

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

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

**PLANEJAMENTO ESCOLAR: ALFABETIZAÇÃO
E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

**Ano 01
Unidade 02**

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 : planejamento escolar : alfabetização e ensino da língua portuguesa : ano 1 : unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.

-- Brasília : MEC, SEB, 2012.

48 p.

ISBN 978-85-7783-123-4

1. Alfabetização. 2. Língua portuguesa. 3. Planejamento do ensino.
I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 125.616 exemplares

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

Sumário

PLANEJAMENTO ESCOLAR: ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Iniciando a conversa	05
Aprofundando o tema	06
Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa	06
As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador	17
Compartilhando	29
Direitos de aprendizagem em História no ciclo de alfabetização	29
Materiais didáticos no ciclo de alfabetização.	36
Aprendendo mais	45
Sugestões de leitura	45
Sugestões de atividades para os encontros em grupo	47

PLANEJAMENTO ESCOLAR: ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

UNIDADE 2 | ANO 1

Autoras dos textos da seção Aprofundando o tema:

Andrea Tereza Brito Ferreira, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Luciane Manera Magalhães, Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo, Simone Borrelli Achtschin, Terezinha Toledo Melquíades de Melo.

Autoras dos relatos de experiência e depoimentos:

Ana Cristina Bezerra da Silva, Severina Erica da Silva Guerra.

Leitores críticos e apoio pedagógico:

Adriana M. P. da Silva, Alexsandro da Silva, Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Cristina Bezerra da Silva, Ana Lúcia Martins Maturano, Ana Márcia Luna Monteiro, Erika Souza Vieira, Evani da Silva Vieira, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Juliana de Melo Lima, Magna do Carmo Silva Cruz, Rochelane Vieira de Santana, Severino Rafael da Silva, Sheila Cristina da Silva Barros, Telma Ferraz Leal, Yarla Suellen Nascimento Alvares.

Produção dos quadros de direitos de aprendizagem:

Adriana M. P. da Silva.

Revisora:

Adriana de Oliveira Gibbon.

Projeto gráfico e diagramação:

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

Ilustração:

Airton Santos.

Capa:

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

Iniciando a conversa

A maneira como uma escola se organiza para atender aos seus objetivos inclui algumas ações que são fundamentais para o seu funcionamento. Pensar sobre o que e como fazer em uma escola inclui traçar planos e metas a serem alcançadas ao longo de um determinado tempo, seja este o planejamento de uma gestão escolar ou de uma sala de aula. No caso das salas de aula do ciclo da alfabetização, é importante ter em mente quais são os objetivos do ensino de cada fase, que direitos de aprendizagem temos que contemplar em cada ano para que nossos alunos avancem com sucesso em novas etapas e desafios. Nesta unidade, discutiremos justamente a importância do planejamento das atividades, da organização do trabalho, da previsão do tempo pedagógico e da construção de rotinas no sentido de promover o atendimento e a formação das crianças em alfabetização. Para isso, abordaremos temas que estão apresentados nas seguintes questões: Por que devemos planejar o ensino da alfabetização? Como planejar o trabalho com a alfabetização de forma a contemplar os diferentes eixos de ensino da língua? Como organizar o tempo escolar? Como construir uma rotina que venha a favorecer a aprendizagem dos nossos alunos? Como planejar e organizar o trabalho pedagógico utilizando-se dos diversos materiais e recursos disponíveis para o ciclo de alfabetização nas escolas?

Desse modo, os objetivos da unidade 2 são:

- aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
- planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
- criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
- compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula.




APROFUNDANDO O TEMA

Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa

Luciane Manera Magalhães
Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo
Simone Borrelli Achtschin
Terezinha Toledo Melquíades de Melo

Por que planejar o ensino?



Planejar faz parte do nosso cotidiano. Quando acordamos, muitas vezes planejamos o que vamos fazer durante o dia, em que ordem vamos realizar cada atividade, quanto tempo será dispensado e quase sempre deixamos um espaço de tempo para que determinados imprevistos não atrapalhem ou alterem nossos planos. Por que planejamos na vida diária? Para organizarmos nossas ações e evitarmos frustrações como, por exemplo, programar uma festa surpresa para um amigo ou familiar e nos desencontrarmos do aniversariante. Planejar a ida a um *show* pressupõe um preparo: verificar se não

temos outro compromisso naquele dia e horário, certificar-se do local onde será realizado, comprar o bilhete de entrada com antecedência, combinar com os amigos, decidir o meio de transporte, se vamos de carro, com quem iremos, onde vamos estacionar e assim por diante. Na escola, devemos ter o mesmo cuidado. Com uma diferença fundamental, no caso do *show* não temos a responsabilidade sobre o futuro de outras pessoas. Desse modo, o planejamento na escola tem um impacto maior, pois não traz consequências apenas para nossas próprias vidas, como ocorre em relação à ida ao show,

mas para a vida de outras pessoas: os estudantes, suas famílias, suas comunidades.

Precisamos planejar para fazermos escolhas coerentes, organizar nossas rotinas, ter nossos objetivos delimitados, saber aonde queremos chegar e o que precisamos ensinar aos nossos alunos. Para tanto, é necessário termos uma visão do processo mais amplo de aprendizado que será desenvolvido durante todo o ano letivo, mas também do processo micro, revelado por meio de um planejamento mais pontual, marcado por intervalos de tempo.

Para planejar o processo de alfabetização e ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, tomamos quatro eixos direcionadores: leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística, incluindo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA. Abordaremos, sucintamente, cada um deles de forma a explicitar as concepções linguísticas e epistemológicas que direcionam a presente proposta.

Os eixos de ensino da língua como norteadores do planejamento escolar

Como poderá ser observado, durante a leitura deste material, todo o trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento está pautado na busca da realização de atividades que levem em consideração os

usos sociais da língua escrita, não somente os escolares, mas também os relativos a outras esferas sociais. Como bem destaca Kleiman (2005, p.33):

“As práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante. Essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pelas quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada.”



Fazer com que a criança em fase de alfabetização vivencie a leitura, a produção de texto escrito, a produção e compreensão de textos orais e a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética como práticas relevantes e interessantes é um desafio para os professores, o qual pode ser vencido quando “o trabalho didático é organizado levando em conta os textos que circulam entre diversos grupos sociais, no dia a dia.” (KLEIMAN, 2005, p.34). É com base nestas ideias que tomamos os usos dos gêneros textuais como ponto de partida para a prática pedagógica, com o objetivo primeiro de propiciar a vivência destas práticas também em ambiente escolar e despertar nossos alunos para o uso além dos muros da escola. Ensinar por meio dos usos dos gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita. É um direito de nossos alunos e cabe aos professores garantir este direito de aprendizagem a cada um.

A leitura

A leitura envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos. As referidas habilidades inter-relacionam-se e não podem ser pensadas hierarquicamente. Quanto maior for a experiência de ouvir e ler textos, mais elaborada será a produção de sentidos por parte do leitor. No processo inicial de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, cabe ao professor ser o mediador da turma, auxiliando os alunos na elaboração de objetivos e expectativas de leitura, na criação de hipóteses antes e durante o ato de ler, correlacionando os conhecimentos prévios dos aprendizes com aqueles que se pode reconhecer no texto, sejam explícitos ou implícitos.

Ler para nossos alunos é prática fundamental para despertar o gosto e o desejo pela leitura. Ler, entretanto, não é sinôni-



mo de contar histórias, ainda que esta prática seja fundamental na escola. Quando lemos o texto escrito para nossos alunos, permitimos que eles apreendam aspectos peculiares da modalidade escrita, como a estrutura sintática, o vocabulário, os elos coesivos. Quando contamos com as nossas palavras, e não as do autor, deixamos de propiciar a convivência da criança com a linguagem escrita, embora outras aprendizagens possam ser realizadas.

Em nosso dia a dia, utilizamos a leitura com diferentes objetivos (lemos para obter informações sobre um assunto específico, para localizarmos uma rua, para seguirmos prescrições médicas, para nos distrairmos), os quais direcionam nossas atitudes diante do texto. São essas estratégias, práticas sociais que vivenciamos em nossas ações de leitores competentes, que devem ser tomadas como base para o ensino e o trabalho na sala de aula com a leitura, diminuindo cada vez mais as atividades artificiais e proporcionando, com mais intensidade, atividades próximas às práticas sociais de letramento.

A produção de textos

Quando se fala em escrita, no primeiro ano, é comum que se associe esta atividade a uma escrita alfabética, à produção de um texto longo, geralmente narrativo, o que leva o professor a adiar esta prática. Entendemos

que o texto a ser escrito pelas crianças pode ser longo ou curto, conhecido ou não. A letra de uma cantiga, uma quadrinha, um poema, um provérbio, um dito popular, uma história, um bilhete, um cartaz, um aviso são alguns exemplos de textos a serem escritos em sala de aula. A escolha do que a criança irá escrever irá depender da situação comunicativa proposta pelo professor. Partindo desta concepção, defendemos a ideia de que a criança pode e deve escrever espontaneamente desde as primeiras semanas de aula. É necessário, entretanto, que o docente compreenda que copiar não é sinônimo de escrever, embora seja uma habilidade necessária a ser desenvolvida durante a alfabetização.

Levar a criança a escrever “do jeito que acha que é” é uma maneira de incentivá-la a buscar estratégias para colocar no papel o que quer informar ao seu leitor. Quando solicitamos que a criança faça um desenho sobre a parte de que mais gostou de uma história ouvida e escreva sobre esta parte para divulgar em um mural para que outras pessoas possam ler, propiciamos a reflexão sobre a escrita e a busca de soluções para questões que se colocam acerca da apropriação do sistema de escrita. O papel do professor de revisor do texto para que possa ser exibido em mural é importante porque, interagindo neste tipo de situação, a criança pode aprender que existe uma convenção social que dita as regras da escrita, as quais serão aprendidas no decorrer dos anos.

Escrever pode ser uma prática não muito frequente no cotidiano de algumas crianças, não porque ainda não saibam escrever convencionalmente, mas pelo fato de ser pouco utilizada em sua família ou comunidade em situações em que elas façam parte. Despertar nas crianças o desejo de escrever é papel da escola, mas sabe-se que escrever apenas para o professor corrigir ou guardar não é prática sedutora para a criança. Ter o que dizer e a quem dizer são, portanto, os primeiros passos para a formação da criança produtora de textos.

A produção de textos, na escola, pode se dar de diferentes formas: coletivamente, por meio de um escriba que geralmente é o professor; em dupla; ou individualmente. Quando o professor atua como escriba, ensina às crianças as diferenças entre linguagem oral e escrita, a organização das ideias, a importância de sempre revisar o que foi produzido, a desenvolverem suas próprias estratégias de

registro e a se assumirem como autores. O trabalho em dupla é um recurso metodológico interessante porque permite às crianças interagirem, trocarem informações e resolverem conflitos, o que favorece a participação mais efetiva. Ao produzirem o texto, as crianças confrontam suas hipóteses, negociam a escrita e auxiliam umas às outras em suas reflexões, tanto a respeito do sistema de escrita, quanto à organização do texto.

Cabe lembrar que é muito mais fácil para uma criança, em processo inicial de alfabetização, escrever um texto que já sabe de cor, como uma quadrinha, uma pequena cantiga, provérbio ou trava-línguas, do que um totalmente novo. Neste caso, a produção escrita serve, sobretudo, para a reflexão acerca do Sistema de Escrita Alfabética: com que letras escrevo determinada palavra, onde incluir espaços em branco para delimitar as palavras etc. Tal tipo de atividade é, sem dúvida, muito importante, no entanto, para que as crianças aprendam a escrever textos é preciso variar as situações de produção quanto às dimensões da escrita a serem contempladas: (i) registro de um texto que se sabe de cor, como o tipo citado acima; (ii) a reescrita de textos, em que as crianças sabem o conteúdo do texto, mas precisam recuperá-lo e escrever de outro modo, pensando em “como dizer”; (iii) escrita autoral de textos, em que os estudantes precisam definir o que vão dizer e como vão dizer.



A oralidade

Ser competente em diferentes situações discursivas orais engloba, em primeira instância, saber adequar sua linguagem ao contexto ou ao evento em que estamos inseridos. Demanda, também, saber as regras de convivência e de comportamento segundo as quais os espaços sociais estão organizados e, ainda, saber monitorar a fala e a escuta em situações formais.

Conversar com um colega de classe, no horário do recreio, exige uma fala mais coloquial e menor monitoração. Já transmitir um recado à diretora ou apresentar um trabalho, à frente da turma, necessita de uma linguagem mais formal e maior monitoração da fala. Estas situações de comunicação, quando levadas à reflexão em sala de aula, fazem com que os alunos possam perceber as variações da língua, sua relação com o contexto social e com os objetivos comunicativos que temos.

Desta forma, o trabalho com a linguagem oral também deve ser planejado e organizado assim como os demais eixos do ensino e aprendizagem do Ciclo de Alfabetização (e outros, ao longo da escolaridade). O professor precisa levar em conta os usos que fazemos da oralidade na sociedade, promovendo atividades sistemáticas que envolvam os gêneros orais como, por exemplo, apresentação de trabalhos, participação em entrevistas, contação de histórias.

O alargamento das práticas de oralidade significa o direito de apreensão de um instrumento necessário não só para a vida escolar, mas também para a vida em sociedade. Esta é uma formação que visa o exercício da cidadania. Nesta perspectiva, Bortoni-Ricardo (2004, p. 74) ressalta que cabe à escola

“[...] facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas.”

Alfabetizar na perspectiva do letramento também é compreender que se ensina para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar.

Nesse sentido, entende-se a importância da escola como instituição social responsável pela sistematização dos saberes. No caso da oralidade, esses saberes relacionam-se ao desenvolvimento de práticas com os usos reais da língua; o que significa oferecer o domínio da norma linguística de prestígio social sem, com isso, estigmatizar a variedade dos alunos, uma vez que toda língua é constituída de diferentes modos de dizer e que há maneiras mais prestigiadas que outras, o que não é questão linguística e, sim, questão social, econômica, regional etc.

O caderno de Educação Especial - A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva apresenta possibilidades de flexibilização para a comunicação de alunos com deficiência.

A análise linguística – apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

A apropriação do sistema de escrita está diretamente relacionada com a capacidade de se pensar sobre a língua. O processo de análise linguística nos anos iniciais precisa estar voltado para as reflexões acerca da língua e de seu funcionamento e é necessário que seja desenvolvido concomitantemente com a apropriação dos usos e funções sociais dos gêneros textuais, da leitura, da produção de textos e da linguagem oral.

Assumimos a posição de Morais (2012, p. 160) de que

“[...] a escola NÃO deve gastar o precioso tempo de aprendizagem dos alfabetizandos, durante os três primeiros anos do ensino fundamental, fazendo-os decorar as nomenclaturas e taxonomias pouco úteis da gramática pedagógica tradicional.”

Os conhecimentos envolvidos no eixo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética vão desde a capacidade da criança de reproduzir seu nome próprio, mesmo antes de poder escrever outras palavras, diferenciar os tipos de letras e outros recursos gráficos, até aspectos relativos ao domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas. Assim, a criança precisa conhecer todas as letras do alfabeto, seus

respectivos nomes e diferentes formas de grafá-las; perceber as relações que existem entre som-letra, por meio do desenvolvimento da consciência fonológica. E, por fim, precisa aprender sobre a ortografia.

Na prática, a apropriação do sistema alfabético pode se dar por meio de jogos, atividades lúdicas, atividades de composição e decomposição de palavras, favorecendo a reflexão acerca de segmentos linguísticos menores, como as sílabas e os fonemas. A escrita de palavras é importante tanto para aqueles que ainda estão iniciando o processo de apropriação do sistema de escrita – de modo que possam refletir sobre suas hipóteses, quanto para aqueles que já entendem o seu funcionamento e precisam de um tempo para consolidar as relações som-letra e ganhar mais agilidade na escrita (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2010). Como dito anteriormente, o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e possui regras próprias de funcionamento, exigindo de seus usuários conhecimento de sua natureza linguística e de sua estrutura. Por isso, o ensino precisa ser bem planejado.

Importância da organização de planos anuais

Como planejar o que vou ensinar durante um ano inteiro se nem conheço minha turma ainda? Por que elaborar um plano anual se todo dia eu faço um roteiro para as minhas aulas? Questões como essas podem vir à mente quando pensamos na organi-

Reflexões sobre a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e da norma ortográfica são realizadas nos cadernos da unidade 3.

zação do plano anual. Fazer uma avaliação diagnóstica no início do ano é fundamental. Conhecer a turma com a qual vamos trabalhar é essencial para delimitarmos nossos objetivos, e termos um ponto de partida (leia-se um plano anual) que sirva de referência para nosso trabalho é imprescindível. Quando planejamos as atividades a serem realizadas para cada dia, sem tomarmos como referencial o ano letivo, perdemos de vista o processo mais amplo e corremos o risco de negligenciarmos conteúdos que são direitos de aprendizagem de nossos alunos e, com isso, muitas vezes nos surpreendemos com os resultados obtidos. Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) relatam a tomada de consciência de uma professora alfabetizadora que, ao olhar para a frequência dos tipos de atividades realizadas em sua sala de aula, durante um espaço de tempo, chega à conclusão de que seus alunos não se alfabetizaram, até aquele momento, porque ela trabalhava muito a leitura e a produção de textos, mas não realizava atividades de reflexão linguística:

“Agora eu sei por que meus alunos não estão alfabetizados. Eu trabalho muito com leitura e produção de textos, mando desenhar, mas não realizo essas atividades de reflexão com as palavras. Agora vou fazer diferente.” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 262).

Ao organizarmos planos anuais, visualizamos aspectos mais amplos do trabalho de alfabetização e letramento e tomamos decisões gerais concernentes ao processo ensino/aprendizagem como, por exemplo, decidir os critérios a serem usados para escolher textos a serem utilizados; selecionar quais gêneros textuais usar e com que frequência; definir quando nossos alunos vão começar a produzir textos – se antes de saberem escrever convencionalmente ou só depois de terem memorizado um conjunto de palavras; decidir que tipo de atividade será utilizada para desenvolver a linguagem oral; eleger qual unidade linguística será o ponto de partida para ensinarmos o sistema de escrita e com base em qual contexto.

Como podemos ver, o plano anual, além de organizar os conhecimentos a serem desenvolvidos durante um ano letivo, revela nossas escolhas com relação ao que vamos ensinar aos nossos alunos, antes mesmo de conhecê-los. Destaque-se, entretanto, que além de se ter como foco os direitos de aprendizagem e as experiências acumuladas, a ênfase a ser dada a cada tipo de atividade será dirigida pelo resultado da avaliação diagnóstica e pelo que foi decidido (pela escola, pela Secretaria de Educação e pela professora) sobre o que será ensinado naquele ano, tanto em relação aos eixos de ensino do componente curricular Língua Portuguesa, quanto no que se refere às outras áreas de conhecimento.

Sobre o planejamento anual, vejamos o que relatou a professora Ana Cristina Bezerra da Silva, da escola Maurício de Nassau (Recife-PE):

“Assim como planejamos as ações que realizamos em nosso dia a dia, o professor também precisa planejar suas atividades. Ele jamais deverá estar diante de uma sala de aula, sem utilizar um planejamento, pois esse é um fio condutor da ação educativa. Através do planejamento o professor organiza o seu trabalho e o tempo didático de forma a proporcionar e criar oportunidades diferenciadas para cada estudante. Sendo assim, de acordo com as orientações da Secretaria de Educação do município do Recife, seleciono as competências, conteúdos e procedimentos do plano anual de ensino, sugerido no diário de classe para cada professor. A partir da organização deste plano no diário, estabeleço planos semanais contemplando inicialmente Língua Portuguesa, como eixo norteador de todo o trabalho e considerando a faixa

etária do primeiro ano, utilizo como recursos textuais, para as sequências didáticas: cantigas infantis, poemas, poesias, literatura para crianças, através de leitura, produção de texto escrito, oralidade, análise linguística/apropriação do sistema alfabético. Todas as atividades são realizadas a partir da avaliação diagnóstica dos alunos no início do ano letivo, destacando as competências a serem desenvolvidas e consolidadas.”

O relato da professora Ana Cristina revela a importância de se planejar um ano de curso, como vínhamos discutindo. Para a professora, o conhecimento das orientações oficiais possibilita a organização das competências e conteúdos que serão importantes para aquele nível de ensino. É como se fosse um mapa geral da sua atuação naquele ano, no qual se incluíam os projetos mais amplos e gerais da escola e os mais específicos daquela classe, para que, a partir dele, possam ser construídos os planos semanais e diários.

O planejamento anual geralmente é feito nos dias antes de se iniciar um novo ano letivo. Vejamos como aconteceu na escola da professora Severina Erica da Silva Guerra da Escola Municipal Monteiro Lobato, em Recife:

“No primeiro dia do mês de fevereiro nos reunimos com as professoras e com a coordenadora da tarde para definirmos o que seria trabalhado no ano escolar. Foi apresentado para o grupo o calendário de atividades para 2012; o calendário de reuniões pedagógicas; a temática geral da Rede de ensino de Recife: Luiz Gonzaga: do litoral ao sertão - uma homenagem aos 100 anos do Rei do Baião, com enfoque na sustentabilidade. Além disso, foi apresentado o Programa Saúde nas Escolas. Ainda tínhamos como tarefa nessa reunião elencar as metas e ações para o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) de 2012 da escola.



A coordenadora nos entregou a cópia do calendário das atividades escolares previsto para o mesmo ano. O calendário está organizado com as atividades mensais. Dentro de cada mês encontramos datas de reuniões, datas comemorativas, datas de reuniões com pais, reuniões com o Conselho Escolar e datas de culminância de projetos e atividades previstas para cada mês. Após esse momento, foi apresentado o calendário das reuniões pedagógicas, que são os Conselhos Pedagógicos e as reuniões mensais de planejamento, pois, por se tratar de uma Escola de horário integral, o dia de planejamento é garantido.

Finalizado esse momento, a coordenadora entregou para as professoras os conteúdos das disciplinas recortados da proposta curricular, para que nós elencássemos o que seria trabalhado nesse ano. As professoras se organizaram por ano e se apoiaram nas competências que são apresentadas na caderneta escolar da Rede que traz as competências instituídas para cada disciplina. A escola não tem a prática de definir quais as metas

que deverão ser alcançadas ao final do ano letivo. As professoras ficam muito livres para trabalhar com os conteúdos e as competências instituídas.”

O que aconteceu na escola da professora Severina Erika, no momento da realização do plano anual, é um bom exemplo da importância da integração das diferentes instâncias e âmbitos que constituem a escola e o processo educativo. Para que o professor possa pensar no que vai ser realizado durante o ano é necessário traçar metas gerais, como já discutido na Unidade 1.

Refletimos, nesse texto, sobre a importância de se planejar o ensino com o objetivo de organizar as ações a serem empreendidas durante o ano letivo em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista os diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa. Destacamos que, sem um plano anual, corremos o risco de deixarmos determinados conteúdos de lado, ou até mesmo priorizarmos uns em detrimento de outros, prejudicando, assim, o aprendizado de nossos alunos. Finalmente, ressaltamos a necessidade de se elaborar um planejamento anual de forma a podermos especificar nossas ações e termos clareza das metas de aprendizado para os nossos alunos e, a partir dele, elaborar planos semanais e diários, enfim, construir uma rotina de trabalho.

Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana B.C.; MORAIS, Artur. G.; FERREIRA, Andrea T.B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n.38. maio/ago 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** CEFIEL/IEL/UNICAMP. Ministério da Educação. Governos Federal, 2005.
- KOCH, Ingedore V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. SP: Contexto, 2006.
- MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliane B. C. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letorando? In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C. e LEAL, Telma F. (orgs.) **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MORAIS, Artur. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador

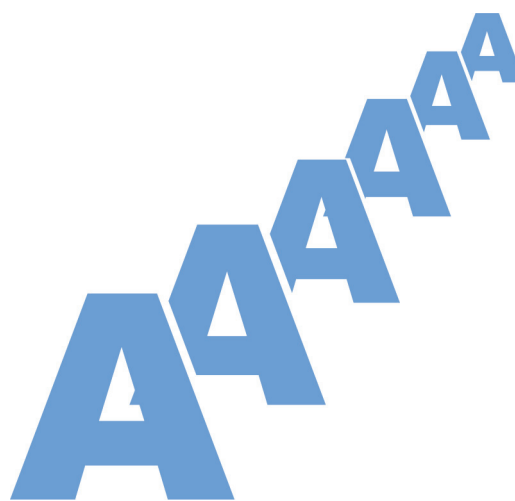
Andréa Tereza Brito Ferreira
Eliana Borges Correia de Albuquerque

Quando falamos em rotina, no geral nos vem à mente aquelas atividades repetitivas, enfadonhas, e a vontade de se “romper com a rotina”. Mas, afinal, o que é a rotina? Ela é um mal ou um bem necessário? Por que tantas vezes ela é temida, criticada e/ou desejada e planejada?

O termo rotina é usado em um sentido negativo quando envolve a realização diária de atividades repetitivas, cansativas, que fazemos sem refletir, sem saber *o que, como e para que* as fazemos. Chico Buarque, na música *Cotidiano*, revela essa concepção de rotina ao descrever o dia-a-dia de uma dona de casa: “Todo dia ela faz tudo sempre igual: Me sacode às 6 horas da manhã...”. Qual a origem dessa concepção de rotina e como ela esteve presente em nossas salas de aula e, mais especificamente, nas práticas de alfabetização?

Com a Revolução Industrial e o desenvolvimento do capitalismo, os trabalhadores passaram, cada vez menos, a ter controle do que produziam e a produção em série

dos produtos industrializados levava o trabalhador a realizar, em uma jornada intensa de trabalho, atividades mecânicas e repetitivas. O trabalho passou a ser dividido entre dois tipos: o intelectual, destinado a uma parcela pequena da população que tinha acesso aos estudos universitários, e o braçal, para a maioria dos trabalhadores. Estes deviam fazer exatamente o que lhes mandassem, sem perguntas, sem questionamentos. O importante era garantir a produção em massa.

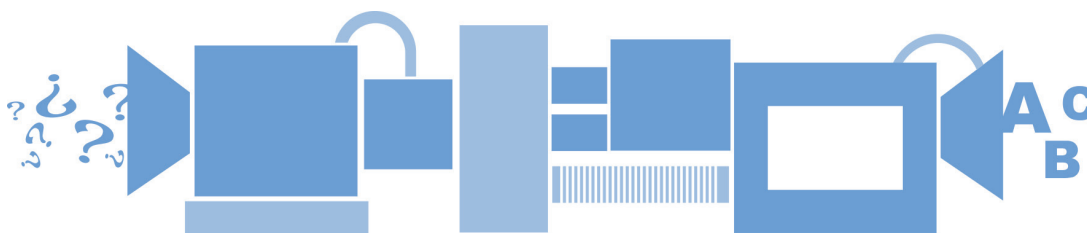


Não demorou muito para que a escola também se transformasse em uma pequena indústria: com a democratização do acesso à escola, era preciso a formação de muitos alunos, o que acarretou na necessidade de aumento da mão-de-obra qualificada. Surgiram os cursos profissionalizantes de magistério e o modelo industrial da época foi importado para a educação: aos intelectuais, gestores, supervisores cabiam a prescrição do que deveria ser ensinado e a organização de métodos a serem desenvolvidos; aos professores, no geral, cabia a execução de tais métodos.

Assim, como apontado por Ferreira e Albuquerque (2012), nas décadas de 1960/70, no Brasil, quando se falava de rotina na escola, pensava-se logo nas atividades que tinham sido planejadas de modo a dividir o conteúdo em pequenas dosagens diárias com o objetivo de se fazer cumpri-las, independentemente do que pudesse acontecer no decorrer do processo. Essa maneira de organizar o trabalho pedagógico estava baseada em uma concepção de ensino pautada principalmente na memorização dos conteúdos escolares, bastante articulada às abordagens positivistas de ciências.

A herança do positivismo traz a objetividade das ciências experimentais para análise das relações sociais e, com isso, a escola passou a adotar modelos baseados na psicologia comportamentalista e no tecnicismo para organizar a rotina da sala de aula. Com base em tais abordagens, cabia ao professor organizar o seu tempo pedagógico de maneira a garantir o depósito e assimilação dos conteúdos escolares pelos alunos, o que requeria, por conseguinte, um ensino e uma aprendizagem controlada como algo que se podia medir, manipular e prever.

Nessa perspectiva, ter uma boa prática pedagógica significava o domínio dos instrumentos didáticos (o como fazer) e, com isso, o dia a dia da sala de aula era transformado em uma sucessão de atividades repetitivas guiadas, no geral, por manuais que garantiam a absorção máxima do que era proposto, planejado. Essas práticas, que podem fazer parte da memória de estudante de muitos de nós, hoje professores, ainda se fazem presentes na atualidade e, como abordado por Silva (2008, p. 36), relacionam-se a “modelos hierarquizados da organização



do trabalho docente, impostos às escolas no passado, em que cabia ao professor ser um mero executor de planos definidos por especialistas”.

Na década de 1980, com a difusão das teorias construtivista e sócio-interacionista de ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas baseadas no desenvolvimento de rotinas pré-estabelecidas, que contemplavam a realização diária das mesmas atividades, passaram a ser amplamente criticadas. No entanto, por meio de uma interpretação equivocada da teoria construtivista, passou-se a criticar tudo o que se relacionava com planejamento e organização do trabalho pedagógico com a justificativa de que era “tradicional”, velho e ultrapassado. Tal fato fez crescer um discurso em prol da não sistematização do ensino e da falta de programação das atividades, com a justificativa de que o trabalho de sala de aula deveria considerar apenas o que os alunos traziam da sua realidade. O professor, nesse contexto, seria o mediador desses conhecimentos na sua prática cotidiana escolar e não precisaria se programar para realizar as atividades, pois estas iriam surgir na própria prática cotidiana.

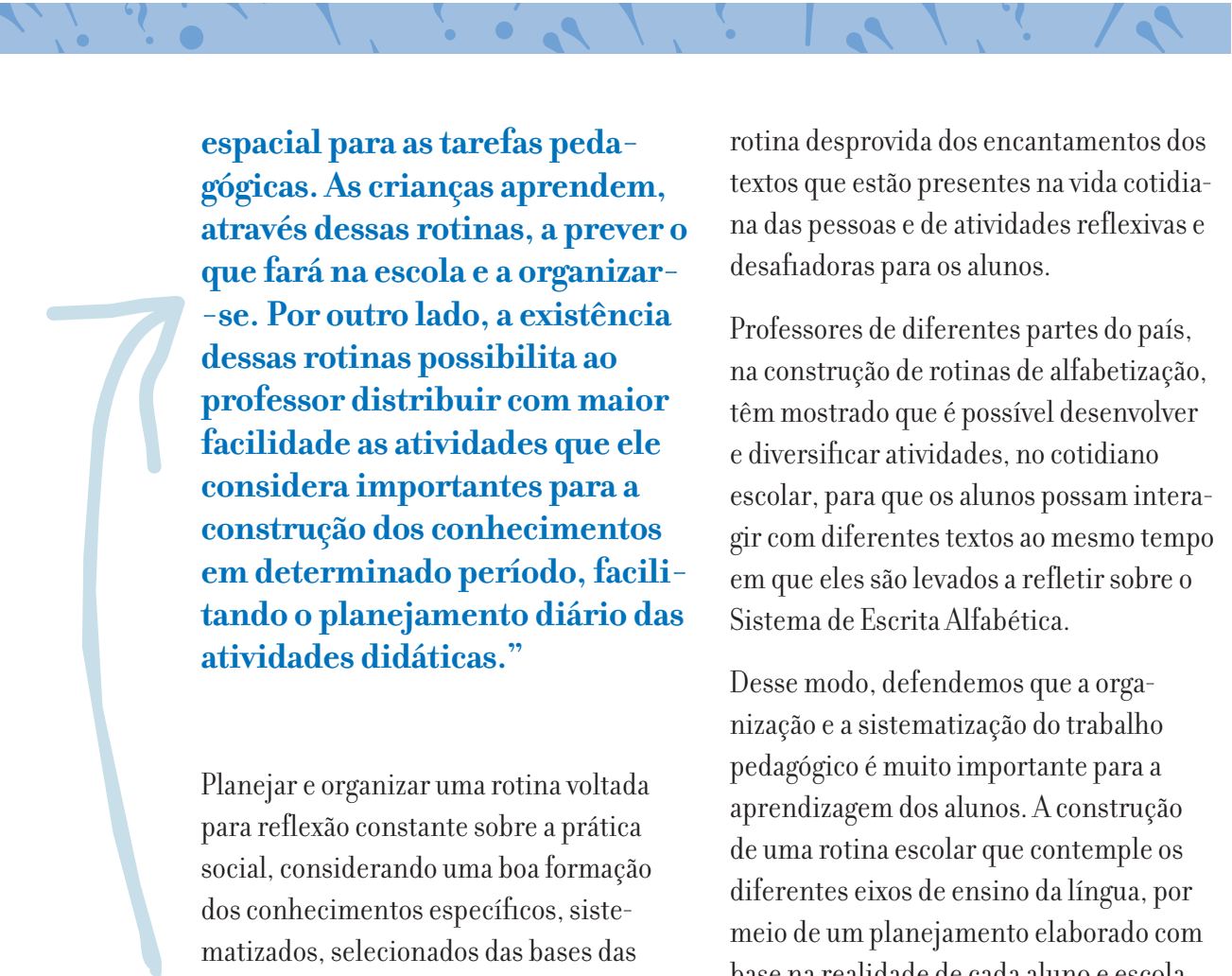
Essa “nova” forma de pensar o trabalho pedagógico, muitas vezes vinculada, equivocadamente, a uma perspectiva construtivista de ensino, tornou a sala de aula um lugar de improvisos constan-

tes. Embora saibamos que muitas vezes o imprevisto acontece em determinadas circunstâncias, ele não pode fazer parte e ser o ponto de referência do dia a dia de uma prática.

De acordo com as abordagens construtivistas e sócio-interacionistas de ensino-aprendizagem, é preciso que o professor saiba os conteúdos e procedimentos de ensino e conheça seus alunos, e o que eles sabem sobre determinados conteúdos, para que possa planejar atividades que os façam evoluir em suas aprendizagens, na interação com o docente e com os pares em sala de aula. Nessas perspectivas, a organização do trabalho pedagógico precisa envolver um conjunto de procedimentos que, intencionalmente, devem ser planejados para serem executados durante certo período de tempo, tomando como referência as práticas sociais/culturais dos sujeitos envolvidos, suas experiências e conhecimentos.

Concordamos, portanto, com Leal (2004, p.02) quando a autora defende a importância do planejamento para a vida escolar, ao afirmar que,

“[...] as rotinas escolares asseguram que alguns “procedimentos” básicos sejam “acordados” entre professor e alunos e que os mesmos já se disponibilizem dentro do espaço temporal e



espacial para as tarefas pedagógicas. As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas.”

Planejar e organizar uma rotina voltada para reflexão constante sobre a prática social, considerando uma boa formação dos conhecimentos específicos, sistematizados, selecionados das bases das ciências é o que propõem os novos estudos sobre ensinar e aprender. Como desenvolver práticas de alfabetização em tal perspectiva e no que elas efetivamente se diferenciariam das outras? Vivemos, em pleno século XXI, um momento de grande defesa à volta dos “tradicionais” métodos de alfabetização, em virtude da polarização existente entre as duas correntes já citadas anteriormente: “a tradicional e a construtivista”. Sabemos, no entanto, que, no que se refere ao ensino da língua materna, alfabetizar não deve se resumir a trabalhar o sistema de escrita de forma repetida e com ênfase na memória, dentro de uma

rotina desprovida dos encantamentos dos textos que estão presentes na vida cotidiana das pessoas e de atividades reflexivas e desafiadoras para os alunos.

Professores de diferentes partes do país, na construção de rotinas de alfabetização, têm mostrado que é possível desenvolver e diversificar atividades, no cotidiano escolar, para que os alunos possam interagir com diferentes textos ao mesmo tempo em que eles são levados a refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

Desse modo, defendemos que a organização e a sistematização do trabalho pedagógico é muito importante para a aprendizagem dos alunos. A construção de uma rotina escolar que contemple os diferentes eixos de ensino da língua, por meio de um planejamento elaborado com base na realidade de cada aluno e escola, pode favorecer a realização de atividades que ajudem a promover a autonomia e a criatividade dos alunos no mundo da leitura e da escrita. A seguir, analisaremos como algumas professoras têm organizado suas rotinas nessa perspectiva.

Ana Cristina, professora do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Secretaria de Educação da cidade do Recife, tem buscado, há cerca de dez anos, desenvolver práticas de alfabetização com ênfase tanto na leitura e produção de textos, como na apropriação da escrita alfabética. Para isso, considera o planejamento e a organização da rotina semanal

aspectos fundamentais de sua prática, como pode ser observado em seu relato:

“O estabelecimento de rotina em sala tem oportunizado aperfeiçoar o tempo didático. O que hoje acho interessante é que as próprias crianças se orientam com relação ao desenvolvimento das atividades diárias e até mesmo sugerem algum item para nossa rotina. Para estabelecimento de uma rotina semanal das atividades que serão desenvolvidas em classe, necessito ter uma visão geral da turma, por meio da avaliação diagnóstica. A partir desta diagnose inicial tenho clareza das atividades que deverão ser vivenciadas pelas crianças e com que regularidade posso oportunizá-las para o grupo. A continuidade dessas atividades dá segurança aos alunos e a diversidade de assuntos amplia as possibilidades de aprendizagem. Para que isso aconteça, contemplo regularmente em minha rotina: as atividades permanentes, sequências didáticas, projetos didáticos, uso do livro didático (dos componentes curriculares Língua Portuguesa

e Matemática) e jogos relacionados à área de linguagem (como os jogos distribuídos pelo MEC) e a outros conteúdos.”

Como podemos perceber na fala da professora Ana Cristina, o estabelecimento de uma rotina no cotidiano da sala de aula favorece a interação dos alunos, sobretudo com os objetos do conhecimento. De acordo com Meirieu (2005), ao saber o que vai ser trabalhado ao longo da semana e do dia, os alunos podem participar ativamente do processo pedagógico. Essa participação ativa dos alunos possibilita o envolvimento deles no processo de aprendizagem por meio das atividades e projetos desenvolvidos no dia a dia da escola.

Na organização de sua rotina, a referida professora destacou a importância do desenvolvimento de atividades diagnósticas para saber os conhecimentos que os alunos possuem sobre determinados conteúdos, e falou que realiza atividades de natureza diferenciadas, como as que possuem uma regularidade maior (atividades permanentes), as sequências didáticas, os projetos didáticos e o trabalho com base em jogos distribuídos pelo MEC e nos livros didáticos recebidos pelos alunos que, no 1º ano, são da área de matemática e linguagem. Vejamos os exemplos que ela comenta sobre algumas dessas atividades:

Considero as atividades permanentes essenciais para o processo de alfabetização, por isso realizo algumas diariamente, com periodicidade definida e em horários destinados exclusivamente para elas. Desenvolvo, por exemplo, a leitura de livros de literatura diariamente em classe no início da aula. Nessa atividade, exploro o título do livro, o nome do autor, realizo questões de compreensão leitora antes, durante e depois da leitura e, em algumas situações, aproveito para fazer algumas reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética, em nível oral, ou a exploração de palavras presentes nos textos lidos. Em outros momentos, proponho a leitura dos textos trabalhados e expostos em sala. Esta é uma das atividades que as crianças gostam muito. Quando estamos fazendo o roteiro diário, eles perguntam se é leitura deleite (leitura dos livros de literatura feita por mim) ou a leitura dos textos da sala (leitura realizada pelos alunos). Esses textos eles já conhecem de cor, pois são as cantigas, parlendas, poemas, textos informativos trabalhados e que são expostos

em sala. Outra atividade que também é vivenciada pelo grupo com regularidade, é o uso do laboratório de informática, que, de acordo com a organização semanal da escola, cada turma tem a oportunidade de utilizar. Para a turma do primeiro ano, o dia estabelecido é a sexta-feira, então em diversos momentos estou no laboratório com eles, e realizo atividade de escrita das palavras trabalhadas durante a semana (esta atividade não é só vivenciada no laboratório, também utilizo na classe com letras móveis) ou até mesmo utilizo os jogos de alfabetização que já estão instalados no computador.”

Em relação às atividades permanentes, destacamos que no caso da leitura, por exemplo, Ana Cristina desenvolve atividades diárias com objetivos diferentes: a leitura no início da aula envolve livros de literatura e tem o objetivo de ampliar as experiências de letramento dos alunos e formar o gosto pela leitura. Já o trabalho com textos como poemas, cantigas, parlendas também parece ser feito diariamente e tem o objetivo de desenvolver a fluência de leitura e explorar alguns princípios do nosso Sistema de Escrita Alfabética, como a relação som-grafia, por meio da exploração de palavras que rimam.

Algumas dessas atividades podem se inserir em uma sequência didática, conforme se pode observar na continuidade do relato da professora:

“Paralelamente às atividades permanentes, também utilizo na rotina semanal as sequências didáticas que organizo para atingir os objetivos didáticos relacionados às diferentes áreas. A duração desta sequência é variável de acordo com o conteúdo escolhido: em algumas situações pode levar duas semanas, um mês ou mais e é praticada duas ou três vezes por semana. No mês de maio iniciei uma sequência a partir de uma cantiga (O jacaré – Newton Helliton). Após a exploração do

texto, realizei atividades coletivas e outras diferenciadas de acordo com os conhecimentos das crianças. No dia seguinte trouxe para sala a parlenda Jacaré com Catapora, e após a leitura do texto propus atividades de identificação das rimas e de comparação da parlenda com o estilo literário do texto anterior (cantiga). Depois utilizei o poema Jacaré, do livro Alfabetário de José de Nicola e pude ler e comparar com as crianças diferentes versões a partir de uma temática. Em outro momento trouxe para sala um texto informativo sobre animais em extinção, já que o texto de José de Nicola aborda sobre a exploração deste animal para confecção de bolsas e calçados.”



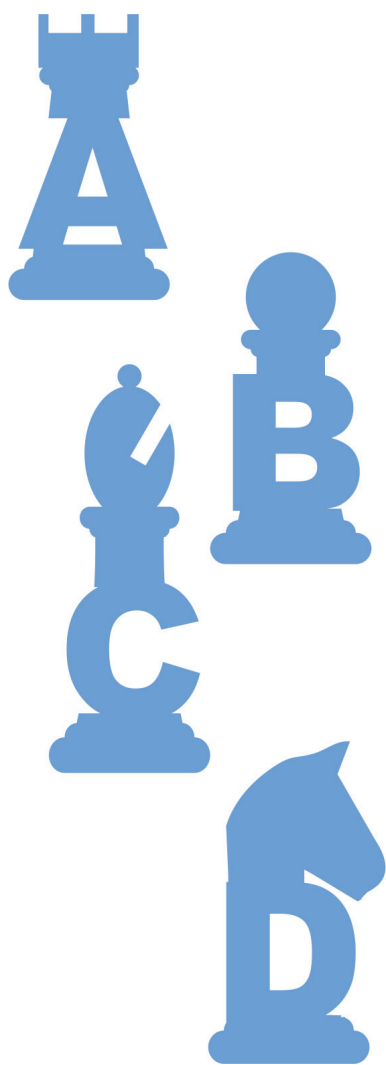
Alfabetário

Texto: José de Nicola
Imagem: Daniel Kondo



A obra Alfabetário traz lindos poemas, cada um com uma das letras do alfabeto, de “A” a “Z”. No último poema, intitulado “Brincadeira de roda do Carlos”, reúnem-se todas as letras, inclusive as recém-incluídas K, W e Y, e se faz uma bem-humorada paródia do poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade. Aprender o alfabeto com poesia é uma maneira divertida e eficiente de aprender!

O interessante, na prática da referida professora, é que o trabalho no eixo da apropriação da escrita alfabética parece ser feito de forma contextualizada, vinculado à leitura e à produção de textos e ao desenvolvimento de atividades que estão integradas aos projetos da escola, ao uso do livro didático e ao trabalho com jogos, como pode ser observado a seguir:



“Outra atividade que também entra na minha rotina são os projetos didáticos que são articulados aos objetivos didáticos propostos no plano anual para a classe, principalmente nas outras áreas de ensino (Ciências, História, Geografia e Artes). Na escola em que trabalho, anualmente vivenciamos alguns projetos didáticos. Neste ano letivo (2012) há um projeto anual cuja temática é 100 anos de Luiz Gonzaga. Relacionado a esse projeto anual, há projetos a serem desenvolvidos por trimestre, vinculados ao contexto da sustentabilidade (1º trimestre: Lixo: poluição ambiental, coleta e reciclagem/2º trimestre: Água: importância, consumo e poluição).

Como os alunos do 1º ano recebem livros didáticos dos componentes Língua Portuguesa e Matemática, não posso deixar de inseri-los em minha rotina e isso acontece semanalmente. Quando a unidade do livro não está contextualizada dentro do que estou vivenciando na semana, procuro contextualizá-la na temática do livro. Por exemplo, na quinzena de maio

na unidade do LD de matemática, o objetivo era o ensino dos números ordinais, então antes de utilizarmos o livro, vivenciei com as crianças algumas atividades (a música: Terezinha de Jesus, que fala dos números em ordem, e a exploração da lista da chamada da classe) e em seguida utilizamos o livro. Em outro momento, como o livro didático do componente curricular Língua Portuguesa trata sobre a utilização da agenda, realizei um trabalho com o nome das crianças, solicitei que cada um trouxesse para sala o número do telefone da sua casa ou dos pais, e no dia seguinte construímos coletivamente uma agenda da classe, explorando o alfabeto, a partir da lista dos nomes. Esta atividade foi bastante interessante porque a partir desta vivência eles passaram a comunicar-se por telefone, uns com os outros. Foi uma atividade desenvolvida em grupo que trouxe o contexto social da utilização de uma agenda.



livro didático

Além de todas as atividades explicitadas anteriormente, que estão inseridas na minha rotina, também utilizo com regularidade (dois ou três dias na semana) outro recurso que tem auxiliado no avanço da aprendizagem dos alunos, que são os jogos da área de linguagem, como os que foram distribuídos pelo MEC. Estes jogos proporcionam aos alunos desafios constantes e reflexão sobre o sistema de escrita. É muito importante a utilização desses jogos, já que essa faixa etária necessita de brincadeiras para o seu desenvolvimento e socializar o que sabem com seus colegas. Quando utilizo determinados jogos, inicialmente explico as regras e jogo com as crianças em pequenos grupos. Em outros momentos eles escolhem os jogos de acordo com o que aprenderam. Também tenho a oportunidade de agrupá-los de acordo com os níveis de compreensão da escrita que se encontram.”



Jogos

Como apontado no depoimento de Ana Cristina, uma rotina semanal deve possuir atividades que acontecem todos os dias, como a leitura deleite, leitura da lista dos alunos e atividades que envolvem a apropriação do sistema de escrita. As atividades que se alternam e que podem ou não fazer parte de um determinado projeto ou sequência didática, estão presentes também, porém, de forma mais flexível. O quadro a seguir apresenta a rotina de trabalho de uma semana da professora Ana Cristina:

SEGUNDA-FEIRA Dia 28/05	TERÇA-FEIRA Dia 29/05	QUARTA-FEIRA Dia 30/05	QUINTA-FEIRA Dia 31/05	SEXTA-FEIRA Dia 01/06
- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;
Roda de conversa - conversa sobre o final de semana;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Uso do laboratório de Informática: Jogos didáticos, de acordo com as necessidades do grupo ou relacionada ao que está sendo estudado (digitar palavras ditadas pela professora);
Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Roda de leitura: texto informativo sobre a extinção de animais;	Projeto didático: sustentabilidade e o lixo, reflexão sobre a poluição dos rios que prejudica o habitat dos animais;	Roda de leitura: Texto instrucional sobre a brincadeira das cadeiras, explicitando as regras (vivência da brincadeira no pátio da escola);	
Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);
Roda de leitura: Texto Jacaré (João Paulo Paes), interpretação textual, destacando a problemática de animais em extinção.	LD Português: (nomes, brincadeiras e letras)-cantiga de roda: ciranda, cirandinha, identificação do nome dos colegas;	Construção de um mural, a partir das figuras selecionadas pelos alunos, destacando características dos animais (duas patas, quatro patas, nenhuma pata);	LD Matemática: Brincadeira das cadeiras, identificando sucessor e antecessor dos numerais, contagem e leitura de imagens;	Produção textual coletiva com registro em ficha;
Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático: Bingo dos sons iniciais (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático: Caça-rimas (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	Hora do brinquedo (carrinhos, bonecos, bonecas, joguinhos).

Podemos observar, por meio da análise do quadro de rotina, planejado pela professora para uma semana de trabalho, que diariamente ela realiza atividades permanentes como a leitura deleite (comentada por ela no depoimento apresentado) e uma sequência de atividades realizadas no início de cada jornada escolar, que envolve a contagem dos alunos, a exploração do calendário, a escrita da merenda do dia e o registro da agenda com as atividades do dia. Sobre essa última atividade, Gomes, Dias e Silva (2008) comentam que o registro da rotina no quadro no início da aula pode possibilitar tanto a vivência dos usos e funções do gênero textual agenda, como o estudo das palavras que são escritas diariamente, com destaque, por exemplo, para a existência de diferentes estruturas silábicas, que corresponde a um dos princípios do sistema de escrita que precisa ser compreendido pelos alunos.

O que é importante destacar aqui, em relação ao trabalho específico com a alfabetização, na rotina da professora, é que ele é realizado de forma sistemática, ou seja, todos os dias os alunos são levados a refletir sobre as unidades menores das palavras por meio de atividades que envolvem a leitura de poemas ou outros gêneros textuais. A professora explora as rimas presentes nos textos lidos, os sons iniciais de algumas palavras e trabalha com escrita de palavras. Essas atividades são muito importantes para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e, se realizadas com frequência,

permitem aos alunos pensarem constantemente sobre a relação som-grafia.

Além disso, é importante destacar que trabalhar sistematicamente com as unidades sonoras das palavras (como as sílabas e fonemas) não significa que estamos voltando ao passado, defendendo um trabalho baseado em métodos silábicos ou fônicos de alfabetização; pelo contrário, acreditamos que o ensino da leitura e da escrita, a alfabetização, não pode se resumir a trabalhar o sistema de escrita de forma repetitiva e memorística, dentro de uma rotina desprovida dos encantamentos dos textos e de situações de uso efetivo da língua. Ao mesmo tempo, não acreditamos que “ensinar textos às crianças”, sem atenção à reflexão sobre o funcionamento da escrita, seja o caminho. Concordamos, sim, como vimos na prática da professora Ana Cristina, que podemos desenvolver e diversificar atividades, no cotidiano escolar, para que os alunos possam interagir com diferentes textos ao mesmo tempo em que eles aprendem de forma reflexiva sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

Desse modo, queremos ressaltar que a organização de uma rotina que privilegia a sistematização do trabalho da alfabetização de modo a contemplar os diferentes eixos de ensino da língua, por meio de um planejamento construído com base na realidade de cada aluno e escola, pode favorecer a construção e a realização de atividades que ajudam a promover a autonomia e a criatividade dos alunos no mundo da leitura e escrita.

Referências

ALBUQUERQUE Eliana.; MORAIS, ARTUR,.; FERREIRA, ANDREA. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista. Brasileira de Educação**. 2008.

LEAL, Telma. **Planejar é preciso**. Texto distribuído em encontro de formação de professores na Secretaria de Educação de Olinda, 2004.

GOMES, Maria de Fátima, DIAS, Maira Tomayno de Melo e SILVA, Luciana. O registro da rotina do dia e a construção de oportunidades de aprendizagem da escrita. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca MARTINS, Raquel (orgs.) **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2008.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

COMPARTILHANDO

Direitos de aprendizagem em História no ciclo de alfabetização

O direito à Educação é garantido a todos os brasileiros e, segundo prevê a Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Educação Básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22).

Desse modo, a escola é obrigatória para as crianças e tem papel relevante em sua formação para agir na sociedade, para participar ativamente das diferentes esferas sociais. Dentre outros direitos, a compreensão do ambiente natural e social é necessária, tal como previsto no artigo 32:

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, pode ser lida no caderno do ano 1, Unidade 8.

Artigo 32

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 09 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 06 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

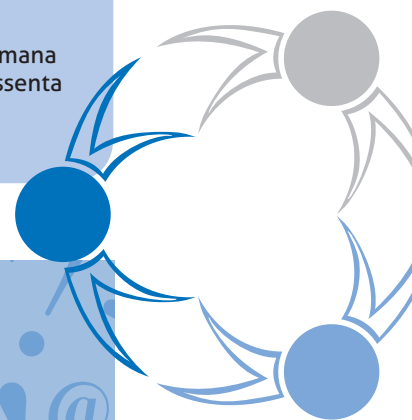
I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e

social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.



Assim, o ensino de História, segundo o trecho da Lei, deve ser garantido, como meio para que se possa asseverar a compreensão do ambiente social, do sistema político e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Para atender às exigências previstas nas Diretrizes, torna-se necessário delimitar os diferentes conhecimentos e as habilidades básicas que estão subjacentes aos direitos gerais em cada componente curricular. Nos quadros a seguir, alguns direitos de aprendizagem estão descritos e podem ser postos como pontos de partida para o estabelecimento do debate acerca do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

São descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e, depois, expostos em quatro quadros, direitos específicos relacionados aos conceitos fundamentais da disciplina

nos anos iniciais, cujas definições também oferecemos ao debate. São as seguintes:

Fatos históricos: práticas ou eventos ocorridos no passado, que causaram implicações na vida das sociedades, dos grupos de convívio (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos etc.) ou dos sujeitos históricos.

Sujeitos históricos: indivíduos ou grupos de convívio que, ao longo do tempo, promovem e realizam (individual ou coletivamente) as ações sociais produtoras de fatos históricos.

Tempo: maneira como os indivíduos, os grupos de convívio e as sociedades sequenciam e ordenam as experiências diariamente vivenciadas por seus membros, com base nas quais organizam suas memórias e projetam suas ações, tanto de forma individual quanto coletiva.

Direitos gerais de aprendizagem: História

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Identificar-se, a si, e as demais pessoas como membros de vários grupos de convívio (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos etc).	I/A	I/A/C	I/A/C
Distinguir as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais específicas dos seus grupos de convívio e dos demais grupos de convívio locais, regionais e nacionais, na atualidade.	I/A	I/A/C	I/A/C
Identificar as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais de grupos de convívio locais, regionais e nacionais, existentes no passado.	I/A	I/A	I/A/C
Formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) uma reflexão a respeito das permanências e das mudanças ocorridas nos vários aspectos da vida em sociedade, ao longo do tempo e em diferentes lugares.	I	I/A/C	I/A/C
Identificar e utilizar os diferentes marcadores de tempo elaborados e/ou utilizados pelas sociedades em diferentes tempos e lugares.	I/A	I/A/C	I/A/C
Identificar e utilizar os diferentes instrumentos (individuais e coletivos) destinados à organização do tempo na nossa sociedade, no tempo presente: calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadros de horários (horário comum e comercial, horários escolares), dentre outros.	I/A	I/A/C	A/C
Identificar, na vida cotidiana, as noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.	I/A	I/A/C	I/A/C
Distinguir e ordenar temporalmente os fatos históricos locais, regionais e nacionais.	I	I/A/C	I/A/C
Articular e estabelecer correlações entre os fatos históricos (locais, regionais e nacionais) e a vida vivida no tempo presente.	I	I/A/C	I/A/C
Identificar e comparar os diferentes tipos de registros documentais utilizados para a construção, descrição ou rememoração dos fatos históricos: textos manuscritos e impressos, imagens estáticas ou em movimento, mapas, registros orais, monumentos históricos, obras de arte, registros familiares, objetos materiais, dentre outros.	I/A	I/A/C	I/A/C
Vivenciar os eventos rememorativos (locais, regionais e/ou nacionais), identificar os fatos históricos aos quais se referem.	I/A	A/C	A/C
Formular e expressar (oralmente e por escrito) uma reflexão a respeito da importância destes eventos para os diferentes grupos de convívio da atualidade.	I/A	I/A/C	I/A/C

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

Sujeitos históricos

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Diferenciar as práticas sociais relacionadas ao âmbito da economia, da política e da cultura.	I	I/A	I/A
Identificar e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) as características (individuais e coletivas) comuns e particulares aos membros dos grupos de convívio dos quais participa (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos, dentre outros), atualmente e no passado.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Dialogar e formular reflexões a respeito das semelhanças e das diferenças identificadas entre os membros dos grupos de convívio dos quais participa (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos, dentre outros), atualmente e no passado.	I/A	I/A	I/A/C
Identificar e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) as características (individuais e coletivas) comuns e particulares aos membros de outros grupos de convívio, locais e regionais, atualmente e no passado.	I/A	I/A/C	I/A/C
Dialogar e formular uma reflexão a respeito das semelhanças e das diferenças identificadas entre os membros de outros grupos de convívio (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos, dentre outros), locais e regionais, atualmente e no passado.	I/A	I/A	I/A/C
Identificar os diferentes tipos de trabalhos e de trabalhadores responsáveis pelo sustento dos grupos de convívio dos quais participa, atualmente e no passado.	I/A	I/A/C	I/A/C
Identificar os diferentes tipos de trabalhos e de trabalhadores responsáveis pelo sustento de outros grupos de convívio (locais e regionais), atualmente e no passado.	I/A	I/A/C	I/A/C
Identificar as diferentes instituições existentes na localidade, na atualidade e no passado.			
Formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) uma reflexão a respeito das semelhanças e diferenças identificadas entre as maneiras de trabalhar e/ou entre as práticas dos trabalhadores, ao longo do tempo e em diferentes lugares.	I/A	I/A/C	I/A/C
Formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) uma reflexão a respeito das mudanças e das permanências identificadas nas maneiras de trabalhar e/ou nas práticas dos trabalhadores, ao longo do tempo e em diferentes lugares.	I/A	I/A	I/A/C

Comparar as condições de existência (alimentação, moradia, proteção familiar, saúde, lazer, vestuário, educação e participação política) dos membros dos grupos de convívio dos quais participa atualmente.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Comparar as condições de existência (alimentação, moradia, proteção familiar, saúde, lazer, vestuário, educação e participação política) dos membros dos grupos de convívio existentes, local e regionalmente, no passado.	I/A	I/A	I/A/C
Selecionar e utilizar registros pessoais e familiares (documentos, músicas, fotos, recibos, listas de compras, receitas de todo tipo, contas domésticas, trabalhos escolares antigos, álbuns feitos ou preenchidos domesticamente, cartas, brinquedos usados, boletins escolares, livrinhos usados, dentre outros) para formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) uma sequência narrativa a respeito da sua própria história.	I/A	I/A	I/A/C
Identificar as vivências comuns aos membros dos grupos de convívio locais, na atualidade e no passado.	I/A	I/A/C	I/A/C
Identificar as vivências específicas dos grupos de convívio locais e regionais, na atualidade e no passado.	I/A	I/A/C	I/A/C
Articular as vivências dos grupos de convívio locais e regionais atuais, às dos grupos de convívio locais e regionais, do passado.	I	I/A	I/A/C

Tempo histórico

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Situar-se com relação ao "ontem" (ao que passou), com relação ao "hoje" (ao que está ocorrendo) e com relação ao "amanhã" (a expectativa do porvir).	I/A	A/C	C
Diferenciar ações ou eventos cotidianos ocorridos sequencialmente, antes e depois de outros.	I/A	A/C	C
Diferenciar ações ou eventos cotidianos ocorridos ao mesmo tempo do que outros.	I/A	I/A/C	A/C
Identificar as fases etárias da vida humana e as práticas culturalmente associadas a cada uma delas, na atualidade e no passado (com ênfase na infância).	I/A	A/C	A/C
Comparar e calcular o tempo de duração (objetivo e subjetivo) das diferentes práticas sociais (individuais e coletivas), realizadas cotidianamente.	I	I/A	I/A
Utilizar diferentes instrumentos destinados à organização e contagem do tempo das pessoas, dos grupos de convívio e das instituições, na atualidade: calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadros de horários (horário comercial, horários escolares, horário hospitalar, horários religiosos, horários dos meios de comunicação, dentre outros).	I	I/A	I/A/C
Identificar instrumentos e marcadores de tempo elaborados e/ou utilizados por sociedades ou grupos de convívio locais e regionais, que existiram no passado.	I	I/A	I/A
Ordenar (sincrônica e diacronicamente) os fatos históricos de ordem pessoal e familiar.	I	I/A	I/A/C
Ordenar (sincrônica e diacronicamente) os fatos históricos relacionados aos grupos de convívio dos quais participa.	I	I/A	I/A/C
Ordenar (sincrônica e diacronicamente) os fatos históricos de alcance regional e nacional.	I	I/A	I/A
Identificar e comparar a duração dos fatos históricos vivenciados familiarmente, localmente, regionalmente e nacionalmente.	I	I/A	I/A

Fatos históricos

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Identificar dados governamentais sobre a história da localidade (rua, bairro e/ou município): origem do nome, data de criação, localização geográfica e extensão territorial, produção econômica, população etc.	I	I/A	I/A/C
Identificar e diferenciar os patrimônios culturais (materiais e imateriais) da localidade (rua, bairro, município e estado).	I	I/A	I/A/C
Identificar os fatos históricos ou as práticas sociais que dão significado aos patrimônios culturais identificados na localidade.	I/A	I/A/C	I/A/C
Identificar os grupos de convívio e as instituições relacionadas à criação, utilização e manutenção dos patrimônios culturais da localidade.	I	I/A	I/A/C
Comparar as memórias dos grupos de convívio locais a respeito das histórias da localidade (rua, bairro ou município), com os dados históricos oficiais (ou governamentais).	I	I/A	I/A/C
Comparar as memórias dos grupos de convívio locais a respeito dos patrimônios culturais da localidade, com as memórias veiculadas pelos dados oficiais (ou governamentais).	I	I	I/A
Identificar as aproximações e os afastamentos entre as memórias compartilhadas por membros de diferentes grupos de convívio sobre a história local.	I	I	I/A
Identificar as práticas econômicas e de organização do trabalho, ocorridas na localidade no passado e compará-las às práticas econômicas atuais (na localidade).	I	I/A	I/A/C
Identificar aspectos da organização política da localidade no passado e compará-los com os principais aspectos da organização política atual (na localidade).	I	I/A	I/A/C
Identificar aspectos da produção artística e cultural da localidade no passado e no presente.	I/A	I/A	I/A/C
Mapear a localização espacial dos grupos de convívio atuais na localidade.	I	I/A	I/A/C
Articular as formas de organização do espaço e as práticas sociais dos grupos de convívio atuais e do passado, com sua situação de vida e trabalho.	I	I/A	I/A/C
Identificar as formas de organização do espaço e as práticas sociais dos grupos de convívio que existiram na localidade, no passado.	I	I/A	I/A/C

Materiais didáticos no ciclo de alfabetização.

Telma Ferraz Leal
Juliana de Melo Lima

Como foi discutido anteriormente, o planejamento do ensino é uma das responsabilidades do professor, mas é mais que uma obrigação, é uma maneira de garantir a sua autonomia como profissional. Segundo Freire (1996, p. 43), a prática não planejada “produz um saber ingênuo, um saber de experiência [...] (na qual) falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (1996, p. 43). É na ausência de um planejamento realizado pelo próprio docente que são impostos modos de agir padronizados e não reflexivos, que muitas vezes são contrários às concepções dos próprios professores. O planejamento, na realidade, é uma ação autoformativa, que propicia a articulação entre o que sabemos, o que fizemos e o que vamos fazer. Segundo Gómez (1995, p. 10), ao planejarmos, aprendemos a “construir e comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas”.

Uma das tarefas do professor quando planeja sua ação didática é escolher os

recursos a serem utilizados. Leal e Rodrigues (2011, p. 96-97), ao discutirem sobre o uso de recursos didáticos alertam que,

“No bojo da ação de planejar, como já dissemos, está a ação de selecionar os recursos didáticos adequados ao que queremos ensinar. Igualmente, é preciso refletir para escolher tais recursos. De igual modo, é necessário ter clareza sobre as finalidades do ensino, as finalidades da escola e atentar que, nessa instituição, além dos conceitos e teorias, estamos influenciando a construção de identidades, de subjetividades. Assim, na escolha dos recursos didáticos, tais questões precisam ser consideradas.”

Ao situarmos nosso debate nos direitos de aprendizagem e nos princípios didáticos discutidos, consideramos que alguns tipos de recursos didáticos são essenciais no ciclo de alfabetização:

- 1 – livros que aproximem as crianças do universo literário, ajudando-as a se constituírem como leitoras, a terem prazer e interesse pelos textos, a desenvolverem estratégias de leitura e a ampliarem seus universos culturais, tais como os livros literários de contos, poemas, fábulas, dentre outros;
- 2 – livros que ampliem o contato com diferentes gêneros e espaços sociais, considerando as diferentes finalidades de leitura, tais como os livros de reflexão sobre o mundo da ciência, as biografias, os dicionários, os livros de receitas, dentre outros;
- 3 – livros que estimulem a brincadeira com as palavras e promovam os conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética;
- 4 – revistas e jornais variados que promovam a diversão e o acesso a informações, tais como os jornais, com destaque aos suplementos infantis, as revistas infantis e os gibis;
- 5 – os livros didáticos, que agrupam textos e atividades variadas;
- 6 – materiais que estimulem a reflexão sobre palavras, com o propósito de ensinar o sistema alfabético e as convenções ortográficas, tais como jogos de alfabetização, abecedários, pares de fichas de palavras e figuras, envelopes com figuras e letras que compõem as palavras representadas pelas figuras e coleções de atividades de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita;
- 7 – os materiais que circulam nas ruas, estabelecimentos comerciais e residências, com objetivos informativos, publicitários, dentre outros, como os panfletos, cartazes educativos e embalagens;
- 8 – os materiais cotidianos com os quais nos organizamos no tempo e no espaço, como calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadros de horários de todos os tipos, catálogos de endereços e telefones, mapas, itinerários de transportes públicos etc.;
- 9 – os registros materiais a respeito da vida da criança e dos membros de seus grupos de convívio: registro de nascimento/batismo ou casamento (dos pais e/ou dos parentes), boletim escolar, cartões de saúde/vacinação, fotografias (isoladas e em álbuns), cartas ou e-mails, contas domésticas, carnês, talões de cheque, cartões de crédito etc.;
- 10 – recursos disponíveis na sociedade que inserem as crianças em ambientes virtuais e que promovem o contato com outras linguagens, tais como a televisão, o rádio, o computador, dentre outros.

Muitos desses materiais são disponibilizados pelo Ministério da Educação e pelas secretarias de educação. Outros são selecionados ou produzidos pelos professores. Sem dúvida, jamais teremos nas escolas todos os tipos de materiais possíveis para promover o ensino no ciclo de alfabetização, mas alguns desses materiais são extremamente importantes. É

necessário, portanto, que conheçamos tudo o que é disponibilizado nas escolas.

Para ajudar nesta tarefa, listamos, abaixo, alguns materiais que fazem parte de Programas de Distribuição de Recursos Didáticos do Ministério da Educação:

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O PNLD assegura a distribuição de livros didáticos para as escolas brasileiras. No âmbito deste Programa, o livro didático é um material importante no cotidiano do professor e deve,

“[...] cumprir tanto as funções de um compêndio quanto as de um livro de exercícios, devem conter todos os diferentes tipos de saberes envolvidos no ensino da disciplina e não se dedicar, com maior profundidade, a um dos saberes que a constituem; devem ser acompanhados pelo livro do professor, que não deve conter apenas as respostas às atividades do livro do aluno, mas também uma fundamentação teórico - metodológica e assim por diante.” (BATISTA, 2000, p. 568)

O PNLD 2010 distribuiu as coleções didáticas em dois grandes grupos: o primeiro, voltado

para os dois primeiros anos de escolaridade, reúne as coleções de letramento e alfabetização linguística e alfabetização matemática; o segundo grupo reúne as coleções dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática para os 3º, 4º e 5º anos e as coleções didáticas de Ciências, História e Geografia para os 2º, 3º, 4º e 5º anos, além dos livros regionais de Geografia e História, dirigidos aos alunos do 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2013, foi feita uma reorganização de modo que o primeiro grupo agregou os três primeiros anos e o segundo agregou os dois anos seguintes do Ensino Fundamental.

Os livros didáticos destinados ao ensino do componente curricular Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental contemplam os quatro eixos de ensino discutidos anteriormente: leitura, produção de textos escritos, linguagem oral e análise linguística. As coleções destinadas a esta etapa de escolarização, no eixo de análise linguística, têm como prioridade o ensino do Sistema de Escrita Alfabética.

Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares (PNLD Obras Complementares)

O PNLD Obras Complementares distribui livros variados, que se destinam a ampliar o universo de referências culturais dos alunos em processo de alfabetização e oferecer mais um suporte ao trabalho pedagógico dos professores. Foram distribuídos, em 2010, seis acervos formados por 30 obras pedagógicas complementares aos livros didáticos. Cada sala de aula do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental do país recebeu um acervo de 30 livros; a escola com mais de uma turma, recebeu um acervo para cada turma, com variação dos acervos. Em 2013, o Programa foi ampliado, de modo que a distribuição

contempla as salas de aula dos anos 1, 2 e 3, totalizando seis acervos de 30 livros.

Os livros que compõem os acervos são diversificados do ponto de vista temático, dos gêneros e formato e do grau de complexidade. Assim, os acervos contêm obras que, ou estimulam a leitura autônoma, por parte do alfabetizando, ou propiciam a professores e alunos alternativas interessantes para situações de leitura compartilhada, de modo a favorecer o planejamento do ensino e a progressão da aprendizagem. Como é dito no Edital do Programa:

Assim, cada acervo, a ser composto com base no resultado final da avaliação pedagógica, deverá configurar-se como um instrumento eficaz de apoio:

- ao processo de alfabetização e de formação do leitor;
- ao acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada;
- ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares.

Os livros selecionados:

- abordam os conteúdos de forma lúdica, despertando o interesse e envolvimento dos alunos com os assuntos neles abordados;
- recorrem a projetos editoriais capazes de motivar o interesse e despertar a curiosidade de crianças dessa etapa de escolarização;
- usam linguagem verbal e recursos gráficos adequados a alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental;
- configuram-se como obras capazes de colaborar com o processo de ensino aprendizagem.

Oito tipos de obras são encontrados nos acervos:

1. livros de divulgação do saber científico / obras didáticas;
2. biografias;
3. livros instrucionais;
4. livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogo de palavras;
5. livros de palavras;
6. livros de imagens;
7. livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares;
8. livros literários.

Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE)

O PNBE é um Programa que promove “o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito em anos alternados: em um ano são contempladas as escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental (anos iniciais) e de Educação de Jovens e Adultos. Já no ano seguinte são atendidas as escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e de Ensino Médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar”.

Um dos destaques do PNBE é a distribuição dos livros de literatura, que engloba textos em prosa (novelas, contos, crônica, memó-

rias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos. Esses livros são destinados às bibliotecas das escolas.

Foram distribuídos, em 2010, 249 títulos destinados à Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Os livros contemplam temáticas, gêneros e extensões variados. Têm o propósito de atrair os estudantes para o universo da literatura de forma lúdica, com textos que promovem a fruição estética tanto pela linguagem verbal, quanto pelas imagens. Em 2010, foram selecionados 250 títulos para os estudantes da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Programa Nacional da Biblioteca da Escola – Especial (PNBE Especial)

O PNBE Especial distribuiu, em 2010, livros em formato acessível aos alunos com deficiências sensoriais (Braille, Libras, Caracteres Ampliados, Áudio). Foram entregues 48 obras literárias destinadas ao Ensino

Fundamental. O objetivo principal foi o favorecimento de acesso ao universo literário em outros formatos, de modo a abranger as crianças com necessidades educacionais especiais.

Programa Nacional do Livro Didático – Dicionários

O dicionário é um tipo de obra de consulta que, se não for introduzido no mundo da criança de forma lúdica, dinâmica, tende a ser rejeitado. Por isso, no PNLD Dicionários, os livros são selecionados tomando-se em conta a representatividade e a adequação do vocabulário selecionado. Para o início do Ensino Fundamental, “a seleção

lexical e a explicação dos sentidos dos vocábulos devem ser adequados a alunos em fase inicial de alfabetização”. Com esta mesma preocupação, os dicionários para as crianças têm organização gráfica mais atraente. Desse modo, este recurso didático também constitui material rico que circula no espaço escolar.

Jogos de Alfabetização

Em 2011, o Ministério da Educação distribuiu para as escolas brasileiras um conjunto de jogos destinados à alfabetização. São 10 jogos que contemplam diferentes tipos de conhecimentos relativos ao funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética.

Em 2013, tais materiais foram destinados pelo MEC aos sistemas que aderiram ao Pacto para Alfabetização.

Os jogos são classificados em três grandes blocos (LEAL et al., 2008, p. 19-20).

1. Jogos que contemplam atividades de análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita

- Bingo dos sons iniciais;
- Caça rimas;
- Dado sonoro;
- Trinca mágica;
- Batalha de palavras.

Esses jogos auxiliam as crianças a tomar os sons como objeto de reflexão, de modo que os estudantes podem mais facilmente perceber que, para escrever, precisam refletir sobre como se constituem as palavras e quais são as semelhanças e diferenças entre as palavras quanto à dimensão sonora.

Desse modo, os objetivos propostos são:

- compreender que, para aprender a escrever, é preciso refletir sobre os sons e não apenas sobre os significados das palavras;
- compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras menores;
- desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais das palavras (aliteração) ou finais (rima);
- comparar as palavras quanto às semelhanças e diferenças sonoras;
- perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais;
- identificar a sílaba como unidade fonológica;
- segmentar palavras em sílabas;
- comparar palavras quanto ao tamanho, por meio da contagem do número de sílabas.

2. Jogos que levam a refletir sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética

- Mais uma;
- Troca letras;
- Bingo da letra inicial;
- Palavra dentro de palavra.

A brincadeira com esses jogos favorece a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, ou seja, os princípios que constituem a base alfabética, promovendo reflexões sobre as correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas.

Os objetivos propostos são:

- compreender que a escrita nota (representa) a pauta sonora, embora nem todas as propriedades da fala possam ser representadas pela escrita;
- conhecer as letras do alfabeto e seus nomes;
- compreender que as palavras são compostas por sílabas e que é preciso registrar cada uma delas;
- compreender que as sílabas são formadas por unidades menores;

- compreender que, a cada fonema, corresponde uma letra ou conjunto de letras (dígrafos), embora tais correspondências não sejam perfeitas, pois são regidas também pela norma ortográfica;
- compreender que as sílabas variam quanto à composição e número de letras;
- compreender que as vogais estão presentes em todas as sílabas;
- compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda-direita;
- comparar palavras quanto às semelhanças gráficas e sonoras, às letras utilizadas e à ordem de aparição delas.

3. Jogo que ajuda a sistematizar as correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas

- Quem escreve sou eu.

Este jogo é importante, sobretudo, para as crianças que já entendem o funcionamento do sistema de escrita e estão em fase de consolidação dos conhecimentos das correspondências entre letras ou grupo de letras e os fonemas.

Os objetivos propostos são:

- consolidar as correspondências entre letras ou grupo de letras e fonemas, conhecendo todas as letras e suas correspondências sonoras;
- ler e escrever palavras com fluência, mobilizando, com rapidez, o repertório de correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas já construídos.

PNBE do Professor

O Programa Nacional Biblioteca da Escola – acervo do professor distribui acervos de obras que dão apoio teórico e metodológico para o trabalho em sala de aula. O principal objetivo é dar suporte à formação do professor, de modo a contribuir como ferramenta para o planejamento de aulas. Foram distribuídos para as bibliotecas das escolas, em 2011, 154 títulos divididos por categorias: 53 títulos para os anos iniciais do Ensino Fundamental; 39 para os anos finais do Ensino Fundamental; 45 para o Ensino Médio

e Educação de Jovens e Adultos; e 17 para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

Os livros são de natureza pedagógica e tratam de conhecimentos relativos à alfabetização e ao ensino dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física, Inglês e Espanhol.

Coleção Explorando o Ensino

A coleção “Explorando o Ensino” é formada por obras pedagógicas para aprofundamento de estudos dos professores. Busca discutir sobre teorias e práticas voltadas para o ensino em diferentes áreas de conhecimento, incluindo vários volumes destinados aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além desses materiais descritos há, na internet, vários livros que podem ser acessados no Portal do MEC (<[http://](http://portal.mec.gov.br/)

portal.mec.gov.br/>), no link “Publicações” (<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=872&id=12814>).

Em suma, há muitos livros e recursos acessíveis a professores e estudantes que circulam nos espaços escolares e devem ser objeto de exploração, leitura, discussão. O importante é que o professor tenha autonomia para selecionar os que podem ser mais favoráveis aos seus estudantes e planejar boas situações didáticas.

Referências

BATISTA, Antônio A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB; São Paulo: Fapesp, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Pub. Dom Quixote, 1995.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; BRANDAO, Ana Carolina P; FERREIRA, Andrea T. B.; LEITE, Tania M. R.; LIMA, Ana Gabriela.; NASCIMENTO, Leila. **Manual didático para utilização de jogos de alfabetização**. Brasília: MEC, 2008.

LEAL, Telma Ferraz.; RODRIGUES, Siane Gois C. Além das obras literárias, que outros livros queremos na sala de aula? In: LEAL, Telma Ferraz SILVA, Alexandro (orgs.). **Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros... e muito mais**. Curitiba: Editora CRV, 2011, v.1, p. 95-114.

APRENDENDO MAIS

Sugestões de leitura

1.

O Fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna.

FERREIRA, Andrea; ROSA, Ester. **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

Nesta obra, as autoras defendem que ao planejar o ensino são realizadas escolhas quanto à forma de organizar as turmas, à distribuição do tempo em uma jornada, aos recursos didáticos adotados, aos espaços escolares onde serão desenvolvidas as práticas pedagógicas. Nos diferentes capítulos desta obra são abordadas questões relativas à organização do trabalho pedagógico, tendo como ênfase tanto a perspectiva do letramento quanto a perspectiva das intervenções voltadas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Os capítulos abrangem questões teóricas acerca das razões para organizar o trabalho pedagógico e seus resultados na aprendizagem, bem como propõem um jeito de olhar para os diferentes modos de fazer o cotidiano escolar. Assim, são tratadas questões, tais como: o uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC); as possibilidades de utilização do livro didático; a proposta de atividades a serem realizadas na biblioteca escolar; as formas de trabalhar com jogos de palavras na educação infantil e as formas de trabalhar em pequenos grupos ou com sequências didáticas.

2.

A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento com eixos norteadores.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento com eixos norteadores. In: Brasil. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: inclusão para crianças de seis anos de idade.** Brasília, MEC, 2006. (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>).

Nesse texto, a autora trata da organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, "... considerando o planejamento de cada ano escolar de forma a contemplar as mudanças e as novas situações que integram o cotidiano escolar, como: os novos alunos, o projeto político-pedagógico da escola, os conhecimentos envolvidos naquela escolaridade etc. No decorrer do artigo, são apontadas algumas questões importantes para o professor pensar a sua realidade tendo em vista a elaboração de metas a serem atingidas, sem ênfase demasiada nos conteúdos.



O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento.

3.

SILVA, Ceris S. Ribas. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca; MARTINS, Raquel (orgs.) **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. (livro do acervo do PNBE Professor 2010).

Nesse texto, a autora, ao refletir sobre alguns aspectos que envolvem a organização de práticas de alfabetização e letramento, discute sobre a importância do planejamento para o desenvolvimento de ações autônomas e efetivas dos profissionais da educação. Na primeira seção do texto, intitulada Por que é importante que o professor planeje o seu trabalho?, a autora comenta sobre as condições de realização dos planejamentos nas escolas e sobre os desafios a serem enfrentados no processo de sua realização. A segunda seção – Como selecionar e elaborar as atividades de alfabetização e letramento na sala de aula? - apresenta possibilidades de procedimentos didáticos que envolvem a seleção, elaboração e organização das atividades que fazem parte do planejamento da prática cotidiana, refletindo-se sobre aspectos como a relação entre as atividades e os conteúdos a serem ensinados, a tipologia das atividades e as formas de participação e organização das crianças visando ao desenvolvimento do que foi planejado.

O registro da rotina do dia e a construção de oportunidades de aprendizagem da escrita.

4.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maria Tomayno de Melo e SILVA, Luciana Prazeres. O registro da rotina do dia e a construção de oportunidades de aprendizagem da escrita. In CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MACIEL, Francisca e MARTINS, Raquel (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. (livro do acervo do PNBE Professor).

As autoras, com base na análise da prática pedagógica desenvolvida por uma professora alfabetizadora de uma escola pública em Belo Horizonte, buscaram responder à seguinte questão: "O que os alunos podem aprender sobre a escrita quando participam, com seu professor, da elaboração e registro da agenda ou rotina de atividades no início de cada dia de aula?". A observação dessa turma ao longo do ano permitiu a identificação de um evento interacional realizado diariamente: o registro da rotina do dia, e possibilitou uma reflexão sobre como essa prática articulava os processos de alfabetização e letramento, uma vez que propiciava reflexões tanto sobre o uso e o conhecimento de um gênero textual específico (a agenda ou rotina do dia) como de algumas características estruturais do sistema de escrita do português.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

1º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Pra que serve um livro?”, de Chloé Legeay, Ed. Pulo do gato, 2011.

2 – Ler a seção “Iniciando a conversa”.

3 – Discutir, em grande grupo, a questão: por que é importante planejar o ensino da alfabetização? (Registrar no quadro as repostas).

4 – Ler o texto 1 (Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa), em pequenos grupos. Discutir sobre a questão debatida na atividade anterior, complementando as suas respostas; formular apenas uma resposta que agregue todas as respostas; socializar as respostas em grande grupo.

5 – Assistir ao programa “Alfabetização e letramento”, da TVE. (Salto para o futuro - anos iniciais do ensino fundamental - pgm.2 - Alfabetização e letramento - (http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=5582)).

6 – Elaborar um planejamento anual, com base na discussão do texto 1 “Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa” e nos quadros dos “Direitos de aprendizagem - Língua Portuguesa”, contemplando os diferentes eixos do ensino para o 1º ano da alfabetização; socializar os planejamentos.

Tarefa (para casa e escola)

- Ler o texto 2 (Materiais didáticos no ciclo de alfabetização) da seção “Compartilhando”; localizar, na escola, onde estão guardados todos os materiais e planejar o uso dos materiais distribuídos pelo MEC na rotina pedagógica do 1º ano do ensino da alfabetização.



- Selecionar um livro do PNLD Obras complementares e planejar uma atividade que contemple conhecimentos/habilidades expostas nos quadros de “Direitos de aprendizagem - História e Língua Portuguesa”.

- Ler um dos textos sugeridos na seção “Sugestão de leitura”; elaborar uma questão a ser discutida no grupo (escolher coletivamente o texto que será discutido).

2º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Que horas são?”, de Guto Lins.

2 - Socializar as experiências vivenciadas com base no planejamento proposto no encontro anterior.

3 – Discutir, em grande grupo, a questão: É importante ter uma rotina? O que devemos contemplar em uma rotina de alfabetização?

4 – Ler o texto 2 (As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador) de forma compartilhada.

5 – Analisar, em pequenos grupos, o depoimento e o quadro de rotina da professora Ana Cristina e reconstruí-lo/complementá-lo com base nos materiais disponibilizados pelo MEC, presentes no texto lido na atividade de casa e localizados na escola.

6 - Discutir sobre os textos da seção “Sugestões de leitura”, sugeridos na tarefa de casa e escola.