

CRIANÇA

ALFABETIZADA

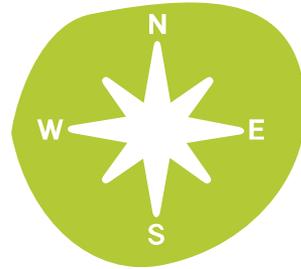


MANUAL do Professor

Almanaque Ilustrado
de Alfabetização

ANO 1

CRIANÇA



MANUAL

do Professor

**Almanaque Ilustrado
de Alfabetização**

ANO 1

Manual do Professor | Ano 1

Almanaque Ilustrado de Alfabetização

SEE

GOVERNADOR DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Paulo Henrique Saraiva Câmara

VICE-GOVERNADORA DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Luciana Barbosa de Oliveira Santos

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

Frederico da Costa Amâncio

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE GESTÃO DA REDE

João Carlos Cintra Charamba

SECRETÁRIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Ana Coelho Vieira Selva

SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROFISSIONAL

Maria de Araújo Medeiros Souza

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Ednaldo Alves de Moura Júnior

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO

Severino José de Andrade Júnior

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE ESPORTES

Diego Porto Perez

SUPERINTENDENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cláudia Roberta de Araújo Gomes

GESTORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Oliveira de Toledo

GESTORA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Maria Morais Rosa

UFPE

ELABORADO POR

Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho

Ana Cláudia Gonçalves Pessoa

Beatriz de Barros de Melo e Silva

Cristiane Pessoa

Maria Helena Santos Dubeux

Wilma Pastor de Andrade Sousa

LEITURA CRÍTICA

Ester Calland de Sousa Rosa

Gabriel Santana

ORGANIZADORAS

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Ester Calland de Sousa Rosa

Telma Ferraz Leal

REVISÃO

Ana Maria Costa de Araújo Lima

APOIO

Antonietta Amaral

Monica Lopes de Lima Rodrigues

DESIGN

CAPA

Superintendência de Comunicação da Secretaria de Educação e Esportes

PROJETO GRÁFICO

DIAGRAMAÇÃO

ILUSTRAÇÕES*

Hana Luzia

João Vitor Menezes

Mateus Barros

Mayara Bione

**As imagens e ilustrações produzidas por terceiros foram devidamente creditadas nas páginas em que foram inseridas.*

P452a

Pernambuco. Secretaria de Educação e Esportes

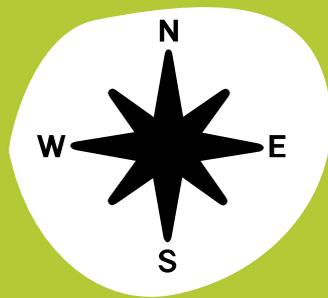
Almanaque ilustrado de alfabetização: ano 1: manual do professor / Secretaria de Educação e Esportes; organizadoras: Ana Cláudia Gonçalves Pessoa, Ester Calland de Sousa Rosa, Telma Ferraz Leal. – Recife: A Secretária, 2018. 130p. : il.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL. 2. ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS – ALMANAQUES. 3. PERNAMBUCO – ASPECTOS CULTURAIS – ALMANAQUES. 4. LIVROS DE ATIVIDADES PRÉ-ESCOLARES. 5. ATIVIDADES CRIATIVAS NA SALA DE AULA. I. Pessoa, Ana Cláudia Gonçalves. II. Rosa, Ester Calland de Sousa. III. Leal, Telma Ferraz. IV. Título.

PeR – BPE 18-800

CDU 373.2

CDD 372.2



Introdução

Este manual tem como principal objetivo apresentar sugestões ao professor sobre o uso, em sala de aula, do Almanaque Ilustrado de Alfabetização, da Coletânea de Textos e da Coletânea de Atividades.

Inicialmente refletiremos sobre um conjunto de fundamentos teóricos que subsidiam a prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização, que é composto por três anos (1º, 2º e 3º), cada um com suas metas específicas. Embora essas metas sigam os mesmos princípios, visam, no final, à consolidação do processo de alfabetização. Assim, ao longo do manual do 1º Ano, discutiremos sobre aspectos da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), refletindo sobre suas propriedades e convenções. Levantaremos considerações sobre os objetivos didáticos para o 1º Ano, tratando de forma integrada os quatro eixos básicos de ensino da Língua Portuguesa: leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos, procurando evidenciar a importância da organização do tempo pedagógico e da rotina para o trabalho escolar. Além disso, discutiremos a integração das Áreas por meio de sequências didáticas (SD) e projetos.

Ainda é possível encontrar, neste Manual, sugestões de atividades referentes ao material do aluno. Como orientações para integrar as diversas áreas de conhecimentos, no processo de consolidação da alfabetização, são apresentadas orientações gerais referentes a Matemática, Arte e Geografia.

O material destinado aos estudantes apresenta aspectos da cultura pernambucana e cria oportunidades para o professor desenvolver projetos e sequências que tenham como foco a cultura local. Não seria possível falar de todos os 184 municípios, individualmente, mas

certamente o professor irá encontrar informações de cidades próximas de sua região e pode tomar o material como ponto de partida para aprofundar conhecimentos sobre o contexto em que as crianças vivem. Assim, estamos adotando uma perspectiva de não dissociar o ensino da leitura e da escrita do conteúdo de que tratam os textos a serem lidos e produzidos.

No 1º Ano do Ciclo de Alfabetização, é esperado que os alunos possam refletir e compreender o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabético e refletir sobre ele. Para acompanhar esse processo, adotamos a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Compreendemos, assim, que a aprendizagem da escrita alfabética consiste em um processo de apropriação de um sistema de notação (e não de aquisição de um código), em situações de usos sociais da escrita, desenvolvendo nos aprendizes a capacidade de ler e produzir textos escritos.

Nessa perspectiva, o processo de alfabetização não está vinculado apenas ao conhecimento das letras, seus nomes e sua relação com o som, mas à compreensão de como o sistema de escrita funciona. Além disso, é necessário que o aprendiz faça uso desse sistema em situações sociais diversas.

SUMÁRIO

01 Aprendizagem do SEA no 1º Ano do Ciclo de Alfabetização p. 11

02 Reflexão sobre o tempo pedagógico e rotina p. 21

03 Orientações sobre como integrar as áreas (SD e Projetos) p. 25

04 Organização do material do estudante p. 27

04.1 Conversando sobre o ensino da Arte p. 37

04.2 Discutindo as atividades matemáticas do Almanaque p. 45

04.3 As atividades de Geografia no Almanaque p. 49

Referências p. 53

Aprendizagem do SEA no 1º Ano do Ciclo de Alfabetização

Observamos que, no senso comum, a tarefa de alfabetizar muitas vezes está associada ao ensino da codificação e da decodificação de um sistema, como se a escrita alfabética fosse apenas um código, e não um sistema notacional. Entendemos que se trata de uma concepção equivocada, na qual bastaria que a criança tivesse habilidades perceptivas e motoras para ser alfabetizada. Outro fato a ser considerado é que, ao longo da história da alfabetização, diversos métodos tradicionais, a exemplo do método silábico, desconsideravam toda a complexidade do processo cognitivo percorrido pela criança durante a alfabetização.

Ao fazer uma breve retrospectiva da história da alfabetização, podemos afirmar que, hoje, a reflexão sobre esse tema avançou muito. Contudo, apesar do avanço alcançado ao longo dos últimos anos, a alfabetização ainda tem sido foco de diversas discussões, bem como o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), sobre o qual muitos professores têm dúvidas, especialmente no que se refere ao período ideal em que ele deve ser ensinado de forma sistemática na escola. Pesquisadores como Morais (2012) defendem que a apropriação do SEA não se dá mediante um processo maturacional, mas, sim, mediante um processo que depende das experiências vivenciadas tanto dentro como fora dos muros da escola. Assim, compreender que as “regras de funcionamento” da escrita não estão postas e que, de modo geral, as crianças precisam entender e internalizar suas propriedades, bem como aprender suas convenções, não é uma tarefa simples e fácil.

É importante mencionar que, no processo de alfabetização, segundo Ferreiro (1985), é fundamental que as crianças não apenas compreendam, mas respondam a duas questões cruciais: a primeira diz respeito a *o que as letras representam, notam; a segunda, a como as letras criam representações, notações*. Diante disso, professor, acreditamos que pensar sobre como se organiza o SEA e de que maneira acontece a apropriação desse conhecimento pelos nossos estudantes é de suma importância para a consolidação da notação alfabética.

Durante o processo de aprendizagem do SEA, a criança levanta hipóteses a partir de um movimento de reelaboração de diversas decisões tomadas anteriormente na criação desse tipo de notação. Isso quer dizer que a criança não é passiva, não recebe ou repete informações prontas; ao contrário, ela questiona, modifica suas ideias e reformula suas hipóteses durante a apropriação do sistema. Conforme já enfatizamos, é importante ressaltar que,

para dominar o SEA, precisamos compreender o seu funcionamento. A esse respeito, Morais (2012, p. 51) lista dez propriedades desse sistema que são necessárias para o aprendiz se tornar alfabetizado, a partir da reconstrução de cada uma delas na sua mente. Tais propriedades são:

- 1** escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
- 2** as letras têm formatos fixos cuja identidade é modificada por pequenas variações e pequenas variações (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
- 3** a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
- 4** uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
- 5** nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
- 6** as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
- 7** as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
- 8** as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
- 9** além das letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
- 10** as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Assim como é importante ter conhecimento desses princípios para que possamos fazer as intervenções necessárias junto ao estudante, também é interessante entendermos as representações alfabéticas da língua, tomando por base as produções escritas pelos estudantes que se encontram em processo de apropriação do SEA. A esse respeito, Ferreiro e Teberosky (1986) criaram a Teoria da Psicogênese da Escrita, ao observarem as construções

cognitivas feitas por crianças. Segundo essa teoria, no processo de aquisição da escrita, a criança passa por quatro fases, nas quais levantam hipóteses diferentes acerca da escrita. São elas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Na fase pré-silábica, a criança ainda não percebeu que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora, por isso ela representa a escrita por meio de desenhos, letras e/ou números. É nessa fase que acontece o “realismo nominal”, no qual a criança levanta hipóteses na escrita a partir de dados concretos. Ela pensa, por exemplo, que a palavra ‘formiga’ deve ser escrita com poucas letras, porque a formiga é pequena, mas que a palavra ‘boi’ deve ter muitas letras, já que o boi é um animal grande. Nessa fase as crianças acreditam que só é possível escrever nomes de objetos, já que, para elas, a escrita serve para nomear coisas. Isso acontece porque elas ainda não percebem que a escrita representa a pauta sonora.

Ainda nessa primeira fase, as crianças percebem que escrevemos com letras e que, para que elas atribuam uma significação, é necessária uma quantidade de letras na elaboração de cada palavra. Esse fenômeno é conhecido como a “hipótese da quantidade mínima e de variedade”. Nessa fase, as crianças costumam fazer muitas reflexões sobre a escrita.

Na fase silábica, quando a criança lê o que escreve, procura pronunciar a palavra separando-a em sílabas. É nessa fase que há uma grande revolução no modo como a criança responde às questões “O que as letras notam?” e “Como as letras criam notações?”. No auge dessa fase, ela concebe que, para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra. Essa fase está subdividida em silábica quantitativa (ou sem valor sonoro) e qualitativa (ou com valor sonoro). A criança geralmente escreve, no primeiro momento, uma letra para cada sílaba, sem necessariamente representar o som das sílabas orais que está notando. Já no segundo momento, a criança coloca, para cada sílaba, um dos fonemas que representa a sílaba oral que está escrevendo.

É nessa fase, na qual as crianças desenvolvem habilidades de segmentar uma palavra oral em sílabas e de contá-las, além de observar os fonemas vocálicos que têm em cada sílaba, que a consciência fonológica é despertada. Assim, o professor pode aproveitar para trabalhar a consciência fonológica por meio de atividades que explorem a aliteração (palavras que começam com sons idênticos ou semelhantes) e a rima.

Na fase silábico-alfabética ocorre um período de transição para a alfabetização. Nessa fase a criança começa a refletir que, para cada sílaba, ela utilizará mais de uma letra e faz uso de vogais e consoantes, contudo ainda não consegue escrever todas as letras que são necessárias para a sílaba correspondente. Essa fase é crucial, já que a criança aumenta seus conhecimentos em relação às representações grafofônicas.

Por fim, na fase alfabética, a criança costuma colocar uma letra para cada fonema pronunciado, porém ainda não tem domínio sobre a ortografia. Assim, quando a criança atinge essa fase, não significa que ela esteja alfabetizada. Para isso, é necessária uma maior reflexão acerca das convenções som-grafia. Nessa fase é fundamental que a criança não apenas reflita sobre a sua escrita, mas também vivencie diversas práticas de leitura e escrita.

Essas fases ocorrem ao longo do Ciclo de Alfabetização, o qual transcorre em três anos (1º, 2º e 3º), período em que acontece a consolidação das propriedades que envolvem o SEA, elencadas anteriormente, fundamentais para que o aprendiz se torne alfabetizado, a partir da reconstrução de cada uma delas na sua mente. Entretanto, já no 1º Ano do Ciclo de Alfabetização, os estudantes precisam iniciar, aprofundar e consolidar alguns conhecimentos referentes à apropriação do SEA. Tais conhecimentos, na verdade, fazem parte dos direitos de aprendizagem que as crianças têm assegurados para que possam ser alfabetizadas. A seguir, apresentaremos esses direitos por eixo de ensino da Língua Portuguesa.

Na segunda coluna, adotou-se a seguinte legenda: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar (BRASIL, 2012, p. 33-37).

CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

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

Como podemos notar pelo quadro apresentado, ao final do 1º Ano, espera-se que a criança já tenha compreendido o funcionamento do SEA, porém isso não significa que ela esteja alfabetizada. Muitas das relações grafema-fonema, possivelmente, ainda serão adquiridas, e a criança ainda terá que consolidar alguns conhecimentos até o 3º ano do Ciclo de Alfabetização.

Ao contrário do que muita gente pensa, para ler e produzir textos, a criança não necessita estar alfabetizada. O trabalho com os eixos de leitura e produção de textos também deve ser iniciado desde muito cedo, conforme observamos nos quadros dos direitos de aprendizagem a seguir.

LEITURA

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	ANO 1
Ler textos não verbais, em diferentes suportes	I/A
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia	I/A
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos	I/A
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças	I/A
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças	I/A
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações	I
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente	I/A
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia	I
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente	I/A

Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia	I
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente	I/A
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente	I/A
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia	I
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças	I/A
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente	I/A
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia	I/A
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos	I
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos	I/A

PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITOS

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	ANO 1
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba	I/A
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia	I
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba	I/A
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades	I
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos	I
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A
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	I/A

No 1º Ano do Ciclo de Alfabetização, o trabalho com a oralidade é crucial. A criança precisa entender as regras de conversação, a troca de turnos e o respeito pelos turnos de fala, além de usar a linguagem social, ou seja, adequada ao contexto em que a teia discursiva se constitui. Aos poucos ela vai aprendendo as regras inerentes a cada situação de fala, seja ela formal ou informal, de acordo com os direitos de aprendizagem a seguir.

ORALIDADE

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	ANO 1
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala	I/A
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente	I/A
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história	I
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)	I
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros	I
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gêneros, dentre outras	I
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais	I
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais	I/A/C

O quadro a seguir apresenta os direitos de aprendizagem referentes aos Conhecimentos Linguísticos. Esse eixo tem como foco aspectos que envolvem a discursividade, a textualidade e a normatividade da língua. É fundamental que o professor planeje atividades que contemplem esses direitos, com base na seleção de gêneros textuais.

CONHECIMENTO LINGUÍSTICO: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	ANO 1
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão, como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade	I
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes)	I
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V)	I/A
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso	I
Segmentar palavras em textos	I

Entendemos que esses direitos deverão ser garantidos mediante a atuação do professor no processo de aprendizagem, a partir das práticas pedagógicas facilitadoras na construção do conhecimento. Para isso, é fundamental a organização do tempo pedagógico articulado a uma rotina previamente planejada, de forma que ele seja mais bem aproveitado, tema que será tratado a seguir.

Reflexão sobre o tempo pedagógico e a rotina

A noção de tempo é algo que faz parte da vida de cada ser humano desde os primórdios da humanidade. Além de ajudar as pessoas a se orientarem no mundo, essa noção exerce uma função reguladora da vida social. Muitos dos nossos ancestrais fizeram uso dos movimentos de algum fenômeno da natureza, por exemplo, como referências temporais. Tais referências foram, aos poucos, com o progresso da humanidade, sendo substituídas pelos relógios e calendários, símbolos reguladores mais precisos e objetivos da vida cotidiana na sociedade contemporânea.

Em geral as pessoas costumam organizar o tempo tendo como referência uma rotina diária de trabalho. Em se tratando do tempo pedagógico, este parece ser mais bem aproveitado quando se tem, sistematicamente, uma rotina preestabelecida como fio condutor das atividades a serem desenvolvidas no espaço escolar. Logo, a otimização do tempo pedagógico está intimamente articulada com o planejamento prévio, e a falta desse plano certamente levará o professor, ao improvisar uma aula ou atividade, não apenas ao desperdício de tempo, mas também à perda do foco no currículo. Isso pode resultar, portanto, na falta de garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes.

Ao elaborar um planejamento, é imprescindível que o professor faça as escolhas dos temas a serem desenvolvidos, trace os objetivos que ele deseja atingir, conheça os estudantes, bem como elabore a rotina a ser seguida. 'Rotina', aqui, não deve ser confundida com mera repetição mecânica de algo, mas é uma estratégia de uso do tempo pedagógico de forma que as crianças possam se organizar para a sequência de atividades previstas. O professor deve estar consciente de que todo planejamento é flexível, portanto, a depender das circunstâncias, poderá sofrer alterações ou ajustes.

A esse respeito, Meirieu (2005) diz que, quando a criança toma conhecimento do que será trabalhado ao longo da semana, ou mesmo do dia, ela poderá participar mais ativamente do processo pedagógico. Além disso, a rotina também serve para que o professor organize e diversifique as atividades a serem desenvolvidas, já que ela propicia a otimização do tempo pedagógico. Assim, para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos, é importante pensar nesse tempo a partir dos quatro eixos que envolvem o ensino da Língua Portuguesa: **leitura, produção de texto escrito, oralidade e conhecimentos linguísticos.**

Em relação à leitura, esta poderá ser vivenciada em diversos momentos. Se pensarmos na rotina, esse eixo poderá ser explorado, por exemplo, no momento da leitura deleite. No 1º Ano do Ensino Fundamental, o professor deve fazer a mediação, quando a criança está no processo inicial da apropriação do SEA; paulatinamente, a criança desenvolve habilidades de leitura, elabora hipóteses e faz inferências, seja nos textos lidos por outra pessoa ou naqueles lidos por ela mesma, quando já domina o SEA.

Em relação à produção de textos escritos, em muitos momentos esta acontece coletivamente. Nesse caso, em geral, o professor atua como escriba. É fundamental que ele realize essa atividade resgatando conhecimentos prévios dos estudantes, sempre de forma contextualizada e significativa. Nas situações em dupla ou individuais, sobretudo no 1º Ano, o professor deve respeitar a escrita espontânea das crianças. Em se tratando da apropriação do SEA, o professor pode criar uma situação comunicativa para a produção de um texto escrito que contemple textos conhecidos pelas crianças, como um provérbio ou a letra de uma cantiga, por exemplo. Nesse caso, espera-se que, ao escrever, a criança reflita sobre o SEA a partir das várias hipóteses que levantar.

Assim como para os outros eixos de ensino da Língua Portuguesa, ao elaborar o quadro de rotina, o professor poderá planejar situações nas quais os gêneros orais serão contemplados. O trabalho com a oralidade é de suma importância nos anos iniciais, sobretudo no Ciclo de Alfabetização. O professor poderá propor atividades de rotina sistemáticas que envolvam a competência comunicativa das crianças, como: participação em entrevista dentro e fora do espaço escolar, contação de histórias, estabelecimento, por exemplo, da hora do conto, dentre outras. Tais atividades poderão auxiliar as crianças no processo de letramento, tornando-as capazes de narrar um acontecimento, argumentar, expor suas ideias ou mesmo compreender e respeitar os turnos de fala.

A análise linguística está intimamente relacionada com as reflexões acerca das hipóteses que o estudante faz sobre a língua e o seu funcionamento. Certamente as atividades metacognitivas desse eixo ficarão muito mais interessantes se o professor planejar atividades de apropriação do SEA a partir do uso de jogos e de atividades lúdicas que envolvam a consciência fonológica, por exemplo. Sem dúvida, é importante que tais atividades sejam pensadas e planejadas de forma sistemática, tendo-se como referência o perfil da turma, delineado a partir de uma avaliação diagnóstica a ser feita logo no início do ano ou do semestre.

As rotinas, portanto, são organizadas com base nas demandas de cada turma; entretanto, alguns pontos são cruciais, como: o desenvolvimento de atividades permanentes, sequências didáticas, projetos, jogos, dentre outros.

Atividades metacognitivas são aquelas nas quais o aprendiz reflete sobre os seus próprios processos de aprender.

Conforme já discutimos, o tempo pedagógico poderá ser pensado a partir da organização do trabalho pedagógico do professor, no qual haja uma integração de diversas áreas do conhecimento por meio de atividades contidas na rotina pedagógica, de forma que se envolvam os diferentes eixos do ensino de Língua Portuguesa, bem como as sequências didáticas ou os projetos. É justamente sobre estes últimos que trataremos no tópico seguinte.

Orientações sobre como integrar as diversas áreas do conhecimento por meio de Sequências Didáticas (SD) e Projetos Didáticos

Há diferentes possibilidades e modalidades de organização do trabalho pedagógico, como **atividades permanentes, atividades esporádicas, jogos, sequências didáticas, projetos didáticos**. Assim, o professor poderá escolher como vai organizar o seu trabalho, com base nos objetivos e nos tipos de conhecimento a serem ensinados. Destacamos aqui duas dessas modalidades: **sequências didáticas (SD)** e **projetos didáticos**, já que ambas possibilitam a integração das diferentes áreas do conhecimento, foco principal deste tópico.

Articular as diversas áreas do conhecimento com SD e projetos didáticos pressupõe um trabalho de abordagem interdisciplinar, na qual os diferentes componentes curriculares sejam contemplados de modo integrado, evitando-se a fragmentação no ensino dos conteúdos. Para isso, o planejamento de atividades por meio dessas modalidades deve estar cada vez mais presente e é necessário no fazer pedagógico, sobretudo quando se adota uma concepção de que o conhecimento se desenvolve em espiral.

Nessa direção, o trabalho interdisciplinar possibilita que o professor não apenas selecione conteúdos que estejam articulados às diversas áreas de conhecimento, mas também escolha e defina que metodologia usará ao organizar o trabalho pedagógico. Em se tratando de uma SD, esta pode ser desenvolvida de forma a integrar diferentes eixos e componentes curriculares, com fim específico de se atingir determinado objetivo.

Não há um único tipo de SD. Ao contrário, diferentes tipos circulam na literatura. Da mesma forma, não há apenas uma definição do que venha a ser “sequência didática”, entretanto, a expressão sugere a existência de uma atividade articulada a outra, em uma dada ordem. Trata-se, portanto, de um conjunto de atividades que são organizadas de forma sequencial, o que caracteriza uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. É importante ressaltar que, embora haja o engajamento dos estudantes, na SD o professor é o responsável pela estruturação do conjunto de atividades a ser desenvolvido em um determinado período de tempo, com o fim principal de atingir certo objetivo educacional, tendo como foco conteúdos específicos, relacionados a um mesmo tema, gênero textual, jogo/brincadeira, forma de expressão artística, dentre outros.

Apesar de a SD ter o foco nas aprendizagens específicas, é fundamental que ela tenha um propósito que extrapole o que se pretende ensinar. Dessa forma, essa modalidade de trabalho possibilita, por exemplo, que se escolha uma brincadeira e se aprenda não só a sua origem, mas também como se brinca. Permite ainda que sejam organizadas atividades de Arte para conhecer mais as diversas expressões artísticas, como, por exemplo: o teatro, a música, a pintura etc. Além disso, é possível estudar conteúdos, de forma interdisciplinar, articulados às diversas áreas do conhecimento, de modo que se desenvolvam atitudes que motivem os estudantes a participar da vida social, política e cultural da sua comunidade.

Outro ponto importante a ser destacado é que o tempo destinado ao trabalho com SD pode variar, em função do que os estudantes precisam aprender, da integração entre as áreas de conhecimento, do desenvolvimento do trabalho, da mediação do professor durante as atividades, dos objetivos alcançados (ou não), bem como do acompanhamento dos estudantes durante o processo.

Em relação aos projetos didáticos, tomamos como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), citado por Brandão, Selva e Coutinho (2006, p. 112), que apresentam o seguinte conceito: “[...] conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos, construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver um produto final que se quer obter”.

Igualmente à SD, na modalidade ‘projeto didático’, o professor poderá planejar o seu trabalho com base em gêneros textuais integrados a diferentes componentes curriculares. Isso propicia, por exemplo, que, nas aulas de Língua Portuguesa, o professor trabalhe com textos das áreas de Ciências Humanas (História, Geografia), Ciências da Natureza e Matemática. Além disso, a articulação entre essas várias áreas possibilita que sejam desenvolvidas nas crianças diferentes habilidades e conceitos. Desse modo, elas não apenas são alfabetizadas e letradas, mas também têm ampliadas as suas percepções acerca do mundo no qual estão inseridas, com maior autonomia.

Vale ressaltar que, diferentemente da SD, o projeto precisa apresentar um produto final. Essa culminância, inclusive, conta com a participação efetiva dos estudantes quando da etapa do planejamento, já que uma característica dessa modalidade de trabalho é ter o engajamento dos estudantes em todas as etapas de elaboração do projeto. Isso possibilita que haja a participação de forma compartilhada de cada estudante, já que o projeto propicia a interação entre eles, à medida que discutem um determinado tema, decidem e resolvem conflitos, bem como estabelecem regras e metas ao longo do processo de elaboração e desenvolvimento do projeto.

Organização do material do estudante

O material do estudante que acompanha este Manual deve ser considerado como recurso didático que pode auxiliar o trabalho docente. Ele não tem como objetivo substituir outros materiais usados pelo professor, mas, sim, ampliar as possibilidades do seu trabalho.

A primeira parte do material do aluno é composta pelo **Almanaque**. Ele tem como eixo central, na sua organização, aspectos culturais e geográficos do estado de Pernambuco. Apresenta jogos e brincadeiras com foco em diversos componentes curriculares, além de diversos gêneros textuais que podem, em seu conjunto, favorecer um trabalho interdisciplinar.

Apesar da divisão do material em seções, não é necessário que todas as crianças realizem as mesmas atividades ao mesmo tempo. Além disso, não se tem que seguir, necessariamente, a ordem dessas seções.

As atividades que compõem o **Almanaque** podem, também, favorecer a reflexão dos estudantes sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Elas podem ser realizadas de forma autônoma (em sala de aula ou em casa), ou, ainda, com a mediação do professor.

Quando o material for usado em sala de aula, é importante que o professor busque, de acordo com seu planejamento, diversificar os agrupamentos de modo que os alunos possam colaborar com hipóteses distintas na construção do conhecimento. Para isso, vale considerar a necessidade de conhecer sua turma. A realização de uma avaliação diagnóstica, no início do ano letivo, ajudará o professor a perceber o que seus alunos já sabem sobre a escrita e o que ainda precisam saber.

O conhecimento do grupo ajudará na organização de atividades específicas, de acordo com a diversidade de níveis de aprendizagem da turma, na mediação das atividades propostas e nas estratégias pedagógicas usadas pelo professor, como, por exemplo, propor agrupamentos nos quais as crianças possam colaborar na aprendizagem umas das outras.

Algumas atividades do **Almanaque** podem favorecer uma aprendizagem da relação letra-som, o que possibilita uma autonomia na leitura e na produção de textos. Atividades desse tipo são importantes, mesmo para as crianças que já atingiram a hipótese alfabética e precisam dominar melhor as relações letra-som.

Outras atividades podem ajudar os alunos a pensarem na sequência de letras que serão utilizadas, como, por exemplo, caça-palavras, que são encontrados ao longo do Al-

manaque. Há, igualmente, presentes em todo o material destinado ao aluno, textos que permitem a reflexão acerca de uma determinada letra ou sílaba.

A escrita de palavras também é uma ótima atividade para que a criança reflita sobre a relação letra-som. Como exemplo dessa atividade, podemos encontrar a escrita de palavras, na página 24 do **Almanaque**. Nessa atividade, é solicitada a escrita de uma lista de sentimentos diferentes que podem ser expressos no rosto. Antes de executarem essa atividade, as crianças podem ser convidadas a conversar um pouco sobre o tema nela proposto.

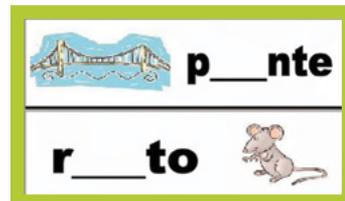
A escrita da lista de palavras, solicitada na atividade, pode ser realizada em duplas, de modo que os alunos com hipóteses de escrita diferentes poderão dialogar durante essa construção. Para facilitar a reflexão, podem ser oferecidas às duplas letras móveis, para que as crianças inicialmente construam as palavras, e depois, quando chegarem a um consenso quanto à escrita dessa palavra, escrevam no **Almanaque**.

O uso de letras móveis, que geralmente acompanham os encartes dos livros didáticos, ajuda a criança a perceber os formatos das letras. Outro aspecto importante é que as crianças poderão manipular as letras com maior liberdade a partir das hipóteses da dupla, visualizando as palavras que estão compondo. Por fim, ao ler as palavras, poderão mudar a posição das letras até que cheguem a um formato que a dupla entenda ser a escrita correta.

O professor pode mediar a discussão, buscando corrigir aquilo que seus alunos são capazes de compreender em relação ao sistema. Posteriormente, ele pode, coletivamente, ir perguntando aos grupos o que escreveram e ir refletindo sobre a escrita das palavras, enquanto escreve no quadro e questiona: “Com qual letra começa a palavra?”, “Qual a letra que vem depois?”, dentre outras perguntas que favoreçam a reflexão sobre o SEA. Para finalizar, os alunos podem organizar a lista de palavras por ordem alfabética.

Outro trabalho que pode ajudar na reflexão de que a ordem das letras não é aleatória na escrita de palavras é a atividade da página 14, que solicita a organização das letras para formar palavras. O uso das letras móveis também poderá auxiliar nessa tarefa. Nesse caso, podem ser entregues ao aluno apenas as letras que aparecem na palavra, para que ele as organize. Uma criança na hipótese silábica, por exemplo, por meio dessa atividade, confrontará sua compreensão sobre como ocorre a notação, visto que a sua tendência será achar que escreverá uma palavra com uma quantidade menor de letras do que aquela fornecida pelo professor. Esse é um bom momento de discussão com sua dupla/seu grupo para rever suas hipóteses. As crianças com hipóteses mais avançadas de escrita também serão beneficiadas com o uso das letras móveis, pois será uma oportunidade de ajudá-las na consolidação das correspondências grafema-fonema.

Para ampliar o trabalho do professor em relação à reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabético, uma boa dica é o uso dos Jogos de Alfabetização, que também já estão disponíveis na escola. O professor pode lançar mão dos jogos de análise fonológica, como, por exemplo, os jogos Caça-Rimas, Bingo dos Sons Iniciais, dentre outros; de jogos que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, como, por exemplo, Palavra Dentro de Palavra e Mais Uma, dentre outros; e, finalmente, daqueles jogos que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas, como, por exemplo, o jogo Quem Escreve Sou Eu.



Ainda pensando em favorecer a reflexão sobre os princípios do SEA, uma atividade importante é levar as crianças a perceberem que as palavras compartilham uma mesma sequência sonora e, geralmente, essa sequência é composta pelas mesmas letras. Segue um exemplo:

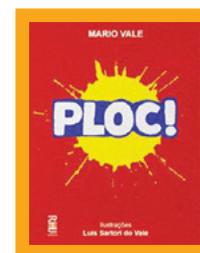
- Realize a leitura do poema “Marmelo, o jacaré banguelo”, da página 52. Após a leitura, converse com os alunos sobre o poema, perguntando o que acharam da leitura.
- Pergunte aos alunos sobre as palavras que rimam: no título do poema, por exemplo, a palavra “marmelo” rima com que palavra? Aguarde a resposta das crianças. Caso elas não consigam acertar, leia o título enfatizando o final das palavras “marmelo” e “banguelo”.
- Escreva no quadro as duas palavras e grife a terminação para chamar a atenção das crianças para a sequência de letras.
- Solicite que elas identifiquem outras rimas no poema.
- Para aprofundar a discussão, use o jogo “Caça-Rimas” do kit de jogos de alfabetização.

Continuando na mesma seção do **Almanaque**, após trabalhar a rima, uma outra sugestão é aprofundar a parte que propõe aos alunos pensar sobre os sons do mundo (página 54). Nesse ponto pode ser introduzido o conceito de “onomatopeias”, e os alunos podem ser convidados a brincarem com os diversos sons. Segue um exemplo, a partir da atividade “Ouvindo sons do mundo”, da página 54 do **Almanaque**.

No caso de haver na sala algum aluno surdo, o trabalho com a rima pode ser feito usando a mesma cor para a sequência de letras iguais, por exemplo, “marmelo” e “banguelo”.

Em relação aos sons da natureza, peça que os alunos percebam os sons pelas vibrações. Por exemplo, solicitar que os alunos coloquem as mãos na parede e sintam o barulho do ar-condicionado; ou solicitar que os alunos coloquem as mãos sobre uma caixa de som e identifiquem a presença e ausência do som fazendo um sinal, levantando um dos braços, por exemplo, no momento em que sentirem o som.

- Divida as crianças em duplas e peça que elas prestem atenção a todos os sons que estão ouvindo na sala de aula e listem tudo.
- Confira a lista das crianças, anotando no quadro o que estiver sendo dito. Aproveite para, coletivamente, questionar às crianças como as palavras são escritas, quais as letras que usamos para escrever determinada palavra.
- Na sequência da atividade, explique que os sons que ouvimos são diferentes, a depender do lugar onde estamos.
- Peça que os alunos observem as imagens da página 54 e imaginem que sons podem ser ouvidos naqueles espaços.
- Ainda nas duplas, distribua letras móveis e solicite que os alunos montem quatro sons para cada imagem e, posteriormente, escrevam aquilo que montaram no Almanaque, no espaço correspondente.
- Convide as crianças a imitarem os sons das imagens que aparecem no Almanaque.
- Continue brincando com os sons, agora lendo o livro PLOC, de Mário Vale, do acervo das Obras Complementares, obra que trabalha as onomatopeias.



Ampliando a discussão, o professor pode propor uma sequência didática para continuarem a aprofundar as discussões sobre sons, em especial as onomatopeias. Um gênero textual que pode contribuir para pensar sobre as onomatopeias são as tirinhas. Além disso, os eixos de leitura, produção de textos e conhecimentos linguísticos também podem ser contemplados nesse trabalho, mesmo com crianças em etapas mais iniciais da apropriação do sistema. Para compreender uma tirinha, é necessário considerar seus aspectos verbais e não verbais. Assim, devem ser considerados com os alunos aspectos como: a expressão facial dos personagens, a estrutura dos balões, a presença das onomatopeias, dentre outros.

Em relação ao eixo da oralidade, dentre as várias possibilidades de trabalho no material, sugere-se o desenvolvimento de uma sequência didática ou de um projeto, com base na parte chamada “Nosso jeito de falar”, que pode ser encontrada ao longo de todo o material. É importante que as crianças compreendam que pessoas de regiões diferentes podem apresentar formas de falar também diferentes.

As crianças podem ser convidadas a passear por todo o **Almanaque** e descobrir a forma de falar em nosso estado. O professor pode orientar o grupo a pesquisar as mesmas expressões em outras regiões ou estados brasileiros. Os alunos poderão descobrir que o que chamamos de ‘macaxeira’, em Pernambuco, no Rio de Janeiro é chamado de ‘mandioca’ ou ‘aipim’. O professor pode propor a elaboração de um dicionário do jeito de falar em Pernambuco, para ficar na biblioteca da escola.

Essas variações são chamadas de ‘dialetos’. Os falantes de uma determinada comunidade de fala fazem rearranjos na língua, de acordo com suas necessidades comunicativas. Os alunos devem ter clareza de que esses rearranjos são considerados variações, e não erros.

Continuando a discussão sobre variação linguística, os alunos poderiam construir um jogo de memória com as descobertas do “Dicionário do Jeito de Falar”: as correspondências a serem feitas seriam entre o jeito de falar em Pernambuco e o jeito de falar em outras regiões (como, por exemplo, ‘macaxeira/mandioca’). Os alunos poderiam aproveitar para escrever as regras do jogo.

Embora o **Almanaque** tenha sido elaborado para uso escolar, é uma oportunidade de trazer para dentro da escola um material que as crianças apreciam muito por seu caráter lúdico, interativo e desafiador. Nesse sentido, é importante alternar atividades dirigidas e deixar momentos para exploração autônoma pelas crianças. Mesmo quando conduzido para finalidades de aprendizagem, deve haver o cuidado para assegurar seu caráter brincante.

Na segunda parte do material destinado aos estudantes, temos a **Coletânea de Textos**, composta por materiais de diferentes gêneros, com predominância dos literários. Os

textos presentes nesse material são de autoria coletiva ou individual, porém todos os autores são do estado de Pernambuco. O material facilitará, de modo geral, a leitura autônoma ou coletiva dos textos, ficando a critério do professor o desenvolvimento do trabalho de acordo com seu objetivo e nível de aprendizagem dos alunos.

No 1º Ano, é importante que os alunos participem de leituras compartilhadas. Os textos usados devem ser de tamanhos variados e as estratégias de leitura também devem ser diversas. Tendo disponível uma **Coletânea de Textos**, cada aluno poderá acompanhar a leitura realizada pelo professor e pelos colegas.

O momento da leitura deve ser valorizado pelo professor, por meio de atividades que despertem no aluno o prazer de ler. Devido à diversidade de gêneros textuais presentes na **Coletânea** e no **Almanaque**, os alunos poderão descobrir o tipo de leitura de que mais gostam. Além disso, os alunos devem compreender que a leitura está atrelada a objetivos distintos. Assim, pode-se ler por prazer, mas também para procurar informações, para aprender algo, dentre outros objetivos.

Na **Coletânea** também é possível encontrar textos produzidos por alunos, em situação didática. A leitura desses textos levará a criança a perceber que também poderá produzir textos que circulem socialmente. Essa será uma boa oportunidade para propor um projeto que tenha como produto final a elaboração de um livro composto por textos produzidos pelos alunos. A proposta do livro pode seguir o mesmo caminho trilhado pela professora Cristiane Amador (página 92), que levou seus alunos a descobrirem histórias de sua região, que foram transmitidas por várias gerações; ou pode ser escolhida uma temática de interesse do grupo.

Independentemente da temática do livro, é importante que as crianças elaborem o projeto junto com o professor e estejam envolvidas e motivadas para desenvolverem todas as etapas do trabalho. O produto final também deve ter ampla circulação. Pode ser promovido o lançamento do livro, inclusive com um momento de autógrafo. Para movimentar o lançamento e divulgar o trabalho, as crianças poderão escolher uma ou mais histórias do livro para dramatizar no dia do evento. É importante reservar alguns exemplares do livro da turma para a biblioteca da escola e para o cantinho da leitura das salas de aula.

Associada ao trabalho com a **Coletânea de Textos**, uma outra proposta de atividade de produção de texto pode tomar por base os textos de curiosidades presentes no **Almanaque**, os quais, além de levarem os alunos a descobrirem coisas sobre o estado de Pernambuco, podem apoiar a tarefa do professor de aprofundar a discussão, trabalhando informações

interdisciplinares, como, por exemplo, a curiosidade sobre o dia do grito (p. 56), dentre outras. Dependendo do planejamento do professor, será possível descobrir excelentes curiosidades no material. Os alunos vão adorar a ideia de se tornarem detetives e descobrirem outras curiosidades. O docente poderá incentivar seus alunos a entrarem em um mundo de descobertas, pesquisando na internet (quando possível), em livros ou por meio de entrevistas na comunidade, por exemplo. O resultado do trabalho poderá ser divulgado no mural da escola, o “Mural das Descobertas”.

Outra proposta que pode ser realizada integrando o Almanaque e a Coletânea de Textos é o trabalho com lendas urbanas. Encontramos na **Coletânea** algumas lendas urbanas, como é o caso do texto “Monstro dos Sete Dedos”. Trabalhar esse gênero é uma boa oportunidade para convidar os alunos a conversarem entre os pares (e na sua comunidade) sobre outras lendas urbanas.

Os alunos poderiam ser convidados a, após lerem as lendas urbanas da **Coletânea de Textos**, conversar sobre elas e contar outras histórias de arrepiar. Entrevistas com pessoas mais antigas do bairro podem ser realizadas, com o objetivo de os alunos descobrirem outras lendas urbanas. Uma **Coletânea de Textos** pode ser organizada com as histórias coletadas pelos alunos, e, em um dia previamente marcado, pode ser montada uma estrutura na escola para que outras turmas possam ouvir histórias de arrepiar.

Os alunos poderiam contar a história treinando a entonação da voz, os gestos e os movimentos, para tornar o momento da contação mais emocionante. A escolha do figurino também ajudaria a dar um clima de suspense e terror. A ambientação do espaço escolhido para a contação deverá ser cuidadosamente pensada, e, em um local estratégico, pode ser montado um mural com as lendas urbanas pesquisadas pelas crianças. Vale caprichar também nas ilustrações desse material. Para fechar o momento, comidas estranhas podem ser servidas, como brigadeiros em formatos estranhos, bolinhos decorados de forma diferente etc. As receitas também podem ser previamente produzidas e distribuídas aos participantes. Será um momento muito divertido e de muito aprendizado!

É interessante que as atividades de produção textual envolvam outros destinatários que não sejam exclusivamente o professor. As crianças devem compreender que aquilo que escrevemos e a forma que usamos ao escrever estão diretamente relacionados à finalidade do texto. Assim, elas estarão mais envolvidas na atividade se o seu propósito for o de comunicar, interagir. No caso da sugestão dada, o texto delas ajudará outras pessoas a descobrirem informações sobre o estado de Pernambuco.

Por fim, a terceira parte que integra o material destinado aos estudantes aqui apresentado é a **Coletânea de Atividades**. Entende-se por “atividades permanentes” aquelas que são habituais na sala de aula. Elas tendem a ocorrer com uma certa regularidade, tornando-se, desse modo, previsíveis pelo grupo.

Sugere-se que algumas atividades permanentes que compõem essa **Coletânea** possam ser incorporadas à rotina de sala de aula. A segunda parte deste Manual apresenta sugestões específicas para o professor sobre o desenvolvimento das atividades da **Coletânea**.

Como dito anteriormente, todo o material destinado ao aluno é composto por textos de diversos gêneros. O objetivo é que a escola oportunize o desenvolvimento de atividades com gêneros que circulem socialmente, com o intuito de que os professores possam trabalhar com os alunos as funções da escrita em suas relações sociais.

Alguns textos presentes no material são de tradição oral, como, por exemplo, adivinhas, trava-línguas, parlendas, toadas, lendas, dentre outros. Textos desses gêneros são geralmente tratados em sala de aula apenas como possibilidades de desenvolver um trabalho com a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Concordamos que esses gêneros podem proporcionar um bom trabalho nessa linha, porém não podemos deixar de considerar que eles também permitem desenvolver um trabalho de valorização da tradição oral.

As adivinhas, por exemplo, estão presentes nesse material. Quando as crianças ouvem as palavras que iniciam o enigma (“O que é, o que é?”), já criam a expectativa de que têm algum mistério para desvendar. É preciso juntar as partes do que está sendo dito, e as hipóteses precisam ser consideradas. Por ser desafio, essa é uma brincadeira que atrai crianças de todas as épocas. Uma sugestão de atividade com as adivinhas presente no **Almanaque** e na **Coletânea de Textos** é propor aos alunos uma competição para descobrir quem consegue desvendar mais mistérios. Segue uma sugestão de organização dessa atividade:

- inicie a aula com algumas adivinhas previamente selecionadas;
- pergunte aos alunos se conhecem outras adivinhas e dê um tempo para que todos socializem os conhecimentos prévios;
- explique aos alunos que as adivinhas são enigmas que vão sendo construídos ao longo do tempo e vão passando de geração a geração;
- informe que vocês farão uma competição de adivinhas e que eles irão somando pontos ao longo das aulas. Para começar, eles vão ler algumas adivinhas na **Coletânea de Textos**. Quem será capaz de descobrir as respostas?
- lançado o desafio, divida as crianças em grupos. Explique que cada grupo será uma equipe e que toda boa equipe tem que ter um nome. As crianças deverão escolher um nome para sua equipe (Dica: procure formar equipes com alunos que possam se

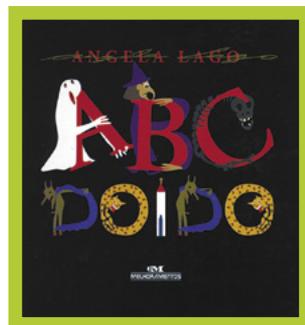
ajudar. Esse também pode ser um momento de reflexão sobre o Sistema de Escrita. Coloque crianças de hipóteses de escrita próximas nos mesmos grupos, para que possam discutir a possibilidade da escrita de palavras);

- cada equipe deverá escrever seu nome em um papel e apresentar para a turma. Essa será a identificação do grupo no placar que o professor organizará;
- junto com o professor, os alunos poderão construir uma caixa para guardar as adivinhas (“Caixa de Enigmas”). Cada equipe terá a sua caixa, que servirá para guardar as adivinhas para o grande desafio;
- peça que os alunos pesquisem em casa, com familiares, algumas adivinhas para iniciar a competição (Dica: mostre para os alunos como os pais/parentes deles conhecem muitas adivinhas, desde pequenos). As equipes deverão trazer suas adivinhas para a sala de aula, e o professor entregará cartões para que os alunos copiem sua adivinha. Cada cartão terá um número, e a resposta não deverá estar no cartão. As equipes construirão, paralelamente, uma lista com as respostas, identificadas pelo número do cartão. Enquanto não chega o dia da competição, aproveite para brincar com as adivinhas presentes em todas as unidades do **Almanaque**;
- quando achar conveniente, marque o dia da competição. No dia marcado, um representante de cada grupo deve retirar um cartão da caixa do colega, fazer a leitura da adivinha em voz alta e tentar responder. Os acertos serão marcados no placar, previamente confeccionado pelo professor. A diversão está garantida!

Alguns livros que já compõem o acervo das bibliotecas escolares podem ampliar o trabalho do professor, como é o caso do livro “**ABC doido**”, que compõe o acervo das Obras Complementares PNLD 2013. O livro, além de propor uma deliciosa viagem ao mundo das adivinhas, também favorece o trabalho com as letras do alfabeto e a relação som-grafia.

Outro livro que pode ajudar nesse trabalho é o “**A E I O U**”, do acervo das Obras Complementares PNLD 2010.

De modo geral, todos os materiais anteriormente explicitados podem ser incorporados no trabalho docente por meio de sequências didáticas ou de outra forma de organização do trabalho pedagógico, a critério do docente.



Conversando sobre o ensino da Arte

Nossa conversa se inicia perguntando a você: O que pensa sobre arte? E sobre ensino de arte? Vamos precisar tratar desses conceitos algumas vezes, neste pequeno diálogo.

Definir ‘arte’ tem sido a tarefa de muitos estudiosos, artistas, teóricos das áreas da Filosofia, da Estética, da Sociologia, entre outras. Não desejamos aqui nem complicar, com discussões aprofundadas, nem simplificar demais, a ponto de tratarmos de atividades artístico-estéticas sem deixar claras as opções teóricas que estamos adotando. Assim, iniciamos a reflexão por duas questões, que sabemos serem polêmicas, mas que se estabelecem como bitola/parâmetro das outras tantas discussões.

A primeira delas se refere à própria definição de ‘arte’. ‘Arte’ é linguagem, e, sendo assim, pressupõe interação com um outro. Ela é expressão, é intencionalidade. É domínio de matéria – elaboração de formas, cores, sons, palavras, gestos, movimentos. É expressividade, é o meu “dito”, o que penso, como vejo o mundo, como me posiciono diante dele. Sendo do campo do estético, é objetivação da minha subjetividade.

A segunda questão, e talvez a que mais pode suscitar discussões acaloradas, é a relação entre a arte e seu ensino; é o pensar como seria o ensino de arte, especialmente na fase inicial da escolarização, pois cremos que esse ensino tem suas especificidades e deve também levar em conta cada fase da escolarização. Mas vamos resumir o debate às seguintes perguntas: O que a arte vem fazer na educação e em que a educação precisa da arte?

Nossa resposta é a mais simples possível: nada! E nossa resposta é essa porque entendemos que o movimento é outro, que arte na Educação é área de conhecimento nova, é delimitação de contornos próprios, demarcação de silhueta de espaço de saberes e fazeres que leva em conta a linguagem – ou linguagens – e a aquisição de conhecimento do mundo, através dela, em cada uma das fases de escolarização. Em consonância com Souza (2007), reafirmamos que as finalidades dos processos de educação devem ser a interpretação, compreensão, explicação, expressão, sejam elas artísticas, matemáticas, verbais, da realidade pessoal, social e da natureza, de que o ser humano necessita para seu processo de humanização. Assim, e nesta perspectiva, compreendemos que podemos chamar essa área como “ensino de Arte”, ou de cada uma das linguagens artístico-estéticas.

Neste sentido, deve ser grafada com inicial maiúscula, pois se refere a uma área de conhecimento específica, presente no currículo escolar.

A partir desse posicionamento, temos claros os princípios norteadores (ou “suleadores”, como diria Freire (1999)) desse fazer docente. O primeiro: o papel do aluno no percurso é de um ser humano que pensa, age e sente. Tem que ser papel ativo, construtor de sua aprendizagem e, rapidamente, senhor de suas decisões. O segundo princípio é o do papel do professor, que precisa ser mediador, colocando-se na função de propulsor de oportunidades de aprendizagens, ao mesmo tempo em que se posiciona pronto a receber dúvidas, para que as respostas sejam procuradas juntamente com o aluno; a opção do caminho pretendido é por analisar o resultado conseguido, avaliando cada etapa, refletindo com os alunos sobre aspectos da linguagem – linguagens – e aspectos da expressividade. Para isso, o professor precisará compreender bem o objeto de estudo e saber quais “fatos” são básicos para serem apresentados aos alunos – ‘básicos’ significa que, sem eles, o aluno não poderia compreender os conteúdos estudados.

O terceiro, e não menos importante, é a opção do espaço em que essa relação de ensino e aprendizagem deverá se dar – o da oficina. Insistimos na oficina para o ensino de Arte e suas linguagens, defendendo que ela é a possibilidade mais rica e elaborada para que o percurso criador se estabeleça. E, aqui, já delimitamos o objetivo maior do ensino de Arte – o diálogo comigo mesmo, com o outro e o mundo, a partir do uso da linguagem – ou linguagens artístico-estéticas. A oficina nos dá a possibilidade de iniciar por uma prática, passar pela teoria, pela reflexão, e chegar a novas práticas, agora mais densas, mais aprofundadas, por ter estabelecido contato com aspectos teóricos ou vivenciais, dependendo da fase de trabalho em que estamos.

O ensino de Arte nesta perspectiva mobiliza, então, capacidades cognitivas, disposições para o ensino e a aprendizagem, conhecimentos pessoais e coletivos. Na fase de alfabetização, por exemplo, a arte “mexe” com o raciocínio espacial – organização, sequência de ideias; com a teorização de causa e efeito; com a interpretação e representação simbólica, aspectos sem os quais não chegamos a ler... nem as palavras nem o mundo.

Então, o ensino e as vivências de atividades artísticas na escola favorecem a interpretação, compreensão, explicação da realidade pessoal, social e da natureza, pois:

1. formam a sensibilização para o entorno e para a compreensão dos aspectos físicos e naturais, concretos da realidade;
2. estabelecem contato com vivências **SUBJETIVAS**, levando à aproximação e apropriação dos próprios sentimentos, confrontando com outros sentimentos.
3. possibilitam a transcendência – do conhecimento do local e do universal, possíveis para mim, e indo além das minhas vivências.
4. propiciam o pensamento utópico, do devir, de outras dimensões.

Tratar desses tantos aspectos acarreta ampliar, em muito, o que podemos fazer por hora aqui neste Manual.

Antes de passar a tratar do que vamos tentar mobilizar em cada uma das atividades artísticas, vamos pensar rapidamente sobre arte no Ciclo da Alfabetização.

Vamos combinar: nessa etapa de escolarização, nada em Arte vai ser consolidado; todos os aspectos estão em construção, em contínuo movimento. É fase de aquisição. No desenho, a criança está em busca de vencer os esquemas, de estabelecer as imagens que serão aceitas como verdadeiras para casa, árvore, menino, menina, aves e o restante do mundo. Essa fase deverá ser concluída ao final da alfabetização, passando de uma representação inicial à, segundo Gardner (1997, p. 239), “exploração de esquemas formais e representacionais diferentes” e, no senso estético, dependendo da familiarização com os códigos da cultura, a criança chega “ao desenho competente; à sensibilidade às propriedades formais”.

Na música, ainda segundo Gardner (1997), a criança já está imersa no universo dos símbolos, aprendendo esquemas, desenvolvendo habilidades rítmicas, flexibilidade no cantar e na experimentação com instrumentos; domina motivos familiares com segurança. No senso estético musical, apresenta a compreensão de propriedades musicais, revelando sensibilidade aos aspectos formais.

Gardner (1997) ainda nos diz que a vida de sentimento, nessa fase, já vem bem desenvolvida, pois a criança já experiencia a produção dos outros e demonstra um domínio elementar do meio. O teatro e a dança, neste sentido, agora tomam novo significado. A movimentação corporal e sua significação, de acordo com os signos culturais, são vivenciadas de maneira essencialmente lúdica, propiciando à criança a experimentação de diferentes e inúmeros papéis sociais (máscaras) em espaços/tempos fictícios, mas que representam situações reais de seu cotidiano.

A criança em período de alfabetização já planeja seus movimentos, demonstrando coordenação desenvolvida e precisão. Tem compreensão do que é o ritmo corporal, tendo condições de tornar-se mais expressiva em seus movimentos. As qualidades expressivas podem ser ampliadas imensamente a partir das vivências de jogos teatrais e improvisações – no teatro e na dança.

Assim, para esse período, indicamos uma ênfase no desenvolvimento da percepção, observação e leitura do entorno; um cuidado todo especial em relação à autoria de pensamento (FERNÁNDEZ, 2001), para que a criança crie seus textos e coloque suas ideias nas linguagens com naturalidade e tranquilidade de ser aceita e levada a sério.

Boal (1980) nos dá mais um argumento para trabalhar com cuidado as linguagens artístico-estéticas. Segundo ele,

o domínio de uma nova linguagem oferece, à pessoa que a domina, uma nova forma de conhecer a realidade, e de transmitir aos demais esse conhecimento. Cada linguagem é absolutamente insubstituível. Todas as linguagens se completam no mais perfeito e amplo conhecimento do real. Isto é, a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas as linguagens capazes de expressá-la. (BOAL, 1980.)

Lembramos que um **Almanaque** não é um livro de ensino de Arte, mas, sim, um espaço para a aproximação de diferentes temáticas, reflexão sobre elas, leitura e vivência de atividades lúdicas. Sendo assim, não tem por objetivo que o aluno aprenda Arte, muito menos que aprofunde aspectos formais das linguagens. Em vez disso, a publicação foi elaborada para apoiar o desenvolvimento da percepção, observação e leitura do entorno – o que certamente resulta em aprendizagens, em aquisições de conhecimento. O que se pretende é colocar o aluno em situações de uso das linguagens, em espaços de ponderação, imaginação e “saída pela porta de decisão” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 175).

Ao longo da publicação, podemos encontrar atividades relacionadas a curiosidades, histórias das mais diversas proposições que podem propiciar ao aluno a ampliação das leituras – de mundo e da palavra – e das possibilidades de criação de diferentes textos, sejam os escritos com elementos verbais, sejam as imagens, sons, gestos, movimentos.

Com essa primeira demarcação, queremos socializar a nossa compreensão de que o ensino das diferentes linguagens artístico-estéticas se fundamenta num ser humano que percebe, age e sente (GARDNER, 1997). E essa nossa percepção, como professores, pode fazer toda a diferença na nossa condução pedagógica.

A interação desses movimentos – perceber, agir e sentir – já é bem consciente nos alunos do Ciclo de Alfabetização. Eles têm clareza do perceber e sentir; do perceber que leva ao agir; do ir fazendo e percebendo; fazendo e sentindo. Muitas vezes até tiram proveito disso, quando, ao perceberem problemas – por exemplo, um professor bravo por conta de alguma bagunça –, passam a “fingir” que não têm nada a ver com o ocorrido, ou passam a encontrar desculpas. A percepção aguçada – de que “lá vem bronca!” – passa rapidamente pelo sentir – que dependerá da situação vivida e das pessoas envolvidas, e os leva à reação de um fazer, positivo ou negativo.

Assim, perceber o entorno e não relacioná-lo ao pensar e ao sentir não leva à conscientização, não leva a mudanças, não enreda, não compromete. As nossas escolas ainda

priorizam o pensar em detrimento do fazer e, principalmente, do sentir. Dizemos de maneira genérica: as nossas escolas ainda dão preferência aos caminhos mais tradicionais – muitas vezes deixando de fora o brincar, momento pleno da execução dos três sistemas (perceber, agir e sentir) – enfatizando os exercícios formais, que se refletem na exigência de silêncio na escola e na reafirmação dos pais... a partir dos cadernos cheios de qualquer conteúdo.

Quem aprecia a leitura de Freire vai lembrar-se de suas discussões iniciais tratando de um ser humano ativo na captação da realidade e na compreensão resultante dela (FREIRE, 1999); ser humano que não é receptor, mas que tem a capacidade de vivenciar os movimentos necessários à ponderação dos problemas, dos desafios, passando pelo levantamento de hipóteses até a tomada de decisões. Para o ensino das linguagens artístico-estéticas, esse caminho é o de um percurso de criação, caminho a ser trabalhado e vivido pelo aluno – diferentemente do caminho que muitos querem, o de ver uma produção de arte e tratar sobre ela.

A captação do entorno como fenômeno é movimento que devemos instigar nas crianças em situação de aquisição de novos conhecimentos, pois amplia possibilidades de compreensão, estimulando a imaginação. E esse estímulo à imaginação nos leva a fazer o contato com Vygotsky e sua obra intitulada “Imaginação e criatividade na infância” (escrita em 1930), em que discute exatamente as maneiras de vinculação entre a fantasia e a realidade. Segundo ele, “a primeira forma de vinculação da fantasia com a realidade consiste no fato de que qualquer ato imaginativo se compõe sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência humana pregressa”. (VYGOTSKY, 2014, p. 10). E prossegue chamando a nossa atenção para o fato de que a “imaginação pode criar novos graus de combinações”, iniciando com elementos da realidade e depois com os mais ligados à fantasia. E aí registra:

Encontra-se aqui a primeira e a mais importante lei a que se subordina a atividade imaginativa. Essa lei pode formular-se do seguinte modo: a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação (VYGOTSKY, 2014, p. 12).

Nossa intenção, então, no **Almanaque**, com apresentação de questões e desafios, ao estabelecer relação constante entre o entorno e as linguagens artístico-estéticas, é a de propiciar ao aluno o olhar, a escuta, a mobilização de suas capacidades de pensar, agir e sentir para chegar a compreensões que o levem a uma produção e que esta seja criadora, fruto de sua imaginação, objetivação de sua subjetividade.

Após essa rápida reflexão, que é reafirmação e explicação da nossa opção teórico-prática, passemos a conversar um pouco sobre os momentos do **Almanaque**. Passemos agora a fazer algumas observações em relação às atividades propostas. No primeiro momento de intervenção, indicaríamos uma conversa, como, por exemplo:

Você já pensou onde moram as pessoas?
Você sabe brincar de mímica? Vamos experimentar?
Pense e imite um animal qualquer... pode ser leão, águia, elefante, macaquinho - e depois pense a partir das perguntas:
Todos os animais moram em casas? Onde moram os peixes? E os passarinhos? E todos os passarinhos moram do mesmo jeito?
Vamos continuar a brincadeira, agora podendo usar o som dos bichinhos. Volte a imitar o animal de sua escolha – e agora pense em uma narrativa. Ele está fora da sua casa e vai até ela para dormir... como você pode representar isso?
Faça a lista de todos os animais que foram representados e digam: Onde eles moram?

O comando em seguida é o da observação. É pedido ao aluno que observe uma casa real e a desenhe em papel ofício. A ideia é a da elaboração de um painel.

Como orientação para esse painel, indicamos montagem das casas formando ruas. O modo como isso será feito dependerá do lugar onde ocorrerá exposição do trabalho. Em duas filas, uma junto da outra? Em blocos? Deixe que os alunos discutam como vão fazer e como será a melhor maneira de montar o painel.

Na segunda seção (p. 16), as perguntas foram: Você gosta de árvores? Existem algumas perto de onde você mora? E na escola? E desenhar árvores, você acha legal? Antes de ver as imagens das árvores do Nordeste, experimente com os alunos construir uma árvore. É bem simples:

1. coloque na sala, com o espaço livre, duas fitas crepes paralelas – como que fazendo um tronco de árvore;
2. entregue para cada aluno uma folha de papel ofício e dê o comando de, com ela, os alunos começarem a compor uma árvore ali no chão. O que pode ser? Folhas, frutos, o caule?
3. peça que os alunos desenhem, façam o colorido e recortem;
4. monte com eles a árvore e, ao final, avalie com o grupo o resultado.

Depois você vai encontrar produções artístico-estéticas, as que estão no **Almanaque**. Leia com o aluno iniciando pelo que ele vê, reconhece. É uma narrativa mesmo. Em seguida chame a atenção dele para os elementos visuais – cores, formas, linhas. No final, pergunte o que ele sente ao ver a produção, quais são suas sensações, impressões.

A atividade da página 24 só vai funcionar se for a partir do brincar. Professor e alunos podem começar fazendo expressões diferentes, juntos, antes de se iniciar o trabalho individual. Você pode ir falando: “Você sabe fazer uma cara de mau humor? E de tristeza? Vamos brincar novamente? Junte-se com seus amigos... cada um deve tentar expressar com seu rosto sentimentos diferentes”.

Depois, passando para o desenho, você deve estimular o colorido forte, seja com lápis de cor, de cera, ou tinta. E, como foi feito antes, deixe o grupo decidir pelo painel, como vão fazer, em que ordem vão colocar as imagens.

Da mesma maneira com que iniciamos brincando na intervenção anterior, a que inicia pelo brincar deve ser vivenciada com animação. Talvez não dê tempo de brincar muito tempo ou de fazer diferentes brincadeiras. Quem sabe você não pode fazer um levantamento em tabela, para saber quais brincadeiras foram as que apareceram mais na preferência das crianças?

O **Almanaque**, na página 36, pede para lembrar o nome das brincadeiras que eles vivenciaram anteriormente. Posteriormente, deverão desenhar e escrever o nome delas. O processo só se concluirá com a exposição dos desenhos, com a leitura e com a apreciação.

A próxima intervenção de Arte no **Almanaque** foi a da observação dos sons do mundo. O professor pode usar o brincar para estabelecer a lista de sons, pedindo para que os alunos fechem os olhos enquanto ele emite diferentes sons – com a boca, com batidas usando diferentes objetos (por exemplo, tampa de panela, escova de limpeza passando na mesa etc.).

A tarefa seguinte é a imitação dos sons da natureza – e os exemplos são de bichos, mas poderíamos pensar no som do trovão, em dia de grande chuva; e depois em sons criados pelo ser humano: o apito do trem, o liquidificador trabalhando etc. Aumentar essa lista pode ampliar o repertório de sons e da escrita das crianças. A tarefa é concluída por meio de um brincar, que pode ser em círculo, para que cada aluno possa ver os demais colegas. A ideia é inventar sons tirados do corpo. Depois, os alunos são divididos em grupos e devem criar sequências de sons, que serão apresentadas para o grande grupo. Só depois das brincadeiras vamos ver, se possível, os grupos que trabalham com a música e com performance a partir dos sons.

No momento seguinte, trataremos da música e dos locais onde podemos encontrá-la no entorno: nas diferentes situações em que entramos em contato com a música na nossa cultura. O objetivo é levar os alunos a perceberem que a música está mais presente na nossa vida do que pensamos. Assim, pedimos que eles pensem em lugares onde ouvimos música, nas diversas situações e nas nossas reações a ela. O brincar relacionado é “A

palavra é...”, em que a criança vê palavras escritas e tenta lembrar-se de alguma música, em qualquer lugar onde ela esteja. Ao final deste momento, apresentamos Luiz Gonzaga e sua música “Asa branca”. Dela podem ser retiradas palavras para que os alunos as localizem, na letra registrada.

Ainda neste momento, tratamos de cultura pernambucana e colocamos mais um espaço onde podemos ver grupos musicais e folguedos. Ao apresentar o artesanato de barro, os alunos podem registrar o nome dos instrumentos, e, caso seja possível, o ideal seria que eles ouvissem bandas de pífanos, trios de zabumba e cantadores, para que diferenciassem os sons dos grupos. Da mesma maneira, pode ser feito o reconhecimento da música constituindo os folguedos da quadrilha e da ciranda.

No momento seguinte (p. 74), a conversa é sobre as máscaras, seus tipos e o que podemos relacionar a partir delas. Lançamos o desafio de cada criança construir uma máscara. O importante aqui é que, depois de pronta, ela seja usada para brincar. O professor pode usar a condução indicada no próprio **Almanaque** para iniciar a brincadeira: “movimentos de um animal que ande de quatro pés, movimentos de animais que pulam, como canguru, coelho etc., movimentos de animais que se arrastam como cobras, [...]”. Depois, deve seguir para a pantomima e concluir usando as máscaras e cantando músicas que os alunos costumam cantar.

Esperamos que os alunos passem um tempo agradável e cheio de aprendizagens com o **Almanaque**.

Discutindo as atividades matemáticas do Almanaque

A alfabetização matemática é tão importante quanto a alfabetização em linguagem ou em qualquer outra área do conhecimento. No decorrer do Ciclo de Alfabetização, espera-se que as crianças não apenas aprendam sobre números e suas operações, mas que também consigam lidar com aspectos referentes à geometria, às grandezas e medidas e à estatística, além de conseguirem estabelecer relações de noções algébricas. Para Danyluk (2015), ser alfabetizado matematicamente é entender o que se lê, o que se escreve e o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, geometria, lógica e álgebra, dentre outros temas significativos para a construção de um conhecimento sólido nessa área. Assim, podemos perceber que, desde os anos iniciais de escolarização, é importante que a criança tenha acesso a diferentes situações e conteúdos matemáticos, e isso pode acontecer a partir do estímulo ao desenvolvimento do raciocínio lógico, em atividades lúdicas e que explorem o potencial das crianças de pensar matematicamente e desenvolver seu senso lógico.

Na área de Matemática, o **Almanaque** traz atividades lúdicas e desafios que visam à resolução de problemas não necessariamente numéricos. Atividades como as de *encontrar elementos em uma cena*, *jogo dos erros*, *encontrar a figura diferente*, *cena maluca*, *labirinto*, *encontrar pares iguais e diferentes em meio a uma certa quantidade de objetos* e *encontrar silhuetas*, por exemplo, são situações que sensibilizam o olhar, desenvolvem a concentração, a atenção aos detalhes, exploram aspectos do desenvolvimento de competências espaciais/geométricas, tais como percepção e localização.

O *Kirigami* é uma interessante atividade presente no **Almanaque**. Esta é uma arte japonesa que envolve dobradura, recorte e colagem de papéis, o que poderá resultar em uma bela composição criada pelas crianças. Além disso, explora a simetria de translação, a qual corresponde à repetição sistemática de motivos e tem como característica a repetição e conservação de forma, comprimento e direção. Para Rohde (1982), uma figura é simétrica se, a partir de um movimento de reflexão, translação ou rotação, ela não muda de forma, mantendo seu tamanho e a sua forma. Ao brincar de produzir kirigamis com os seus alunos, você, professor, estará explorando aspectos importantes da geometria que poderão ser sistematizados em outros momentos.

Além dos *kirigamis*, que exploram a simetria de translação, há uma atividade (*Criando arte com simetria*) que trabalha a simetria de rotação, a qual tem como características a equivalência dos ângulos, a conservação da distância entre o centro de rotação e os pontos correspondentes da figura e a conservação da forma e do tamanho da figura. As atividades de simetria são importantes nos anos iniciais de escolarização, porque, segundo Smole, Diniz e Cândido (2003), auxiliam no desenvolvimento de habilidades espaciais, como a discriminação visual, a percepção de que a forma de uma figura não depende da sua posição ou do seu tamanho, além de permitirem aos alunos oportunidades para desenvolver a observação e a percepção de semelhanças e diferenças entre figuras.

Os *quebra-cabeças* são excelentes recursos para explorar o desenvolvimento de habilidades geométricas, tais como visualização, reconhecimento e análise de características das figuras, percepção de posição, composição e decomposição e organização do espaço, por meio da movimentação mental das peças (isso no caso específico do **Almanaque**, em que os quebra-cabeças não serão concretamente, mas mentalmente montados).

Um outro tipo de quebra-cabeça é o *Tangram*, o qual tem origem milenar e é formado por sete figuras geométricas a partir de um quadrado. Com as suas sete peças, é possível formar uma infinidade de figuras de animais, objetos, pessoas, dentre outros. As propriedades das formas geométricas que compõem o *Tangram* podem ser exploradas pelo professor, porém, mais do que o trabalho com figuras geométricas, esse quebra-cabeça é um recurso para desenvolver habilidades de percepção espacial, construção e representação de figuras sob diferentes perspectivas, noção de posição, coordenação visomotora e memória visual. O *Tangram* será encontrado em várias páginas do **Almanaque**, com propostas de montagem, produção e depois montagem de figuras em situações distintas, com figuras com contorno, o que facilita na montagem, ora sem contorno, o que se torna um desafio bem maior.

Defendemos, aqui, um trabalho com geometria em uma perspectiva de percepção do corpo e do espaço, mas entendemos que esse eixo da Matemática é, também, trabalho com figuras e formas. Na perspectiva de identificação de figuras a partir de suas propriedades, o **Almanaque** traz a atividade *Adivinhe quem eu sou*, a qual fornece pistas sobre as características das figuras geométricas planas e ajuda as crianças a pensarem sobre as propriedades dessas figuras.

Trabalhar com álgebra nos anos iniciais de escolarização, obviamente, não é levar problemas com incógnita para as crianças, mas, de maneira lúdica e desafiadora, podemos estimulá-las a resolverem problemas em que precisam perceber regularidades e descobrir padrões. Atividades de continuar uma sequência e de encontrar uma figura diferente em

meio a um conjunto de figuras visam ao trabalho com percepção de regularidades, de regras e de padrões, que exploram o raciocínio lógico e desenvolvem um pensamento algébrico na medida em que ajudam a perceber generalizações.

Outro tipo de atividade que é explorada no **Almanaque** é o de resolver um problema a partir de dicas, o que também ajuda no desenvolvimento do raciocínio lógico, a partir de relações que o aluno precisa estabelecer para encontrar a resposta.

As atividades de Matemática, portanto, pretendem levar aos alunos, além de reflexões e atividades que envolvem raciocínio lógico, o trabalho com conteúdos de forma lúdica e prazerosa para contribuir com o processo de Alfabetização Matemática.

As atividades de Geografia no Almanaque

A Geografia, nas séries iniciais, deve possibilitar ao aluno construir a sua leitura do mundo, ao mesmo tempo em que inicia o processo de apropriação e domínio da leitura de textos. Nos três primeiros anos, as propostas de atividades devem considerar a ampliação no universo de conhecimento do aluno a partir de si mesmo, do contexto em que vive e da diversidade do mundo. É necessário construir o contraponto entre o local e o global, apresentando a realidade do aluno e suas experiências como uma das possibilidades de se viver, mas não a única ou a melhor. O fluxo de informações que circula hoje, em nossa sociedade, não permite mais que o conhecimento seja reduzido para facilitar a compreensão de qualquer conceito, ideia ou procedimento. É preciso sistematizar a informação, e não fragmentá-la.

A proposta para o desenvolvimento das atividades de Geografia no **Almanaque** está estruturada nas seguintes categorias geográficas: lugar, paisagem, território e região. Os direitos de aprendizagem na área de Geografia, para o Ciclo de Alfabetização, foram utilizados como elementos norteadores das atividades do **Almanaque** (BRASIL, 2012, p. 39).

GEOGRAFIA

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	ANO 1
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
Descrever as características de paisagem local e compará-las com as de outras paisagens	I/A
Conhecer e valorizar as relações entre pessoas e o lugar: os elementos da cultura, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem	I/A

Ler, interpretar e representar o espaço por meio de mapas simples	I
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
Produzir mapas, croquis ou roteiros utilizando os elementos da linguagem cartográfica (orientação, escalas, cores e legendas)	I
Ler o espaço geográfico de forma crítica através das categorias: lugar, território, paisagem e região	I
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 – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar

Iniciamos as atividades com a categoria ‘lugar’, através da representação da casa e do seu entorno, mas é necessário que as atividades sobre o bairro extrapolem o modelo de Círculos Concêntricos, da Geografia tradicional, que utiliza o bairro – a realidade mais próxima do aluno – como a única possibilidade de compreensão do espaço geográfico.

Os diferentes níveis do espaço geográfico que podem ser apresentados aos alunos (rua, bairro, cidade etc.) não são suficientes 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. Nas atividades propostas sobre orientação, foram introduzidas outras questões para a leitura do espaço geográfico do aluno, como a observação do entorno da casa e da escola e os elementos existentes no percurso realizado entre os dois locais.

Uma atividade 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 desse espaço. Ao finalizar a construção

do conceito de ‘bairro’, os alunos deverão concluir que o bairro é um conjunto de determinados elementos (casas, ruas, praças, comércio etc.) e que todo conjunto precisa ser fechado e separado dos demais elementos; sendo assim, o bairro tem limites geográficos definidos que precisam ser apresentados aos alunos. As atividades propostas 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 diferença de outros lugares. 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 mostrarem as categorias geográficas de forma isolada está na necessidade de levar o aluno a compreender que não existe o “nada” no espaço geográfico, mas todas as coisas estão localizadas em algum lugar. Se o bairro for apresentado aos alunos nos anos iniciais como algo isolado, a criança não compreenderá o princípio da interioridade – ou seja, o de que uma área está sempre dentro de outra área – nem outros conceitos essenciais, como exterioridade, intersecção e continuidade.

No **Almanaque**, esses conceitos são trabalhados nas atividades de Geografia, intercalando-se desafios, atividades de observação e de localização, na perspectiva do lugar (a casa, o bairro, a escola), da paisagem (paisagens naturais e construídas pelo homem em Pernambuco), do território (município, estado, país) e das regiões (mesorregiões, microrregiões, Nordeste, Agreste, Sertão, Litoral, Zona da Mata etc.).

A paisagem está articulada com o uso de imagens de paisagens naturais que formam conjuntos e paisagens construídas pelo homem, que podem ser observadas, analisadas e classificadas. A apresentação de imagens busca o contraste entre as diferentes paisagens, considerando não apenas as suas características, mas também as diferenças temporais, ao ser mostrado o mesmo local em diferentes momentos da história. Isso possibilita a observação das mudanças nas construções, na paisagem natural, nos meios de transporte utilizados, entre outros elementos. A mesma estratégia é utilizada para apresentar as diferenças no modo de viver e produzir em espaços urbanos e rurais.

Os mapas são apresentados em diversos formatos, para que os alunos possam conhecer as diferentes possibilidades de representação do espaço geográfico e desenvolver os elementos da representação através de desenhos, propostas de orientação, localização e visualização.

Para finalizar, é importante ressaltar que as atividades de Geografia do Almanaque estão articuladas com as outras áreas do conhecimento, de modo que as atividades de Arte, Matemática e Linguagem são utilizadas como elementos estruturantes das competências e habilidades necessárias para o processo de letramento geográfico.

Referências

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SELVA, Ana Coêlho Vieira; COUTINHO, Marília de Lucena. O trabalho com projetos didáticos: integrando a leitura e a produção de textos. In: SOUZA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (Orgs.) **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DANYLUK, Ocsana Sônia. **Alfabetização matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. 5. ed. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2015.

FERNÁNDEZ, Alícia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____ ; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GARDNER, Howard. **As Artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

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

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

ROHDE, Geraldo M. **Simetria**. São Paulo: Hemus, 1982.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação popular**: Quê? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária o povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

SMOLE, Kátia; DINIZ, Maria Ignez e C NDIDO, Patrícia. **Figuras e formas**. Coleção Matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

Orientações | Coletânea de Atividades

Seu Rei mandou achar

TIPO DE JOGO

Jogo de comparação oral de palavras (consciência fonológica).

FREQUÊNCIA DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

A atividade pode ser realizada, no mínimo, uma vez por semana enquanto as crianças não estiverem compreendendo os princípios do Sistema Alfabético de Escrita.

OBJETIVOS DIDÁTICOS

- Conhecer as letras.
- Decompor palavras em sílabas.
- Comparar palavras quanto a aspectos sonoros e gráficos.
- Estabelecer relações grafofônicas.

ORIENTAÇÕES

- O jogo é composto por fichas que contêm palavras escritas com a respectiva imagem. É importante que a professora ou o professor se assegure de que as crianças conhecem os alimentos que estão nas fichas.
- O jogo pode ser jogado com as fichas que contêm as palavras com as imagens, ou com as que têm apenas as imagens ou as que têm apenas as palavras escritas.
- O professor ou a professora deve fazer uma lista com os nomes de todas as crianças, para ir marcando os pontos que elas juntarem durante o jogo.
- Cada criança deve receber uma ficha contendo uma palavra, a qual permanecerá com essa criança durante todo o jogo.
- A professora ou o professor dará uma ordem, do tipo “Seu Rei mandou dizer”. A criança deverá analisar a sua palavra quanto ao critério dito pela professora ou pelo professor e depois deverá percorrer a sala tentando encontrar outro ou outra colega que tenha uma palavra que também atenda ao que foi so-

licitado. Por exemplo, se a ordem for “palavras que iniciem com a mesma sílaba”, cada criança deverá andar pela sala procurando uma ou um colega que tenha uma palavra que inicia com a mesma sílaba que a sua.

- A professora ou o professor marcará o tempo e ao final todos precisam parar. As crianças que conseguiram formar duplas ganham um ponto (cada criança receberá um ponto).
- No final, será realizado o somatório de quanto cada criança ganhou.
- A professora ou o professor pode inventar as ordens durante a brincadeira. Algumas ordens podem ser:

1. PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A MESMA LETRA

Exemplos de respostas corretas:

Abacaxi Abóbora

Melancia Maçã

2. PALAVRAS QUE TERMINAM COM A MESMA LETRA

Exemplos de respostas corretas:

Uva Abóbora

Sapoti Abacaxi

3. PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A MESMA SÍLABA

Exemplos de respostas corretas:

Cajá Caju

Melancia Melão

4. PALAVRAS QUE TERMINAM COM A MESMA SÍLABA

Exemplos de respostas corretas:

Tomate Abacate

Cajá Maracujá

5. PALAVRAS QUE TÊM A MESMA QUANTIDADE DE LETRAS

Exemplos de respostas corretas:

Laranja Abóbora

Maçã Pera

6. PALAVRAS QUE TÊM A MESMA QUANTIDADE DE SÍLABAS

Exemplos de respostas corretas:

Abacaxi Abóbora

Sapoti Laranja

7. PALAVRAS QUE TÊM TRÊS SÍLABAS

Exemplos de respostas corretas:

Tomate Laranja

Sapoti Banana

8. PALAVRAS QUE TÊM A LETRA R

Exemplos de respostas corretas:

Graviola Laranja

Abóbora Pera

9. PALAVRAS QUE TERMINAM EM O

Exemplos de respostas corretas:

Melão Mamão

Feijão Limão

10. PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A

Exemplos de respostas corretas:

Abacaxi Abóbora

Abacate Alho

PEÇAS DO JOGO

Três blocos de fichas:

- Um bloco com as fichas contendo as palavras com as imagens;



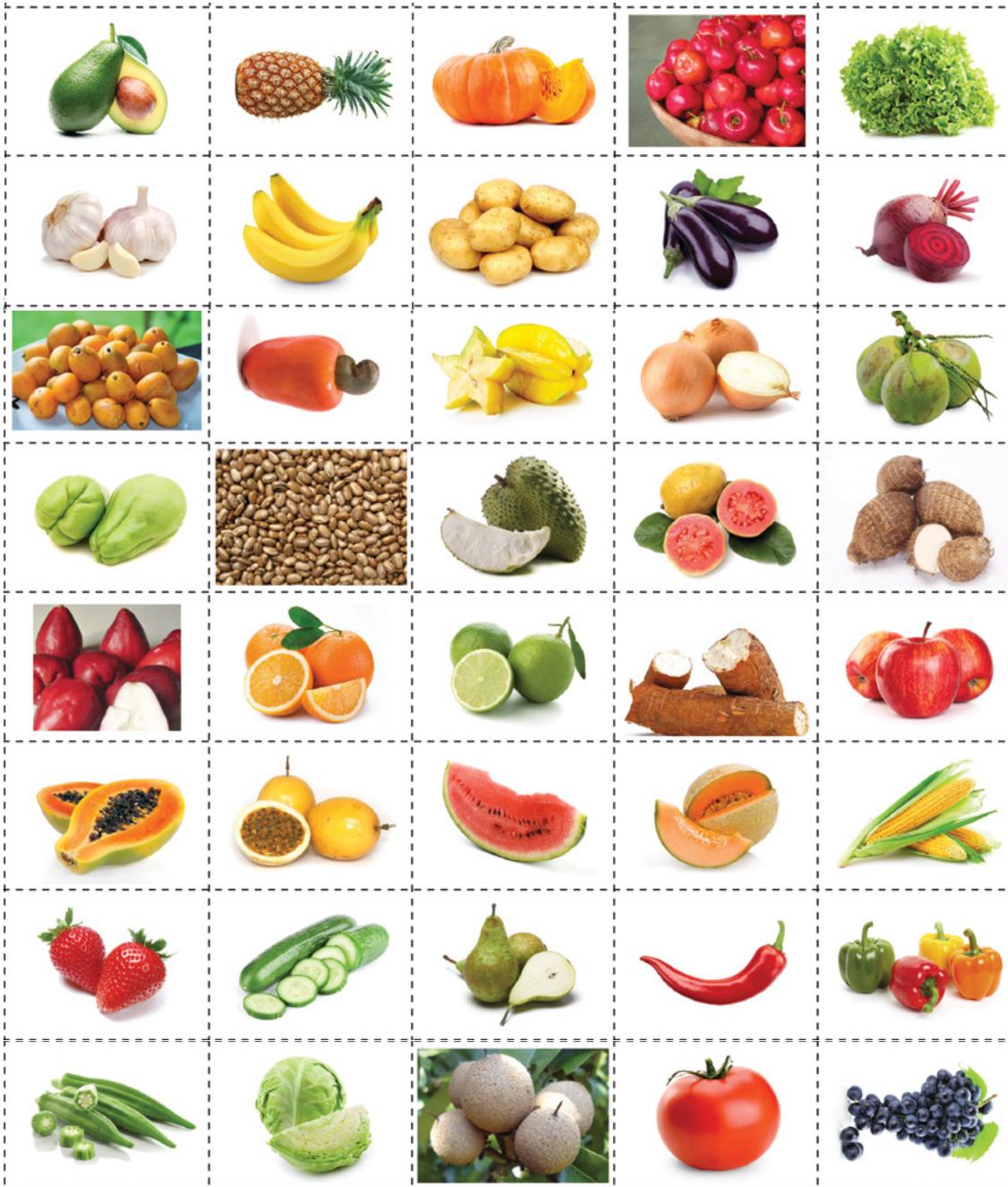
- Um bloco com fichas contendo apenas as imagens;



- Um bloco com fichas contendo apenas as palavras escritas.



<p>ABACATE</p> 	<p>ABACAXI</p> 	<p>ABÓBORA</p> 	<p>ACEROLA</p> 	<p>ALFACE</p> 
<p>ALHO</p> 	<p>BANANA</p> 	<p>BATATA</p> 	<p>BERINJELA</p> 	<p>BETERRABA</p> 
<p>CAJÁ</p> 	<p>CAJU</p> 	<p>CARAMBOLA</p> 	<p>CEBOLA</p> 	<p>COCO</p> 
<p>CHUCHU</p> 	<p>FEIJÃO</p> 	<p>GRAVIOLA</p> 	<p>GOIABA</p> 	<p>INHAME</p> 
<p>JAMBO</p> 	<p>LARANJA</p> 	<p>LIMÃO</p> 	<p>MACAXEIRA</p> 	<p>MAÇÃ</p> 
<p>MAMÃO</p> 	<p>MARACUJÁ</p> 	<p>MELANCIA</p> 	<p>MELÃO</p> 	<p>MILHO</p> 
<p>MORANGO</p> 	<p>PEPINO</p> 	<p>PERA</p> 	<p>PIMENTA</p> 	<p>PIMENTÃO</p> 
<p>QUIABO</p> 	<p>REPOLHO</p> 	<p>SAPOTI</p> 	<p>TOMATE</p> 	<p>UVA</p> 



ABACATE	ABACAXI	ABÓBORA	ACEROLA	ALFACE
ALHO	BANANA	BATATA	BERINJELA	BETERRABA
CAJÁ	CAJU	CARAMBOLA	CEBOLA	COCO
CHUCHU	FEIJÃO	GRAVIOLA	GOIABA	INHAME
JAMBO	LARANJA	LIMÃO	MACAXEIRA	MAÇÃ
MAMÃO	MARACUJÁ	MELANCIA	MELÃO	MILHO
MORANGO	PEPINO	PERA	PIMENTA	PIMENTÃO
QUIABO	REPOLHO	SAPOTI	TOMATE	UVA

Trilha animada

TIPO DE JOGO

Jogo de comparação oral de palavras (consciência fonológica).

FREQUÊNCIA DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

A atividade pode ser realizada, no mínimo, uma vez por semana enquanto as crianças não estiverem compreendendo os princípios do Sistema Alfabético de Escrita.

OBJETIVOS DIDÁTICOS

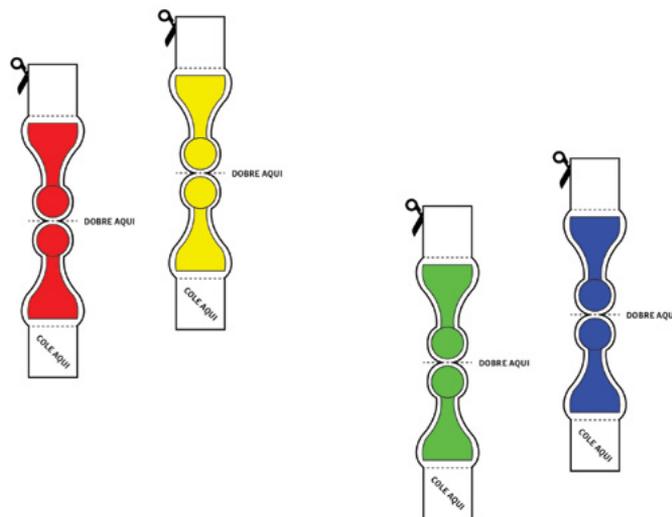
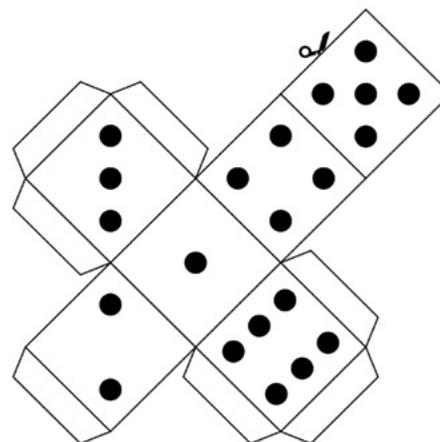
- Decompor palavras em sílabas.
- Comparar palavras quanto à sílaba inicial.
- Produzir rimas.

ORIENTAÇÕES

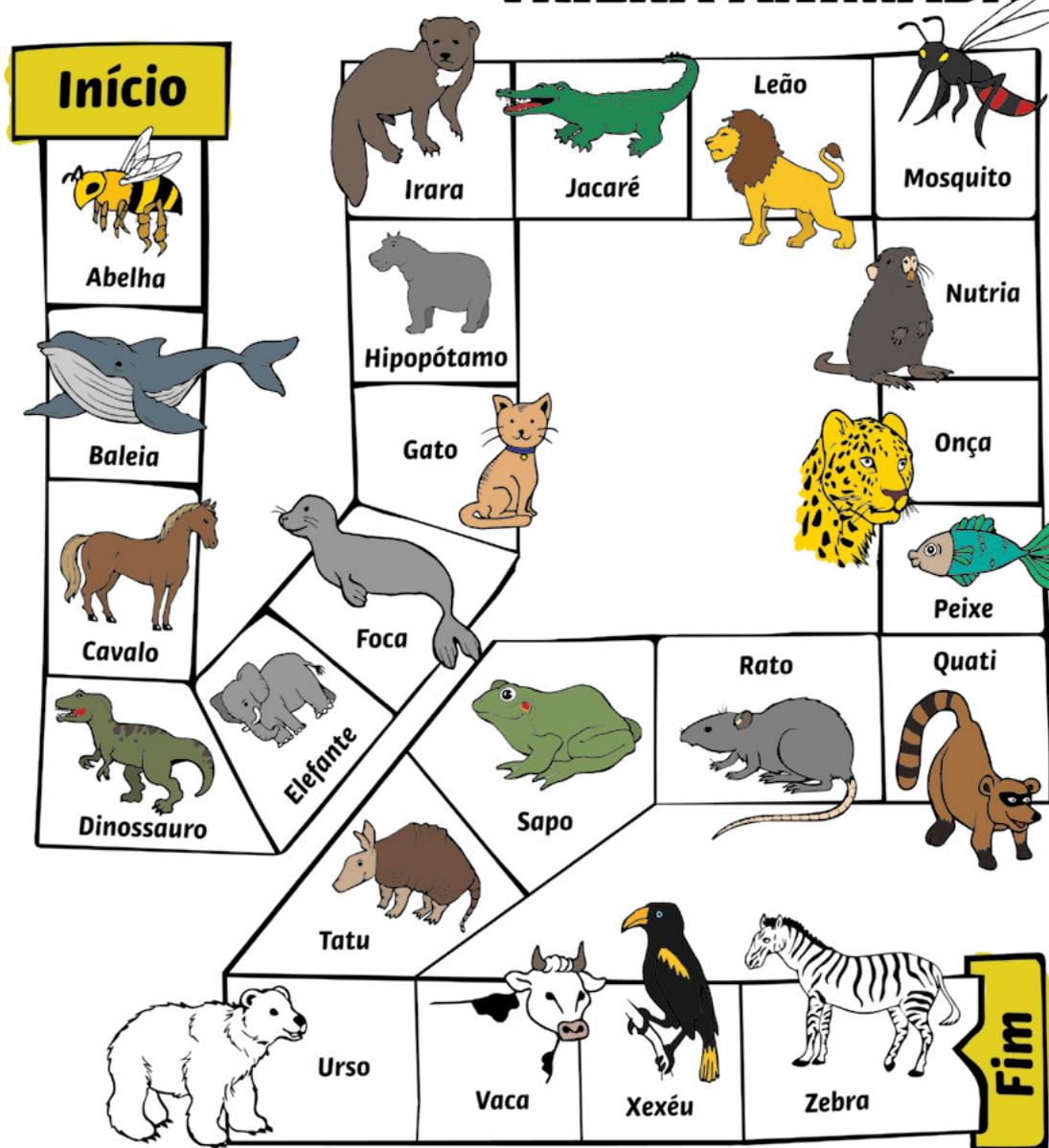
- A partida deve ter três rodadas, uma com comparação de palavras quanto à sílaba inicial, uma com produção de rimas e outra com comparação quanto ao número de sílabas. A professora ou o professor deve explicar isso para as crianças. Caso não deseje realizar as três rodadas, é preciso combinar antes com os jogadores.
- Os jogadores precisam estar atentos para verificar se o colega disse a palavra correta, atendendo à regra. Caso o erro não seja identificado no momento em que a palavra for dita, não deve mais ser usado para punir o jogador. Isso deve ser conversado com as crianças.
- É preciso se assegurar de que as crianças sabem os nomes de todos os animais desenhados na trilha.

PEÇAS DO JOGO

- um dado;
- quatro pinos;
- uma trilha contendo as palavras:
 - Abelha
 - Baleia
 - Cavalo
 - Dinossauro
 - Elefante
 - Foca
 - Gato
 - Hipopótamo
 - Irara
 - Jacaré
 - Leão
 - Mosquito
 - Nutria
 - Onça
 - Peixe
 - Quati
 - Rato
 - Sapo
 - Tatu
 - Urso
 - Vaca
 - Xexéu
 - Zebra



TRILHA ANIMADA



Ache a rima

TIPO DE JOGO

Jogo de pareamento de palavras e imagens que rimam (consciência fonológica). Indicado para crianças em processo de alfabetização que precisam perceber que as palavras são dotadas de significado e sequência de sons.

FREQUÊNCIA DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Sugere-se que a atividade seja realizada uma vez por semana.

OBJETIVOS DIDÁTICOS

- Compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras menores.
- Perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final.
- Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas.
- Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

ORIENTAÇÕES

- O jogo é formado por fichas que contêm palavras escritas e fichas que têm as figuras que correspondem às rimas das palavras. Antes de iniciar a jogada, o professor precisa estar ciente de que as crianças reconhecem as figuras do jogo.
- O jogo é indicado para quatro jogadores ou quatro duplas.
- Cada criança ou dupla deve receber o conjunto de fichas com as palavras e com as figuras que representam as rimas das palavras; por exemplo, a palavra escrita 'alicate' e a figura do abacate.
- O professor dará a orientação para cada criança ou dupla parear o maior número de palavras e figuras que rimam com as palavras.
- O professor vai marcar o tempo de início da atividade e observar qual criança ou dupla realizará o maior número de pareamentos em um menor tempo. Ganha quem realizar o maior número de pareamentos.

- O professor poderá realizar o jogo de outra forma. Um formato possível é selecionar uma ficha que contém uma palavra, ler e perguntar quem conhece outras palavras que rimam com a palavra selecionada. Quem levantar o dedo primeiro e disser ganha um ponto. O professor precisa ir anotando o nome dos estudantes que fizeram pontos. Ao final, ele contabilizará os pontos. Vence quem fizer mais pontos.

PEÇAS DO JOGO

FICHAS COM PALAVRAS

MACACO	GATO	ESPADA	ASA
PIÃO	BONECA	ALICATE	MANGUEIRA
FOGUETE	PANELA	BORBOLETA	PIJAMA
MOLA	MARTELO	BARATA	CHINELO

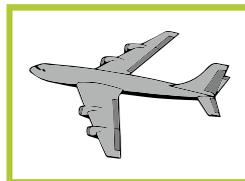
FICHAS COM IMAGENS



Casaco



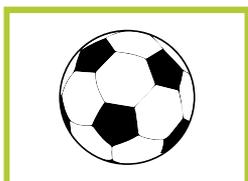
Rato



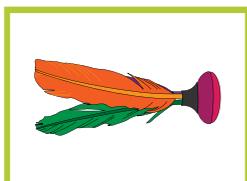
Avião



Sorvete



Bola



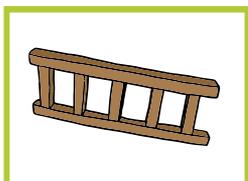
Peteca



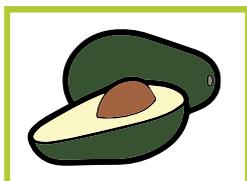
Janela



Chinelo



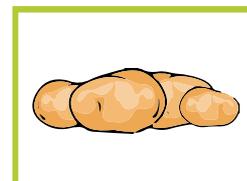
Escada



Abacate



Caneta



Batata



Casa



Fogueira



Cama



Cogumelo

Cada letra em seu lugar

TIPO DE JOGO

Atividade de ordenar letras para formar palavras.

FREQUÊNCIA DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

A atividade pode ser realizada uma vez por semana, enquanto as crianças não tiverem compreendido o Sistema de Escrita Alfabética.

OBJETIVOS DIDÁTICOS

- Conhecer as letras do alfabeto.
- Ordenar letras, estabelecendo correspondências grafofônicas.
- Escrever palavras.

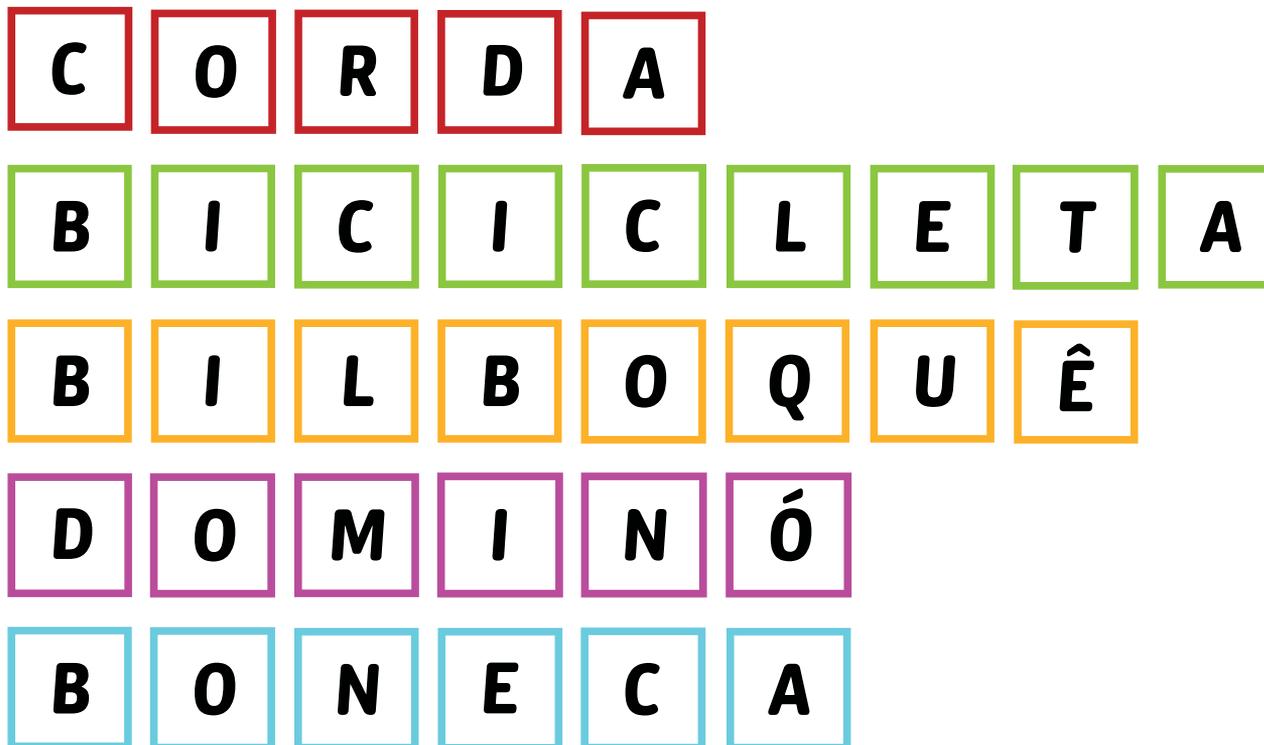
ORIENTAÇÕES

- A professora ou o professor deverá ser o mediador, orientando as crianças a utilizarem o material de apenas um integrante do grupo, para não ficarem com muitas peças e confundirem-se no jogo.
- Durante a atividade, é importante circular entre os grupos, estimulando para que todos os jogadores participem.
- Ao final, deve-se fazer a correção, para identificar o grupo ganhador, mas tendo cuidado para não constranger os grupos que errarem a formação da palavra.
- Após o jogo, é interessante fazer coletivamente, no quadro, a ordenação das palavras que tiverem sido erradas, ajudando as crianças a tomarem consciência da ordem dos fonemas nas palavras.

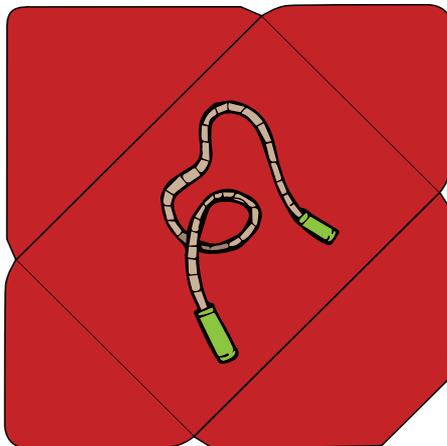
PEÇAS DO JOGO

- cinco envelopes (um de cada cor);
- fichas com letras relativas às palavras de cada envelope.

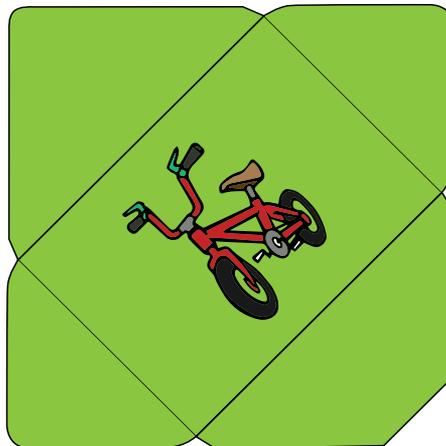
PALAVRAS



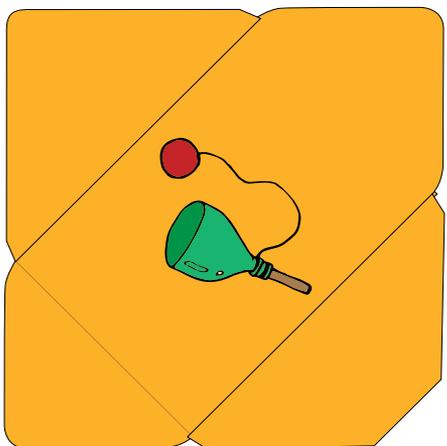
ENVELOPE 1: CORDA



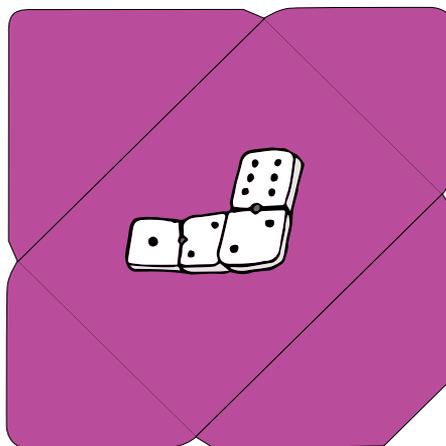
ENVELOPE 2: BICICLETA



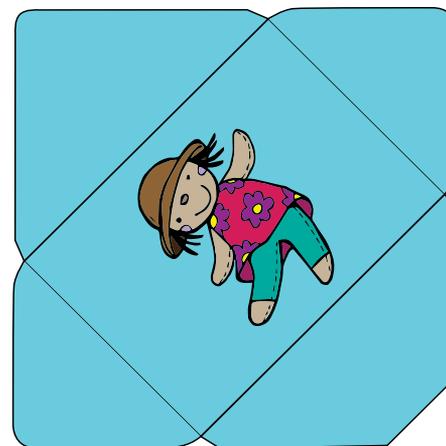
ENVELOPE 3: BILBOQUÊ



ENVELOPE 4: DOMINÓ



ENVELOPE 5: BONECA



De sílaba em sílaba

TIPO DE JOGO

Atividade de ordenar sílabas para formar palavras.

FREQUÊNCIA DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

A atividade pode ser realizada uma vez por semana, enquanto as crianças não tiverem compreendido o Sistema de Escrita Alfabética.

OBJETIVOS DIDÁTICOS

- Ordenar sílabas, estabelecendo correspondências grafofônicas.
- Escrever palavras.

ORIENTAÇÕES

- A professora ou o professor deverá ser a mediadora ou o mediador, orientando as crianças a utilizarem o material de apenas um integrante do trio, para não ficarem com muitas peças e confundirem-se no jogo.
- Durante a atividade, wé importante circular entre os grupos, estimulando para que todos os integrantes do trio participem.
- Ao final, a professora ou o professor deverá fazer a checagem das palavras formadas por cada dupla para verificar se as letras foram ordenadas corretamente e se formaram nomes de pessoas.
- A professora ou o professor deverá fazer a correção, para identificar o trio ganhador, mas tendo cuidado para não constranger os trios que errarem a formação da palavra.
- Se algum trio formar nomes de pessoas pouco usuais, será preciso perguntar se alguém conhece uma pessoa com aquele nome ou já viu em algum lugar. Se apenas a criança que formou tiver esse conhecimento, a palavra não valerá. Isso precisa ser combinado com a turma. Também deve ser esclarecido que isso não significa que o nome não exista, mas é apenas uma regra do jogo.

- Após o jogo, é interessante fazer coletivamente, no quadro, a ordenação das palavras que tiverem sido escritas erradas.

ALGUMAS POSSÍVEIS PALAVRAS A SEREM FORMADAS COM AS PEÇAS DO JOGO

ADELAIDE	CAROLINA	FABIO	IVONE
ALDO	CASSIANO	FELIPE	JAQUELINE
ALEXANDRO	CATARINA	FERNANDA	JOÃO
ALFREDO	CLARA	FERNANDO	JONAS
ALICE	CLARISSA	FILOMENA	JOSEFA
AMANDA	CONCEIÇÃO	FRANCISCO	LARA
AMARO	DANIEL	GABRIEL	LAURA
ANA	DANILO	GABRIELA	LEONARDO
ANSELMO	DAVI	GERMANA	LORENA
APARECIDA	DIRCE	GIL	LORENZO
ARLETE	DIVINA	GILBERTO	LUANA
ARMANDO	DORALICE	GILDA	LUCAS
ARTUR	EDUARDA	GIOVANA	LUIZA
BEATRIZ	EDUARDO	GUILHERME	MANOEL
BENEDITO	ELBA	GUSTAVO	MANOELA
BERNADETE	ELEONORA	HEITOR	MANUELA
BERNARDO	ELISAMA	HELENA	MARCELO
BIANCA	EMANUEL	HENRIQUE	MARIA
BRUNO	ENZO	IAGO	MARIANA
CAETANO	ESMERALDA	ILZA	MARINA
CAIO	ESTER	ISABELA	MARISA
CARLA	EUNICE	ISADORA	MARLI

MATEUS
MELISSA
MIGUEL
MURILO
NICOLE
NILZA
NORMANDO
ODETE
OLGA
ONOFRE
PAULA
PAULO
PEDRO
PIEIDADE

RAFAEL
RAFAELA
RAUL
REBECA
RENATO
RICARDO
ROBERTA
ROBERTO
RODRIGO
ROSA
ROSELI
SABRINA
SAMUEL
SANDRO

SARA
SAULO
SEVERINA
SILVANO
SOCORRO
SOFIA
SUELI
TADEU
TELMA
TERESA
TEREZA
TIAGO
UBALDO
VALENTINA

VERA
VICENTINA
VITOR
WELLINGTON
WILSON
ZILDA

PEÇAS DO JOGO

- 20 Fichas em branco para serem preenchidas com sílabas necessárias para formar nomes de alunos que não estejam no conjunto do jogo;
- fichas com as sílabas.

SÍLABA	QUANTIDADE DE PEÇAS
AL	15
ÃO	02
AR	02
AS	05

SÍLABA	QUANTIDADE DE PEÇAS
BA	02
BAL	02
BE	05
BER	05

SÍLABA	QUANTIDADE DE PEÇAS
BI	02
BRI	02
BRU	02
BO	02
BU	02
CA	05
CAI	02
ÇÃO	02
CAR	02
CAS	02
CE	05
CEI	02
CEN	02
CI	02
CIS	02
CLA	02
CO	02

SÍLABA	QUANTIDADE DE PEÇAS
COM	02
COR	02
CU	02
DA	10
DE	05
DEU	02
DI	02
DIR	02
DO	10
DRI	02
DRO	05
DU	02
E	10
EL	05
EM	02
ES	02
EU	02

SÍLABA	QUANTIDADE DE PEÇAS
FA	05
FE	02
FER	02
FI	02
FRAN	02
FRE	02
FO	02
FU	02
GA	05
GE	02
GER	02
GI	02
GIL	05
GO	05
GU	02
GUEL	02
GUI	02

SÍLABA	QUANTIDADE DE PEÇAS
GUS	02
HE	02
HEI	02
HEN	02
HI	02
I	05
IL	02
JA	02
JE	02
JI	02
JO	05
JU	02
LA	10
LAI	02
LAU	02
LE	05
LEN	02

SÍLABA	QUANTIDADE DE PEÇAS
LHER	02
LI	10
LIS	02
LO	10
LU	05
MA	10
MAN	05
MAR	02
ME	05
MI	02
MO	02
MU	02
NA	10
NAN	02
NAR	02
NAS	02
NE	05

SÍLABA	QUANTIDADE DE PEÇAS
NI	05
NIL	02
NO	10
NOR	02
NU	02
O	10
OL	02
PA	02
PAU	02
PE	02
PI	02
PO	02
PU	02
QUE	02
RA	10
RAL	02
RE	05

SÍLABA	QUANTIDADE DE PEÇAS
REN	02
RI	10
RIS	02
RO	10
RU	02
SA	05
SAL	02
SAN	02
SE	05
SEL	02
SI	02
SIL	02
SO	02
SON	02
SU	02
TA	05
TE	05

SÍLABA	QUANTIDADE DE PEÇAS
TEL	02
TER	02
TI	05
TO	05
TOR	02
TRIZ	02
TU	02
TUR	02
U	02
UL	02
UM	02
US	02
VA	05
VE	02
VI	05
VO	02
VU	02

SÍLABA	QUANTIDADE DE PEÇAS
WIL	02
XAN	02
ZA	05
ZE	02
ZI	02
ZIL	02
ZO	02
ZU	02

Com que letra começa?

TIPO DE JOGO

Atividade de identificar o fonema e a letra iniciais de palavras.

FREQUÊNCIA DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

A atividade pode ser realizada uma vez por semana, enquanto as crianças não tiverem compreendido o Sistema de Escrita Alfabética.

OBJETIVOS DIDÁTICOS

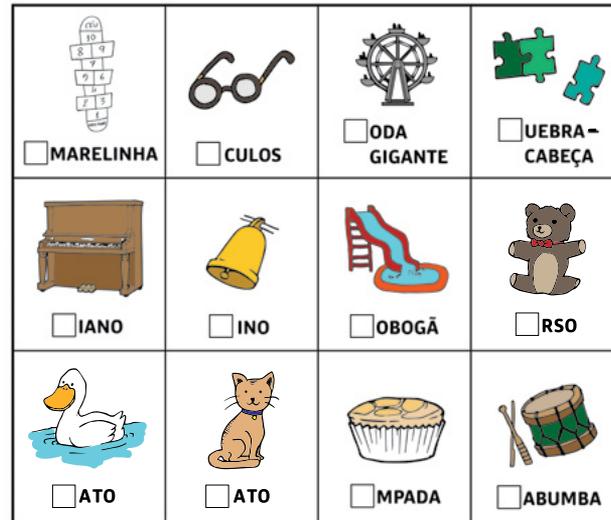
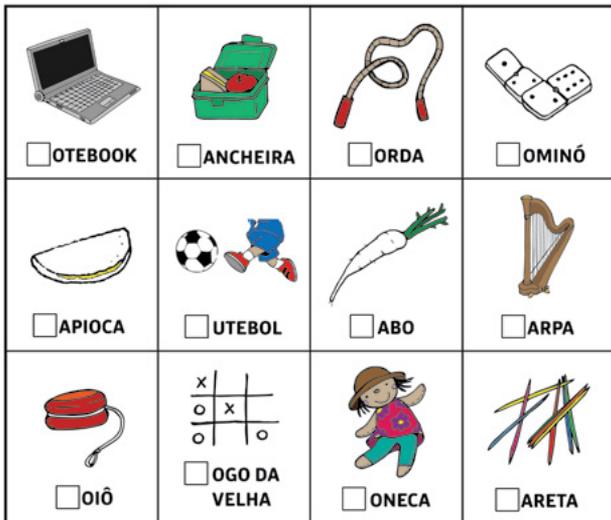
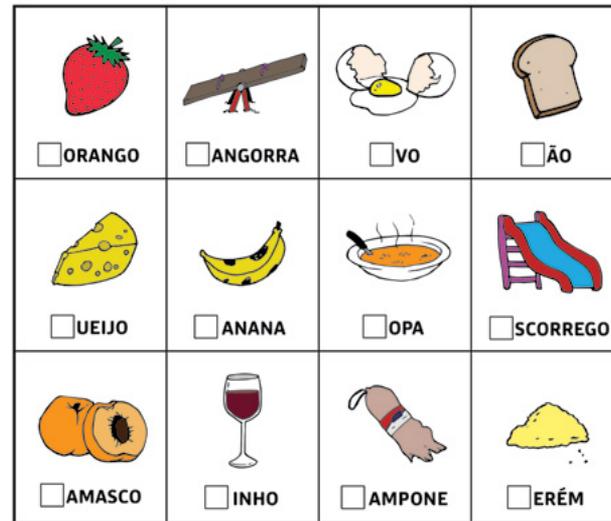
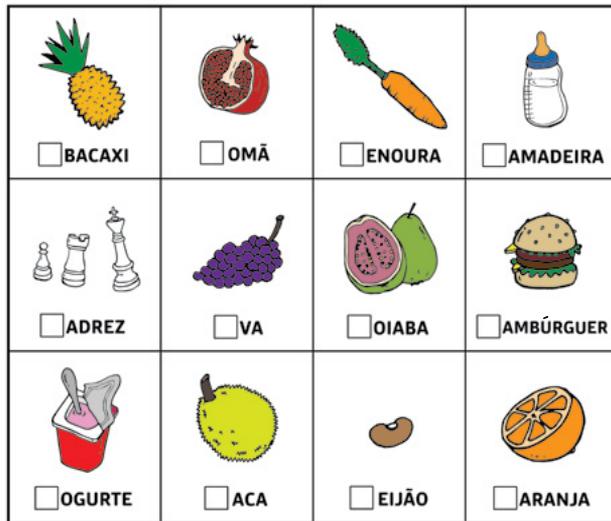
- Identificar o fonema e letra iniciais de palavras, estabelecendo correspondências grafofônicas.
- Consolidar correspondências grafofônicas (no caso dos estudantes alfabéticos).

ORIENTAÇÕES

- A professora ou o professor deverá ser a mediadora ou o mediador do jogo.
- Antes do jogo, é importante checar se todos conhecem todas as imagens, sobretudo das palavras pouco usuais que estão nas fichas.
- Durante a atividade, é importante circular entre os grupos, estimulando para que todos os integrantes das duplas participem.
- Ao final, deve-se fazer a correção, para identificar a dupla ganhadora.

PEÇAS DO JOGO

- quatro fichas com quadros contendo imagem e palavra escrita faltando a letra inicial;
- um alfabetário completo.



A	B	C	D	E	F	G	H
I	J	K	L	M	N	O	P
Q	R	S	T	U	V	W	X
Y	Z						

PALAVRAS A SEREM INSERIDAS NOS QUADROS

FICHA 1	FICHA 2	FICHA 3	FICHA 4
ABACAXI	BANANA	BONECA	AMARELINHA
CENOURA	DAMASCO	CORDA	EMPADA
FEIJÃO	ESCORREGO	DOMINÓ	GATO
GOIABA	GANGORRA	FUTEBOL	ÓCULOS
HAMBÚRGUER	MORANGO	HARPA	PATO
IOGURTE	OVO	IOIÔ	PIANO
JACA	PÃO	JOGO DA VELHA	QUEBRA-CABEÇA
LARANJA	QUEIJO	LANCHEIRA	RODA GIGANTE
MAMADEIRA	SOPA	NABO	SINO
ROMÃ	VINHO	NOTEBOOK	TOBOGÃ
UVA	XERÉM	TAPIOCA	URSO
XADREZ	ZAMPONE	VARETA	ZABUMBA

Bingo dos números

TIPO DE JOGO

Jogo envolvendo sequência numérica.

FREQUÊNCIA DA ATIVIDADE

Uma vez por semana, enquanto as crianças não demonstrarem compreensão do padrão na sequência numérica.

OBJETIVOS DIDÁTICOS

- Completar uma sequência numérica com elementos ausentes.
- Compreender padrões e sequência.
- Compreender as propriedades do Sistema de Numeração Decimal.

ORIENTAÇÃO

- O jogo é composto de cartelas e fichas com números de 0 a 59 que serão sorteados para que os estudantes completem sua sequência na cartela escolhida pelo grupo. Assemelha-se ao bingo, porém as cartelas terão espaços vazios que serão preenchidos com os números sorteados.
- O professor ou professora propõe a formação de grupos com até cinco alunos, que escolherão uma cartela e, em mãos, terão também fichas de 0 a 59, que servirão para preencher sua cartela caso o número seja sorteado.
- Quando todos estiverem com a cartela e as fichas em mãos, pode-se dar início ao bingo. A professora ou o professor deve iniciar o sorteio dos números, guardando para ser chamado no final um desses números: 16, 35 ou 59, pois, em todas as cartelas, esses são os números ausentes. O objetivo é que todos os alunos terminem juntos o preenchimento, e isso só acontecerá se um desses números for reservado para ser chamado no final do bingo. O jogo será finalizado quando todos preencherem suas cartelas.
- Ao final, haverá o momento mais importante, que é a análise do preenchimento. Essa análise vai proporcionar atingir o objetivo de compreensão das propriedades do SND. O professor ou a professora inicia esse momento realizando questionamentos para a turma, como:

- Quais números foram utilizados para preencher a cartela? Os estudantes podem responder 14, 22, 30, entre outras respostas. Nesse momento leve-os a refletir que, na verdade, para escrever números, só utilizamos os símbolos de 0 a 9, e os novos números restantes são gerados pela combinação desses símbolos;
- Quando escrevo os números 2 e 3 juntos, é a mesma coisa que escrever 3 e 2? Os estudantes podem responder simplesmente que um é “vinte e três” e o outro é “trinta e dois”, não tendo consciência do valor posicional. Leve-os, então, a refletir sobre o que é o valor posicional no sistema de numeração;
- Por que, para representar 23, eu não posso escrever como eu falo, ou seja, vinte e três 203? Nesse momento explique o Princípio Aditivo do Sistema.

Esses e outros questionamentos devem ser explorados para a compreensão das propriedades do Sistema de Numeração Decimal. No caderno 3 do PNAIC 2014, encontramos uma síntese dessas propriedades; vejamos:

- O SND tem apenas dez símbolos – 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 – a partir dos quais são construídos todos os números;
- O Zero representa a ausência de quantidade;
- O valor do símbolo é alterado de acordo com sua posição no número;
- Todo número pode ser representado usando-se o Princípio Aditivo (adição dos valores posicionais dos símbolos). Exemplo: $12 = 10 + 2$;
- Todo número pode ser representado usando-se o Princípio Multiplicativo (multiplicação do número pela potência de 10 correspondente à sua posição).

Exemplos:

$$7 = 7 \times 1;$$

$$70 = 7 \times 10;$$

$$700 = 7 \times 100;$$

e assim por diante;

- Os Princípios Aditivo e Multiplicativo geram a decomposição dos números.

Exemplos:

$$26 = 10 \times 2 + 1 \times 6 = 20 + 6$$

$$345 = 3 \times 100 + 4 \times 10 + 5 \times 1 = 300 + 40 + 5$$

Fonte: Caderno 3 do PNAIC: Construção do Sistema de Numeração Decimal. pág. 9, 2014

- Encerradas as reflexões, todos individualmente deverão preencher uma nova cartela, com o desafio de preenchê-la com números entre 0 e 99. Pode-se colar a cartela no caderno do aluno para consulta quando necessário. Outro desdobramento dessa atividade é a construção coletiva de um quadro numérico em papel pardo que ficará exposto na sala para consulta pelas crianças.

MODELO DAS 12 CARTELAS DO BINGO

0	1			4					9
10	11	12		14	15			18	19
20						26	27		29
				34		36	37		
	41		43					48	
		52			55				

0	1			4				8	9
		12	13		15		17		
	21			24			27		29
30		32				36		38	
40						46			49
	51		53	54					

0	1		3			6			9
10		12			15		17		
	21		23	24				28	
30				34		36	37		
40					45				49
	51	52					57		

0			3	4	5	6			9
10		12			15			18	
		22	23	24				28	
						36	37		39
40	41		43					48	
		52			55				

	1	2		4				
10		12			15		17	19
	21		23					28
30				34		36	37	
		42	43		45			48
	51		53	54		56		

	1	2			5		7	8	
10		12			15		17		19
20			23	24					
	31			34		36		38	39
			43					48	
50			53		55				

0	1	2						8	
10	11		13	14	15				19
					25		27		
30						36		38	
	41		43				47		49
50		52		54				58	

0	1	2	3						
		12			15		17		19
20			23	24		26		28	
		32		34					
	41		43				47	48	49
50		52		54					

0	1	2					7		9
			13	14	15			18	19
	21				25				
	31			34		36	37		
40		42	43			46		48	
50		52							

0				4		6			
	11	12		14	15			18	19
	21				25				
		32	33			36			
40	41			44			47	48	49
50			53	54	55				

0			3	4		6			
		12		14	15		17		
20			23			26			29
								38	39
40	41	42		44		46		48	
	51				55		57		

0				4	5				
		12		14			17		
			23		25	26			29
30						36		38	
40	41	42		44				48	49
		52	53			56	57		

MODELO DA CARTELA PARA PREENCHIMENTO PELOS ESTUDANTES,
APÓS A REFLEXÃO DAS PROPRIEDADES DO SND

0	1								9
10	11								
			23						
30							37		
					45				49
50		52							
60									
				74					
						86			
90								98	

Jogo da memória

TIPO DE JOGO

Jogo de memória, para aprendizagem de conteúdo de Matemática.

FREQUÊNCIA DA ATIVIDADE

Uma vez por semana, enquanto as crianças não souberem associar a quantidade de objetos à sua representação simbólica.

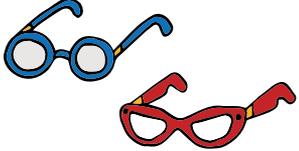
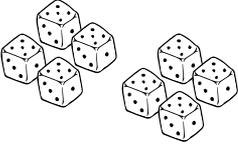
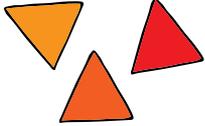
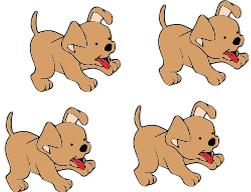
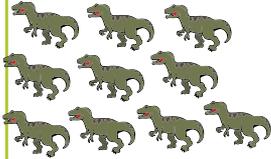
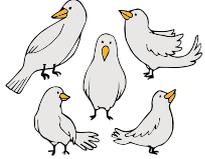
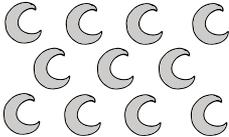
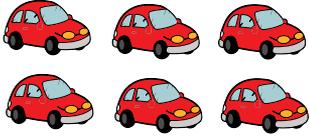
OBJETIVOS DIDÁTICOS

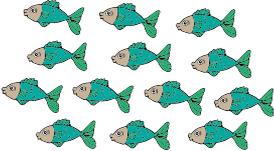
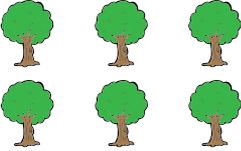
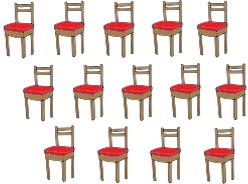
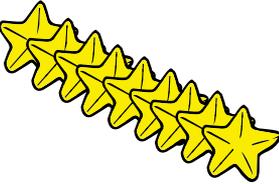
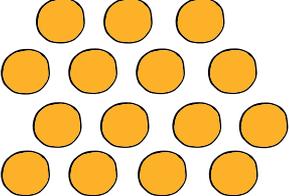
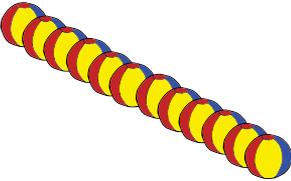
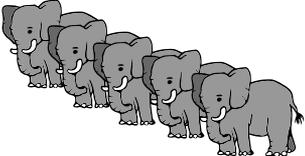
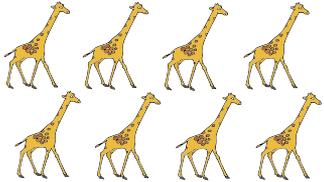
- Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica.
- Desenvolver a percepção visual.

ORIENTAÇÃO

- Atividades de contagem, comparação de quantidades com a sua representação escrita devem ser exploradas até a apropriação desse conhecimento pelo estudante. Temos aqui o jogo da memória, porém outras atividades poderão ser propostas, como sugerir que a turma faça uma coleção de tampinhas coloridas. A coleção vai proporcionar momentos de análise e reflexão sobre a quantidade e o símbolo que a representa. Atividades de comparação de quantidades favorecem o desenvolvimento da capacidade de contagem. Dessa forma, os estudantes irão observar que cinco é menor que oito, pois teremos mais tampinhas para representar o oito.
- Outra aprendizagem é a conservação de quantidades. A criança poderá aprender que, independentemente da organização espacial dos objetos, as quantidades permanecem. Por exemplo, doze tampinhas em fila são a mesma coisa que doze tampinhas agrupadas todas juntas. São momentos investigativos que proporcionam aprendizagens significativas além de atividades rotineiras de contagens como: Quantos estudantes têm hoje na sala? Quantos faltaram? Ontem tínhamos mais ou menos alunos presentes? Quantos a mais ou a menos?

PEÇAS DO JOGO

	1		7
	2		8
	3		9
	4		10
	5		11
	6		12

	13		6
	14		9
	15		12
	5		13
	8		

Trilha das subtrações

TIPO DE JOGO

Jogo de trilha.

FREQUÊNCIA DA ATIVIDADE

Semanalmente, enquanto as crianças não consolidarem o conceito de subtração.

OBJETIVOS DIDÁTICOS

- Realizar subtrações.
- Contar em escalas descendentes de um em um, dois em dois, cinco em cinco, etc., a partir de qualquer número.

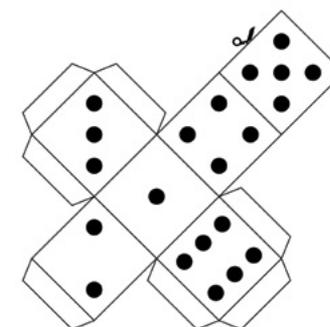
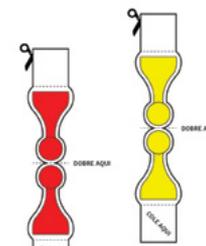
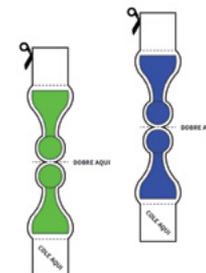
ORIENTAÇÕES

- Trabalhar de forma intuitiva a subtração, pois o jogo inicia-se na casa de número maior, e, a cada rodada, o número retirado no dado representa quantas casas serão subtraídas daquele número.
- O objetivo é levar o aluno a perceber que ele está retirando quantidades do número inicial. Para que a dupla tenha essa compreensão do que acontece nas jogadas, o professor ou a professora poderá sugerir o registro das jogadas numa folha para análise após a finalização do jogo. Com os dados dos registros na folha, questione:
 - O que foi que aconteceu nas jogadas? O jogo começou no número alto e foi diminuindo. Como isso aconteceu?
 - Se o jogador A estiver na casa número 9 e o jogador B, na casa número 5, qual número deveria sair no dado para o Jogador A ultrapassar o jogador B?
 - Quantas casas o jogador B está à frente do jogador A?
- Esses são alguns questionamentos que podem ser explorados após o jogo ou no decorrer das jogadas. Podem-se preparar outros questionamentos que o professor ou professora achar mais convenientes.

PEÇAS DO JOGO

- um dado;
- pinos para marcar a trilha;
- trilha.

26	27	28	29	30	SAÍDA	30	29	28	27	26		
25	TRILHA DAS SUBTRAÇÕES										25	
24		10	9	8		8	9	10		24		
23		11		7		7		11		23		
22		12		6		6		12		22		
21		13		5		5		13		21		
20		14		4		4		14		20		
19		15		3		3		15		19		
18	17	16		2	1	CHEGADA	1	2		16	17	18





Este manual é composto por miolo em papel *Offset* 75g/m² e capa em *Triplex* 250g/m². A principal família tipográfica utilizada é a *Bulo Rounded*, projetada por Jordi Embodas em 2012. Os dingbats utilizados na capa foram *Acme Dinosaurs* [Akemi Aoki; Mark van Bronkhorst Design, 1993], *Africain* [Manfred Klein, 2004], *Bitsbats* [Manfred Klein, 2003], *Blockhead Illustrations* [John Hersey; Emigre, 1995], *Carroceria* [Corisco Design, 2012], *CD* [Pixietype, 2003], *P22 Atomica* [P22, 2013] e *2 Peas DW* [Fontographer, 2003].

APOIO:



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



REALIZAÇÃO:

Secretaria de
Educação
e Esportes



GOVERNO DO ESTADO
PERNAMBUCO
MAIS TRABALHO, MAIS FUTURO.