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

# Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

A ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO
E DA ROTINA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Ano 02 Unidade 02

#### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Secretaria de Educação Básica – SEB Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

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

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento : ano 2 : unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília MEC. SEB. 2012.

48 p.

ISBN 978-85-7783-115-9

1. Alfabetização, 2. Língua portuguesa, 3. Livro didático, I. Título

CDU 37.014.22

Tiragem 125.616 exemplares

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

### Sumário

## A ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO E DA ROTINA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

| Iniciando a conversa  | 05 |
|---|----|
| Aprofundando o tema   | 06 |
| Planejamento no ciclo de alfabetização:<br>objetivos e estratégias para o ensino relativo<br>ao componente curricular - Língua Portuguesa | 06 |
| Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento:<br>a organização do processo de ensino e de aprendizagem                           | 16 |
| Compartilhando  | 27 |
| Direitos de aprendizagem em História no ciclo de alfabetização  | 27 |
| Materiais didáticos no ciclo de alfabetização   | 34 |
| Aprendendo mais   | 44 |
| Sugestões de leitura  | 44 |
| Sugestões de atividades para os encontros em grupo  | 47 |

## A ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO E DA ROTINA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO UNIDADE 2 | ANO 2

#### Autoras dos textos da seção Aprofundando o tema:

Adriana M. P. da Silva, Magna do Carmo Silva Cruz e Rosa Maria Manzoni.

#### Autoras dos relatos de experiência e depoimentos:

Ana Lúcia Martins Maturano, Ivanise Cristina da Silva Calazans e Sheila Cristina da Silva Barros.

#### Leitores críticos e apoio pedagógico:

Alexsandro da Silva, Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Cristina Bezerra da Silva, Ana Lúcia Martins Maturano, Ana Márcia Luna Monteiro, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Erika Souza Vieira, Evani da Silva Vieira, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Rochelane Vieira de Santana, Severino Rafael da Silva, Sheila Cristina da Silva Barros, Telma Ferraz Leal, Wilma Pastor de Andrade Sousa e Yarla Suellen Nascimento Alvares.

#### Produção dos quadros de direitos de aprendizagem:

Adriana M. P. da Silva.

#### Revisora

Adriana de Oliveira Gibbon.

#### Projeto gráfico e diagramação

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

#### Ilistração

Airton Santos.

#### Capa

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

### Iniciando a conversa

A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento é o tema principal dessa unidade. Serão foco das reflexões temas como: planejamento no ciclo de alfabetização, delimitação de objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa, a elaboração de rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento, a organização do processo de ensino e de aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Essas temáticas serão relacionadas às discussões sobre currículo, continuidade da aprendizagem e avaliação no ciclo de alfabetização discutidas na unidade 1 e aprofundadas nos encontros de formação. Entendemos que a delimitação do que precisa ser ensinado a cada ano do ciclo de alfabetização e como devem ser avaliados os direitos de aprendizagem podem subsidiar a elaboração do planejamento e a organização das rotinas na alfabetização.

#### Desse modo, os objetivos da unidade 2 são:

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

### Aprofundando o tema

# Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa

Magna do Carmo Silva Cruz Rosa Maria Manzoni Adriana M. P. da Silva

No texto Currículo no ciclo de alfabetização, presente na unidade 1 dessa coleção, discutimos que o currículo surge de uma conjugação de ações entre as orientações que os documentos propõem para o ciclo de alfabetização e o que efetivamente é construído no cotidiano das escolas, permeados por concepções acerca do que se deve ensinar e aprender na alfabetização. Estas concepções delineiam os princípios didáticos que vão orientar os planejamentos elaborados no cotidiano escolar.

Neste texto traçaremos uma discussão sobre a importância do planejamento para o processo de alfabetização, considerando--o como um processo que objetiva dar respostas a problemas pelo estabelecimento de fins e meios que apontam para sua superação. Entendemos que por meio do planejamento o professor pode organizar, didática e pedagogicamente, o trabalho a ser desenvolvido e o tempo a ser destinado para cada ação.

Segundo Libâneo (1994), o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. Esses planos de ação podem se configurar como educacional, escolar, curricular e de ensino. Para cada um deles existem conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais,

bem como ações e estratégias específicas para a sua efetivação. Cabe a cada escola elaborar um plano escolar sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. Nesse contexto, a proposta curricular deve orientar quanto às experiências de aprendizagem a serem oferecidas à criança na escola. Com base nos planos elencados, o coletivo de professores deve elaborar um planejamento de ensino para o ciclo de alfabetização que vise à definição das ações concretas para as situações do trabalho pedagógico, com o objetivo de possibilitar a apropriação e a consolidação da alfabetização.

A importância do planejamento para o ensino dos eixos do componente curricular Língua Portuguesa está inserida na perspectiva de que esta é uma atividade que antecede a um ato intencional (LEAL, 2010). A rotina escolar, nessa dimensão, passa a ser um momento de escolhas e decisões didáticas e pedagógicas baseadas na reflexão sobre como agir e sobre as suas possibilidades. Para planejar é importante ter consciência dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização, estabelecendo uma progressão no ensino que proporciona a progressão nas aprendizagens a cada ano. O depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano, que atua no 2º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe – PE) e na Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife – PE), revela a importância dessa atividade:

"Ao planejar, tenho como alicerces as propostas pedagógicas do município, os resultados dos mapeamentos e objetivos/competências instituídas para o 2º ano. Os eixos do componente curricular Língua Portuguesa são contemplados, semanalmente, tendo diferentes focos conforme a proposta para o dia e organizados, principalmente, com base na necessidade da turma. Com essa dinâmica, tenho como objetivo inserir cada vez mais as crianças no universo da leitura e escrita caminhando para a consolidação das atividades de apropriação."

Portanto, é necessário pensarmos no planejamento que queremos para os três anos, para cada ano, para cada etapa dentro de cada ano, e para cada eixo do componente curricular Língua Portuguesa visando a atender a cada criança em seu processo de aprendizagem. Ou seja, é necessário organizar nossa ação em relação a: Quais nossas prioridades no ensino a cada ano? O que as crianças já sabem? O que esperamos que os alunos aprendam?

A progressão da aprendizagem e do ensino é tema de discussão na unidade 8.

Como planejamos os eixos do ensino do componente curricular Língua Portuguesa e como os distribuímos ao longo da semana? Em quais critérios nos baseamos para fazer a escolha da frequência de cada um deles? Como buscamos explorá-los?

Essa forma de planejamento cria oportunidades diferenciadas para cada criança, o que pode representar um ganho significativo na direção da formação de todos, sem excluir ninguém, e na garantia da construção dos direitos de aprendizagem por todas as crianças em tempo oportuno. Contudo, entendemos que, na prática cotidiana, temos várias situações que podem fugir ao que planejamos como situações ideais de ensino e de aprendizagem. Nessas ocasiões, é preciso improvisar e, para improvisarmos com qualidade, é importante conhecermos bem a situação e as consequências dela, o que nos dá capacidade de renovar e variar as estratégias de ensino, sem desperdiçarmos o tempo de aprendizagem das crianças (GUEDES PINTO et al., 2006).

Em relação a esse aspecto, os livros didáticos de alfabetização, atualmente, sinalizam como podemos planejar os eixos de ensino do componente curricular Língua Portuguesa, tanto pela diversidade de atividades que propõem, como por ser um material que tem passado por avaliações sistemáticas do MEC, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde 1995. Albuquerque e Morais (2011) apontam que, no PNLD 2010, algumas mudanças foram introduzidas para a escolha dos livros de alfabetização. Na nova conjuntura, seriam duas coleções: dois volumes voltados para a alfabetização (para o ano 1 e 2) e um para o ensino do componente curricular Língua Portuguesa (ano 3), devendo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética ser enfatizada logo nos dois primeiros anos. Em relação à presença dos eixos do componente curricular Língua Portuguesa, nas dezenove obras aprovadas no PNLD 2010, a análise das coleções evidenciou alguns avanços e limites em relação a cada eixo de ensino:

- leitura: crescente exploração da diversidade textual (circulação, gênero, tamanho, autores), presença de textos curtos, exploração das estratégias de leitura, do vocabulário e do contexto de produção;
- produção de textos: exploração do contexto de produção, destinatários e objetivos específicos de cada gênero a ser trabalhado e pouca ênfase em atividades de planejamento e revisão dos textos;
- oralidade: menor avanço quanto à exploração do gênero e suas características, presença de atividades que exploram cantorias e conversas;
- análise linguística: crescente exploração de várias habilidades que possibilitam o domínio efetivo da escrita alfabética.

A análise das obras aprovadas no PNLD 2010 indica que as atividades de alfabetização estão presentes em todos os volumes das coleções. No entanto, isso não significa que os demais eixos do componente curricular Língua Portuguesa devam ser esquecidos. A rotina de sala de aula deve contemplar os vários eixos como objetos de ensino, pois é primordial diversificar as atividades para melhor atender aos alunos em todos os anos do ciclo de alfabetização. Sendo assim, discutiremos alguns objetivos e estratégias que podem orientar o planejamento nos eixos da análise linguística, leitura, produção de textos escritos e oralidade.

No eixo da análise linguística, é preciso considerar as atividades voltadas para o que queremos ensinar sobre o Sistema de Escrita Alfabética (como se organiza esse sistema), considerando quais conhecimentos foram construídos pelos estudantes e como eles se apropriam desses conhecimentos. Todo o processo pode ser desenvolvido de forma lúdica, por meio de jogos e atividades que promovam a reflexão sobre o funcionamento das palavras escritas (ordem, estabilidade e repetição das letras, quantidade de partes faladas e escritas, semelhanças sonoras).

É importante pensar em atividades que envolvam ações de comparar, montar e desmontar palavras, para observar e discutir os princípios do Sistema de Escrita Alfabética, promovendo a apropriação e a consolidação da alfabetização. Nessa fase, o foco deve ser o domínio do sistema e o uso adequado das palavras nos textos, por meio da reflexão sobre os recursos linguísticos necessários para a constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos.

Após as crianças estarem alfabéticas, o processo de consolidação das relações som-grafia pode passar a ser o foco do ensino no eixo da análise linguística. Um dos aspectos a serem planejados é a exploração da norma ortográfica, pois a apropriação da escrita alfabética não leva a criança a dominar todas as convenções regulares.

Ao atingir a hipótese alfabética é preciso que a criança reflita sobre a norma ortográfica, compreendendo as regularidades e memorizando as irregularidades ortográficas, a fim de escrever convencionalmente as palavras (MORAIS, 1999). Para isso, deve--se planejar as atividades de reflexão sobre as dificuldades ortográficas despertando-as para o princípio gerativo subjacente à escrita das palavras, ou seja, para o princípio de que quando conhecemos uma regra podemos aplicá-la a todas as palavras cuja escrita dependa dessa regra. Por exemplo, a regra de que o som /k/ antes de A, O e U pode ser representado por C ou K e antes de E e I, por QU ou K, quando aprendida, pode ser aplicada em muitas palavras.

A preocupação do professor não deve ser com a memorização das regras, mas com a compreensão.

Na unidade 3 será discutido que a criança alfabetizada é capaz de ler e escrever textos para interagir em diferentes espaços sociais e a criança que está em um nível alfabético é aquela que domina o Sistema de Escrita Alfabética, lendo e escrevendo palavras, mas nem sempre é capaz de ler e escrever textos com fluência.

Nos cadernos da unidade 4 a relação entre alfabetização e ludicidade é tema de debate.

No caderno da unidade 3, ano 3 são realizadas reflexões sobre o ensino da ortografia

O eixo da leitura tem, dentre outras, a finalidade de proporcionar às crianças a capacidade de ler para: aprender a fazer algo, aprender assuntos do seu interesse, informar-se sobre algum tema e ter prazer na leitura. Para o planejamento dessas atividades concebemos a leitura como uma relação dialética entre interlocutores, que pressupõe a interação entre texto e leitor e não um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos. O ensino da compreensão de texto é, portanto, um processo em espiral no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do sentido do texto pela ativação de diferentes esquemas. No segundo ano, espera-se que a criança já possua domínio da apropriação do sistema de escrita e alguma fluência mínima de leitura para que desenvolva autonomia na compreensão dos textos.

As estratégias de leitura são operações utilizadas para abordar o texto, são as responsáveis pela construção da compreensão e tornam o leitor capaz de resolver problemas frente à leitura. Segundo Brandão e Rosa (2010), para que a criança compreenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos, em que é preciso interagir ativamente com o texto, é importante que, após a atividade de leitura, ocorram conversas sobre o texto lido. As autoras propõem que sejam explorados alguns tipos de perguntas durante esta atividade:

#### • Perguntas antes da leitura

Antecipar sentidos do texto;
Ativar conhecimentos prévios;
Estabelecer finalidades para a leitura.

#### • Perguntas durante e/ou depois da leitura

Localizar informação explícita de um texto; Elaborar inferências;

Estabelecer relações lógicas entre partes do texto;

Identificar tema ou apreender o sentido geral do texto;

Interpretar frases e expressões;

Distinguir ponto de vista do "autor" de opiniões do leitor;

Estabelecer relações de intertextualidade;

Explorar vocabulário e recursos coesivos;

Explorar características do gênero textual;

Explorar recursos estéticos e expressivos do texto;

Explorar imagens como elemento constitutivo das possibilidades de sentido:

Explorar dialetos e registros;

Identificar ideia central a partir do texto;

Emitir opinião sobre o texto;

Responder aos textos (extrapolação).

Levantar e confirmar hipóteses (previsões sobre o texto).

Nessas situações de leitura é importante considerar o papel do professor como um modelo de ações, atitudes e expressões de um leitor mais experiente. Além disso, ao propor uma boa conversa planejada sobre o texto lido, o professor pode auxiliar as crianças a construir significados com base no que escutou, confrontando diferentes interpretações ou opiniões sobre o que foi ouvido e descobrindo significados não observados anteriormente. Além disso, é imprescindivel selecionar os textos e material de leitura; planejar o ensino, a aprendizagem e a avaliação da leitura, bem como organizar o tempo pedagógico a ser dedicado para cada atividade. Na escolha dos textos a serem lidos, é importante considerar:

- Qual é meu objetivo ao escolher este texto para esta turma?
- O que espero de meus alunos com a leitura deste texto?
- Qual seria um bom texto para desenvolver determinada habilidade de leitura que meus alunos ainda não dominam bem?
- Qual é o lugar deste texto no conjunto dos textos a serem lidos ao longo do bimestre, do semestre ou do ano?
- Qual a relação deste texto com o projeto pedagógico da escola, ou com meu próprio projeto para esta turma?
- Minhas escolhas levam em consideração os interesses de meus alunos?
- Quais foram as dificuldades encontradas por meus alunos para a compreensão do texto lido?
- Se eu planejei alguma atividade para desenvolver a partir do texto lido, essa atividade contribuiu para a melhor compreensão do texto?

Algumas questões podem ser consideradas no planejamento das atividades de leitura: Quem irá ler? (professor, aluno, ambos); Como será a leitura? (silenciosa, compartilhada, coletiva, em voz alta ou baixa); Que gênero será lido? Qual a regularidade dessa atividade na semana? Que informações serão dadas sobre o contexto de produção do gênero (sobre o autor, local, suporte, tema)? Como iremos

explorar as características do gênero? Qual a finalidade da leitura? Que atividades irão demandar da leitura? Quais atividades de exploração da compreensão do texto são adequadas ao gênero? Ou seja, ao planejarmos as atividades de leitura, podemos favorecer a aprendizagem das crianças sobre os elementos constitutivos dos gêneros a serem explorados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Ressaltamos que é de fundamental

importância que tais reflexões estejam a serviço da interação, ou seja, dos processos de produção e compreensão dos textos.

Quanto ao eixo da produção de textos, consideramos que, ao entrarmos no mundo da escrita, operamos com a língua de modo diferente, fazendo-a objeto de atenção e manipulação. Portanto, quando o acesso à escrita é autônomo possibilita uma maior consciência acerca das unidades linguísticas e uma maior reflexão sobre as formas textuais, autorizando o aluno a decidir sobre as maneiras de organizar o conteúdo textual. Nesse sentido, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética possibilita maior autonomia na reflexão sobre a organização textual e sobre o próprio conteúdo. Leal e Albuquerque (2005) apontam alguns tipos de situações de uso da escrita na alfabetização:

- situações em que se busca causar um efeito sobre os interlocutores em diferentes esferas e participação social (notícias, crônicas, cartazes, manchetes etc.);
- situações voltadas para a construção e sistematização do conhecimento (resumos, anotação, esquema etc.);
- situações voltadas para a auto avaliação e expressão de sentimentos, escrever para si (diários, poemas pessoais etc.);
- situação em que a escrita serve para monitoramento de suas ações, organização do dia-a-dia (agendas, calendários etc.).

Em relação ao planejamento das atividades voltadas para o eixo da produção de textos, é importante que estas busquem contemplar as reflexões acerca do contexto de produção. O contexto de produção, tal como propõem vários autores, determina não apenas o que dizemos sobre o "mundo", mas também a forma que escolhemos para "dizer". É necessário na escrita de um texto que se tenha não somente "o que escrever", mas também "para que" e "para quem" escrever, ou seja, quem escreve um texto elabora representações sobre a situação de interação, sobre os interlocutors e sobre as representações do interlocutor.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2007) indica a importância de explorarmos o contexto de produção dos textos com crianças. A autora realizou a análise de 136 textos de opinião, produzidos durante oito aulas, por crianças de 5º ano de uma escola particular, e do 2º ano do 2º ciclo, de uma escola pública municipal de Recife. Os resultados indicaram que as crianças deixam em seus textos as marcas da instituição escolar, atendendo ao que consideram serem as expectativas dos professores e, ao mesmo tempo, contornando a voz institucional, quando discordam dela. Assim, a autora mostrou que as crianças conseguiam construir representações sobre os contextos de escrita e, embora não se submetessem de forma passiva ao que achavam que esperavam delas, controlavam o que diziam e o modo como diziam, para interagirem na

instituição. O estudo indicou que crianças podem construir representações sobre o espaço escolar e se adaptarem ao que nele é solicitado, sem, no entanto, serem passivas.

Desse modo, ressaltamos que, como qualquer outra esfera de interação, a escola é espaço de disputas, de poder, de convivência. Nela, as pessoas se comunicam e usam a linguagem para causar efeitos de sentido. Por isso, no planejamento das atividades de produção de texto, é importante considerar aspetos como: lugar da produção, o tempo reservado para a produção, características de para quem vamos escrever, a forma que interagimos com o receptor do texto, posição social do locutor e do interlocutor, objetivo da interação, entre outras coisas. Assim, antes de elaborar as atividades é importante definir: Qual será o gênero a ser produzido? Qual será a finalidade da produção textual? Qual será o destinatário? Qual será a frequência de produção de texto? (diária, semanalmente, quinzenalmente, outro); Como será a produção? (individual, coletiva, em dupla, em grupo).

Atrelado a essas questões, consideramos que, no processo de produção das escritas das crianças, devemos estimular a geração, seleção e organização de ideias, a consulta a outras fontes (materiais ou mentais), o esboço da primeira versão, a revisão e a edição final do texto. Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de estratégias de planejamento global, planejamento em processo, revisão em processo, avaliação e revisão final do texto. Durante estas atividades, considera-se a construção dos sentidos no texto por meio da coesão das ideias e do uso de outros recursos linguísticos, pois aprender a escrever é muito mais do que aprender a notar/registrar o texto.

Por fim, em relação ao eixo da oralidade, não é certo afirmar que a fala é informal e a escrita formal. Ambas têm graus de formalidade variáveis de acordo com as situações comunicativas, pois os usos da língua são situados, sociais e históricos, e possuem certo grau de implícito e envolvimento. Portanto, a fala e a escrita são atividades discursivas e essa relação entre fala e escrita se dá em forma de um contínuo, sendo as duas ações planejadas.

Em pesquisa que tratou da análise de quatro coleções de livros didáticos aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2004), voltados aos anos iniciais do

O trabalho com diferentes gêneros textuais na escola é tema de discussão nos cadernos da unidade 5.



Ensino Fundamental, Leal, Brandão e Lima (2011) buscaram identificar as diferentes dimensões do ensino da oralidade e depois buscaram verificar se essas dimensões apareciam nas coleções analisadas. Como resultado, as autoras classificaram em quatro categorias as atividades analisadas: valorização dos textos de tradição oral (atividades com parlendas, adivinhas, recontos, cantorias etc.); oralização do texto escrito (leitura de texto, recitação, apresentação teatral); relações entre fala e escrita (reflexões sobre a variação linguística e interseção entre fala e escrita em diferentes espaços sociais); produção e compreensão de gêneros orais (seminário, júri simulado, exposição oral, entrevista, dramatização, teatro, entrevistas orais, debates, conversa, recado).

As autoras constataram que, embora todas as coleções tenham atividades voltadas para a aprendizagem de habilidades relativas à oralidade, a predominância é de propostas de situações informais: conversas em grupo, interpretação oral de textos. Poucas situações contemplam pla-

nejamento, realização e avaliação de uso de gêneros mais formais. Outra ressalva feita pelas autoras às obras analisadas foi a ausência de propostas em que as crianças pudessem analisar textos orais na modalidade oral e não como um texto transcrito, sendo esta uma atividade considerada muito importante para o ensino da oralidade. Desse modo, tais aspectos precisam ser avaliados na escolha dos livros didáticos e precisam ser considerados no planejamento do professor, que pode propor adaptações nas próprias atividades dos livros.

Reiteramos, portanto, que todas as formas de organização do trabalho de sala de aula favorecem múltiplas aprendizagens desde que tenham sido elaborados planos de ação. Nesse sentido, é importante adotarmos quadros de rotinas considerando os objetivos didáticos, os diversos tipos de organização do trabalho, as características do grupo e as formas de interação. No próximo texto, aprofundaremos as discussões sobre possibilidades de organização da rotina em turmas de alfabetização.

#### Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Os livros didáticos na alfabetização: mudanças e possibilidades de uso. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da (orgs.). **Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa:** computadores, livros — e muito mais. Curitiba: Editora CRV, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (orgs). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Traduzido por Glaís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GUEDES PINTO, Ana Lúcia; SILVA, Leila Cristina Borges; TEMPESTA, Maria Cristina da Silva; FONTONA, Roseli Aparecida Cação. **A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

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

LEAL, Telma Ferraz. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente In: LEAL, Telma F.; MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v.1, p. 93-112.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDAO, Ana Carolina P., LIMA, Juliana M. O oral como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: 34a Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPED), 2011, Natal - RN. Anais da 34a Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação. Natal: ANPED, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Traduzido por Glaís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Leila Nascimento da. **A paragrafação em cartas de reclamações escritas por crian- ças.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

# Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem.

Magna do Carmo Silva Cruz Rosa Maria Manzoni Adriana M. P. da Silva

A organização do trabalho pedagógico se reflete na organização da sala de aula, ou seja, no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, para organização das rotinas é necessário considerar e articular uma clara definição dos objetivos da alfabetização, da opção conceitual e da definição das ações, procedimentos e técnicas para atingir os objetivos e não apenas estabelecer "um conjunto de prescrições geradoras de uma prática rotineira" (SOARES, 2003, p. 95). Nesse sentido, perguntamo-nos: como organizar propostas de ensino que contribuam, efetivamente, para a apropriação da alfabetização na perspectiva do letramento?

Nesse sentido, a sala de aula de alfabetização deve ter o duplo objetivo: um primeiro consiste em ajudar a criança por meio da reflexão "sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades" (SOARES, 2003, p.70) e um segundo,

implica ajudá-la a se apropriar do sistema de escrita, para que tenha autonomia para interagir por meio da escrita. No entanto, é preciso atentar que,

"[...] sem proposições metodológicas claras, estamos correndo o risco de ampliar o fracasso escolar, ou porque rejeitamos os tradicionais métodos [...] ou porque não saberemos resolver o conflito entre uma concepção construtivista da alfabetização e a ortodoxia da escola ou [...] porque podemos incorrer no espontaneísmo." (SOARES, 2003, p. 96).

Ampliando a discussão em relação à distribuição das atividades e eixos do componente curricular Língua Portuguesa

Nos cadernos das unidades 3, 4 e 5 serão aprofundadas as reflexões sobre as diferentes dimensões da alfabetização na perspectiva do letramento. na rotina semanal, perguntamo-nos: Qual a importância da organização das atividades de ensino do componente curricular Língua Portuguesa na rotina?

A organização do tempo pedagógico garante que cada eixo de ensino seja contemplado, sendo importante ao professor refletir sobre o que ensina, por que ensina e que tempo (etapa e duração) precisa para ensinar o que ensina. Por meio do planejamento, podemos refletir sobre nossas decisões, considerando as habilidades, possibilidades e conhecimentos prévios dos alunos. Organizando as rotinas podemos conduzir melhor a aula, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática, flexibilizando as estratégias de ensino e avaliando os resultados obtidos. O estabelecimento de rotinas na alfabetização contribui tanto para a prática de ensino como para o processo de aprendizagem da criança, como ressalta a professora Ana Lúcia:

"A rotina construída nas minhas salas de aula tem apresentado um resultado bastante satisfatório sendo ilustrado nos mapeamentos realizados. A turma está mais apropriada da dinâmica das aulas, pois, com o tempo pedagógico otimizado, os eixos do componente curricular Língua Portuguesa são tratados con-

forme as necessidades da turma através de atividades variadas ou reformuladas quando as criancas mostram muito entusiasmo ao realizá-las, ou até mesmo, quando percebo que precisam ser aplicadas novamente. Para o docente, a prática da rotina viabiliza uma observação e registro do processo de ensino--aprendizagem na alfabetização dando encaminhamentos para os próximos passos, consequentemente, as crianças são beneficiadas pelas respostas a essa prática mostrando seu desempenho cotidianamente."

A pesquisa desenvolvida por Albuquerque, Ferreira e Morais (2005) apresentou a importância do estabelecimento de atividades regulares de ensino na rotina da alfabetização e sua contribuição para a aprendizagem da criança. Os pesquisadores tinham como objetivo analisar quais conhecimentos os professores tinham da alfabetização e das práticas de letramento e como esses conhecimentos estavam sendo reconstruídos, nas práticas de ensino dos professores. A pesquisa foi desenvolvida com nove professoras do 1º ano do 1º ciclo, no Recife, no ano de 2004. Foram analisados os cadernos e os livros usados pelas docentes, houve observação partici-

pante e encontros de formação continuada sobre temáticas relacionadas à alfabetização. Em cada aula foi elaborado um protocolo de observação e, a partir da análise do conjunto de protocolos, categorizadas as atividades das professoras nos seguintes eixos: atividades de rotina, atividades de apropriação do sistema de escrita, atividades de leitura e produção de textos e atividades de desenho. Em cada eixo, elencou-se um conjunto de subcategorias relacionadas às atividades desenvolvidas.

A partir das análises realizadas, as professoras foram categorizadas entre aquelas que tinham uma prática sistemática de ensino do Sistema de Escrita Alfabética, que contemplava uma rotina de trabalho diário, envolvendo o eixo da escrita alfabética em uma perspectiva de reflexão sobre a escrita; as que tinham a mesma prática sistemática, porém relacionada ao uso dos métodos tradicionais; e as que tinham uma prática assistemática de ensino do sistema, por priorizarem o trabalho de leitura de textos de diversos gêneros textuais e não ter um trabalho frequente de apropriação do sistema. Os resultados indicaram que as crianças das professoras cujas práticas eram sistemáticas tiveram melhor desempenho em uma atividade de escrita de palavras, ao final do ano letivo (ALBU-QUERQUE, FERREIRA e MORAIS, 2006).

Outro elemento a ser considerado na elaboração de quadros de rotinas é a im-

portância da diversificação do ensino, das formas de intervenções e dos tipos de atividades na rotina, sendo necessário graduá--los, de acordo com o desenvolvimento de cada criança e da turma, na realização das tarefas propostas. Nesse ponto da discussão, perguntamo-nos: qual a importância da organização das rotinas de trabalho nas turmas de alfabetização? A delimitação clara dos direitos de aprendizagem das crianças, em cada etapa de escolarização e em cada eixo do ensino, é necessária para uma ação consistente, mas há aprendizagens que são realizadas durante toda a escolarização e os alunos precisam ser estimulados a construí-las em situações diversificadas, planejadas e sistemáticas.

No planejamento das rotinas é importante estabelecer acordos com base em planejamento e com objetivos partilhados considerando a organização espacial e temporal para as tarefas pedagógicas. Na organização das atividades é imprescindível pensar em:

- · Quais os objetivos da atividade?
- O que o aluno já sabe e o que pode aprender com a atividade?
- Como deve ser a organização da sala ou do grupo?
- Para que nível de escrita é mais produtiva a atividade?
- Como posso intervir durante/após a atividade?
- Como será a sequência/regularidade da atividade?

Para isso, o aluno deve ser incluído no processo de planejamento para gerenciar seu tempo e atividades, ter consciência sobre o que irá ser trabalhado, avaliado e o que precisa ser retomado. Portanto, para organizar as atividades em sala de aula no atendimento à diversidade é importante pensar:

- Como podemos organizar as atividades necessárias para cada turma dentro da rotina diária e semanal?
- Os alunos se alfabetizam só pela leitura de textos?
- É preciso reservar tempo na rotina para ensinar linguagem oral?
- Que unidades linguísticas devemos/ podemos explorar em sala de aula?
- Como podemos fazer essa sistematização?
   Com que regularidade?
- Para desenvolver a compreensão da leitura e da produção textual, precisamos refletir sobre os gêneros textuais ou basta promover situações de leitura e de produção de textos?

Além de diversificar as atividades, é preciso também diversificar seus modos de organização por meio de situações didáticas em grande grupo, pequenos grupos, duplas e de forma individual, pois "a organização dos alunos em sala de aula não pode ser decidida apenas com base nos conhecimentos que eles possuem [...]. Para organizarmos os alunos, precisamos

ter em mente o que queremos naquele momento da aula" (LEAL, 2005, p. 107). Algumas formas de organização do trabalho pedagógico têm sido mais comuns na rotina escolar nos dias atuais, tais como, por exemplo, sequência didática, projeto didático, atividades permanentes e jogos.

As sequências didáticas são atividades planejadas de forma sequenciada, de modo que a ordem interfere na sua realização; as respostas dos alunos a uma atividade direcionam e são mobilizadas na atividade seguinte. Em relação ao ensino da língua, por meio dessa forma de organizar o trabalho pedagógico, um mesmo conteúdo pode ser revisitado em diferentes aulas, de modo articulado e integrado.

Um exemplo do desenvolvimento de planejamento de atividades no eixo da oralidade foi investigado por Nascimento, Lima e Silva (2012) na pesquisa em que se buscou investigar quais conhecimentos foram construídos por alunos de uma turma do 5º ano, após a vivência de uma sequência didática explorando o gênero oral "Seminário". Como procedimentos metodológicos, as autoras fizeram a análise das intervenções da professora durante a aplicação da sequência didática e os seminários produzidos no início e final da sequência. O planejamento da sequência didática no eixo da oralidade teve como base os seguintes objetivos e etapas planejadas pelas professoras:

No cadernos das unidades 4 e 6 diferentes formas de organização do trabalho pedagógico serão aprofundadas, como os projetos didáticos e sequências didáticas.

Na unidade 7 a heterogeneidade será foco de reflexão.

#### 1. Objetivos didáticos:

- reconhecer o gênero seminário como um gênero oral praticado nos espaços escolares e extraescolares;
- refletir sobre o gênero seminário escolar: finalidade, organização, elementos linguísticos e paralinguísticos;
- · utilizar diferentes fontes de pesquisa;
- selecionar informações fundamentais para a apresentação do seminário;
- produzir resumos, esquemas para registrar informações sobre a temática;
- conhecer e organizar as etapas de um seminário: abertura, introdução ao tema, desenvolvimento, conclusão, encerramento;
- · usar expressões linguísticas próprias do gênero seminário;
- fazer uso de material escrito como apoio para a exploração do tema e nortear a audiência acerca do seminário apresentado;
- articular os turnos das falas entre os sujeitos participantes do grupo do seminário.

#### 2. Etapas:

- situação inicial (2 aulas): levantamento prévio dos alunos acerca do gênero seminário escolar, registro das primeiras ideias e realização dos seminários iniciais (produção Inicial);
- · módulo 1: análise de outros seminários, previamente gravados;
- módulo 2: trabalho com as expressões linguísticas;
- módulo 3: definição dos temas para os seminários e orientações para pesquisas. Pesquisa das temáticas dos seminários em diferentes fontes;
- módulo 4 e 5: pesquisa das temáticas dos seminários em diferentes fontes;
- módulo 6: seleção e registros das principais informações pesquisadas e confecção de cartazes para as apresentações;
- módulo 7: ensaio dos seminários, análise dos pontos a serem melhorados e revisão do que foi sistematizado acerca do gênero seminário;
- módulo 8: apresentação final dos seminários para uma das turmas da escola.

Os resultados da pesquisa indicaram que as crianças se apropriaram, em boa medida, das etapas de um "seminário escolar", pois utilizaram cartazes como apoio à fala, empregaram mais expressões linguísticas comumente encontradas em um seminário, adotaram uma postura corporal, entonação da voz e linguagem gestual mais adequadas. As autoras concluem que, quando há um ensino sistematizado do oral, na rotina escolar, os alunos conseguem aprender aspectos relevantes desse eixo do componente curricular Língua Portuguesa.

Outra forma de organizar as atividades são os projetos didáticos, que são situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e com um produto final: em um projeto, as ações propostas, ao longo do tempo, têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar (produção de um livro; jornal escolar; organização de uma Feira Literária...). O projeto didático, geralmente, pressupõe um problema a ser resolvido, produto a ser produzido pelos alunos e um acompanhamento coletivo de todo o processo (LEAL, 2005). Na organização dos projetos didáticos, é importante estabelecer critérios de análise, tais como os utilizados para verificar se:

- A temática é pertinente à turma?
- · O projeto apresenta um problema?
- · A apresentação contempla as ideias gerais do projeto?
- Os argumentos que justificam a realização do projeto estão claros e articulados com a temática proposta?
- Os objetivos gerais e específicos são apresentados com clareza?
- · Os objetivos gerais e específicos são coerentes com a temática abordada?
- A articulação entre os objetivos específicos permite que o objetivo geral seja alcançado?
- A fundamentação teórica é pertinente à temática?
- Os conteúdos a serem trabalhados estão expressos e estão articulados com a temática?
- · As etapas previstas no projeto contemplam os objetivos almejados?
- O tempo de duração é apropriado ao desenvolvimento das atividades?
- A forma de avaliação definida é coerente com a temática, com os objetivos estabelecidos, com as atividades propostas, com o tempo disponível e os sujeitos envolvidos?
- · O projeto é viável?

As atividades permanentes são as que acontecem ao longo de um determinado período de tempo na rotina (semana, mês, ano) e são importantes para o desenvolvimento de conceitos, procedimentos e ati-

tudes. Essas atividades, quando adotadas em uma rotina pedagógica, podem exercer um papel importantíssimo por possibilitar que as crianças tenham acesso, de forma regular, a atividades que envolvem o alfabetizar letrando. Em relação às atividades permanentes, a roda de leitura pode fazer parte da rotina como uma atividade que busca incentivar nas crianças o prazer pela leitura, conforme nos relata a professora Ivanise Cristina da Silva Calazans, do 2º ano da Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe-PE):

"Vejo a roda de leitura como um momento muito prazeroso e significativo, na qual os estudantes antecipam a leitura formulando suas hipóteses, criando expectativa com tempestade de ideias. Possibilita aos não alfabetizados uma integração deixando-os mergulhar no mundo imaginário da literatura. Portanto, esse momento não acontece apenas na roda de leitura. No canto da sala, improviso uma biblioteca para se deleitarem após o término das atividades corriqueiras. Costumo incentivar os que não leem a levar e pedir para alguém ler para eles."

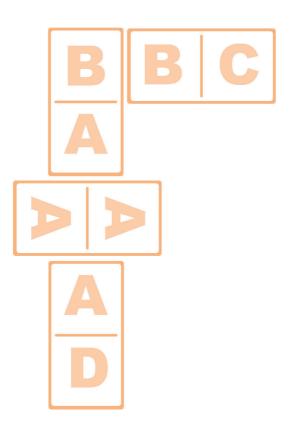
Outras atividades que realizamos na rotina e que se configuram como permanentes são a exploração dos nomes das crianças no momento da chamada; marcação do calendário; leitura do quadro dos ajudantes do dia; exploração da rotina de atividades a serem desenvolvidas na sala, dentre outras. A professora Sheila Cristina da Silva Barros, do 2º ano da Escola Municipal Ubaldino Figueirôa (Jaboatão dos Guararapes-PE), aponta quais são as atividades que vem desenvolvendo em sua turma e como elas são importantes para o processo de consolidação da alfabetização:

"As atividades de rotina que realizo em minha turma são: escrita da rotina do dia no quadro, escrita do nome da escola e data e marcação da data no calendário. Essas atividades são utilizadas para trabalhar a leitura, as relações grafofônicas e a criação de repertório de palavras estáveis. A escrita da rotina no quadro normalmente é a primeira atividade, na maioria das vezes, eu escrevo os momentos que iremos ter durante a aula, mas os alunos também são convidados para serem meus escribas. Depois da escrita, sempre uma das crianças é convidada para fazer a leitura dos momentos que teremos durante o dia. Uma atividade não tão frequente, mas que também faço nesse momento de escrita da rotina, é escrever palavras com a troca ou

falta de alguma letra para que os alunos encontrem o erro e as corrijam. A escrita da data já foi desenvolvida de três maneiras em nossa turma. A primeira, no início do ano, na qual eu escrevia (nome da escola, município e data) e, em seguida, realizava a leitura destacando as sílabas formadas. Em outro momento. atuei como escriba dos alunos com eles ditando como se escrevia cada palavra. Atualmente, um aluno é chamado para escrever no quadro e, em seguida, realizamos a leitura corrigindo os erros cometidos. No decorrer do ano, estou percebendo a importância dessas atividades para os alunos, principalmente para aqueles que ainda estão, ou estavam, na fase inicial do processo de alfabetização. Em muitos momentos, eles recorriam a palavras que escrevíamos durante a rotina para a escrita de outras."

Ainda em relação às formas de organização do trabalho pedagógico, os jogos se configuram como atividades lúdicas desenvolvidas como recurso em várias modalidades da atividade pedagógica atrelado à mediação do docente. Atividades que envolvem

o brincar com a língua, tais como o jogo da forca, adedonha, palavras cruzadas, dentre outros, já são desenvolvidas pelas crianças, mesmo antes da escola. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vários jogos podem ser desenvolvidos com o objetivo de promover a apropriação e consolidação da alfabetização. Além disso, o Ministério da Educação distribuiu, em 2011, para as escolas brasileiras, um conjunto de jogos destinados à alfabetização que exploram o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. O depoimento da professora Ana Lúcia aponta como a professora vem usando um desses jogos distribuídos:



"Uma das práticas que muito contribui para a consolidação do SEA são os jogos, sendo de alfabetização ou populares. O primeiro aconteceu da seguinte forma: organizei pequenos grupos de crianças de acordo com o nível de leitura e escrita, tendo cada um sua vez. Acompanhei o desenvolvimento das jogadas, intervindo conforme o grau de dificuldade que os jogadores apresentavam; é comum reinventar o uso de um jogo já vivenciado e perguntar a opinião da turma quando o jogo termina. Por exemplo, o "Quem Escreve Sou Eu" que após o uso sugerido pelo guia, desafiei o grupo alfabético a registrar no caderno e em ordem alfabética as palavras das cartelas. È importante ressaltar que, na maioria das vezes, utilizo esses jogos nas atividades diversificadas, nas quais, enquanto um

grupo está jogando comigo, as demais crianças estão com uma atividade cuja realização seja mais autônoma."

Assim, a organização das aprendizagens na rotina deve priorizar a importância das atividades permanentes e dos jogos na alfabetização como atividades diárias que proporcionam reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética, contemplando diferentes unidades linguísticas. Além disso, o desenvolvimento de sequências e projetos didáticos indica a importância de desenvolver práticas de leitura e escrita, semanalmente, de forma significativa e contextualizada, atreladas aos diferentes eixos do componente curricular Língua Portuguesa na exploração dos gêneros orais e escritos, bem como aos diferentes componentes curriculares. O quadro de rotina a seguir exemplifica como se pode pensar na organização das modalidades do trabalho pedagógico de forma articulada.



SEGUNDA-FEIRA TERÇA-FEIRA QUARTA-FEIRA QUINTA-FEIRA SEXTA-FEIRA

#### Atividade permanente (todas as crianças)

(cantar músicas; roda de conversas; exploração do calendário; registro e leitura da rotina do dia; contagem dos alunos e reflexão sobre propriedades da adição, trabalho com os nomes próprios na chamada e na escolha do ajudante do dia)

#### Atividade permanente (todas as crianças)

(leitura deleite utilizando as estratégias de leitura – antes, durante e depois; pode ser uma leitura individual, dupla, coletiva ou protocolada – continuidade no dia seguinte). Os livros do PNBE e do PNLD Obras Complementares podem ser usados.

#### Atividade permanente

(Correção das atividades de casa - coletiva ou individual - pode-se formar grupos)

#### Atividade permanente (Apresentação oral das histórias lidas por cada criança no final

Todas as crianças

de semana)

Divisão em dois grupos:
Informática (grupo A – Projeto didático: atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares)

Jogos de Alfabetização na sala (grupo B – atividade/jogos de apropriação ou consolidação do SEA)

#### Sequência didática Exploração de gêneros orais e escritos focando temas relativos a diferentes

Todas as crianças

componentes

curriculares

## Divisão em dois grupos: Informática (grupo B – Projeto didático: atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares)

Jogos de alfabetização na sala (grupo A – atividade/ jogos envolvendo a apropriação da ortografia)

#### Sequência didática

Atividade de produção/ revisão de texto, contemplando temas de diferentes componentes curriculares.

#### Merenda / Recreio / Cantinho da leitura (livre)

# Sequência didática (uso do livro didático de Língua Portuguesa ou Matemática, que abordem os conhecimentos explorados na sequência didática ou projeto didático).

Em dupla e/ou individual

#### Atividade sequencial Exploração de

atividades/ jogos de alfabetização e/ou de apropriação da norma ortográfica em grupos.

#### Projeto didático (depende da temática)

(uso de livros didáticos de diferentes componentes curriculares, que abordem os conhecimentos explorados na sequência didática ou projeto

Sequência

didática

Em dupla e/ou individual

didático).

#### Atividade permanente

Organização da sala e anotação das atividades de casa na agenda/caderno

No caderno de educação especial - "A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva" são compartilhadas propostas de ação didática a serem vivenciadas na rotina de alfabetização de crianças surdas.

A análise do quadro de rotina indica que a organização dos diferentes tipos de atividades depende das aprendizagens esperadas para a turma e devem ser distribuídas de forma equilibrada e progressiva na rotina semanal, bem como estas devem contemplar ações como reflexão, sistematização e consolidação dos direitos de aprendizagem; além de diversas formas de agrupamento dos alunos, diariamente e ao longo da semana. Isto é, variando as formas de gestão em sala de aula, estaremos conciliando a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e o desenvolvimento de estratégias de compreensão e produção de textos orais e escritos, sem negligenciarmos nenhuma dessas dimensões da escolarização inicial, integrando-as ao trabalho focado em saberes relativos a diferentes áreas de conhecimento.

#### Referências

ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; FERREIRA, Andrea T. B.; MORAIS, Artur G. **As práticas cotidianas de alfabetização:** o que fazem as professoras? In: 28ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2005, Caxambu. Anais. Caxambu: [s.ed.], 2005, p. 1–19.

ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; FERREIRA, Andrea T. B.; MORAIS, Artur G. Learning the alphabetic writing system: the efects of different teaching prateces in Brazil. In: Sigwriting, 2006, Antwerp. 10th international conference of the early special interest group on writing PROGRAM. Bélgica, v. 01. p.42-42. 2006.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUER-QUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização**: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NASCIMENTO, Julliane Campelo do; LIMA, Marineusa Alvino da S.; SILVA, Leila Nascimento da. O gênero discursivo seminário: habilidades a serem desenvolvidas e o papel da mediação docente In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. (orgs). **O oral na escola:** A investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26<sup>a</sup> REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2003, Caxambu. **Anais da 28<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPEd**, Caxambu: 2003, p. 1–18.

### Compartilhando

### Direitos de aprendizagem em História no ciclo de alfabetização

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

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

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

#### Art. 32.

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

- I o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia,

das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

- III o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

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

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

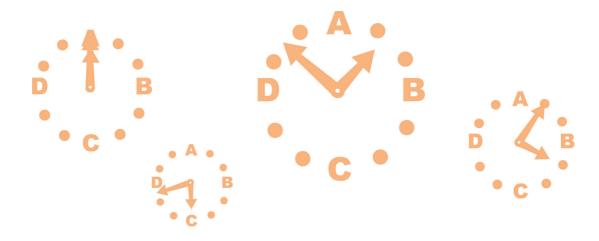
São descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e, depois, expostos em quatro quadros, direitos específicos relacionados aos conceitos fundamentais da disciplina nos anos iniciais, cujas definições também

oferecemos ao debate. São as seguintes:

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

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

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



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

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

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

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

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

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

## Materiais didáticos no ciclo de alfabetização

Telma Ferraz Leal Juliana de Melo Lima

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

Uma das tarefas do professor quando planeja sua ação didática é escolher os recursos a serem utilizados. Leal e Rodrigues (2011, p. 96-97), ao discutirem sobre o uso de recursos didáticos alertam que,

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

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

- 1 livros que aproximem as crianças do universo literário, ajudando-as a se constituírem como leitoras, a terem prazer e interesse pelos textos, a desenvolverem estratégias de leitura e a ampliarem seus universos culturais, tais como os livros literários de contos, poemas, fábulas, dentre outros;
- 2 livros que ampliem o contato com diferentes gêneros e espaços sociais, considerando as diferentes finalidades de leitura, tais como os livros de reflexão sobre o mundo da ciência, as biografias, os dicionários, os livros de receitas, dentre outros;
- 3 livros que estimulem a brincadeira com as palavras e promovam os conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética;
- 4 revistas e jornais variados que promovam a diversão e o acesso a informações, tais como os jornais, com destaque aos suplementos infantis, as revistas infantis e os gibis;
- 5 os livros didáticos, que agrupam textos e atividades variadas;
- 6 materiais que estimulem a reflexão sobre palavras, com o propósito de ensinar o sistema alfabético e as convenções ortográficas, tais como jogos de alfabetização, abecedários, pares de

- fichas de palavras e figuras, envelopes com figuras e letras que compõem as palavras representadas pelas figuras e coleções de atividades de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita;
- 7 os materiais que circulam nas ruas, estabelecimentos comerciais e residências, com objetivos informativos, publicitários, dentre outros, como os panfletos, cartazes educativos e embalagens;
- 8 os materiais cotidianos com os quais nos organizamos no tempo e no espaço, como calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadros de horários de todos os tipos, catálogos de endereços e telefones, mapas, itinerários de transportes públicos etc;
- 9 os registros materiais a respeito da vida da criança e dos membros de seus grupos de convívio: registro de nascimento/ batismo ou casamento (dos pais e/ou dos parentes), boletim escolar, cartões de saúde/vacinação, fotografias (isoladas e em álbuns), cartas ou e-mails, contas domésticas, carnês, talões de cheque, cartões de crédito etc;
- 10 recursos disponíveis na sociedade que inserem as crianças em ambientes virtuais e que promovem o contato com outras linguagens, tais como a televisão, o rádio, o computador, dentre outros.

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

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

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

#### Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

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

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

O PNLD 2010 distribuiu as coleções didáticas em dois grandes grupos: o primeiro, voltado para os dois primeiros anos de escolaridade, reúne as coleções de letramento e alfabetização linguística e alfabetização matemática; o segundo grupo reúne as coleções relativas aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática para os 3º, 4º e 5º anos e as coleções didáticas de Ciências, História e Geografia para os 2º, 3º, 4º e 5º anos, além dos livros regionais de Geografia e História, dirigidos aos alunos do 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2013, foi feita uma reorganização de modo que o primeiro grupo agregou os três primeiros anos e o segundo agregou os dois anos seguintes do Ensino Fundamental.

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

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

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

foi ampliado, de modo que a distribuição contempla as salas de aula dos anos 1, 2 e 3, totalizando seis acervos de 30 livros.

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

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

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

#### os livros selecionados:

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

#### oito tipos de obras são encontrados nos acervos:

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

### Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE)

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

Um dos destaques do PNBE é a distribuição dos livros de literatura, que engloba textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos. Esses livros são destinados às bibliotecas das escolas.

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

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

O PNBE Especial distribuiu, em 2010, livros em formato acessível aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais (Braille, Libras, Caracteres Ampliados, Áudio). Foram entregues 48 obras literárias destinadas ao Ensino Fundamental. O objetivo principal foi o favorecimento de acesso ao universo literário em outros formatos, de modo a abranger as crianças com necessidades educacionais especiais.

### Programa Nacional do Livro Didático - Dicionários

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

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

### Jogos de Alfabetização

Em 2011, O Ministério da Educação distribuiu para as escolas brasileiras um conjunto de jogos destinados à alfabetização. São 10 jogos que contemplam diferentes tipos de conhecimentos relativos ao funciona-

mento do Sistema de Escrita Alfabética. Em 2013, tais materiais foram destinados pelo MEC aos sistemas que aderiram ao Pacto para Alfabetização. Os jogos são classificados em três grandes blocos (Leal et al., 2008, p. 19-20).

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

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

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

#### Desse modo, os objetivos propostos são:

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

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

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

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

#### Os objetivos propostos são:

- compreender que a escrita nota (representa) a pauta sonora, embora nem todas as propriedades da fala possam ser representadas pela escrita;
- conhecer as letras do alfabeto e seus nomes;
- compreender que as palavras são compostas por sílabas e que é preciso registrar cada uma delas;
- compreender que as sílabas são formadas por unidades menores;
- compreender que, a cada fonema, corresponde uma letra ou conjunto de letras (dígrafos), embora tais correspondências não sejam perfeitas, pois são regidas também pela norma ortográfica;
- compreender que as sílabas variam quanto à composição e número de letras;
- compreender que as vogais estão presentes em todas as sílabas;
- compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda-direita;
- comparar palavras quanto às semelhanças gráficas e sonoras, às letras utilizadas e à ordem de aparição delas.

# 3. Jogos que ajudam a sistematizar as correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas

· Quem escreve sou eu

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

#### Os objetivos propostos são:

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

#### **PNBE do Professor**

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

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

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

### Coleção Explorando o Ensino

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

Além desses materiais descritos há, na internet, vários livros que podem ser acessados no Portal do MEC (<a href="http://">http://</a> portal.mec.gov.br/>), no link "Publicações" (http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=872&id=12814).

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

#### Referências

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

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

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

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

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

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

# Aprendendo mais

### Sugestões de leitura

# Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formas de Organização do trabalho de Alfabetização e Letramento. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Alfabetização e letramento na infância.** Boletim 09/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2005. (Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630Al fabetizacaoeLetramento.pdf).

O artigo aborda a organização da rotina da alfabetização e está estruturado em duas partes. Na primeira, a autora apresenta os dois eixos que auxiliam a rotina do trabalho com a escrita e a leitura: a criação de contextos significativos e o favorecimento do contato com textos, com seu uso efetivo e com a análise de seus aspectos formais de forma significativa para as crianças. Na segunda parte, a autora apresenta algumas formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento, dentre elas, atividades específicas sobre os eixos do componente curricular Língua Portuguesa; jogos e desafios; trabalho com temas; trabalho a partir da necessidade de ler ou escrever determinado gênero de texto; organização dos espaços de leitura e escrita na sala de aula e na escola; organização em torno do cotidiano da sala de aula e da escola; organização por projetos de trabalho. O artigo também faz sugestões de atividades para cada forma de organização e orientações ao professor sobre como planejá-las e executá-las.



# Alfabetização e leitura literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor.

PAIVA, Aparecida de. Alfabetização e leitura literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Alfabetização e letramento na infância.** Boletim 09/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2005. (Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/1506 30AlfabetizacaoeLetramento.pdf).

O artigo trata da relação entre leitura, literatura e trabalho docente no processo de alfabetização. A autora defende que a literatura infantil auxilia o desenvolvimento das sensibilidades para a linguagem literária, formação cultural e para o envolvimento da criança com a escrita. Discute formas de combinar experiência estética e ambiente escolar. Para problematizar a tensão entre literatura e escola, a autora realiza discussão sobre a produção cultural e a produção literária para o público infantil e a sua consequente escolarização; para isso, enfatiza a necessidade da presença do professor como mediador do processo de iniciação do leitor-criança, que requer o autoconhecimento como sujeito leitor e a capacidade de dimensionar suas práticas de leitura literária. Aponta três fatores que constituem um ponto de partida do trabalho de mediação de leitura literária às crianças: repertório de leitura do professor; sua capacidade de análise crítica dos textos e suas escolhas adequadas à idade e interesse de seus alunos.

### O professor como mediador das leituras literárias.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: BRASIL, Ministério da Educação. Literatura: ensino fundamental. Coleção Explorando o ensino, vel. 20, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2010. (Disponível em http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630Al fabetizacaoeLetramento.pdf)

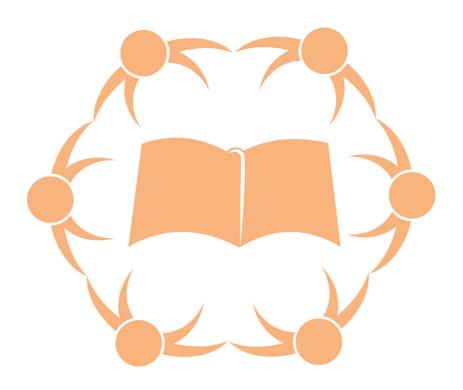
O artigo aborda a mediação do professor no processo de leitura de textos literários por e para as crianças. Está estruturado em 4 partes. Na primeira, apresenta a sensibilidade e o conhecimento como duas principais dimensões da literatura, o conceito de literatura e de texto literário, fazendo uma ligeira distinção entre texto literário e não literário. A parte dois trata da mediação do professor e enfatiza que, quando bem feita, propõe a fantasia e estimula a imaginação da criança. Para tanto, recorre aos três níveis de leitura postulados por Martins: sensorial, emocional e racional e afirma que a leitura da literatura infantil se vincula aos dois primeiros. Faz descrições de mediações pontuais no ensino da leitura e indica algumas estratégias de mediação. A terceira parte aborda sobre a intolerância da escola a respeito de determinados temas considerados polêmicos. A autora ressalva que a exclusão destes cerceia a consciência crítica das crianças e impede-as de conhecer o real por meio do imaginário. A última parte faz considerações sobre a função do mediador de leitura e sua atuação.

### A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem.

4.

CAMPELLO, Bernadete. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. In: BRASIL, Ministério da Educação. Literatura: ensino fundamental. Coleção Explorando o ensino, vol. 20. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2010. (Disponível em http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=117).

O artigo apresenta a biblioteca como um espaço de expressão e construção que oferece oportunidades de aprendizagem inovadoras. Aborda a necessidade da integração da biblioteca pelo professor nas suas práticas educativas e as condições para que essa integração realmente se efetive. A discussão sobre esse status da biblioteca é feita em 4 partes. Na primeira, são apresentadas as variadas dimensões da biblioteca escolar, como: estoque de livros e de informações, refúgio e entretenimento e espaço de manifestações culturais. Na segunda parte, a biblioteca é abordada como espaço de aprendizagem, com foco no desenvolvimento de habilidades relativas à busca de informações. A autora enfatiza que a biblioteca escolar deve garantir, além dos textos destinados à busca de conhecimentos específicos, a qualidade e a diversidade de gêneros literários a serem lidos pelas crianças. A terceira parte trata das funções do bibliotecário: seleção de materiais da biblioteca, organização dos materiais da biblioteca e parceiro na aprendizagem. Por fim, a quarta parte discorre sobre a construção coletiva da biblioteca escolar.



# Sugestões de atividades para os encontros em grupo

#### 1º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: "Minhas férias, pula uma linha, parágrafo", Christiane Gribel. (acervo PNBE 2010)

- 2 Ler a seção "Iniciando a conversa";
- 3—Ler o texto 1 (Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa); socializar as experiências na organização semanal e diária da prática de alfabetização, visando contemplar os quatro eixos do componente curricular Língua Portuguesa; refletir sobre as formas de planejamento que utiliza e como organiza a rotina; relacionar a prática desenvolvida e a obtenção dos resultados para a apropriação dos direitos de aprendizagem pelas crianças, no 2º ano do Ensino Fundamental;
- 4—Analisar o planejamento realizado no terceiro momento da unidade 1, para identificar quais direitos de aprendizagem propostos nos quadros de História podem ser contemplados por meio do planejamento feito; reformular o planejamento, caso sejam pensadas algumas alterações.
- 5 Assistir ao Programa "Alfabetização e letramento", da TVE (Salto para o futuro anos iniciais do ensino fundamental pgm.2 Alfabetização e letramento. http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com\_zoo&view=item&item\_id=5582).

### Tarefa (para casa e escola)

- Ler o texto 1 (Materiais didáticos no ciclo de alfabetização), da seção "Compartilhando" e fazer um levantamento dos materiais descritos no texto que estão na escola. Analisar os materiais e listar alguns a serem usados na turma do ano 2;
- Realizar as atividades planejadas, contemplando conhecimentos e habilidades dos componentes curriculares Língua Portuguesa e História;
- Escolher um dos textos sugeridos na seção "Sugestões de leitura" e elaborar uma questão a ser discutida pelo grupo (escolher coletivamente o texto que será discutido).

### 2º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: "Você troca?", Eva Furnari (acervo PNBE 2010)

- 2 Socializar as aulas realizadas com base no planejamento elaborado na 1ª unidade e reformulado no primeiro momento da unidade 2;
- 3 Socializar as leituras e questões levantadas, discutindo-as no grupo;
- 4 Ler o texto 2 (Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem), analisar o quadro de rotina com base nas questões: A rotina semanal contempla os quatro eixos do componente curricular Língua Portuguesa e a interdisciplinaridade? Eles estão distribuídos de forma equilibrada e de acordo com as especificidades da turma? A rotina semanal contempla diferentes modos de organizar o trabalho pedagógico? As atividades propostas contemplam ações como reflexão, sistematização e consolidação dos saberes, além de diversas formas de agrupamento dos alunos?;
- 5 Discutir sobre o levantamento feito dos materiais e sobre os cuidados com a conservação (tarefa do primeiro encontro desta unidade);



6 - Planejar, em grupo, e socializar uma aula em que sejam exploradas atividades com o objetivo de promover a consolidação da alfabetização utilizando um dos jogos de alfabetização distribuídos pelo MEC.