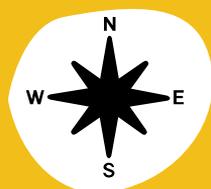


CRIANÇA

ALFABETIZADA

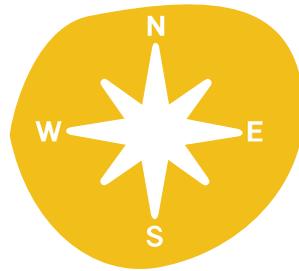


MANUAL do Professor

Almanaque Ilustrado
de Alfabetização

ANO 2

CRIANÇA



MANUAL

do Professor

**Almanaque Ilustrado
de Alfabetização**

ANO 2

Manual do Professor | Ano 2

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

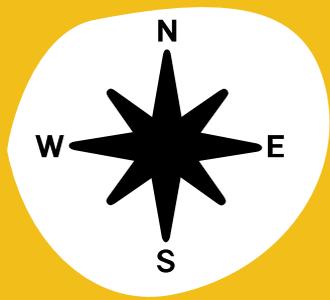
Almanaque ilustrado de alfabetização: ano 2: manual do professor / Secretaria de Educação e Esportes; organizadoras: Ana Cláudia Gonçalves Pessoa, Ester Calland de Sousa Rosa, Telma Ferraz Leal. – Recife: A Secretária, 2018.
129p. : il.

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 18-802

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, a Coletânea de Textos e a 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. Refletiremos 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, vamos discutir 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; e, 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 didáticas 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 próxi-

mas 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 escrita do conteúdo de que tratam os textos a serem lidos e produzidos.

No 2º Ano do Ciclo de Alfabetização é esperado que os alunos possam refletir e compreender o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Para acompanhar o processo, adotamos a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética consiste em um processo de apropriação de um sistema de notação (e não a aquisição de um código), em situações de usos sociais da escrita, desenvolvendo nos aprendizes a capacidade de ler e de produzir textos escritos.

Nessa perspectiva, o processo de alfabetização não está apenas vinculado ao conhecimento das letras, seus nomes e sua relação com o som, mas está vinculado 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 Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelas crianças p. 11

02 Propriedades do SEA e o processo de alfabetização p. 13

03 Psicogênese da escrita e a consolidação da alfabetização no 2º Ano do Ciclo de Alfabetização p. 15

04 Consolidação da alfabetização: tempo pedagógico e organização da rotina p. 25

05 As modalidades da prática pedagógica: aprendizagens interdisciplinares p. 27

06 Organização do material do estudante p. 30

Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelas crianças

A escrita alfabética não constitui um simples código que se usa para transpor graficamente unidades mínimas da fala – os fonemas –, de modo que a sua aprendizagem não se dá de forma mecânica e por repetição; nem o treino das habilidades de memorização, discriminação visual, auditiva e motora é suficiente para a sua aprendizagem, como está proposto nos métodos tradicionais de alfabetização. Diferentemente, hoje, a escrita alfabética é concebida como um sistema notacional, que representa na escrita segmentos sonoros da fala (SILVA; SEAL, 2012; MORAIS; LEITE; SÁ; PESSOA, 2012). Com regras próprias e princípios abstratos, trata-se de um sistema de registro em que são notadas as partes orais das palavras, o que demanda do aprendiz a compreensão dessa relação entre a escrita e o que ela representa – nota. Ferreiro (1985) verificou que a apropriação do SEA exige do aprendiz uma compreensão conceitual de que as letras criam notações, isto é, registram as sequências de partes sonoras palavras.

Nesse processo, a criança reconstrói em sua mente os aspectos conceituais da escrita alfabética, de modo a dominar as suas propriedades e memorizar as relações letra-som, o que gera as habilidades de leitura e escrita. Ferreiro; Teberosky (1986) mostraram, a partir do estudo de escritas espontâneas de crianças, que elas passam por um processo de desenvolvimento cognitivo em que elaboram hipóteses relacionadas ao funcionamento do sistema de escrita. Na Teoria da Psicogênese da Escrita, as autoras destacam que as concepções de escrita das crianças são geradas pelas suas mentes, correspondendo a um processo de construção individual, que segue uma ordem de evolução conceitual. Essa evolução inicia com a não compreensão de que a escrita representa (nota) sons da fala, sendo concebida de forma associada aos significados ou propriedades dos objetos a que se referem, e culmina com a compreensão da base do sistema alfabético – que é a correspondência fonema-grafema.

Propriedades do SEA e o processo de alfabetização

Como destaca Morais (2012), a psicogênese da escrita aponta para dois aspectos essenciais no processo de aprendizagem da escrita pela criança no Ciclo de Alfabetização. O primeiro refere-se ao reconhecimento de que as regras ou propriedades de funcionamento da escrita alfabética não são entendidas de forma natural e espontânea pelas crianças que estão se alfabetizando. Elas não têm a mesma visão do adulto alfabetizado de que a escrita nota unidades de fala, representadas por símbolos arbitrados socialmente que passam a ter significados, e que seus significados precisam ser compreendidos. Sendo assim, no processo inicial de alfabetização, a criança não pensa sobre fonema como unidade isolada e, desse modo, é um equívoco pensar que o ensino através do treino de repetição ou junção de fonemas isolados (ou de sílabas) tem sentido para a criança. Para ela, a relação letra-fonema e sons da fala é algo altamente abstrato (embora ela esteja vendo as letras e ouvindo os sons), algo que necessita de momentos de análise e reflexões, para que ela possa descobrir e compreender as regras de funcionamento da escrita alfabética. Portanto, embora os métodos tradicionais de alfabetização acreditem estar simplificando o processo de ensino, focalizando os fonemas ou sílabas, a apropriação da escrita alfabética pela criança é dificultada, uma vez que o aprendiz não consegue apreender o significado das regras que são estabelecidas no nosso sistema de escrita.

O segundo aspecto destaca que aprendizagens não acontecem de forma imediata. Numa perspectiva construtivista de aprendizagem, a criança vai aos poucos descobrindo e decifrando que as letras substituem segmentos pronunciados nas palavras. Assim, de forma evolutiva, o pensamento e as ideias do aprendiz vão se transformando, de modo a entender o que as letras representam (notam, substituem) e como funcionam para formar essas representações.

Para favorecer essas descobertas, no processo de alfabetização, é importante que os professores conheçam as propriedades do SEA que o aprendiz precisa ir reconstruindo para se alfabetizar. Para isso, reproduzimos abaixo o conjunto dessas propriedades, sistematizadas por Morais (2012, p. 51):

- 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 e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (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 referir 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.*

A compreensão gradativa dessas propriedades, a partir de reflexões sobre os textos escritos, em interações com outros, alfabetizados ou em processo de alfabetização, caracteriza as hipóteses e os conflitos que levam à aprendizagem do SEA nos três anos do Ciclo de Alfabetização.

Psicogênese da escrita e a consolidação da alfabetização no 2º Ano do Ciclo de Alfabetização

Como vimos, o SEA tem propriedades que exigem dos aprendizes domínios conceituais das relações estabelecidas na escrita alfabética, além da memorização dos elementos convencionais que são utilizados na nossa língua. Conforme evidenciaram as pesquisas de Ferreiro (1985) e de Ferreiro; Teberosky (1986), baseadas em análises de escritas espontâneas de crianças que ainda não dominavam a escrita alfabética, enquanto estão aprendendo a ler e escrever, os aprendizes formulam hipóteses que, seguindo uma sequência, caracterizam-se como um processo de desenvolvimento. É importante se compreender que esse processo leva um tempo, da mesma forma que necessita de práticas reflexivas adequadas para ser eficiente.

Sendo assim, como as pesquisadoras demonstraram, em situações de escrita e leitura, as crianças vão formulando e transformando as suas ideias e, progressivamente, se aproximam da compreensão da escrita alfabética. É possível, então, identificar níveis/fases/hipóteses, os quais permitem aos professores verificar os conhecimentos construídos e planejar aqueles a serem construídos no processo de alfabetização.

Para que esse planejamento seja feito com mais segurança, seguem, de forma sintética, os quatro níveis caracterizadores das hipóteses que os aprendizes vão construindo para se apropriarem das propriedades do SEA:

Nível pré-silábico – Neste nível, a criança ainda não compreende que a escrita representa sequências sonoras das palavras, por isso utiliza desenho, pseudoletas, letras, números e outras formas para escrever. À medida que vai tendo contato com textos escritos, ela passa a usar letras, mas ainda sem ter a compreensão do que elas representam. Considera, por exemplo, que para escrever uma palavra como “elefante” é preciso colocar muitas letras porque o elefante é grande, enquanto que “formiga”, por ser muito pequena, é escrita com poucas letras. Neste nível, as crianças também escrevem palavras com significados diferentes, com quantidades e combinações diversas de letras. Elas criam as suas hipóteses, representando na escrita não os sons das palavras, mas os objetos que as palavras representam. Ou seja, neste nível de escrita predomina o “realismo nominal”, no qual a criança pensa sobre os objetos aos quais os nomes se referem e não conseguem focalizar as palavras e seus componentes sonoros.

Nível silábico – Neste nível, a criança começa a compreender que a escrita tem relação com a sequência dos sons da fala, ingressando na fase que Ferreiro (1985) chamou de “fonetização da escrita”, em que ela começa a focalizar as palavras de forma independente dos seus significados. Gradualmente a criança começa a usar letras para representar unidades de

sons que correspondem às sílabas, utilizando uma quantidade de letras correspondente à quantidade de sílabas orais das palavras, usando ou não as letras com os valores convencionais. Quando ainda não desenvolveu uma hipótese silábica estrita, a criança pode não utilizar rigorosamente uma letra para cada sílaba, podendo, ao ler seus textos escritos, fazer ou não os ajustes na tentativa de representar as sílabas presentes nas palavras.

Nível silábico-alfabético – Neste nível, a criança começa a entender que apenas uma letra não é suficiente para representar cada sílaba, recorrendo simultaneamente às hipóteses silábica e alfabética. Ou seja, a criança começa a estabelecer algumas relações entre fonemas e grafemas, sendo essa uma hipótese de escrita que já denota a capacidade da criança de isolar os sons menores da fala e representá-los ou não com as grafias convencionais.

Nível Alfabético – É o nível em que a criança entende que a escrita representa unidades de sons da fala menores que as sílabas, ou seja, que para cada som pronunciado, são necessárias uma ou mais letras para notá-lo. Embora a criança tenha atingido a compreensão do funcionamento do SEA, a apropriação adequada das convenções som-grafia ainda vai ser necessária no processo de alfabetização.

Ao final do 1º Ano do Ciclo de Alfabetização é de se esperar que o processo de ensino favoreça ao aprendiz atingir o nível alfabético de escrita, sem que, necessariamente, tenha se apropriado das convenções ortográficas. Sendo assim, no 2º Ano, a consolidação da alfabetização vai se voltar para o ensino das convenções que regulam a escrita da nossa língua, para que as crianças consigam ler e escrever com autonomia.

Como destacam Seal e Silva (2012), essas aprendizagens não são construídas de forma espontânea no contato da criança com a escrita e, uma vez que as relações som-grafia resultam de relações arbitrárias, faz-se necessária uma ação pedagógica planejada para que sejam focalizadas as regularidades e irregularidades da norma ortográfica.

Nessa direção, os autores destacam que, como no processo de apropriação do SEA, também na consolidação do conhecimento das correspondências som-grafia a consciência fonológica é importante. Os autores esclarecem que “a consciência fonológica consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras das palavras e de manipulá-las de modo intencional” (SILVA e SEAL, 2012, p. 09). A consciência fonológica é constituída por um conjunto de habilidades que envolvem diferentes capacidades cognitivas: identificar, produzir, contar, segmentar, adicionar e subtrair unidades linguísticas em diferentes níveis de complexidade (sílabas, fonemas e unidades maiores que um fonema e menores que uma sílaba).

Como vimos, para compreender o que a escrita alfabética nota, a partir da hipótese silábica, a criança ingressa no período de fonetização da escrita e, para isso, necessariamente, desenvolve uma consciência fonológica. No entanto, como essa consciência é constituída de diferentes habilidades, em diferentes níveis de complexidade de unidades linguísticas, ao ser

atingida a hipótese alfabética, a importância da reflexão fonológica na prática pedagógica também é muito grande, para que sejam sistematizadas as relações som-grafia da nossa língua.

Assim, as comparações entre palavras quanto às suas semelhanças ou diferenças sonoras e gráficas, a substituição de letras em palavras para composição de outras, além da produção de novas palavras a partir da mesma letra inicial, são reflexões que favorecerão o domínio das convenções das representações fonema/grafema. Portanto, a consciência fonológica é condição necessária não apenas para ser atingida a hipótese alfabética de escrita, mas também para o domínio das propriedades do SEA. Sendo assim, no 2º Ano do Ciclo de Alfabetização, para a consolidação do processo de alfabetização (para que haja apropriação das convenções de representações das unidades de sons menores da escrita), faz-se necessária a exploração de habilidades de análise de unidades linguísticas que envolvem operações lógicas de relações das partes constitutivas das palavras.

No 2º Ano, embora o esperado seja que a criança tenha atingido o nível alfabético de escrita, ela ainda não está alfabetizada, uma vez que a consolidação do processo de alfabetização vai-se dando à medida que a leitura e a escrita de palavras, frases e textos vão ocorrendo com maior autonomia. No entanto, é importante considerar que algumas crianças podem ainda se encontrar no início do nível de fonetização da escrita e até mesmo no nível pré-silábico, o que demandará do professor a organização e o planejamento da sua aula de modo a levar essas crianças a evoluírem no processo de aprendizagem da escrita alfabética.

Sendo assim, dos direitos de aprendizagem do eixo de conhecimentos linguísticos voltados para a apropriação do SEA, alguns iniciados (I) no 1º Ano, serão aprofundados (A) e consolidados (C) no 2º Ano, como se vê abaixo.

APROPRIAÇÃO DO SEA

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	ANO 2
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	A/C
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos (maiúscula/minúscula; imprensa/cursiva).	A/C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e o seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	A/C
Dominar as correspondências entre letras ou grupo de letras e o seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	A/C

(SEAL e SILVA, 2012, p.20)

Como observamos, considera-se que a prática em sala de aula tem como foco favorecer a consolidação das relações som-grafia, com exploração da norma ortográfica, tanto em situações de reflexão de palavras isoladas, como em situações de práticas de leitura e de produção de textos, mantendo-se, assim, um equilíbrio necessário entre os processos de alfabetização e de letramento (CRUZ, MANZONI e SILVA, 2012).

A leitura proporciona ao aluno a intensificação de contatos com diferentes gêneros textuais, em situações as mais diversas, favorecendo a compreensão de significados, o interesse por assuntos diversos e a aquisição de conhecimentos. Para que isso ocorra precisam ser criadas situações de leitura as mais diversas: leitura feita pelo professor para toda a classe, leitura em dupla, leitura individual. Essas situações de leitura levam o aluno a ter o contato com a linguagem específica de cada gênero, o que proporciona reflexões e explorações (buscando a compreensão), pelos alunos, dos conteúdos lidos, através de estratégias de ensino planejadas: de antecipação de sentidos, ativação de conhecimentos prévios, significados do material lido e identificação da relação entre o leitor e os conteúdos específicos do texto lido.

No 2º Ano, os direitos de aprendizagem esperados para serem iniciados (I), aprofundados (A) e consolidados (C) no eixo da leitura levam a uma prática do letramento integrada à alfabetização. Podem ser planejadas, portanto, explorações dirigidas não só à consolidação das complexidades da relação som-grafia da nossa língua, mas também a outros aspectos formais da nossa escrita, como os tipos de letras, sinais gráficos e espaços entre palavras, promotores de uma maior autonomia da leitura. Esses direitos podem ser observados no quadro que segue:

LEITURA

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	ANO 2
Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	A/C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	A/C

Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	A
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente, com autonomia.	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	A
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente, com autonomia.	A/C
Estabelecer relações de intertextualidade entre textos.	I/A
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.	I

A produção de textos escritos, que abre a possibilidade de escrita com diferentes finalidades, envolve uma diversidade de reflexões sobre os usos da língua, enquanto unidades linguísticas e formas textuais. Considerando-se as integrações entre o letramento e a alfabetização, o domínio do SEA é necessário para que os aprendizes tenham uma maior autonomia de manipulação e decisões em relação à diversidade de organizações textuais. No entanto, situações pedagógicas planejadas, associadas aos momentos de produção de

textos escritos, também serão provocadoras de descobertas e aprofundamento de propriedades da escrita alfabética a serem consolidadas no 2º Ano, como podemos observar nos direitos de aprendizagem apresentados abaixo, definidos para o eixo de produção de textos escritos, para serem introduzidos (I), aprofundados (A) e consolidados (C).

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	ANO 2
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender finalidades, com ajuda de escribas.	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender finalidades, com autonomia.	A
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I/A
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I/A
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.	I
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.	I
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	A/C
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.	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	A
Revisar textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	A/C

(BRASIL, 2012, p. 31)

Vemos, assim, que os direitos de aprendizagem, nos eixos de leitura e de produção de textos escritos, são subsídios para o planejamento de uma prática de ensino que leva o aluno a utilizar diversas estratégias de análise acerca da língua em seus usos sociais, de modo que a aprendizagem do SEA se dê de forma significativa e contextualizada.

No entanto, a língua também é utilizada em situações de interações orais, distinguindo-se a exploração de diversos gêneros, com propriedades e finalidades várias. As diversas reflexões acerca da oralidade possibilitam construções de relação entre fala e escrita que são importantes para a exploração de usos da língua e facilitadoras da apropriação de conhecimentos sobre propriedades do SEA, conforme observamos abaixo:

ORALIDADE

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	ANO 2
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	A/C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	A/C
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/A
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	A
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	A
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	A
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	A/C

(BRASIL, 2012, p. 33)

Da mesma forma, o eixo de conhecimento linguístico, ao mesmo tempo em que trabalha com habilidades ligadas à autonomia da leitura e produção escrita, focaliza especificidades das normas ortográficas da língua portuguesa, que são direitos de aprendizagem a serem iniciados, aprofundados e consolidados no 2º Ano, como podemos observar abaixo:

CONHECIMENTO LINGUÍSTICO: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	ANO 2
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	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.	A
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	A
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.	I
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	A
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ÃO em final de substantivos e adjetivos).	I
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.	I
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.	I
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.	I

Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	A
Pontuar o texto.	I
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	A
Segmentar palavras em textos.	A/C

(BRASIL, 2012, p. 34)

Consolidação da alfabetização: tempo pedagógico e organização da rotina

O tempo pedagógico e a rotina dizem respeito ao planejamento do ensino para atender às necessidades dos alunos e à organização, seleção de conteúdos, atividades e materiais pelos professores.

Como destacam Cruz, Manzoni e Silva (2012), nessa organização cabe ao professor definir um tempo pedagógico de modo a que sejam garantidas as aprendizagens referentes a cada eixo de ensino, e também que as atividades sejam pensadas em função do que as crianças já sabem e do que elas ainda precisam aprender. Por isso, o professor precisa ter domínio sobre o que vai ensinar e planejar atividades que efetivamente contribuam para as aprendizagens dos alunos. Para isso, é importante que eles sejam avaliados e que os objetivos do planejamento sejam adequados às suas necessidades. As avaliações, tanto iniciais como contínuas, durante a realização das próprias atividades, são referências para que o professor possa elaborar e rever uma rotina de aula, que é geralmente semanal e deve ser adequada para os níveis de aprendizagens dos seus alunos e para a consequente sistematização de atividades que contribuam para os avanços dos aprendizes.

Nessas rotinas, cabe aos professores definirem uma série de componentes que estruturam melhor o processo de ensino. Para isso, além do tempo previsto na distribuição das atividades, são levados em conta fatores outros: a arrumação do ambiente da sala de aula e a adequação de atividades a outros ambientes, como bibliotecas, áreas externas e outros espaços fora da escola; as dinâmicas de funcionamento da turma, com atividades propostas para toda a turma, em dupla ou em grupos.

Ainda em consonância com esses fatores, a diversidade de atividades e a utilização de materiais diversificados podem compor os recursos de ensino que promoverão aprendizagens nos diferentes eixos voltados para a alfabetização e o letramento, e que estejam em consonância com as aprendizagens conquistadas pelos alunos. Nessa direção, Seal e Silva (2012) chamam a atenção para alguns materiais que atualmente estão disponíveis nas escolas e que podem auxiliar na consolidação da alfabetização no 2º Ano, como os jogos de alfabetização distribuídos pelo MEC, os acervos do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares (PNLD-OC),

além dos livros didáticos, que hoje contêm textos de qualidade, adequados para as crianças, bem como atividades de reflexão sobre a escrita alfabética.

No entanto, embora esses sejam recursos de ensino com conteúdos relevantes e lúdicos, bem adequados para a alfabetização, também é importante e necessário que o professor, no planejamento da sua rotina, adote materiais que venham a enriquecer o leque de oportunidades de contato dos alunos com materiais os mais diversificados. É importante destacar, no entanto, que essa diversificação de atividades e materiais, por si só, não é garantia de aprendizagem pelos alunos. O papel do professor como mediador e provocador de interesse para que os alunos utilizem esses materiais e se envolvam com os mesmos, a partir de propostas de atividades, explicações e trocas estabelecidas professor/alunos e alunos/alunos, é fundamental. Ou seja, a aprendizagem demanda um direcionamento por parte de alguém que sabe para que as atividades e os recursos de ensino têm sentido, para quem está em processo de alfabetização.

O planejamento da rotina permite ao professor organizar o trabalho pedagógico a partir de modalidades de ensino que têm periodicidades diária, semanal, mensal, semestral ou anual. No entanto, é importante que essas atividades, de acordo com suas especificidades, sejam propostas em registro semanal, para que de fato ocorram conforme estão previstas e que se possam ir estruturando de acordo com os resultados que vão sendo obtidos. Sendo assim, a rotina de ensino pode ser organizada em modalidades de atividades permanentes, sequências didáticas, projetos e atividades de sistematização (NERY, 2007). Essas modalidades de ensino, fixadas na rotina das aulas, não só levam a diferentes formas de exploração de conteúdos de ensino, em uma área específica, como também viabilizam a integração dos conhecimentos de diferentes áreas.

As modalidades da prática pedagógica: aprendizagens interdisciplinares

ATIVIDADES PERMANENTES

As atividades permanentes são aquelas que ocorrem regularmente, sendo diárias, quinzenais ou semanais. Segundo Nery (2007, p.112-113), essas atividades permitem uma maior familiaridade dos alunos com um gênero textual, assunto ou tema de uma área curricular, de modo que eles tenham oportunidades de conhecer diferentes maneiras de ler, brincar, produzir textos, fazer arte, etc., e ainda dão oportunidades para os alunos falarem sobre o que leram e/ou viveram, de forma compartilhada no contexto da sala de aula ou nas suas comunidades. A autora sugere algumas atividades, que, por suas denominações, como observaremos adiante, permitem a identificação do conteúdo ou ação proposta em cada uma: “Você sabia”, “Notícia da hora”, “Nossa semana foi assim...”, “Vamos brincar”, “Fazendo arte”, “Cantando e se encantando”, “Comunidade com muito prazer”, “A família também ensina...”, “Descobri na Internet”, “Leitura diária feita pelo(a) professor(a)”, “Roda semanal de leitura”, dentre outras.

ATIVIDADES DE SISTEMATIZAÇÃO

As atividades de sistematização podem acontecer esporadicamente e permitem a exploração e fixação de conteúdos que estão sendo trabalhados na alfabetização. Essas atividades, na consolidação da alfabetização, no 2º Ano, têm importante papel, uma vez que o professor pode programar atividades de reflexão e análise das propriedades do SEA, através de jogos ou brincadeiras que auxiliem no aprofundamento e na consolidação das aprendizagens esperadas para a apropriação da escrita alfabética. Em especial, destacamos os jogos de alfabetização ou de outras áreas, as brincadeiras com a língua, com músicas, cantigas de roda, parlendas, poemas, quadrinhas, adivinhas, cruzadinhas, anedotas e outros jogos de atividades de análise fonológica que ajudem na descoberta das relações grafofônicas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

No 2º Ano, a criança precisa consolidar uma série de direitos de aprendizagem sobre o SEA, favorecidos pelos contatos com uma diversidade de gêneros textuais. Nesse sentido,

a sequência didática constitui uma modalidade de ensino que, embora possa ser definida por diferentes referenciais, tem como principal característica o fato de suas atividades ocorrerem de forma sequenciada e articulada.

Para Nery (2007), a sequência didática se organiza como um trabalho pedagógico, definido pelo professor, durante um determinado período, de forma que se possam propiciar ao aluno aprendizagens mais orgânicas, incluindo conhecimentos de diversas áreas, com a leitura de textos relacionados a um tema, um autor, um gênero específico, uma brincadeira e várias expressões artísticas. Nessa perspectiva, a autora apresenta um exemplo de sequência didática que trabalha com estratégias de leitura, levando a criança a tomar consciência de que no processo de leitura são feitas previsões, antecipações, inferências e verificações sobre o texto lido. No caso, o gênero escolhido é uma fábula: “O urso e as abelhas”. A sequência se organiza em três momentos: antes, durante e após a leitura. De forma semelhante, a mesma autora também propõe a sistematização de outra sequência didática para que uma temática seja trabalhada: “brincadeiras de ontem e de hoje”, em que são propostos momentos de questionamentos, pesquisa, leitura de textos, execução de brincadeiras e conversas, com o objetivo de situar o brincar como uma ação humana, presente em diferentes épocas, e importante para o desenvolvimento das pessoas e dos grupos sociais.

PROJETO DIDÁTICO

Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico favorece uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, já que parte de um problema a ser resolvido e tem um produto final a ser alcançado. Tanto o problema quanto o produto são de interesse dos alunos e professores, o que dá sentido às atividades realizadas durante a sua execução. (BRANDÃO, SELVA e COUTINHO, 2006)

As autoras apresentam um projeto didático intitulado “Contos de assombração”, que foi desenvolvido em uma turma de 2ª série (3º ano). Centrado na área de língua portuguesa, com foco de ensino nos eixos de leitura e produção escrita, o projeto teve como proposta de finalização a produção de um livro de contos de assombração, para ser exposto na Feira de Conhecimentos da escola. Após conversa com os alunos sobre a possibilidade dessa produção, foi sistematizado um planejamento, com a definição de objetivos, tempo de duração, recursos didáticos necessários e etapas previstas. Nesse planejamento, as etapas previstas incluíram: leitura de diversos contos de assombração; produção (individual ou coletiva) de um novo conto de assombração; escolha e revisão dos contos a serem incluídos

no livro; produção das ilustrações; organização do livro; escrita coletiva de resenha para a quarta capa do livro; elaboração de convites para a comunidade escolar e familiares; e reprodução de um livro para cada aluno. Com essas etapas previstas para serem executadas até a realização da Feira, o projeto foi avaliado constantemente pelos alunos e professores, do início até sua conclusão. Com essa prática, como defendem as autoras, os alunos aprendem a desenvolver estratégias específicas necessárias para a realização de tarefas, com controle do tempo, negociações, trocas, explicações, hipótese, definições e desenvolvimento das ações demandadas para a conclusão do projeto.

06. 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 e, 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 em seções do material, não é necessário que todas as crianças realizem as mesmas atividades ao mesmo tempo. Além disso, não têm que seguir, necessariamente, a ordem das seções.

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 temos a **Coletânea de Textos**, composta por textos 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.

Por fim, a terceira parte que integra o conjunto destinado aos estudantes aqui apresentado é a **Coletânea de Atividades Permanentes**. 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.

As atividades presentes nos diversos materiais têm como foco consolidar o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA). As crianças iniciam o ano 2, geralmente, compreendendo o funcionamento do SEA, e cabe ao docente mediar o avanço

delas nesse processo. A ênfase é a consolidação das diferentes relações som-grafia da língua portuguesa, de modo que a criança possa ler e produzir textos com autonomia. Algumas vezes, as dificuldades com as relações som-grafia podem estar relacionadas também a casos ortográficos, porém isso não impede que o professor já introduza algumas orientações específicas sobre tais casos. É o que pode acontecer, por exemplo, como o uso do C ou QU para produzir o som /k/.

Por outro lado, algumas crianças ainda chegam ao ano 2 em etapas iniciais de hipótese de escrita. Assim, é importante que o professor tenha um conhecimento do perfil de entrada de seus alunos no ano 2, para que as atividades possam ser desenvolvidas de acordo com a necessidade das crianças, facilitando seu avanço. Esse material destinado ao estudante ajudará, também, essas crianças que apresentam dificuldades, desde que o professor proponha variações nas atividades, diversifique os agrupamentos de trabalho e faça acompanhamentos individualizados.

Assim, à medida que alguns alunos estiverem realizando atividades de consolidação da relação grafema-fonema, outros (em hipóteses mais iniciais) estarão compreendendo que as letras notam unidades menores que as sílabas (fonemas). Como exemplo de mediação desse tipo, vejamos a atividade do **Almanaque** presente na pág. 16. A atividade propõe que as crianças desembaralhem as letras para formar palavras e expressões do “pernambuquês”. Esse tipo de atividade permitirá que os alunos compreendam que a ordem das letras no interior das palavras não pode ser mudada, que as letras notam a pauta sonora das palavras que falamos, que as letras notam unidades menores que as sílabas, e que as letras têm valores sonoros fixos (apesar de algumas representarem mais de um som).

O ideal é que os alunos trabalhem em duplas ou em pequenos grupos, os quais podem ser formados a partir do nível de aprendizagem das crianças. Assim, crianças que estão na hipótese silábico-alfabética poderão ajudar colegas que estão na hipótese silábica a refletirem sobre a notação das palavras. Cabe ao professor mediar as reflexões do grupo e diversificar as atividades, facilitando a realização das mesmas.

O uso das letras móveis pode ser um facilitador na realização das atividades, e o professor pode entregar para cada grupo/dupla as letras exatas para a formação de uma determinada palavra. Para os grupos com hipóteses mais iniciais, o professor pode dizer qual a palavra que eles terão que formar (dependendo do nível das crianças, poderão ser escolhidas outras palavras que facilitem a reflexão); os de hipóteses mais avançadas deverão pensar nos enunciados trabalhados anteriormente e tentar descobrir que palavra ou expressão será formada com as letras recebidas.

Após a descoberta das palavras, o professor deve discutir coletivamente a escrita das mesmas, chamando a atenção dos alunos para a relação entre o grafema e o fonema. Posteriormente, os alunos devem escrever as palavras no **Almanaque**.

As propostas de atividades diversificadas devem favorecer tanto a reflexão sobre o SEA como a participação em diferentes práticas de leitura e produção de textos. Os textos presentes no material podem ajudar nesse processo. Assim, o professor pode inserir em sua rotina de trabalho momentos específicos de leitura, que podem acontecer de formas distintas: leitura pelo professor, leitura em voz alta feita por uma criança, leitura silenciosa individual, ou leitura coletiva.

Ao longo do Almanaque, apresenta-se várias vezes a seção intitulada “Brincadeiras com palavras”, que traz parlendas e trava-línguas. Os alunos podem ser convidados a brincar com esses textos, e esse tipo de atividade pode ser inserida na rotina da sala de aula. O trabalho com esses gêneros em sala de aula permite a valorização das tradições orais, além de auxiliar no avanço dos conhecimentos sobre leitura e escrita. A seguir, damos uma sugestão de atividade:

- *convide os alunos a memorizarem os textos (alguns, provavelmente, eles já saberão de cor). Brinque um pouco com os textos presentes nos diversos materiais do aluno;*
- *escolha alguns textos já memorizados para que seja realizada uma leitura;*
- *solicite que os alunos abram o **Almanaque** e acompanhem a leitura que você fará do texto memorizado;*
- *posteriormente, indique algumas palavras para que os alunos localizem e pintem no texto. Converse com os alunos sobre o porquê de eles acharem que aquela é a palavra ditada. Um bom exemplo é o trava-língua do doce, que se apresenta na página 37. Nesse texto, a palavra “doce” é muito repetida. Aproveite para usá-la na construção de palavras estáveis;*
- *um dos textos trabalhados pelo grupo pode ser ampliado e fixado na sala para que os alunos possam, a partir do convite do professor, dirigir-se ao cartaz e localizar a palavra ditada. Aproveite a construção de palavras estáveis para que outras palavras possam ser formadas pelas crianças (essa atividade pode ser realizada em pequenos grupos, em duplas ou coletivamente);*
- *solicite que as crianças pesquisem em casa outras parlendas e trava-línguas (no Almanaque tem algumas dicas de uso das ferramentas de internet para pesquisa (p. 36, 54). Aproveite para explorar esse material com os alunos);*
- *realize uma roda de conversa, na qual os alunos possam apresentar o resultado de suas pesquisas e desafiar os colegas a brincar com as palavras;*
- *divida as crianças em duplas e realize a atividade proposta na página 14 do **Almanaque**;*
- *leiam juntos a parlenda do macaco e, posteriormente, solicite que os alunos completem as lacunas com as palavras adequadas. Para as duplas com hipóteses menos avançadas, entregue as letras móveis, leia junto com os alunos e ajude-os a pensar, com base na parlenda já lida, qual palavra seria mais adequada para completar a lacuna;*

- para a parte final da atividade proposta no **Almanaque** (“invente mais um verso dizendo o que aconteceu depois com a comadre e o macaco”), deixe que as duplas escrevam segundo suas próprias hipóteses. Posteriormente, cada dupla socializará o seu verso;
- as duplas copiarão no caderno a parlenda do **Almanaque** com as lacunas preenchidas e acrescentarão o verso produzido. Em outras situações as crianças podem ser convidadas a produzirem uma parlenda que sabem de cor, com o objetivo de montarem um livro de brincadeiras de palavras e desafiarem os alunos de outras turmas a brincar com as palavras.

A atividade de localizar palavras em textos que sabem de cor pode ser realizada por todas as crianças, e o fato de saber o texto de cor ajuda na localização das mesmas. Esse tipo de atividade permite que os alunos possam usar seus conhecimentos sobre a escrita para localizar as palavras; além disso, chama a atenção para a grafia da palavra, fazendo com que eles comparem a escrita da palavra com a pauta sonora.

As atividades de reflexão sobre as relações sonoras e gráficas podem ser ampliadas com atividades fonológicas. As próprias parlendas trabalhadas anteriormente podem ajudar nesse processo, a partir da identificação e produção de rimas. É importante que as palavras selecionadas para esse trabalho sejam escritas no quadro, para que as crianças possam perceber as semelhanças escritas entre as terminações das palavras.

Igualmente, jogos de alfabetização distribuídos pelo MEC podem ajudar na reflexão sobre a relação entre pauta sonora e registro gráfico, como os jogos “Mais uma”, “Troca letras”, “Palavra dentro de palavra”, dentre outros.



Um outro aspecto importante no trabalho com a consolidação do SEA é a identificação do uso de variados tipos de letras. Durante o período de apropriação do SEA a criança geralmente convive mais com a letra de imprensa maiúscula. Os diversos tipos de letras variam de acordo com o gênero textual, ou seja, de acordo com os usos. Por exemplo, geralmente nas tirinhas e histórias em quadrinhos é usada a letra de imprensa maiúscula, porém em jornais e outros materiais impressos é encontrada a letra de imprensa minúscula.

Apesar de as crianças conviverem com vários materiais escritos, é importante chamar a atenção delas para o fato de que as letras podem variar no formato, permanecendo, porém, as mesmas letras. O docente pode levar diversos materiais do cotidiano que apresentem letras diferentes, para que os alunos leiam em sala de aula. As dicas de pesquisa pela internet, ao longo do **Almanaque**, podem ser usadas para levar a criança a buscar gêneros diferentes e realizar leituras com diferentes tipos de letras. Pode ser feita uma reflexão sobre os diferentes tipos de letras e sua relação com os diversos gêneros e suportes.

A obra complementar “Uma letra puxa a outra”, de autoria de Paulo Paes e Kiko Farkas, disponível no acervo das escolas, apresenta um texto interessante sobre cada uma das letras e sua diversidade de formas. Os livros didáticos também apresentam algumas atividades que podem ajudar na construção de um planejamento adequado para as necessidades da turma.

No planejamento das aulas é importante o professor estar atento às necessidades específicas dos alunos, para que aqueles que estão em níveis mais iniciais de escrita possam avançar, e os demais possam consolidar o processo de alfabetização.

A diversidade de gêneros textuais presente nos materiais pode ajudar o docente a pensar em boas propostas para trabalhar com seus alunos. Para isso, é importante conhecer bem quais as habilidades que eles já possuem e estabelecer quais os objetivos que o professor deseja alcançar.

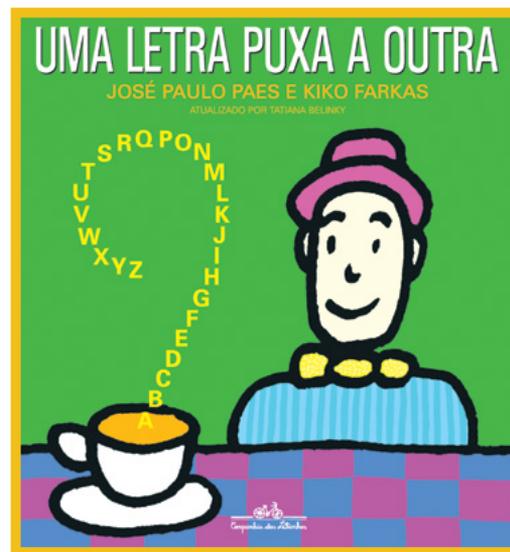
Cada um dos gêneros apresentados no material pode proporcionar diferentes formas de mobilização de capacidades de linguagem, gerando diversas aprendizagens. É bom lembrar que o trabalho com os gêneros textuais permite que os alunos desenvolvam capacidades que podem ser aplicadas a diversas situações comunicativas: as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas.

As capacidades de ação são desenvolvidas quando os alunos são convidados a pensar sobre a situação de comunicação e sobre o seu referente: Qual a situação em que determinado gênero será produzido? Quem terá acesso a determinada produção textual? Qual será a circulação do texto produzido? Qual foi a finalidade da produção textual?

As capacidades discursivas estão ligadas à organização geral do texto, ou seja, a escolha da disposição dos conteúdos temáticos, os tipos de discurso usados, dentre outros, de modo que ele atinja sua finalidade comunicativa.

Por fim, as capacidades linguístico-discursivas referem-se à seleção de unidades linguísticas necessárias para assegurar a coerência temática e a coerência pragmática dos textos.

Para exemplificar, podemos tomar a elaboração de um relato, pelos alunos. O docente pode conversar com os alunos sobre a Corrida da Galinha que é realizada em São Bento do Una a partir das imagens da página 10 do Almanaque; Pode perguntar quem já assistiu essa corrida, se acharam interessante; Será que as pessoas que não moram em São Bento do Una poderiam ficar curiosos para conhecer a corrida e, por essa razão, visitariam a cidade?



Posteriormente, pode conversar com os alunos sobre a cidade em que eles moram, questionando: “Você conhece sua cidade?”; “Como é o lugar onde você mora?”; “O que vale a pena conhecer na sua cidade?”; “Que tal convidar as pessoas para conhecerem alguns locais legais da sua cidade?”; “Qual lugar que você já visitou e que vale a pena ser visitado por outras pessoas?”

A partir dessas questões, o docente pode sugerir que os alunos escrevam um texto contando como foi a visita ao lugar escolhido, descrevendo o lugar com detalhes. É importante lembrar aos alunos que a finalidade do texto é despertar em outras pessoas o desejo de conhecer o lugar apresentado; logo, eles terão que caprichar na descrição e nas imagens. Dependendo do nível do grupo, a produção textual pode ser feita coletivamente. Nesse caso, é importante que o docente escolha um lugar para ser visitado pelo grupo, de modo que todos possam ter vivenciado a mesma experiência.

A partir da produção inicial dos alunos, o professor poderá analisar quais os aspectos que precisam ser melhorados para que as metas de aprendizagem sejam alcançadas.

O material final poderá ficar exposto em um mural da escola. Caso a produção textual não seja coletiva, uma boa dica é levar os alunos para um passeio em um dos lugares apresentados pelos alunos. Para deixar o mural atraente, podem ser usadas ilustrações, fotos pessoais ou imagens capturadas na internet.

A produção de um relato feito pelos alunos fará com que eles apresentem fatos do passeio que realizaram a determinado local e exponham as características do local visitado (capacidade de ação). A capacidade discursiva é a de relatar; e a capacidade linguístico-discursiva é a de utilizar os tipos verbais que geralmente estão presentes na ação de relatar, os organizadores temporais e substantivos e adjetivos que caracterizam o lugar visitado.

Uma outra proposta de trabalho com gêneros textuais é a produção de textos instrucionais. Uma sugestão seria conversar com as crianças sobre algumas brincadeiras presentes no material. Que tal sugerir às crianças a elaboração de uma coletânea de brincadeiras para ser distribuída na escola durante o “Festival de brinquedos e brincadeiras”?

Apresente a proposta para os alunos a partir da leitura de algumas brincadeiras apresentadas no Almanaque: Amarelinha (p. 25), Escravos de Jó (p. 66) e Boca de Forno (p. 89). Faça a leitura das brincadeiras com as crianças e pergunte se elas gostam dessas brincadeiras. Converse com os alunos sobre as brincadeiras preferidas de cada um, e liste-as no quadro. Peça que os alunos descrevam como são as brincadeiras citadas. Pergunte o que o grupo acha de realizarem um festival de brincadeiras. Esse festival aconteceria na escola, para os demais alunos, e seriam feitas oficinas de brincadeiras, nas quais seriam confeccionados brinquedos

e as brincadeiras seriam vivenciadas pelos participantes. Ao final do festival, os participantes receberiam uma coletânea das brincadeiras vivenciadas.

A partir da lista feita com os alunos, separe algumas brincadeiras que poderão ser incluídas no festival e acrescente outras que ache interessante. Divida as crianças em grupos, deixando cada grupo responsável pela pesquisa de uma brincadeira e pela construção da descrição dessa brincadeira.

Oriente os alunos na pesquisa sobre as brincadeiras, para que eles tentem descobrir como elas surgiram, se são brincadeiras novas ou antigas, dentre outras questões. Marque um dia para que os alunos construam os brinquedos que integrarão o festival: cada grupo (ou a professora) providenciará o material necessário (por exemplo, as crianças podem fazer um telefone sem fio, atividade que pode ser feita apenas com copos descartáveis e cordão).

À medida que os grupos terminarem a confecção dos brinquedos, vá conversando com eles e perguntando qual o material que usaram (ajude as crianças a listar o material necessário) e como fizeram o brinquedo (ajude a montar o “modo de fazer”).

Converse com as crianças sobre a importância de o texto instrucional ser produzido na ordem em que as ações devem acontecer, para que os leitores também consigam fazer um brinquedo igual. Em outro momento, as crianças devem informar aos leitores como usar o brinquedo que está sendo descrito.

O material deve ser organizado em formato de livreto, para ser distribuído no dia do festival. Nesse dia os brinquedos confeccionados também deverão estar expostos em cada oficina.

Uma outra opção para trabalhar com textos instrucionais pode ser a confecção de um livro de receitas. A ideia pode ser lançada após a leitura da Receita do Bolinho 1, 2, 3 (p. 114) da **Coletânea de Textos**.

O docente pode pensar na produção de uma sequência didática que leve às crianças a pesquisarem culinária de países diferentes, por exemplo, ou culinária africana e indígena, assim outros conteúdos podem ser vivenciados de forma interdisciplinar. Ao final da sequência didática pode ser proposta uma festa para que a comunidade escolar possa saborear as delícias produzidas. Uma coletânea de receitas também pode ser distribuídas na ocasião.

Na página 95 do material do aluno, as crianças são convidadas a produzir seu próprio **Almanaque**. Seria interessante que os alunos pesquisassem sobre “almanaques” na internet, para tentar localizar quais as atividades que compõem essas obras. Com essa pesquisa, os alunos podem comparar diferentes almanaques e perceber diferenças entre esses materiais.

O professor pode também pedir que os alunos comparem os materiais pesquisados com o **Almanaque** de alfabetização, para descobrir as semelhanças e diferenças entre eles. Segue, abaixo, uma sugestão de atividade.

- *Pergunte aos alunos o que eles mais gostaram dos almanaques que pesquisaram e peça que eles pensem quais as atividades que gostariam de encontrar em um almanaque. Liste as respostas no quadro.*
- *Informe aos alunos que chegou a hora de construir o almanaque da turma, para que a brincadeira possa continuar.*
- *Divida a turma em grupos e entregue a cada grupo os tipos de atividades sugeridas para inserir no almanaque. Combine com a turma como essas atividades serão montadas e ajude os grupos a organizá-las. Combine, ainda, o momento e a forma de socialização desse material. Se a escola possuir uma sala de informática, esse é um bom momento de levar as crianças para esse espaço, para que comecem a pesquisar e elaborar o material.*
- *No final, imprima um exemplar do material para cada aluno.*

Como as crianças geralmente estão em hipóteses distintas de escrita no 2º Ano, as atividades e os agrupamentos devem ser diversificados, de modo que sejam desafiadores, mas não a ponto de impossibilitar a execução pela turma.

O desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos não ocorre espontaneamente. Como o ensino formal ajuda nesse processo, é imprescindível que o docente ofereça aos alunos muitos e variados textos. Todos os alunos, independentemente do nível de aprendizagem em que se encontrem, podem se beneficiar com atividades de leitura e de produção de textos.

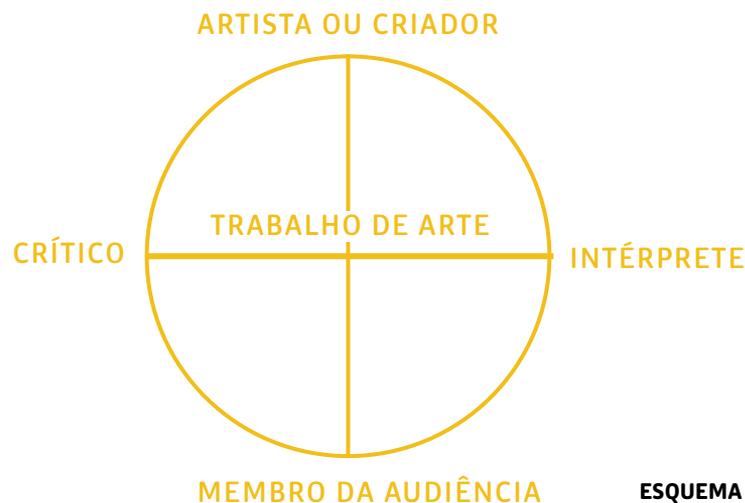
Para que as crianças façam uso efetivo da leitura e da escrita, precisam compreender como os discursos se organizam, quais as finalidades dos textos, onde os textos circulam, dentre outros aspectos. A interação só é efetivada por meio dos diversos gêneros textuais. Por isso, a diversidade de textos que compõem o material do aluno pode auxiliar o professor na elaboração de planejamentos com o objetivo de aprendizagem de capacidades específicas.

Conversando sobre o ensino de Arte

Em relação ao ensino da Arte consideramos importante o trabalho da observação do entorno, como aspecto definidor para as aquisições de conhecimento. Neste manual, queremos defender a importância da ludicidade e sua vinculação com o fazer arte, lendo e produzindo, assumindo todos os papéis que se podem ocupar nessa relação entre o ser humano e a produção artística.

Vamos começar exatamente por esses papéis, ou possibilidades de posicionamento diante de uma produção artístico-estética. Vamos usar como fundamentação Gardner¹, que é psicólogo desenvolvimentista e elaborou com o seu grupo de pesquisa dois grandes trabalhos: As artes e o desenvolvimento humano (1997) e Arte, mente e cérebro (1999). Informações adicionais sobre esse autor podem ser encontradas no acervo digital da UNESP².

Como nosso objetivo não é o de um grande aprofundamento, vamos refletir primeiramente a partir do esquema apresentado por Gardner (1997, p. 51).



ESQUEMA 1 O Processo artístico

¹Gardner é um dos membros fundadores do “Projeto Zero”, da Universidade de Harvard, grupo que se dedica a estudar processos cognitivos focalizando especialmente criatividade e artes. O “Projeto Zero” foi criado em 1967, por Nelson Goodman (1906-1998), que acreditava que a arte deveria ser seriamente estudada como atividade cognitiva, e propunha estabelecer um marco zero, um ponto de referência inicial no campo da Psicologia Cognitiva, daí o nome “Projeto Zero”. Uma das questões iniciais de pesquisa desse grupo era se a aprendizagem artística se transfere para outras disciplinas do currículo escolar. (Fonte: www.acervodigital.unesp.br)

²http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/437/1/art_m3d5_tm02.pdf

O autor, ao apresentar esse esquema, nos adverte que, ao colocar esses quatro participantes do círculo estético nas devidas posições, tem consciência de que esse é um quadro de “ficção conveniente”. Lembra que a produção de objetos artísticos tem mudado ao longo dos anos nas culturas, e que esse esquema seria mais indicado para tratar de uma arte na cultura ocidental, sugerindo “funções e habilidades psicológicas separáveis” (p. 52). Mas registra que o seu desejo é dar ênfase à interdependência desses participantes na interação dos símbolos artísticos. E completa: “Todas as formas de arte envolvem comunicação por parte de uma pessoa (ou sujeito) para outra, através de um objeto simbólico que o primeiro sujeito criou e que o segundo, de alguma maneira, é capaz de compreender, apreciar ou a ele reagir” (GARDNER, 1997, p. 53).

Assim, para Gardner (1997):

1. o criador, ou artista, é um indivíduo que obteve suficiente habilidade no uso de um meio para ser capaz de comunicar através da criação de um objeto simbólico. Um poeta, por exemplo, pode passar por alguma experiência profundamente tocante, que ele tenta comunicar aos outros através de um arranjo efetivo de palavras, imagens e tema (p. 49);
2. o membro da audiência é alguém cuja vida de sentimentos é afetada quando ele encontra um trabalho de arte. Para se qualificar como membro da audiência, a pessoa precisa passar por mudanças afetivas, mas, diferentemente do artista, ela não precisa compartilhar seu afeto experienciado com os outros. Seu principal objetivo é seguir (ou “ler”) a comunicação simbólica, de modo a sentir algum tipo de emoção, experienciar sentimentos de prazer, abertura, equilíbrio, renovação, penetração ou *pathos*³ (p.49);
3. enquanto qualquer membro da audiência afetado por um trabalho de arte já cumpriu seu papel, o conhecedor ou crítico precisa comunicar suas reações e avaliações a outros indivíduos. Sua tarefa é fazer discriminações referentes ao trabalho que está considerando e, mais geralmente, referentes às formas de arte nas quais é perito (p. 50);
4. o participante final do processo artístico – o intérprete – é um indivíduo que transmite um trabalho criado por um artista para uma audiência mais ampla. O intérprete, quer seja dançarino, quer seja ator ou músico, precisa ter consciência das múltiplas maneiras possíveis de executar o desempenho e a sensibilidade à reação da audiência... (p. 50).

Considerar a partir do esquema que o artista ou criador está em frente ao membro da audiência é importante, pois esses estão envolvidos em interação. Da mesma maneira que desenvolvemos atenção ao ver o mundo, o entorno, podemos agora focar nas produções de artes e interagir com elas, aproveitar o que elas nos trazem, dialogar através delas. O mesmo movimento se dá com a leitura, seja ela produção artística ou não. Precisamos desse ‘presentificar-se’ para que cheguemos à compreensão.

³[Pathos ou path é uma palavra grega que significa paixão, excesso, catástrofe, passagem, passividade, sofrimento, assujeitamento, sentimento e ligação afetiva.](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pathos)
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Pathos>

Gardner (1997) ainda nos chama a atenção para o fato de que essa comunicação é a do conhecimento subjetivo, e ele denomina esse processo de arte como: “a comunicação do conhecimento subjetivo”. Nesse ponto, entra mais um dos fundamentos da arte – ela é do campo da Estética, e traz consigo duas características: a primeira é a da intraduzibilidade, ou seja, é muito difícil, ou quase impossível, traduzir um objeto estético; da mesma maneira, é quase impossível alterar uma produção estética sem que se perca a sua essência, seu caráter; a segunda é a da tendência à comunicação, pois o objeto estético é (e tem) intencionalidade.

Sobre os papéis em torno do trabalho de arte, na prática, assumimos os papéis de autores e produtores quando temos a intencionalidade de comunicar a um outro nosso olhar sobre o mundo; somos membros da audiência ao ler e receber o trabalho do outro – seja meu colega de sala, seja um artista famoso; somos intérpretes quando nos dedicamos a viver as produções de outro, ao cantarmos Luiz Gonzaga ou Chico Buarque de Hollanda, por exemplo; somos críticos ao discutir o gosto, a conveniência, a adequação de trabalhos artísticos estéticos, de Pernambuco ou de outras paragens. Ou seja, podemos vivenciar, também, guardadas as devidas dimensões, todos os papéis.

Gardner nos apresenta esses papéis em um primeiro capítulo que tem o título de “O relacionamento da arte com o desenvolvimento humano”. Ele aprofunda vários aspectos desse desenvolvimento, até chegar à reflexão sobre o mundo dos símbolos, em cujo universo ele dedica algumas páginas ao ‘brincar’. E, aqui, vamos registrar algumas percepções desse autor em relação ao brincar e ao fazer arte.

No texto, Gardner (1997) registra definições de vários teóricos que tratam do brincar, a partir do seu papel crucial no desenvolvimento e a partir da delimitação entre as áreas do brincar e da arte. Ao final, ele registra, entre outros aspectos, que:

1. *tanto o brincar quanto a arte têm sua base no sistema de execução – do ser humano que percebe, age e sente - , “mas só as artes envolvem, além disso, a contínua interação entre os diferentes sistemas necessários para qualquer tipo de comunicação”;*
2. *“as artes, embora não sejam o principal modo de desenvolvimento, tendem à integração e organização da experiência de uma maneira mais abrangente; a arte é uma forma de brincar dirigida para um objetivo”;*
3. *“as artes nunca se fundem com a experiência cotidiana, pois existe um senso de distância inerente nas artes, um sentimento de experimentação a respeito da comunicação”.* (GARDNER, 1997, p. 178). E, aí, estabelece a sua tese: *“talvez devêssemos pensar no brincar como um antecedente necessário para a participação no processo estético”.* (GARDNER, idem)

Gostamos imensamente da figura do guarda-chuva em relação à ludicidade. O brincar, o jogo, a brincadeira, o brinquedo estão todos abrigados na ludicidade que engloba o conjunto dos fazeres que proporcionam prazer, plenitude, pois, como diz Luckesi (2005, p. 43), é exatamente isto que “a ludicidade traz de novo: o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena”. Para Fernández (2001), o brincar é a primeira experiência criadora, o primeiro lugar de autoria. Para ela, o espaço de brincar e o espaço de aprender têm dimensão relacional, que acontece entre mim e um outro, em troca, em mediação. “Espaço *entre*”, como ela chama, que é espaço de construção entre ‘ensinante’ e ‘aprendente’. Manter o clima de ludicidade em sala de aula acarreta leveza, alegria, “espaços *entre*”, espaços de aprendizagens.

O que se espera do professor para que esse clima aconteça? Antes de tudo, que o professor seja pesquisador junto com os alunos; que construa com eles as respostas, e não as entregue prontas; que leia com eles e ao mesmo tempo vivencie os papéis em torno das produções estéticas como “aprendentes” também; que sejam mediadores, entregando informações básicas, aquelas sem as quais os alunos não poderão continuar estudando; que ampliem também seus espaços de brincar e de experimentar a arte.

Lembramos as palavras de Fernández (2001, p. 31): “Embora os professores precisem possuir informações, sua função principal não é transmiti-las, mas propiciar ferramenta e espaço adequado (lúdico) onde seja possível a construção do conhecimento”.

Precisamos ainda discutir um último aspecto: a importância da autoria de pensamento.

Vamos tratar como autoria de pensamento o que diz Fernández (2001, p. 90): “processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção”. A autora chama a nossa atenção para os dois movimentos: produzir sentidos e o reconhecimento dessa produção, responsabilizando-se por ela.

Não vamos aprofundar essa ideia além de registrar dois aspectos importantes trazidos pela autora. A inicial, e que já comentamos anteriormente, o brincar é considerado como a primeira experiência de autoria. “Quando uma criança brinca, realiza a tarefa de construção e reconstrução permanente” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 130). Constrói e reconstrói ao inventar personagens, ao adaptar objetos para assumirem outros papéis necessários ao brincar, ao elaborar narrativas, inventar cenários, criar mundos. Enquanto brinca ela tem a possibilidade de relatar (se) e inventar (se).

A segunda ideia que destacamos é que a estética é constitutiva do pensar. Fundamentando-se em Sara Paín, Fernández (2001, p. 72) destaca que a arte “é um dos modos de fazer pensável a estética. E o pensamento também o é.” Destaca que não podemos permanecer no

“êxtase do momento estético”, mas chegar à produção, e na nossa maneira de entender, tornar objetivo o que temos de subjetividade.

Com essas primeiras ideias avançamos no objetivo de refletir sobre como a escola e o professor ou professora pode propiciar autorias de pensamento através do trabalho com as artes.

Insistimos, inicialmente, em registrar que a “arte é uma forma de brincar dirigida para um objetivo” (Gardner, 1997, p. 178). Para que esse objetivo se estabeleça e se torne de fato arte, ou seja, expressividade, diálogo a partir de uma linguagem artístico-estética, as propostas de trabalho em sala de aula devem ser extremamente estimulantes, instigantes, mobilizadoras. Devem acontecer como problemas a serem resolvidos, com crescente dificuldade, seja no âmbito da expressividade, seja nos materiais a experimentar, nos novos textos a refletir, nas narrativas a criar. Mas que mantenha o espírito da ludicidade – do desafio, das barreiras a vencer, do prazer em ver objetos, textos, cenários prontos para compartilhá-los e acompanhar o olhar do outro sobre essa produção. As atividades de arte no Almanaque tentam esse caminho: das primeiras experimentações a atividades que levam a produção de sentidos mais elaborados.

São muitos os autores que defendem a arte e seu fazer não mais como a possibilidade de expressar sentimentos, indo muito além, a partir da compreensão de que ela é linguagem e assim guarda em si saberes, conceitos, fazeres, técnica, representação, imaginação, expressão traduzida em linguagem dos sentimentos, significação. Com tantas questões envolvidas para se obter um desenvolvimento integral da criança é imprescindível a presença de um mediador que proporcione situações de aprendizagens a partir dela.

Fernández (2001, p. 42) nos diz: “O que convoca e nutre o pensar é a geração de um espaço entre o ensinante e o aprendente que transforme as frias ações e informações em situações pensáveis, as quais possam ser interrogadas, entendidas e modificadas”. O que nutre o pensar é a própria possibilidade, é o espaço do pensar. Sem isso se copia, não se imita; repetem-se modelos, não se transforma. Tornar situações pensáveis é trazer para perto, para a roda da discussão, é propiciar intervenções “direcionadas a abrir espaços subjetivos e objetivos onde a autoria de pensamento seja possível (a do outro e a minha)” (FERNÁNDEZ, Idem, p. 102).

Nas aulas de Arte e trabalhando com atividades artístico-estéticas, com muita facilidade se recai no esvaziamento de sentidos e não na emancipação dos seres humanos quando o ensinante da relação impõe o sentido, o caminho, antecipa os problemas e já chega com os passos prescritos. Com facilidade queremos que o outro siga “como deve ser feito” para se ter resultados “bonitos”. Nas atividades artístico-estéticas o percurso precisa ser outro. O de desvendar problemas, o de vivenciar processos de criação, o de significar e ressignificar constantemente.

Fazer arte no Ciclo de Alfabetização nessa perspectiva é de uma grande responsabilidade, pois, ao mesmo tempo em que se deseja a aprendizagem da língua materna, se deve também almejar a organização do pensamento sobre o que dizer através dela. A arte pode em muito ajudar nesse percurso, pois ela torna visível muitos dos aspectos vivenciados do ser humano – em seu fazer, agir e sentir.

Ela proporciona decisões constantes, desde as grandes – ao escolher temáticas, maneiras de abordar os assuntos – às pequenas, e não menos importantes – ao selecionar materiais, palavras, instrumentos para a efetivação das produções. E esse tomar decisões, fazendo escolhas, é trabalho, exercício e autoria de pensamento.

Fazer arte no Ciclo de Alfabetização nesta perspectiva traz consequências, pois vivendo as etapas de aquisição das linguagens e dos exercícios de autoria de pensamento, os alunos tornam-se seres humanos inquietos, curiosos, observadores, disponíveis às vivências.

O que queremos dizer sobre o tomar cuidado especial em relação a esse espaço de autoria é que o respeito pelo outro e suas ideias se torna necessário, e esse respeito é iniciado pelo ensinante. Esse respeito deve ser evidenciado pela efetivação de um planejamento de aula em que haja a propiciação das experiências - de leituras e produções -, não a partir “da univocidade do sentido” (LARROSA, 2010, p. 130), mas do privilégio da “multivocidade” e “plurissignificatividade”, trazendo sempre para a sala de aula espaço para multiplicar as possibilidades de sentidos (LARROSA, 2010, p. 132).

Um outro cuidado especial que indicamos é o “entrar no clima” com o aluno, brincando na aula a partir dos problemas propostos. Não deixar o material, no caso, o Almanaque, nas mãos das crianças para que elas façam as atividades com o tempo corrido ou mesmo sem nenhuma mediação do professor, seja nas leituras necessárias, seja no ouvir as ideias para a solução das propostas, discutindo-as quando preciso. Esse cuidado vai requerer, muitas vezes, providenciar materiais, diferentes papéis, lápis, e se possível, tintas que podem ser artesanais; procurar caixas e materiais para reciclar, adereços. E esse providenciar não é apenas para ele, adulto, mas significa antecipar aspectos e dividir a tarefa com os alunos, pedindo a eles que ajudem nas aulas trazendo o que for possível para cada um e de acordo com a comunidade e região onde vivem.

O que esperamos para os alunos que vão usar o Almanaque? Antes de tudo que se divirtam e abram espaços de ludicidade e alegria ao “conectar-se com o prazer de ser autor, com a experiência, a vivência de satisfação do prazer de encontrar-se autor” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 176).

No **Almanaque** (p. 06), iniciamos as questões de arte pedindo que os alunos observem um trabalho do Mestre Manuel Eudócio. Há, na atividade, várias perguntas que objetivam levar o aluno à leitura da produção; indicamos, também, endereços eletrônicos, para que o aluno amplie a visão do conjunto do trabalho dos artesãos citados; e, por fim, voltamos ao exercício da observação, mas agora pedindo a escrita de nomes de objetos encontrados em uma fotografia.

No segundo momento, o brincar é o contido na máscara, em seu fazer e em seu viver. Não deixe que seus alunos sejam privados de ter essa experiência. Ao final, diferentes usos podem ser dados às máscaras de sacola (que podem ser também de saco de papel para pão ou para presente), iniciando pelo brincar, pela imitação, indo para a improvisação de temas e chegando até a interpretação de história ou texto.

Na sequência, vamos refletir sobre a cidade ideal. É interessante iniciar pela tempestade de ideias, perguntando aos alunos o que seria para cada um uma “cidade ideal”. Depois disso, a atividade prevê a escuta da música dos Saltimbancos – uma composição de Enriquez, Bardotti e Chico Buarque. Os alunos devem, primeiro, ouvir e tentar acompanhar a letra impressa. Em seguida, devem ouvir novamente e o professor verificar o que os alunos já reconhecem das cidades ideais de cada animal. Por fim, os alunos devem ouvir cantarolando baixinho, para verificar as palavras cantadas. Será que existem palavras não conhecidas?

O professor pode aproveitar a oportunidade para realizar a leitura expressiva⁴, dividindo os papéis, como em ensaio a partir de texto de teatro. No final, todos podem brincar de pensar o que uma cidade possui, com as crianças imaginando os espaços. As palavras que as crianças vão dizendo podem ser colocadas no quadro, para que todos vejam. Só depois se deve passar para o desenho. E só ao final da atividade de desenho se deve passar para a atividade PENSE E COMPLETE, que traz nomes do que se pode encontrar em uma cidade.

Na seção 3, a intervenção de artes é para mostrar o trabalho com madeira na feitura de carrancas. Começamos pela pergunta: “Madeira serve para quê?”; orientamos que o professor faça uma lista, com as crianças, dos usos da madeira na casa, na escola, nas ruas. Em seguida, enfatizamos que é importante tratar as árvores (e a madeira que vem delas) com consciência. Seria um momento rico ter uma conversa com os alunos sobre os cuidados necessários com a natureza, com o que utilizamos dela. Na sequência da atividade, mostramos uma senhora fazendo carrancas, com o objetivo de mostrar o fazer artístico. Pergunte aos alunos se, na comunidade em que vivem, eles conhecem algum artesão. Lance um desafio para que os alunos se organizem em grupos e pesquisem sobre quem na comunidade

⁴<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-expressiva>

trabalha com algum material e como esse artista transforma a matéria em produto de arte. A proposta é a de, ao final, a turma produzir alguns cartazes acerca desses artesãos.

No momento seguinte, apresentamos um mural elaborado em Recife, no ano de 2015. Pergunte aos alunos se todos reconhecem a figura representada nele; leia o texto com os alunos e aproveite a leitura para fazer perguntas e verificar se os alunos compreendem o gênero e as informações contidas nele. O que desejamos nesse momento é que o aluno possa imaginar um tema para um grande mural. Na realidade, não vamos produzir esse mural, mas vamos estimular as ideias do aluno para projetar um desenho que ficará em grandes proporções; daí o desafio (essa atividade também pode ser feita em dupla). Não deixe de apresentar os resultados das produções dos alunos.

Dois oportunidades de escrita de pequenos textos podem decorrer daí. A primeira é sobre a temática escolhida para o desenho do mural; a segunda, um pequeno relato sobre o porquê de o aluno ter escolhido um determinado assunto. O professor pode pedir também que o aluno explique as etapas que seguiu para realizar o desenho.

Na quinta seção voltamos ao teatro, solicitando a feitura de fantoches e a vivência com eles. Sugerimos dois tipos: de saquinho de papel, ou de meia (podem ser os dois tipos). Da mesma maneira, o que se quer é a construção do boneco e o seu uso, ou seja, a manipulação. Os alunos podem começar pela apresentação do personagem que foi criado e, depois, montar pequenas histórias a partir da junção de dois a três bonecos.

Finalmente (p. 67), apresentamos a xilogravura, uma técnica de impressão muito conhecida no Nordeste, e principalmente em Pernambuco. A matriz usada como exemplo é de J. Borges, xilogravurista pernambucano. Pense com os aprendizes sobre a cena retratada, sobre o que ela significa. O Almanaque chama a atenção para as letras. Deixe que os alunos tentem fazer a leitura e o reconhecimento. Depois coloque no quadro o título “Escreve e Ilustra”. Discuta com os alunos as diferenças, lembrando que o autor J. Borges tinha como prática escrever os cordéis e, ele mesmo, ilustrá-los, no caso, fazendo as capas, como é o costume.

Na atividade, colocamos uma xilogravura para ser lida – A PROFESSORA. Nela, são muitos os detalhes que podem ser observados. Deixe os alunos observarem e vá pontuando os aspectos vistos. Depois, pode-se escrever um texto coletivo sobre a imagem. Não se esqueça de perguntar aos alunos o que eles sentem em relação à xilogravura, e acrescentar esses sentimentos ao texto coletivo.

Na seção seguinte - O QUE É ISSO? VOCÊ IMAGINA O QUE SIGNIFICA? (p. 76) apresentamos um novo olhar sobre artes visuais. Inicie fazendo uma roda de conversa sobre o que as imagens significam. Deixe que os alunos conversem sobre as diferentes possibili-

dades e só depois passe a pedir a leitura da notícia. Localizar alguns termos, como ‘moda’, ‘zumbis’ (por que podem ser chamados assim?), ‘marca de tênis’, ‘trupe’. Localizar geograficamente Paris e a importância dos Jardins des Tuileries – praça das mais importantes – onde ficam museus de destaque mundial como o Louvre, e, no caso, abriga dois grandes eventos do mundo da moda. Criar o clima para ler novamente, agora com a compreensão ampliada. Ao final, podem refletir sobre o que o menino quer dizer em seu discurso. E seguir para o exercício de desembaralhar as letras com os nomes das atividades em Artes Visuais. Caso seja possível, indicamos elaborar outras notícias, em grupos, comunicando o que são – escultura, pintura, instalação, desenho e videoarte.

Depois, passamos a tratar de estilos de dança. Não vamos precisar de nomes decorados, mas de sensações a serem vividas. Desejamos que os alunos possam ver vídeos, que possam dançar também, quem sabe?

Iniciamos pela imaginação, pelo que trazem de conhecimento e pedimos um desenho inicial. Deixe que trabalhem no Almanaque, vivenciando até saber deles como se dança samba, coco, forró. Depois precisamos de um pouco de espaço para que eles experimentem a coreografia. A ideia é contar até dez em cada um dos movimentos. Caminhando - Caminhando com raiva – Espreguiçando - De joelhos em uma primeira tentativa Depois: Caminhando - De costas - Saltando alternando os pés – E indo ao chão. Aproveite para dar a oportunidade para que os alunos façam novos caminhos. Pergunte se podem fazer a composição das duas partes, se topam todos fazer ao mesmo tempo, se desejam criar as suas coreografias em grupos e mostrar à turma toda. Mas continue aproveitando a atividade para que eles registrem na escrita cada um dos movimentos.

E finalmente vamos ao cinema. O que se pretende aqui não é só vivenciar a atividade de elaboração de um cineminha – flipbook, mas deixar marcada a ideia de que esse tipo de comunicação é forte na mobilização dos sentimentos, das emoções.

Não deixe de visitar com os alunos, se possível, o site indicado de Jayne Vidheecha-roen www.youtube.com/watch?v=AslYxmU8xlc.

Depois daí pedimos o reconhecimento das emoções, e, em seguida, que o aluno selecione umas das fotografias apresentadas para escrever uma pequena história que proporcione a reação ali encontrada. A tarefa, inicialmente, é pensada para ser individual, mas o professor ou professora é a melhor pessoa para indicar se em dupla seria mais conveniente para o tipo de trabalho solicitado e em relação ao grupo com que convive.

Essa tarefa também precisa ser socializada para toda a turma, mostrando a fotografia e depois lendo a história criada.

Sabemos que um percurso como esse com certeza vai dar trabalho para o professor principalmente, mas esperamos que essas atividades ampliem e potencializem a observação do aluno, assim como o faça reflexivo e pronto para atuar, “saindo pela porta da decisão” (FERNÁNDEZ, 2001), como bom protagonista da vida.

Discutindo as atividades matemáticas do Almanaque

Nos anos iniciais de escolarização, são trabalhadas as primeiras noções das diferentes áreas do conhecimento. Em Matemática, além do já tradicional trabalho com números e operações, espera-se que o professor explore junto com seus alunos aspectos dos outros eixos da Matemática: geometria, grandezas e medidas, estatística e noções algébricas.

A alfabetização matemática é definida por Danyluk (2015) como a capacidade de 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. Portanto, defendemos que o professor e seus alunos do Ciclo de Alfabetização possam trabalhar a partir de diversos estímulos ao desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, com a resolução de diferentes tipos de problemas, numéricos ou não numéricos, de uma maneira lúdica e prazerosa, mas também sistemática.

No **Almanaque**, buscamos explorar diferentes eixos da Matemática, de forma lúdica e desafiadora para as crianças. Atividades de *estimar quantidades* e de *estimar medidas* possibilitam o desenvolvimento de capacidades mentais, como estabelecimento de relações, comparação, cálculo mental, dedução, análise, síntese, analogia e generalização.

Problemas combinatórios são propostos às crianças em forma de desafios. Espera-se que elas desenhem as possibilidades que encontrarem. Nessa fase da escolarização não é necessário cobrar que elas esgotem todas as possibilidades, mas é importante que demonstrem que percebem a relação lógica implícita nas questões. O trabalho com a Combinatória desde o início da escolarização ajuda no desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo, auxiliando o aluno a pensar não exatamente no que é real, mas no que é possível.

Pesquisas (MATIAS, SANTOS e PESSOA, 2011; PESSOA e BORBA, 2010) apontam que crianças de Educação Infantil e do 2º Ano do Ensino Fundamental demonstram compreender problemas combinatórios; portanto, esta é uma boa oportunidade de colocar os alunos em contato com esses tipos de problemas (produto cartesiano, arranjo, combinação e permutação), para que elas possam, de forma lúdica, experimentar o desafio de raciocinar combinatoriamente.

Outros desafios são propostos às crianças, tais como as atividades *Desafio dos quadrados*, *Desafio dos palitos de fósforos*, *Desafios com triângulos*, *Desafio com raciocínio lógico*

Sugerimos a leitura do capítulo “O ensino de combinatória no Ciclo de Alfabetização”, do Caderno 7, Educação Estatística, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PESSOA, 2014).

seguindo dicas e coordenadas. Eles visam ao desenvolvimento do raciocínio lógico, estimulam o uso de diferentes estratégias de resolução e a flexibilização do pensamento.

Também atividades que envolvem simetria são encontradas no **Almanaque**. Para Rohde (1982), uma figura é simétrica se, a partir de um movimento de reflexão, translação ou rotação, ela não muda, mantendo o seu tamanho e a sua forma. Para Smole; Diniz e Cândido (2003), as atividades de geometria 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 permitir aos alunos oportunidades para desenvolver a observação, 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, ora com figuras com contorno, o que facilita na montagem, ora sem contorno, o que se torna um desafio bem maior.

Atividades como as da *Cena maluca* (de encontrar elementos estranhos na cena), de encontrar figuras escondidas em meio a um grande número de estímulos visuais, encontrar os pedaços da figura que estão em destaque, *Jogo dos erros* e *Silhuetas* sensibilizam o olhar, desenvolvem a concentração, a atenção aos detalhes, e exploram aspectos do desenvolvimento de competências espaciais, tais como percepção e localização.

As atividades de Geografia no Almanaque

A Geografia nos anos 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 2
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/A/C
Descrever as características de paisagem local e compará-las com as de outras paisagens	A/C
Conhecer e valorizar as relação entre pessoas e o lugar: os elementos da cultura, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem	A/C
Ler, interpretar e representar o espaço por meio de mapas simples	I/A/C
Reconhecer os problemas ambientais existentes em sua comunidade e as ações básicas para a proteção e preservação do ambiente e sua relação com a qualidade de vida e saúde	I/A/C

Produzir mapas, croquis, ou roteiros utilizando os elementos da linguagem cartográfica (orientação, escalas, cores e legendas)	I/A/C
Ler o espaço geográfica de forma crítica através das categorias: lugar, território, paisagem e região	I/A
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/A

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 mostrar 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 (ALMEIDA, 2002).

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, não apenas considerando 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 Artes, Matemática e Linguagem são utilizadas como elementos estruturantes das competências e habilidades necessárias para o processo de letramento geográfico.

Referências

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem: ano 02: unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana. Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino. In: **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 02: unidade 02 / 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.

LUCKESI, Cipriano. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras**: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. 2005. Disponível no Site oficial de Luckesi: <http://www.luckesi.com.br/>

MATIAS, Patrícia; SANTOS, Missilane e PESSOA, Cristiane. **Crianças de educação infantil resolvendo problemas de arranjo**. Anais da VIII Conferência Interamericana de Educação Matemática. Recife, 2011.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes; LEITE, Tânia S. B. Rios; SÁ, Carolina Figueiredo de e PESSOA, Ana Cláudia R. Gonçalves. Apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças: que caminhos percorrem? Como podemos auxiliá-las em suas trajetórias de aprendizagens? In: **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo: **educação do campo**: unidade 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico uma possibilidade. In: **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

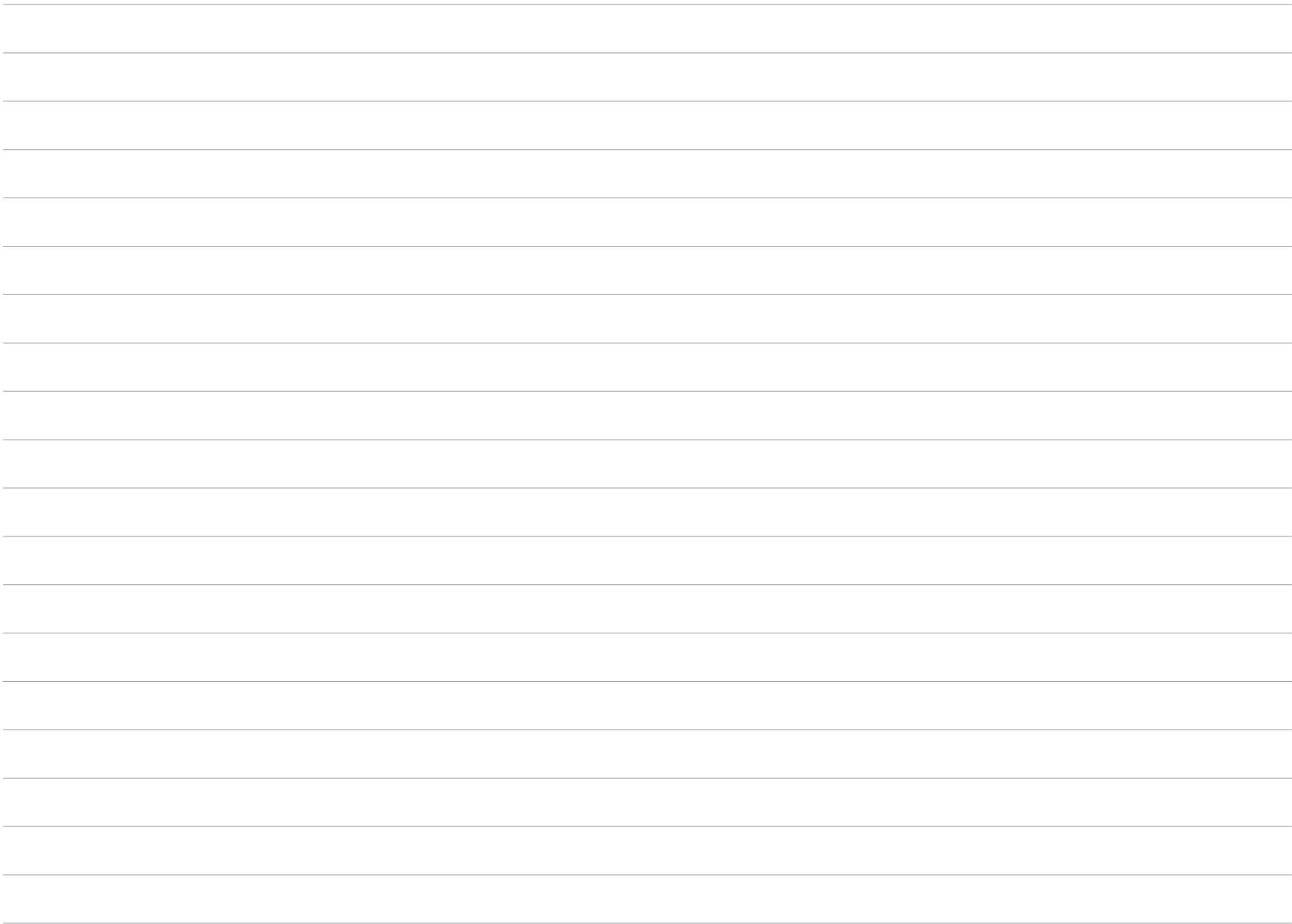
PESSOA, Cristiane; BORBA, Rute. O desenvolvimento do raciocínio combinatório na escolarização básica. In: **Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v.1, n.1. 2010. Disponível em: <http://emteia.gente.eti.br/index.php/emteia/article/view/4>. Acesso em: 02/07/2016.

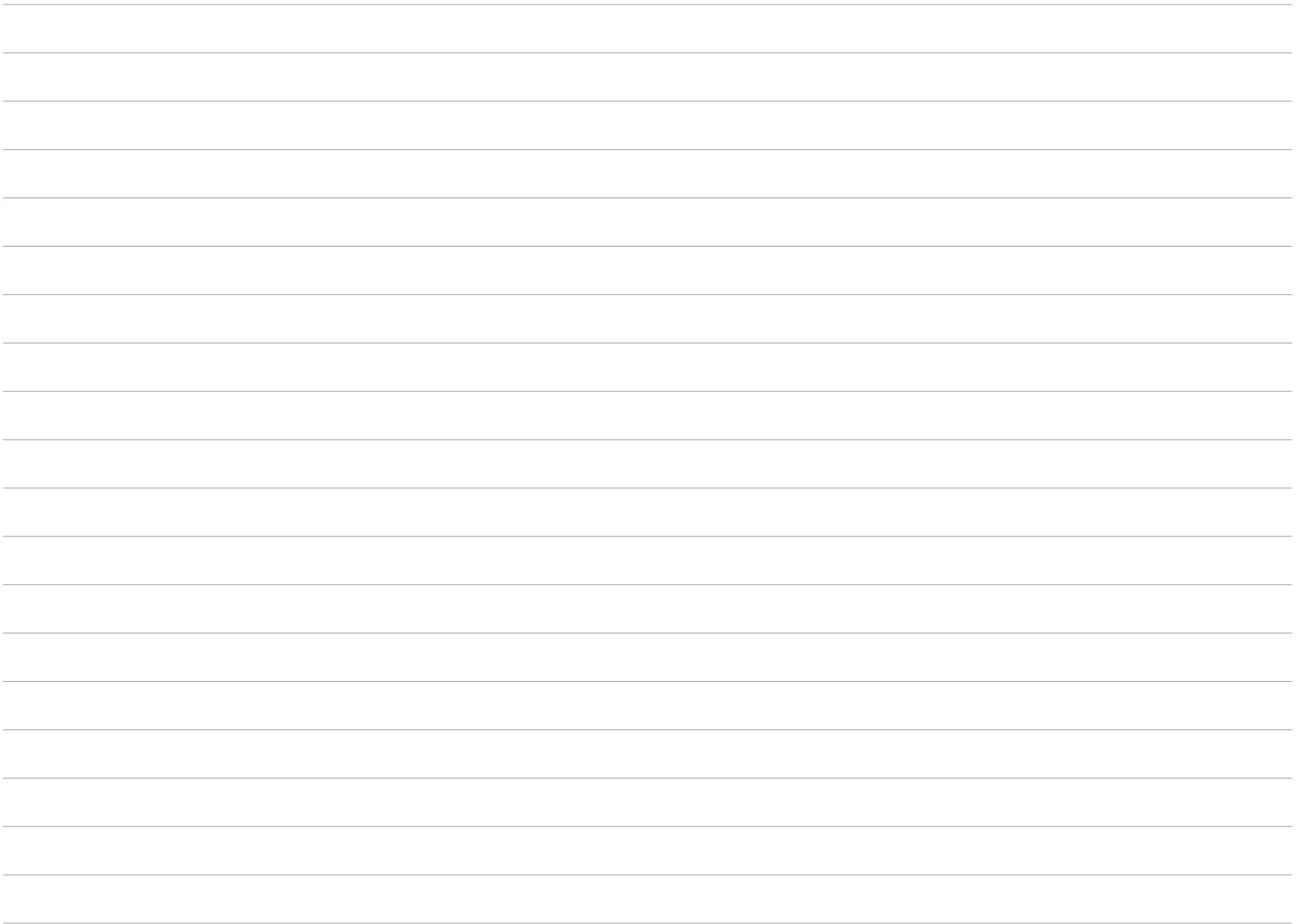
ROHDE, Geraldo M. **Simetria**. São Paulo: Hemus, 1982.

SEAL, Ana Gabriela de Souza e SILVA, Alexandre da. O ensino do sistema de escrita alfabética no segundo ano do Ciclo de Alfabetização. In: **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 02: unidade 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

SILVA, Alexandre da; SEAL, Ana Gabriela de Souza. A compreensão do sistema de escrita alfabética e a consolidação da alfabetização. In: **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 02: unidade 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

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





Blank lined page for writing.



Lined writing area with 22 horizontal lines.



Orientações | Coletânea de Atividades

Baralho de letras

TIPO DE JOGO

Jogo de formação de palavras.

FREQUÊNCIA DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Sugere-se realizar semanalmente.

OBJETIVOS DIDÁTICOS

- Estimular o reconhecimento de diferentes letras.
- Compreender que existem diferentes estruturas silábicas.
- Realizar a correspondência grafema-fonema.
- Perceber que a ordem das letras é importante na formação das palavras.

ORIENTAÇÕES

- O jogo é formado por cartas com letras do alfabeto. É constituído de 149 cartas com todas as letras do alfabeto, divididas da seguinte forma: 05 vogais (A, E, I, O, U), com 10 cartas de cada, totalizando 50 cartas; 03 consoantes (K, W, Y), com 03 cartas de cada, totalizando 09 cartas, 18 consoantes (B, C, D, F, G, H, J, L, M, N, P, Q, R, S, T, V, X, Z), com 05 cartas de cada, totalizando 90 cartas. Além disso, terá 4 cartas curingas que poderão substituir qualquer letra durante o jogo.
- A proposta do baralho é formar diferentes palavras. Ao invés de números e naipes, contém as letras do alfabeto.
- O jogo é para ser jogado por 4 duplas.
- Para iniciar a partida, o(a) professor(a) deve decidir se o sentido do jogo será horário ou anti-horário. A professora ou o professor vai embaralhar as cartas e entregar, a cada dupla, 6 cartas. As outras cartas ficam sobre a mesa em um monte. Cada dupla analisa as cartas que tem nas mãos e verifica se formou alguma palavra. Ao formar a palavra, as cartas serão colocadas sobre a mesa separadas. O(a) professor(a) deve

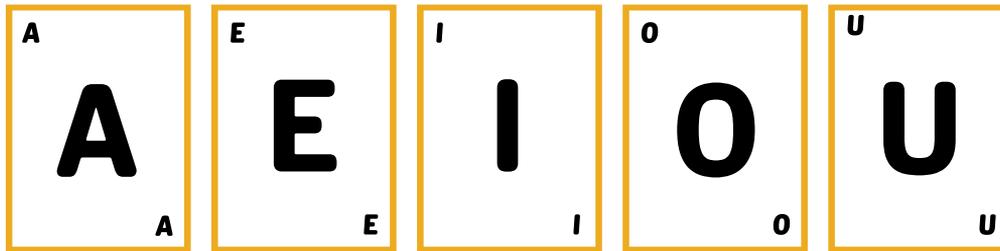
orientar como iniciar o jogo. Ele pega uma carta do monte, desvira e coloca no centro da mesa. Quem começa a jogada vê se quer a carta que está na mesa, se forma uma palavra, ou se prefere pegar uma carta do monte. Ao pegar uma carta do monte, se formar palavra, coloca na mesa e descarta outra que não queira.

- Vence o jogo quem formar as primeiras seis palavras. O jogo continua até que as outras duplas formem as seis palavras, dando a oportunidade de ter segundo, terceiro e quarto lugares.

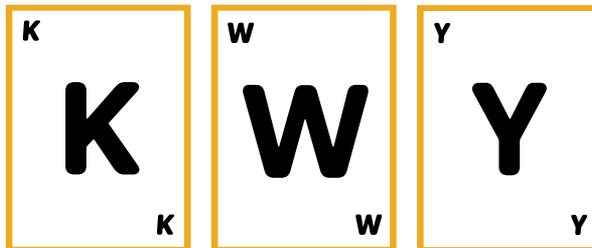
PEÇAS DO JOGO

149 cartas com todas as letras do alfabeto, divididas da seguinte forma:

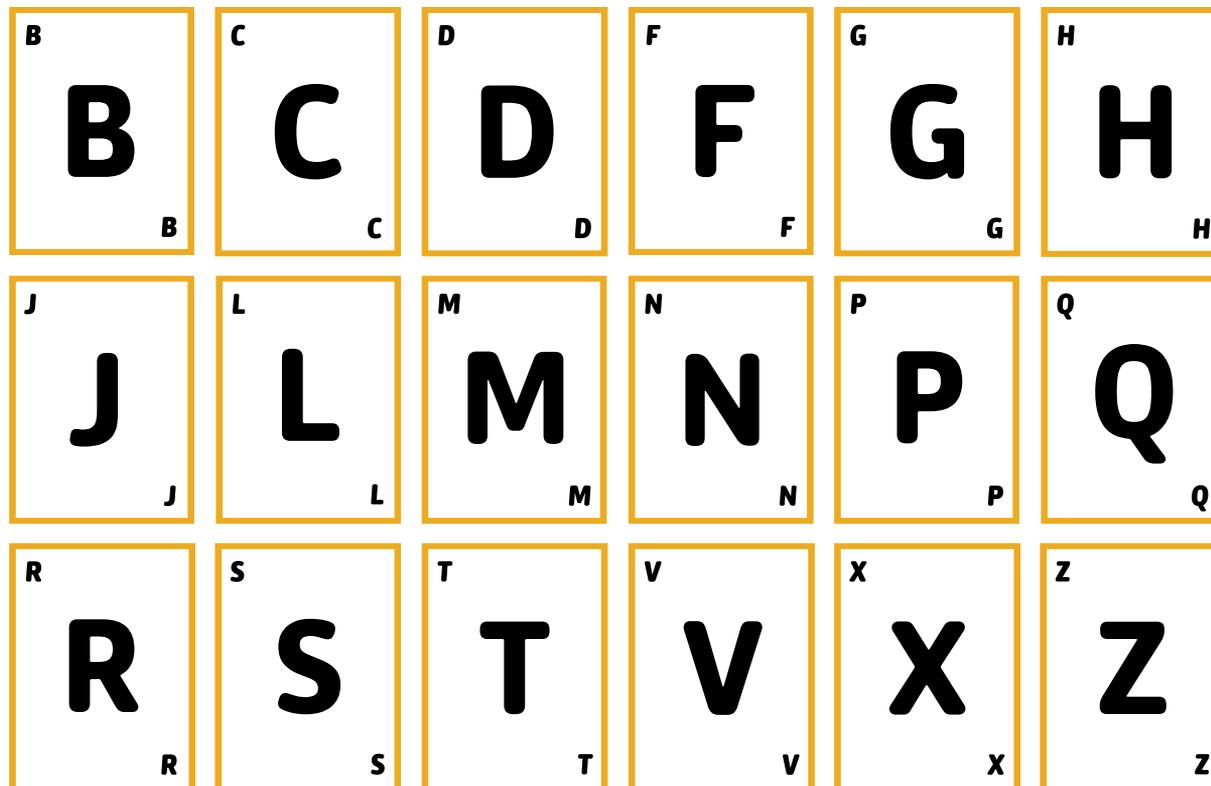
- 05 Vogais (A, E, I, O, U) com 10 cartas de cada, totalizando 50 cartas;



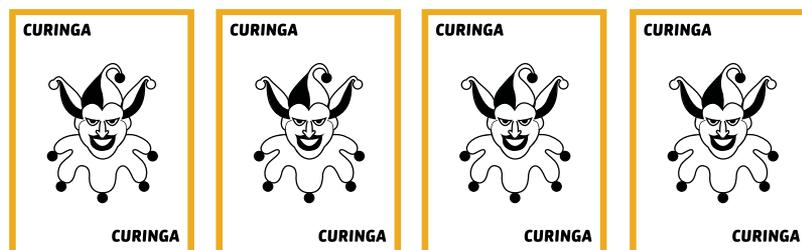
- 03 Consoantes (K, W, Y) com 03 cartas de cada, totalizando 09 cartas;



- 18 Consoantes (B, C, D, F, G, H, J, L, M, N, P, Q, R, S, T, V, X, Z) com 05 cartas de cada, totalizando 90 cartas;



- 4 Cartas curingas.



Quebra-cabeça de parlendas

TIPO DE JOGO

Atividade de ordenar palavras para formar textos que as crianças sabem de memória (textos de tradição oral).

FREQUÊNCIA DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

A atividade pode ser realizada uma vez por semana enquanto as crianças não tiverem consolidado as correspondências grafofônicas.

OBJETIVOS DIDÁTICOS

- Conhecer (reconhecer) e valorizar textos de tradição oral.
- Ler palavras, realizando correspondências grafofônicas.
- Desenvolver fluência de leitura.

ORIENTAÇÕES

- A professora ou o professor deve ser a mediadora ou o mediador da atividade.
- As peças das atividades devem ser checadas anteriormente, para que em cada saquinho tenha apenas as palavras de uma parlenda.
- Há os mesmos conjuntos de peças em letras maiúsculas e em letras maiúsculas/minúsculas. Pode-se escolher qual conjunto utilizar, considerando se os diferentes tipos de letras estejam sendo trabalhados.
- A professora ou o professor precisa, antes de começar a atividade, brincar com as crianças com as parlendas, de modo que elas relembrem cada uma.
- É preciso informar que os textos que vão formar são as parlendas que acabaram de dizer.
- Durante a atividade, é importante circular na sala, assegurando que todas as crianças em cada grupo estejam participando da atividade, auxiliando-as a se organizarem e a incluírem os colegas que estiverem menos ativos.

- É importante que os grupos sejam formados de modo equilibrado, para que não fiquem todas as crianças que ainda têm dificuldades de leitura em um mesmo grupo.

PEÇAS DO JOGO

- Três sacos;
- Três conjuntos de palavras que formam as parlendas abaixo:

**Rei capitão
Soldado ladrão
Moça bonita
Do meu coração.
Meio-dia
Macaca sofia
Fazendo careta
Pra Dona Maria.**

**O macaco foi à feira
Não teve o que comprar
Comprou uma cadeira
Pra a comadre se sentar.
A comadre se sentou
A cadeira esborrachou
Coitada da comadre
Foi parar no corredor.**

**Hoje é domingo
Pé de cachimbo
Cachimbo é de barro
Bate no jarro
O jarro é de ouro
Bate no touro
O touro é valente
Bate na gente
A gente é fraco
Cai no buraco
O buraco é fundo
acabou-se o mundo.**

Compara palavras

TIPO DE JOGO

Jogo de comparação e reconhecimento de palavras.

FREQUÊNCIA DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Pode ser realizada uma vez por semana para estudantes em processo de consolidação de correspondências grafofônicas.

OBJETIVOS DIDÁTICOS

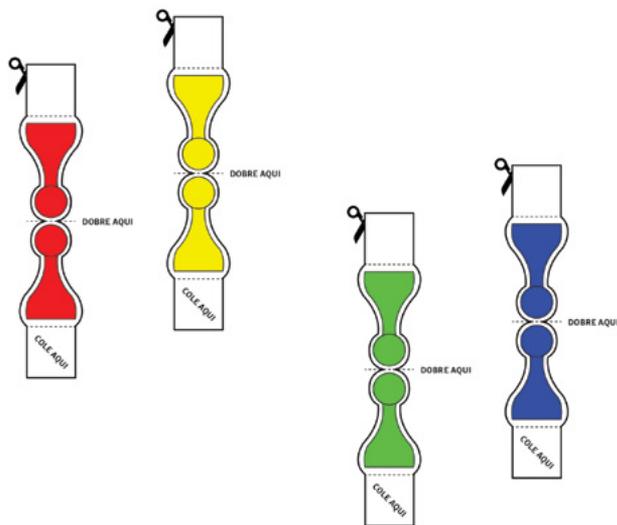
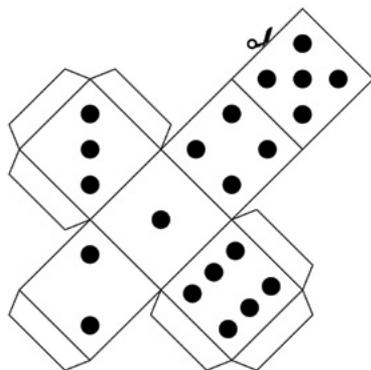
- Decompor palavras em sílabas.
- Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas.
- Estabelecer correspondências grafofônicas.

ORIENTAÇÕES

- Antes de iniciar o jogo, o professor deve organizar os estudantes de forma que todos consigam observar a trilha de palavras e imagens. É importante se certificar de que todos os participantes conheçam as imagens do jogo.
- O jogo é formado por um tabuleiro com uma trilha de palavras e imagens, quatro pinos e um dado. Cada casa da trilha apresenta duas palavras e uma imagem, por exemplo, pode ter a imagem da MELANCIA e a escrita MELANCIA E MELÃO. Ao parar em uma casa, o jogador terá que ler e escolher qual é a palavra que representa a imagem. Caso ele acerte, avança uma casa. De duas em duas palavras, há uma casa com “AVANCE UMA CASA”, ou “VOLTE UMA CASA”.
- Vence quem chegar primeiro ao final da trilha.

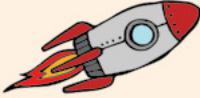
PEÇAS DO JOGO

- Um tabuleiro contendo a trilha;
- Quatro pinos coloridos;
- Um dado.



PALAVRAS DA TRILHA

IMAGEM	PALAVRAS
MELANCIA	MELÃO-MELANCIA
PIPA	PIPA-PICOLÉ
PÉ	PÉ-PÃO
PORTA	PORCO-PORTA
COLAR	COBRA-COLAR
SAPATO	SABONETE-SAPATO
AVIÃO	AVIÃO-ANEL
OVELHA	ONÇA-OVELHA
BORBOLETA	BORBOLETA-BICICLETA
ÁRVORE	AVIÃO-ÁRVORE
FOLHA	FOLHA-FOCA
DADO	DADO-DEDO
BOLO	BOTA-BOLO
CADEADO	CABIDE-CADEADO
FOGUETE	FORMIGA-FOGUETE
LUA	LUPA-LUA
ESCADA	ESCADA-ESTRELA
ESPADA	ESPELHO-ESPADA
GIRAFÁ	GIRAFÁ-GALINHA
JACARÉ	JORNAL-JACARÉ
LEÃO	LATA-LEÃO
MILHO	MEIA-MILHO
MACACO	MACHADO-MACACO

 JORNAL - JACARÉ	 LATA - LEÃO	 MEIA - MILHO	 MACHADO - MACACO	CHEGADA
 GIRAFÁ - GALINHA	 ESPELHO - ESPADA	 ESCADA - ESTRELA	 LUPA - LUA	 FORMIGA - FOGUETE
 AVIÃO - ÁRVORE	 FOLHA - FOCA	 DADO - DEDO	 BOTA - BOLO	 CABIDE - CADEADO
 BORBOLETA - BICICLETA	 ONÇA - OVELHA	 AVIÃO - ANEL	 SABONETE - SAPATO	 COBRA - COLAR
PARTIDA	 MELÃO - MELANCIA	 PIPA - PICOLÉ	 PÉ - PÃO	 PORCO - PORTA

Memória de animais

TIPO DE JOGO

Jogo de reconhecimento oral e escrito de palavras e imagens.

FREQUÊNCIA DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Uma vez por semana enquanto houver crianças na turma que não dominem o Sistema de Escrita Alfabética.

OBJETIVOS DIDÁTICOS

- Conhecer as letras.
- Decompor palavras em sílabas.
- Reconhecer palavras e suas imagens correspondentes.
- Elaborar relações grafofônicas.

ORIENTAÇÕES

- O jogo é formado por fichas que contêm palavras escritas e fichas com figuras correspondentes às palavras. É fundamental, antes de iniciar o jogo, que o professor observe se as crianças têm conhecimento dos nomes das figuras que estão nas fichas.
- O jogo pode ser jogado com as fichas que têm apenas as figuras ou com as fichas que têm somente as palavras escritas.
- O professor poderá organizar as peças do jogo da seguinte forma: colocar as peças do jogo que contêm a figura na mesa, e, antes de dar início, ir nomeando as figuras. Isso facilitará o reconhecimento das crianças de cada figura.
- Com o auxílio de um dado será definido quem começará o jogo. O participante que tirar o maior número do dado começará a jogada.
- Em seguida, para dar início ao jogo, deve embaralhar as peças que contêm as figuras e as palavras escritas e colocar na mesa, viradas para baixo e de forma organizada, de um lado as figuras e de outro as

palavras. Uma das possibilidades é jogar com o objetivo de reconhecer as palavras escritas e a figura correspondente e formar pares, como o jogo de memória tradicional.

- A cada par de palavras e figuras correspondentes o jogador ganhará um ponto. Vence o jogo aquele que ganhar mais pontos.
- Outra possibilidade do jogo é jogar apenas com as imagens. O professor solicita que cada jogador retire uma imagem da mesa e vá ao quadro e escreva a palavra que corresponde à imagem. Se escrever a palavra corretamente, ganha um ponto.
- Também é possível jogar apenas com as palavras. O professor colocará as fichas que contêm as palavras, viradas para cima, e fichas com alguns números na mesa, 2, 3, 4 e 5. O professor pegará o número 2 e solicitará às crianças que peguem as palavras que tenham duas sílabas. Depois escolherá outro número, o 4, por exemplo, e pedirá para as crianças pegarem as palavras que tenham quatro sílabas, até terminar todas as palavras da mesa. A cada acerto, a criança receberá um ponto. Vencerá aquele que ganhar mais pontos.
- Outra possibilidade de atividade é pegar a cartela que tem a imagem e a palavra escrita correspondente e pedir outras palavras que comecem com a mesma letra inicial, ou final. A cada acerto um ponto. Vencerá quem ganhar mais pontos.

PEÇAS DO JOGO

- Fichas contendo apenas as imagens;
- Fichas contendo apenas as palavras escritas;
- Fichas contendo os números 2, 3, 4 e 5.

DINOSSAURO



5

PALAVRAS

- Avestruz
- Borboleta
- Cachorro
- Dinossauro
- Elefante
- Foca
- Girafa
- Hipopótamo
- Iguana
- Jacaré
- Lobo
- Macaco
- Ovelha
- Pato
- Rato
- Sapo
- Tatu
- Urso
- Veado
- Xaréu
- Zebra

Que palavra é essa?

TIPO DE JOGO

Atividade de transformação de uma palavra em outra por retirada, acréscimo ou permuta de uma letra.

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

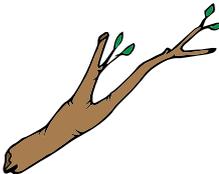
- Reconhecer que uma palavra pode se transformar em outra, se for retirada ou acrescentada alguma letra.
- Ler palavras e transformá-las, por acréscimo ou retirada de letras, realizando correspondências grafofônicas.
- Consolidar correspondências grafofônicas (no caso dos estudantes alfabéticos).

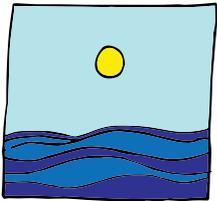
ORIENTAÇÕES

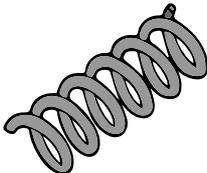
- A professora ou o professor deverá ser a mediadora ou o mediador do jogo.
- Antes de começar o jogo, é importante checar se todos conhecem todas as imagens, sobretudo as das palavras pouco usuais que estão nas fichas.
- Durante a atividade, é importante circular entre os grupos, estimulando para que todos os integrantes das duplas participem.
- Ao final, o professor deve fazer a correção, para identificar a dupla ganhadora.
- Devem ser consideradas todas as respostas das crianças em que de fato uma nova palavra for formada, e não apenas as palavras que estão na chave de correção apresentada a seguir.
- Se as crianças falaram palavras não dicionarizadas, mas que sejam conhecidas das outras crianças, essas palavras podem ser consideradas.
- Caso as crianças inventem palavras, as respostas não devem ser consideradas.

PEÇAS DO JOGO

- Dez fichas de palavras com as imagens correspondentes.

FICHAS	ALGUMAS RESPOSTAS POSSÍVEIS	FICHAS	ALGUMAS RESPOSTAS POSSÍVEIS
 CASA	ASA CANA CAPA CAÇA CADA CASAR	 PRATO	RATO PATO PRATOS
 PILHA	ILHA FILHA MILHA	 MALA	CALA MATA ALA MULA MELA MOLA
 LUVA	UVA LUTA	 GALHO	GALO ALHO

FICHAS	ALGUMAS RESPOSTAS POSSÍVEIS
 <p data-bbox="445 783 535 817">LATA</p>	<p data-bbox="769 505 833 530">MATA</p> <p data-bbox="769 553 833 579">PATA</p> <p data-bbox="769 601 833 627">BATA</p> <p data-bbox="769 650 833 675">DATA</p> <p data-bbox="769 698 833 724">CATA</p> <p data-bbox="769 746 833 772">RATA</p> <p data-bbox="769 795 833 821">NATA</p> <p data-bbox="769 843 833 869">LAMA</p> <p data-bbox="769 892 833 917">ATA</p>
 <p data-bbox="449 1236 538 1271">MAR</p>	<p data-bbox="769 1075 833 1100">MARÉ</p> <p data-bbox="782 1123 820 1149">AR</p>

FICHAS	ALGUMAS RESPOSTAS POSSÍVEIS
 <p data-bbox="1100 734 1207 769">MOLA</p>	<p data-bbox="1429 576 1494 601">COLA</p> <p data-bbox="1429 624 1494 650">BOLA</p> <p data-bbox="1416 672 1507 698">MOLHA</p>
 <p data-bbox="1096 1176 1197 1211">BOTA</p>	<p data-bbox="1429 1006 1494 1032">BOCA</p> <p data-bbox="1424 1055 1500 1081">BROTA</p> <p data-bbox="1424 1103 1500 1129">BOTAR</p>

Tem letra faltando

TIPO DE JOGO

Atividade de completar palavras, identificando a letra que está faltando.

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 a letra que está faltando em palavras e completá-las, realizando 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, o professor deve fazer a correção, para identificar a dupla ganhadora.

PEÇAS DO JOGO

- Fichas com as letras do alfabeto;
- Quadro com as palavras abaixo, faltando as letras que estão pintadas de amarelo.

AVIÃO
BICICLETA
CARRO
DROMEDÁRIO
ESCADA
FOGUETE
HELICÓPTERO
INTERNET
JORNAL
LANCHA

MOTO
ORELHÃO
PATINETE
QUADRICICLO
RÁDIO
SUBMARINO
TREM
ULTRALEVE
VELOCÍPEDE
TÁXI

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				

Jogo de colorir

TIPO DE JOGO

Jogo que proporciona a construção de gráfico de forma intuitiva.

FREQUÊNCIA DA ATIVIDADE

A frequência fica a cargo do professor ou da professora.

OBJETIVOS DIDÁTICOS

- Contar em escalas ascendentes de um em um, dois em dois, cinco em cinco, etc.
- Construir representações próprias para comunicação de dados coletados.

MATERIAL

- Um dado para cada dupla ou grupo.
- Lápis de cores diferentes para cada participante.
- Modelo de fichas para colorir (Estas podem ser desenhadas no próprio caderno ou folha ofício).

ORIENTAÇÕES

- A atividade tem como objetivos iniciais a contagem e a construção de representações próprias, porém ela tem potencial para outras aprendizagens, vejamos:
 - Ao vivenciar a atividade, trabalha-se de forma intuitiva a construção de gráficos e o campo aditivo. Esses objetivos serão atingidos, a partir dos questionamentos feitos pelo professor ou professora aos participantes durante o jogo. Alguns questionamentos que poderão ser realizados durante o jogo, envolvendo o campo aditivo:
 - Quantos pontos tem o jogador um?
 - Quantos pontos tem a mais o jogador que está à frente?

- Quantos pontos o jogador que está em segundo lugar precisa tirar no dado, para superar o jogador que está em primeiro lugar?
- Ao término desta fase explore o gráfico de barra construído. Leve alguns gráficos já prontos para análise e comparação com o que foi construído pelo grupo.

MODELO DE FICHA PARA DUPLA DE JOGADORES

JOGADOR 1:	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																						
JOGADOR 2:	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																						
JOGADOR 3:	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																						
JOGADOR 4:	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																						

Gol de palavras

TIPO DE JOGO

Jogo de formação de diferentes palavras por permuta de letras.

FREQUÊNCIA DA ATIVIDADE

Uma vez por semana para estudantes que estejam em processo de alfabetização, mas que não compreendam alguns princípios do sistema de escrita.

OBJETIVOS DIDÁTICOS

- Conhecer as letras do alfabeto.
- Compreender que cada fonema corresponde a uma letra ou a um conjunto de letras.
- Entender que a troca de letra possibilita a formação de novas palavras.
- Comparar palavras e perceber as semelhanças e diferenças sonoras.
- Realizar a correspondência grafofônica.

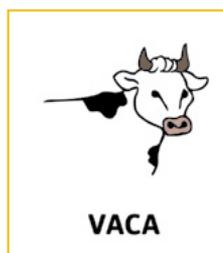
ORIENTAÇÃO

- O jogo é formado por um tabuleiro de futebol com dez pinos (cinco para cada lado do tabuleiro), uma bola e duas palhetas, além de quinze fichas contendo palavras escritas e imagens correspondentes e fichas com letras que formam cada palavra.
- Para dar início ao jogo, sugere-se zerinho ou um. O jogo pode ser jogado em grupo de cinco pessoas.
- Depois, a professora ou o professor vai escolher uma palavra e colocar em cima da mesa e, ao lado, vai colocar as letras correspondentes que formam essa palavra, com o objetivo de que todos entendam o jogo. Vai explicar aos estudantes que a troca de letras ou a retirada de letras entre as palavras forma novas palavras. Exemplificar com a seguinte orientação: “Eu tenho a palavra GATO e gostaria de saber que letra devo trocar para essa palavra virar PATO.” A turma escolhe a letra e diz em voz alta. Caso as crianças não respondam, o professor dá a resposta.

- O jogo tem início no tabuleiro de futebol. O objetivo inicial é fazer um gol e receber uma palavra do professor. Aquele grupo que receber a ficha com a palavra escrita e as letras correspondentes vai ordenar as letras e formar a palavra. Depois, o professor solicita ao grupo que pense em outra palavra, trocando ou retirando uma letra, e diga que palavra pensou. O grupo que conseguir ganha 1 ponto. Vence o grupo que fizer mais pontos.

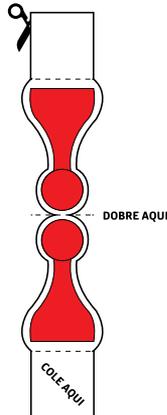
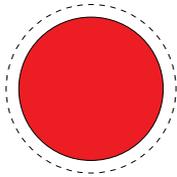
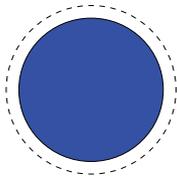
PEÇAS DO JOGO

- Fichas com as palavras escritas e imagens correspondentes;
- Fichas com letras do alfabeto que formem todas as palavras selecionadas;
- 1 tabuleiro de futebol a ser recortado e colado, contendo 10 pinos e marcação dos espaços do gol;
- Duas palhetas para jogar a bola e 6 palhetas de reserva.



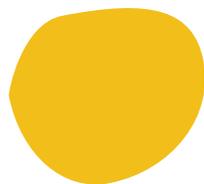
RELAÇÃO DAS PALAVRAS

- Bala
- Boca
- Bola
- Casa
- Cola
- Galho
- Gato
- Luva
- Muro
- Pato
- Pasta
- Perna
- Poste
- Rabo
- Vaca



EXEMPLOS DE PALAVRAS A SEREM FORMADAS A PARTIR DAS FICHAS DO JOGO

Bala	Mala
Boca	Foca
Bola	Mola
Casa	Asa
Cola	Gola
Galho	Alho
Gato	Pato
Luva	Uva
Muro	Furo
Pato	Mato
Pasta	Pata
Perna	Pena
Poste	Pote
Rabo	Cabo
Vaca	Maca



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.