



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da
Educação Básica - DEGEB
Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAI

A ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS PARA AS SITUAÇÕES DE RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: UMA CONVERSA SOBRE AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS EM SALA DE AULA

*Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios*

Manoel de Barros

Introdução

O documento tem por finalidade discutir as questões relacionadas ao agrupamento de alunos, tanto na sua própria sala de aula, quanto na articulação com as salas que compõem a escola. Os agrupamentos seguem os princípios dos saberes já construídos pelas crianças em seu percurso escolar, bem como leva em consideração a heterogeneidade de saberes existentes no espaço escolar e a sua importância na construção dos saberes dos alunos, pois essa forma de trabalho é ancorado, em sua concepção, pela interação entre as crianças com a mediação do professor.

A bela música "Todos Juntos" entoada no espetáculo "Os Saltimbancos" faz a seguinte referência no que pode-se transpor para a realidade na sala de aula */[...]* *Junte um bico com dez unhas / Quatro patas, trinta dentes /[...]* *Todos juntos somos fortes / Somos flecha e somos arco / Todos nós no mesmo barco / Não há nada pra temer / - ao meu lado há um amigo / Que é preciso proteger / Todos juntos somos fortes / Não há nada pra temer [...]*¹. Os versos da música tratam da importância do trabalho colaborativo e encoraja as pessoas em confiar e ajudar seus companheiros

¹ Todos Juntos, letra e música de Luis Enriquez Bacalov, Sergio Bardotti, tradução e adaptação de Chico Buarque de Holanda / 1977. Letra completa disponível em: <http://bit.ly/29LIrIN>



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da
Educação Básica - DEGEB
Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAI

para que coletivamente se constituam numa equipe fortalecida. Ao seguir o mesmo raciocínio, as analogias que podem ser realizadas dizem respeito ao envolvimento de todos os atores dentro do espaço escolar para a aprendizagem dos seus alunos. Com isso o princípio de heterogeneidade e a sua relação direta com a interação devem ser levados em consideração no trabalho da escola.

O trabalho com os agrupamentos produtivos considera que os alunos têm saberes diferentes e pressupõe um trabalho em um sistema de ensino que possibilite que esses saberes sejam compartilhados, discutidos, confrontados, modificados², e que, ao mesmo tempo, possam trocar seus saberes relacionados aos conteúdos, como ainda pensar em estratégias para a resolução da situação problema demandada pelo professor, analisar os diferentes pontos de vista para realizar generalizações e negociar em um acordo que represente o grupo.

Neste aspecto, o professor não assume o papel de mero, nem o único, informante em sala de aula, ou é visto por seus alunos como aquele que compartilha informações e fatos com a turma, transmite saberes considerados importantes para a vida das crianças em um futuro breve, mas sim, o grande mediador do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, os próprios alunos assumem o papel central neste processo, como seres humanos que tem algo a dizer e a contribuir para a construção do conhecimento quando organizados em pequenos agrupamentos. Assim como sua contribuição individual para o desenvolvimento intelectual da classe toda, a partir das situações de comunicação oral das aprendizagens, expressas por situações de rodas, entre elas: de conversa, de indicação literária, de curiosidade, de jornal, socialização dos conhecimentos matemáticos, entre tantas outras possibilidades nas quais os alunos possam trocar experiências sobre os mais diversos conteúdos.

Dessa forma, o movimento metodológico das atividades propostas, além de permitir que todos avancem, possibilita uma mobilidade maior ao professor dentro da sala de aula para atender os que precisam de mais ajuda. Desse modo, o professor

² Trecho extraído do Texto: Contribuições a Prática Pedagógica - 6, elaborado pela equipe pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Ministério da Educação (MEC), Brasília, 2002, disponível em: <http://bit.ly/29Nz2XJ>



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da
Educação Básica - DEGEB
Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAI

poderá planejar esse atendimento de forma que, por exemplo possa se dedicar a todos ao longo de uma semana.

O grande desafio para o professor diz respeito a propositura de situações de aprendizagens que possam ser adequadas aos diferentes saberes em sala de aula, pois devem propor desafios a todos os alunos que compõem os mais diferentes agrupamentos em sala. Nesse processo, é necessário se atentar a algumas considerações que se fazem necessárias, entre elas:

- a. os conhecimentos prévios dos alunos (diagnóstico inicial);
- b. a organização dos grupos de trabalho a partir do diagnóstico inicial;
- c. a seleção adequada de materiais considerando os diferentes agrupamentos e as adequações necessárias;
- d. a importância de se dar vez e voz ao aluno nos agrupamentos e nas situações coletivas;
- e. proposição de situações de aprendizagens nas quais os alunos tenham problemas a resolver e sejam desafiadoras;
- f. o reconhecimento e o respeito aos saberes que os alunos constroem;
- g. acompanhamento pontual em cada um dos agrupamentos, no sentido de potencializar a reflexão dos grupos;
- h. iniciação à pesquisa, mesmo quando os alunos ainda não sabem ler e escrever convencionalmente;
- i. auxílio aos alunos na prática do registro;
- j. oferecimento da oportunidade de trabalho com textos longos e difíceis, com o propósito de aprender a estudar;
- k. a pesquisa como uma das atividades fundamentais para o processo de aprender a estudar.
- l. o diagnóstico dos alunos público alvo da educação especial para que se pense em agrupamentos, bem como a adaptação curricular no que diz respeito ao acesso desses alunos, bem como, em relação ao conteúdo.
- m. a proposição de ações de acompanhamento pontual para os alunos imigrantes e indígenas.



- n. a retomada da avaliação inicial (anexo I) quando se refere a alunos público alvo da Educação Especial, conforme Resolução SE 61/14.

Agrupamentos Produtivos, tão importante para o processo de ensino e aprendizagem, mas o que de fato isso é?

Nos Anos Iniciais, nessa última década, muito tem se falado em agrupamentos produtivos, como também a organização da sala de aula e a forma como o professor agrupa os alunos deve seguir um critério claro em favor da aprendizagem dos sujeitos. Os conhecimentos em relação aos agrupamentos produtivos se intensificaram a partir das ideias vinculadas a alguns programas de formação de professores, entre eles, o que mais teve impacto nesse sentido foi Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, o qual, na rede estadual de São Paulo passou pela alcunha de Letra e Vida.

No entanto, os programas de formação se ativeram, até os dias de hoje, nos agrupamentos de alunos em processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e os critérios são as hipóteses de escritas que os alunos constroem no processo de alfabetização. Este documento tem a pretensão de realizar uma transposição para além do processo de alfabetização, alcançando os conteúdos referentes a aquisição da linguagem escrita mediadas pelas práticas letradas próprias da cultura do escrito, como também em relação ao desenvolvimento das habilidades de matemática.

Para título de análise e aprofundamento das reflexões foi inserido, neste documento, o panorama de uma sala do 1º ano referente aos saberes dos alunos em relação a apropriação do SEA. Com isso o documento recupera alguns conhecimentos já construídos e com certo enraizamento na rede.








Tabela 1.

Panorama geral dos alunos em Processo de aquisição do SEA, da sala da professora Glória

ALUNOS	NÍVEL DE ESCRITA	ALUNOS	NÍVEL DE ESCRITA
Ana Julia	silábica sem valor sonoro convencional	Maria	silábica sem valor sonoro convencional
Arthur	silábica sem valor sonoro convencional	Mário	silábico-alfabética
Bárbara	silábica sem valor sonoro convencional	Melissa	silábico-alfabética
Cauê	alfabética	Nicolas	silábica com valor sonoro convencional
Débora	alfabética	Paulo	silábica sem valor sonoro convencional
Enzo	pré-silábica	Pedro	silábica com valor sonoro convencional
Gabrielly	silábica sem valor sonoro convencional	Pietro	silábica com valor sonoro convencional
Iago	pré-silábica	Raquel	silábica com valor sonoro convencional
Ismael	silábica sem valor sonoro convencional	Renato	pré-silábica
Julia	silábica com valor sonoro convencional	Sofia	silábica sem valor sonoro convencional
Julio	silábica com valor sonoro convencional	Tamires	silábica sem valor sonoro convencional
Cauane	silábica sem valor sonoro convencional	Tiago	silábico-alfabética
Lorenzo	alfabética	Vinicius	silábico-alfabética
Maria Eduarda	silábica sem valor sonoro convencional	Vitor	silábico-alfabética

Legenda

-  pré-silábica
-  silábica sem valor sonoro convencional
-  silábica com valor sonoro convencional
-  silábico-alfabética
-  alfabética

Para o agrupamento dos alunos da sala da professora Glória é necessário, antes de mais nada, compreender que os saberes dos alunos são diferentes. Essa diferença se dá pelo fato da classe ter 3 alunos que já compreenderam a base alfabética, 4 com hipótese de escrita silábico-alfabética, 7 que apresentam escrita silábica com valor sonoro convencional, 11 alunos com escrita silábica sem valor sonoro e por fim 3 deles com escrita pré silábica. Diante desse cenário, a professora poderá realizar agrupamentos produtivos³ da seguinte forma:

1. Alunos apresentando escrita alfabética com os que apresentam escrita silábico-alfabética - esse tipo de agrupamento apresenta-se bastante

³ Cabe aqui uma pequena ressalva quanto a formação desse agrupamento, em se tratando da complexidade do conteúdo (apropriação do SEA) o melhor dos agrupamentos é a dupla, já que, garante boas discussões entre as crianças, ou em casos esporádicos o agrupamento de três alunos, o que depende do bom senso do professor para esse último tipo.



produtivo pelo fato do aluno com escrita alfabética já ter compreendido o sistema de escrita, e ao escrever já faz uso das regras de geração do SEA, assim já consegue pensar em quantas e quais letras utilizar na escrita das palavras, o que o torna um bom parceiro para alunos com escrita silábico-alfabética. Esta é conhecida por uma fase de transição entre a escrita silábica com a alfabética, na qual os alunos encontram-se em desestabilização da escrita silábica e na qual apresentam uma escrita alternada. Em alguns momentos já reconhecem os elementos que fazem parte da pauta sonora (escrita alfabética), em outros reconhecem apenas um dos elementos que compõem a escrita silábico-alfabética.

Exemplos de escrita alfabética	Exemplos de escrita silábico-alfabética
<p data-bbox="311 985 638 1019">Escrita de RINOCERONTE</p> <p data-bbox="343 1075 606 1120">RI NO CE RO TE</p> <p data-bbox="327 1142 622 1187">RI NO CE RON TE</p> <p data-bbox="183 1209 766 1702">Observações: Na escrita de rinoceronte os alunos com escrita alfabética já compreenderam a geração do sistema de escrita, no primeiro exemplo apresenta uma escrita convencional da palavra e quando atribui RO para RON, não é uma questão relacionada a aquisição do sistema, mas sim, às questões qualitativas da escrita (ortografia), já a segunda escrita demonstra que há preocupação na qualidade da escrita, já que produz uma escrita convencional com ortografia regular.</p>	<p data-bbox="901 1019 1236 1052">Escrita de RINOCERONTE</p> <p data-bbox="917 1086 1220 1131">RI N CE O T</p> <p data-bbox="909 1153 1228 1198">I NO E O TE</p> <p data-bbox="782 1220 1364 1736">Observações: Na escrita de rinoceronte os alunos com escrita silábico-alfabética alternam entre a escrita silábica (identificam 1 elemento da pauta sonora) e escrita alfabética (reconhecem outros elementos que compõem a pauta sonora). Percebe-se essa alternância no primeiro exemplo, já que escreve alfabeticamente RI e CE e silabicamente quando atribui N para NO, O para RON e T para TE, o mesmo acontece na segunda escrita quando escreve alfabeticamente NO e TE e silabicamente I para RI, e para CE e O para RON.</p>

2. **Alunos com escrita silábico-alfabética e os que apresentam escritas silábicas (com valor ou sem valor sonoro convencional)** - como já dito no item anterior, o aluno com escrita silábico-alfabética encontra-se desconfortável com a escrita silábica e inicia um processo, na qual reconhece outros elementos que compõem a pauta sonora e apresenta, assim, uma escrita de palavras em que



alterna entre a escrita silábica e a alfabética, já os alunos com escrita silábica com valor sonoro reconhecem um dos elementos que compõem a pauta sonora. Nesse sentido, o agrupamento torna-se produtivo pois escrevem de forma diferente a mesma palavra, e portanto, tem muitas coisas para discutir quando desafiados a escreverem juntos uma lista de palavras, uma parlenda, um trecho de uma música, frases de caminhão, ditados populares, nomes dos colegas da classe, entre outras atividades próprias para o processo de ensino e de aprendizagem da escrita.

Exemplos de escrita silábica com valor sonoro convencional
Escrita de RINOCERONTE

R N E O T
I O C O E
IN TO CV KO EL

Observações: Na escrita de rinoceronte os alunos com escrita silábica normalmente atribuem uma letra para cada sílaba como no primeiro e no segundo exemplos, já a terceira escrita chama bastante atenção pelo fato que muitos alunos apresentam escritas como o exemplo descrito, acrescentam letras entre as que reconhecem ou então no final de sua escrita. Isto evidencia duas ideias em sua produção: 1 - o aluno já está desconfortável em sua escrita silábica e começa a preencher de letras, mesmo sem identificar os sons, pois acredita que apenas a escrita silábica não mais garante e 2 - o aluno ainda se encontra com a reflexão no eixo quantitativo da escrita, e quando escreve palavras menores não aceita serem escritas com menos de 4 letras. Como no exemplo da escrita de TIGRE abaixo:

T G V N
| →

Exemplos de escrita silábica sem valor sonoro
Escrita de RINOCERONTE

A J U A M
B R V K R

Observações: Nesse tipo de escrita, a criança já relaciona as partes do escrito com as partes do falado, isto fica evidente quando o aluno realiza a leitura e efetua as marcações do que se lê e na ordem em que realiza. No primeiro exemplo de escrita trata-se da aluna Ana Júlia que na leitura marca com tranquilidade as partes sonoras da palavra, mas no entanto, utiliza repertório de letras praticamente do seu próprio nome. A segunda escrita, da aluna Bárbara, dá indícios que pauta a construção de suas escritas utilizando o alfabeto como repertório de letras.

A aluna Barbara quando solicitada a escrever TIGRE apresenta a seguinte escrita:

S M B V
| →

A aluna Barbara encontra-se bastante confortável com a escrita silábica, apesar de, ainda se prender na quantidade mínima de letras, já que não reconhece como escrita válida palavras com menos



<p>I E S O →</p> <p>Vale destacar que as marcações em verde dizem respeito a marcação da leitura realizada. Neste sentido, observa-se que, em todos os exemplos, a criança estabelece relação entre partes do falado com partes do escrito e reconhece sons de um elemento da pauta sonora. No caso da escrita de <u>TIGRE</u>, ela realiza um ajuste das letras que escreveu a mais, com as da sua hipótese silábica.</p>	<p>de quatro letras. No entanto, ajusta a sua escrita a partir de sua hipótese silábica. A aluna <u>Ana Júlia</u>, que já se desprendeu do quantitativo mínimo de letras, apresenta a escrita de <u>TIGRE</u> da seguinte forma:</p> <p>I N </p> <p>A aluna atribui duas letras para a escrita de tigre, realiza a leitura relacionando as partes do falado com a do escrito, mas não reconhece os sons que acompanham a pauta sonora.</p>
---	--

3. **Alunos que escrevem silabicamente com valor sonoro e alunos com escritas pré-silábicas** - os exemplos de escritas silábicas e as observações necessárias podem ser consultadas no item anterior, nessa parte, a atenção ficará em torno das escritas pré-silábicas. Cabe lembrar que nesse tipo de escrita a criança ainda não estabelece relação entre a fala e a escrita, por isso a sugestão é que esses alunos sejam agrupados com os que já estabelecem essa relação e já possuem o valor sonoro convencional, pois assim ambos são desafiados e tem problemas a serem resolvidos quando agrupados.

<p>Exemplos de escrita pré-silábica I</p> <p>Escrita de RINOCERONTE</p> <p>Escrita 1 - Enzo</p> <p>NZEOAZEZANZONAZEABZABOE →</p> <p>Observações: Na escrita de rinoceronte o aluno com escrita pré-silábica normalmente apresenta leitura global, ou seja, para efeito de ilustração, esse tipo de leitura, se dá quando a criança faz uma leitura sem realizar a marcação de partes do falado com as partes do escrito, demonstrando que não estabelece</p>	<p>Exemplos de escrita pré-silábica II</p> <p>Escrita de RINOCERONTE</p> <p>Escrita 2 - Iago</p> <p>VAKIAGO →</p> <p>Escrita 3 - Renato</p> <p>RINBAOL →</p> <p>2- A escrita dos alunos Iago e Renato tem natureza diferentes do aluno Enzo, apesar da escrita 2, Iago utilizar o repertório de letras praticamente as que fazem parte do seu próprio nome, o que a escrita 2 parece romper com essa ideia, já que existe uma preocupação do aluno Renato em utilizar letras além das que</p>
---	--



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da
Educação Básica - DEGEB
Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAI

<p>relação entre o que é ditado e o que é escrito.</p> <p>No entanto ao observar as escritas produzidas pelos alunos da professora, algumas questões devem ser observadas, entre elas:</p> <p>1- A escrita do aluno Enzo demonstra que ainda não apresenta controle quantitativo em suas escritas, já que utilizou todo o espaço da linha para produzi-la. No entanto, a criança sabe que para a escrever é necessário a utilização de letras, este é, um grande passo para a criança rumo a aquisição da escrita, visto que algumas crianças apresentam escritas mais primitivas utilizando-se de garatujas (desenhos) e pseudoletas (letras não convencionais). Além disso, cabe frisar que a maioria das letras que o aluno tem como repertório são originárias de seu próprio nome.</p>	<p>fazem parte do seu nome. Em relação a essa escrita, deve-se pensar no nome da criança e a do animal, já que RENATO e RINOCERONTE, tem um início fonologicamente parecidos. Na verdade, um princípio bastante interessante, pode ser aplicado aqui, a chamada consciência fonológica, na qual a criança parte daquilo que tem o repertório de som e que o RE do próprio nome ajuda a escrever o RE de rinoceronte.</p> <p>As duas escritas apresentam controle quantitativo, portanto, essas crianças já compreenderam, que para escrever uma palavra de uma lista proposta pelo professor, é preciso utilizar uma quantidade de letras, geralmente o mínimo entre 4 ou 5 letras, além de uma quantidade máxima, sem prosseguir até o final da linha.</p>
---	---

Cabe destacar que, os agrupamentos precisam ser pensados sempre e cabe uma ressalva neste documento sobre essa movimentação, já que, na escola muitas vezes depara-se com alunos que ficam agrupados quase o ano todo com o mesmo colega, é necessário que o professor pense com clareza na formação desses agrupamentos e que os critérios mencionados anteriormente (no processo de alfabetização) e utilizar desses conhecimentos com certa cautela, pois é necessário que os alunos tenham mobilidade em sala de aula para interagirem com diferentes conhecimentos, a exemplo disso:

- Alunos com escrita alfabética podem ser agrupados quando a intenção do professor é promover uma reflexão qualitativa da escrita referente a ortografia das palavras, a segmentação do texto em palavras, a produção textual em duplas, entre outras atividades.
- Os alunos com escrita silábico-alfabética em alguns momentos podem ser agrupados aos alunos com escrita silábica, mas também nos outros momentos



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da
Educação Básica - DEGEB
Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAI

com os alunos que apresentam escrita alfabética, para que haja, a maior troca de informações e conhecimentos entre os participantes.

- Os alunos com escrita silábica com valor sonoro podem ser agrupados com os que não sonorizam a escrita, ou os que apresentam escrita pré-silábica.

No entanto em atividades relacionadas a produção textual os alunos podem ser agrupados com os que já escrevem convencionalmente, basta que se definam os papéis nos agrupamentos, como por exemplo o que escreve fica a cargo da textualização e o que se encontra em processo de aquisição do sistema dita o texto para o colega.

Em leitura e escrita (produção de textos) é necessário que se pense no movimento metodológico desse tipo de situação. Nesse sentido, pode-se prever agrupamentos de diferentes formas em sala de aula, tais como:

- a) o **trabalho coletivo**, no qual o professor modeliza procedimentos e comportamentos oferecendo referências dos mesmos aos alunos, assim como repertoria o aluno sobre os conteúdos em foco, possibilitando-lhe a exercitação colaborativa com todos da classe (e, dessa maneira, a constituição progressiva da capacidade envolvida na tarefa);
- b) o **trabalho em grupo/duplas**, no qual o aluno trabalha em colaboração com um ou mais parceiros em uma situação que permite que ele desenvolva tarefas utilizando apropriações em andamento, ao mesmo tempo em que cria condições para novas apropriações ou para a consolidação das efetivadas em momentos anteriores;
- c) o **trabalho independente** – ou **individual** – no qual o aluno realiza trabalhos de maneira autônoma, ou seja, a partir das apropriações já realizadas, e não aquelas que se encontram, ainda, em andamento⁴.

⁴ Trecho retirado do documento "ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS FUNDAMENTAIS SOBRE AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA", Kátia Lomba Brakling, Equipe CEFAI, Formadores do programa Ler e Escrever, sob supervisão de Telma Weisz, 2013



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da
Educação Básica - DEGEB
Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAI

Em se tratando de agrupamentos - possíveis de serem realizados em sala de aula - dos alunos que já alcançaram a escrita alfabética para o desenvolvimento das atividades de reflexão sobre a escrita convencional [caso específico das atividades relacionadas a ortografia], as situações de leitura realizada pelos alunos em sala de aula e as situações de produção de textos é necessário levar em consideração as formas de organização da sala de aula, como descritas anteriormente, mas as atividades em duplas é que merecerão uma maior atenção neste documento. Claro está que as demais formas de organização da sala tem seu papel importante no desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas e não cognitivas dos alunos, no entanto, no trabalho em parceria, os critérios de agrupamento devem estar bem claros o professor e a sua intencionalidade nas atividades encaminhadas de leitura, escrita e geração da escrita.

Vale ressaltar que os agrupamentos de alunos devem ter como primeiro critério o conhecimento, que devem ser próximos, mas que no entanto possam, a partir de uma tarefa ajustada aos seus saberes, terem problemas para discutirem e resolverem, outro critério que deve-se levar em consideração diz respeito a boa relação entre os alunos, já que é sabido que crianças, principalmente os pré adolescentes, idade típica das classes de 4º e 5º anos possuem suas diferenças e suas pequenas inimizades temporárias, nesses casos o professor deve analisar com cuidado, pois ao invés de se constituírem em agrupamentos produtivos, na verdade a lógica vai ao contrário de tudo isso.

No sentido de dar luz a essa temática dos agrupamentos toma-se como exemplo algumas habilidades referentes a textos de divulgação científica para crianças, em que, abaixo estão expressos os dados da 12ª AAP referentes ao desempenho dos alunos em relação as habilidades de leitura desse tipo de texto.

QUESTÃO	A	B	C	D	HABILIDADE
4º ANO					
Q15	15,8	31,2	12,2	40,9	H14 Localizar informação explícita em um texto de divulgação científica com base em sua compreensão global.
5º ANO					
Q12	52,6	15,2	23,1	9,1	H 12 - Localizar informações explícitas em um texto expositivo



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da
Educação Básica - DEGEB
Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAI

					(informativo) com base em sua compreensão global.
Q14	19,6	34,4	26,9	19,1	H 13 - Inferir informação a partir da leitura global de um texto expositivo.

Ao observar as ações em sala de aula as situações de leitura em sala de aula, os múltiplos agrupamentos devem ser levados em consideração, mas a importância da leitura em duplas, para que possam juntos reconstruírem os sentidos do texto, para que posteriormente em uma atividade coletiva possam discutir com os demais colegas da classe quais as informações que chamaram atenção durante a leitura do artigo expositivo e quais as informações que ainda precisam de maior aprofundamento.

Quando os dados são comparados entre os itens referentes a divulgação científica e os textos de outros gêneros que compunham a prova AAP, observa-se uma certa "queda" no desempenho em habilidades como a inferência de informação ou a localização de informação explícita no texto. Nesse sentido os agrupamentos podem contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades pois pode-se agrupar alunos que já possuem maior domínio de leitura desse tipo de texto com aqueles que precisam se apropriar de suas características, linguagens próprias, procedimentos típicos da leitura de gêneros que compõem a divulgação científica, fazer uso de estratégias de inferência e antecipação do conteúdo temático do texto, estabelecer relação entre outros textos, etc.

Não é só no processo de alfabetização que os agrupamentos produtivos devem ser levados em conta, mas sim em todo o percurso acadêmico dos alunos deve-se ter critérios claros para essa e alguns princípios que torna uma atividade de leitura [ou de escrita] em uma boa situação de aprendizagem [como também de ensino], tais princípios são:

1. Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa.
2. Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da
Educação Básica - DEGEB
Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAI

3. O conteúdo trabalhado mantém as suas características de objeto sociocultural real.
4. A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível entre os alunos — por isso as situações propostas devem prever o intercâmbio e a interação entre eles.

Os alunos possuem, conhecimentos em relação a leitura de textos de divulgação científica, uns já se constituíram leitores mais proficientes nos gêneros que compõem essa esfera de circulação, outros que precisam ser mais expostos aos referidos gêneros. Como esse tipo de texto desperta muito a curiosidade da criança [um dos pilares para a disseminação de textos de divulgação científica para crianças é o de lhes despertar vocações para a vida].

As crianças precisam ser desafiadas a todo o momento, como também cada grupo deverá ter um propósito claro para a leitura, poderão ler para compartilhar conhecimentos com a outra dupla, confrontar as informações que a outra dupla julgou importante, comunicar observações e curiosidades para toda a classe ou alguém do espaço escolar. Esses propósitos fazem com que os alunos se mobilizem para a leitura e tenham problemas a resolver.

Outro fator importante no trabalho com a leitura é que na escola o alunos percebe uma diferença grande entre ler na vida [ler na vida é mobilizado por uma intencionalidade, um propósito claro] e ler na escola muitas vezes são exercícios repetitivos e a prioridade, muitas vezes, na leitura oral. É desvinculada de significação prática, e por último e a principal é que agrupar os alunos é necessário a interação entre esses sujeitos para resolver um problema único para ambos.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da
Educação Básica - DEGEB
Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAI

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. (2005). *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo(SP): Parábola Editorial.
- BALLONGA, P. P. Matemática. In: Zabala, A. (Org.). **Como** trabalhar os conteúdos procedimentais em aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. pp. 165-192.
- BARROS, M. d. (2006). *Memórias Inventadas. A segunda infância*. . São Paulo(SP): Planeta do Brasil.
- BRAKLING, K. L. (2001). Linguagem oral e linguagem escrita: diferenças e impregnações. *PEC-Formação Universitária. Unidade 4.1. Tema 4. Módulo 2: Linguagem, Interação Social e Cidadania*. São Paulo, São Paulo: SEE de SP/Fundação Vanzolini/USP/PUC/UNESP.
- BRAKLING, K. L. (2002). *Linguagem oral e linguagem escrita: novas perspectivas em discussão*. Fonte: EDUCAREDE:
http://www.educarede.org.br/educa/html/index_oassuntoe.cfm.
- D'AMBROSIO, U. Educação Matemática: da teoria à prática. Campinas: Papyrus, 1977.
- DOLZ, J. &. (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. (T. d. restrita, Ed.) *CULTURA y Educación*, 2, 31-41.
- DOLZ, J., GAGNON, R., & DECÂNDIO, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas(SP): Mercado de Letras.
- FAYOL, M. A criança e o número: da contagem à resolução de problemas. Tradução Rosana Severino de Leoni. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FERREIRO, E. &. (1986). A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre (RS): Artmed.
- FERREIRO, E. (1990). A escrita como sistema de representação. Em E. FERREIRO, *Reflexões sobre Alfabetização* (pp. 10-16). São Paulo(SP): Cortez Editores.
- FERREIRO, E. (2008). Alfabetização e Cultura Escrita. *Revista Nova Escola*. São Paulo, São Paulo, Brasil: Abril. Fonte:
http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0162/aberto/mt_245461.shtml.
- IFRAH, G. Os números: história de uma grande invenção. São Paulo: Globo, 1989.
- KAUFMAN, Ana María. Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires: Aique Grupo Editorial, 2009.
- KOCK, I. (2002). *O texto e a construção de sentidos. Caminhos de Linguística*. São Paulo(SP): Contexto.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da
Educação Básica - DEGEB
Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAI

LERNER, D. (maio-2002). A Autonomia do Leitor. Uma Análise Didática. *Revista de Educação*. N. 6.

LERNER, Delia Zunino, D. A Matemática na escola aqui e agora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARRA, C.; Saiz, I. (Org.). Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PIRES, C. M. C. Conversas com professores dos anos iniciais. São Paulo: Zapt Editora, 2012.

PIRES, C. M. C. Currículos de Matemática: da organização linear à ideia de rede. São Paulo: FTD, 2000.

PIRES, C. M. C. et al. Espaço e Forma. São Paulo: Porém Editora, 2012.

PIRES, C. M. C. Números naturais e operações. São Paulo: Editora Melhoramentos. 2013 (Como eu ensino).

POZZO, J. I. (Org.). A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ROJO, R. H. (1999). Oral e escrito em sala de aula. Letramento escolar e gêneros do discurso. *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN: s/p., CD-ROM*. Florianópolis: UFSC/ABRALIN.

SCHNEUWLY, B., & DOLZ, J. (1998). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas (SP): Editora Mercado de Letras.

SIMON, M. A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26 (2). pp. 114-145.

TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da linguagem escrita. 13 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, L. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: MARTins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (1989). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WEISZ, T. (1985). *Repensando a prática de alfabetização: as ideias de Emília Ferreiro na sala de aula*. Cadernos de Pesquisa, No 52, pp. 115-119.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da
Educação Básica - DEGEB
Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAI

WEISZ, T. (1988). *As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática de alfabetização*. Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova Concepção de Trabalho Pedagógico em São Paulo. São Paulo (SP): SEE de SP/CENP - Coordenadoria De Estudos e Normas Pedagógicas.

WEISZ, T. (2002). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo (SP): Ática.

WEISZ, T. (nov/dez 2003 - jan/2004). *Didática da leitura e da escrita: questões polêmicas*. Pátio - Revista Pedagógica, No 28.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da
Educação Básica - DEGEB
Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAI

Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
Coordenadora Valéria de Souza

**Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação
Básica**
Diretora Regina Resek

Centro do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAI
Diretora Sonia Jorge

Equipe Curricular - CEFAI
Andréa Freitas, Edimilson Ribeiro, Fabiana Porto dos Santos, e Luciana Souza