

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

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

**OS DIFERENTES TEXTOS EM SALAS
DE ALFABETIZAÇÃO**

**Ano 01
Unidade 05**

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 : o trabalho com gêneros textuais na sala de aula : ano 02, unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.
[48] p.

ISBN 978-85-7783-120-3

1. Alfabetização. 2. Gêneros textuais. 3. Leitura. 4. Escrita.
I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 122.102 exemplares

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

Sumário

OS DIFERENTES TEXTOS EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO

Iniciando a conversa **05**

Aprofundando o tema **06**

Os diferentes textos a serviço da perspectiva
do alfabetizar letrando 06

Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula 15

Ampliando um pouco mais o trabalho:
os diversos textos e suas relações com as áreas de conhecimento 30

Compartilhando **35**

Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Ciências 35

Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização – Geografia 39

Lendo e produzindo verbetes de enciclopédia:
aprendendo sobre animais 40

Aprendendo mais **42**

Sugestões de leitura 42

Sugestões de atividades para os encontros em grupo 45

OS DIFERENTES TEXTOS EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO

UNIDADE 5 | ANO 1

Autoras dos textos da seção Aprofundando o tema:

Adriana M. P. da Silva, Ana Beatriz Gomes Carvalho, Ivane Pedrosa de Souza, Leila Nascimento da Silva, Telma Ferraz Leal, Vera Lúcia Martiniak.

Autoras dos relatos de experiência e depoimentos:

Patrícia Batista Bezerra Ramos, Severina Erika Silva Morais Guerra, Sílvia de Sousa Azevedo Aragão.

Leitores críticos e apoio pedagógico:

Adelma Barros-Mendes, Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Ana Márcia Luna Monteiro, Erika Souza Vieira, Evani da Silva Vieira, Lygia de Assis Silva, Magda Polyana Nóbrega Tavares, Magna do Carmo Silva Cruz, Maria Helena Santos Dubeux, Patrícia Batista Bezerra Ramos, Rochelane Vieira de Santana, Severino Rafael da Silva, Vera Lúcia Martiniak, Yarla Suellen Nascimento Álvares.

Produção dos quadros de direitos de aprendizagem:

Francimar Martins Teixeira, Ana Beatriz Gomes Carvalho.

Revisor:

Adriano Dias de Andrade.

Projeto gráfico e diagramação:

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

Ilustrações:

Airton Santos.

Capa:

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

Iniciando a conversa

Nesta unidade, retomaremos a discussão sobre a importância de se trabalhar textos em sala de aula e de articular esse trabalho com os diferentes eixos relativos ao componente curricular Língua Portuguesa, principalmente com o processo de alfabetização. Partiremos do pressuposto de que, embora a apropriação do sistema alfabético seja o foco do trabalho com alunos do primeiro ano, tal como foi discutido na unidade 3, os demais eixos devem ser refletidos: leitura, produção de textos e oralidade.

Tomando por perspectiva um ensino que propicie ao aluno fazer uso da linguagem, considerando os diferentes contextos de uso da mesma, ou seja, tendo por base a abordagem sociointeracionista, é que práticas pedagógicas serão aqui refletidas e analisadas. O trabalho conjunto dos diferentes eixos da língua, por meio do alfabetizar letrando, tem por finalidade maior que a prática pedagógica possa centrar-se não só na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, mas, igualmente, na capacidade de produção e compreensão de textos de gêneros textuais orais e escritos. De igual modo, a integração com os diferentes componentes curriculares propicia a ampliação das possibilidades de inserção das crianças em diferentes espaços sociais de interação. Esperamos que nossas sugestões ajudem professores e alunos nas aulas, resultando em excelentes produções.

Desse modo, os objetivos da unidade 5 são:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- analisar e planejar projetos didáticos para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.



APROFUNDANDO O TEMA

Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando

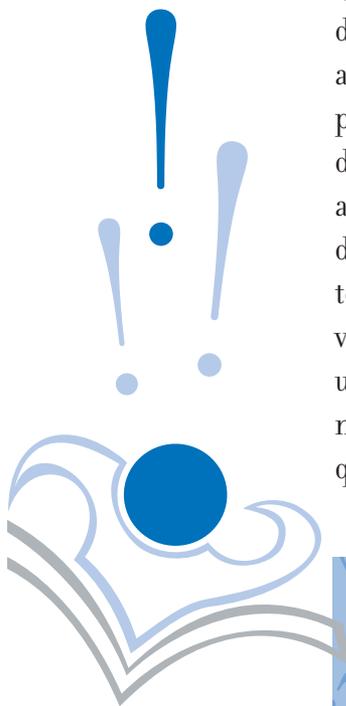
Ivane Pedrosa de Souza
Telma Ferraz Leal

De acordo com os objetivos traçados na seção Iniciando a conversa, focalizaremos aqui a importância do trabalho com diferentes textos na sala de aula em uma perspectiva de integração entre os componentes curriculares.

Autores como Soares (2004) e Morais (2005) têm apontado que a ênfase predominante em torno do conceito de alfabetização nas décadas finais do século passado voltava-se para uma compreensão da mesma como processo que envolve atividades de codificação e decodificação da escrita. Relatos autobiográficos diversos têm revelado, confirmando esta perspectiva, o quanto era penoso e massacrante para uma criança descobrir o que estava escrito nas páginas de uma cartilha ou de um livro qualquer. Carvalho (2011), refletindo so-

bre relatos de escritores sobre como foram alfabetizados, nos traz um trecho referente ao escritor brasileiro José Lins do Rego. Das lembranças dos momentos “terríveis” que viveu, José Lins do Rego refere-se à sua incapacidade de ler uma frase do fim da cartilha: “A preguiça é a chave da pobreza”. Foi por meio de uma professora particular, conhecida como Sinhá Gorda, que o mesmo conseguiu superar a dificuldade:

“Consegui Sinhá Gorda, com paciência, empurrar as letras na minha cabeça (...). Agora já sabia ligar as letras e escrever o abecedário. Gostava do X pela facilidade de riscar-lhe a grafia. Mas havia o L e o N que tanto me confundia com as pernas, e o M,



com milhares de pernas, que parecia um embuá. O fato era que Sinhá Gorda operava Milagres.” (CARVALHO, 2011, p. 17)

Outro exemplo nos é apresentado por Graciliano Ramos, em seu livro “Infância” (RAMOS, 1995), onde o mesmo refere-se ao tempo de menino, à educação extremamente rígida a que foi submetido e ao sofrimento de ser alfabetizado em casa:

“Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resistiu, ele teimou e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas e a lição era tempestuosa. Se não visse o côvado, eu ainda poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos.” (p.106)

Como podemos constatar, as atividades propostas giravam em torno da repetição e memorização de letras, sílabas, palavras e/ou frases soltas, sendo quase sempre acompanhadas de medo e insegurança decorrentes das ameaças de castigo caso “erros” fossem cometidos na hora de “dizer a lição”.

Há, ainda, outro aspecto a ressaltar quando o tema é alfabetizar: o descompasso muitas vezes existente entre as atividades propostas pelos professores e as experiências de ler e escrever vivenciadas pelas crianças em casa ou em outro contexto que não a sala de aula.

O rompimento da concepção de língua escrita como código para uma concepção da mesma como sistema de notação alfabética, realizado por meio de diversos estudos, entre eles, os de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), trouxe avanços significativos para o fazer pedagógico. Arelada a esta compreensão, veio também a de que é por meio da interação com os usos e funções da língua escrita que a aprendizagem ocorre. Assim, fica claro não mais haver sentido em se trabalhar com os alunos os textos “artificiais” encontrados em cartilhas.

Para circunstanciar e fundamentar essa discussão, mobilizamos também o conhecimento de que as crianças chegam à escola com conhecimentos sobre a linguagem adquiridos nas mais diversas situações. Este caráter espontâneo das trocas comunicativas possibilita às mesmas serem produtoras ativas de enunciados, aspecto que evidencia que as crianças estão plenamente inseridas num contexto comunicativo, sendo capazes de produzir falas e compreender o que escutam com certa desenvoltura. No texto Memória de Livros, de João Ubaldo Ribeiro (1995), o mesmo faz um relato interessante:

“Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivia com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara.” (p.137)

Morais e Albuquerque (2004) realçam que as práticas de leitura e escrita, vivenciadas em situações informais, são inúmeras e geram motivação e oportunidade de reflexão em torno dos diferentes textos que circulam em nossa sociedade. Informalmente, as crianças vão descobrindo características sobre seus estilos, usos e finalidades. Entretanto, autores como Leal (2005) e Santos (2005) têm enfatizado que o desenvolvimento das capacidades mais elaboradas, tanto no que se refere à compreensão e produção de textos orais, como quanto às capacidades de ler e escrever, não ocorrem espontaneamente. Portanto, cabe à escola a sistematização

dos conhecimentos relativos à produção e à compreensão de textos orais e escritos. Por conta disso, enfatizamos junto aos professores a importância de favorecer o contato dos alunos com textos diversos, para que, desta forma, possam não só, conforme distinção de Magda Soares (1998), se “alfabetizarem” – adquirir a tecnologia da escrita alfabética, mas também, tornarem-se “letrados”, ou seja, fazerem uso efetivo e competente desta tecnologia da escrita em situações reais de leitura e produção de textos.

Apesar de concordarem com tal pressuposto, professores alfabetizadores estão constantemente indagando sobre como fazer com que alunos que não leem e não escrevem façam uso das diferentes finalidades de leitura e de escrita em processo de alfabetização.

Um primeiro desafio é pensar sobre situações diversificadas de leitura e escrita. Estas situações, segundo Leal e Albuquerque (2005), podem ser agrupadas em quatro tipos principais:

- 1) situações de interação, mediadas pela escrita, em que se busca causar algum efeito sobre interlocutores(as) em diferentes esferas de participação social (circulação de informações cotidianas, como textos jornalísticos, epistolares, científicos, instrucionais, literários, publicitários, dentre outros);
- 2) situações voltadas para a construção e sistematização do conhecimento, caracterizadas sobretudo pela leitura e pela produção de gêneros textuais que

usamos como auxílio para organização e memorização, quando necessário, de informações, tais como anotações, resumos, esquemas e outros gêneros que utilizamos para estudar temas diversos;

3) situações voltadas para autoavaliação e expressão “para si próprio(a)” de sentimentos, desejos, angústias, como forma de auxílio ao crescimento pessoal e ao resgate de identidade, assim como ao próprio ato de investigar-se e resolver seus próprios dilemas, com utilização de diários pessoais, poemas, cartas íntimas, sem destinatários(as);

4) situações em que a escrita é utilizada para automonitoração de suas próprias ações, para organização do dia a dia, para apoio mnemônico, tais como as agendas, o calendários, os cronogramas e outros.

Um trabalho efetivo implica, portanto, na realização em sala de aula de atividades, as mais variadas, em torno dos eixos do componente curricular Língua Portuguesa (oralidade, leitura, produção textual e análise linguística). Sem dúvidas que um foco a ser priorizado nas turmas de primeiro ano deve ser a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, mas o propósito do alfabetizar letrando evidencia a necessidade de uma constante articulação entre tal eixo e os demais eixos. O que nem sempre é fácil. É comum ouvirmos professores alfabetizadores perguntarem: “Por que, apesar de usarmos textos diversos em sala de aula, trabalhando numa perspectiva do letramento, não conseguimos alfabetizar os alunos?”

Tal questionamento ocorre justamente porque, muitas vezes, busca-se construir

práticas que pendem para um dos lados: ou se realiza um trabalho intenso de apropriação do sistema de escrita, ou se realiza um trabalho voltado para a interação por meio dos textos. O desafio é construir práticas que contemplem as duas dimensões e que, na medida do possível, as articulem.

O estudo realizado por Carvalho (2012) mostra que muitos professores interpretam que tal articulação se dê a partir de situações em que na escrita de textos o professor provoque reflexões sobre o sistema de escrita. Nesses casos, geralmente os textos tornam-se pretextos para o ensino do sistema de escrita. Nesses momentos, via de regra, nem se viabiliza um trabalho produtivo de reflexão sobre o texto e nem um trabalho suficientemente reflexivo sobre o sistema de escrita.

É preciso, portanto, entender que apenas a reflexão em torno dos conhecimentos de-



correntes dos usos dos textos na sala de aula não garante, necessariamente, a apropriação, pelos alunos, dos princípios que regem nosso sistema de escrita. Por outro lado, a reflexão sobre o sistema de escrita não garante, necessariamente, o desenvolvimento das capacidades de compreender e produzir textos. Há conhecimentos e capacidades específicos de cada eixo, como está evidenciado nos quadros de direitos de aprendizagem, na unidade 1, os quais dependem, muitas vezes, de atividades específicas.

Podemos desenvolver atividades com foco mais claro no desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos, atividades com foco na aprendizagem do sistema de escrita e atividades em que as duas dimensões sejam contempladas, como muitas presentes em livros didáticos com textos de tradição oral, como as parlendas, trava-línguas, dentre outros.

Não estamos, com isso, dizendo que ler e produzir textos não sejam importantes para o domínio do sistema de escrita. Essas atividades são, de fato, importantes e propiciam a consolidação da alfabetização, desenvolvimento de fluência de leitura e de escrita, mas há aprendizagens que podem ser estimuladas para além do domínio do sistema de escrita.

Assim, o trabalho com textos no primeiro ano do Ensino Fundamental precisa ser feito de modo a desenvolver diferentes capacidades e conhecimentos. As situações em que outras pessoas leem para as crianças são importantes para que elas aprendam a:

- compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos;
- antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelos professores ou pelas crianças;
- reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças;
- localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
- realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
- estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
- apreender assuntos / temas tratados em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
- interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
- estabelecer relação de intertextualidade entre textos;
- relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.

As situações de leitura compartilhada ajudam as crianças a desenvolver conhecimentos sobre a escrita e estratégias de leitura que serão mobilizadas nas situações de leitura autônoma, ou seja, aquelas em que elas precisam ler sem ajuda. Este pressuposto é corroborado pelas ideias defendidas por Vygotsky (1989, 1994) de que aprendemos na interação, ou seja, as nossas apropriações

se dão em nível interpéssico antes de se tornarem intrapéssicos.

Ainda no primeiro ano, como as crianças estão se apropriando do Sistema de Escrita Alfabética, já podemos estimular situações de leitura autônoma. Nesses momentos elas aprendem a:

- ler textos não verbais, com compreensão;
- ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia;
- ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações;
- localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia;
- realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia;
- estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia;
- apreender assuntos / temas tratados em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia;
- interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.

É importante ressaltar que as crianças recém-alfabetizadas leem com muita dificuldade e ficam cansadas mais rapidamente do que as que já têm maior tempo / experiência leitora. Textos longos em situações de leitura autônoma podem desencorajar as crianças. Desse modo, a escolha dos

textos é tão importante quanto o planejamento das estratégias de mediação.

Em relação à produção de textos, reflexões semelhantes podem ser feitas. Há aprendizagens que podem começar antes que as crianças sejam capazes de escrever de acordo com os princípios do sistema de escrita. Desse modo, é necessário prever situações compartilhadas de produção de textos, em que o professor seja o escriba. Essas produções coletivas são ricas, por possibilitarem a explicitação de estratégias de escrita. As crianças aprendem sobre a linguagem, mas aprendem também sobre como planejar, revisar, avaliar textos. Nas situações compartilhadas de produção de textos, as crianças podem aprender a:

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

Nas situações em que as crianças são estimuladas a escrever sozinhas elas mobilizam os conhecimentos e estratégias aprendidos nas situações partilhadas, mas, sem dúvidas, há outras aprendizagens em jogo, pois o escritor precisa saber coordenar as ações de definir o que vai dizer

(conteúdo do texto), como vai dizer e como registrar no papel. No quadro de direitos de aprendizagem destacamos algumas aprendizagens importantes no primeiro ano do Ensino Fundamental que podem ser introduzidas nas situações de escrita pelas próprias crianças:

- refletir sobre o contexto de produção de textos;
- planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais dos textos para atender a diferentes finalidades, com autonomia;
- produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades;
- gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos;
- utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas;
- revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes;
- revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar sua funcionalidade e adequação aos objetivos, aos leitores, à situação de interlocução (o que implica rever ortografia, pontuação, sintaxe, coesão, estrutura composicional, coerência, estilo de linguagem, estratégias discursivas).

Tais aprendizagens são mais complexas e exigem que o aprendiz já compreenda o Sistema de Escrita Alfabética. Por isso, tais conhecimentos e habilidades são introduzidos no primeiro ano, mas geralmente não se consolidam nesta etapa de escolarização.

Em relação aos textos orais, também podemos destacar que é relevante promover situações planejadas de ensino, que possam ajudar as crianças a aprender a:



- participar de interações orais em sala de aula (questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos e a vez de intervir);
- escutar textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente;
- planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história;
- produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros);
- analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros;
- reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras;
- relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais;
- valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.

Nenhuma dessas aprendizagens são consolidadas em um ano. No primeiro ano, podemos planejar situações diversificadas, de modo que as crianças ampliem seus conhecimentos e capacidades.

O fundamental, no entanto, é que todas essas aprendizagens ocorram em situações significativas, nas quais as crianças falem, escrevam, escutem, leiam para participar de situações de interação real e intervirem na sociedade.

Referências

CARVALHO, Marlene. Tempo de Aprender a Ler: A Alfabetização narrada por escritores. In: **Revista Contemporânea de Educação**, Nº 11 – janeiro/julho de 2011, p.8 a 25.

CARVALHO, Edla F.C. As orientações curriculares e suas relações com as práticas de leitura e produção de textos em sala de aula. **Dissertação de Mestrado em Educação**, UFPE. Recife: UFPE, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Org). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Org). **Leitura e Produção de Textos na Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como "alfabetizar letrando"? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz. (Org). **A Alfabetização de Jovens e Adultos - em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de; Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (Org). **Alfabetização – apropriação do sistema de escrita alfabético**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1995, pág. 106.

RIBEIRO, João Ubaldo. Memórias de Livros. In: RIBEIRO, João Ubaldo. **Um brasileiro em Berlim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, p. 137.

SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetização e escolarização: a instituição do letramento escolar. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, M. (Org) **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, 2004, p. 5-17.

VYGOTSKY, Lev Semonovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semonovitch. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula

Leila Nascimento da Silva
Vera Lúcia Martiniak
Adriana M. P. da Silva
Ana Beatriz Gomes Carvalho

Na intenção de aprofundar a reflexão sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, iremos, neste texto, relatar experiências de ensino nas quais foram propostas situações didáticas por meio das quais os alunos leram e produziram textos diversos (lista, aviso, bilhete, panfleto e carta de reclamação), para atender a diferentes propósitos. A escolha dos gêneros decorreu das necessidades de interação geradas nas situações planejadas pelas professoras. Nos momentos em que isso foi possível, os alunos também refletiram sobre os princípios do sistema de escrita.

À medida que fomos apresentando as atividades realizadas, discutiremos as possíveis aprendizagens dos alunos, tanto referentes à Língua Portuguesa como também aos demais componentes curriculares.

As experiências foram realizadas no primeiro semestre de 2012, pelas professoras Severina Erika Silva Morais Guerra e Patrícia Batista Bezerra Ramos. Ambas ensinavam turmas do 1º ano, localizadas no município de Recife-PE. A professora Erika trabalhava

na Escola Municipal Monteiro Lobato, no bairro de Peixinhos. Sua turma era composta por 17 alunos (10 meninos e 07 meninas), de hipóteses de escrita bastante variadas. Apenas dois alunos já eram alfabetizados. A professora Patrícia ensinava na Escola Municipal Poeta João Cabral de Melo Neto, no bairro do Pina e sua turma era composta por 23 alunos, sendo 14 meninos e 9 meninas. Na ocasião da vivência nenhum aluno estava na hipótese alfabética. As professoras planejaram conjuntamente o Projeto Didático intitulado “Meu bairro, quantos lugares!”, na intenção de refletir com os alunos sobre os elementos que compõem o bairro onde moram. Com esse trabalho, elas conseguiram integrar diversos componentes curriculares: Língua Portuguesa, História e Geografia.

A escolha do tema bairro possibilita o trabalho com a categoria lugar, uma das três categorias essenciais para a compreensão do espaço geográfico. As categorias paisagem, território e lugar devem ser abordadas nos anos iniciais. A categoria lugar “traduz

Na unidade 3 são discutidas as hipóteses de escrita, fazendo-se referência à abordagem da psicogênese, vinculada às pesquisas desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky.

Na unidade 6 serão aprofundadas as reflexões sobre projetos didáticos.

os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos que racionais e objetivos: uma praça, onde se brinca desde menino; a janela, de onde se vê a rua; o alto de uma colina, de onde se avista a cidade” (BRASIL, 1997, pág.76). O lugar é onde estão as referências pessoais que estruturam as diferentes formas de perceber e compreender o espaço geográfico.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida em sete aulas e culminou com uma panfletagem no entorno da escola, com a finalidade de conscientizar a comunidade sobre os cuidados que devemos ter com o lugar onde moramos. Também neste dia, as crianças enviaram uma carta de reclamação para o Prefeito cobrando melhores condições para as pessoas que moram no bairro. Essa proposta está dentro do contexto de leitura crítica do espaço geográfico que pode ser construída a partir da reflexão sobre o lugar em que vivemos como uma expressão concreta das desigualdades de nossa sociedade.

Para introduzir a proposta, na primeira aula, as professoras resgataram os conhecimentos prévios das crianças sobre o lugar onde moram por meio das seguintes perguntas: Alguém da turma mora perto de algum colega da sala? O que tem de mais interessante na rua em que você mora? O que você mais gosta de fazer? Vocês participam de alguma festa importante no bairro?

As docentes ressaltaram para as crianças que cada um mora em uma rua e que tais

ruas possuem elementos comuns e elementos diferentes. Após essa conversa inicial, as professoras incentivaram a construção coletiva de uma lista dos locais mais comuns dos bairros em que os alunos moram.

Ao trabalhar os elementos comuns e diferentes nas ruas, as professoras iniciaram o processo de construção dos elementos que constituem um bairro, como praças, casas, comércio etc. É importante ressaltar que os elementos citados são aqueles de observação mais simples, mas outros elementos também poderiam ser incorporados através de questionamentos junto aos alunos: a casa de vocês tem água encanada da rua ou é água de poço? A rua é asfaltada e tem calçadas? Todas as casas têm luz elétrica? O ponto de ônibus é próximo da casa de vocês? Essas questões dizem respeito aos equipamentos urbanos de uma cidade e também são elementos que compõem um bairro.

A lista foi escrita em um cartaz e com a ajuda das professoras, que atuaram como escribas das turmas. A professora Patrícia nos relata como foi esse momento:

“Nesse momento, eu tive como objetivo ativar os conhecimentos prévios das crianças sobre a rua onde moram. As mesmas mostraram muito conhecimento sobre o nome do local onde moram (Pina e Bode) e

descreveram os elementos que compõem esses bairros. Comecei perguntando: 'O que vocês encontram na rua onde moram?' E os alunos responderam: 'PADARIA, tia!' Busquei deles a escrita das palavras: 'Como eu escrevo padaria? Vamos escrever todos juntos o que se pode encontrar na rua onde moram?' Os alunos foram ditando letra por letra com o meu auxílio, refletindo sobre as letras que compõem cada palavra listada: CASA, AVENIDA, PRAÇA, PRAIA, RIO. Após a escrita destes nomes, pedi que as crianças completassem um quadro com a quantidade de letras e sílabas de cada uma destas palavras. Nesse momento, também fiz uma exploração coletiva das palavras, perguntando às crianças: 'Que palavras começam com a mesma letra? Que palavras terminam com a mesma letra? Qual a palavra menor? Qual a palavra maior?' Por fim, ainda solicitei a escrita de duas palavras que começassem com as letras iniciais das palavras que escrevemos." (P, R, C, A)

Por meio dessa atividade, a professora Patrícia realizou atividades que favorecem a apropriação do sistema de escrita, tais como: compreender que palavras diferentes compartilham certas letras; perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras; contar oralmente as sílabas de palavras e compará-las quanto ao tamanho, além de dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas (ex: CCV = PRAÇA).

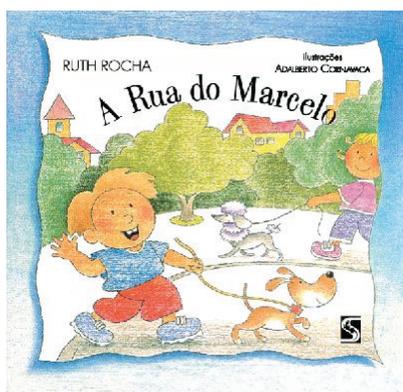
Como pode ser visto, a situação didática descrita pode ser dividida em duas fases. Na primeira, que tinha uma relação mais direta com o projeto, eles sistematizaram as informações sobre os equipamentos urbanos do bairro. No segundo momento, foram aproveitadas as mesmas palavras ditas, para a realização de uma atividade de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Tal atividade, sem dúvida, não seria necessária para a aprendizagem sobre o bairro e poderia ser realizada com quaisquer palavras. No entanto, a docente optou por sequenciar as duas atividades e o trabalho com as próprias palavras ditas pelas crianças pode ter favorecido um envolvimento maior delas na atividade.

Em relação à área de história, as professoras criaram uma situação didática na qual os alunos puderam identificar e expressar (oralmente, através de desenhos ou por

escrito), as características (individuais e coletivas) comuns a um dos grupos de convívio dos quais elas participam: suas comunidades de residência, seus bairros.

Dando continuidade ao projeto, na segunda aula, as docentes prosseguiram com a exploração dos elementos que compõem as ruas e também focaram na questão dos endereços. Após a construção inicial dos

elementos de um bairro com os alunos, a etapa seguinte foi trabalhar a localização do lugar (casa e rua) no contexto do bairro. A estratégia para iniciar a orientação e localização foi utilizar o endereço dos alunos. A leitura do livro "A Rua do Marcelo", de Ruth Rocha, motivou esse momento.



A Rua do Marcelo

Autora: Ruth Rocha

Ilustração: Adalberto Cornavaca

Editora: Salamandra, 2001.

A Rua do Marcelo conta a história de Marcelo, um menino que mora em rua com prédios e casas. Ao longo da história, o personagem apresenta as características de sua rua. Como qual o tipo de calçamento utilizado: asfalto, pedras ou de terra. Os tipos de moradias: casas térreas, sobrados e/ ou prédios. Serviços de iluminação das ruas, coleta de lixo, entrega de água, o carteiro, vendedores de frutas. De maneira clara e divertida, Marcelo também chama a atenção para o cuidado que devemos ter quando estamos na rua, como não empinar papagaio/pipa por causa dos fios de eletricidade. No final da obra, encontramos brincadeiras, jogos e desenhos abordando a temática da rua.

A partir da leitura, as professoras buscaram desenvolver a capacidade dos alunos de compreender textos lidos por outras pessoas. Também estavam ensinando algumas estratégias de leitura fundamentais para que essa compreensão acontecesse: antecipação de sentidos do texto, elaboração de inferências, localização de informações, dentre outras.

De acordo com Solé (1998, p. 70),

“[...] se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem. Se considerarmos que as estratégias

de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas.”

Após a leitura, os alunos puderam confrontar suas hipóteses sobre o texto e muitas destas foram confirmadas. Os alunos das professoras Érika e Patrícia, por meio da mediação docente, conseguiram entender bem o conteúdo do livro. Foi lançado também o seguinte questionamento para as crianças: Que elementos têm em comum na rua do Marcelo e a lista que fizemos sobre o bairro onde vocês moram? As crianças puderam retomar o cartaz com a lista, fizeram uma leitura coletiva do que haviam escrito e compararam. Um aspecto percebido pelas duas turmas foi a presença de prédios na rua de Marcelo, elemento que não aparece nas ruas das crianças.

A atividade com o livro “A rua de Marcelo” foi uma estratégia interessante, pois a categoria lugar só fará sentido no processo de leitura do espaço geográfico se o aluno puder comparar a sua realidade com outras realidades possíveis. Ao perceber que a configuração do espaço geográfico pode assumir diversas realidades, o aluno passa a refletir sobre as razões das diferenças no modo como as pessoas vivem.

No livro, o personagem principal, Marcelo, chama a atenção para a questão dos endereços e que todas as casas tinham números. Nesse momento, as professoras aproveitaram para conversar com as crianças sobre a importância do endereço (O que é um endereço? Vocês sabem o endereço? E para que serve?) e solicitou como tarefa de casa que todos pesquisassem seu endereço junto aos pais e/ou responsáveis.

Para garantir que todos os pais colaborassem nesta tarefa, Patrícia e Érika combinaram de escrever com a turma um texto para eles, solicitando o registro dos endereços. Novamente a escrita foi coletiva e as professoras assumiram o papel de escribas. No caso da professora Érika, a turma optou pela escrita de um aviso para os pais, informando-os sobre o trabalho realizado em sala e pedindo o endereço. A docente colocou no quadro o início do texto e questionou os alunos como devia continuá-lo. Já a professora Patrícia combinou com a turma a escrita de um bilhete para as mães.

A estratégia de atuar como escriba e também como leitor mais experiente permite ao professor a realização das atividades de leitura e produção de texto mesmo em turmas com muitos alunos não alfabetizados. Não há porque esperar que eles entendam a lógica do Sistema de Escrita Alfabética e escrevam convencionalmente para inseri-los em situações de leitura e escrita de textos variados. Ao escrever no quadro o

que é ditado, o professor estará explicitando aos alunos os comportamentos próprios de quem escreve e estará problematizando a produção, ajudando-os a observarem o que ainda não conseguem perceber sozinhos. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), ao participar de atividades conjuntas de escrita a criança aprende, entre outros aspectos, a:

- diferenciar as atividades de contar uma história, por exemplo, da atividade de ditá-la para o professor, percebendo, portanto, que não se diz as mesmas coisas nem da mesma forma quando se fala e quando se escreve;
- retomar o texto escrito pelo professor, a fim de saber o que já está escrito e o que ainda falta escrever;
- considerar o destinatário ausente e a necessidade da clareza do texto para que ele possa compreender a mensagem;
- diferenciar entre o que o texto diz e a intenção que se teve antes de escrever;
- realizar várias versões do texto sobre o qual se trabalha, produzindo alterações que podem afetar tanto o conteúdo como a forma em que foi escrito.

Ao longo da experiência que estamos relatando, veremos, por mais de uma vez, as professoras Érika e Patrícia adotando essa estratégia com suas turmas.

Depois, os alunos foram convidados a desenhar a rua onde moravam e a socializar seus desenhos para os colegas da turma. A estratégia com desenho é essencial para alcançar os objetivos dos conteúdos de Geografia. Ao elaborar um desenho do lugar onde vive, a criança reflete sobre o que costuma observar e terá que pensar

nos elementos essenciais para a representação cartográfica: vizinhança, separação, ordem, envolvimento e continuidade. Segundo Almeida e Passini (2002), essas relações topológicas começam a ser estabelecidas desde o nascimento e tornam-se a base para a construção de relações espaciais mais complexas.

Na terceira etapa do projeto, Patrícia e Érika leram para sua turma o livro "A caminho da escola".



Obras complementares



A caminho da escola

Texto: Fabia Terni

Ilustrações: Michele Lacocca

Editora: Studio Nobel, 1997.

Você já andou de voadeira, charrete ou bondinho? As crianças desse livro já. Aliás, esses são os meios de transporte que elas usam para chegar até a escola. Com a leitura da obra "A caminho da escola!", teremos a oportunidade de conhecer diversas paisagens típicas das regiões do Brasil e veremos que, independente da distância e do meio de transporte adotado, todas as crianças vão para a escola.

O livro explora os diferentes meios de transporte usados por crianças para chegar à escola (voadeira, charrete, bondinho).

Por meio das ilustrações, os alunos também percebem as diferentes paisagens, típicas de regiões e locais diferentes. A apresentação de lugares e paisagens diferentes para os alunos é muito importante para trabalhar a dicotomia entre o local-global, elemento essencial para que o aluno compreenda que os fenômenos locais estão inseridos em um contexto global que por sua vez também influencia a realidade local. Para verificar a compreensão dos alunos após a leitura, as professoras fizeram perguntas sobre o conteúdo do livro e buscaram perceber se os alunos entenderam que o tema principal do livro era os diferentes meios de transporte e a relação desses meios com o local em que moramos (ex: os alunos ribeirinhos geralmente vão à escola de barco). O trabalho com este conteúdo é fundamental para que os alunos percebam que as pessoas se deslocam em diferentes fluxos e que existe uma dinâmica no deslocamento que pode ser realizado de diferentes

formas (barco, trem, charrete, avião etc.) e com diferentes objetivos (escola, trabalho, viagem, mudança etc.).

Com os alunos motivados pela leitura do livro, as professoras perguntaram quais meios de transporte usavam para ir à escola e os convidaram a desenhar o caminho percorrido de suas casas até lá. Os desenhos ficaram muito interessantes e vários apresentaram uma riqueza de detalhes.

Na mesma aula, as professoras retomaram a questão dos endereços. Numa roda de conversa, as crianças socializaram seus endereços. Este foi um momento importante, pois as crianças fizeram um esforço para ler o que foi escrito por seus pais e com isso puderam desenvolver um pouco mais a fluência de leitura. Ler em voz alta com fluência se constitui como um dos direitos de aprendizagem. Tal habilidade está intrinsecamente relacionada à compreensão textual, uma vez que lemos muito melhor um texto, em voz alta, quando o compreendemos. Para os alunos que ainda não liam convencionalmente, as professoras

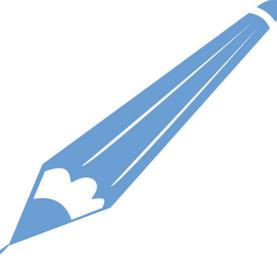
assumiram o papel de leitor mais experiente. As professoras ainda copiaram o endereço de cada criança no quadro e realizaram a leitura coletiva.

Após essa socialização, os alunos identificaram no quadro quais os endereços que se pareciam, quem morava na mesma rua e no mesmo bairro. As professoras pediram ajuda dos alunos para registrar os nomes de quem morava na mesma rua e os aspectos semelhantes e diferentes dos endereços.

Em outro dia de vivência do projeto, as professoras exploraram com as crianças o conceito de bairro e buscaram delas uma primeira definição. Os conceitos relacionados com o espaço geográfico são bastante abstratos para as crianças mais novas e a estratégia utilizada foi bastante interessante. Ao construir com os alunos o conceito de bairro, as docentes possibilitaram que os alunos realizassem a sua própria leitura do espaço geográfico, especificamente na categoria lugar. A associação entre o processo de apropriação da leitura das palavras e da leitura de mundo abre um leque de possibilidades. Como afirma Callai (2005, p. 233):

“Compreender a escrita como o resultado do pensamento elaborado particularmente por cada pessoa é diferente de simplesmente escrever copiando. E aprender a representar o espaço é muito mais que simplesmente olhar um mapa, uma planta cartográfica. Saber como fazer a representação gráfica significa compreender que no percurso do processo da representação, ao se fazerem escolhas, definem-se as distorções. As formas de projeção cartográfica e o lugar de onde se olha o espaço para representar não são neutros, nem aleatórios.”

Após esse momento, as docentes pediram aos seus alunos que escrevessem os nomes dos bairros que apareceram. Com a escrita desses nomes, aproveitaram para realizar atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, destacando a letra inicial do bairro. A professora Erika relata como foi vivenciado esse momento:

palavra 

“Nesse momento, tinha como objetivo trabalhar com atividades voltadas para o sistema de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Resolvi trabalhar com o nome do bairro em que a maioria dos alunos morava, Peixinhos. Perguntei aos alunos qual era a primeira letra do nome do bairro? E os mesmos responderam P. Depois, escrevi o nome Peixinhos no quadro e perguntei qual era a última letra? E os alunos responderam S. Em seguida, realizei a contagem de letras e sílabas. Após esse momento, entreguei o alfabeto móvel para cada aluno e solicitei que eles escrevessem cinco palavras que iniciassem com a mesma letra do nome do bairro P. Após a montagem da palavra os alunos deveriam registrar a mesma no seu caderno. Quando os alunos montavam a palavra eu ia até a sua banca para verificar junto com eles se a palavra estava escrita corretamente, sempre solicitando que o aluno realizasse a leitura e questionando se estava faltando alguma letra. Os alunos gostam bastante de trabalhar com o alfabeto mó-

vel e se envolvem na atividade. Circulei pela sala durante a produção das palavras pelos alunos com o alfabeto móvel. Os alunos escreveram as seguintes palavras: pato, Pedro (nome de um aluno da sala), pá, pavão, porta, pulo, pé, pipa, Peixinhos, pipoca, prato, peixe, passarinho, pedra, poeira, praia, pai e papagaio. Após esse momento, solicitei que os alunos lessem em voz alta as palavras com a minha ajuda e escrevi no quadro para trabalhar individualmente com eles a quantidade de letras e sílabas, letra inicial e letra final.”

Mais uma vez, observamos uma situação em que os conceitos que estavam sendo trabalhados foram suspensos e a docente criou uma situação com o foco específico na apropriação do sistema de escrita. O único vínculo com o projeto é a utilização de palavras que tinham sido listadas em decorrência do tema trabalhado no projeto. No entanto, como já foi dito, a análise acerca do funcionamento do sistema de escrita é importante para garantir que muitas crianças se alfabetizem e a organização sequencial da aula, em que há algum vínculo entre uma atividade e outra pode dar mais sentido à aprendizagem da criança.

A partir das atividades de apropriação do sistema, os alunos dessa turma puderam desenvolver um pouco mais as diferentes habilidades. Ao perguntar, por exemplo, com qual letra começa o nome do bairro em que as crianças moram, a docente trabalhou o reconhecimento das letras do alfabeto por seus nomes; ao desenvolver a atividade de contagem das letras e das sílabas, explorou a percepção das crianças para o fato de que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras e também a habilidade de contar oralmente as sílabas. Quando solicitou a escrita de cinco palavras que começam com a letra P, acabou explorando a compreensão das crianças de que palavras diferentes compartilham certas letras e a necessidade delas estabelecerem, a todo o tempo, as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.

Após essa etapa do projeto, os alunos relataram oralmente os seus sentimentos em relação ao bairro onde moram: quais atividades gostam de fazer, quais lugares gostam de frequentar, o que gostariam que tivesse em seu bairro.

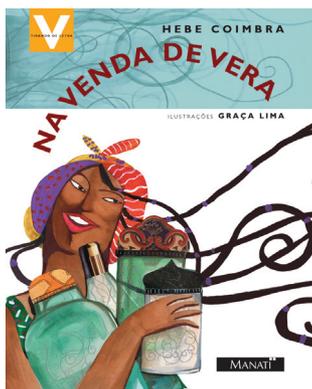
Os relatos orais culminaram na produção de um texto escrito em que as crianças puderam registrar suas impressões. A escrita novamente foi coletiva e teve a professora da turma como escriba. Feito isso,

as docentes trouxeram vários materiais e as crianças foram convidadas a pesquisar fotografias de seus bairros para ilustrar o texto escrito.

Por fim, os alunos foram convidados a fazer um desenho de como seria o bairro dos seus sonhos. Por meio dos desenhos, as crianças também mostraram suas insatisfações, pois representavam como bairro ideal justamente aquilo que sentiam falta em seu bairro. A professora Patrícia comentou essa atividade:

“Com suas falas pude perceber o que os alunos sentem e como percebem o bairro. Com isso, se sentem participantes do local onde moram propondo soluções significativas não só para eles como crianças, mas para toda a comunidade, pois os desenhos demonstraram um bairro ideal para todos e não só para as crianças, como se podia esperar dada a idade das mesmas. O que foi bastante evidenciado nas falas e desenhos das crianças foi o desejo por um lugar mais seguro com policiamento e sem drogas, mostrando a maturidade e o grau de observação das mesmas. Também pediram mais árvores, brinquedos na praça e ruas sem lixo. Estou muito feliz com o resultado!”

No quinto momento do projeto, as professoras leram para suas turmas o livro "Na venda de Vera".



Na venda de Vera

Autoras: Graça Lima e Hebe Coimbra

Ilustrações: Graça Lima

Editora: MANATI, 2008



Obras complementares

A leitura da obra *Na venda de Vera* levará o leitor a um lugar acolhedor, onde conhecerá, em versos, a história de Vera, de sua venda e de seus ventos guardados nos vidros. Sabe o que aconteceu um dia? Um menino resolveu abrir um dos vidros e soltar o vento violento, que fez todo o povoado voar. O livro torna-se atraente para o público infantil por se utilizar de rimas e de situações inusitadas para desenvolver o tema proposto.

Após a leitura da obra, foi perguntado às crianças: O que era vendido na venda de Vera? No bairro onde moram tem algum lugar onde vocês compram coisas variadas? Elas não tiveram dificuldades de responder, inclusive um aluno da professora Érika fez questão de explicar a diferença entre venda e barraca na sua comunidade. Segundo ele, barraca vende apenas bebidas, já na venda encontramos uma variedade de coisas (comida, produtos de limpeza, miudezas em geral). Após essa conversa, as docentes solicitaram que os alunos retomassem a lista dos locais mais comuns dos bairros em que moram para complementá-la. Ao lado dos nomes desses locais, os alunos teriam também de descrever o que se faz em cada um destes. Os alunos ditavam e as professoras escreviam para eles.

A aula terminou com uma discussão sobre o estado de conservação desses lugares:

Será que estão preservados, limpos? O que vocês mudariam no bairro em relação a isso? Os alunos foram estimulados a darem suas opiniões e justificarem. A turma de Patrícia demonstrou o quanto conhece o bairro onde mora e seus problemas. Entre os aspectos citados comentou: a presença de lixo espalhado pelas ruas, muitas vezes depositados pelos próprios moradores do bairro e a questão da falta de saneamento básico, pois os esgotos ficam a céu aberto, causando doenças e mau cheiro.

Essa capacidade de argumentar (expor pontos de vista e defendê-los) é muito importante para os sujeitos, como salientam Leal e Moraes (2006, p. 8): "argumentar é uma atividade social especialmente relevante, que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade, pois a defesa de pontos de vista é fundamental para que se conquiste espaço social e

autonomia”. É papel da escola promover situações significativas nas quais os alunos possam exercitar esta habilidade e, mais ainda, possam refletir de forma sistemática sobre as estratégias argumentativas em diferentes gêneros textuais”.

Na sexta aula, como uma forma de intervir na realidade, as professoras lançaram para a turma a proposta da escrita de um panfleto com a finalidade de conscientizar a comunidade sobre os cuidados que devemos ter com o lugar onde moramos e também de uma carta para o Prefeito cobrando melhores condições para as pessoas que moram no bairro.

Os gêneros textuais escolhidos para esse momento são eminentemente argumentativos. A carta de reclamação, por exemplo, é destinada à pessoa ou instituições responsáveis pelo problema. O autor da carta apresenta o objeto alvo da reclamação e justifica o porquê do referido problema estar lhe prejudicando. No caso do panfleto, também está presente a persuasão, mas os destinatários são múltiplos.

Para ajudar os alunos a escreverem da melhor forma esses textos, as professoras realizaram antes algumas atividades explorando as características dos gêneros textuais. Em diferentes momentos, foram exploradas, principalmente, a representação da situação de comunicação (finalidade, interlocutor, sua própria posição como autor e o gênero), os aspectos composicionais e o tipo de linguagem

adequada aos gêneros. Acreditamos que, para garantir que nossas crianças produzam e leiam textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades (um dos principais direitos de aprendizagem), não basta proporcionarmos apenas um contato delas com essa diversidade textual. Os alunos precisam vivenciar atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno do gênero textual, seja ele oral ou escrito.

Em um dos momentos de aprendizagem do gênero panfleto, por exemplo, a professora Erika realizou uma atividade de exploração do gênero. Ela nos conta como foi essa vivência:

“Nesse momento, apresentei para os alunos um panfleto que apresentava as atrações juninas do centro cultural do bairro, o Nascedouro. Cada aluno recebeu um panfleto e realizei a leitura do mesmo e, em seguida, solicitei que os alunos relatassem o que havia no panfleto. Alguns alunos disseram que estava falando de uma festa de São João. Então, perguntei aos alunos para que servia aquele panfleto? Alguns disseram que servia para as pessoas saberem da festa. Outros falaram que era para mostrar as fotos que apareciam no panfleto. Após

Nos cadernos dos anos 2 e 3 da unidade 5 são realizadas reflexões sobre os gêneros textuais na escola.

esse momento, conversei com os alunos explicando que o panfleto é um texto que serve para informar ou fazer alguma propaganda. Perguntei se eles achavam o panfleto parecido com alguns dos gêneros que já havíamos trabalhado (poema, cantiga ou bilhete) e os alunos responderam que não. Então chamei a atenção dos alunos que no panfleto temos que escrever pouco, pois geralmente precisamos usar imagens para chamar a atenção das pessoas que iriam receber o panfleto. Após essas reflexões, informei aos alunos que iríamos produzir um panfleto para conscientizar a comunidade da importância do cuidado que devemos ter com o nosso bairro.”

Já para lançar a proposta de escrita da carta de reclamação, a professora Patrícia primeiramente conversou com os alunos sobre os problemas do bairro. Ela nos relata que esse momento foi muito interessante, pois, ao citar o lixo, a água parada e o esgoto como os principais problemas enfrentados, as crianças mostraram o quanto conheciam o lugar onde moravam. Depois dessa conversa inicial, a docente motivou a escrita:

Prof^a: Quem nós procuramos para dizer que a nossa praça está suja?

Alunos: A Prefeitura, tia!

Prof^a: Mas quem na prefeitura?

Alunos: O prefeito!

Prof^a: E o que vamos colocar? Vamos fazer juntos uma carta para o Prefeito reclamando e pedindo as melhorias no nosso bairro?

É preciso salientar que a escrita de uma carta de reclamação, diferentemente de uma carta pessoal, se configura como uma situação de interação mais formal. Segundo Leal (2003, p. 33),

“[...] uma carta de reclamação pode se constituir de sequência argumentativa, como tipo principal, e de sequências narrativas e/ou descritivas, subordinadas ao tipo principal, articuladas por encaixamento ou fusão. Essas sequências narrativas podem ser usadas como estratégia para corroborar um determinado argumento através de um exemplo que comprove a tese defendida e as sequências descritivas para apresentar uma cena que evidencie a gravidade de um determinado problema.”

A autora chama a atenção para o fato das cartas de reclamação serem usadas em situações de interação em que há tensões nas relações entre os interlocutores, pois há um processo de responsabilização de alguém ou alguma instituição acerca de um problema causado por essa pessoa ou instituição. Diferentes estratégias são utilizadas pelos autores para convencer os leitores a atenderem à sua solicitação: são inseridos os argumentos e, dependendo das relações estabelecidas, uma maior ou menor polidez do discurso. As ameaças também aparecem no gênero em foco.

No último dia do projeto, os alunos fizeram a mobilização para a entrega dos panfletos no entorno da comunidade e também enviaram a carta de reclamação para o prefeito da cidade. Como pudemos acompanhar, os alunos se envolveram bastante no desenvolvimento do projeto,

da etapa inicial de planejamento até a etapa final, em que os produtos do trabalho foram destinados aos interlocutores pretendidos. Eles tiveram a oportunidade de ler e produzir textos diversos, com finalidades claras e reais, além de estudar conceitos referentes a outras áreas de conhecimento.

Trazer para a sala de aula diferentes textos, em diversos suportes, possibilitou aos alunos compreenderem a função social da escrita e uma ampliação dos conhecimentos que possuíam acerca da realidade. A seleção de um gênero a ser explorado deve levar em conta os objetivos didáticos que se deseja alcançar, bem como o projeto de comunicação que a turma está envolvida. Assim, as práticas relatadas pelas professoras Érika e Patrícia permitiram que os alunos participassem de diversas possibilidades de usos e funções sociais da leitura e da escrita.

Referências

ALMEIDA, Rosângela e PASSINI, Elsa. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2002. Coleção Repensando o Ensino.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** - Volume 3 / Conhecimento do Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.



CALLAI, Helena C. Aprendendo a Ler o Mundo: A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n.º. 66, maio/ago, 2005, p. 227-247.

LEAL, Telma Ferraz. Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças. **Tese de Doutorado**. Recife: UFPE, Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, 2003.

LEAL, Telma Ferraz e MORAIS, Artur Gomes. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Ampliando um pouco mais o trabalho: os diversos textos e suas relações com as áreas de conhecimento

Leila Nascimento da Silva
Vera Lúcia Martiniak
Adriana M. P. da Silva
Ana Beatriz Gomes Carvalho

No segundo texto deste unidade (Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula), expusemos as experiências das professoras Severina e Patrícia, que desenvolveram um trabalho na perspectiva do alfabetizar letrando, em turmas do ano 1, tendo textos como foco de trabalho.

Nessa experiência pedagógica, os alunos foram convidados a ler e produzir textos diversos, mas também vivenciaram momentos para refletir sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética. Conforme se relatou na discussão anterior deste caderno, as professoras planejaram juntas o Projeto Didático, intitulado "Meu bairro, quantos lugares!", na intenção de refletir com os alunos sobre os elementos que compõem o bairro onde eles moram. Com esse trabalho, elas conseguiram integrar as atividades relativas ao componente curricular Língua Portuguesa a outros componentes (História e Geografia).

O objetivo deste texto é pensar adequações e outras sugestões de atividades que poderiam ser vivenciadas a partir da experiência das referidas professoras, não apenas pensando nos alunos do primeiro ano, mas também dos do segundo e do terceiro anos do Ensino Fundamental.

Para enriquecer ainda mais o trabalho realizado, as professoras poderiam, por exemplo, ter feito cruzadinhas e caça-palavras com os nomes dos locais mais comuns dos bairros citados pelas crianças (ex: padaria, lojinha, praça etc). No caso da cruzadinha, para os alunos na etapa inicial de alfabetização, poderia ser disponibilizado um banco de palavras que serviria para consulta; e, para os alunos silábicos, a cruzadinha poderia ser antes preenchida apenas com as vogais para eles colocarem as consoantes (pois esta é, comumente, a maior dificuldade dos alunos nesta fase). As atividades de cruzadinhas e caça-palavras se adequam a todas as turmas

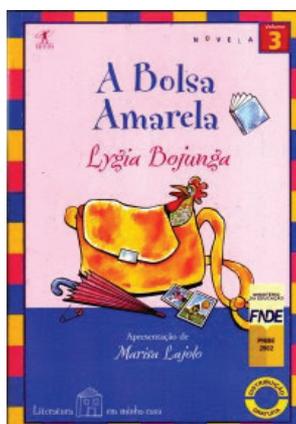
em processo de alfabetização e é possível realizá-las com toda a turma ao mesmo tempo, mas, claro, dando desafios diferentes para cada grupo de alunos.

Em relação ao trabalho com o gênero carta de reclamação, uma atividade interessante e que poderia ter sido acrescentada ao planejamento era a análise de diferentes cartas, visando identificar a finalidade dos textos, os interlocutores, o objeto alvo da reclamação. A atividade poderia ser feita coletivamente em turmas com muitos alunos ainda não alfabéticos. Nas turmas que tiverem um grupo de alunos dominando o sistema de escrita, a atividade pode ser feita em pequenos grupos, deixando para estes a tarefa de ser o leitor do grupo.

O professor não pode esquecer que o trabalho com o gênero carta demanda a

necessidade da escrita e da socialização do texto, pois isso só terá sentido para os alunos quando outra pessoa vai recebê-lo. Essa proposta de ampliação de atividades pode integrar as turmas e escolas do bairro ou da região por meio da correspondência inter-séries ou entre escolas, tendo como ponto principal de discussão as necessidades do bairro ou da localidade.

Outra sugestão seria a apresentação das cartas que aparecem em outros suportes como livros e jornais. Para os alunos dos anos iniciais (1, 2 e 3), a professora poderia apresentar o livro "A bolsa amarela", de Lygia Bojunga, que narra a história de uma menina sonhadora e que no decorrer da sua história recebe várias cartas e bilhetes.



A bolsa amarela
Autora: Lygia Bojunga Nunes
Editora: Objetiva, 2002

"A bolsa amarela" conta a história de uma menina chamada Raquel, que tinha três grandes vontades (escondidas numa bolsa amarela): a de crescer, a de ser menino e a de tornar-se escritora. No decorrer de sua história, essa menina imaginativa e sensível nos conta o seu dia a dia, juntando fatos reais com aqueles inventados por sua imaginação.

Já no que tange o trabalho com o gênero panfleto, para explorar um pouco mais suas características, as professoras poderiam, por exemplo, levar para a sala de aula vários panfletos e perguntar aos alunos qual seria o assunto de cada um destes. Os alunos

precisam perceber que há uma variedade de assuntos e, logo, de finalidades.

Há panfletos, por exemplo, direcionados a uma reivindicação de um determinado grupo social; outros são destinados à prevenção de uma doença, e há até panfletos veiculando propagandas de candidatos a cargos políticos.

Os alunos poderiam também ter explorado os mesmos panfletos e ter feito um cartaz sistematizador das características comuns a estes, tais como: são textos curtos; são normalmente escritos com frases simples; geralmente apresentam imagens; possuem diferentes tipos e tamanhos de letras. E como se trata de um texto curto, as professoras podem estimular a leitura pelos alunos de alguns trechos ou de alguma palavra que está em destaque.

Em relação à área de Geografia, é necessário que as atividades sobre o bairro extrapolem o modelo de Círculos Concêntricos da Geografia tradicional, que utiliza o bairro como a realidade mais próxima do aluno e como única possibilidade de compre-



ensão do espaço geográfico. A sequência linear de níveis do espaço geográfico que podem ser apresentados aos alunos (rua, bairro, cidade etc.) não é suficiente para a complexidade da realidade e a dinâmica do espaço geográfico. Isso não significa que o bairro não possa ser o ponto de partida do conhecimento geográfico nos anos iniciais, mas ele precisa sempre ser compreendido dentro de um contexto mais amplo e analisado em suas diferentes dimensões. É exatamente isso que as docentes fazem ao inserir outras questões da leitura do espaço geográfico pelo aluno.

Uma questão importante quando são apresentados conteúdos relacionados com as categorias do espaço geográfico (lugar, paisagem, território e região), é a necessidade de indicar os limites do conjunto que está sendo apresentado. No caso do bairro, é necessário mostrar aos alunos quais são os limites geográficos do bairro. Ao finalizar a construção do conceito de bairro, os alunos concluíram que o bairro é um conjunto de determinados elementos (casas, ruas, praças, comércio etc.). Todo conjunto precisa ser fechado e separado dos demais elementos; sendo assim, o bairro tem limites geográficos definidos que podem ser apresentados aos alunos com as seguintes propostas de atividades: 1) apresentar o mapa do bairro aos alunos; 2) solicitar aos alunos que pintem a área correspondente ao bairro; 3) pedir aos alunos para marcar algumas ruas do bairro;

4) pedir aos alunos para localizar a escola no bairro; 5) perguntar o nome dos bairros localizados ao redor.

Estas atividades consolidam o conceito de bairro como um recorte de um determinado local do espaço geográfico com elementos em comum, que tem vizinhança, continuidade, ordem e diferenças de outros lugares. Após a vivência destas reflexões, é interessante mostrar aos alunos que o bairro está localizado dentro de uma cidade, que por sua vez está dentro de um estado que se localiza em um país chamado Brasil. A importância de nunca se mostrar as categorias geográficas de forma isolada está na necessidade de levar o aluno a compreender que não existe o “nada” no espaço geográfico, todas as coisas estão localizadas em algum lugar. Se o bairro for apresentado aos alunos nos anos iniciais como algo isolado, as crianças não compreenderão o princípio da interioridade, ou seja, uma área está sempre dentro de outra área e outros conceitos essenciais, como exterioridade, intersecção e continuidade.

No que se refere à área de História, presumindo que uma de suas funções fundamentais nas séries iniciais é favorecer a construção das noções de indivíduo, comunidade, coletividade e humanidade, seria importante propiciar a troca dos materiais produzidos por crianças de diferentes bairros e cidades. Importa também criar situações didáticas nas quais os pequenos

possam comparar suas condições atuais de vida, com as de outras crianças, de outros bairros, atualmente e em outros tempos.

Conforme propôs Carretero (1997), o ensino de história só se efetiva quando o professor estabelece pontes entre o que foi e o que é, entre o passado e o presente, estimulando o estudante a problematizar (sempre e mais) a sua realidade, o seu próprio tempo.

De acordo com a maturidade das turmas e com o perfil dos bairros, os docentes podem propor um levantamento das placas, das propagandas e dos outdoors nos quais se anunciam os serviços existentes nos bairros das crianças e em diferentes bairros. Este levantamento pode ser orientado tendo em vista a identificação de casas comerciais; de espaços de cultura e lazer; de bens patrimoniais; de serviços públicos; de espaços religiosos; indústrias etc. Também serviria para as crianças refletirem sobre quais tipos de serviços existem ou não em seus bairros, quais os usos sociais destes espaços, quem tem ou não tem acesso a eles, e qual sua importância tanto para os indivíduos quanto para a coletividade.

Outra atividade interessante seria pesquisar, nos anúncios de jornais, os anunciantes que são do bairro (se trata ou não de alguém conhecido?), os tipos de serviços ou produtos anunciados, onde se localizam, o formato dos anúncios – o que é um indicativo do seu preço e, por conseguinte, do nível social do anunciante –, se há ou não qualidade no item ou

no serviço anunciado (propaganda confiável e propaganda enganosa) etc. Podemos dividir os anúncios em vários setores, de acordo com as práticas estabelecidas localmente ou de acordo com a divisão encontrada, por exemplo, nos catálogos de endereços e serviços das cidades. Aliás, os catálogos também são muito úteis para a realização do mapeamento socioeconômico dos bairros, e, por seu intermédio, podemos comparar um pequeno universo (apenas dos anunciantes, é claro) de cada um dos diferentes bairros sem sairmos da nossa sala de aula. Com estes materiais as crianças podem ser convidadas a identificar atividades comerciais que existem há muito tempo (restaurantes, farmácias, lojas de materiais de construção, armarinhos etc), com outras que são muito recentes, como as *lan houses*, por exemplo.

Ainda por meio da atividade de reconhecimento dos pontos de referência do bairro ou da região em que o aluno mora, pode-se desenvolver um trabalho com a fotografia. A partir de imagens selecionadas pelas crianças de lugares importantes do bairro, o professor poderá organizar um Painel de Fotos. Depois

de organizar as fotos no painel ou no mural, o professor solicitará aos alunos que observem as características e especificidades de cada imagem e escrevam uma legenda para cada foto. Este trabalho pode ser desenvolvido em duplas para os alunos do ano 1, na qual professor atua como escriba transcrevendo no quadro o texto e depois registrando na foto selecionada. Já para os alunos que dominam o Sistema de Escrita Alfabética, poderá ser feito individualmente, não se esquecendo de fazer a reescrita do texto. Deve-se lembrar, ainda, que o trabalho de escrita de legendas deve fazer com que o aluno perceba que o texto é descritivo e curto. Por isso, o professor pode apresentar outros suportes de textos que contenham fotos e legendas para que os alunos possam conhecer e comparar.

É fundamental, enfim, oferecer aos pequenos, desde o início do processo de alfabetização, a oportunidade de identificar, analisar e comparar as práticas sociais (locais e regionais, no mínimo) atuais e passadas, expressas por meio dos gêneros textuais com os quais eles entram em contato. Trata-se de mais um direito de aprendizagem.

Referência

CARRETERO, Mário. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COMPARTILHANDO

Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Ciências

O ensino das ciências é um direito das crianças, segundo prevê a Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Art. 16 onde registra:

Artigo 16

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Há, ainda, outras referências a esse direito. No Art. 32, podemos ler:

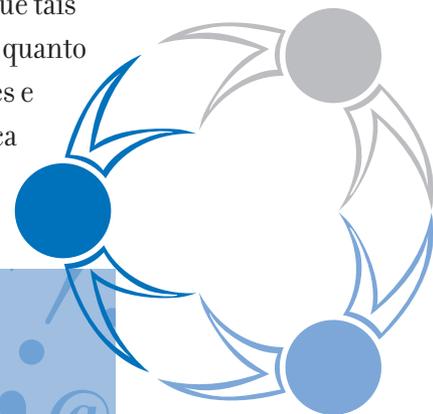
O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- 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;

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.

Considerando tal direito, a escola deve oferecer condições: (1) que permitam a elaboração de compreensões sobre o mundo condizentes com as perspectivas atuais da comunidade científica, (2) de entendimento de que as compreensões sobre o mundo são produções humanas, criadas e influenciadas por um contexto histórico, (3)

de se fazer uso das compreensões sobre o mundo para estabelecer a relação entre os conhecimentos que se produzem sobre este mundo e as aplicações e produtos que tais conhecimentos possibilitam gerar, quanto dos efeitos de ambos, compreensões e produtos, para a vida social e política dos cidadãos.



Estas três condições que a escola deve oferecer favorecem a garantia dos direitos de aprendizagem que estão diretamente relacionados a eixos estruturantes, norteadores específicos da ação pedagógica na área do ensino das ciências. Nomeadamente estes eixos são: 1) compreensão conceitual e procedimental da ciência, 2) compreensão sociocultural, política e econômica dos processos e produtos da ciência, 3) compreensão das relações entre ciência, sociedade, tecnologia e meio ambiente.

O primeiro eixo estruturante 'compreensão conceitual e procedimental da ciência' refere-se à obrigatoriedade da escola proporcionar aos estudantes entendimento de conhecimentos científicos básicos e mostrar como tais conhecimentos foram construídos. Portanto, envolve tanto a compreensão de conceitos quanto a compreensão das diversas maneiras como tais conceitos foram produzidos. O segundo eixo é constituído da 'compreensão sociocultural, política e econômica dos processos da produção do conhecimento científico'. Remete-se, assim, ao trabalho

a ser desenvolvido em sala de aula, para práticas que possibilitem o reconhecimento da ciência como atividade humana. Dito em outras palavras, visa-se a construção da ideia de que o conhecimento científico é feito por pessoas que organizam ideias e desenvolvem técnicas a serem utilizadas na busca de elementos para construção do entendimento acerca do que estudam. Ao se conceber a ciência como atividade humana, assume-se que fatores sociais, culturais, políticos e econômicos interferem no processo de construção de conhecimento. O terceiro eixo estruturante do ensino das ciências é a 'compreensão das relações entre ciência, sociedade, tecnologia e meio ambiente' e diz respeito à utilização do conhecimento científico e aos desencadeamentos que o uso deste traz.

Para a realização de práticas pedagógicas estruturadas sob tais eixos, é relevante termos clareza dos direitos de aprendizagem especificamente relacionados a cada um deles, nos três primeiros anos do ensino fundamental. Neste sentido, apresentamos a seguir um quadro com a exposição de tais direitos.

Direitos Gerais de Aprendizagem em Ciências Naturais	Eixos de Ensino das Ciências Naturais	Direitos Específicos de Aprendizagem em Ciências Naturais	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Elaborar compreensões sobre o mundo condizentes com perspectivas atuais da comunidade científica.	Compreensão conceitual e procedimental da ciência.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender como a ciência constrói conhecimento sobre os fenômenos naturais. - Entender conceitos básicos das ciências. - Ler e escrever textos em que o vocabulário da ciência é usado. - Interpretar textos científicos sobre a história e a filosofia da ciência. - Perceber as relações existentes entre as informações e os experimentos adquiridos e desenvolvidos por cientistas e o estabelecimento de conceitos e teorias. - Relacionar as informações científicas lidas com conhecimentos anteriores. - Possuir conhecimentos sobre os processos e ações que fazem das ciências um modo peculiar de se construir conhecimento sobre o mundo. - Identificar as fontes válidas de informações científicas e tecnológicas e saber recorrer a elas. - Aprender a tecer relações e implicações entre argumentos e evidências. - Aprender a planejar modos de colocar conhecimentos científicos já produzidos e ideias próprias como suposições a serem avaliadas (hipóteses a serem exploradas). - Desenvolver raciocínio lógico e proporcional. - Aprender a seriar, organizar e classificar informações. - Elaborar perguntas e aprender como encontrar conhecimentos científicos já produzidos sobre o tema em questão. - Estimular o exercício intelectual. 	I	I/A	I/A/C

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

<p>Entender que as compreensões sobre o mundo são produções humanas, criadas e influenciadas por seus contextos históricos.</p>	<p>Compreensão sociocultural, política e econômica dos processos e produtos da ciência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar ciência de tecnologia. - Perceber o papel das ciências e das tecnologias na vida cotidiana. - Compreender a ética que monitora a produção do conhecimento científico. - Considerar o impacto do progresso promovido pelo conhecimento científico e suas aplicações na vida, na sociedade e na cultura de cada pessoa. - Compreender que o saber científico é provisório, sujeito a mudanças. - Utilizar o conhecimento científico para tomar decisões no dia a dia. - Desenvolver posição crítica com o objetivo de identificar benefícios e malefícios provenientes das inovações científicas e tecnológicas. - Compreender a maneira como as ciências e as tecnologias foram produzidas ao longo da história. 	<p>I</p>	<p>I/A</p>	<p>I/A/C</p>
<p>Fazer uso da compreensão sobre o mundo para estabelecer a relação entre o conhecimento que se produz sobre este mundo e as aplicações e produtos que tal conhecimento possibilita gerar, quanto dos efeitos de ambos compreensão e produtos, para a vida social e política dos cidadãos.</p>	<p>Compreensão das relações entre ciência, sociedade, tecnologia e meio ambiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a natureza da ciência entendendo como os conhecimentos são produzidos e suas implicações para a humanidade e o meio ambiente. - Considerar como a ciência e a tecnologia afetam o bem estar, o desenvolvimento econômico e o progresso das sociedades. - Reconhecer os limites da utilidade das ciências e das tecnologias para a promoção do bem estar humano e para os impactos sobre o meio ambiente. - Participar de situações em que os conceitos e procedimentos científicos, juntamente com as reflexões sobre a natureza ética da ciência, são mobilizados para direcionar tomadas de posição acerca de situações sociais atuais e relevantes. 	<p>I</p>	<p>I/A</p>	<p>I/A/C</p>

Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização – Geografia

Na Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Art. 16, registra-se que todas as áreas de conhecimento constituem direitos de aprendizagem das crianças:

Artigo 16

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Nesse sentido, a Geografia, como componente curricular, colabora para a garantia do acesso aos conhecimentos do mundo físico e natural e da realidade social e política.

Direitos gerais de aprendizagem: Geografia

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Reconhecer a relação entre sociedade e natureza na dinâmica do seu cotidiano e na paisagem local, bem como as mudanças ao longo do tempo.	I	I/A/C	I/A/C
Descrever as características da paisagem local e compará-las com as de outras paisagens.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e valorizar as relações entre as pessoas e o lugar: os elementos da cultura, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem.	I/A	A/C	A/C
Ler, interpretar e representar o espaço por meio de mapas simples.	I	I/A/C	I/A/C
Reconhecer os problemas ambientais existentes em sua comunidade e as ações básicas para a proteção e preservação do ambiente e sua relação com a qualidade de vida e saúde.	I	I/A/C	I/A/C
Produzir mapas, croquis ou roteiros utilizando os elementos da linguagem cartográfica (orientação, escala, cores e legendas).	I	I/A/C	I/A/C
Ler o espaço geográfico de forma crítica através das categorias lugar, território, paisagem e região.	I	I/A	I/A/C
Identificar as razões e os processos pelos quais os grupos locais e a sociedade transformam a natureza ao longo do tempo, observando as técnicas e as formas de apropriação da natureza e seus recursos.	I	I/A	I/A/C

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

Lendo e produzindo verbetes de enciclopédia: aprendendo sobre animais

Professora: Sílvia de Sousa Azevedo Aragão
Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin – Recife/PE
Turma: 1º ano

O interesse pela temática do projeto surgiu depois que os alunos leram um verbete sobre o mico-leão-dourado. Eles ficaram empolgados para conhecer outros animais. Desde o começo participaram ativamente das atividades, planejaram com minha ajuda cada etapa do projeto; elaboraram coletivamente o cronograma e tomaram juntos as decisões para os encaminhamentos. Foi combinado que o produto final seria a escrita de um livro contendo verbetes e a construção de uma maquete sobre a arara-azul, que foi apresentada na feira de conhecimentos da escola.

Dentre as atividades desenvolvidas, podemos destacar: leitura em dupla de verbetes e produção de fichas técnicas sobre diferentes animais ameaçados de extinção; leitura de diferentes verbetes, em diferentes suportes, sobre a arara-azul;

apresentação de vídeos informativos e de filme de animação sobre a arara-azul; visita ao zoológico para a apreciação dos animais e obtenção de informações por meio da leitura de placas; comparação do gênero verbete com outros gêneros como contos de fada e cantigas de roda, considerando a finalidade e composição; produção de cartaz com características do gênero verbete; produção e revisão de verbetes em trio; reescrita dos textos; produção de desenhos a partir de recortes de imagens; composição dos nomes dos animais com uso do alfabeto móvel; produção de lista coletiva com os nomes de alguns animais ameaçados de extinção, com reflexão sobre a composição das palavras (número de sílabas; comparação do número de sílabas; identificação e comparação considerando a sílaba e a letra inicial); cruzadinha a partir de dese-



nhos de animais; preparação da fala para apresentação considerando a postura, elementos disponíveis para dar suporte à fala. Houve apresentação de um grupo para o outro e para a supervisora (antes da feira de conhecimentos); produção de maquete com massa de modelar representando o habitat natural da arara-azul.

Houve um bom envolvimento das famílias e de todos que estiveram presentes na

culminância. Uma mãe relatou que nem sabia o que era uma arara-azul e que a filha havia lhe ensinado bastante. Por fim, os resultados mostraram que é possível promover aprendizagem significativa a partir do prazer e da ludicidade, aliando o processo de alfabetização à prática de letramento.

APRENDENDO MAIS

Sugestões de leitura

- 1. Tijolo por tijolo: prática de ensino de Língua Portuguesa.**
NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo:** prática de ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2010. (Acervo PNBE do professor 2010)

Este volume é uma obra de apoio e orientação para o trabalho do professor. O livro apresenta alternativas metodológicas e fornece subsídios para que o docente possa construir seu próprio percurso. O destaque para essa obra está na apresentação de exemplos, de atividades didático-pedagógicas e da articulação entre teoria e prática. O professor encontrará, ainda, aporte teórico, textos de apoio, anexo com sugestões de planejamento do trabalho didático e uma série de recursos para redimensionar o trabalho docente.



2.

Para ensinar e aprender geografia.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI Tomoko Iyda; CACETE Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Acervo PNBE do professor/2010)

Professor, você tem interesse em aprofundar e conhecer mais sobre o ensino da Geografia? Esse livro irá auxiliá-lo a compreender a geografia como ciência e disciplina escolar. As autoras discutem, ainda, o ensino e a aprendizagem da geografia e as práticas disciplinares, interdisciplinares e transversais no Ensino Fundamental. Como você observou no relato da prática pedagógica, as professoras favoreceram o contato dos alunos com diversos textos e materiais gráficos, que, associados ao conteúdo do projeto, auxiliaram na compreensão do espaço geográfico e de entendimento do mundo. Esta obra se propõe a discutir a Geografia como componente curricular, e assim, possibilitar a construção do conhecimento científico com base nos conhecimentos produzidos na academia e nos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos para a escola.

3.

Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Acervo PNBE do professor/2010)

Você ainda tem dúvidas sobre a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética? Leia esta obra que auxiliará na compreensão desse objeto de ensino, além de trazer atividades comentadas para reflexão e pesquisa do professor para seu trabalho em sala de aula. A obra apresenta uma base teórica escrita de forma acessível e prazerosa aos professores, procurando fornecer subsídios metodológicos que auxiliam a desenvolver as capacidades linguísticas nos alunos.

4

Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000. (Acervo PNBE do professor/2010)

O livro tem como foco as relações espaciais (topológicas, projetivas e euclidianas) que podem ser trabalhadas com os alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O autor mostra a importância da percepção dos alunos nas relações de vizinhança, separação, ordem, continuidade, envolvimento e como construir as noções básicas na representação gráfica a partir do espaço físico vivido. O autor define as possibilidades de percepção do espaço e suas representações de acordo com a faixa etária das crianças, indicando ao professor que tarefas são possíveis de desenvolver dependendo da idade da criança. O livro aborda a compreensão do espaço geográfico da criança a partir da descentralização de sua projeção egocêntrica (eu) e a transposição para outros espaços, que permite a leitura do seu entorno e, finalmente, a sua própria leitura de mundo. O texto apresenta vários exemplos que podem servir como referência para o professor com sugestões diversas para a construção de conceitos fundamentais para o domínio dos alunos na representação cartográfica e orientação. O autor propõe exercícios com materiais pouco usuais, construção de maquetes, trabalhos com mapas, leitura de jornais, entre outros elementos que estimulem o desenvolvimento da leitura crítica do espaço geográfico. O professor dos anos iniciais da Educação Básica encontrará no livro não apenas ótimas sugestões para o seu trabalho, mas também o fio condutor de uma proposta crítica para o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para propiciar a alfabetização cartográfica dos seus alunos.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

1º momento (4 horas)

1 – Ler texto para deleite: “O sabido sem estudo”, de Manoel Camilo dos Santos (Disponível em: <http://www.ablc.com.br/cordeis.html>).

2 – Discutir sobre as questões do grupo relativas à obra da seção “Sugestões de leitura” da unidade 3.

3 – Socializar as experiências vivenciadas com base no planejamento elaborado na unidade 4.

4 – Ler a seção “Iniciando a conversa”.

5 – Discutir em grande grupo as seguintes questões e registrar as opiniões no quadro: O que você entende por alfabetizar letrando? Você acha possível trabalhar a leitura e a produção de diversos textos em turmas de alunos ainda não alfabéticos? Se sim, como este trabalho poderia acontecer?

6 – Ler o texto 1 (Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando), em pequenos grupos; retomar as questões do item 5 para discutir com base no texto lido.

2º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Na venda de Vera”, de autoria de Graça Lima e Hebe Coimbra.

2 – Ler o texto 2 (Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula), em pequenos grupos, visando responder às seguintes questões: Quais áreas de conhecimento foram contempladas na experiência? Quais gêneros textuais foram abordados? O que os alunos puderam aprender com essa experiência? Socializar as reflexões de todos os grupos.

3 – Socializar, em pequenos grupos, os quadros de “Acompanhamento de aprendizagem”; identificar quais foram os avanços, quais são as dificuldades e quais estratégias podem ser tomadas para ajudar os alunos a progredir.



4 – Ler os quadros de “Direitos de aprendizagem”, em pequenos grupos: metade da turma lê o de Geografia e a outra metade, o de Ciências; planejar um projeto didático ou sequência de atividades que contemple conhecimentos e habilidades citados nos quadros de direitos de aprendizagem de Geografia ou Ciências, e Língua Portuguesa, considerando os resultados da avaliação das turmas; utilizar o livro didático e alguma obra do acervo do PNLD - Obras Complementares.

Tarefas (para casa e escola)

- Desenvolver a sequência didática ou projeto.
- Ler um dos textos da seção “Sugestões de leitura”, elaborar uma questão para discussão no encontro seguinte (decidir coletivamente qual texto será discutido).

3º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “As casas de ontem e de hoje”, de Carlos Reviejo.

2 - Socializar as atividades realizadas na sequência planejada no encontro anterior.

3 – Ler o texto 3 (Ampliando um pouco mais o trabalho: os diversos textos e suas relações com as áreas de conhecimento) e listar outras sugestões a serem enviadas para as professoras que produziram os relatos.

4 - Ler, em pequenos grupos, o relato: “Lendo e produzindo Verbetes de enciclopédia: aprendendo sobre animais”; listar as possíveis aprendizagens favorecidas.

5 - Discutir sobre os textos da seção “Sugestões de leitura”, com base nas questões do grupo.

6 - Assistir ao programa “Para ser cidadão da cultura letrada”. (Série Letra Viva; 07) (Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=47208).

