

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

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

**A HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA E A
DIVERSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES**

**Ano 03
Unidade 07**

Brasília 2012

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

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

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

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades : ano 02, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.
48 p.

ISBN 978-85-7783-102-9

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

CDU 37.014.22

Tiragem 134.158 exemplares

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

Sumário

A HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA E A DIVERSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Iniciando a conversa	05
Aprofundando o tema	06
Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula	06
Atendendo à diversidade: o trabalho com todas as crianças no dia a dia, usando diferentes recursos didáticos	19
Compartilhando	31
Direitos de aprendizagem: componente curricular Arte	31
A colaboração de todos os atores da escola e a participação das famílias dos aprendizes no atendimento às crianças ainda não alfabetizadas.	34
Exemplos de quadros de monitoramento de atividades realizadas	41
Aprendendo mais	44
Sugestões de leitura	44
Sugestões de atividades para os encontros em grupo	47

A HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA E A DIVERSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

UNIDADE 7 | ANO 3

Autores dos textos da seção Aprofundando o tema:

Artur Gomes de Morais, Tânia Maria S.B. Rios Leite.

Autoras dos relatos de experiência e depoimentos:

Cynthia Cybelle Rodrigues Porto.

Leitores críticos e apoio pedagógico:

Adelma Barros-Mendes, Alexsandro da Silva, Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Gabriela de Souza Seal, Ana Márcia Luna Monteiro, Cynthia Cybelle Rodrigues Porto, Edijane Ferreira de Andrade, Erika Souza Vieira, Evani da Silva Vieira, Júlia Teixeira de Souza, Magna do Carmo Silva Cruz, Priscila Angelina Silva da Costa Santos, Rochelane Vieira de Santana, Severino Rafael da Silva, Telma Ferraz Leal, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, Yarla Suellen Nascimento Alvares.

Revisor:

Adriana de Oliveira Gibbon.

Projeto gráfico e diagramação:

Airton Santos, Ana Carla Silva, Susane Batista e Yvana Alencastro.

Ilustrações:

Airton Santos.

Capa:

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

Iniciando a conversa

O cuidado em garantir o atendimento à diversidade dos alunos, desde o primeiro ano, é fundamental para evitarmos que, no terceiro ano, encontremos um grande contingente de crianças com dificuldades em dominar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, portanto, sem poder usar suas convenções de forma autônoma e exercer a produção de textos, a leitura e compreensão de textos escritos variados, competências que hoje vemos como necessárias para considerar alguém alfabetizado. Assim, nessa sétima unidade, discutiremos o tratamento da heterogeneidade em nossas turmas de final do primeiro ciclo, assim como a necessidade de praticarmos um ensino ajustado, que atenda as necessidades dos alunos, para ajudá-los a avançar na área de língua. Analisaremos, também, as contribuições do diagnóstico como recurso para a identificação dos saberes que os alunos com dificuldades em se alfabetizar já construíram e em que ainda precisam ser ajudados a consolidar. Refletiremos sobre diferentes alternativas didáticas para a consolidação da escrita alfabética e para a compreensão e produção de textos, com uso de distintos recursos didático-pedagógicos e discutiremos como os demais atores da escola podem criar projetos de atendimento aos alunos com mais dificuldades e envolver mais as famílias dessas crianças no acompanhamento de suas aprendizagens.

Nesta unidade, temos, portanto, como objetivos contribuir para:

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



APROFUNDANDO O TEMA

Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula

Artur Gomes de Morais
Tânia Maria S.B. Rios Leite

“O importante, na democratização do ensino, não é “fazer como se” cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender. Quando não se consegue isso, a solução não é esconder a cabeça na areia, mas reconhecer um fracasso, que é, primeiramente, o da escola, para melhor “retomar o trabalho”. Aí está a verdadeira clivagem: frente a desigualdades de aquisições e de níveis escolares devidamente constatados, uns baixam os braços e invocam a fatalidade e os limites da natureza humana, outros buscam novas estratégias” (PERRENOUD, 1995).



É inevitável encontrarmos heterogeneidade nos níveis de conhecimento dos estudantes, não só no primeiro ciclo, como em todas as etapas da escolarização. Exatamente porque as pessoas humanas são únicas, mesmo que criássemos, artificialmente, uma turma de alfabetizando começando o ano letivo com níveis de conhecimento muito semelhantes (no que diz respeito à língua escrita e à sua notação), pouco tempo depois iríamos nos defrontar com a visível diferenciação nos conhecimentos agregados por aqueles alunos, na mesma área de linguagem. O grande problema é que, historicamente, em todos os continentes, a universalização do acesso à escola foi instituída com base na padronização das formas de ensinar e no desrespeito às diferenças individuais dos alunos e de seus percursos e experiências de vida.

Sim, pense no protótipo de ensino tradicional, muitas vezes praticado, ainda hoje, por muitos colégios privados e públicos. Imediatamente nos vem à mente a cena em que um grande grupo de alunos, que constituem uma turma, e estão enfileirados nas bancas de uma mesma sala, recebe a mesmíssima explicação da professora, para resolver, em seguida, os mesmos exercícios. Noutra ocasião, todos respondem às mesmas questões numa prova que decide pela aprovação ou reprovação de cada indivíduo, sem levar em conta o que cada um agregou, de fato, de novos conhecimentos, ao longo do período.

Aos definitivamente excluídos – isto é, reprovados –, resta a sina de, no ano seguinte, serem submetidos ao mesmo ensino padronizado de tipo idêntico, que de nenhum modo se ajusta a suas necessidades. Às vezes, para aumentar a tragédia, têm que, no ano seguinte, rever o mesmo livro, as mesmas lições, as mesmas explicações... que nunca levam em conta quais conhecimentos aqueles alunos já conseguiram construir e quais, especificamente, precisam ser ajudados a elaborar ou consolidar.

O atendimento adequado à heterogeneidade, em nossas salas de aula, pressupõe a necessidade de ressignificação dos espaços escolares e o redimensionamento do tempo pedagógico dedicado aos estudantes. Assim, precisamos ter consciência que aquele modelo de ensino, geralmente organizado em “séries”, cada uma durando um ano letivo, tem uma lógica excludente, exatamente porque trata como iguais os diferentes, dando-lhes “a mesma dieta” e ignorando suas necessidades específicas.



A proposta de ensino organizado em ciclos, em seus princípios, visa a superar esse perverso processo de exclusão. O grande mote é o respeito à diversidade de percursos de vida e estilos de aprendizagem como compromisso que a escola precisa assumir para evitar os mecanismos de exclusão que sempre praticou, ao longo dos séculos. Para deixar de ser mero discurso, precisamos pensar: **que atividades e formas de organização dos alfabetizados devemos praticar, para garantir que, ao final do primeiro ciclo, os que mais precisam sejam atendidos em suas urgentes necessidades, ao mesmo tempo em que seus colegas podem progredir ainda mais?**

Infelizmente, na prática, nem sempre o ensino praticado nas redes organizadas em ciclos tem dado conta dessas questões. Acompanhando, durante um semestre letivo, três turmas de terceiro ano de uma rede pública de ensino, Oliveira (2010) constatou um predomínio de atividades padronizadas, realizadas simultaneamente com todos os alunos. Embora em duas daquelas turmas houvesse muitos meninos e meninas que não tinham ainda compreendido o SEA – direito de aprendizagem previsto para o primeiro ano do ciclo –, só numa delas a mestra investia em atividades que ajudassem os alunos a avançar nesse sentido. Foi constatado que a dificuldade de desenvolver atividades que se ajustassem aos alunos em diferentes níveis estava certamente ligada à ausência de um

planejamento, por parte daquelas mestras, do que iria ser feito a cada dia. Nas três turmas, a maioria das tarefas era proposta para ser respondida de forma individual ou coletiva. Eram muito raros os momentos em que as crianças podiam trabalhar em duplas ou em pequenos grupos.

Ficou evidente, também, que as três professoras pouco estimulavam os alunos mais avançados a ajudar seus colegas que ainda não tinham compreendido como a escrita funciona. Assim, era frequente os alunos com dificuldades simplesmente desistirem de ler ou escrever qualquer coisa – nas situações de tarefas individuais padronizadas – e ficarem apenas esperando, ociosos, para copiar a resolução das tarefas, colocada no quadro.

Acrescida a essas dificuldades exercidas pelas práticas homogeneizadoras, pensamos também na presença dos alunos com deficiência nas salas regulares, que acabam realizando atividades de caráter executivo, como rabiscar, não sendo garantidos os seus direitos de aprendizagem. Devemos lembrar que, em decorrência das peculiaridades impostas pela deficiência, alguns alunos não poderão aprender o SEA da mesma forma e pelas mesmas vias dos alunos sem deficiência. É outro tipo de especificidade que o professor alfabetizador precisa considerar que transcende a questão da heterogeneidade própria de todos os alunos.

Ante tanta dificuldade de ajustar o ensino

No “Caderno de Educação Especial - a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” são abordadas as especificidades sobre a alfabetização de crianças com deficiência.

aos diferentes níveis dos alunos, Oliveira (2010) e Cunha (2007) nos alertam ainda para outro risco: o de se atribuir, justamente aos alunos que mais precisam de ajuda, atividades que são pouco desafiadoras ou promotoras de aprendizagem. De fato e infelizmente, todos nós já presenciamos ou ouvimos falar de situações em que os alunos ainda não alfabetizados eram “ocupados” com tarefas de cópia (de letras ou palavras), atividades repetitivas que mais serviam para excluí-los, naquele momento, do processo de ensino-aprendizagem que seus colegas estavam vivenciando... e evitar que eles, os alunos com mais dificuldade, pudessem expressar sua insatisfação, através de atos de indisciplina. Como assinala Perrenoud (1995), tais “tarefas pouco desafiadoras” resultam, essencialmente, de uma lógica de controle disciplinar.

No caso da alfabetização, a retomada e a difusão dos regimes de ciclos, a partir dos



anos 1980, ocorreram, em nosso país, ao mesmo tempo em que era disseminada, entre nós, a teoria da psicogênese da escrita, formulada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986). Passamos a compreender, então, que a aprendizagem do SEA era um processo evolutivo, no qual a criança, progressivamente, formulava em sua mente respostas que a aproximavam da compreensão que os adultos ou colegas já alfabetizados tinham sobre a escrita. Isto é, se ela, de início, tinha uma hipótese pré-silábica, esta evoluía para silábica, para silábico-alfabética e, finalmente, tornava-se alfabética, quando, aí sim, podia vir a dominar as correspondências letra-som de nossa língua. Aquelas explicações de tipo construtivista se afinavam, portanto, com a lógica de um ensino que respeita os alfabetizandos, porque demonstra que precisamos ver em que o aluno já avançou, diagnosticar o que já aprendeu, para decidir o que precisa aprender.

Como no processo de apropriação da língua escrita e de sua notação aquela perspectiva teórica demonstra que o aluno não é um ser passivo, que acumularia informações que a professora transmite prontas, aprendemos que nem os métodos uniformizados, usados no primeiro ano, nem os “pacotes padronizados” (como aqueles que visam à “correção de fluxo” das crianças que não se alfabetizaram após 3 anos) nos ajudariam a ajustar o ensino às necessidades de nossos alunos. Se considerarmos o

No caderno da Unidade 3, ano 1, são discutidos aspectos relativos ao ensino do SEA, de modo mais aprofundado.

Direito de Aprendizagem das crianças brasileiras alfabetizarem-se até oito anos de idade, vemos que ao final do terceiro ano do primeiro ciclo, todas as crianças deveriam ter recebido um ensino que permitisse:

- usar de forma autônoma o SEA, dominando suas convenções grafema-fonema na leitura e, ao escrever, notando corretamente convenções regulares diretas e começando a dominar algumas outras questões ortográficas de tipo regular;
- ler textos de gêneros escritos variados, conseguindo exercer certas habilidades de compreensão leitora como as capacidades de extrair informações explícitas de um texto, reconhecer sua finalidade e o assunto de que trata e realizar inferências;
- produzir textos de gêneros praticados na escola, ajustando-os ao contexto e à situação comunicativa onde são gerados.

Sabemos que alguns alunos chegam ao 3º ano ainda apresentando hipóteses iniciais de escrita. Outros, apesar de já terem compreendido como o SEA funciona, ainda estão com pouco domínio das correspondências som-grafia, de modo que têm muita dificuldade ao ler ou escrever. Em ambos os casos, precisamos agir na urgência, assegurando todas as situações possíveis que permitam àquelas crianças concluir o primeiro ciclo dominando, de fato, o sistema de escrita.

Dentre as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos(as) professores(as), uma das mais relevantes e difíceis, é a de identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo. Para Leal (2005, p.91), “se entendermos o que

cada aluno já sabe e soubermos escolher as melhores opções didáticas para cada um deles, teremos percorrido um longo caminho na nossa profissionalização. Se, além disso, soubermos atuar com todos ao mesmo tempo, atendendo às diferentes demandas e auxiliando-os, teremos construído um belo perfil de professor(a) alfabetizador(a)”.

Propomos, portanto, que o professor, logo no início do ano, busque avaliar os conhecimentos que os alunos já possuem, para diagnosticar suas aprendizagens e organizar boas situações didáticas. A professora Cynthia Cybelle Rodrigues Porto nos relatou como ela fez o diagnóstico inicial de sua turma e como acompanhava os progressos de seus alunos:

“Para avaliar as crianças de minha turma de 3º ano, quanto ao nível de escrita, fiz uma atividade de escrita de palavras, cujo campo conceitual era “animais”. Escolhi 10 palavras com diferentes quantidades de sílabas e algumas variações quanto às estruturas silábicas: LEÃO – GIRAFÁ – CACHORRO – FOCA – BALEIA – GOLFINHO – GATO – ELEFANTE – FORMIGA – HIPOPÓTAMO. A partir do ditado e de outras observações construí um mapa, identificando os grupos de crianças em diferentes níveis. Os 16 alunos ficaram assim distribuídos:

- Pré-silábico (1): Stanley (aluno “com necessidades especiais”).
- Silábico – quantitativo: (nenhum).
- Silábico – qualitativo (3): Joyce, Maria Graziela, Jadyson.
- Silábico- alfabético (2): Pedro e Salete.
- Alfabético com muitas trocas de letras (4): Livia, Raylan, Richard, Danilo.
- Alfabético com dificuldade em sílabas complexas (4): Ana Carolina, Gerson, José Ryan, Paulo.
- Alfabético consolidado, porque lê e compreende textos, produz pequenos textos, apresentando dificuldades com ortografia (2): Guilherme e Sammerson.

Para acompanhar a progressão das crianças, procuro avaliá-las, sobretudo nos momentos em que trabalho atividades de apropriação do SEA. Na rotina semanal, a escrita de palavras é uma atividade frequente: trabalho duas vezes por semana, às vezes, até três. Durante a correção da atividade, solicito que as crianças escrevam a forma convencional, ao lado das palavras em que cometeram erro (ou que não escreveram sequer conforme uma hipótese alfabética). Assim elas podem refletir sobre a escrita de cada palavra. Procuro, também, chamar algumas crianças para escreverem as palavras no quadro, motivando-as a participar da correção. A atividade de escrita de palavras é bastante aceita pela maioria das crianças. Entretanto, algumas delas, justamente com dificuldades, apresentaram resistência no início, até compreenderem a dinâmica da situação. Como eu tenho uma turma bastante heterogênea quanto ao nível de escrita, frequentemente, proponho também a leitura de textos curtos como poemas, cantigas e trava-línguas, os quais eu reproduzo no quadro ou entrego em fichas fotocopiadas. A partir da leitura coletiva dos textos, exploro a localização de palavras e frases, de pares de palavras que rimam e de palavras com sílabas iniciais semelhantes e faço com eles a comparação de palavras quanto à quantidade de letras e sílabas. A leitura de textos proporciona a aproximação das crianças aos textos literários e com isto consigo explorar várias competências relativas não só à apropriação do sistema de escrita, mas, também, habilidades de leitura. As atividades de apropriação têm proporcionado avanços significativos no grupo de alunos com dificuldades na escrita. Durante as atividades de escrita de palavras, leitura de textos, jogos de alfabetização, fichas

de atividades de alfabetização, esses alunos têm revelado mais autonomia e compromisso com o aprendizado. Eles passaram a reconhecer a necessidade de se apropriar da escrita e de chegar ao nível dos demais colegas de turma. É comum relatos do tipo: "Acertei mais do que ontem!" ou, "Errei por besteira!". Em algumas situações é possível perceber a satisfação dos colegas de turma ante o avanço e o aprendizado daqueles que tinham dificuldade. Para mim, a melhor resposta que eles poderiam dar é o compromisso e esforço em avançar. "

Como uma alternativa de atendimento à heterogeneidade, verificamos que a professora costumava trabalhar coletivamente, diversificando a forma de atendimento dos alunos, procurando atender um grupo específico de **crianças que estão com mais dificuldade**, enquanto aqueles que estão em hipóteses de escrita mais avançadas são beneficiados com a realização da tarefa no coletivo. Isso ilustra bem que a professora reservaria momentos em que estaria mais voltada para as crianças com mais dificuldades, mantendo uma mediação direta com aquele grupo. Desse modo, a socialização das dificuldades e a intervenção da professora, a partir de um atendimento específico, seria mais influente que a realização de uma atividade solitária.

O fato também da professora estabelecer uma rotina de atividades com os outros eixos da língua oportunizava às crianças se beneficiarem das situações em que a resolução de tarefas no coletivo é fonte de aprendizagem. Por exemplo, após a leitura de uma história, em que os mais avançados

puderam fazer a leitura silenciosa, a mestra leu o texto em voz alta, o que permitiu que todos se beneficiassem com atividades que explorem a compreensão do texto lido. Conversando com a turma, em tais situações são exercitadas estratégias de compreensão variadas (reconhecimento do assunto do texto, identificação de sua finalidade, extração de informações apresentadas explicitamente na superfície do texto, realização de pequenas inferências etc.). De modo semelhante, ao se engajar nas atividades de produção coletiva de textos, as crianças que ainda não dominaram o SEA podem aprender muito sobre a linguagem que se usa ao escrever e sobre os cuidados que devemos ter ao escolher o quê e como escrevemos, sempre tendo em mente a finalidade da situação de produção do texto e os efeitos que queremos provocar em quem vai lê-lo.

Entretanto, nunca devemos esquecer que é preciso assegurar situações em que o que é ensinado leva em conta as necessidades específicas dos diferentes alunos. Numa

Na Unidade 5, são realizadas reflexões sobre o uso de textos na alfabetização.

perspectiva construtivista, para ser mais eficiente, o ensino deve, como já dito, levar em conta o que os alunos já sabem e o que precisam ser ajudados a aprender. Esse princípio de “ensino ajustado” (ONRUBIA, 1996) pressupõe, então, que os professores diagnostiquem os conhecimentos prévios dos alunos e formulem atividades que constituam desafios adequados. Isto é, no caso da alfabetização, para poder avançar no domínio da língua escrita ou de suas convenções, uma atividade não deve ser “fácil”, ao ponto de o aluno poder resolvê-la, sem

ter que reconstruir seus saberes prévios. Por outro lado, não pode ser tão complexa que se torne um desafio impossível.

Inspirados em Vygotsky (1984) e nos teóricos da cognição social, sabemos que as crianças se beneficiam quando desenvolvem, conjuntamente, uma atividade com alguém que sabe mais que elas e que o fato de poder compartilhar com seus pares pontos de vista e soluções diferentes (das que adotariam sozinhas) é um grande motor de desenvolvimento.

O que Vygotsky e os teóricos da cognição social nos ensinam sobre as vantagens de estimular as crianças a trabalharem em duplas ou grupos maiores?

“Com o seu já bem divulgado conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky nos ensinou que a resolução conjunta de situações-problema, em que um aprendiz atua junto a um colega ou adulto mais competente que ele, catalisa o desenvolvimento daqueles conhecimentos que estavam ainda em estado embrionário ou que o sujeito menos experiente ainda não conseguia mobilizar sozinho. Nas diversas interações em sala de aula, vemos o quanto os alunos se beneficiam com “dicas” que seus pares dão, usando uma linguagem e esquemas às vezes bem mais ajustados que os que um adulto não-professor utilizaria para explicar/ajudar a resolver o problema (TEBEROSKY, 1987). Quando uma criança diz a outra que quer escrever a palavra manteiga, que esta “começa com o MA de Maria”, pode estar oferecendo uma ajuda bem eficaz, porque seu par com mais dificuldades pode ter memorizado o nome da coleguinha ou buscar a forma daquele nome no cartaz afixado na parede da sala. Os teóricos da cognição social (Anne-Nelly Perret-Clermont e outros) demonstraram, por sua vez, que, ao resolver questões em grupo, as crianças se beneficiam pelo confronto de diferentes pontos de vista e pela necessidade de explicitarem, verbalmente, o que estão pensando, a fim de negociarem uma solução conjunta. Claro que o confronto de perspectivas não deveria ser tão grande, razão pela qual a professora deve buscar pôr para trabalhar juntas crianças com níveis de conhecimento não tão disparatados, quando for objetivo da atividade desafiar as crianças a descobrir a lógica de funcionamento do sistema de escrita.”

A favor de um ensino que priorize o atendimento à heterogeneidade, Perrenoud (1995) aposta nas atividades promotoras de interações que desafiem os educandos a construir novos conhecimentos. Essa alternativa, segundo o autor, é alcançada por meio de uma prática que considere os percursos individuais de cada aprendiz, sem confundir esse caminho com a elaboração de programas especiais, vinculados às necessidades educativas de cada aluno, por um lado, ou a adesão de um ensino em que todos, sempre e ao mesmo tempo, estejam expostos às mesmas atividades e conteúdos.

Para tal, propomos que não só existam diferentes estratégias didáticas para cada um dos

alunos em sala de aula, mas também momentos em que diferentes atividades estejam sendo conduzidas pelos professores de forma paralela. Podemos pensar em modos diferentes de organização das atividades: (1) situações didáticas em grande grupo; (2) situações didáticas em pequenos grupos e em duplas; (3) situações didáticas em que as atividades são realizadas individualmente.

As situações didáticas em grande grupo são variadas e podem ter múltiplas finalidades. Além das que já mencionamos há pouco, todos podem aprender, também, por exemplo, participando da revisão coletiva de um texto. Segundo Leal (2005, p. 92), o docente pode ter como:

“objetivo didático que os alunos desenvolvam atitudes de revisão; que desenvolvam estratégias apropriadas, como a de voltar continuamente ao já escrito para dar continuidade ao texto, planejando o trecho a seguir; que aprendam sobre características de um determinado gênero textual; que aprendam a pontuar um texto; que aprendam a usar articuladores textuais, deixando os textos mais coesos; dentre outros.

Outras vezes, embora o(a) professor(a) esteja realizando uma atividade única com o grande grupo, ele(a) tem clareza de que os alunos estão aprendendo “coisas” diferentes naquela atividade. Por exemplo, quando temos um grupo heterogêneo quanto aos conhecimentos sobre a escrita alfabética, as atividades levam os alunos a apreenderem diferentes princípios do sistema, dependendo do que eles já sabem e dos conflitos que estão vivenciando.

Uma atividade de reflexão fonológica pode, para alguns alunos, ajudá-los a entender que a escrita tem propriedades do significante (palavra) e não do objeto representado; para outros, pode servir para ajudá-los a superar dificuldades ortográficas de trocas entre pares mínimos (p/b, t/d, f/v); para outros, pode servir para que percebam que existe uma unidade sonora menor que a sílaba (fonema) e que possam identificá-la; para outros, pode servir para ajudá-los a se apropriarem de correspondências grafofônicas.”

Como podemos ver, são muitas as possibilidades de atividades em grande grupo que permitem o professor atingir diferentes objetivos.

Outras atividades sugeridas por Leal (2005, p.93), são as situações didáticas em pequenos grupos. Para a autora:

“As atividades em pequenos grupos são especialmente importantes, por propiciarem, de modo mais íntimo, trocas de experiências entre os alunos, levando-os a compartilhar saberes, a levantar questões e respostas que os adultos escolarizados nem sempre se propõem. Nesse modo de or-

ganização, podemos realizar atividades unificadas, ou seja, cada grupo trabalhando independentemente, mas realizando a mesma tarefa; ou atividades diversificadas, em que cada grupo tem uma tarefa a ser cumprida.”

Exemplos de atividade em pequenos grupos e em duplas nos foram contados pela professora Cynthia, já citada anteriormente, quando lhe perguntamos como ela fazia o trabalho em pequenos grupos para que aqueles alunos que sabem mais possam ajudar aos que sabem menos:

“Na minha turma eu tenho o Samerson e o Guilherme e eles já têm uma leitura fluente. Muitas vezes, o Samerson e o Guilherme não têm muita paciência de fazer a atividade juntos, de um dar oportunidade ao outro. Então, muitas vezes, eu peço para que eles fiquem com alunos que estão trocando letras e com aqueles que têm um pouco mais de dificuldade, mas já estão conseguindo fazer umas relações muito boas quanto à leitura e escrita. Por exemplo, o Ryan, ele está no nível alfabético de escrita, mas tem dificuldade em sílabas complexas. Eu chamo de sílabas complexas, por exemplo, aquelas que têm consoante, consoante, vogal. Eu coloco ele com Salete que é silábico-alfabética. E ele faz assim: “Salete, pensa! Tu conhece... tu num sabe escrever sapo, Salete? Sapo! Tu num sabe, Salete?” Aí Salete diz: “Sei”. Então! O “sa” de sapo é o mesmo “sa” de Salete. Como é que é o “sa” de sapo, Salete?” Sabe? Ele é um pouco... ele é bacana assim... também tem a questão da criança se dispor a ajudar o outro, isso é muito importante!”

Como podemos observar, em grupos as crianças podem trocar informações e comparar diferentes hipóteses. Se há crianças em níveis de escrita mais avançados e outras que estão com dificuldades em algumas sílabas, podemos assistir a boas discussões, quando forem decidir que sílaba colocar nas palavras. Na situação acima, as crianças buscavam repetir o modelo da mestra, no momento de ajudar o colega na escrita de uma palavra.

Propostas assim são boas para crianças que estão utilizando uma letra para cada sílaba (alunos em hipóteses silábicas e silábico-alfabéticas), pois alimentam o conflito de que não é possível escrever “como quem já sabe escrever”, apoiando-se nessa hipótese. Também pode ajudar as crianças a refletirem que a sílaba não

é a menor unidade de uma palavra e que ela é constituída de “sonzinhos” menores (que os estudiosos chamam de fonemas). Para que elas percebam isso, é necessário que a professora esteja circulando pela sala e fazendo perguntas que evidenciem tal princípio do sistema.

Mas, se as interações favorecem a construção individual de saberes sobre a escrita e sobre sua notação, não basta colocar para trabalhar juntos alunos com níveis diferentes. Esta é uma ideia simplista e distorcida que se divulgou nos últimos anos e que esquece o papel da professora como mediadora também das interações entre os aprendizes. A esse respeito, a professora Cynthia nos conta cuidados que adotava com sua turma de terceiro ano:

“Primeiro eu tenho que administrar as relações interpessoais dentro da sala, né? Porque tem aquele menino que não pode ficar junto do outro. É o caso, por exemplo, de Raylan e Paulo. São muito amigos, mas quando ficam juntos, é pra brincar, não é pra estudar, né? Eles tão num nível bom, mas... é justamente por isso. Eu também penso em juntar, por exemplo, o Raylan com Salete. Salete está silábico-alfabética. E o Raylan, não. Sozinho, ele não consegue ler. Aí junto os dois pra fazer uma atividade... por exemplo, de escrever palavras com... determinada relação letra-som. Eu faço isso com várias duplas. Eu junto Jamerson com Jadson. Jadson tá apresentando um avançozinho de parar e refletir... sobre as palavras e dizer: “Ah, não!” e revê o que escreveu. Antes se eu ditasse a palavra cavalo, ele (es)tava naquela hipótese: /ka/ era o K mesmo do alfabeto. Trabalhando com Jamerson ele avançou. Em algumas situações não vale mesmo a pena colocar juntos alunos do mesmo nível... Samerson e Guilherme, como eu disse, eles têm uma leitura fluente. Muitas vezes eles não têm a paciência de

fazer junto, de dar oportunidade ao outro e... esperar, mesmo, uma resposta do outro. "Né assim não! Eu fiz assim!". Por isso muitas vezes eu procuro que eles fiquem com alunos que estão trocando letras. [...] Quando eu dou um jogo diferente (para cada grupo), eu dou as instruções, mas eles têm dúvida. Por isso eu vou passando nos grupos, por exemplo, eles vão: "Ó, tia, a gente tá jogando certo? É assim mesmo?" No geral, os alunos não eram cooperativos. Eu tenho forçado essa cooperação. Eu forço mesmo. "Olhe, num é pra você fazer pelo colega", eu insisto, né? "Como é que eu faço aqui na correção? Vamos tentar fazer da mesma forma?" "Pense com ele direitinho sobre a escrita daquela silabazinha que ele não tá conseguindo escrever". "Mostre pra ele uma palavra parecida, ou então diga pra ele uma palavra que ele conhece" [...]"

Nada como aprender refletindo sobre a prática de quem, no cotidiano, está analisando as soluções que adota e os seus porquês. A partir do relato agora apresentado, recordamos que os agrupamentos não podem se basear apenas em critérios cognitivos (como os níveis de hipótese de escrita), mas precisam levar em conta afinidades (e desavenças) entre as crianças, de modo a ver que arranjos (de duplas, grupos) tendem a ser mais produtivos.

Permitir que os alunos interajam e combinem as soluções para as atividades exige que a professora monitore o que eles estão fazendo, que ela se alterne nas duplas ou grupos, não só ajudando a resolver dúvidas, mas estimulando os alunos para que, de fato, assumam uma atitude cooperativa. Claro que esse monitoramento exige um olhar sintonizado no que está acontecendo nos diferentes agrupamentos em que a turma foi organizada.

Para conseguir que as crianças trabalhem de forma mais autônoma, sem estar a toda hora "pegando na barra da saia" da professora para pedirem seu aval ("É assim, professora?", "Tá certo assim, professora?") precisamos abandonar as tarefas padronizadas, que alimentam a heteronomia, porque têm sempre cobranças unificadas e respostas únicas. E precisamos permitir que as crianças discutam suas soluções, que errem, não alcançando sempre as respostas que obedecem às convenções da escrita. Assim como a atitude de cooperação, a crença de que podem resolver fichas, jogos ou outras atividades, de forma mais autônoma, não é algo inato, mas, sim, algo que as crianças aprendem. Como? Praticando isto, no dia a dia, elas são estimuladas a pensar assim, à medida que interagem e... veem que sua professora as ajuda, mas que cabe a elas negociarem as soluções em questão.

Referências:

CUNHA, Isabella. Bilecki. **A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

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

OLIVEIRA, Solange. **A Progressão das Atividades de língua portuguesa e o Tratamento dado à Heterogeneidade das Aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. Tese (Doutorado em Educação), - Universidade Federal de Pernambuco, . Recife, 2010.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, Cesar. et al. **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **La pédagogie à l'école des différences: fragments d'une sociologie de l'échec**. Paris: ESF, 1995.

PERRENOUD, Philippe.. As novas didáticas e as novas estratégias dos alunos face ao trabalho escolar. In: PERRENOUD, Philippe. **O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto Alegre: Porto Editora, 1994/1995.

TEBEROSKY, Ana. Construção de Escritas através da Interação Grupal. In FERREIRO, Emilia; PALACIOS, Margarita. **Os Processos de Leitura e Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Atendendo à diversidade: o trabalho com todas as crianças no dia a dia, usando diferentes recursos didáticos

Tânia Maria S. B. Rios Leite
Artur Gomes de Moraes

Na unidade 3, discutimos a aprendizagem dos princípios básicos do sistema de notação alfabética (SEA), apontando a necessidade de articular, de modo coerente, os conhecimentos sobre o objeto de ensino-aprendizagem (SEA) e os modos de apropriação do mesmo, pelos alunos. Sem que estivéssemos tratando de uma novidade, ali constatamos e reafirmamos a complexidade com que se reveste nosso Sistema de Escrita Alfabética para a aprendizagem de nossos alunos.

Todos os anos, alguns alunos chegam ao 3º ano ainda apresentando hipóteses iniciais de escrita. A questão importante é como elaborar um projeto de ensino que atenda a todos os alunos, sem exceção, dos mais sensíveis aos mais pragmáticos, dos mais competitivos aos mais colaborativos, dos mais lentos aos mais rápidos. As crianças são o resultado de suas experiências. Para compreender seu desenvolvimento é preciso considerar o espaço em que elas

vivem, a maneira como constroem significados, as práticas culturais etc. Não existe um modelo de criança. Pensar em criança-modelo é discriminar. Além de incluir os aprendizes com deficiências, precisamos atender todos os que têm dificuldades em se alfabetizar.

Diante de tantas demandas educativas para o processo de ensino-aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, colocamos as seguintes questões: Como nós, professores de 3º ano, podemos organizar nossa prática pedagógica, de modo que todos os alunos possam aprender em seus diferentes níveis de aprendizagem considerando suas reais necessidades? Como repensar a organização do trabalho pedagógico, de modo que o planejamento e as atividades propostas rompam com a lógica de um ensino homogeneizante, que pressupõe que as crianças construiriam seus percursos e suas aprendizagens do mesmo modo, no mesmo momento, com

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

a mesma desenvoltura? Como usar os recursos que estão na escola, para atender a diversidade?

Usando recursos didáticos disponíveis na escola, para lidar com os alunos de diferentes níveis.

A professora Cynthia, como já evidenciado no primeiro texto desse caderno, tinha uma turma de 3º ano, com alunos em vários níveis de aprendizagem do SEA. Ao longo de seus relatos de experiência,

podemos identificar algumas estratégias que ela encontrou para envolver todos os alunos em sua proposta e contribuir para o avanço da turma.

Além do trabalho de reflexão sobre palavras, desenvolvido no coletivo com sua mediação, a professora nos relatou como ela costumava realizar atividades de leitura com o livro didático, atendendo à diversidade da turma em seus diferentes níveis de aprendizagem. Vejamos o que ela nos contou:

“Sempre que proponho uma atividade de leitura de texto do livro didático, essa leitura é feita silenciosamente, por aqueles que conseguem ler de modo autônomo. Então eu dou um tempo pra eles lerem tudo, enquanto os outros, que ainda não conseguem ler, estão nesse momento só olhando o livro. Eles realmente estão ociosos, porque não conseguem fazer a leitura daquele texto. Então depois eu proponho a leitura coletiva e, nesse momento, eu leio pra eles. Porque os que já estão conseguindo fazer a leitura leem, conseguem fazer a leitura, mas não compreendem muitas vezes o que leram. Eles têm essa dificuldade. Dizem assim: “Eita, deixa eu voltar pra ver o que eu li”. Então é proveitoso ler mais ou menos umas duas, três vezes o texto, pra poder compreender. Aí eu faço a leitura coletiva. Depois dessa leitura coletiva, eu proponho, por exemplo, questões para serem respondidas sobre o texto. E aí, o que é que eu faço? Tem momentos em que eu faço uma compreensão do texto, oralmente. Tem momentos que eu faço a compreensão do texto por escrito.

Com os alunos que ainda não leem com autonomia, eu proponho um trabalho com a localização de palavras, dentro do texto, como por exemplo, circular palavras que eles já conhecem, a partir de uma questão como: **Quais são as palavras que vocês conseguem ler?** Então, geralmente, são palavras pequenas, de duas, três sílabas e não contendo sílabas complexas. Então eles sempre procuram, e quando encontram conseguem a palavra e conseguem ler ao menos a primeira sílaba. Então, dentro dessa leitura de palavras do texto, eu chego junto do grupo, das crianças que têm mais dificuldade. Porque eu não divido a turma, porque a sala é muuuuito apertada e não tem nenhum espaço

na sala pra dividir. Mas eu chego junto e vamos lá... digo: "Leia pra mim essa daqui que você circulou". E aí... quando eles fazem a leitura, eu pergunto: será que é isso mesmo? por exemplo, vamos supor que eles circularam a palavra milho. Aí ficou no "mi", no "mi", no "mi..." e pergunto: "Esse L, H, O, como é que a gente lê?" e aquele aluno diz: "L, H, O, CHO". Insisto: "Como é que a gente lê? Tem C aqui? Não". "Não tem. É um L. É um L. L, H, O..." Alguns têm essa dificuldade de fazer essa... essa oralização da sílaba complexa. Do L, H, O. Naquele dia eu fui tentando apontar palavras semelhantes, dentro do texto, pra que eles vissem essa relação dos sons, entre as palavras."

Sem esquecer que o texto e a sua compreensão são essenciais e obrigatórios no dia a dia do primeiro ciclo, a leitura de palavras é uma atividade importante no processo de alfabetização, tanto para os alfabetizando que já avançaram quanto à compreensão do sistema de escrita e já conseguem ler com relativa autonomia, quanto para os que ainda estão no início do processo de apropriação do SEA. Para aquelas crianças que já conseguem ler, a atividade ajuda a consolidar as correspondências grafema-fonema, fazendo com que automatizem as informações sobre as relações entre as letras e fonemas, e dominem tais correspondências.

Naquela atividade de leitura, a professora Cynthia ajudou os alunos com dificuldades a entender que existem unidades menores que as sílabas e que é preciso pensar sobre os sons das letras, para conseguir fazer a leitura da palavra. Obviamente, para o desenvolvimento da compreensão de textos, tais atividades não são suficientes

ou adequadas, pois não auxiliam no desenvolvimento das estratégias de atribuição de sentido aos textos. Mas são parte do processo de alfabetização, por propiciar mais fluência no reconhecimento de palavras no texto. Para os alunos que ainda não conseguem ler, porque ainda não compreendem os princípios de fonetização da escrita, a intervenção da professora foi extremamente valiosa. Ao se deparar com uma palavra e tentar lê-la, esse aprendiz mobilizava os conhecimentos que já tinha construído e testava suas hipóteses, lançando mão das correspondências som-grafia que tinha armazenado em sua memória. Assim, o princípio de que cada letra ou grupo de letras corresponde, via de regra, a um som, pôde ser mobilizado, sobretudo, pelos questionamentos e auxílio que a professora (e/ou um colega) forneceu durante a atividade.

As práticas de leitura e produção de textos juntamente com as práticas de reflexão sobre palavras precisam ser mantidas duran-

Na Unidade 5, o trabalho com textos na alfabetização é debatido,

te todo o ciclo de alfabetização, no Ensino Fundamental. Lembramos, ademais, que o uso do livro didático, desde os anos iniciais, é uma ferramenta importante para o professor trabalhar não só as atividades de apropriação do sistema de escrita, mas também as dificuldades ortográficas dos alunos.

Em todos esses tipos de situação é muito importante decidir sobre os agrupamentos, de modo a garantir que todos os alunos estejam pensando a respeito de aspectos do Sistema de Escrita Alfabética. Assim, pode-se priorizar que os alunos compartilhem a tarefa com colegas que não deem prontas as respostas que eles estão precisando construir, já que é fundamental que eles possam vivenciar o conflito e que tenham um problema a resolver.

Leal (2005) reafirma que as situações didáticas de trabalho individual são também muito importantes no processo de aprendizagem, pois as crianças podem pensar sobre conceitos e arrumar o que já sabem sobre determinado tema e tomar consciência de quais são as suas lacunas. É importante que elas aprendam a refletir e a sistematizar seus próprios saberes, que aprendam a coordenar sozinhas suas ações e colocar à disposição o que já sabem para resolver os problemas a serem superados. O fato de propor um trabalho individual

não implica que desconsideremos a importância da interação em sala de aula, nem que o aluno não possa estabelecer trocas, ou fazer perguntas, ou até mesmo levantar da cadeira para falar com o professor ou com um colega.

Atividades de “ditado mudo” são excelentes propostas para que os alunos mobilizem o que eles aprenderam para notar as palavras no papel. Nesse momento, a passagem do(a) professor(a) pelas bancas, olhando o que eles estão escrevendo e conversando com cada um, individualmente, levando-os a usar pistas para realizar a tarefa, pode ser preciosa para que os alunos ultrapassem obstáculos e sintam o interesse do professor (Leal, 2005).

Apesar de estarmos focando mais as atividades destinadas à apropriação do SEA, faz-se necessário salientar que



diferentes objetivos precisam ser pensados e que a organização dos alunos em sala não pode ser decidida apenas com base nos conhecimentos que eles têm sobre a escrita alfabética. Para organizarmos nossos alunos precisamos ter objetivos definidos naquele momento da aula.

Além da nossa preocupação com os agrupamentos é importante que estejamos a postos para levantar questões pertinentes e disponibilizar as informações e condições necessárias para a realização das tarefas. Dessa forma, do mesmo modo que as demais atividades já elencadas, a organização dos espaços na sala de aula é fundamental para o atendimento a heterogeneidade. A atividade de leitura pode ser incentivada pelo professor por meio da construção de um espaço na sala de aula reservado para leitura e o manuseio de livros.

Nesse espaço devem estar presentes, livros de literatura infantil e outros suportes de escrita, como jornais, gibis, histórias em quadrinhos etc. Assim, enquanto o professor estiver trabalhando com os alunos que ainda estão com dificuldade na leitura e escrita, aqueles que estão em níveis de escrita mais avançados poderão ser incentivados a realizar a leitura como ato de fruição. Com isso não queremos dizer que não tenhamos preocupação com o ensino das estratégias de leitura. Uma ação sistematizada é fundamental para ajudar os alunos a desenvolver as estratégias de leitura. O importante é oportunizar momentos de ajuda às crianças do 3º ano que estão com dificuldades de aprendizagem enquanto os outros estão realizando atividades independentes. A professora Cynthia nos comentou como ela desenvolve o trabalho junto aos alunos, de forma que eles sintam prazer em receber ajuda:

“Na verdade, eles já gostam de receber uma ajuda, não é? Eles têm essa necessidade de sentar junto comigo no meu birô e dizer: “Tia, me ajuda”. Então eles são interessados, mesmo. Mas nem sempre eu posso estar com todos, ajudando todos ao mesmo tempo. Eu prefiro acompanhar as duplas, ou os grupos, né? Do que eles estarem ali comigo e eu não dar atenção a outros. Então, enquanto eles estão fazendo ali aquela atividade, eu vou passando e vou interferindo. “Como é que é isso aqui?” Então eu vou dando uma ajuda a mais. Eles já são interessados também porque eles gostam de atingir o nível daqueles que estão participando muito na aula.”

Na Unidade 4, são expostas reflexões sobre a ludicidade na alfabetização, com discussão sobre o uso de jogos em sala de aula.

Como podemos perceber no relato da professora, essa sua postura estimula os alunos a participar de situações de aprendizagem em que seu olhar está voltado para cada um com atenção.

Outra atividade bastante interessante para trabalhar com os alunos em seus diferentes níveis de aprendizagem é a utilização de jogos. Em todas as culturas, existem jogos com palavras, e as crianças gostam de brincar com as palavras e com as letras para formar as palavras que estão aprendendo a escrever. Na sala da professora Cynthia, o jogo é uma atividade que faz parte da sua rotina e, como podemos perceber no seu relato, as crianças embarcaram prazerosamente na atividade, refletindo sobre as semelhanças e diferenças entre as palavras. Eis como ela trabalhou com o jogo “Troca Letras”:

Jogo: Troca letras



Jogando o “Troca letras” os alunos com maiores dificuldades fizeram muitas descobertas sobre a escrita, dentre elas os sons nasais nas palavras, a mudança no sentido da palavra, ao trocar apenas uma letra, a semelhança no som de algumas palavras e a diferença na escrita. Também escreveram autonomamente com auxílio de algumas pistas, com a troca da letra inicial, medial e final. Ao solicitar que Richard escrevesse a palavra GOLA, ele escreveu COLA. Após a leitura da palavra, ele respondeu: “Eita tia! Aqui é a letra H!”, mas escolheu a letra G para substituir a letra C. Então perguntei: “Qual o nome dessa letra?”, ele respondeu: “É G”. Aproveitei

para refletir com ele lançando a seguinte pergunta: “Em quais palavras você encontra essa letra?”. E Richard e os demais alunos citaram e registrei as seguintes palavras no quadro: GATO, GARRAFA, GALINHA, GOTA, GAIOLA. Em algumas atividades, tenho percebido que Richard tem dificuldades quanto às regularidades diretas, (ele troca, principalmente as letras P e B). Por isso, tenho tentando acompanhar o aluno, para sanar essas trocas, propondo-lhes atividades específicas de leitura e escrita de palavras com essas iniciais, atividades de preenchimento de lacunas nas palavras com essas letras, cruzadinhas, por exemplo. Em outro momento, solicitei que o aluno Jadyson escrevesse a palavra PENTE conforme a figura. Ele escreveu PEITE. Então indaguei: “Eu falo PEITE ou PENTE?” e ele falou: “PENTE”. Para ajudá-lo a refletir sobre os sons nasais, escrevi a palavra CATO no quadro e ele leu sem dificuldade. Quando adicionei a letra N, transformando CATO em CANTO, ele não conseguiu ler. Então, fiz a leitura das duas palavras para que ele e os demais alunos observassem a diferença que uma letra pode provocar no som e no sentido da palavra. Enfatizei que o fato de ter colocado a letra N na palavra CATO modificou todo o seu sentido, transformando CATO em CANTO. Além disso, sinalizei a mudança no



som da primeira sílaba, pois, não tinha mais CA e sim CAN. Após a reflexão, ele afirmou: "Então eu coloco um N aqui, não é tia?" (apontando para a letra I na palavra PEITE). Escrevi BANDA e PANDA no quadro, perguntei as crianças qual era a diferença entre as duas palavras. Um aluno respondeu: "Trocou o B pelo P". Outro respondeu: "Aqui eu tenho BAN (apontando para a palavra BANDA) e aqui em tenho PAN (apontando para a palavra PANDA)". Para refletir sobre os sons nasais, listei algumas palavras no quadro para que os alunos fizessem a leitura. Enquanto eles liam as palavras, eu sinalizava as sílabas com sons nasalizados. As palavras foram as seguintes: CANTO, PINTADA, DENTE, POMBO, PANDA, BANDA e PITOMBA. Após a leitura, um aluno afirma: "Ah tia, já sei. O som fica AN, EN, IN não é?". Ao solicitar a escrita da palavra BOLO no flanelógrafo, a aluna Graziella escreveu BOL (BOLA), parou e questionou: "Tem dois O?". Então, perguntei a ela: "O que você acha?". Então ela foi até as letras e pegou a letra A e passando os dedos sobre as letras leu: BO – LA. Então questionei: "Essa é a figura de uma BOLA ou de um BOLO?". Ela respondeu: "BOLO!". "E como devo fazer para transformar essa palavra em BOLO?". Ela respondeu: "A última letra é O?". Então lembrei a Graziella que muitas palavras podem ser escritas com letras e sílabas repetidas como em BABÁ,

VOVÓ, MALA e BALA, por exemplo. As crianças não apresentaram conflitos na escrita de palavras conhecidas como RATO, GATO, FACA, FADA, por exemplo. Elas tendiam a errar nas palavras acentuadas como em PÉ e PÁ, bem como nas palavras com sílabas complexas como FOLHA E BOLHA. Os alunos do nível silábico apresentaram erros na escrita dessas últimas palavras com maior frequência. Foram frequentes os relatos afirmando que as palavras FACA e FADA, MAPA e MALA eram palavras fáceis de escrever. Quando solicitei que a aluna Joyce escrevesse a palavra GALO, lhe mostrando a figura, ela escreveu GALA. Então fiz a seguinte pergunta: "Qual a última letra da palavra GALO?". Ela respondeu que era O e fez a troca da letra.

Tenho percebido que alguns alunos, no intuito de mostrar fluência na escrita, acabam trocando letras e suprimindo outras. É comum observar eles mesmos percebendo os seus erros. A proposta de fazer o jogo coletivamente partiu da ideia de que os alunos poderiam refletir sobre a escrita a partir dos erros dos colegas e que a intervenção e reflexão poderia se tornar mais rica se fosse feita de forma coletiva, atingindo a um maior grupo. Ao finalizar o jogo com o flanelógrafo preenchido, retirei as figuras e chamei individualmente os alunos para localizar os pares de palavras que eu ditava e escrevesse no quadro:

MAPA – MALA
 GOLA – COLA
 PINTO – CINTO
 FADA – FACA
 FOLHA – BOLHA
 RATO – GATO
 PÁ – PÉ
 BOLA – BOLO

Após a escrita dos alunos, fizemos a leitura coletiva da lista de pares de palavras, chamando os alunos para circularem as

partes semelhantes (nas palavras). Como já havia relatado anteriormente, atividades com o uso de jogos são muito ricas para os alunos que aprendem com autonomia e para o professor, pois permite avaliar os meninos e as meninas a partir da atuação espontânea na brincadeira, bem como avaliar diversos aspectos que são escondidos pelos alunos por medo do erro e que podem indicar dificuldades e avanços.



A experiência relatada pela professora Cynthia exemplifica bem o quanto a atividade com jogos pode propiciar diferentes momentos de reflexão sobre a escrita de palavras. Numa perspectiva de mediação da aprendizagem, ela ajudava as crianças que estavam com dificuldades a buscar a letra que representava os sons correspondentes para formar as palavras das figuras. Os alunos, ao escolher as letras, foram levados a formular com suas próprias palavras as conclusões que elaboraram sobre como “certas letras mudam de valor sonoro quando assumem determinadas posições”.

Comparar palavras é um tipo de atividade muito importante no processo de apropriação da escrita. Quando as crianças analisam duas ou mais palavras, buscando semelhanças e/ou diferenças, elas consolidam correspondências entre unidades sonoras (fonemas) e unidades gráficas (letras). No caso do jogo “Troca letras”, além de comparar, as crianças fazem um esforço para identificar o único som (fonema) diferente entre as palavras.

Para isso, precisam segmentar palavras em pedaços e focar a atenção no interior das sílabas, ou seja, além de perceber que as palavras são constituídas de unidades silábicas, são levadas a refletir sobre as menores unidades sonoras (os fonemas) e suas relações com as unidades gráficas (as letras). Tal reflexão demanda um nível de conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética mais elaborado em relação a outras atividades, quando os alunos precisam apenas segmentar e contar sílabas ou comparar palavras apenas quanto às semelhanças sonoras.

Dada a importância desse tipo de atividade, não é à toa que a professora Cynthia a tenha desenvolvido com as crianças com dificuldades de aprendizagem e que tenha obtido, segundo seu relato, resultados significativos de aprendizagem.

Dentre as diversas alternativas de situações de jogos que poderão contribuir para as crianças avançarem no seu processo de aquisição da leitura e escrita, ressaltamos ainda:

- as cruzadinhas (ou palavras cruzadas) em que as crianças têm como pistas o número de “casas” onde as letras serão escritas;
- o jogo “stop ortográfico” ou “adedonha”, no qual se escolhe uma letra e, a partir do tempo determinado, todos os participantes vão procurar escrever, o mais rapidamente possível, palavras que são nomes de pessoa, lugar, animal ou fruta, iniciadas por aquela correspondência fonográfica;
- o jogo da forca, em que as crianças, ao descobrir certas palavras a serem adivinhadas, demonstram estar exercendo um tipo de análise consciente, que lhes permite deduzir, por exemplo, que a palavra em certa posição, contém uma sílaba que não é composta apenas de consoante e vogal.

A fim de ilustrar o que temos concebido como boas alternativas didáticas a serem trabalhadas com as crianças com dificuldade de aprendizagem, mencionaremos uma situação em que se fez uso de um dos livros do acervo das obras complementares, coleção de obras que é um importan-

te subsídio para o trabalho com a heterogeneidade na sala de aula. Vejamos como a professora Cynthia desenvolveu, em sua sala de aula do 3º ano, uma atividade com base no livro “Você Troca”, de Eva Furnari:



Você troca?

Texto e Imagem: Eva Furnari

“Você troca um lobinho delicado por um chapeuzinho malvado?” “Você troca um gato contente por um pato com dente?” Essa e muitas outras perguntas estão colocadas na obra “Você troca?” Levando o pequeno leitor a pensar em situações ora engraçadas, ora absurdas, as indagações e trocadilhos apresentados a cada página mexem com a imaginação, produzindo efeitos de sentido que fazem refletir sobre o mundo e sobre a linguagem.

Como os alunos do 3º ano gostavam das obras de Eva Furnari, optei por trabalhar com dois poemas: "Assim Assado" e "Você troca?". Inicialmente a escolha dos livros era para alcançar os seguintes objetivos: aproximar os alunos de textos literários (poemas), identificar as características do gênero poema, refletir sobre os valores sonoros das palavras e suas relações com a pauta escrita, explorar alguns recursos linguísticos do gênero poema rimado, produzir textos semelhantes, promover momentos de socialização das produções textuais por meio de apresentações e material impresso. No primeiro momento, apresentei as obras e a biografia da autora. Questionei os alunos da seguinte forma: "Agora que vocês já conhecem a autora, para quem vocês acham que ela escreve? O que ela costuma escrever nos seus livros? Pelos títulos dos livros, dá para a gente saber o que o livro vai falar?" Em um segundo momento, fizemos uma votação para escolher o livro que seria trabalhado durante a semana. As crianças optaram pelo livro "Você troca?". Então, fiz a leitura do livro, que por sinal, foi bastante divertida, pois, os alunos respondiam positivamente e negativamente às perguntas do poema. Após a leitura, fiz algumas perguntas aos alunos: "Vocês perceberam alguma coisa diferente ou interessante no texto?". Alguns alunos responderam que o livro tinha muitas rimas. Em seguida, escolhi alguns alunos para fazer a leitura de algumas estrofes em voz alta e, neste momento, um aluno percebeu outro aspecto importante do texto. Ele percebeu que as estrofes eram feitas de perguntas. Então, aproveitei para explicar que sempre que queremos fazer alguma pergunta escrita temos que utilizar o sinal de interrogação, mas não fui a fundo na explicação. Um fato interessante é que alguns alunos começaram a fazer rimas antes mesmo de serem solicitadas. Ao retornar a leitura de alguns trechos do poema que havia reproduzido no quadro, sinalizei para as crianças que em todas as estrofes dos poemas podíamos encontrar rimas. Fui marcando alguns pares de palavras rimadas (molhada – descascada; mimado – bichado; delicado – malvado etc.) e refletindo com eles sobre a relação do som e a semelhança na escrita dos pares de palavras rimados. Distribuí folhas de papel A4 para as crianças e pedi que encontrassem no texto, cinco pares de palavras rimadas e registrassem na folha. Também era parte da tarefa, circular os pedacinhos semelhantes nos pares de palavras. Essa foi uma atividade desenvolvida por todos os grupos de alunos, tendo em vista a memorização de alguns trechos do poema e a semelhança da escrita entre as palavras que rimam. Com isto, pude refletir com eles que palavras diferentes podem ter escrita semelhante e palavras com sons parecidos podem ser escritas diferentes. Em outro momento, distribuí fichas para os alunos, contendo palavras do texto para serem analisadas quanto ao número de letras e sílabas, sílaba inicial, sílaba final, comparação entre palavras. Além disso, a ficha também continha questões nas quais as crianças deveriam separar as palavras

em sílabas. Para os mais avançados, pedi que escrevessem outras palavras que rimassem com aquelas, tantas quantas lembrassem. No dia seguinte levei para sala o poema reproduzido em uma cartolina com algumas lacunas no lugar das rimas. Alguns alunos deveriam preencher as lacunas com novas rimas. Optei por fazer essa atividade de forma coletiva, para que os alunos em processo de apropriação pudessem participar ativamente da construção, já que, para eles, pensar nas relações letra-som, já era uma competência consolidada e eles poderiam fazer sozinhos. As respostas eram reproduzidas no quadro antes de serem escritas nas tarjetas, já que algumas crianças precisaram refletir sobre a escrita correta das palavras e os ajudei, passando pelas bancas. Após a atividade de preenchimento de lacunas, conversei com as crianças sobre a forma como o poema foi organizado no livro e na cartolina. Expliquei às crianças que no livro cada página continha um verso do poema, o que era diferente da organização do poema no cartaz. Mostrei que no livro os versos eram ilustrados, explicando que a obra foi escrita para crianças que sabem e não sabem ler. Ao final da exposição, propus à turma a escrita de versos parecidos com os do livro, onde cada criança iria escrever um verso bem-humorado, que deveria ser rimado e ilustrado, para compor o livro que seria reproduzido e distribuído para outras turmas da escola. Com as crianças em processo de apropriação fiz uma intervenção mais direta, auxiliando na reflexão e escrita das frases elaboradas por eles. Após a confecção dos versos ilustrados do livro, elegemos um desenho para ilustrar a capa do livro. O título original do livro foi mantido por opção da maioria dos alunos e encaminhado para reprodução na secretaria da escola.

Creemos que há muitas lições a aprender com o registro da professora Cynthia. Com o propósito de desenvolver uma boa situação de aprendizagem, ela planejou, antecipadamente, as atividades, definindo os objetivos que contemplassem os eixos do trabalho com a língua. Inicialmente criou as condições para que as crianças se familiarizassem com a autora e o estilo do texto, garantindo, assim, uma leitura estética do poema. Em seguida, o cuidado que Cynthia teve em destacar as rimas, pro-

nunciando com mais intensidade as partes das palavras que rimavam, contribuiu para as crianças se engajarem na reflexão fonológica das palavras, trabalhando não só a rima, mas, também, os sons iniciais e os tamanhos das palavras, aspectos fundamentais para a compreensão dos princípios do SEA.

Como professora experiente, ela criou situações didáticas para que a reflexão sobre a palavra não ficasse só na dimensão

do oral, mas contemplasse a dimensão escrita. O registro das unidades gráficas (letras) é fundamental para que as crianças se tornem conscientes sobre as unidades sonoras das palavras. A estratégia de trabalhar o texto lacunado no coletivo oportunizou que todas as crianças, em seus diferentes níveis de escrita, aprendessem “coisas” diferentes naquela atividade. A culminância do seu trabalho com a produção do texto escrito e a posterior divulgação reflete como as ações executadas pela professora estavam relacionadas entre si

e faziam sentido, em função dos objetivos que se queria alcançar.

Conseguir respeitar a heterogeneidade e atender aos diferentes é uma tarefa muito complexa. Com uma história de ensino padronizado, que não considerava o que os alunos estavam compreendendo, de fato, sobre o que estava sendo trabalhado, para a escola, passar a respeitar a diversidade dos aprendizes, é um grande desafio. Um desafio que precisamos enfrentar, quando assumimos que é nosso dever assegurar às crianças seus direitos de aprendizagem.

Referência:

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

COMPARTILHANDO

Direitos de aprendizagem: componente curricular Arte

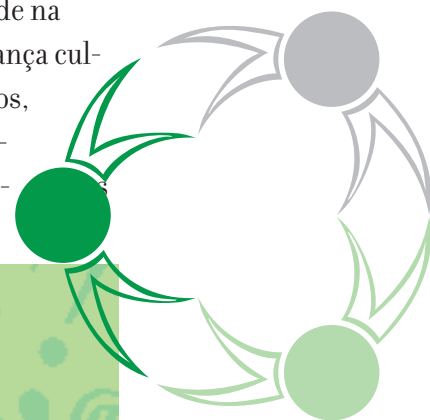
Na década de 1980, com a redemocratização do país, eclodiram, no cenário nacional, as associações de arte-educadores e cursos de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), fazendo surgir novas reflexões sobre o ensino de arte e novas concepções para o processo de ensino-aprendizagem de arte no âmbito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

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

ensino, conteúdos de estudos, metodologia e sistema de avaliação).

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

Nessa direção, o objetivo do ensino da Arte na Educação contemporânea reside na ideia de reforçar e valorizar a herança cultural, artística e estética dos alunos, além de ampliar seus olhares e escutas sensíveis, e formas expressi-



através de experiências estéticas e poéticas com base nas inter-realidades que eles conhecem ou possam vir a conhecer.

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

Neste sentido, a interculturalidade e as interconexões entre as diferentes linguagens da arte – teatro, música, dança e artes visuais formam os pressupostos sócio-filosóficos e didático-metodológicos que orientaram a concepção e sistematização do quadro de direitos de aprendizagens da

área de arte no âmbito deste Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

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

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

Direitos gerais de aprendizagem: Arte

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

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

A colaboração de todos os atores da escola e a participação das famílias dos aprendizes no atendimento às crianças ainda não alfabetizadas.

Artur Gomes de Moraes
Tânia Maria S. B. Rios Leite

O atendimento às diversas necessidades dos aprendizes, quando se trata do processo de alfabetização, não pode ser uma responsabilidade individual de cada professora. Em nossa experiência, acompanhando redes públicas de ensino, temos observado o quanto se ganha quando gestores, coordenadores pedagógicos e outros apoios partilham a responsabilidade de assegurar os direitos de aprendizagem dos alfabetizando. No caso de alunos do 3º ano, esta partilha de responsabilidades e tarefas é ainda mais essencial, para a escola não fracassar em sua missão de alfabetizar.

Um primeiro ponto que ressaltamos é que, nas escolas onde gestores e coordenadores pedagógicos se envolvem, efetivamente, com o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, as chances de sucesso tendem a ser bem maiores, por razões previsíveis. Naqueles centros

educativos encontramos, geralmente, a construção de projetos pedagógicos coletivos para o tratamento da heterogeneidade dos alunos, com especial atenção para os concluintes do primeiro ciclo.

Graças ao diálogo, às negociações e acertos continuamente praticados, tende a ocorrer a definição de metas mais claras para cada um dos três anos do ciclo, de modo que todos os educadores se comprometem a atingir metas idênticas, a fim de assegurar aos alunos seus direitos de se apropriar da língua escrita e de sua notação. Em função do mesmo espírito coletivo, criam-se espaços e tempos de atendimento específicos para quem mais precisa ser ajudado a aprender. E encontram-se mais possibilidades de praticar um atendimento a pequenos grupos de alunos com dificuldades, enquanto, por exemplo, outro(a) educador(a) se ocupa dos alunos com conhecimentos mais avançados.

Quando a rede de ensino se mobiliza para atender à diversidade:

Temos assistido, nos últimos anos, a algumas iniciativas interessantes nessa direção. Na rede pública municipal de Recife, entre setembro de 2006 e o final de 2008, acompanhamos uma experiência que trazemos aqui como exemplo, pelo que teve de princípios cuidadosos e êxito nos progressos que os alunos conseguiram alcançar. Trata-se do Projeto **Professor(a) Alfabetizador(a)**.

Visando a cumprir a promessa dos regimes de ciclos, a gestão daquela rede de ensino, na ocasião, resolveu criar condições adicionais para um acompanhamento sistemático e intervenções efetivas que assegurassem ao estudante a progressão competente ao ciclo seguinte (SEEL - Recife, 2008). Para isso, foi criada uma infraestrutura adicional ao anterior projeto "MAIS" (Movimento de Aprendizagens Interativas), no qual estagiários ajudavam as alfabetizadoras, realizando com determinados alunos atividades voltadas ao ensino do SEA. A fim de conseguir um tipo de intervenção mais específico, atualizado e eficiente, o Projeto **Professor(a) Alfabetizador(a)** rompia com a rotina de sala de aula dos alunos com mais dificuldades e criava uma equipe de docentes responsáveis por dar um atendimento adicionais alunos. Um grupo de alfabetizadoras da rede, reconhecidas por seus pares como experientes e com histórico de êxito na tarefa

de alfabetizar, foram contratadas para, no turno em que não estavam com suas turmas, atuar, de forma itinerante, em duas outras escolas da mesma rede.

Assim, mantendo, no cotidiano, um diálogo permanente com as coordenadoras pedagógicas das unidades escolares, a cada quinzena, as professoras selecionadas visitavam cada escola cinco vezes e, naqueles turnos, atendiam as crianças do terceiro ano que não dominavam o SEA. Também eram acompanhadas as do 2º ciclo, equivalente a 4º e 5º anos, que continuavam com dificuldades na leitura e escrita, relacionadas ao processo de alfabetização. Em cada jornada, a professora alfabetizadora dedicava uma hora ou uma hora e meia ao atendimento dos pequenos grupos (contabilizando até 10 crianças, em média), que se revezavam ao longo do turno. Ao lado de atividades de reflexão sobre o SEA, incluindo jogos fonológicos e outros (mencionados nos cadernos 1, 2 e 3 da Unidade 3 do Pacto), as crianças vivenciavam, na roda de leitura, o deleite e a interpretação de textos literários e da tradição popular (cantigas, parlendas, quadrinhas etc.).

Para aprimorar suas intervenções, aquelas docentes viviam um processo de formação continuada, com encontros quinzenais¹,

¹ Além do acompanhamento mensal da Gerência de 1º e 2º Ciclos da Secretaria Municipal, as alfabetizadoras do projeto participavam, também a cada mês, de encontros de formação. Nesses encontros, discutiam-se, por exemplo, dúvidas

Na Unidade 3, o tema "Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética" é tratado.

nos quais, além de aprofundar temas ligados ao ensino e à aprendizagem da alfabetização, planejavam e discutiam atividades “[...] que deveriam romper com a rotina de sala de aula, devendo, portanto, de maneira significativa e diferenciada, levar os/as estudantes à reflexão sobre a língua, mobilizando-os à apropriação da mesma” (SEEL - Recife, 2008, p. 3). Os inúmeros relatos de situações em que ficava evidente o comprometimento da autoestima daqueles alunos, por não terem, ainda, no ano de escolaridade em que se encontravam, dominado o SEA, evidenciava para as professoras do Projeto a necessidade de adotar um olhar diferenciado, não só resgatando os saberes das crianças, mas também a própria crença sobre a possibilidade de aprenderem.

Um instrumento de avaliação dos conhecimentos das crianças foi criado pela equipe da rede municipal e, a partir de reavaliações periódicas, reorganizavam-se os grupos de crianças atendidas em cada escola, considerando os progressos e as novas necessidades dos estudantes. Os ganhos resultantes do Projeto *Professor(a) Alfabetizador(a)* foram bastante significativos. Para as escolas aquela intervenção significou:

sobre os níveis de desempenho dos alunos, estudava-se a adequação de atividades desafiadoras às hipóteses de escrita, e se analisavam sequências didáticas, envolvendo a leitura de textos, já que era preciso ajudar os alunos alfabetizados que ainda não tinham autonomia de leitura.

“[...] uma oportunidade de expandir a visão, para perceber que cada estudante, naquilo que ele apresenta como necessidade e, portanto, cuidar em atendê-lo. Além disso a interação professora alfabetizadora/professora regente/ coordenadora suscita mudanças na prática pedagógica na escola, ressignificadas através das constantes trocas de experiências, socializações de atividades, maior conscientização na forma de lidar com as necessidades/desafios encontrados na turma.” (SEEL - Recife, 2008)

Para os alunos, além das mudanças de atitude em relação à escola e ao ato de conhecer, decorrentes da elevação da autoestima, o acompanhamento dos atendidos revelou que os progressos foram evidentes. Constatou-se que, com o ganho de experiência de todos os envolvidos no programa, aumentavam os níveis de conhecimento que os aprendizes por ele atendidos revelavam, ao final do ano letivo. Como sabemos, conseguir praticar um atendimento para as crianças que têm mais dificuldades na alfabetização é um processo de aprendizado profissional extremamente desafiador,

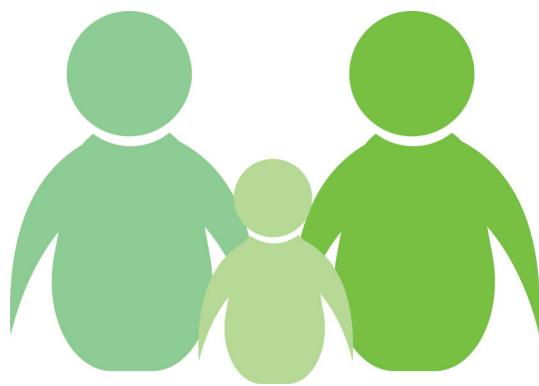
no qual os educadores vão se aprimorando, pouco a pouco, ano a ano, quando têm as condições e o comprometimento de se engajar em tais iniciativas. Sabemos que não há mágica, que não é com “programas de correção de fluxo” ou outras remediações padronizadas que vamos conseguir ser eficientes no atendimento às especificidades dos que mais precisam.

O que fica evidente, é que experiências bem-sucedidas, como o Projeto **Professor(a) Alfabetizador(a)** há pouco discutido, não podem ser interrompidas ao sabor da mudança de gestores em nossas redes públicas. Sabemos, por diversos estudos prévios, o quanto a retenção de alunos no final do primeiro ciclo é trá-

gica, não só porque revela o fracasso da escola até aquele momento, mas porque os alunos “retidos” tendem a apresentar baixíssimos índices de recuperação, ao serem alocados como repetentes do 3º ano, no ano letivo seguinte e, muitas vezes, não recebem o atendimento de que tanto precisam. Isto é, o fracasso se reitera, porque a escola tende a não conseguir reverter o quadro de exclusão em que aquelas crianças foram introduzidas, agora na condição de repetentes. No depoimento abaixo, a professora Cynthia nos revela sua angústia para atender ainda mais de perto o grupo de estudantes repetentes de seu 3º ano, que constituíram 25% da turma:

“Deveria haver um olhar ainda mais cuidadoso pra essas crianças. Um atendimento ainda mais direcionado pra esses casos, né? Porque o menino, por exemplo, tá agora no meio do ano, não é? Tenho agora, no final do primeiro semestre, um aluno ‘retido’ que está com muitas dificuldades e, provavelmente, ele não vai atingir o nível desejado pra avançar pro quarto ano. De novo! Então... assim... a minha angústia é essa. Dar conta, pra que eles (os repetentes) tenham condições de ser aprovados pra ir pro quarto ano. Uma proposta que eu já fiz, no Colegiado (da Escola), é acompanhar esses alunos, pra dar oportunidades a eles. Acompanhar essa turma. Porque aí eu assumo o compromisso de fazer com que eles cheguem num nível bom, não é?”

O acompanhamento dos alunos, por uma mesma professora, ao longo dos três anos do primeiro ciclo, tem sido outra iniciativa adotada por algumas redes de ensino. Além de reforçar os compromissos de quem ensina para com os alunos que têm direito de aprender, essa medida considera que o fato de o docente já conhecer bem cada estudante facilita o diagnóstico de suas necessidades e o ajuste do ensino que a eles se adéqua. Quando tal solução não existe, parece-nos essencial que haja uma continuidade, no sentido de a nova professora (em nosso foco, a do terceiro ano), poder receber os perfis de desempenho dos alunos, nos anos anteriores. Um problema que frequentemente reaparece nas análises de encaminhamentos para atender aos alunos com mais dificuldades em se alfabetizar, quando se conta com a ajuda de outros educadores (coordenadores pedagógicos, estagiários, docentes de projetos, como o *Mais Educação*), é a necessidade de diálogo e de um trabalho conjunto entre tais apoios e a professora regente da classe daqueles alunos.



No contexto atual, em que se expande o ensino de tempo integral em nossas redes públicas, a alocação de tempos, espaços e profissionais específicos para atender os alunos com mais dificuldade tem sido uma medida adotada em diferentes municípios. Sem desprezar, obviamente, a necessidade de as crianças terem, na jornada ampliada, atividades de lazer, expressão artística, corporal e outras, naquelas redes de ensino têm se reservado horários pré-determinados, nos quais os aprendizes com defasagens no processo de aprendizagem têm um atendimento próprio, enquanto as demais crianças de seu grupo-classe realizam, coletivamente, outras atividades.

As iniciativas agora citadas têm um princípio em comum: não apostar apenas na realização de atividades diferenciadas, no interior da sala de aula, sob o comando da professora regente da turma.

Como observa Moraes (2012), certas soluções paliativas, como aquelas em que duas docentes, em certos dias e horários da semana, juntam suas turmas e reenturmam os alunos em grupos dos “mais fortes” e dos “mais fracos”, cada uma delas assumindo um grupo, apresentam uma série de limitações. Apesar de revelar boa intenção, o ensino que, a partir desse encaminhamento, é praticado, tende a ser padronizado e, conseqüentemente, em cada novo “grande grupo reenturmado” as necessidades mais específicas dos alunos não são enfocadas.

Tendo a família como parceira no acompanhamento dos alunos do 3º ano com mais dificuldades em se alfabetizar.

Uma gestão escolar democrática envolve as famílias dos alfabetizandos, informando o que se planeja como direitos de aprendizagem a cada etapa do ciclo e do ano letivo, prestando conta, periodicamente, do que é realizado e, não menos importante, orientando os pais para que não só acompanhem o aprendizado de seus filhos, mas colaborem em tal processo. Se tal inclusão das famílias precisa ser praticada desde a educação infantil, essa parceria se torna fundamental no final do primeiro ciclo, em especial para os alunos que demonstram mais dificuldade em se alfabetizar. A professora Cynthia nos conta, abaixo, como envolve os pais de seus alunos:

“Em Olinda, no calendário letivo, todo mês tem um dia que é o encontro família-escola. Então, geralmente, existem muitas questões burocráticas, muitas disciplinas a serem discutidas. O pedagógico, a gestora deixa mais com a gente. O que é que a gente faz? Como a gente faz muita atividade com ficha, então, geralmente, a gente senta com os pais pra mostrar o que é que o aluno tá fazendo na escola, né? A gente mostra o que cada criança aprendeu, as dificuldades delas e o que é que a gente faz com elas. Uma coisa muito boa é quando os alunos leem em casa e às vezes até trazem livros de casa. Eles chegam e dizem: “Olhe, eu li. Essa aqui é boa, viu, tia?” ou “Minha mãe me botou pra ler isso. Minha mãe me botou pra ler esse texto em casa. Eu gostei, tia. Lê pros meninos!”. Eu vejo também que alguns tão fazendo muita atividade de cópia em casa. Uma coisa que eu verifiquei é isso. Muita atividade de cópia em casa. Mesmo não sendo o que eu recomendo, mostra um envolvimento da família. Pensando ainda na ajuda dos pais, eu sempre proponho tarefa de casa, mas faço semelhante àquelas que a gente já fez. Como eu sou conhecedora de como é esse contexto fora da escola, procuro que eles (os alunos) consigam fazer alguma coisa, sozinhos, mesmo. Com o tipo de ajuda, de orientação que tiveram em sala de aula.”



Em lugar de responsabilizar a família dos alunos que ainda não estão alfabetizados, precisamos envolvê-la no enfrentamento da dificuldade de seus filhos. Mas precisamos também mudar a postura da escola, que, muitas vezes, só estabelece interlocução com os pais para apresentar os problemas das crianças e sugerir (deixar implícito) que a criança está com dificuldades porque os pais não dão atenção, apoio, estímulo. É preciso também valorizar o que é feito pela família e entender quando as ações não são realizadas.

Pesquisas já demonstraram que as crianças de meio popular têm pais que valorizam a escola e desejam, geralmente, o sucesso escolar de seus filhos (cf. por exemplo, LAHIRE, 1997), mas nem sempre têm, assim como os pais de classe média, condições para dar a assistência que a escola espera.

No caso da professora Cynthia, além de informar/prestar contas/pôr os pais em dia sobre os progressos dos filhos, ela incentivava os adultos responsáveis a ler para as crianças, a checar se tinham feito as tarefas.

Em diferentes escolas de diferentes estados desse país encontramos professoras que, regularmente – por exemplo, todas as sextas-feiras –, distribuem para a turma livrinhos de literatura infantil ou paradiáticos (que as escolas recebem através do PNBE e do PNLD – Obras Complementa-

res). As crianças levam os livros para lerem no fim de semana, de modo que os que já dominam o SEA se aventuram na leitura do seu livrinho, com a ajuda dos irmãos ou adultos da casa, se preciso, enquanto os que ainda não têm tal autonomia pedem para alguém da família ou da comunidade fazer a leitura. Na segunda-feira, na roda de conversas, todos podem comentar sobre o que leram e alguns são convidados a contar para o grupo-classe o enredo da “história” lida (quando o gênero é algum tipo de narrativa). Como se vê, as famílias também podem colaborar com essa ampliação do letramento de seus filhos.

Referências:

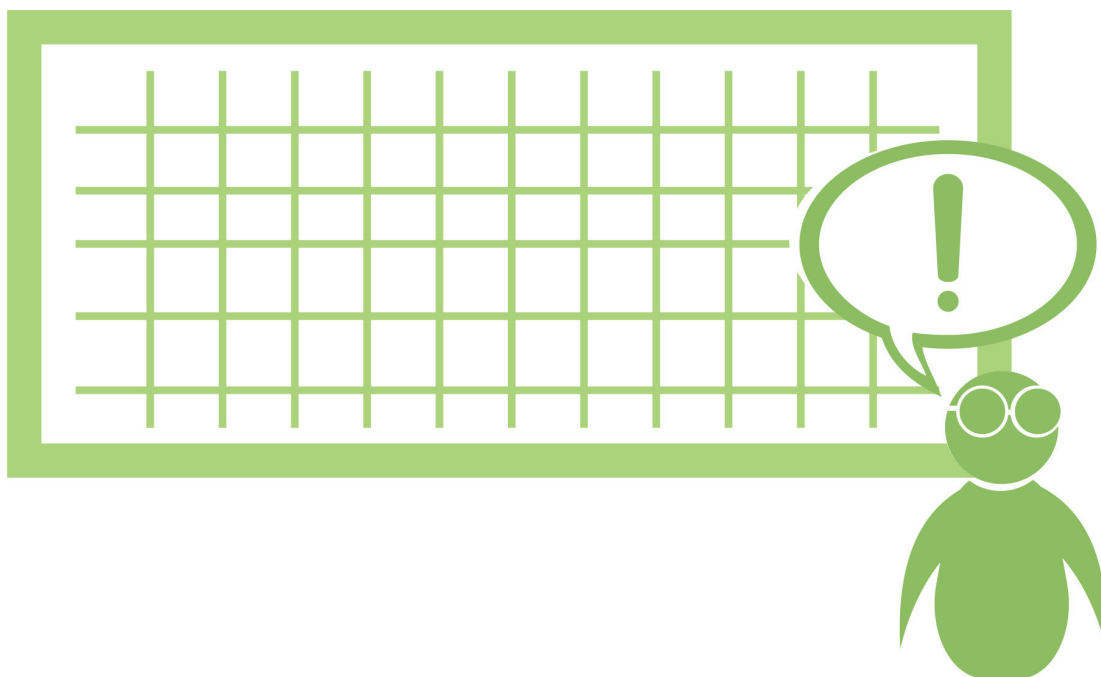
LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SEEL – Prefeitura da Cidade do Recife. **Professor/a alfabetizador/a** – Projeto mais – Relatório de atividades 2006/2008. Recife, 2008.

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.



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 individual ou em dupla.										
Atividades de familiarização com as letras (bingo de letras, construção de alfabeto ilustrado etc.).										
Exploração dos nomes das crianças (produção e reconhecimento).										
Decomposição de palavras (contar sílabas, comparar palavras quanto ao tamanho).										
Atividades de completar palavras (preenchimento de lacunas em palavras: palavras faltando vogais, palavras faltando sílabas etc.).										
Comparação de palavras quanto à sílaba inicial, medial ou final, com reflexão sobre as semelhanças sonoras e gráficas.										
Atividades de permuta, inserção ou retirada de letras para transformar uma palavra em outra.										
Atividades de encontrar palavras dentro de palavras.										
Atividades de ordenar letras ou sílabas para formar palavras.										
Leitura de palavras (parear palavras e figuras, procurar palavras em listas etc.).										
Escrita de palavras.										
Identificação de aliterações ou rimas em textos (parlendas, poemas, trava-línguas, canções etc.).										

Uso de materiais em sala de aula

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

APRENDENDO MAIS

Sugestões de leitura

1.

Ciclo básico de alfabetização e heterogeneidade: os desafios da prática pedagógica.

ZIBETTI, Marli Lúcia. Ciclo básico de alfabetização e heterogeneidade: os desafios da prática pedagógica. **Boletim de Psicologia**. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0006-59432006000200007&script=sci_arttext>.

Nesta pesquisa, utilizando instrumentos da investigação do tipo etnográfico, a autora teve por objetivo discutir as implicações para a prática pedagógica da implantação do Ciclo Básico de alfabetização em uma escola pública da rede estadual de ensino em Rolim de Moura – RO. Os dados analisados revelam que a suposta continuidade de uma professora com a mesma turma de alunos durante os dois anos iniciais do Ensino Fundamental prevista pelo Ciclo, não ocorria na realidade pesquisada, uma vez que havia uma intensa rotatividade de crianças, devido às condições sociais e econômicas das famílias atendidas. A heterogeneidade do grupo, em decorrência do alto índice de transferências recebidas e expedidas, fazia com que as professoras se deparassem com o desafio de trabalhar com a heterogeneidade de suas classes. Este desafio era enfrentado solitariamente pela docente, uma vez que faltavam condições materiais e de apoio pedagógico para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais adequada às necessidades daqueles alunos. Como relato de pesquisa, o texto desnuda a urgência de as redes públicas e o coletivo de cada escola assumirem em conjunto o atendimento aos alunos com mais dificuldades em se alfabetizar.



2. Com todas as letras.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

O livro de Emilia Ferreiro, "Com todas as letras", estabelece em seus três capítulos, os pontos principais entre as políticas globais de alfabetização, falando sobre o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, e a prática cotidiana dentro da sala de aula. A autora destaca os objetivos da alfabetização, as dificuldades de aprendizagem dos educando, a formação dos educadores que atuam no processo de alfabetização das crianças, as ações discriminatórias dentro do espaço escolar, o fracasso escolar, enfim os problemas vinculados à alfabetização e defende explicitamente o direito à alfabetização, condenando as práticas discriminatórias encobertas e as concepções que perpetuam a marginalização. Desse modo, as classes de alfabetização precisam ser, fundamentalmente, um espaço de respeito ao desenvolvimento, às construções, às diferentes formas de expressões da aprendizagem e, principalmente, ao incentivo e respeito ao aluno. Ferreiro defende que esses momentos são os responsáveis para direcionar os diferentes comportamentos das crianças frente aos atos de leitura e escrita.

3. Da escola para casa: alfabetização.

RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. **Da escola para casa: alfabetização**. Belo Horizonte: RHJ Editores, 2011.

A obra tem como objetivo auxiliar os alfabetizadores dos anos iniciais na preparação das atividades extraescolares conhecidas como "para casa", "dever de casa", "lição" ou "tarefa de casa". Organizada em três capítulos, ela tem um cuidado especial com duas questões relacionadas às atividades extraescolares: o envolvimento familiar e o planejamento escolar. No primeiro capítulo são apresentados conceitos e definições sobre a tarefa de casa, denominada no livro de "Para casa", e discute-se sobre a abrangência daquele "Para Casa", a relação do mesmo com a aprendizagem e o desenvolvimento, os aspectos da alfabetização, do letramento e da avaliação e progressão escolar. No segundo capítulo é tratada a relação entre "Para casa", família, aprendizagem, escola, alfabetização e letramento. No capítulo final, são apresentadas três coletâneas de experiências com atividades de casa: a primeira envolve atividades sobre identidade, escola e família; a segunda, atividades que trabalham com letras, sílabas e palavras; e a terceira apresenta atividades com os gêneros textuais. As autoras examinam como certos fatores podem interferir no processo de realização daquela atividade, e, portanto, na aprendizagem do educando.

A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos.

CRUZ, Magna do Carmo Silva Cruz e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos.** In: 35ª Reunião Nacional da ANPEd, 2012, Caxambu. Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPEd, 2012, p. 1 – 15. Disponível em (<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/111-gt10>).

4.

As autoras do artigo relatam uma pesquisa em que utilizaram instrumentos da investigação do tipo etnográfico e tiveram como objetivo analisar a construção de práticas de alfabetização na perspectiva do “alfabetizar letrando” e as relações dessas práticas com as aprendizagens das crianças que frequentam escolas pertencentes a sistemas de ensino organizados em séries e em ciclos. Os dados analisados apontaram que as professoras de ambas as escolas desenvolviam práticas de alfabetização com ênfase na apropriação da escrita alfabética e na consolidação da leitura e da escrita de textos, práticas estas que possibilitaram a apropriação pelas crianças da base alfabética, já no 1º ano, e o avanço, nos outros anos, na consolidação da escrita, com ênfase na apropriação da norma ortográfica. O texto enfatiza que a organização dos sistemas de ensino, bem como as práticas de alfabetização que os configuram nos três anos iniciais, se daria, efetivamente, no cotidiano e deveriam ter como foco a elaboração de uma proposta de continuidade e aprofundamento dos conhecimentos a serem explorados na busca pela efetivação da progressão escolar da criança e de suas aprendizagens no ciclo/série, garantindo o seu direito à alfabetização em tempo oportuno.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

1º momento (4 horas)



1. Ler para deleite: "Festival da primavera: aventuras do Araquã", de Braguinha (João de Barro), ilustrado por Tatiana Paiva;

2 - Socializar as experiências vivenciadas com base nos planejamentos realizados na unidade 6; discutir sobre como as crianças com diferentes níveis de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética participaram das aulas.

3. Ler a seção "Iniciando a conversa";

4. Discutir em grande grupo as seguintes questões e registrar as opiniões no quadro: 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 referente 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?;

5. Ler o texto 1 (Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula) de forma compartilhada, discutindo os aspectos mais importantes do texto e retomando as respostas dadas às questões acima;

6. Discutir em grande grupo: Como está sendo organizado na sua escola o trabalho para atender aos alunos com diferentes dificuldades de leitura e escrita? Que medidas estão sendo tomadas para trabalhar com as crianças que estão no 3º ano e ainda não conseguem ler e escrever?; socializar as práticas em pequenos grupos: Fazer o registro de uma experiência de como é realizado o atendimento às crianças com dificuldades na alfabetização; socializar as práticas no grande grupo.



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

2º momento (4 horas)



1. Ler para deleite: "Turma da Mônica: folclore brasileiro", de Maurício de Souza;

2. Discutir em pequenos grupos as seguintes questões: Como nós, professores do terceiro ano, podemos organizar nossa prática pedagógica, de modo que os alfabetizandos de diferentes níveis possam aprender a ler e escrever, considerando suas reais necessidades? Como envolver outros educadores da escola e os pais, de modo a atender as crianças que estão com mais dificuldade em se alfabetizar? Socializar as respostas para o grande grupo.

3. Ler e discutir o texto 2 (Atendendo à diversidade: o trabalho com as crianças no dia a dia).



4. Elaborar, em pequenos grupos, uma sequência de atividades que contemple os diferentes níveis de aprendizagem da turma envolvendo um dos três tipos de atividade apresentados no texto 2 (dois grupos para cada tipo de atividade), utilizando jogos ou livros do PNBE; socializar em grande grupo.

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

Tarefa (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 grupo"; levar o quadro de perfil da turma para o encontro seguinte.
- Preencher os quadros de "Monitoramento de atividades" realizadas até a data do próximo encontro; levar o quadro preenchido para discussão.