tornam o processo de alfabetização "desinteressante" para as crianças. Yamin e Mello concluem afirmando a necessidade de adoção de um conjunto de melhorias pedagógicas e físicas nas escolas do campo, visando promover aprendizagem significativa para as crianças, respeitando suas trajetórias de vida, na luta pela terra, no trabalho na terra conquistada e, mais desafiador ainda, permitindo que as mesmas possam projetar um futuro, no qual a escolarização possa ter a importância devida.

# 4.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

A partir da realidade pesquisada no estado do Pará, o artigo aponta um conjunto de características das escolas/turmas multisseriadas, comuns no campo brasileiro. Tais características expõem um quadro de precariedade que é apontado como comprometedor da qualidade do ensino ali ofertado. Em contrapartida o autor aponta a transgressão do modelo seriado urbanocêntrico como forma de recriar a escola do campo. Tal recriação passa pela aproximação da escola com as famílias/comunidade, uma adequação do currículo às especificidades das populações do campo e a adoção de modelos alternativos de organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido o trabalho pedagógico ao invés de buscar homogeneidade, potencializaria o processo ensino-aprendizagem, fazendo do respeito à diferença (de idade, de etnia, de sexo) a base para a educação de qualidade, no campo.

# Sugestões de atividades para os encontros em grupo

## 1º momento (4 horas)



1- Ler texto para deleite: Lendas da África Moderna, de Rosa Maria Tavares Andrade. Elementar Publicações e Editora. 2 - Ler a seção Iniciando a conversa.

- 2 - Socializar os projetos e sequências didáticas vivenciados com base nos planejamentos da Unidade 6.
- 3 - Ler a seção "Iniciando a conversa"
- 4 - Discutir sobre a seguinte questão: Como garantir os direitos de aprendizagem na alfabetização considerando as singularidades identitárias dos povos do campo?
- 5 - Ler e discutir o texto 1 (Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: a valorização das singularidades identitárias dos povos do campo).
- 6 - Discutir sobre a necessidade de propor atividades que considerem a heterogeneidade em turmas multisseriadas.
- 7 - Ler, em pequenos grupos, o texto "Obras Complementares: cada livro, uma viagem"; escolher um livro do acervo de obras complementares e propor atividades que contemplem conhecimentos distintos que as crianças têm sobre o Sistema de Escrita Alfabética, leitura e produção de textos, respeitando às peculiaridades do povo do campo. Socializar as atividades elaboradas.

## 2º momento (4 horas)



1- Ler texto para deleite: A árvore generosa, de Shel Silverstein, Editora Cosac & Naify Edições Ltda

- 2- Discutir, em grande grupo, sobre as seguintes questões: Você já recebeu alguma turma cujos alunos aprendiam todos em um único momento? Que tipo de heterogeneidade você acha que é mais difícil de ser enfrentada na escola: a referente aos conhecimentos sobre a língua ou a relacionada às diferenças de faixa etária? Que estratégias você acha que são importantes para lidar com a heterogeneidade em sala de aula no ensino dos conhecimentos sobre a escrita?
- 3 - Ler o texto 2 (Planejando o ensino para as escolas do campo: diversificação no trabalho docente), de forma compartilhada. Discutir os aspectos mais importantes do texto, fazendo um diálogo com as respostas dadas às questões acima.
- 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](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.

The first part of the document discusses the importance of maintaining accurate records in a laboratory setting. It emphasizes the need for clear labeling and organization of samples and equipment. The second part details the procedures for conducting experiments, including safety protocols and data collection methods. The final section provides a summary of the findings and conclusions drawn from the study.

The following table summarizes the key data points from the experiment:

Parameter	Value
Temperature (°C)	25.0
Pressure (kPa)	101.3
Volume (L)	0.5
Mass (g)	1.2

The results indicate that the system operates efficiently under the tested conditions. Further research is needed to explore the effects of varying parameters such as temperature and pressure.

