

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

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

A organização do trabalho escolar e os
recursos didáticos na alfabetização

Caderno 04

Brasília 2015

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

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 trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

116 p.

ISBN: 978-85-7783-187-6

1. Alfabetização. 2. Currículo. 3. Recursos didáticos. 4. Planejamento do ensino. I. Título.

CDU
xxxxx

Tiragem 380.000 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70.047-900
Tel: (61) 2022-8318 / 2022-8320

CADERNO 4 | A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização

Coordenação Geral:

Telma Ferraz Leal, Emerson Rolkouski, Ester Calland de Sousa Rosa, Carlos Roberto Vianna

Organizadores:

Eliana Borges Correia de Albuquerque, Flávia Dias de Souza, Telma Ferraz Leal, Ester Calland de Sousa Rosa

Autores dos textos das seções Aprofundando o Tema e Compartilhando:

Adelma Barros-Mendes, Adriana Carvalho, Ceris Salete Ribas da Silva, Clecio Bunzen, Cleonara Maria Schwartz, Dania Monteiro Vieira Costa, Daniela Montuani, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Eliana Guimarães Almeida, Fernanda Zanetti Becali, Flávia Dias de Souza, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Josenir Souza, Julianna Silva Glória, Leandro Quaresma Aniká, Maria Zélia Versiani Machado, Rosivaldo Gomes, Telma Ferraz Leal

Leitores Críticos:

Adelma Barros-Mendes, Beatriz Rodrigues Diniz, Clecio Bunzen, Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos, Dourivan Camara Silva de Jesus, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Ester Calland de Sousa Rosa, Flávia Dias de Souza, Francisca Izabel Pereira Maciel, Luciane Manera Magalhães, Maria Karla Cavalcanti de Souza, Marília Villela de Oliveira, Marissol Prezotto, Mirna França da Silva de Araujo, Rita de Cássia da Luz Stadler, Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, Tatiane Fonseca Niceas, Telma Ferraz Leal

Apoio pedagógico:

Amanda Kelly Ferreira da Silva, Denize Shirlei da Silva, Maria Karla Cavalcanti de Souza

Revisora de Texto:

Ana Maria Costa de Araujo Lima, Bruna de Paula Miranda Pereira

Projeto gráfico e diagramação:

Labores Graphici

Sumário

07 **Iniciando a Conversa**

09 **Aprofundando o Tema**

09 Aprofundando os conhecimentos: a organização do trabalho pedagógico na alfabetização – Cleonara Maria Schwartz, Dania Monteiro Vieira Costa, Fernanda Zanetti Becali

19 Livros Didáticos no Ciclo de Alfabetização: diversos perfis, múltiplos usos – Ceris Ribas da Silva, Clecio Bunzen

32 Obras Complementares do PNLD no Ciclo de Alfabetização: planejamentos e múltiplos usos – Telma Ferraz Leal, Clecio Bunzen

45 Literatura na sala de aula: possibilidades de leitura literária no ciclo inicial da escolarização – Maria Zélia Versiani Machado, Daniela Montuani, Eliana Guimarães Almeida

58 Diversos jogos no Ciclo de Alfabetização: usos e funções – Eliana Borges Correia de Albuquerque, Clecio Bunzen

69 Trabalhando com mídias e tecnologias Digitais como instrumentos de alfabetização – Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Julianna Silva Glória

81 **Compartilhando**

81 Sequência Didática para o ensino das línguas maternas Patoá e Português por meio do gênero mito indígena – Leandro Quaresma Aniká

90 A Copa: a Copa e a mudança das paisagens – Ivanise Cristina da Silva Calazans

95 Os Recursos didáticos como meio de articulação entre os diferentes componentes curriculares – Adelma Barros-Mendes, Adriana Carvalho, Josenir Souza, Rosivaldo Gomes

107 **Para Aprender Mais**

111 **Sugestões de Atividades**



Iniciando a Conversa

Pensar a organização do trabalho pedagógico no processo educativo e, em especial, na alfabetização requer entendimento e articulação de diferentes aspectos, tais como: (i) o que entendemos por ensinar e aprender; (ii) que concepções de ensino e de aprendizagem norteiam nossas práticas e a organização das atividades escolares; (iii) que sujeitos queremos formar; (iv) que recursos didáticos podem favorecer a compreensão de determinados conceitos escolares e a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes; (v) que livros didáticos e demais materiais de apoio podem ser utilizados e de que modos podem ser utilizados; (vi) qual a intencionalidade pedagógica presente na seleção de cada um dos recursos disponíveis, dentre tantos outros aspectos.

Refletir e aprofundar conhecimentos sobre esses elementos, essenciais à prática educativa, são o foco desse Caderno. Assim, ao pensarmos o processo de alfabetização, com a proposição deste material temos como objetivos centrais possibilitar aos professores:

- compreender diferentes necessidades e elementos essenciais para a organização do ensino na alfabetização;
- analisar e elencar critérios para a seleção e utilização de livros didáticos;
- conhecer diferentes possibilidades de uso de obras complementares e livros literários na alfabetização;
- planejar atividades com jogos didáticos existentes nas escolas para a alfabetização, bem como em situações de jogos elaborados coletivamente pelas crianças;
- explorar atividades de alfabetização que envolvam novas tecnologias digitais, com uso de computadores e internet.



Aprofundando o Tema

APROFUNDANDO OS CONHECIMENTOS: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO

Cleonara Maria Schwartz (Professora da Universidade Federal do Espírito Santo)

Dania Monteiro Vieira Costa (Professora do Instituto Ensinar Brasil)

Fernanda Zanetti Becali (Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo)

Esta unidade aborda modos de organização das atividades escolares, recursos didáticos e como esses se articulam a concepções de “ensinoaprendizagem”, com o objetivo de refletir sobre a importância de construir ambientes escolares e das salas de aula que sejam suportes ao ensino da leitura e da escrita, no Ciclo de Alfabetização e, portanto, para o ingresso mais sistemático no mundo da cultura escrita.

Inicialmente, é preciso destacar que refletir sobre a organização desses ambientes requer considerar que as práticas alfabetizadoras se constituem em articulação com os diversos usos que se fazem da leitura e da produção oral e escrita de textos na sociedade, pois, por meio da alfabetização, as crianças se inserem no mundo da escrita e, ao mesmo tempo, exercem a cidadania. Freire (1996) enfatizou que a alfabetização serve à formação da cidadania, pois possibilita que os indivíduos ajam e interajam no mundo ativa e responsivamente. Isso faz da alfabetização inicial um espaço-tempo na escola de extrema relevância para a formação de cidadãos com condições de agirem de forma crítica e inventiva no mundo.

Assim, neste texto, discutiremos a organização do trabalho educativo em relação à participação das crianças no processo de “ensinoaprendizagem” para, em seguida, refletirmos sobre a organização do espaço da sala de aula e o planejamento do trabalho educativo.

Conversando sobre a relação entre as crianças e a organização do trabalho educativo

Sabemos que as crianças, mesmo antes de entrarem para a escola, já terão tido contato com muitas formas de escrita, pois vivemos em um mundo no qual as formas de escrita circulam em diferentes suportes como, por exemplo, embalagens, livros, revistas, jornais, placas, cartazes, televisão etc. Dessa forma, crianças que vivem em contextos em que a escrita faz parte de inúmeras atividades cotidianas possivelmente conseguem compreender que as escritas significam algo, mesmo que ainda não consigam entender como funciona o nosso sistema de escrita. Por isso, ao entrarem na escola, conseguem compreender com mais facilidade usos e funções sociais da escrita, especialmente aqueles dos quais participa no seu cotidiano familiar e social.

Sabemos, também, que as crianças, independente de suas condições de vida, convivem ou participam de situações de usos da escrita no seu cotidiano. Isto é, elas vivem imersas em um mundo de escrita, e vivenciam práticas de leitura e de escrita diversas, pelo fato de conviverem com pessoas que utilizam a leitura e a escrita. Mesmo assim, há crianças cujas vivências ficam restritas, por exemplo, a presenciar assinaturas de documentos ou a leitura de pequenas instruções que as orientem em alguma ação imediata. Para essas crianças, a escola é o lugar privilegiado para vivência de variadas situações de uso da escrita mais complexa. De modo geral, a escola é o lugar privilegiado para a aprendizagem da leitura e da escrita. Na escola, a criança aprenderá a ler e a escrever, não só para atender a necessidades básicas e imediatas do cotidiano, mas também para se comunicar com os outros com quem convive, para registrar ideias, para buscar informações, para ampliar as possibilidades de participação na vida social, para se divertir, para desenvolver a criticidade. Independente da quantidade ou qualidade das vivências das crianças com e em práticas de uso da leitura e da escrita, a escola pode contribuir para aproximar a aprendizagem da leitura e da escrita dos seus usos sociais na vida, fazendo com que a educação escolar não se distancie das práticas sociais e históricas dos indivíduos.

No interior da escola, a sala de aula não se constitui como o único espaço de aprendizagem da leitura e da escrita, assim como a escola não é o único lugar de “ensinoaprendizado”. Crianças e professores ensinam e aprendem em diferentes espaços e tempos: na escola, na biblioteca, na sala de informática, nos laboratórios de aprendizagem, no pátio, na praça perto da escola, no supermercado, no cinema. Assim, ensina-se a ler e a escrever em diferentes “espaçostempos”, rompendo-se com o paradigma do ensino somente voltado para a sala de aula, e possibilitando aos alunos que observem configurações que a escrita assume no mundo escolar e social.

Desse modo, é importante explorar as escritas que existem na comunidade: letreiros em lojas, placas de trânsito, nomes de ruas, placas de ônibus, propagandas, bem como outras formas de escrita que aparecem no entorno da escola (GONTIJO, 2008). Se possível, levar as crianças a esses espaços e dialogar com elas sobre essas escritas e seus significados, seus usos, para que servem etc. Vale destacar que, nas comunidades onde existem poucas possibilidades de exploração da escrita nas ruas, é possível fotografar outros espaços em que as crianças circulam para, em sala de aula, conversar com elas sobre o sentido da linguagem escrita presente nesses espaços e, nesse contexto, buscar conhecer as experiências das crianças com a linguagem escrita e, sobretudo, as expectativas que têm em relação a essa aprendizagem.

Assim, para uma organização adequada do trabalho pedagógico, o diálogo é o elemento central nas práticas. Pelo diálogo com as crianças, compreendemos o que sabem sobre os usos que se fazem da escrita no meio social em que vivem, compreendemos suas ideias, entramos nos jogos construídos por elas, com base em sua imaginação, e entendemos como elaboram o discurso alheio etc.





A conversa do menino Paulo¹, uma criança de 7 anos de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, com a professora-pesquisadora, sobre como pensa por que não consegue escrever, exemplifica com exatidão a importância de o diálogo ser o eixo organizador do trabalho pedagógico na alfabetização.² Vejamos um trecho:

Paulo: ((fala rindo)) Eu não penso direito... eu não sei como eu vou escrever...

P: ((fala rindo)) Você é engraçado... você pensa sim...

Paulo: Só que eu não penso direito...

P: PENSA::: sim... todo mundo pensa...

Paulo: Eu não... eu tenho uma lagartixa no meu cérebro...

P: Uma lagarTIXA no seu cérebro?! ((muitos risos da pesquisadora e das crianças)) Essa é boa... heim Thai? ((fala com a colega que estava ao lado)) Mas a gente tem que matar essa lagartixa...

Paulo: É.... TEM::: pronto matei ((bate com o lápis na cabeça e volta para a escrita do texto))

P: Qual é a palavra? Pra eu te ajudar... primeiro você tem que pensar o que você quer dizer... aí pensou... aí a gente vai na escrita para dizer o que você pensou... aí a gente vai pensando nas letras que formam as palavras que pensou... não é só jogar letras de qualquer maneira... a lagartixa foi embora? Vai... a lagartixa foi embora?

Paulo: Foi... matei ela...

P: Fico feliz...

Paulo: Peguei o martelo e esmaguei as duas...

No trecho, a criança diz que não sabe como escrever porque não pensa direito. Desse modo, ela explica a dificuldade para escrever o que foi solicitado. Isto é, é tão difícil, para ela, fazer suas tentativas de escritura que relaciona sua dificuldade com o não pensar direito. Certamente, esse discurso foi ouvido, aprendido. Curiosamente, Paulo segue dizendo, com muitos risos, que tem uma lagartixa na cabeça, que o atrapalha a escrever. A professora-pesquisadora se insere no jogo, na brincadeira, e lhe diz que deveria mandar a lagartixa embora, ou seja, ela o incentiva a escrever. A criança concorda e diz que matou a lagartixa, batendo com o lápis na cabeça.

¹ Nome fictício.

² Os diálogos que serão transcritos, neste texto, compõem o Relatório de Pesquisa intitulada "A escrita para outro no processo inicial da alfabetização", realizada em 2012, em uma escola da rede municipal de ensino de uma cidade do Espírito Santo, sob a orientação da professora Cláudia Maria Mendes Gontijo.

Quando perguntada novamente se a lagartixa havia ido embora, responde que esmagou com um martelo as duas lagartixas, e inicia sua escrita.

O diálogo entre a criança e a professora-pesquisadora demonstra que não é suficiente uma boa sequência didática ou projeto para incentivar a produção. Esse é o ponto de partida para experiências de “ensinoaprendizagem” bem-sucedidas na escola, mas, no entremeio do processo, existem as conversas, o diálogo que incentiva, que remodela o pensado e conduz a criança a participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

Para Costa (2013), de modo geral, a relação dos adultos com as crianças, historicamente, tem sido marcada pelo controle e regulação do comportamento. Instituições como a família e a escola têm criado estratégias de controle do comportamento infantil, por práticas coercitivas e moralizantes da infância. Especificamente a escola, instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita, constrói uma rotina com organização do conteúdo que, muitas vezes, limita a ação das crianças com a linguagem escrita, reduzindo suas possibilidades de expressão.

A conversa com a criança coloca em cena, ou seja, traz para o processo de ensino da linguagem escrita a estética do riso (BAKHTIN, 1997). Com a brincadeira da lagartixa e as respostas da pesquisadora, a criança se põe a escrever. Desse modo, liberta-se do medo que muitas vezes aparece durante a aprendizagem da linguagem escrita. O riso e a brincadeira também diminuem as barreiras sociais, etárias e hierárquicas entre as crianças e os adultos, e contribuem, na situação específica, para a superação das dificuldades de escrever.

Segundo Goulart (2006, p. 87), “às vezes, preocupadas em demasia com os conteúdos de ensino, não paramos para conhecer nossos alunos” e seus modos de aprendizagem, anseios, medos e expectativas. É preciso, então, reconhecer que considerar as crianças como sujeitas de direitos de aprendizagem em cotidianos escolares, conforme defendemos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC), é primordialmente permitir-lhes a participação nos rumos de seu processo educativo, assegurando-lhes lugar de **protagonistas** ou de **autoras** durante esse processo, pois, só assim, deixam de ser **objetos** de situações de “ensinoaprendizagem” pensadas previamente pelos professores, para se tornarem **sujeitos** participantes do processo, conforme aponta Sarmiento (2004).

As crianças nos revelam, por meio do diálogo, suas formas de aprender, suas dificuldades, tensões e expectativas em relação à aprendizagem da linguagem escrita, quando suas vozes integram o trabalho educativo. Dessa forma, para que nossas propostas de “ensinoaprendizagem” façam sentido para as crianças, elas necessitam ser pensadas e organizadas em função do que as crianças sabem, desejam e necessitam aprender. Por isso, repensar as formas de organização do trabalho pedagógico torna-se importante na alfabetização e requer pensar a sala de aula, a escola, como espaços dialógicos.





É importante destacar que, para as crianças ou pessoas em fase de alfabetização, a escrita é uma forma especial de linguagem, na medida em que o aprendizado da linguagem escrita possibilita a apropriação de novas formas de expressão e de comunicação. Esse é um princípio fundamental que deve ser levado em consideração na organização da ação docente no Ciclo de Alfabetização, pois aprender a ler e a escrever é possibilitar o domínio da modalidade de linguagem escrita, para dialogar com o outro. A conversa que reproduzimos a seguir ocorreu entre a professora-pesquisadora e a menina Kim, aluna de uma turma de 1º ano de uma escola pública, que utiliza a escrita para conversar com seu pai. Ao vivenciar na sala de aula espaços de leitura e escritura como forma de comunicação, a menina compreendeu que poderia resolver um problema que teve com o pai, por meio de um texto escrito. Assim, na ocasião, Kim procurou a pesquisadora, dizendo que gostaria de escrever para o seu pai.

Vejamos, a seguir, o início do diálogo com Kim:

Kim: O meu pai... eu tava brincando com o meu gato... aí... ele me mordeu... né?...
Aí quase que ele matou meu gato quando ele viu...

P: Mas aí ele ficou bravo com você também?

Kim: ((demonstra muita tristeza)) Ele brigou muito comigo...

P: É por isso que você escolheu fazer pra ele... porque você está triste?

Kim: ((confirma balançando a cabeça e faz uma cara muito triste)) Oh... tia... mas é pra entregar hoje? Ou... pra entregar outra semana?

P: Você está querendo levar logo?

Kim: Acho que pode ser uma surpresa pra ele... Não sei se o aniversário dele é quarta-feira... quarta-feira tá sem aula... tia?

P: Terça... terça é feriado...

No trecho acima, podemos inferir que Kim estava triste consigo mesma porque havia desobedecido ao pai. Conta que ele pediu que ela não brincasse com o gato, mas, mesmo assim, brincou com o bicho, que lhe deu uma mordida, levando o pai a ficar muito bravo com ela. Por isso, ela queria agradecer-lhe com o cartão. No diálogo, foi questionado se ela estava triste com a situação. A criança confirmou balançando a cabeça. Naquele momento, sua grande preocupação era saber se ela podia levar o cartão que faria para o seu pai naquele mesmo dia. Para convencer a professora, Kim argumentou que gostaria de levar o cartão no mesmo dia, porque poderia ser

uma surpresa para o seu pai, já que o aniversário dele era naquela semana. A seguir, apresentamos o cartão produzido por Kim:



PAPAI EU QUERO PACIACOM VOCÊ ÇO
EUEVOCE

TIAMO LINDO

EU-TOUNA-BIBLIOTECA LINDO NÊ

KIM

PAPAI EU QUERO PASSEAR COM VOCÊ
SÓ EU E VOCÊ

EU TOU NA BIBLIOTECA

TE AMO LINDO NÊ

KIM

O diálogo com Kim revela que a menina decidiu utilizar a linguagem escrita para agradar a seu pai, para dizer que o amava. Provavelmente, a relevância que a escrita tem na nossa sociedade é um dos fatores que influenciaram a escolha, pela criança, da modalidade de linguagem escrita. Esse fato nos leva a inferir que, escrevendo, ela poderia demonstrar ao pai que aprendeu a ler e a escrever, respondendo, desse modo, a uma expectativa familiar, pois é sabido que existe certa pressão social sobre a criança para que domine a linguagem escrita. Assim, por meio do texto, Kim poderia apresentar ao pai seu desenvolvimento na escola, o que poderia amenizar o aborrecimento que ele teve com ela, ou até fazê-lo esquecer. Além disso, podemos pensar que a criança tenta seduzir o seu interlocutor pela palavra escrita, de duas maneiras: a primeira, já mencionada, é o fato de o pai poder ficar feliz com a sua aprendizagem; a segunda é a sedução pelas palavras ditas – o elogio (“lindo”); o afeto (“te amo”). O fato é que a criança demonstra uma efetiva necessidade de escrever para o pai, aspecto que deve ser suscitado durante os processos de “ensinoaprendizagem” e, para isso, é necessário pensar em formas de ensinar que despertem nas crianças alguma necessidade de ler e produzir textos.

Conversando sobre a organização do espaço da sala de aula

No tópico anterior, destacamos a importância de a organização do trabalho pedagógico levar em conta as vivências das crianças e de suas famílias com as situações de uso da linguagem escrita, e também a necessidade de o trabalho de “ensinoaprendizagem” ser permeado pelo diálogo com as crianças, para conhecer suas vidas, seus modos de pensar, os desafios que enfrentam e como lidam com eles.



Organizar o trabalho pedagógico na alfabetização também requer pensar a organização do espaço da sala de aula de modo que a interação entre as crianças e a professora possa ser facilitada. Em seguida, apresentamos o relato da professora Dilza Côco (CÔCO, 2006) sobre a organização de uma sala de aula:

As carteiras da sala eram organizadas em três filas duplas e a professora sempre orientava onde algumas crianças deveriam sentar. Contudo, não existia lugar fixo, viabilizando, assim, constante alteração da dinâmica de interação entre as crianças. A professora também instituía diariamente a escolha de um aluno ajudante, que ficava sentado ao lado da sua mesa. Esse aluno era selecionado de acordo com a ordem alfabética dos nomes e tinha como atribuição auxiliar a professora na distribuição dos diversos materiais didáticos utilizados no decorrer das aulas. Durante as observações realizadas na pesquisa, foi possível perceber grande interesse das crianças em desempenhar o papel de ajudante.

Desse modo, a definição dos lugares das crianças visava garantir a interlocução e, ao mesmo tempo, garantir que as crianças se ajudassem mutuamente. Não havia lugares fixos e as crianças transitavam mais livremente. Além disso, uma das crianças ajudava a professora na organização do trabalho, distribuindo materiais.

Se os espaços e/ou a organização dos alunos devem ser mais flexíveis, é necessário disponibilizar para as crianças uma diversidade de materiais portadores da linguagem escrita e de outras formas de linguagem e, ainda, uma diversidade de maneiras de dispor/usar esses materiais nas salas de aulas. Vejamos o relato da professora Dilza sobre a disposição dos materiais na sala de aula e sobre o modo como as crianças lidavam com esses materiais:

Quanto aos aspectos relativos ao ambiente alfabetizador, a sala apresentava ilustrações da turma do Ursinho Pooh, fichas com letras do alfabeto fixadas na parede acima do quadro, cartaz de aniversariantes em forma de tabela, cartaz com o cardápio da semana, diferentes livros de literatura infantil disponíveis no suporte de parede, além de jogos educativos, gibis e fichas com textos de livros didáticos disponíveis nos cestos de plástico [...]. As interações das crianças com esses materiais ocorriam diariamente. O cartaz de aniversariante era um componente sempre consultado na sala. Assim, quando identificavam que algum colega estava aniversariando, faziam uma homenagem cantando parabéns. Os livros de literatura infantil e os

gibis também eram manuseados constantemente. As crianças, no intervalo entre as atividades propostas pela professora, escolhiam algum livro no suporte da sala para que pudessem se dedicar à atividade de leitura. Esse procedimento parecia já estar instituído nas práticas da sala de aula, pois as crianças tinham esse comportamento com muita frequência e naturalidade. As leituras eram realizadas em diferentes lugares da sala, como nas próprias mesas de estudo, sentadas no palco ou no tapete de borracha e, às vezes, no chão. Costumavam ler individualmente ou escolhiam algum colega para fazer leitura alternada, e cada criança lia uma página da história.



É preciso lembrar que a alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética e ortográfica, mas também é um processo permeado por práticas de leitura e de produção de textos orais e escritos, considerando as diferentes formas e modos de constituição dessas práticas na sociedade. A configuração do espaço escolar de modo a permitir a leitura e a produção de textos é essencial.

Esse modo de conceber a alfabetização atribui à prática alfabetizadora o caráter de constituir-se também como um trabalho de “ensinoaprendizagem” que leva em conta o domínio do sistema alfabético de escrita, a aprendizagem das convenções ortográficas (regulares, diretas, contextuais, morfológico-gramaticais e irregulares), a inserção do sujeito que aprende e ensina em práticas de leitura e de produção textuais, bem como o domínio dos mais diversos e amplos usos que se fazem da leitura e da escrita em diferentes contextos socioculturais.

Nessa direção, todo e qualquer espaço em que ocorre a prática alfabetizadora é espaço de múltiplas e diversificadas relações entre a criança e os objetos portadores da escrita. É, portanto, espaço de mediações entre as crianças e os objetos culturais. Entendemos, assim, que é necessário termos na sala de aula: *cartaz com os quatro tipos de alfabetos mais utilizados na escola e fora dela, que deve ser afixado na altura das crianças, para que possam visualizá-lo e tocá-lo, pois muitas vezes costumam contornar as letras com os dedos para depois escrevê-las no caderno; alfabeto móvel; calendário; cartazes de aniversariantes do mês e de ajudantes do dia; livros de literatura; papéis de carta, para incentivar a escrita; cartaz com orientações sobre a convivência na sala de aula; textos trabalhados, que podem ser afixados na parede; fichas com os nomes das crianças, escritas com letras cursivas e de forma maiúsculas; materiais como cadernos e livros, que devem ser identificados com os nomes das crianças; e outros.*

Por outro lado, ter esses materiais em sala de aula não é suficiente para as crianças aprenderem a ler e a escrever, porque somente por meio da mediação do professor as crianças podem produzir e se apropriar dos conhecimentos criados ao longo da história humana. A linguagem escrita é de natureza cultural, porque foi criada pelos





seres humanos. Se a escrita é um objeto de natureza cultural, não basta manusear letras, livros, fichas de leitura, brinquedos etc. para que as crianças aprendam a ler e a escrever. É fundamental que a relação das crianças com a linguagem escrita seja mediada por nós, professores. Desse modo, os suportes que comportam textos ou formas de escrita não podem ser apenas inseridos na sala de aula. Precisamos conversar, explicar, ensinar, demonstrar para as crianças aquilo que sabemos sobre eles e que podemos fazer com eles. Assim, precisamos pensar a organização da sala de aula em função das necessidades das crianças e da aprendizagem (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009).

Conversando sobre o planejamento do trabalho educativo na alfabetização

Quando falamos de ‘planejamento’, referimo-nos à organização das ações de “ensinoaprendizagem” da leitura e da escrita a serem desenvolvidas com as crianças. Essas ações devem levar em consideração as necessidades de aprendizagem que estão diretamente ligadas às respostas que damos a três questionamentos: **O que ensinamos? Como ensinamos? Para que ensinamos?**

Para respondermos a essas questões, é importante que reconheçamos, em sentido amplo, a alfabetização como “[...] processo de inserção no mundo da linguagem escrita” (GONTIJO, 2003, p. 7). Como dito, não podemos dizer que essa inserção se dá somente pela entrada da criança na escola, mas é preciso reconhecer que a escola tem um papel fundamental nesse processo. Por isso, organizar o trabalho educativo para ensinar nossas crianças a ler e a escrever é, acima de tudo, uma ação ética e responsável por parte dos atores que desenvolvem esse trabalho, na medida em que se reconhece a necessidade de reflexão e organização das ações necessárias para que efetivamente as crianças aprendam a ler e a escrever.

Levando em consideração essas questões, a organização do trabalho educativo no Ciclo de Alfabetização é uma ação docente que envolve tanto **a previsão de atividades** didáticas a partir de objetivos de “ensinoaprendizagem” quanto **o direcionamento dessas atividades**; mas é também **um momento de pesquisa e reflexão** intimamente ligado ao processo. Desse modo, é necessário considerar, nos planejamentos, formas diversificadas de organização do ensino da leitura e da escrita, seja por projetos, por sequências didáticas, por atividades de campo ou por outras atividades. Essas formas de organização do trabalho docente devem ser estruturadas a partir de práticas de leitura e de produção de textos, envolvendo atividades que girem em torno do funcionamento e da organização do sistema de escrita e dos aspectos linguísticos.

Por outro lado, quando pensamos sobre as diferentes formas de planejar e organizar o trabalho educativo no Ciclo de Alfabetização, inferimos que planejamento e organização são ações com encadeamento em torno do texto. Esse encadeamento aponta para unidades temáticas que têm o texto como eixo principal, pois, conforme



Nos Cadernos da unidade 6 do PNAIC 2013, há reflexões sobre esses diferentes modos de organização do trabalho pedagógico.

defende Geraldí (2003), é no texto que a língua se revela concretamente como forma e como discurso. Contudo, é preciso considerar que as sequências didáticas e os projetos didáticos devem ser considerados **propostas didáticas**, porque não podem ser inflexíveis, ou seja, devem ser abertas à participação das crianças, que revelam suas formas de aprender e suas necessidades de aprendizagem. Assim, abrimos espaço para o acontecimento, para o vivido pelo grupo social a que estamos ensinando e com o qual aprendemos.

Desse modo, a estrutura que estamos acostumados a desenvolver – **tema, conhecimentos a serem trabalhados, objetivos gerais e específicos, desenvolvimento metodológico e avaliação** – deve incorporar as efetivas necessidades de aprendizagem das crianças. Caso contrário, corremos o risco de desenvolver atividades mecânicas e meramente rotineiras, que produzem um apagamento das crianças e de suas necessidades concretas de aprendizagem.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. 362 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- COSTA, Dania Monteiro Vieira. **A escrita para o outro no processo de alfabetização**. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. 36. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra. Coleção Saberes, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- GONTIJO, Claudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba: Sol, 2009.
- GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio-pedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Edições Asa, 2004.





LIVROS DIDÁTICOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: DIVERSOS PERFIS, MÚLTIPLOS USOS

Ceris Ribas da Silva (Professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais)
Clecio Bunzen (Professor da Universidade Federal de Pernambuco)

Introdução: para começar a pensar

Os livros didáticos de diferentes componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, por exemplo) estão tão presentes no cotidiano das escolas que raramente nos perguntamos: “O que é um livro didático? Como definir sua qualidade? Como pode ser usado na sala de aula? Quais são as semelhanças e diferenças dos livros didáticos que utilizamos?”. Embora as respostas possam parecer óbvias para muitos professores, dificilmente sabemos responder de imediato, com um discurso tão claro e bem articulado, fazendo relações com a proposta pedagógica de cada escola, de cada estado ou município.

Assim, antes de saber como podemos responder a essas questões, vamos refletir sobre alguns aspectos acerca da qualidade dos livros didáticos atualmente presentes na maioria das escolas públicas brasileiras e da importância desse recurso didático na organização do trabalho escolar, mais especificamente no Ciclo Inicial de Alfabetização do Ensino Fundamental de nove anos.

Livro didático: um recurso didático bem particular

Podemos definir o livro didático como um material impresso, intencionalmente produzido para ser utilizado em um processo de ensino e aprendizagem escolar, no contexto de um programa curricular, uma área de conhecimento e um ciclo específico de um nível de ensino. Possui um forte vínculo com a cultura escolar e com a escrita, uma vez que está estruturado como “livro” e apresenta os saberes que se pretende ensinar em um período de tempo. Por isso, ao olharmos as capas, a quantidade de páginas, o sumário e o tratamento dos objetos de ensino, por exemplo, somos capazes de inferir que se trata de um livro didático de Geografia para crianças do Ciclo de Alfabetização ou para jovens que frequentam o Ensino Médio.

O livro didático faz parte da cultura escolar há muitas gerações e, portanto, não estamos refletindo sobre um recurso introduzido recentemente para apoiar as práticas escolares. Os estudos sobre a história da Educação, por exemplo, revelam que o livro didático tem estado presente nas instâncias formais de ensino em todas as sociedades, ao longo dos séculos. Logo, a sua importância para a Educação não pode ser desconsiderada.

A presença do livro didático por tanto tempo deve-se ao fato de que a escola é uma instituição que tem por função socializar os saberes e as competências que são valorizados em cada cultura e em cada momento histórico. As contribuições dos estudos da Sociologia da Educação, da Didática e da Linguística Aplicada, por

exemplo, nos auxiliam a compreender que esses saberes para serem ensinados e aprendidos sofrem um processo de seleção, segmentação, organização em sequências progressivas, o que os torna *didatizados*. Ou seja, são passíveis de serem ensinados e aprendidos na esfera escolar. Assim, o livro didático se caracteriza como um recurso produzido em adequação a esses princípios, com o objetivo de auxiliar o ensino e a aquisição dos saberes escolares valorizados pela escola.

Nas últimas décadas, nota-se o grande crescimento e a diversificação de livros didáticos produzidos no país para os diversos componentes curriculares e níveis de ensino. Esse crescimento está associado a diversos fatores, dentre os quais se destacam as sucessivas mudanças, decorrentes do desenvolvimento cada vez mais rápido, quer na área dos conteúdos – que, na escola, se transformam em disciplinas ou componentes curriculares –, quer na área da Pedagogia e da Didática, que levam a frequentes alterações nas propostas pedagógicas dos livros didáticos. Vejamos alguns exemplos:

- As **cartilhas** utilizadas para alfabetizar nas décadas de 70 e 80, guiadas pelos métodos chamados “sintéticos” – soletração e silabação –, no contexto das polêmicas sobre os métodos e, sobretudo, diante do avanço dos estudos linguísticos sobre os usos da linguagem em diferentes contextos sociais e culturais, foram substituídas por livros de alfabetização que se organizam em torno de práticas de leitura, produção textual (oral e escrita), oralidade e conhecimentos linguísticos.
- Na área do ensino de **Ciências**, as mudanças nos livros didáticos podem ser observadas, por exemplo, na introdução de outros valores e outras temáticas ligadas a problemas sociais de âmbito mundial, que foram sendo incorporados aos currículos e tiveram repercussões nos programas vigentes.
- No ensino da **Geografia** observa-se a incorporação nos livros didáticos de vários avanços ocorridos nessa área, que exigiram renovações na postura, na linguagem e nas propostas, orientadas pela reflexão sobre a dinâmica do espaço e da sociedade que compõem a realidade. Além disso, houve a inserção de conteúdos oriundos de demandas da sociedade.
- Nos livros de **Matemática, História, Geografia e Ciências**, observa-se uma maior preocupação na formação do leitor e produtor de textos, pois, além do livro de alfabetização, encontra-se também uma diversidade de textos e de gêneros diversos (tirinhas, canções, fotografias, poemas, mapas, gráficos, calendário, notícias, diagramas), bem como atividades que exploram a oralidade (conversas, exposição oral, debates e resolução de problemas).

A questão da qualidade do livro didático

Diante dessas mudanças e da importância que ganhou a produção de livros didáticos (LD) no nosso país, o Ministério da Educação passou a desenvolver





e executar um conjunto de medidas para avaliar sistemática e continuamente o livro didático brasileiro e para debater com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e, principalmente, a sua qualidade.

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) tem distribuído livros didáticos para o primeiro segmento do Ensino Fundamental desde 1985, defendendo a autonomia dos professores de cada escola, no sentido de eles poderem escolher os livros que usarão durante certo período. O processo de avaliação oficial iniciou-se, no entanto, apenas na década de 1990, ampliando consideravelmente as discussões sobre a qualidade dos livros didáticos brasileiros. Com a sua ampliação e organização sistemática, tal Programa passou a coordenar políticas de avaliação, aquisição e distribuição do LD destinado ao ensino público de nível fundamental, para os segmentos do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, em diversas áreas de conteúdos curriculares³.

Com o objetivo de atender às características da etapa de desenvolvimento das crianças, tanto de seis como de sete anos, o Ministério da Educação optou, a partir das avaliações realizadas em 2010 e 2013, por reorganizar as coleções didáticas em dois grandes grupos que se complementam: o *primeiro grupo*, voltado para os três primeiros anos de escolaridade, reúne as coleções didáticas para as áreas de Letramento e Alfabetização Linguística e de Letramento e Alfabetização Matemática; o *segundo grupo* reúne as coleções didáticas de Língua Portuguesa e de Matemática para os 4º e 5º anos e as coleções didáticas de Ciências, História e Geografia para os 2º, 3º, 4º e 5º anos.

A decisão de distribuir as obras em dois conjuntos de coleções voltadas para o primeiro e o segundo ciclo é resultado do processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o País, em decorrência da Lei nº 11.274, de 06/02/2006. Nesse contexto, foi necessária uma readequação do PNLD aos objetivos desse novo Ensino Fundamental, no qual se passa a prever o ingresso das crianças aos seis anos, bem como o período de tempo em que as crianças permanecem nas escolas.

Considerando esses novos critérios de avaliação das obras didáticas, a cada três anos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribui exemplares para alunos das escolas públicas de todo o país. Nesse sentido, cabe aos diretores, aos coordenadores pedagógicos e aos professores organizarem o processo de seleção dos títulos, com base no conjunto de obras oferecido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pelo Programa.

O que o professor alfabetizador deve esperar de um livro didático?

Considerando que todos os LD distribuídos para as escolas públicas do País são obras avaliadas no PNLD, os professores precisam compreender que as obras

³ Nos últimos anos, também têm sido avaliados os livros didáticos de língua estrangeira moderna (espanhol e inglês), assim como os da Educação de Jovens e Adultos.

aprovadas, apresentadas nos Guias das diferentes disciplinas, diferem entre si, quer no grau de adesão aos critérios de qualidade estabelecidos pelas áreas curriculares, quer na forma de organizarem as suas propostas didáticas, o que provocará, certamente, consequências nas dinâmicas de trabalho que deverão ser desenvolvidas em sala de aula. Portanto, a escolha de um determinado LD acarretará, no trabalho dos professores, o desenvolvimento de dinâmicas e formas de planeamento diferenciadas. Por esses motivos, o processo de escolha do LD é uma ação coletiva importante, já que os seus resultados devem estar coerentes com a proposta pedagógica da escola e da rede de ensino.

Uma estratégia interessante, que pode ser utilizada pelos profissionais da escola, é a de **avaliar** as coleções didáticas atualmente em uso, com o objetivo de averiguar quais são os aspectos que consideram satisfatórios ou não na organização de sua proposta pedagógica. Essa reflexão pode ser guiada por perguntas do seguinte tipo:

- A seleção de conteúdos (objetos a ensinar) é adequada?
- A sequência em que os conteúdos são apresentados é coerente com as metas de aprendizagem definidas pela escola?
- O conjunto de conteúdos, assim como a abordagem didática dada a eles são adequados ao perfil dos alunos da escola?
- A obra contempla os núcleos mais importantes do trabalho da área disciplinar, tendo em vista os objetivos de formação e direitos de aprendizagem já estabelecidos para os diversos níveis de cada ciclo?
- O projeto gráfico da obra é adequado aos interesses e necessidades dos alunos?
- O Manual do Professor contribui de forma significativa para o trabalho do professor?

Tendo esses níveis de análise como meta, os professores poderão partir dos registros feitos ao usar os LD para aumentar progressivamente seu grau de envolvimento e controle dos processos institucionais de escolha do LD. Pode-se afirmar que esse âmbito de escolha estará associado a retornos mais positivos, quando esse processo:

- resultar de informações e reflexões coletivas dos profissionais da própria escola, envolvendo professores, coordenação pedagógica e direção, em processos de escolhas efetivamente institucionalizados;
- assegurar o acesso ao Guia de Livros Didáticos (PNLD/MEC), além da análise cuidadosa das resenhas nele contidas e da ampliação de acervos das obras didáticas propriamente ditas, para exame do professor;
- estabelecer controles de formas de pressões ou interferências de editoras ou outras instâncias, alheias ao processo institucional, para que as decisões de caráter pedagógico não se submetam a interesses parciais ou estritamente comerciais.





O livro didático em sala de aula: os diferentes modos de uso pelos professores

Independente do tipo de material didático a que se tem acesso na escola, precisamos estar atentos para a sua funcionalidade, pois, quanto mais adequado for esse material, considerando as suas finalidades em relação às situações de ensino e aprendizagem em que se insere, melhor será o seu rendimento didático e, conseqüentemente, as suas contribuições para a aprendizagem dos alunos. Logo, a importância do LD (e de qualquer outro recurso didático) está tanto na adequação de sua proposta pedagógica ao projeto da escola e/ou de uma rede de ensino, quanto na forma de uso/mediação que se faz dele na sala de aula. Nesse sentido, não podemos desconsiderar que um LD só contribui de forma positiva para o desenvolvimento da prática pedagógica quando cumpre determinadas funções. Citemos algumas das funções que o LD pode assumir na prática pedagógica das escolas:

- propiciar e orientar uma interação adequada entre o professor e os alunos, em torno dos conhecimentos a serem ensinados (a compreensão de um texto, um conceito, um tipo de raciocínio, um modo de fazer etc.);
- colaborar para que os aprendizes e docentes atinjam os objetivos e metas estabelecidos no planejamento escolar;
- auxiliar no processo de construção dos conhecimentos de diferentes áreas, indicando diferentes possibilidades e recursos didáticos adequados.

Com relação aos fatores que interferem na forma de uso de um LD pelo professor (isto é, a sua capacidade de exercer simultaneamente e com autonomia todas essas funções), é importante considerar que as ações sejam coerentes com o projeto pedagógico da escola (resultante de decisões coletivas e individuais dos profissionais), de modo a projetar possibilidades de aprendizagem dos alunos. Logo, a seleção e o uso do LD devem estar focalizados na necessidade de se pensar estratégias de ensino e aprendizagem adequadas às realidades e necessidades de cada escola. Por isso, não existe uma única forma de uso do LD nas diferentes disciplinas curriculares ou uma forma mais adequada que a outra, tendo em vista que as necessidades de ensino e aprendizagem são particulares de cada área, de cada grupo de alunos com que o professor trabalha e das metas de aprendizagem colocadas pelo projeto de cada escola.

Por isso, o planejamento das situações de uso do LD envolve decisões sobre aspectos simples, porém fundamentais para a sua adequação à proposta pedagógica da escola e, dessa forma, para que possa efetivamente contribuir para a aprendizagem dos alunos. Esses aspectos dizem respeito à seleção dos conhecimentos que serão ensinados, ao modo adequado de abordá-los, considerando os direitos de aprendizagem colocados para os alunos, às formas de intervenção durante a realização das atividades propostas, além de decisões sobre o tempo de duração e o

local mais adequado para a sua realização. Assim, o professor deve incluir o uso do LD em seu planejamento de trabalho com o grupo de alunos se perguntando:

- Quais conteúdos curriculares serão apresentados?
- Quais atividades apresentadas no LD devem ser propostas aos alunos?
- Quanto tempo deve ser dedicado a cada uma delas? (Quantas vezes em um mesmo dia? Quantas vezes por semana? Quantas vezes em um mês? Com que frequência ao longo do ano?)
- Em que local (is) essas atividades deverão ser realizadas? (Na sala de aula? Em casa?)
- Como essas atividades se articulam com o uso de outros recursos didáticos presentes na sala de aula (dicionários, materiais complementares, jogos, livros de literatura, revistas, sites)?
- Como os alunos deverão estar organizados para a realização das atividades? (Em pequenos grupos? Individualmente?)
- Que tipo de intervenções didáticas deve ser previsto para garantir o desenvolvimento adequado das atividades propostas?

É no sentido de contribuir para a reflexão sobre uma organização do trabalho em sala de aula que atenda às finalidades colocadas na formação dos alunos definidas pela proposta pedagógica da escola que se sugerem, a seguir, algumas possibilidades de uso do livro didático em sala de aula. Nas seções que se seguem, serão apresentados alguns depoimentos de professores de escolas públicas, que não pretendem ser exaustivos nem tampouco servir de regras. Suas potencialidades devem ser analisadas considerando os objetivos do planejamento deliberado pelas escolas desses profissionais e sua experiência de docência, mas são apresentadas por estarem em sintonia com os princípios discutidos até o momento. A intenção principal consiste em destacar a diversidade de situações de uso relatadas, que podem ser consideradas alternativas de uso do LD para o planejamento anual de cada professor.

Os casos a serem apresentados privilegiam as seguintes situações de uso do LD: (i) com a finalidade de explorar diferentes gêneros textuais; (ii) com o objetivo de promover o acesso ao LD e a familiarização com esse recurso; (iii) com a finalidade de confrontar os pontos de vista apresentados em diferentes fontes de informações; (iv) com o propósito de utilizar o LD como instrumento de apoio ao trabalho interdisciplinar, levando em consideração o uso simultâneo de diferentes livros didáticos.

O uso do LD de Ciências com a finalidade de explorar diferentes gêneros textuais

A professora Silvana trabalha com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Minas Gerais. Em seu relato, apresentado a seguir, descreve





uma situação comum em seu trabalho, quando utiliza o livro de Ciências adotado pela sua escola.



Eu gosto de trabalhar com textos de diferentes gêneros apresentados no livro didático, durante o estudo dos conteúdos de Ciências. Hoje as crianças estão inseridas num mundo científico-tecnológico que coloca necessidades do dia a dia, como saber fazer escolhas de alimentos saudáveis, como se posicionar criticamente diante de propagandas de alimentos etc. Apoiada no livro didático que adotamos, eu procuro levar os alunos a ler criticamente os textos científicos. Na minha sala de aula, trabalho os gêneros mais explorados nos livros didáticos, selecionados por apresentarem as características próprias do discurso científico. Por exemplo, precisão das informações e o uso de terminologia específica.

Pode parecer que o texto do livro didático é mais simples, mas não é, pois é preciso trabalhar de forma adequada a sua interpretação. Os textos dos livros de Ciências geralmente são apresentados com outros gêneros diferentes, na linguagem verbal e não verbal (exploram imagens variadas), e sua leitura exige o domínio de habilidades complexas de compreensão. Por isso, gosto, logo no início do ano, de pedir aos alunos para explorarem o livro didático adotado chamando a atenção para os diferentes gêneros apresentados. Para isso eu pergunto: “O livro tem tabelas, propagandas, embalagens de produtos, reportagens etc.? Para que servem?”.

Depois desse trabalho exploratório, gosto de propor atividades do seguinte tipo:

- exploro o significado das palavras diferentes que fornecem pistas sobre o tema tratado;
- quais são as características dos gêneros textuais apresentados na unidade organizada para o estudo de determinado tema? Peço para listarem todos os textos identificados;
- no caso de o livro exibir fotos, eu peço aos alunos que localizem: “Quais são as informações apresentadas com linguagem escrita e com imagens?” “As legendas contextualizam de forma adequada as informações presentes nas imagens?”;
- a tabela é outro texto muito presente nos livros de Ciências. Nesse caso, eu peço aos alunos para analisarem os dados numéricos, para comprovar uma ideia ou fazer uma comparação;
- só depois que exploramos todas as características dos textos presentes na unidade de estudo é que eu peço a leitura comparada de suas informações e proponho perguntas sobre os seus conteúdos.



Podemos destacar, no relato da prática da professora Silvana, dois aspectos importantes: (i) o papel da prática de leitura como instrumento de aprendizagem para os conteúdos de Ciências e (ii) o uso do livro didático como um recurso importante para o ensino e a aprendizagem desses conteúdos curriculares. O trabalho da docente pressupõe que a compreensão de textos de Ciências, como os das demais disciplinas do conhecimento, é um componente importante na construção da autonomia do aluno como leitor. Logo, a variedade de gêneros presentes do LD exige do leitor também uma capacidade mais específica para lidar com cada texto. Nessa perspectiva, a leitura proficiente em Ciências – e também nas demais disciplinas – é uma capacidade específica, e não uma capacidade universalmente adquirida apenas pela leitura de textos didáticos de outras áreas do conhecimento ou do contato com gêneros textuais diferentes.

O uso do LD de alfabetização com a finalidade de promover o acesso a ele e a familiarização com esse recurso

O depoimento da professora Débora, que trabalha em uma escola da rede municipal da cidade do Crato, Ceará, colhido em um curso de formação continuada na área de Alfabetização, chama a atenção para um aspecto importante sobre o uso do LD: a sua apresentação aos alunos logo no início do ano letivo. O objetivo dessa atividade é a de explorar as habilidades de antecipação de suas funções e estrutura, além da localização de informações. Vejamos um trecho do depoimento:



Como trabalho com turmas de alunos de seis anos que ainda não estão alfabetizados, considero que a utilização e a manipulação de livros didáticos tornam-se, às vezes, trabalhosas e complexas para muitas crianças. Por isso, no primeiro momento, o meu objetivo é o de levar os alunos a localizarem rapidamente uma informação ou parte do livro, por meio da identificação das suas unidades destacadas com cores diferentes e pelo uso intensivo da numeração de página. Nós fazemos uma divisão de partes do livro com alguns marcadores que criamos em sala de aula. Para esse trabalho, eu desenvolvo uma sucessão de atividades. Em primeiro lugar, antecipadamente eu pego os livros didáticos antigos da escola, com o objetivo de compará-los com os novos, que vamos utilizar naquele ano letivo. Em seguida, proponho a realização das seguintes atividades:

- Preparação para a chegada do LD. Os alunos são organizados em uma rodinha, com o objetivo de analisar a organização de um livro antigo (o sumário, os anexos, as unidades, os capítulos, as atividades). Para isso, eu peço para compararem o LD com outros livros, como os de literatura. Após esse trabalho é explicado que todos têm direito a um LD, que cada um receberá o seu livro no dia tal e quais devem ser os cuidados para a sua conservação.





- Dia da entrega do LD de Alfabetização. Nesse dia, os professores organizam os livros na sala, antes da chegada das crianças, para provocar uma surpresa. Quando todos entram na sala devem abrir os pacotes de livros, selecionar o seu e identificá-lo. Depois, em pequenos grupos, os alunos devem responder às seguintes questões: “Qual o título do livro? Quem o escreveu? Que editora o publicou? Que ilustrações há na capa? O que sugerem? E a contracapa? Que informações a contracapa traz sobre o livro?”. Em seguida, devem observar o sumário e o miolo do LD e responder: “Como o livro se organiza? Em unidades? Como são construídas as unidades? Por temas ou assuntos? Por conteúdos a serem ensinados?”. Se as unidades se organizam por temas: “O que os alunos aprenderão? Os temas? Ou será que os temas são apenas uma base para o desenvolvimento de habilidades de escrita, leitura e língua oral?”. Discutir ainda: “Como localizamos algo no livro? Uma unidade ou um texto? O que acharam do livro? Gostaram?”.
- Finalmente, deixamos que os alunos levem os livros para mostrar aos pais, explicando como é o livro, como se organiza e o que as crianças deverão aprender até o final do ano. Os comentários dos pais serão retomados na aula seguinte.



Na experiência relatada pela professora Débora, destacam-se, entre outros aspectos, os objetivos específicos do trabalho com o livro didático de Alfabetização que orientam a realização das atividades propostas com a sua turma: a compreensão da sua estrutura e as principais funções de suas partes; a apreensão da progressão das capacidades e conhecimentos apresentados nas suas unidades; e a relação entre a proposta do LD e o planejamento da professora. Esses objetivos contribuem para que as crianças, em fase inicial de alfabetização, tornem-se capazes, por exemplo, de antecipar temas, textos, conteúdos e atividades a serem aprendidos e, conseqüentemente, possam se engajar em suas próprias aprendizagens.

O uso do LD de História com a finalidade de confrontar os pontos de vista apresentados em diferentes fontes de informações

O depoimento do professor Jonilson, que atua em uma escola pública da cidade de Boa Vista, capital de Roraima, também foi apresentado em um curso de formação continuada destinado aos profissionais dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao descrever o uso do LD de História em sua sala de aula, o docente relata que uma de suas preocupações no desenvolvimento de seu planejamento é a de possibilitar o acesso dos alunos à maior diversidade de fontes de informações possível e, principalmente, criar situações para que os alunos possam analisar, questionar, confrontar e contextualizá-las, de modo que consigam, por exemplo, compreender as relações entre presente, passado e futuro. Além disso, objetiva que os alunos

sejam capazes de identificar os diferentes pontos de vista defendidos nos textos e se posicionarem criticamente em relação a cada um deles. Vejamos o relato do professor:

Sempre trabalho com diferentes fontes de informação em minhas aulas, quando exploro um determinado conteúdo da minha disciplina, e o LD é uma delas. Mas o uso de diferentes fontes só é produtivo quando são criadas situações que possibilitem aos alunos analisarem, confrontarem e questionarem as informações apresentadas em cada fonte. Geralmente, eu começo o trabalho com o LD pedindo aos alunos para identificarem nos textos da unidade as principais informações sobre o tema estudado, com o objetivo de identificar trechos citados que necessitam de outras investigações para serem compreendidos de forma mais adequada. Nesse trabalho de investigação sempre peço a consulta de diferentes fontes para que possam confrontar opiniões de um autor com a do outro sobre o mesmo assunto. Por exemplo, no mês passado nós estudamos a unidade sobre o bairro.

A atividade teve início com a proposta de elaboração de uma linha de tempo que evidenciasse a relação entre fatos antigos e atuais na nossa comunidade. Em seguida, lemos o texto do livro didático sobre esse tema e levantamos uma série de questões sobre os pontos de vista defendidos naquele texto. Depois, procuramos outros textos produzidos na comunidade com a intenção de analisar os problemas vividos no bairro em que a escola estava situada.

Também solicitamos que pesquisassem em casa, junto aos familiares, imagens e mapas antigos e recentes do bairro para serem analisadas. A Associação de Moradores do bairro produz um boletim sobre os problemas vividos na comunidade, que também foi tomado como fonte de informação. Enfim, somente depois de todo esse levantamento realizado pelos alunos é que passamos a organizar o nosso trabalho investigativo do tema a ser estudado no planejamento. Assim, o LD foi apenas uma das fontes que consultamos em sala de aula.

Nesse relato, o professor Jonilson assume o papel de facilitador, pois se dedica a possibilitar o uso das informações diversas, no sentido de favorecer que os aprendizes entendam a sua origem, a natureza e os seus conteúdos, isto é, permitindo a sua utilização de forma consciente. Essa perspectiva de trabalho apoia-se no pressuposto de que atualmente nos deparamos com uma quantidade e variedade de formas de expressão e, mais importante, a necessidade de se favorecer o acesso a todas elas. Assim sendo, o livro didático é utilizado como uma das diversas formas de registro e expressão do conhecimento, de maneira que é por meio do diálogo entre essas diversas informações e da análise delas que são criadas condições para os alunos



navegarem com mais confiança no oceano de informações que inunda a nossa sociedade.

O LD como um instrumento de apoio ao trabalho interdisciplinar

Outra professora alfabetizadora que tem utilizado os livros didáticos para relacionar e integrar diferentes recursos didáticos é Rosana Ramos da Penha, da E.E. Dora Maria Maciel de Castro Kanso, Campinas, São Paulo. Em vários momentos do ano letivo, a professora do 2º ano planeja o trabalho com os diferentes livros aprovados pelo PNL D e outros recursos (jogos, livros de literatura, cadernos de apoio distribuídos pelo estado), no intuito de evitar a fragmentação dos componentes curriculares e fazer com que os alunos percebam essa rede intertextual na construção do conhecimento escolar. É importante destacar também que a professora utiliza livros didáticos diferentes para o 2.º ano, que apresentam conteúdos sobre a “brincadeira” em unidades diferentes (no início do livro, no meio ou no fim), mas sua maneira de usar possibilita a (re) criação de um percurso de formação integral para que as crianças possam utilizar diferentes recursos. Vejamos o depoimento da professora:



Para trabalhar a unidade 3 do LD de História: “Oba! Eu também quero brincar” e “Brinquedos e brincadeiras”, levei meus alunos do 2º ano a percorrer caminhos além do LD adotado no PNL D, que direcionava para o conhecimento (passado e presente) dos brinquedos e brincadeiras. Planejei minhas aulas procurando um diálogo do LD de História, com os LD de outros componentes curriculares, especialmente o de Português e o de Matemática.

A diversidade dos gêneros textuais encontrados nos LD adotados de diferentes componentes curriculares nos informava sobre a origem de alguns brinquedos e brincadeiras. Desta forma, pude realizar atividades lógicas, produtivas, criativas e recriadas dentro da proposta pedagógica da escola. A ligação entre os LD trabalhados, que exploravam o mesmo tema, proporcionou curiosidades aos alunos, despertando muito interesse entre eles.

Para introduzir a discussão do LD de História, fizemos no primeiro momento um debate sobre o que é passado e presente. Em seguida, construímos uma linha do tempo, partindo do ano 2000 até 2014. Depois, fizemos a leitura em mapas dos lugares de onde veio cada brincadeira ou brinquedo trabalhado. Logo em seguida, pedi para os alunos trazerem de casa algumas caixas de brinquedos, e trouxe para dentro da sala de aula alguns brinquedos tradicionais, como carrinho, dominó, dado, cubo, peteca, pião e bola. Ao manusear esses brinquedos e algumas caixas, trabalhei com o LD de Matemática a discussão que explora as brincadeiras e sua relação com

as grandezas e medidas (as formas e sólidos geométricos), organizando também um trabalho com o dominó para trabalhar com números e operações (problemas no campo aditivo). Sucessivamente, lemos regras de brincadeiras que estavam presentes na unidade do LD de Português, buscando também outras fontes de leituras: textos impressos (manual de instruções de jogos e brinquedos) e virtuais (internet), para localizar outras regras de brincadeiras.



A postura da professora Rosana diante do conhecimento a ser ensinado e aprendido aponta para uma mudança de atitude, por meio da qual se busca a construção de um conhecimento globalizante, rompendo os limites das disciplinas e, principalmente, do uso desarticulado dos livros didáticos das diferentes áreas curriculares. Para isso, como identificamos em seu relato, “uma postura interdisciplinar” nada mais é do que uma atitude de busca, de integração, de diálogo, de acordo e com sintonia diante do conhecimento. Além disso, o uso de diversos LD disponíveis na escola, como meio de levar os alunos a reconhecerem as diversas formas de apresentação dos conhecimentos, contribui para que estabeleçam uma nova relação com o saber, seja relacionando fatos e ideias, seja articulando os diferentes conteúdos de diversos componentes curriculares.

Algumas considerações finais

A partir dos exemplos apresentados anteriormente, é possível concluir que não basta considerarmos apenas a organização da proposta pedagógica de um livro didático para definirmos a sua qualidade didática, pois essa característica é resultado também do uso que o professor faz desse material na sala de aula. Nas quatro experiências relatadas, é possível reconhecer que o uso adequado a cada situação particular de cada professor, considerando os objetivos de formação de cada disciplina, os seus saberes e a sua experiência, é o que torna o livro didático atraente, isto é, um material didático com potenciais para subsidiar o trabalho docente. Além disso, as diferentes formas de uso relatadas pelos profissionais são definidas em função de suas necessidades e de sua capacidade de entender os limites do LD e ir além deles.

Outro aspecto que chama a atenção nas experiências relatadas é o fato de percebermos que cada professor estabelece um contrato particular de “leitura” desse impresso, pois cria diferentes formas para articular a sua proposta com o seu modo de trabalho e as necessidades de ensino e aprendizagem postas pelo seu trabalho. Em síntese, o LD pode assumir diferentes funções na prática pedagógica:





- destinar-se a diferentes leitores (professor, alunos, familiares, coordenação pedagógica etc.);
- servir a diferentes formas de mediação entre o professor e os alunos (o tipo de linguagem/orientações, ações, organização dos grupos e recursos utilizados);
- assumir um papel central ou secundário no desenvolvimento do trabalho cotidiano;
- constituir-se como um instrumento de aprendizado para o aluno, ao contribuir para a organização das atividades cotidianas do professor;
- apresentar-se como um complemento dos processos de ensino e aprendizagem, por meio, por exemplo, do aprofundamento de temas/conteúdos eleitos para estudo ou, simplesmente, selecionando atividades que podem contribuir para a fixação de conteúdos ensinados pelo professor;
- ser utilizado de forma individual ou coletiva em sala de aula.

Por todas essas razões, podemos concluir que as decisões sobre a escolha e o uso do livro didático devem ser resultado de discussões coletivas dos profissionais das escolas, considerando as suas contribuições e os seus limites no planejamento pedagógico.

OBRAS COMPLEMENTARES DO PNLD NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: PLANEJAMENTOS E MÚLTIPLOS USOS

Telma Ferraz Leal (Professora da Universidade Federal de Pernambuco)

Clecio Bunzen (Professor da Universidade Federal de Pernambuco)

Recursos didáticos no Ciclo de Alfabetização: planejar para usar?

Para refletir sobre os usos dos recursos didáticos no cotidiano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisamos, antes de qualquer apreciação acerca da *qualidade* dos materiais utilizados e das mediações, discutir sobre as relações entre recursos didáticos e concepções de alfabetização. A palavra “qualidade” não existe de modo desvinculado das perguntas centrais: “O que queremos ao utilizarmos cada material didático?” “Quem são os sujeitos usuários desse material?”.

Como resposta a essas questões, podemos dizer que queremos formar sujeitos para agir no mundo, criticá-lo, transformá-lo. Sujeitos dispostos a aprender sempre, e que tenham compromisso com uma vida mais digna, mais justa, mais fraterna. Sujeitos que usem diferentes conhecimentos para as ações sociais éticas e responsáveis.

Para atender a tais objetivos, os recursos didáticos precisam dialogar com essa concepção de Educação. Precisam, então, corroborar com uma concepção de alfabetização em que os aprendizes tenham seus direitos garantidos quanto à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado e simultâneo à aprendizagem de como lidar com os textos que circulam na sociedade e, ao mesmo tempo, à apropriação de conhecimentos oriundos de diferentes campos do saber que possam ajudá-los a compreender e agir sobre o mundo. No entanto, nem sempre são esses pressupostos que embasam as práticas escolares. Os materiais selecionados tanto podem caracterizar práticas repetitivas e distanciadas das vivências dos aprendizes – como os textos cartilhados –, quanto podem possibilitar práticas reflexivas, com uso de materiais que desafiam o leitor, informam, encantam, ensinam.

No contexto atual, tem sido frequente a utilização de diferentes recursos, tais como cartazes, livros, jogos, flanelógrafo, dicionários, enciclopédias, livros didáticos, álbum, varal, dentre outros, com os objetivos aqui defendidos. Vejamos uma notícia publicada no *Jornal Letra A*, que destaca como uma professora do 2º ano, da Escola Municipal Luiz Cândido da Luz (Florianópolis, SC), tem potencializado os usos de diferentes recursos didáticos:

Solange parece ter um “superpoder”: o de desenvolver projetos em que o aprendizado acontece de forma dinâmica. Por exemplo, ela conta como aproveitou a incômoda obra de duplicação da rodovia SC-413, bem em frente à escola, para possibilitar um ensino interdisciplinar. Começou explicando o que é uma rodovia, para daí os alunos começarem a pesquisar sobre seus bairros. Assim, aprenderam a escrever os números das casas e os nomes das ruas. Passada esta etapa, levou o livro *A rua do Marcelo*, de Ruth Rocha, para





ler com as crianças, que trabalharam juntas montando palavras do livro. Além disso, as crianças fizeram um gráfico que indicava a quantidade de alunos que vinha de cada bairro. Depois veio o livro *Como vou?*, de Fernando de Almeida, Renata Bueno e Mariana Zanetti, para explicar a utilidade das máquinas da obra e a função de cada meio de transporte. Para trabalhar Geografia, Solange mostrou o mapa de Florianópolis aos alunos, que se encantaram ao saber que moram em uma ilha e fizeram uma maquete para identificar os bairros. O estudo se desdobrou em saídas para observar os problemas do bairro e da escola, que, por sua vez, resultaram em uma carta feita pelos alunos junto com a professora e enviada ao prefeito da cidade. O prefeito encontrou-se com os alunos, que tiveram uma aula sobre a dinâmica de uma prefeitura. As crianças saíram de lá com promessas, e até hoje perguntam se o prefeito vai mandar as lixeiras prometidas para o bairro. (LETRA A, 2014, p. 16).

A professora Solange utilizou diferentes recursos didáticos (livros, mapas, maquete), os quais colaboraram de forma dinâmica para que ela pudesse atingir seus objetivos. Em uma perspectiva interdisciplinar, criou uma rede intertextual em que diferentes atividades foram realizadas. A produção e a compreensão de textos de diferentes gêneros (contos, mapas, cartas, placas, conversas) favoreceram uma *rede de conhecimentos* importantes com base na escolha e mediação adequadas dos recursos didáticos.

Ler livros de ficção para as crianças, produzir gráficos, elaborar maquetes, consultar mapas, escrever carta para o prefeito, entre tantas outras atividades, representam escolhas pedagógicas que revelam uma concepção de alfabetização para além do uso instrumental de recursos didáticos isolados e sem relação com a construção do conhecimento na escola.

Com base no exemplo da professora Solange, podemos assumir que os usos que fazemos dos recursos didáticos não são neutros, mas revelam nossas concepções do que é ensinar/aprender na escola, levando em consideração nossas crenças e valores sobre os diferentes objetos de ensino dos diversos componentes curriculares. Ao escolher um determinado “CD” de canções, um determinado jogo, um “DVD” ou um livro, o professor o faz de forma intencional e com base em seus objetivos pedagógicos. Assim, os recursos didáticos, sozinhos, não fazem “milagres”; pois necessitam dos *usos* dos sujeitos (professores e alunos) para que possam ser *instrumentos* de uma ação intencional e consistente.

Além disso, ter acesso aos recursos não é suficiente. Um dos maiores desafios das escolas do século XXI é como lidar com a grande quantidade de recursos didáticos que podem estar disponíveis na escola: livros, calculadoras, celulares, filmes, computadores, jogos, aplicativos etc. Conhecer os recursos, que chegam à escola por meio de diferentes políticas públicas, seu funcionamento e suas possibilidades de usos é uma necessidade do professor. As observações que temos feito das práticas de docentes mostram que um mesmo recurso didático disponível pode ser utilizado com diferentes propósitos e com base em diferentes concepções sobre alfabetização. Enquanto um professor pode utilizar uma revista científica para crianças (como a *Ciência Hoje para Crianças*) para ler textos de divulgação científica

e aprofundar conhecimentos sobre a linguagem e o mundo, outro profissional pode utilizar o mesmo texto para que as crianças recortem palavras iniciadas com a letra “h”. Por tal razão, é importante frisar que precisamos cada vez mais refletir sobre os *modos, as maneiras e as mediações* que fazemos ao levar qualquer recurso didático para a sala de aula. Tais discussões serão feitas neste texto, com foco nos livros distribuídos pelo Ministério da Educação, no âmbito do Programa Pró-Letramento – Obras Complementares.

As obras complementares: revisitando os livros do PNLD

No documento de orientação do Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares, afirma-se que o objetivo do Programa é:

(...) favorecer boas condições de ensino, propiciando o acesso das crianças a materiais escritos de qualidade, que as aproximem das esferas da literatura, da ciência e da arte. Desse modo, algumas características são requisitos básicos das obras:

- Abordagem dos conteúdos de forma lúdica, despertando o interesse e envolvimento dos alunos com os assuntos neles abordados;
- Projetos editoriais capazes de motivar o interesse e despertar a curiosidade de crianças dessa etapa de escolarização;
- Linguagem verbal e recursos gráficos adequados a alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental;
- Tratamento de temáticas relevantes e apropriadas à faixa etária e nível de escolaridade.

Atendendo a tais requisitos, os livros constituem-se como 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. (BRASIL, 2012, p. 25).

Vemos, portanto, que o Programa objetiva disponibilizar ao professor recursos didáticos diversificados e apropriados à faixa etária, para que ao mesmo tempo possam ser formados leitores ávidos por participar das situações sociais em que a escrita (e outras linguagens) faz-se presente e favorecer a construção de habilidades cognitivas e apropriação de conhecimentos relevantes para a vida, sem desconsiderar a cultura infantil e os direitos à brincadeira e ao cuidado que toda criança merece receber.

Os livros chegam às escolas em caixas contendo 30 (trinta) obras. São seis acervos diferentes que podem ser trocados entre os professores, para maior diversificação de títulos.

Os livros são diversificados em relação a diferentes critérios. O primeiro é a *área de conhecimento*. Há livros que tratam mais profundamente de temáticas oriundas das Ciências Humanas; outros, das Ciências da Natureza e Matemática; e outros, ainda, das Linguagens e Códigos. No entanto, vários títulos tratam concomitantemente de mais de uma área de conhecimento; qualquer uma dessas obras pode ser tratada em uma perspectiva interdisciplinar.



Manual Obras Complementares 2013.

No Caderno 3 a interdisciplinaridade é tema de reflexão.



Um segundo critério de diversificação é quanto ao *projeto gráfico* das obras. Alguns livros são mais propícios à leitura em voz alta pelo professor, e outros possibilitam mais as tentativas de leitura autônoma pelas crianças. Há, ainda, os *livros de palavras* e os *livros de imagens*. Dessa forma, os diferentes modos de ler na escola são possibilitados pelas obras, sendo necessário um planejamento prévio pelo professor.

Outro tipo de diversificação é quanto ao *gênero textual*. São encontrados nos acervos: livros literários narrativos; histórias em quadrinhos; biografias; livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares; livros de divulgação do saber científico (verbetes, textos didáticos); livros instrucionais; livros de imagens; livros de palavras; livros com textos rimados de apresentação das letras do alfabeto; livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogo de palavras, poemas; outros tipos (obras mistas, com vários gêneros). Todos esses tipos de obras são importantes, pois representam diferentes finalidades de leitura, comuns em variadas esferas sociais de interação, tal como é explicitado por Bakhtin:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Na escola, portanto, a presença dessas variedades sinaliza para as relações entre a esfera escolar e as esferas não escolares de interação. As receitas que circulam em revistas e na mídia televisiva, por exemplo, podem também ser lidas e discutidas na escola. Do mesmo modo, as biografias (comuns em sambas-enredos, filmes e museus) e as histórias em quadrinhos que circulam em bancas de jornal, supermercados e nas casas das crianças também são importantes gêneros a serem tratados na escola, tendo sido, portanto contempladas em acervos do Programa.

Todas essas preocupações relativas à formação do sujeito aprendiz, no entanto, não são desvinculadas de uma preocupação com a vivência no mundo infantil, com a presença da ludicidade. Por isso, o critério relativo à linguagem empregada; às estratégias do autor para manter a motivação do leitor; ao projeto gráfico, incluindo as ilustrações, as cores e o tamanho, é tão importante na escolha desses materiais, mesmo quando se escolhe uma obra didática, como as que foram classificadas como livros de divulgação do saber científico, tal como foi identificado por Leal e Rodrigues (2011), ao analisarem as obras distribuídas nesse Programa:

Esses livros mais expositivos, embora tenham atributos que os assemelham aos livros técnicos usados por universitários, profissionais das diversas áreas e pesquisadores, quando destinados às crianças, muitas vezes, ganham uma roupagem que os tornam mais atraentes, a fim de prender a atenção dos jovens leitores. Há alguns que dialogam com os gêneros literários e trazem diversos recursos os quais tornam a linguagem mais lúdica e, assim, atraem a criança para a sua leitura não só pela curiosidade acerca do tema, mas também em razão dos efeitos estéticos que tais obras promovem. As imagens, a diagramação, as cores, sem dúvida, desempenham papéis fundamentais neste processo. (LEAL; RODRIGUES, 2011, p. 102)

Considerando os propósitos do Programa e as concepções defendidas neste tópico, buscamos refletir sobre como as obras complementares vêm sendo utilizadas, com o objetivo de ampliarmos nosso olhar sobre tais recursos e entendermos suas potencialidades, tanto para a articulação entre os componentes curriculares quanto para a articulação entre a aprendizagem do sistema de escrita de base alfabética e o desenvolvimento da leitura e produção de textos.

As obras complementares e a interdisciplinaridade: possibilidades de integração dos diferentes componentes curriculares

Muitos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como educadores da Educação Infantil, tecem comentários positivos sobre a liberdade e a responsabilidade de construir propostas pedagógicas que favoreçam uma formação integral e menos fragmentada. A professora Jussimara de Almeida Rocha, da Escola Municipal Vereador Carlos Pessoa de Brum, em Porto Alegre (RS), comenta em uma reportagem sobre “Quem é o professor alfabetizador?” como as propostas interdisciplinares ampliam o campo de visão dos professores e das crianças:

Começamos com um projeto que surgiu da leitura de um livro infantil sobre zebra, que despertou o interesse pelos animais. Agora, já estamos trabalhando com a fauna brasileira e africana, partindo até mesmo para a Matemática (MARQUES, 2014, p.10).

A distribuição dos acervos das Obras Complementares do PNLD 2010 e 2013 favorece a realização de experiências em que os propósitos de educação interdisciplinar sejam concretizados, apostando-se na autonomia do professor alfabetizador em realizar um trabalho que amplie as práticas de letramento das crianças. No entanto, sabemos que apenas o acesso às Obras Complementares do PNLD, assim como a outros recursos didáticos, não basta. Faz-se necessário que os livros circulem fora das caixas em que são entregues.

Valente e Ferreira (2012, p.111-112) apostam no *slogan* “tirar do limbo, sair da caixa” e argumentam que as crianças “tendem a explorar o mundo sem maiores temores. O manuseio de objetos graficamente diferenciados incentiva [o leitor] à entrada no universo do livro e da leitura”. De fato, os livros fora das caixas e na mão dos leitores (professores e crianças) possibilitam que a escola abra possibilidades para socialização de diferentes visões de mundo, especialmente quando aposta em uma prática pedagógica dialógica e intertextual.

A professora Viviane Beckert Spiess, da Escola Municipal Dr. Amadeu da Luz, Pomerode, SC, iniciou essa rede intertextual e interdisciplinar com sua turma de 3º ano ao realizar a leitura compartilhada do livro *Lúcia Já-vou-indo*, de Maria Heloísa Penteadó. As crianças ficaram fascinadas com a possibilidade de discutir os elementos de medida de tempo que apareciam no texto. Viviane Spiess utilizou diferentes recursos didáticos para ampliar a discussão. Usou o livro didático, para





realizar a reflexão sobre a função dos números nas medidas de tempo, os meses do ano e sua história, os dias do mês, e as obras “Contando com o Relógio”, do Acervo Complementar do PNLD 2010, e “Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele?”, do Acervo Complementar do PNLD 2013:

Livro didático; Obras
Complementares
2010, 2013.



Reprodução



Contando com o relógio
Texto: Nilson José Machado
Imagem: Alejandro Rosas

Você sabe ver as horas em um relógio analógico? Na obra *Contando com o relógio*, vamos conhecer Gustavo, seus colegas e sua professora Rose, e, juntamente com eles, aprender sobre o relógio: a função dos ponteiros (o ponteiro grande e o pequeno), a distribuição dos minutos e das horas. O livro propõe, ainda, a confecção de um relógio. O texto é construído com uso de rimas, e as ilustrações são atrativas. (BRASIL, 2009, p.85)

Reprodução



Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele?
Autor (a): Vitória Rodrigues e Silva
Imagens: Sidney Meireles

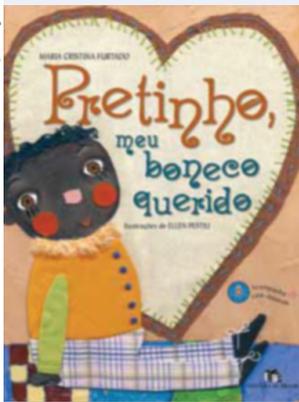
O tempo está em tudo: ao contar a sua idade ou as horas do relógio. O tempo é aquilo que vem antes, o agora e o depois. Pode ser medido e contado, mas, de fato, quem pode com ele? Talvez só usando a memória ou lendo uma história. É nesta perspectiva que o livro *Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele?* aborda elementos pertinentes à ideia de tempo. Ao longo do texto, destacam-se algumas noções, como a de simultaneidade e a de tempo cronológico e histórico, além de serem explicadas as relações entre tempo, história e memória. (BRASIL, 2012, p. 120)

O trabalho pedagógico organizado em torno da leitura de diferentes recursos didáticos possibilitou a integração de componentes curriculares: História (os textos narravam como surgiu o calendário ou a razão dos nomes dos meses); Ciências Naturais (discussões sobre as fases da lua); Geografia (representação de trajetos e mapas). Além disso, como as crianças estavam inseridas em um contexto bilíngue (o alemão e o português), os livros também foram explorados levando em consideração o vocabulário das obras trabalhadas. A rede intertextual e interdisciplinar partiu das discussões com as crianças e suas dúvidas sobre diferentes aspectos, fazendo com que a professora planejasse aulas em que vários livros dos acervos das Obras Complementares do PNLD 2010 e 2013 saíssem da “caixa”.

Outra experiência que pode ilustrar os modos como as obras complementares podem ajudar a estabelecer uma relação com o conhecimento de forma mais significativa, interdisciplinar, foi vivenciada pela docente Rosângela Maria de Holanda Silva, do ano 2, da escola Municipal Cordeiro Filho – Anexo, em Lagoa dos Gatos, Pernambuco⁴.

A professora desenvolveu um projeto com o propósito de combater o preconceito ainda presente em nosso país contra os negros e valorizar a cultura afro-brasileira. Em uma das aulas, ela realizou a leitura do livro Pretinho, meu boneco querido.

Reprodução



Pretinho, meu boneco querido
 Autor (a): Maria Cristina Furtado
 Imagens: Ellen Pestili

O livro *Pretinho, meu boneco querido* narra a aventura de Pretinho, um boneco que, por ser negro, é excluído pelos outros que habitavam o quarto de Nininha – uma menina negra que guardava o segredo de todos eles serem falantes. Movidos por preconceito racial e ciúmes, o boneco Malandrinho, o ursinho Malaquias e a boneca Fafá tramam pregar uma peça em Pretinho. Como resultado, Pretinho quase é devorado pelo cachorro Hulk. Passado o susto, os bonecos se arrependem e são perdoados por Pretinho e Nininha. (BRASIL, 2012, p. 116)

O livro, como a resenha evidencia, envolve a criança em uma narrativa ficcional que se ancora nas experiências, vivências e angústias sentidas pelos que, assim como os personagens, são alvos de preconceitos. Ao narrar a festa do Dia da Consciência Negra, a obra faz referência ao aniversário da morte de Zumbi dos Palmares. Apesar da seriedade do tema, o texto é envolvente e estimula a imaginação e a criatividade das crianças, criando suspenses.

A professora realizou a leitura da obra, buscando, no diálogo posterior, socializar conhecimentos sobre Zumbi dos Palmares. Leu um texto sobre Zumbi dos Palmares, depois colocou um CD que acompanhava o livro, para as crianças ouvirem músicas sobre o tema, e, no final, entregou uma ficha de atividade sobre o Dia da Consciência Negra, retomando discussões que tinham sido realizadas em aulas anteriores.

A experiência descrita ilustra o modo como Rosângela tentou explorar o tema, ajudando as crianças a estabelecer relações de intertextualidade entre a obra complementar (*Pretinho, meu boneco querido*), o texto sobre Zumbi dos Palmares e as músicas do CD. Por meio das atividades, a professora favoreceu o desenvolvimento de estratégias de leitura e propiciou a aprendizagem de conhecimentos sobre

⁴ A experiência relatada foi observada por Lays Cândido de Barros, como parte das atividades de Iniciação Científica (PIBIC / CNPq), no âmbito do Projeto de Pesquisa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e impactos sobre a prática docente, coordenada por Telma Ferraz Leal, Ana Cláudia Rodrigues G. Pessoa e Ester Calland de Sousa Rosa.



a história do Brasil, ao mesmo tempo em que buscou fortalecer a identidade das crianças e combater preconceitos.

Os breves relatos descritos mostram como professores de diferentes regiões e contextos brasileiros têm realizado atividades de leitura de textos, buscando ao mesmo tempo desenvolver estratégias de leitura e a apropriação de conhecimentos relativos a diversos componentes curriculares. Outra preocupação também encontrada na prática de muitos docentes é a busca pela integração entre os diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa, como será tratado a seguir.

As obras complementares para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: articulando os eixos de ensino da Língua Portuguesa

Como vimos discutindo ao longo deste texto, as obras complementares foram distribuídas para favorecer o trabalho docente rumo à alfabetização das crianças na perspectiva do letramento e da ampliação cultural. Há claramente uma defesa de que é direito das crianças aprender a ler e a escrever durante o Ciclo de Alfabetização. Assim, espera-se que, ao final do terceiro ano, as crianças possam ler com autonomia textos adequados à faixa etária. Para dar conta desses direitos de aprendizagem, diferentes recursos didáticos podem ser utilizados, incluindo-se aí as obras complementares do PNLD. No entanto, pode-se questionar se, de fato, os professores aprovaram e estão utilizando esses materiais.

Para abordar tal questão, Albuquerque (2014) realizou uma pesquisa com o propósito de analisar a prática docente, identificando os princípios didáticos subjacentes a essa prática e os recursos didáticos utilizados em sala, sobretudo, as obras complementares. A pesquisadora aplicou questionários a 31 professores do ano 2 (55,5% dos professores da rede municipal de Camaragibe – PE), e concluiu que 97% dos professores conheciam as obras complementares e utilizavam os livros; 61% dos professores usavam essas obras mais de uma vez por semana; e 64% dos docentes utilizavam os livros para formar leitores e ensinar conteúdos de diferentes áreas de conhecimento. Albuquerque (2014) também verificou que 45% dos professores, além de focarem o ensino de estratégias de leitura, objetivavam, com esses materiais, favorecer a compreensão do funcionamento do sistema alfabético de escrita. Esses dados são importantes, pois revelam que, no município de Camaragibe, que contava com 56 professores lecionando no 2º ano, o acervo das obras complementares era bastante conhecido e utilizado. Embora os dados não sejam representativos do que acontece no restante do país, apontam possibilidades de uso desses materiais. No caso estudado, os docentes tanto lançavam mão das obras complementares para o ensino da leitura, quanto para o trabalho com conteúdos de diferentes áreas de conhecimento e do sistema de escrita alfabética.

Na segunda etapa da pesquisa, a autora aprofundou as reflexões, realizando observação de 20 aulas de duas professoras, para analisar como tais obras estavam sendo utilizadas. Verificou que o foco central era no trabalho com a compreensão de

textos e que os diferentes componentes curriculares eram contemplados na prática de uma das professoras, mas não da outra. Em relação ao Sistema de Escrita Alfabética, encontrou trechos de aulas em que as docentes, no momento de sistematização dos conhecimentos mobilizados nas obras, solicitavam a escrita de listas de conceitos aprendidos, auxiliando os alunos a grafarem as palavras desejadas. Muitas vezes, havia reflexões em grande grupo para o registro coletivo no quadro de questões relativas aos textos lidos. Havia, também, atividades após a leitura que focavam na comparação de palavras rimadas nos textos, evidenciando que, quando os sons eram similares, as letras empregadas geralmente eram as mesmas. Em suma, o sistema de escrita também era ensinado com ajuda das obras complementares.

Soares, Vieira e Leal (2013) também destacaram estratégias em que as obras complementares foram usadas para discutir seus conteúdos e, ao mesmo tempo, promover reflexões sobre o sistema de escrita. Na pesquisa empreendida, as autoras buscaram compreender como uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental utilizava as Obras Complementares/PNLCD, com foco na investigação do trabalho voltado para o ensino do sistema de escrita alfabética. Foram realizadas 10 observações de aula da professora Amanda Karla Melo de Barros, da Escola Municipal José Collier, em Camaragibe (PE).

Os dados mostraram que as obras complementares foram utilizadas em 80% das aulas. Em todas as aulas, esses livros foram lidos com foco na reflexão sobre os temas tratados, e em quatro aulas, além da ênfase no eixo da leitura e da compreensão textual, houve reflexões relativas ao funcionamento do sistema de escrita. Nessas aulas, a docente utilizava diferentes recursos didáticos, como fichas de atividades, jogos, livros literários, dentre outros.

Em sua prática, a professora realizava atividades permanentes, não articuladas às outras atividades do dia, mas interligadas a outras atividades realizadas em dias anteriores, e atividades sequenciadas, articuladas em função de objetivos comuns. Para melhor ilustrar a prática da professora, vamos detalhar o que predominou nas dez aulas e exemplificar com o que aconteceu em uma das aulas observadas.

Em um dos dias em que a professora foi observada, ela começou a aula escrevendo no quadro o roteiro da aula, compartilhando com as crianças o que seria vivenciado durante o dia. Depois, ela retomou o tema tratado no dia anterior, por meio de uma ficha de atividade sobre os meses do ano. Nessa parte da aula, ela contemplou conteúdo que articula os componentes curriculares de Língua Portuguesa (leitura de calendários), Matemática (unidades de tempo) e História (organização do tempo no contexto atual).

Como atividade permanente, a professora realizava roda de história. Na aula que estamos descrevendo, ela fez primeiramente a leitura do livro *Delícias e gostosuras*, de Ana Maria Machado, com a exploração da capa antes da leitura e conversa sobre o texto, após a leitura. O livro seguinte foi *Bom dia, todas as cores*, de Ruth Rocha. Essa segunda leitura era interrompida pela docente, que lançava perguntas de antecipação de sentidos do trecho que seria lido a seguir. A



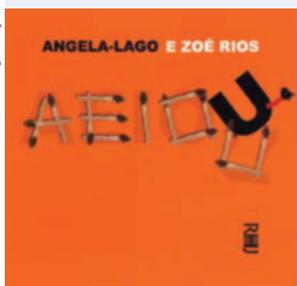
professora, desse modo, realizou leitura de dois textos literários, explorando-os de modos diferentes. Embora nos dois momentos tenha realizado leitura em voz alta para a turma, na leitura de *Delícias e gostosuras* havia questões de antecipação de sentidos do texto a partir da exploração da capa e conversa após a leitura com questões gerais do texto; a leitura de Bom dia, todas as cores foi feita de forma protocolada, com questões durante a leitura, em que a professora buscava ativar a curiosidade e o levantamento de hipóteses sobre os trechos seguintes do texto. As duas formas de mediar a leitura são importantes e estimulam as crianças a pensar sobre o texto, elaborar inferências, apreender sentidos gerais, além de promover a interação durante a atividade.

Na segunda parte da aula, foram desenvolvidas três atividades sequenciais, que tinham intenções relativas à reflexão sobre a base alfabética, conforme descrevemos a seguir.

Inicialmente, a turma participou do jogo “Troca Letras”, que compõe o kit de jogos enviado pelo MEC para as escolas (BRASIL, 2010). Nesse momento, a turma foi dividida em duas equipes. A professora expôs o flanelógrafo no quadro, com uma imagem e a palavra escrita ao lado (BOLA). Leu a palavra com as crianças. Depois, trocou a imagem e perguntou à equipe 1 qual letra precisava ser trocada para transformar a palavra anterior (BOLA) na nova palavra que representaria a figura exposta (BOLO). A brincadeira continuou até serem utilizadas todas as duplas de palavras do jogo.

Quando terminou a brincadeira, a professora anunciou que iria ler um livro e pediu que os alunos prestassem atenção, pois iriam responder às perguntas feitas. No livro escolhido, os autores brincam com as palavras, de modo a desafiar o leitor a permutar letras e encontrar respostas às questões lançadas, como é exposto na resenha da obra, abaixo.

Reprodução



A E I O U

Texto: Ângela Lago e Zoé Rios

Imagem: Ângela Lago

A obra *A E I O U* faz uma brincadeira com as palavras. O texto se dá como jogos de adivinhas: são feitas perguntas que levam as crianças a refletir sobre os sons das palavras e sobre seu sentido, de modo que a resposta correta obriga à troca de uma vogal por outra, operando-se, assim, a transformação de uma palavra em outra. Com este livro, o leitor pode descobrir que ler não é difícil e vai “tirar de letra”! (BRASIL, 2009, p. 102).

A mediação, durante a leitura do livro, valorizou os efeitos estéticos produzidos pelos autores, ao mesmo tempo em que mobilizou o mesmo tipo de atividade cognitiva que estava sendo vivenciada no jogo “Troca Letras”, como é ilustrado no trecho da aula descrito a seguir.

P: Olha, vê... esse livro aqui também é de troca, tá certo? Que trocava as letrinhas... Só que nesse livro aqui são outras palavrinhas, certo? Esse aqui tá dizendo assim: como fazer uma égua virar água? Quem sabe como é que faz? Alguém sabe como é que faz uma égua ficar toda derretida e virar água? Quem sabe?

A: Qual o nome?

P: Olha o nome: égua. Se eu quisesse transformar égua numa água, como eu faço?

A: Égua...

P: Quem consegue?

A: Égua... do "A".

A: Bota o "A"... água!

P: É só eu trocar. Tira o "E" e bota um "A"... Água. Aí aqui ele tá dizendo assim: "como fazer a égua se derreter todinha?" Pega a égua, olha, bota o "A" tira o "E" e vira água.

A: Água.

P: Vamos ver o outro. "Como fazer um papa"...

A: PAPA.

A: P-A, P-A.

P: "Como fazer um papa voar?"

P: Quem sabe? Como fazer um papa voar?

(...)

P: Olha só como é que faz. Tira o "A" de papa, tira esse "A" daqui e bota o "i" por cima... formou que nome?

A: PIPA!

P: Pipa voa?

A: Voa!

P: Então a gente transformou papa em pipa, não foi?

P: "Como fazer uma mala pular", quem sabe? MA-LA!

A: LA – L-A.

P: Como fazer uma mala pular?

A: Tira o "A" e bota "O".

P: Tira o "A" e bota "O". Ficou que nome?

A: MO-LA.

A: MOLA.

P: E mola pula?

A: PULA.





Na aula do extrato acima, a professora ia passando as páginas do livro, lançando os desafios propostos pelo autor, discutindo com as crianças sobre a resposta e mostrando no quadro a permuta de letras. Desse modo, os estudantes dialogavam com a obra, no mesmo espírito brincante induzido pelos autores, enquanto faziam comparação entre palavras.

A última tarefa do dia foi responder a uma ficha de atividade, com palavras lacunadas e comparação de palavras. Nessa atividade, havia figuras e as palavras correspondentes abaixo, com uma lacuna para a criança escrever a letra que completava a palavra. As palavras eram semelhantes e apenas a letra a ser preenchida era diferente, levando os alunos a perceberem que a troca da letra implicava a construção de outra palavra e, ao mesmo tempo, tentarem identificar o fonema inicial e a letra correspondente a ele. A outra atividade constava de palavras parecidas, com diferença em relação a apenas uma letra (BOLA/MOLA/COLA). As crianças tinham que colorir as letras diferentes com base na comparação entre as palavras.

Por meio das três atividades sequenciadas, é possível perceber que a professora tinha muita clareza acerca dos objetivos didáticos da aula, fazendo com que as crianças, de forma lúdica, participassem de modo reflexivo, socializando saberes e construindo conhecimentos. As três últimas atividades tinham claramente o objetivo de levar as crianças a comparar palavras, identificando fonemas e suas relações com as letras. No entanto, isso foi feito de modo problematizador, e não por meio de treinos mecânicos e descontextualizados.

É interessante observar que a professora utilizou mais de um livro em sua aula, explorando em cada um aquilo que era potencialmente mais presente nas obras. Para a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, utilizou uma obra que tinha como finalidade a brincadeira com aspectos sonoros e gráficos das palavras. Esse tipo de obra está presente nos acervos entregues pelo MEC, como é informado no documento de orientação do Programa, a seguir.

Há sempre, entre os livros da área de “Linguagens e códigos”, alguns que podem prestar excelentes serviços para a reflexão que o aluno deve fazer sobre a escrita, no processo de apropriação do sistema alfabético. Nas resenhas que figuram neste Manual, será possível identificar facilmente essas obras. São “livros de palavras”, por assim dizer, que trazem, em ordem alfabética, listas de vocábulos seguidas de suas respectivas ilustrações – e, algumas vezes, também de outros termos da mesma família, permitindo comparações sistemáticas entre os aspectos sonoros, gráficos e semânticos responsáveis pelas semelhanças e diferenças que se estabelecem entre elas. (BRASIL, 2012, p. 23).

Como demonstramos, por meio de exemplos reais da sala de aula de professoras alfabetizadoras, diferentes dimensões da alfabetização podem ser contempladas na prática pedagógica a partir das obras complementares.

Conclusões

Neste texto, buscamos refletir sobre o potencial das obras complementares para a condução de um ensino problematizador, reflexivo e interdisciplinar. Tais exemplos mostram que, por meio da leitura na escola, os professores ensinam a ler e ensinam por meio dos textos lidos. No entanto, tais recursos didáticos só auxiliam o processo de aprendizagem porque há uma interação favorável ao desenvolvimento de capacidades de linguagem que os professores promovem por meio deles. Além dos esforços dos professores, também podemos salientar que tais ações foram favorecidas pelo fácil acesso aos livros dos acervos complementares. Assim, podemos dizer que os gestores escolares, juntamente com os professores e a comunidade, precisam cada vez mais planejar o que fazer com os diferentes recursos didáticos, levando em consideração o projeto político-pedagógico da escola e os direitos de aprendizagem das crianças no Ciclo de Alfabetização. Organizar os recursos, utilizá-los em sala e refletir sobre tais usos em reuniões pedagógicas e cursos de formação continuada podem auxiliar a equipe escolar a investir mais em determinados recursos, a solicitar a compra de outros, assim como a discutir sobre a qualidade dos materiais enviados para as escolas públicas.

Referências

- ALBUQUERQUE, Riela Karyna. **Os acervos complementares do PNLD como recursos didáticos para o ensino da leitura**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Alfabetização na perspectiva do letramento: obras complementares para os anos 1 e 2 do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2009. p. 111.
- BRASIL. **Jogos de alfabetização**. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento**. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- LEAL, Telma Ferraz; RODRIGUES, Siane G.C. Além das obras literárias, que outros livros queremos na sala de aula? In: LEAL, Telma F.; SILVA, Alexsandro. **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais**. Curitiba: Editora CRV, 2011, v. 1.
- Letra A: o jornal do Alfabetizador. Belo Horizonte, Ano 10, nº 38, p. 16, mai-jun/2014.
- MARQUES, João Vitor. Quem é o professor alfabetizador? In: **Letra A: o jornal do Alfabetizador**. Belo Horizonte, Ano 10, nº 38, p. 08-11, mai-jun/2014.
- SOARES, Edenice Cavalcanti; VIEIRA, Erika Souza; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de crianças e uso de obras complementares: recursos didáticos em discussão**. No prelo.
- VALENTE, Thiago Alves; FERREIRA, Eliane. Tirar do limbo, sair da caixa. In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora da Unesp, 2012.





LITERATURA NA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES DE LEITURA LITERÁRIA NO CICLO INICIAL DA ESCOLARIZAÇÃO

Maria Zélia Versiani Machado (Professora da Universidade Federal de Minas Gerais)

Daniela Montuani (Professora do Centro Universitário da Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte)

Eliana Guimarães Almeida (Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte)

A literatura infantil e o letramento literário

A literatura infantil oferece uma grande variedade de gêneros que podem ser explorados em atividades de leitura na escola. Os acervos de livros de literatura distribuídos para as crianças abarcam produções de diferentes épocas, o que os torna ainda mais ricos, por propiciarem o encontro dos leitores com expressões literárias não só da atualidade, como também da tradição. Convivem, assim, nesses acervos, textos de gêneros variados, como: contos de fadas, contos populares, pequenas histórias, fábulas (antigas e modernas), poemas (de variados tipos – sob a forma de quadras, de versos livres, com rima, sem rima etc. –, muitos deles provenientes das formas orais do nosso folclore, como parlendas, adivinhas, trava-línguas, entre outras) e livros de gêneros difíceis de nomear, como aqueles que trazem jogos de palavras com a forte e atraente presença de imagens, histórias em quadrinhos e as tirinhas, que têm como suporte o livro, e também os chamados “livros de imagens”.

Vale destacar a importância da imagem no livro para crianças, por ser ela, no diálogo com o texto verbal, fundamental para a produção de sentidos da obra pelo leitor. Lemos também essas imagens quando realizamos a leitura de um livro de literatura infantil, e para isso é necessário aprender a ler o que elas oferecem em toda a sua potencialidade: nos jogos de luz e sombra, quando criam o clima para as histórias; nas cores que elas apresentam, as quais podem produzir efeitos que interessam ao enredo, aos personagens; nos detalhes sugestivos, que ampliam os sentidos do texto verbal, de modo a constituir, com a narrativa ou o poema, uma unidade textual construída por essas modalidades de linguagens em diálogo.

Mesmo com a variedade de gêneros dos textos em prosa e em versos, hoje podemos encontrar essa diversidade contemplada no acervo do PNL D Alfabetização na Idade Certa. Essa diversidade de gêneros favorece uma série de propostas que podem ser exploradas pelos professores, em atividades com as crianças, que aprendem a ler e também a gostar de livros. Ao explorar os livros de literatura na sala de aula, os professores precisam lidar com o processo de apropriação da literatura em práticas de letramento literário, que envolvam o contato direto com as obras e favoreçam a interação dos leitores com os livros. Para isso, a criação e a ampliação de espaços de compartilhamento de leituras no ambiente escolar tornam-se imprescindíveis. A garantia de condições básicas para que se constituam comunidades de leitores

nas escolas – acesso ao livro, criação de ambientes propícios à leitura, presença de mediadores de leitura – deve ser considerada no trabalho de formação literária na escola.

Como os livros de literatura vêm chegando às escolas públicas

As questões relativas à importância da leitura literária, hoje, ganham relevância na escola porque os livros de literatura, por meio de políticas públicas governamentais, têm chegado a bibliotecas escolares e também às salas de aula. Não é recente o envio de obras literárias para as escolas públicas brasileiras pelo Governo Federal. Podemos citar, por exemplo, o Projeto Ciranda dos Livros que, de 1980 a 1989, em parceria com a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, distribuía livros de literatura para escolas da periferia e da zona rural; e também o Programa Nacional Salas de Leitura – PNSL, que de 1989 a 1996 enviava acervos de literatura para as escolas que não possuíam bibliotecas, a fim de garantir a criação de espaços alternativos para a circulação e uso desses livros.

Entretanto, a partir de 1997, políticas de distribuição de livros de literatura tomaram um caráter sistemático e a cada ano de maior alcance, com a criação do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, cujo objetivo principal é distribuir obras literárias e de referência para compor o acervo das bibliotecas escolares. Além do foco principal, que é a distribuição das obras literárias, o PNBE possui outros eixos de ação, com foco em materiais de referência para alunos e professores, como o PNBE Periódicos, o PNBE Temático e o PNBE do Professor. Desde a sua origem, o Programa já passou por diferentes formatos, alguns deles com experiências inovadoras, como o envio de coleções literárias para os alunos, nas edições conhecidas como *Literatura em Minha Casa*, ou a entrega de obras para compor bibliotecas de comunidades, no ano de 2003. A partir de 2005, as obras literárias selecionadas pelo PNBE se destinam a bibliotecas escolares, e hoje os acervos contemplam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo também a Educação de Jovens e Adultos.

Em decorrência da necessidade de não apenas distribuir os livros, mas de fomentar a organização dos espaços de leitura e a necessária mediação literária, foram publicados e disponibilizados pelo MEC alguns materiais que auxiliam na exploração dos acervos do PNBE na escola, com o objetivo de ampliar os conhecimentos teórico-metodológicos acerca da literatura infantil e sugerir possibilidades de mediação da leitura literária. Foram disponibilizados o catálogo “Literatura e infância: imagens e palavras” (PNBE/2008), o volume 20 – “Literatura Infantil”, da coleção “Explorando o Ensino” e, mais recentemente, o “Guia PNBE na escola: literatura fora da caixa”, composto por três volumes (Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA), que buscam auxiliar o professor na mediação das obras literárias distribuídas pelo PNBE/2014.





No âmbito das ações do PNAIC, além das obras complementares (PNLD/ Complementar) que foram enviadas para as salas de aula do 1º ao 3º ano para ampliar as possibilidades de trabalho com os conteúdos das disciplinas de Geografia, História, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa, passaram a ser distribuídos acervos literários – PNLD – Alfabetização na Idade Certa –, para ficarem nas salas de aula das turmas de 1º ao 3º ano.

Compostos por uma variedade de gêneros literários, esses acervos (com 25 títulos cada) ampliam significativamente as possibilidades de ação diária do professor, voltadas para a mediação literária em sua sala de aula. Além da biblioteca da escola, ele passa a contar com a biblioteca de sala de aula. Para a composição desses acervos, são selecionadas obras de duas naturezas: um grupo de livros que possua nível de complexidade léxica e sintática adequada à fase inicial de apropriação da escrita e letramento, tendo em vista a leitura autônoma das crianças, e um segundo grupo de obras que se destinam à leitura oral do professor, com textos mais longos e mais complexos, que possibilitem a inserção dos alunos no universo literário de forma a despertar o interesse pela leitura e fruição.

Os critérios considerados na avaliação das obras são distribuídos em três aspectos principais: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico. Quanto ao primeiro item – qualidade do texto –, avalia-se principalmente a capacidade da obra em contribuir para a apropriação das habilidades de leitura, apresentando coerência e consistência na narrativa, por meio de um trabalho estético com a linguagem, isto é, que ultrapasse o uso meramente pragmático da língua. São consideradas inadequadas obras com fins didatizantes, isto é, obras que se revelem artificialmente construídas, visando apenas aos objetivos imediatistas do ensinar a ler. O segundo aspecto considerado na avaliação – adequação temática – diz respeito à capacidade da obra em responder aos interesses e expectativas de crianças de 6, 7 e 8 anos, de modo a mobilizá-las rumo à leitura literária. São consideradas inadequadas obras com fins moralizantes, com preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer natureza. Assim, na composição dos acervos, devem ser considerados os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira. O terceiro e último aspecto – projeto gráfico – trata da qualidade editorial e da materialidade, trazendo como características relevantes a serem observadas: a capa e a quarta capa, que devem ser atraentes, de modo a permitir a previsão dos conteúdos e a motivação para a leitura; a escolha da fonte, seu tamanho e espaçamento que sejam adequados a crianças em fase inicial de alfabetização; distribuição equilibrada entre textos e imagens, bem como o diálogo entre linguagem verbal e imagética; qualidade do material, que favoreça o manuseio e a durabilidade da obra; e informações paratextuais, como dados sobre o autor e ilustrador ou outras informações que possam favorecer a contextualização da obra.

A seguir, listamos as obras dos três acervos do PNL D – Alfabetização na Idade Certa, distribuídas no ano de 2013/2014, de acordo com a classificação estabelecida para a avaliação.

Quadro 1 – Livros com texto em prosa

ACERVO	LIVRO	AUTOR	EDITORA
1	O LIVRO ESTREITO	LUIZ CARLOS COUTINHO	JPA
	TANTO, TANTO!	TRISH COOKE	EDITORA ANGLO
	LINO	ANDRÉ NEVES	CALLIS EDITORA LTDA
	SÓ UM MINUTINHO	MARIA DE LOURDES MORALES OMEARA	CONEL
	VIZINHO, VIZINHA	ROGER MELLO	NOVA FRONTEIRA
	A ARVORE GENEROSA	SHEL SILVERSTEIN	COSAC & NAIFY
	A CASA DAS DEZ FURUNFUNFELHAS	LENICE GOMES	COLEGIO CLARETIANO ASSOC. BENEF
	A COMPOTEIRA	CELSO SISTO	PRUMO
	CONDOMÍNIO DOS MONSTROS	ALEXANDRE DE CASTRO GOMES	RHJ
	DE QUEM TEM MEDO O LOBO MAU?	SILVANA DE MENEZES	ELEMENTAR
	ELEFANTES NUNCA ESQUECEM	ANUSHKA RAVISHANKAR	MANATI
	FÁBULAS	MONTEIRO LOBATO	GLOBO
	O MALUCO DO CÉU	ANNA GOBEL	GUTENBERG
	OS BICHOS QUE TIVE (MEMÓRIAS ZOOLOGICAS)	SYLVIA ORTHOF	SALAMANDRA
2	O LIVRO COMPRIDO	LUIZ CARLOS COUTINHO	JPA LTDA
	O VIRA-LATA FILÉ	CLAUDIA RAMOS	PIA SOCIEDADE FILHAS DE SAO PAULO
	VAMOS PASSEAR?	SUE WILLIAMS	BRINQUE BOOK
	ESTOU SEMPRE MUDANDO	ALASTAIR REID	LIVRARIA MARTINS FONTES
	ISSO NÃO É BRINQUEDO!	ILAN BRENMAN	EDIOURO
	MAMÃE, POR QUE OS DINOSSAUROS NÃO VÃO À ESCOLA?	QUENTIN GRÉBAN	BERLENDIS
	O MAIS BONITO!	MARY FRANÇA	SIGNO
	QUANDO ESTELA ERA MUITO PEQUENA	MARIE LOUISE GAY	BRINQUE BOOK
	SE UM GATO FOR	MARCELO CIPIS	EDITORA GAIA
	A MELHOR FAMÍLIA DO MUNDO	SUSANA LÓPEZ	BASE SISTEMA EDUCACIONAL
	A PEQUENA SEREIA	HANS CHRISTIAN ANDERSEN - MURIEL MOLHANT(adap.)	EDIÇÕES SM
	CHAPEUZINHO VERMELHO: UMA AVENTURA BORBULHANTE	LYNN ROBERTS	NOBEL
	FEMININA DE MENINA, MASCULINO DE MENINO	MÁRCIA LEITE	CASA DA PALAVRA
	O TAMANHO DA GENTE	MURILO CISALPINO	AUTÊNTICA
3	PALAVRAS, PALAVRINHAS E PALAVRÕES	ANA MARIA MACHADO	EDITORA UNIVERSITÁRIA CHAMPAGNAT
	O QUE CABE NUM LIVRO?	ILAN BRENMAN	DCL DIFUSAO CULTURAL DO LIVRO LTDA
	A PULGA E A DANINHA	PEDRO ALVES MOURÃO	DUNA DUETO EDITORA
	COME COME	NYE RIBEIRO SILVA	JORGE ZAHAR
	COMO RECONHECER UM MONSTRO	GUSTAVO ROLDÁN	FRASE EFEITO ESTUDIO EDITORIAL
	CUIDADO COM O MENINO!	TONY BLUNDELL	SALAMANDRA
	O OVO	IVAN ZIGG/ MARCELO ARAUJO	NOBEL
		MILTON CÉLIO DE OLIVEIRA FILHO	GLOBO
	OS TRÊS JACAREZINHOS	HELEN KETTEMAN	AUTÊNTICA
	VIDA DE CÃO	ZAVEN PARÉ/ ANDRÉA DAHER	FRASE EFEITO
	ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS	LEWIS CARROLL	FTD
	ATÉ AS PRINCESAS SOLTAM PUM	ILAN BRENMAN	BRINQUE BOOK
	GABI, PERDI A HORA!	JOÃO BASÍLIO	LÊ
	INSÔNIA	ANTONIO SKÁRMETA	DISTRRECORD
QUANDO NASCE UM MONSTRO	SEAN TAYLOR	RICHMOND EDUCAÇÃO	
SUPERAMIGOS	FIONA REMPT	MANATI	

Quadro 2 – Livros de narrativas por imagem

ACERVO	TÍTULO	AUTOR	EDITORA
1	AQUI É A MINHA CASA	JÉRÔME RUIILLIER	MARTINS EDITORA LIVRARIA LTDA
	SETE CAMUNDONGOS CEGOS	ED YOUNG	EDITORA WMF MARTINS FONTES
	TELEFONE SEM FIO	ILAN BRENMAN	EDITORA SCHWARCZ
2	BRUXINHA ZUZU	EVA FURNARI	EDITORA MODERNA
	CADÊ ?	JOSÉ AUGUSTO BRANDÃO ESTELLITA LINS	EDITORA GLOBO LIVROS
	O LEÃO E O CAMUNDONGO	JERRY PINKNEY	EDITORA WMF MARTINS FONTES
3	O OURIÇO	GUSTAVO ROLDÁN	EDIÇÕES SM
	ABARÉ	GRACA LIMA	PIA SOCIEDADE DE SAO PAULO
	O PERALTA	JEFFERSON GALDINO	JOSE OLYMPIO
	AS AVENTURAS DE UM PEQUENO RATINHO NA CIDADE GRANDE	SIMON PRESCOTT	EMPRESA FOLHA DA MANHA
	NUMA NOITE MUITO, MUITO ESCURA	SIMON PRESCOTT	EMPRESA FOLHA DA MANHA



Quadro 3 – Livros com texto em verso

ACERVO	LIVRO	AUTOR	EDITORA
1	O QUE É QUE NÃO É?	CESAR CARDOSO	BIRUTA
	UMA ZEBRA FORA DO PADRÃO	PAULA BROWNE	LENDO E APRENDENDO
	DEZ CASAS E UM POSTE QUE PEDRO FEZ	HERMES BERNARDI JÚNIOR	EDITORA PROJETO
	DEZENOVE POEMAS DESENGONÇADOS	RICARDO AZEVEDO	EDITORA ATICA
	É TUDO INVENÇÃO	RICARDO SILVESTRIN	EDITORA ATICA
	PEDRO	BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS	EDITORA GAIA
	QUEM TEM MEDO DO RIDÍCULO?	RUTH ROCHA	EDITORA GAIA
2	ACHEI!	ZOÉ RIOS/ ANGELA LAGO	RHJ LIVROS
	TEM UM MONSTRO NO MEU JARDIM	JANAÍNA TOKITAKA	CATA-SONHO
	CLASSIFICADOS E NEM TANTO	MARINA COLASANTI	RECORD
	ISTO É UM POEMA QUE CURA OS PEIXES	JEAN-PIERRE SIMEÓN	COMBOIO DE CORDA
	ODE A UMA ESTRELA	PABLO NERUDA	COSAC & NAIFY
	POESIA NA VARANDA	SONIA JUNQUEIRA	EDITORA GUTENBERG
3	O QUE LEVAR PARA UMA ILHA DESERTA	LAURA BEATRIZ	TEXTO EDITORES
	O TORÓ	REGINA SIGUEMOTO	EDITORA DO BRASIL
	A LUA DENTRO DO COCO	SERGIO CAPPARELLI	EDITORA PROJETO
	HISTÓRIA DA RESSURREIÇÃO DO PAPAGAIO	EDUARDO GALEANO	COSAC & NAIFY
	O TRAÇO E A TRAÇA	ROSEANA MURRAY	ABRIL EDUCAÇÃO
	TREM DE ALAGOAS	ASCENSO FERREIRA	MARTINS FONTES

Explorando algumas obras da literatura infantil dos acervos do PNLD – Alfabetização na Idade Certa

No próximo tópico, serão sugeridos alguns caminhos para o trabalho com a literatura infantil, buscando contemplar um pouco da diversidade – livros em prosa, em verso e de imagens – oferecida pelos acervos do PNLD - Alfabetização na Idade Certa, distribuídos em 2013/2014.

Explorando textos em prosa

No processo de alfabetização, as crianças são potencialmente atraídas pelos textos em prosa, dada a sua possível familiaridade com narrativas infantis, a partir do contato com contos clássicos e fábulas, textos que possuem maior probabilidade de serem apresentados a elas em ambientes extraescolares. Desse modo, textos clássicos e fábulas constituem apenas duas das representações do texto em prosa, e cabe à escola ampliar o contato com textos desse tipo e, se for o caso, introduzir o pequeno leitor em formação nesse universo de imaginação e fantasia. Apresentamos, a seguir, algumas sugestões de trabalhos que podem ser realizados com o livro *Os bichos que tive* (memórias zoológicas), de Sylvia Orthof, com ilustrações de Gê Orthof.



Trata-se de uma coletânea de pequenas histórias ou contos, que narram memórias de bichos de estimação. Para crianças que se encontram nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é um livro que pode ser lido aos poucos pelo professor: uma história por dia. Essas pequenas histórias de bichos exigem que o mediador entre no clima

expressivo da narrativa, que traz diálogos e situações que exploram o humor, com muita teatralidade. Algumas referências de época poderão ser explicadas, quando necessário, por um mediador de leitura sintonizado com a história e com a turma de ouvintes. Daí a importância de preparar a leitura, com atenção aos elementos que possam trazer alguma dificuldade de compreensão pela criança.

A capa, porta de entrada que leva às narrativas, oferece elementos que podem despertar o interesse das crianças. Alguns dos animais que serão os protagonistas dos pequenos contos já se mostram dividindo o espaço com o título e demais informações (autoria do texto e das ilustrações, editora, selo do programa do MEC). Vale destacar, nessa exploração inicial, o título e as imagens dos bichos ali presentes. Perguntas lançadas aos alunos podem desencadear a formulação de hipóteses sobre o que encontrarão dentro do livro: “Sobre o que serão as histórias desse livro?” “Quem tem ou já teve bicho de estimação?” “Que bichos moram na sua casa?” “Que bichos aparecem na capa do livro?” “Eles são bichos de estimação?”.

O subtítulo também pode instigar a curiosidade das crianças, a partir de perguntas do tipo: “Quem sabe o que é um zoológico?” “É memória, o que será que é?” “Quando juntamos “memórias zoológicas” e pensamos na primeira parte do título – “os bichos que tive” –, o que isso quer dizer?” “Quem tem lembranças de bichos que já teve?”.

A quarta-capa, por sua vez, traz informações sobre a autora em pequeno texto endereçado à turma, além de uma minibiografia. Com uma linguagem adequada à criança, o texto apresenta Sylvia Orthof e fala também sobre o que é uma memória, antecipando que os leitores vão encontrar ali histórias “verdadeiras um pouquinho enfeitadas”. Uma boa pergunta antes da leitura desse texto seria: “De quem são os bichos de estimação que vão aparecer nesse livro?”.

Explorada a capa e a quarta-capa, sugere-se que se inicie a apresentação pelo miolo, e para esse tipo de livro, que traz várias histórias com um eixo temático comum, nada melhor do que começar pelo sumário. Como a ideia é a de ler uma história por dia, o sumário pode ser fonte de um trabalho com os nomes dos bichos: rã, coelho, bicho-de-pé, bassê (raça de cachorro), elefante, bicho-papão, gata, bicho-carpinteiro. Muitas perguntas podem surgir após a leitura dos subtítulos pelo professor: “Vocês conhecem todos esses bichos?” “Esses bichos são animais de estimação?” “Quem já teve bicho-de-pé?” “É bicho-papão, como será que ele é e o que será que ele gosta de comer?” “É elefante, quem já teve um?”. O importante é que a criança perceba, ao final da conversa sobre os bichos do livro, que cada história é a respeito de um deles e que comece a entrar no clima que mistura realidade e fantasia. A leitura do sumário, além de propiciar o trabalho com o conhecimento dessa parte do livro que tem a função de localizar seus capítulos, pode levar à negociação com a turma sobre aquela história que eles querem ouvir primeiro. O professor pode escrever os nomes dos alunos no quadro de giz, para que eles façam uma votação sobre qual história será contada em cada dia da semana.





Conforme já ressaltado, as histórias devem ser bem preparadas para o momento da leitura. É preciso captar o tom com que são narradas, para que a mediação se aproxime do traço bem-humorado que as caracteriza. Da mesma forma como se faz na capa, os títulos de cada uma das histórias e as suas imagens devem ser explorados com perguntas – formuladas de acordo com o público de ouvintes – que podem provocar a curiosidade das crianças. Para o título “A rã Santa Aurora”, os exemplos de perguntas a seguir podem aguçar o desejo de ouvir a história: “Quem aqui já viu uma rã?” “E quem já viu uma rã que se chama Santa Aurora?” “O que as rãs gostam de fazer? E de comer?” “Vamos ver como é a rã dessa história?” “Alguém já teve bicho-de-pé de estimação? E um bicho-papão?”.

Durante a preparação, é sempre bom também já antecipar possíveis passagens que serão motivos de indagação dos alunos, prevendo assim a possibilidade de o mediador “levantar a cabeça” para que a turma possa comentar e interagir oralmente com ele. Deve-se estar preparado também para imprevistos, pois, como sabemos, a literatura faz emergir sentimentos pessoais e subjetivos que podem surgir no decorrer da atividade de leitura da história.

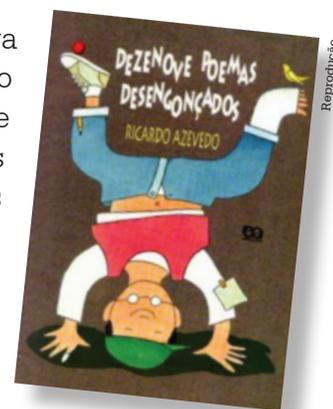
Paralelamente à atividade de leitura das histórias do livro, outras atividades sobre bichos de estimação podem acontecer, aproveitando o estímulo e o envolvimento com o tema, dado pela leitura literária. Podem ser trabalhados, por exemplo, os nomes e sobrenomes dos bichos que os alunos têm em casa. Se a turma for do 1º ano, atividades com os nomes podem explorar agrupamentos por letras em exposição na sala em que, além da palavra, cada um desenha o seu bicho. Se a turma for do 2º, pode-se pensar nos nomes e sobrenomes, em atividade oral na qual cada um conte o porquê do nome. Um jogo da memória pode ser confeccionado com palavras e fotos dos bichos de estimação, tiradas pelos próprios alunos. Se a turma for do 3º ano, os alunos podem contar e depois escrever uma história engraçada passada com um bicho de estimação, que pode ser do próprio aluno ou de um parente, para um livro sobre as memórias dos bichos da turma.

Cada livro em prosa indica uma forma de exploração que dará o tom da mediação pelo professor. É preciso ler e reler para pensar nas atividades que podem contribuir para que os alunos gostem da história, ou das histórias, que ele traz.

Explorando textos em versos

Os textos em versos trazem um grande potencial para atrair o leitor no período de alfabetização, sobretudo por meio das brincadeiras com as palavras, da sonoridade, do jogo de sentidos produzidos durante a leitura, enfim, das diversas possibilidades de uso diferenciado da linguagem. São muitos os tipos de livros em versos para crianças.

Para a exploração que se propõe neste texto, foi escolhido um livro de poemas que tem como título *Dezenove poemas desengonçados*, e foi escrito e ilustrado por Ricardo Azevedo.



Reprodução

Trovinhas desajeitadas

Toda pessoa invejosa
sente dor de cotovelo.
Tem rico que sente raiva
de pobre que tem cabelo.



Quase sempre é perigosa
a pessoa furiosa.
Quase nunca está contente
quem é muito obediente.



E o homem sem cabeça,
muito embora não pareça,
sempre abre bem o olho,
pra ver se cata um piolho.

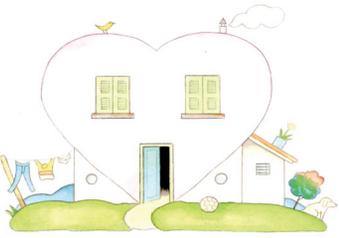
33



Raladura

Lambada malvada,
trombada bandida,
pancada safada,
sai da minha vida!

Uma adivinha



Não é fácil a adivinha,
só responde se puder;
agora preste atenção
e diga o que é, o que é:

ninguém sabe como nasce,
não dá pra pegar na mão,
ninguém vê, mas vale ouro
e mora no coração.

30

A figura de um homem de cabeça para baixo está sintonizada com o título e pode provocar perguntas que antecipem o que os leitores encontrarão no livro. Na quarta-capa, a proposta lúdica se instala quando pequenos desenhos e legendas se desencontram, levando o leitor a interagir na busca das correspondências. A brincadeira dos desenhos e suas respectivas legendas trocadas dão ao livro um apelido: “livro moleque”. Muitos dos versos dos poemas do livro são compostos em redondilha maior, ou seja, versos de sete sílabas, muito fáceis de declamar e de decorar.

As rimas também favorecem a leitura em voz alta, na exploração dos sons que se aproximam, sensibilizando o leitor para semelhanças e diferenças entre eles. Para a criança que está aprendendo a ler, as quadras e outras modalidades de poemas compostos por estrofes maiores, atraem pela sonoridade e pelo ritmo, e também pelas temáticas tratadas com humor, que aproxima a linguagem do universo infantil.

O professor pode ler um poema por dia ou, dependendo do nível da turma, solicitar que os alunos – a cada dia um aluno diferente – preparem a leitura dos poemas. As quadrinhas oferecem a possibilidade de identificação de sons semelhantes pelos alunos do 1º ano, e para aqueles que se encontram no 2º e no 3º, a criação de novas rimas, omitindo-se palavras das estrofes para que os alunos completem as quadras, buscando outras palavras que rimem.

As adivinhas favorecem um trabalho de coleta ou busca em outros livros desses textos da literatura oral, a partir dos poemas-advinhas do livro. Outras adivinhas podem ser apresentadas às crianças, dando-lhes a oportunidade de experimentar o uso de recursos simbólicos que subvertem a lógica convencional de significação das palavras, na criação de enigmas.

Os livros de poesia que compõem os acervos para as salas de aula apresentam propostas diversas de se fazer versos, que indicam maneiras diferentes





de ler poesia. Cada tipo ou modalidade de poema aponta um caminho, ora mediado pela temática, ora pelos aspectos sonoros, ora pelo ritmo, ora pelos jogos de palavras, ou por tudo isso junto. A presença da poesia no cotidiano da sala de aula dos anos iniciais faz da língua um interessante objeto de descoberta, com possibilidades que não se esgotam.

Explorando livros de imagens

Os livros de imagens também contam histórias. Ao contrário do que muitos possam imaginar, o livro de imagens permite, sim, a realização de leituras, e pode trazer grandes contribuições ao leitor em processo de alfabetização, já que possibilita uma participação criativa da criança na produção de sentidos, a partir da sequência composta pelas imagens. Na leitura das imagens, as crianças inventam e reinventam verbalmente o que elas lhes dizem.

Telefone sem fio, de Ilan Brenman e Renato Moriconi, foi o título escolhido para falar das narrativas de imagens que compõem os acervos da sala de aula. Este livro chama a atenção por suas dimensões fora do padrão das obras, mesmo daquelas que são destinadas a crianças que costumam ter tamanhos maiores do que livros destinados a adultos. Traz na capa um pirata na posição de perfil e fazendo um gesto de quem fala algo para alguém, usando a mão para não ser ouvido por outras pessoas.

A relação entre o título e a ilustração favorece o início da conversa com os alunos sobre o livro, numa preparação para a leitura: “Quem já brincou de telefone sem fio?” “Como é essa brincadeira?”. Se os alunos não a conhecem, vale a pena fazer uma roda e brincar de telefone sem fio, antes da leitura.



Reprodução



Reprodução

Na quarta-capa, o leitor encontra uma figura muito conhecida (será?) das crianças, Chapeuzinho Vermelho, que se encontra em pose de escuta atenta, fazendo o gesto de quem quer ouvir canalizando o som de quem fala ao seu ouvido, com as mãos em concha. Estaria o pirata da capa brincando de telefone sem fio com Chapeuzinho? Um pequeno texto acima da figura da menina, na quarta-capa, destaca a essência do jogo, que consiste em dizer algo que vai sendo modificado no decorrer da brincadeira. Uma proposta é lançada ao final desse texto: “O que será que eles estão cochichando?”

Cada página do livro traz um forte personagem, que ora diz, ora escuta o que lhe dizem ao ouvido. Dizer quem eles são e adivinhar ou inventar o que cada um diz, buscando mudar o que foi dito de modo a preservar semelhanças sonoras, é o jogo com a linguagem que se propõe. Cada aluno pode,

nesse jogo, inventar a primeira frase ou palavra, no caso de crianças menores, para que, a partir dela se dê continuidade ao telefone sem fio. O professor pode também estimular a criação de frases que se relacionem a características dos personagens presentes na obra, tal como Chapeuzinho Vermelho, buscando assim explorar a intertextualidade. Nesse jogo de criação e recriação, a partir das imagens da obra, é possível estimular a criatividade e a imaginação do leitor, e ainda, de forma lúdica e contextualizada, as percepções sonoras das frases e palavras incluídas na “brincadeira” de adivinhar o que foi dito pelos personagens.

A organização dos espaços de leitura

A organização do espaço destinado aos livros recebidos está diretamente relacionada aos seus usos, na medida em que a acessibilidade e a atratividade do local em que são alocados podem aproximar ou distanciar o leitor. Reiteramos a importância do uso frequente da biblioteca escolar como espaço profícuo para acesso à leitura literária e para diferentes experiências de mediação de leitura. Destacamos que a biblioteca deve ser um local atraente, em que os livros estejam disponibilizados de forma a favorecer a adequada visibilidade dos alunos (bolsões, capas expostas, varais de leitura), com espaços aconchegantes (tapetes, almofadas, sofás, mesas confortáveis), que provoquem o desejo de permanecer no local. É necessário considerar, ainda, na organização desse espaço, a possibilidade de uso pelo professor em momentos de leitura, contação de histórias e compartilhamentos de leitura. Por fim, a biblioteca precisa ser um lugar que propicie a interação e a aproximação dos pequenos leitores com os mais diversos gêneros literários.



Arquivo dos autores

Bibliotecas das escolas da rede municipal de ensino de Lagoa Santa – MG.

No entanto, tendo em vista as obras literárias do PNLD – Alfabetização na Idade Certa, a discussão em torno da organização do “cantinho de leitura” tem sido bastante recorrente, quando o assunto é o recebimento e uso do acervo de obras literárias destinadas às bibliotecas de sala de aula.

Um dos principais obstáculos relacionados à organização do “cantinho de leitura” diz respeito ao espaço físico, pois grande parte das salas de aula localizadas



em escolas públicas não dispõe de espaço e materialidade necessários para uma disposição adequada das obras. Assim, além de não contar com verba para a aquisição de estantes, muitas escolas não contam com espaço para alocá-las. Outro agravante apontado por muitas professoras é que grande parte das salas de alfabetização divide o mesmo ambiente com outros turnos, o que gera temor de que as obras possam ser danificadas ou mesmo retiradas sem qualquer controle de empréstimo. Tal situação faz com que os professores alfabetizadores guardem seus acervos dentro de armários trancados, disponibilizando-os apenas em momentos específicos de leitura, o que reduz consideravelmente as possibilidades de contato visual do leitor com as obras. Embora tais preocupações sejam perfeitamente compreensíveis, é importante salientar que a relação da criança com as obras pode aguçar seu desejo de conhecê-las a cada instante no cotidiano da sala de aula e despertar seu interesse pela leitura em qualquer interstício da rotina escolar.

Visando à superação de algumas das dificuldades apontadas acima, faz-se necessário buscar possibilidades de dinamização desses acervos, de modo a favorecer maior visibilidade e contato efetivo do leitor com as obras, que, estando cada vez mais acessíveis e disponíveis, poderão alcançar seu destinatário final, que é a criança. Desse modo, elencamos a seguir alguns exemplos de alternativas de organização que demandam pouco espaço físico e permitem a disposição e recolhimento diário do acervo, garantindo, assim, seu uso efetivo e sua preservação.

Uma primeira possibilidade é o uso de “bolsões” com a frente transparente, que permite a exibição das capas dos livros e pode ser facilmente recolhido pelo professor ao final de cada dia letivo, como abaixo.



“Bolsão” criado por uma auxiliar de biblioteca do município de Ibirité – MG.

Material usado: tecido resistente, plástico transparente resistente (desses que se usam para forrar mesa).

Outra possibilidade para a exibição dos acervos é a fixação de varais para a distribuição das obras em sala de aula, de modo que elas fiquem ao alcance das mãos das crianças, como na figura ao lado.



Arquivo dos autores

É possível, também, expor as obras sobre trilhos de cortina afixados de modo invertido (com o friso voltado para cima), de modo que o livro fique apoiado entre o friso e a parede, como mostra a figura a seguir.



Arquivo dos autores

Pode-se perceber que as possibilidades de uso da criatividade para tornar o espaço de leitura mais atraente e aconchegante são inúmeras, e podemos citar, além dos exemplos já mencionados, a confecção de trenzinhos literários, tapetes literários, cestas literárias, malas e baús de leitura etc.



Arquivo dos autores

“Trenzinho literário” confeccionado durante formação de mediadores de leitura no município de Ibitité – MG. Materiais usados: caixas de leite, papéis e durex coloridos, tesoura e cola.

Independentemente de quais opções o professor irá escolher, ou mesmo se irá criar a própria estratégia para dispor o acervo e para mediar a leitura na sua sala





de aula, o importante é que as obras ganhem visibilidade, de modo que as crianças passem a desejá-las e a apreciá-las cada vez mais em seu cotidiano escolar, para que, assim, o processo inicial de escolarização possa se mostrar de fato um período profícuo para a efetiva formação de leitores literários em cada canto do país.

Sugestões de *links* para consulta sobre os materiais disponibilizados pelo MEC:

Literatura na infância: imagens e palavras. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura_na_infancia.pdf. Acessado em 10/10/2014.

Coleção Explorando o Ensino – volume 20 – Literatura. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf. Acessado em 10/10/2014.

Literatura fora da caixa – Catálogos do PNBE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20407&Itemid=1134. Acessado em 10/10/2014.

Glossário – Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Disponível em: <http://www.glossarioceale.com.br>. Acessado em 13/10/2014.

DIVERSOS JOGOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: USOS E FUNÇÕES

Eliana Borges Correia de Albuquerque (Professora da Universidade Federal de Pernambuco)
Clecio Bunzen (Professor da Universidade Federal de Pernambuco)

Para início de conversa



Nos fascículos do Pró-Letramento são encontradas mais discussões sobre uso de jogos e brincadeiras.

O trabalho com *jogos* no Ciclo de Alfabetização tem sido discutido em diversos programas de formação de professores. No Pró-Letramento, por exemplo, um fascículo do curso na área de Língua Portuguesa foi dedicado ao “Lúdico na sala de aula”. Nele, discutiu-se a realização de projetos nessa temática, e, na terceira parte, houve uma discussão sobre o uso de jogos na alfabetização de crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

No PNAIC 2013 e 2014, o material da formação contempla a discussão sobre o uso de jogos na prática pedagógica do Ciclo de Alfabetização e apresenta vários relatos de experiências de professores que usaram jogos em suas rotinas de trabalho. Além dos relatos, no caso de Língua Portuguesa, o material da formação contemplou uma caixa de “Jogos de alfabetização”, que foi distribuída para as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil, e, na área de Matemática, o material envolveu um encarte com alguns jogos que poderiam ser trabalhados em sala de aula.



No Portal do PNAIC pode ser acessado o Glossário de Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores, publicado pelo CEALE.

Para retomarmos a discussão sobre os jogos no Ciclo de Alfabetização, nos apoiaremos, inicialmente, em um verbete que compõe o *Glossário de Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*, publicado pelo CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – UFMG), que está disponível na página da internet do referido Centro. Nele, encontramos a seguinte definição para “Jogos de alfabetização”:

Jogos de alfabetização

Autor: Alexsandro da Silva,

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) / Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL).

Os jogos são objetos e práticas socioculturais produzidos pela humanidade e designam tanto o objeto material da brincadeira quanto a ação lúdica que se desenvolve por meio desse objeto. Embora todo jogo seja educativo em seu sentido mais amplo, existem alguns que são especialmente concebidos para cumprirem uma finalidade didática. Os jogos de alfabetização se incluem nessa categoria, pois, além de terem um sentido lúdico e propiciarem diversão, são intencionalmente preparados para promover a aprendizagem do sistema de escrita alfabética.



Os jogos de alfabetização podem favorecer tanto a compreensão da natureza e do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética quanto a consolidação do processo de alfabetização. No primeiro caso, eles contribuem para que, de maneira lúdica e prazerosa, os alunos compreendam *o que* a escrita representa – as partes sonoras das palavras – e *como* ela faz essa representação – por meio da notação das unidades sonoras mínimas da fala, os fonemas. No segundo caso, visam, principalmente, a consolidar o conhecimento das correspondências entre fonemas e grafemas, bem como o desenvolvimento da fluência de leitura e escrita.

Dentre os jogos que se prestam especialmente a essa finalidade, alguns podem promover o desenvolvimento da consciência fonológica, permitindo, por exemplo, a reflexão sobre semelhanças sonoras e gráficas entre palavras. Outros podem se voltar mais especificamente para a exploração das relações entre grafemas e fonemas, por meio de atividades como transformar uma palavra em outra, mediante a substituição apenas de sua letra inicial.

Para selecionar os jogos que serão usados em sala de aula, é preciso analisar antes os seus objetivos didáticos, considerando os conhecimentos que podem ser construídos por meio do uso desse recurso e o público a que prioritariamente se destinam. É necessário considerar, ainda, que muitos jogos podem ser adaptados, variando os seus objetivos e o seu nível de complexidade. Em qualquer caso, antes de iniciar o jogo, é fundamental familiarizar os aprendizes com os seus materiais e regras.

Apesar de constituírem importantes recursos didáticos para alfabetizar, porque aliam a diversão e o prazer ao processo de aprendizagem, os jogos não garantem, por si sós, a aprendizagem da escrita alfabética, sendo necessária a mediação do professor durante a realização das atividades e a proposição de outras situações de ensino nas quais os alunos possam sistematizar as aprendizagens realizadas.

Ainda que esse verbete se relacione especificamente com os “jogos de alfabetização”, gostaríamos de destacar alguns aspectos apresentados no texto que dizem respeito ao uso de jogos em geral (não apenas de alfabetização) na prática pedagógica. Inicialmente, Alexsandro da Silva destaca os jogos como “objetos e práticas socioculturais produzidos pela humanidade e designam tanto o objeto material da brincadeira quanto a ação lúdica que se desenvolve por meio desse objeto”. Mais adiante, aponta a importância de se “analisar antes os seus objetivos didáticos, ao selecionar os jogos que serão usados em sala de aula, considerando os conhecimentos que podem ser construídos por meio do uso desse recurso e o público a que prioritariamente se destinam”. E como terceiro aspecto, o autor afirma que “os jogos não garantem, por si sós, a aprendizagem da escrita alfabética, sendo necessária a mediação do professor durante a realização das atividades e a proposição de outras situações de ensino nas quais os alunos possam sistematizar as aprendizagens realizadas”. O verbete destaca, então, a importância do planejamento, da escolha dos recursos didáticos e da mediação que é realizada nos usos em sala de aula.

Dessa forma, temos visto, em diversas salas de aula, professores propondo jogos que fazem parte da nossa cultura e que são passados de geração a geração com o objetivo não apenas de diversão, mas também de explorar determinados conhecimentos. O “Jogo da força”, por exemplo, envolve conhecimentos fundamentais sobre a língua para alunos em processo de alfabetização. Na tentativa de descobrirmos a palavra proposta por uma pessoa (que na sala de aula geralmente é o professor ou um aluno que vem ao quadro escrever a quantidade de traços correspondentes à palavra pensada), no geral a primeira letra que dizemos é o “a”, e depois outras vogais como o “e” e o “o”. Ao fazermos isso, levamos em consideração que tais letras são muito presentes nas palavras, mas também consideramos que a melhor estratégia é começar falando as vogais, uma vez que, nas palavras, toda sílaba tem uma vogal. Tal estratégia pode ser explorada pela professora. Além disso, se a palavra a ser adivinhada possuir sílabas com estrutura diferente da CV (consoante-vogal), pode-se também refletir sobre quais letras caberiam em determinados espaços (por exemplo, entre um C e um A). O R seria uma possibilidade provável, visto que “CRA” está presente em muitas palavras.

Outro jogo que crianças e adultos de diferentes contextos e idades gostam de brincar é a “Adedonha”, também conhecida por outros nomes: “Adedanha”, “Stop” ou “Nome, lugar e objeto”. Tal jogo consiste em escrever palavras correspondentes a diferentes categorias (nome de pessoa, lugar, objeto, fruta, carro, filmes, artistas...) que comecem com uma determinada letra. A escolha da letra a cada jogada ocorre por meio da seguinte estratégia: ao ouvirem um sinal, os jogadores ou alguns deles (no caso de o jogo ser em equipes) apresentam certa quantidade de dedos das mãos; uma pessoa, então, conta quantos dedos foram baixados e identifica, no alfabeto, a letra que corresponde ao número de dedos apresentados.

Assim que um jogador acabar de escrever todas as palavras de cada categoria iniciadas pela letra indicada, ele grita “Stop” (ou outra palavra combinada no grupo). A partir daí, os jogadores param de escrever e começam a ler, para cada categoria, as palavras que escreveram. Se mais de um jogador escrever a mesma palavra, ganham-se 05 pontos. Se não houver repetição de palavras, ganham-se 10 pontos. Se não houve tempo para escrever a palavra, não há pontuação na categoria. No final, os jogadores somam os pontos de cada rodada e, depois de um determinado número de jogadas, ganha aquele que fez mais pontos. Esse jogo envolve a criação de um repertório de palavras de determinadas categorias semânticas que comecem com letras diferentes. Para fazer isso, além do conhecimento sobre a escrita das palavras para poder identificar aquelas que começam com determinadas letras, outros são acionados e podem ser explorados, como, por exemplo: nomes de lugares que podem corresponder a diferentes espaços, como os bairros, as cidades, os estados, os países; nomes de carros de diferentes épocas, nomes de pessoas pouco conhecidos, que podem surgir de leituras literárias; nomes diferentes correspondentes a uma mesma fruta (tangerina é o mesmo que bergamota, laranja cravo, mexerica). Tal jogo, na sala de aula, pode ser realizado individualmente, em duplas e/ou grupos e pode envolver a escrita de palavras correspondentes às categorias escolhidas pelo grupo.





Nesses jogos, como em todos os que forem inseridos nas práticas docentes, é importante o professor considerar, como apontado no verbete, os objetivos didáticos (relacionados aos conhecimentos que podem ser explorados) e o perfil da turma. Os dois jogos que acabamos de citar, por exemplo, não deveriam ser propostos em turmas de Educação Infantil, uma vez que envolvem conhecimentos sobre a escrita de palavras que as crianças desse nível de ensino geralmente não possuem. No Ciclo de Alfabetização, considerando os conhecimentos dos alunos, tais jogos podem ser propostos a partir de diferentes agrupamentos: o “Jogo da força” pode ser realizado no coletivo da sala, e a “Adedonha” em duplas ou grupos que envolvam pelo menos um aluno que já saiba escrever.

Outros jogos que as crianças gostam muito e que também fazem parte das nossas práticas culturais são aqueles da tradição oral, como as adivinhas e trava-línguas. Eles estão presentes em livros de literatura, canções e na memória daqueles que, desde crianças, são desafiados a adivinhar respostas ou a repetir trava-línguas sem travar a língua. A seguir, apresentaremos um relato de experiência desenvolvido pela professora Milena Fernandes Pinto, que lecionava em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, o qual envolve a realização de *jogos de adivinhação*.



Leciono em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I da Prefeitura do Recife, com um total de 24 alunos. Com base nos registros de acompanhamentos da aprendizagem e das avaliações diárias, pude perceber que metade da turma ainda não havia se apropriado do Sistema de Escrita Alfabética. Para ajudar esses alunos em minha prática de sala de aula, faço uso dos jogos da caixa do CEEL, sempre tendo a preocupação de ajustar os jogos aos níveis de aprendizagem dos alunos. Nas sextas-feiras criei um momento que chamo de “Oficinas de jogos”, no qual as crianças têm a oportunidade de fazer uso desses jogos de acordo com suas necessidades. Além desses momentos, utilizo os jogos como recurso para a exploração de determinados conteúdos, como, por exemplo, no trabalho com rimas utilizei o jogo “Caça rimas”.

Em uma aula, resolvi trabalhar com o jogo “Troca-letas”, da caixa do CEEL. Para introduzir o jogo, fiz primeiro a leitura do livro “Ciranda das vogais”, de Zoé Rios, que possui a mesma proposta do jogo, uma vez que, no texto, os animais são desafiados a descobrir a diferença entre duplas de palavras que se diferenciam em apenas uma letra, e no jogo a criança precisa identificar que letra deve ser trocada para formar uma nova palavra. Como forma de antecipar o que seria lido no livro, iniciei o trabalho com a exploração da capa, pedindo que tentassem ler o nome do livro e perguntado sobre o que eles achavam que poderíamos encontrar durante a leitura.

Na leitura, à medida que o sapo desafiava os animais, eu lançava o desafio para os alunos: primeiro falava as duplas de palavras para que eles pensassem qual letra havia



Este jogo compõe a caixa de jogos de alfabetização distribuídos pelo MEC.

Este livro compõe o acervo de Obras Complementares / PNLD 2013.

tido trocada, e depois escrevia as palavras no quadro para que pudessem visualizar melhor. Após a leitura do livro, convidei os alunos a continuarem com os desafios por meio do jogo “Troca-letras”, e expliquei que, assim como os animais foram desafiados pelo sapo a descobrir a letra diferente nas duplas de palavras, eles iriam desafiar uns aos outros. A turma foi dividida em dois grupos, existindo alunos com diferentes níveis de aprendizagem em ambas as equipes. Separei as duplas de cartelas e fixei o quadro de pregas na parede. Em seguida, solicitei que um integrante de cada equipe jogasse o dado e quem tirou o maior número deu início ao jogo. Antes de começar o jogo, fiz a leitura das regras, para que não ficasse nenhuma dúvida sobre como deveriam jogar. Distribuí as cartelas com figuras para os alunos, já na ordem que deveriam colocar no quadro de pregas e escolhi um dos integrantes da equipe para começar o jogo. Um aluno vinha, colocava a cartela e escrevia o nome do desenho; em seguida, ele mudava a imagem colocando por cima da que já estava e desafiava a outra equipe a descobrir que letra deveria trocar para formar o nome da nova imagem. Os demais integrantes podiam ajudar os alunos tanto na escrita de palavras como na identificação das letras. Todas as crianças puderam participar do jogo, alguns na escrita/montagem das palavras e outros na troca de letras. A escolha da ordem dos educandos foi feita de forma intencional por mim.

Houve muito entusiasmo por parte dos estudantes para participarem do jogo/ desafio, sendo solicitado por eles jogarem novamente. As crianças puderam refletir sobre princípios do SEA de forma prazerosa.



Reprodução



Ciranda das vogais
 Autor (a): Zoé Rios
 Imagens: Sandra Lavandeira

Na obra Ciranda das vogais, escrita em versos, personagens das cantigas conhecidas pelas crianças lançam desafios à bicharada e também ao leitor. Tais desafios envolvem o reconhecimento da diferença de sentidos entre as palavras, gerada pela troca de uma vogal (“bala e bola”, “vela e vila”, “dado e dedo”). O texto também brinca com a intertextualidade, já que apresenta trechos de cantigas e parlendas do universo infantil. Os diálogos dos personagens, os desafios e as rimas possibilitam ao leitor uma reflexão sobre as semelhanças sonoras e gráficas entre as palavras. É um livro para ler, brincar, cantar e muito mais. (BRASIL, 2012, p. 109)

Nesse relato, podemos observar que a professora fez uso de dois recursos presentes nas salas de alfabetização das escolas públicas brasileiras: os jogos de



alfabetização distribuídos pelo MEC e os livros do Programa Obras Complementares do PNLD. Milena conseguiu identificar que no livro *Ciranda das vogais* há um desafio oral proposto por alguns animais a outros animais, que possui os mesmos princípios e conhecimentos de alguns jogos da Caixa do CEEL, e com isso planejou a sequência de atividades descrita no relato. Assim, ela tinha consciência de que poderia explorar, tanto nos desafios apresentados no livro como no jogo “Troca-letas”, o princípio de que palavras diferentes compartilham uma sequência de sons e podem se diferenciar por apenas uma letra/som.

Outro jogo do CEEL que explora tal conhecimento é o “Bingo da letra inicial”, que envolve a comparação de três palavras por cartela do jogo. O livro *A EIOU*, de Ângela Lago, do acervo de Obras Complementares distribuído em 2010, também propõe para o leitor, de forma divertida e estética, o desafio de encontrar palavras que se diferenciem de outras pela mudança de uma letra, com o apoio de pistas semânticas.

Para ampliar o uso de recursos didáticos em atividades que brincam com palavras por meio da troca de letras, pode-se recorrer a alguns sites que possuem brincadeiras dessa natureza, como o próprio *site* da autora Ângela Lago <<http://www.angela-lago.com.br/>>.

Enfim, são várias as possibilidades de explorar os jogos na sala de aula. Há diferentes tipos de jogos, criados e vivenciados em diferentes contextos e situações. Há jogos produzidos especialmente para serem inseridos em atividades pedagógicas e outros que podem funcionar na esfera escolar no intuito de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de diferentes componentes curriculares. É sobre a diversidade desses jogos no Ciclo de Alfabetização que comentaremos a seguir.

Diferentes jogos, variadas possibilidades de usos...

Temos observado que, cada vez mais, os professores alfabetizadores utilizam os jogos no cotidiano escolar. As escolas públicas têm também recebido vários jogos, assim como os professores têm produzido ou utilizado jogos comerciais na construção de diferentes conhecimentos com as crianças. A professora Rosana Ramos da Penha, de Campinas (SP), ao explorar a temática dos brinquedos em diferentes componentes curriculares, utilizou diferentes jogos em seu planejamento. Em algumas aulas, ela utilizou o “Jogo da força” para que as crianças adivinhassem o nome de brinquedos e brincadeiras. Para trabalhar com a história dos brinquedos, a professora lia coletivamente com as crianças trechos da obra *A história do brinquedo: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem*, de Cristina Von (Editora Alegro, 2001). No intuito de auxiliar as crianças no processo de leitura de palavras, Rosana organiza vários grupos em sua turma de 2º ano para que possam jogar “Que brinquedo é esse?”, distribuído pelo Ministério da Educação para as escolas públicas no âmbito do Projeto Trilhas.



Este jogo compõe a caixa de jogos de alfabetização distribuídos pelo MEC.

Este livro compõe o acervo de Obras Complementares / PNLD 2013.



Esta obra e seu uso também fazem parte de um relato de professora do texto “Obras Complementares do PNLD no Ciclo de Alfabetização: planejamentos e múltiplos usos”, deste Caderno.



É possível ver o relato mais detalhado do projeto da professora Rosana no texto “Livros didáticos no Ciclo de Alfabetização: diversos perfis, múltiplos usos”, neste Caderno.



Arquivo dos autores

Ressalta-se aqui a importância de um trabalho pedagógico, no âmbito de um projeto de ensino, que integra o eixo da leitura de textos e palavras que envolvem brinquedos e brincadeiras. Vemos nesse exemplo o uso de um *jogo de alfabetização temático*, que explora ao mesmo tempo aspectos gráficos, vocabulário e o significado das palavras, relacionados a um tema específico. O jogo é composto por 16 cartões de imagens de brinquedos e 16 cartões com seus respectivos nomes (BOLA, BONECA, PETECA, BALANÇA). Para brincar, as crianças precisam fazer uso de diferentes estratégias de leitura, com a finalidade de encontrar o nome correspondente da imagem sorteada: algumas fazem a leitura global das palavras e outras prestam atenção às sílabas iniciais ou finais.

No âmbito do projeto sobre brincadeiras, as crianças do 2º ano ainda tiveram oportunidade de jogar um jogo tradicional (o dominó), adaptado do ponto de vista pedagógico para que as crianças relacionassem aspectos da quantidade e das formas geométricas. Além de ler sobre a origem do jogo “dominó” e explorá-lo em atividades específicas do livro didático de Matemática, a escolha do jogo (um dominó geométrico) e a mediação da professora mostram como a docente faz uso de diferentes recursos pedagógicos, possibilitando que as crianças tenham direito a aprender de forma lúdica na escola.



Arquivo dos autores



Esta obra compõe o acervo do PNLD Obras Complementares 2010.



A exploração das imagens, das figuras geométricas e das palavras podia ainda ser ampliada com a leitura do livro *Uma incrível poção mágica*, uma vez que a obra trabalha com as formas geométricas planas.



Reprodução



Uma incrível poção mágica
Texto: Sin Ji-Yun
Imagem: Choi Hye-Yeong

Com uma história que começa com uma bruxa muito preguiçosa, que cria uma poção mágica para viver sem ter que trabalhar, *Uma incrível poção mágica* aborda, de forma atraente, figuras geométricas planas (triângulos, retângulos, círculos e semicírculos), por meio de composições elaboradas a partir daquelas formas. Ao final, propõe que a criança transforme objetos em diferentes coisas e que recorte papel colorido em triângulos, retângulos, círculos e semicírculos, a partir dos quais fará composições. (BRASIL, 2010, p.78)

Os jogos são recursos didáticos que podem ser facilmente inseridos na sala de aula para ampliar conhecimentos, desafiar as crianças e integrar diferentes componentes curriculares. Entendido como uma ação humana, o jogo possibilita uma rede intertextual e interdisciplinar, cabendo ao professor planejar de forma adequada o uso de jogos disponíveis na escola, assim como elaborá-los coletivamente com outros colegas e/ou com as crianças. As professoras Neuma Macedo e Maria Aparecida Hoffman desenvolveram coletivamente um jogo de tabuleiro, confeccionado em sala de aula, para que as crianças pudessem explorar a cidade de Campo Grande (MS). Vejamos a notícia que foi publicada no “Letra A: o jornal do Alfabetizador” (2014):

Campo Grande no tabuleiro

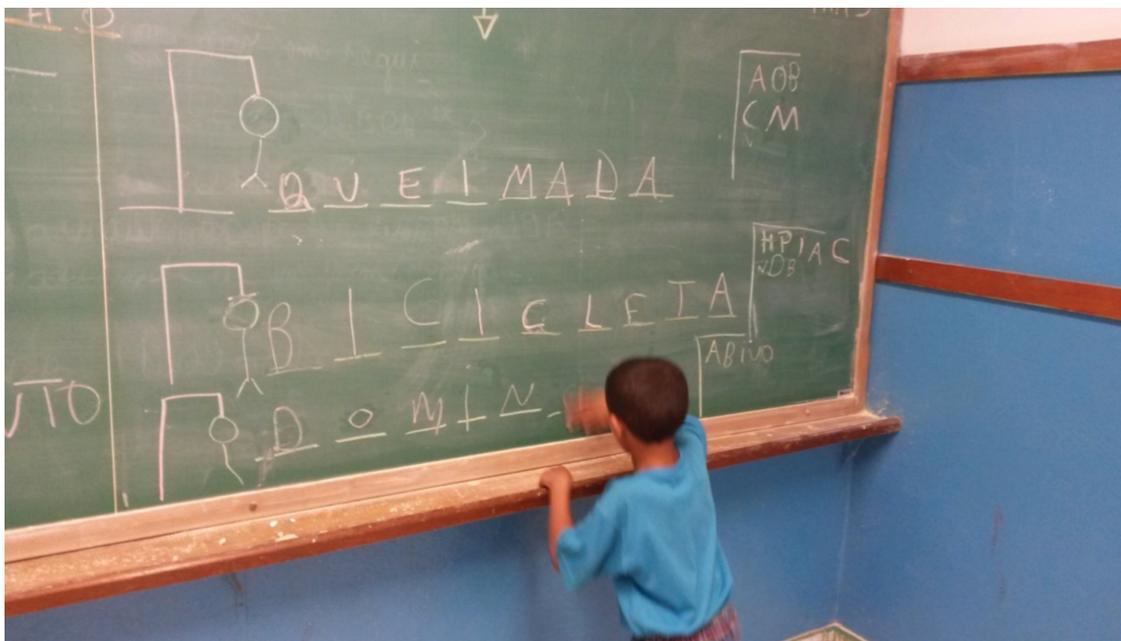
Os dados rolam e, a cada casa do tabuleiro, a turma visita um ponto turístico da cidade. Mas que lugares são esses? Por que ficaram famosos? Qual a história em torno de cada um? Diante dessas perguntas e da estimulante tarefa de construir um jogo com as próprias mãos para brincar em sala de aula, os alunos de duas turmas de 2º ano da Escola Municipal Antônio José Paniago saíram à procura de saberes históricos, geográficos e culturais da cidade de Campo Grande (MS). (...)

“Para o jogo ser construído, as crianças tiveram que buscar, em revistas, na internet e em jornais, imagens dos pontos turísticos da nossa cidade”, conta Neuma. Com o tabuleiro confeccionado, os alunos jogavam dados, percorriam casas do tabuleiro e, a cada uma delas, sorteavam uma ficha-pergunta para ler, interpretar e escolher uma resposta entre diferentes alternativas. “A intenção desse jogo em especial foi explorar a leitura”, afirma Neuma, que reconhece que essa etapa da atividade era mais voltada para os alunos que já dominavam o sistema de escrita.

Fonte: *Letra A: o jornal do Alfabetizador*. Belo Horizonte, Maio/junho de 2014, Ano 10, n. 38, p. 04.

As professoras alfabetizadoras, ao construírem o jogo de tabuleiro com as crianças, abrem possibilidades de brincar com a imaginação e explorar diferentes áreas do conhecimento (História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Língua Portuguesa, Artes). Diferentes gêneros textuais são também contemplados no processo de elaboração do jogo e do próprio brincar: elaboração do tabuleiro com informações, de fichas para leitura, do manual com as regras do jogo, da caixa para armazená-lo, com informações específicas etc. Observa-se que as práticas escritas (de leitura e produção) e orais (falar, ouvir, negociar) se imbricam para garantir diferentes direitos de aprendizagem.

Destacamos, nesta seção, a utilização de três *jogos temáticos*, dois deles pela professora Rosana Ramos – o “Jogo da força” e o “Que brinquedo é esse?” – e o jogo de tabuleiro elaborado pelas professoras Neuma Macedo e Maria Aparecida Hoffman. É interessante que o “Jogo da força”, como descrito na primeira seção, não se constitui em um jogo temático. Mas a forma como a professora fez uso dele no projeto didático que estava desenvolvendo deu essa característica a ele. Já os jogos da Caixa do CEEL, como o “Troca-Letras”, usado pela professora Milena depois da leitura do livro *Ciranda das Vogais*, levam as crianças a brincar com as palavras, modificando-as pela troca de uma letra, mas não se relacionam a temáticas específicas.



Arquivo dos autores

Enfim, cabe destacar que as práticas pedagógicas retratadas aqui apontam para a construção de conhecimentos coletivos e compartilhados em sala de aula no intuito de aprender conceitos históricos, geográficos, científicos, matemáticos e linguísticos, através de jogos. A dimensão da mediação docente no uso dos jogos, apontado por Alessandro da Silva no verbete apresentado no início do texto, se fez presente na medida em que as professoras atuaram também como mediadoras,



pois organizaram as atividades e conduziram as reflexões ao redor dos jogos. Elas mostraram ter clareza da importância de se planejar o “antes”, o “durante” e o “depois”, no intuito de sistematizar aspectos da aprendizagem e da elaboração conceitual que se desenvolvem durante a brincadeira.

Os jogos também estão presentes nos livros didáticos do Ciclo de Alfabetização das diferentes áreas de ensino. É sobre a forma como eles aparecem nesse material que falaremos na próxima seção.

Os jogos nos livros didáticos do Ciclo de Alfabetização

Analisando as resenhas publicadas nos guias do livro didático do PNLD da edição de 2013, referentes às quatro áreas de conhecimento, observamos que os jogos estão presentes na maioria das coleções de Letramento e Alfabetização e de Alfabetização Matemática, e em alguns livros das coleções de História, Geografia e Ciências. Como os jogos aparecem nessas coleções?

Das 28 coleções que foram aprovadas na área de alfabetização, em 13 encontramos referências explícitas à presença de jogos nas resenhas publicadas no Guia do PNLD 2013. Acreditamos, no entanto, que a maioria das coleções contenha propostas de jogos e brincadeiras, principalmente nos dois primeiros volumes. Percebemos que os jogos aparecem de diferentes formas nas coleções de alfabetização. Algumas delas, que se organizam por unidades temáticas, contêm uma unidade didática específica referente ao tema jogos e brincadeiras. Nessa unidade, as crianças são levadas a refletir sobre brincadeiras e jogos de hoje e do passado, são convidadas e estimuladas a produzir jogos e a brincar com alguns propostos pelo próprio livro.

Os jogos e as brincadeiras que envolvem os textos da tradição oral também estão presentes nas coleções e se relacionam, provavelmente, com um critério atrelado à seleção textual que envolve a presença significativa, principalmente nos livros do 1º ano, de textos da tradição oral.

Jogos envolvendo a reflexão sobre alguns princípios do Sistema de Escrita Alfabética aparecem ainda em muitas coleções, com foco no trabalho com letras, sílabas e palavras. Como exemplos, podemos citar o “Bingo” de letras ou de palavras de um determinado grupo semântico, jogos de tabuleiro envolvendo as letras do alfabeto etc. Esses jogos podem vir ao longo do livro do aluno ou no Manual do Professor, aparecendo também em anexo, como os encartes.

Já as coleções de Matemática, em sua maioria, possuem, ao longo das unidades, uma seção específica destinada a jogos e brincadeiras. Os alunos são convidados a ler as regras dos jogos e a brincar com seus colegas e/ou professor (a).

Por meio da leitura das resenhas das coleções aprovadas nas áreas de Ciências, Geografia e História, observamos que algumas delas propõem a realização de

jogos relacionados às temáticas em estudo, principalmente nos primeiros volumes, destinados aos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Para concluir...

Neste texto foi possível observar como as professoras inserem os jogos como um importante recurso didático em suas práticas pedagógicas, relacionando-os, inclusive, a outros recursos: “jogos inseridos em projetos didáticos ou em sequências de atividades envolvendo, por exemplo, livros infantis”; “jogos propostos em momentos específicos da rotina organizada pelo (a) professor (a)”; “jogos que abordam determinados conteúdos das diferentes áreas de ensino”; “jogos presentes nos livros didáticos e em sites pedagógicos”; “jogos produzidos por alunos e professores”... Sem dúvida, são diversas as situações que envolvem os jogos nas salas de aulas, e esperamos que elas estejam cada dia mais presentes nas práticas dos professores, não só do Ciclo de Alfabetização, mas dos outros níveis de ensino.

Referências

BRASIL. **Jogos de alfabetização**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

LETRA A: o jornal do Alfabetizador. Belo Horizonte, Ano 10, n.º 38, p. 16, mai-jun/2014.





TRABALHANDO COM MÍDIAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS DE ALFABETIZAÇÃO

Isabel Cristina Alves da Silva Frade (Professora da Universidade Federal de Minas Gerais)

Julianna Silva Glória (Professora da Universidade Federal de Minas Gerais)

Por um longo período, a escola tomou as mídias como concorrentes da cultura impressa, não ajustando seu currículo à riqueza das múltiplas linguagens presentes na sociedade e que interferem nos modos de produzir/receber e compartilhar informações/conhecimentos. Assim, mais que pensar nas novas tecnologias, como o computador, precisamos fazer uma reflexão sobre como as mídias estão presentes no cotidiano, seja pelo rádio e cinema, que tiveram sua divulgação no início do século XX, seja pela televisão, que chegou nos anos 50 e é a mídia de maior alcance nas casas brasileiras, seja pelas tecnologias digitais, que ganharam força a partir dos anos 90.

Hoje, podemos dizer que essas tecnologias estão integradas e que os gestos de usar um controle remoto, acompanhar os movimentos da tela de um jogo ou usar o celular produzem competências que são construídas quase naturalmente, embora a internalização dos gestos e comportamentos necessários para isso (uso do teclado, do mouse, conhecimentos das funções de cada tecla e dos ícones de determinados programas, entre outras) exija uma série de competências chamadas de *usabilidade* (FREIRE, 2003), que constituem uma forma de alfabetização digital, conforme Frade (2005, 2014).

Ao mesmo tempo em que os alunos se alfabetizam, incorporam o uso de imagens associadas a sons e textos, e isso vem sendo construído por eles, independente de um trabalho escolar: trata-se de práticas semióticas (interpretação de diferentes signos) necessárias para se movimentar no mundo contemporâneo. O processo de internalização dessas ações, juntamente com o tipo de interação/mediação estabelecida entre sujeitos, e entre sujeitos e instrumento, possivelmente altera as relações das crianças com a cultura escrita (VYGOTSKY, 1991; SMOLKA e GÓES, 1993). Dessa forma, o uso dos meios, que podem ser definidos como todos os meios eletrônicos ou digitais e de impressão usados para produzir e transmitir mensagens a distância, não se justifica apenas para promover mais uma inovação divertida para os alunos, mas porque acreditamos que esses modos de comunicação, com suas linguagens próprias, constituem o modo de vida da sociedade e os próprios sujeitos. Por isso, considerar essas novas configurações da comunicação na escola envolve, entre outras estratégias, trabalhar em várias disciplinas a recepção de textos multimidiáticos, de forma crítica, produzir ou encenar vários programas de rádio e TV, além da utilização da comunicação pela internet, mesmo sabendo que há vários segmentos sociais que não têm acesso à internet e que, no espaço escolar, ainda há problemas de conexão, já que o acesso à comunicação *online* não está distribuído igualmente no País.

Com esses desafios, um trabalho com as mídias na escola não se refere apenas à sua utilização como recurso pedagógico, como projetar um slide, assistir a um filme ou documentário para trabalhar determinado conteúdo disciplinar, pois as mídias são produtos culturais que devem se tornar objetos de estudo e de reflexão crítica.

A inserção do estudo dos meios no campo da Educação, chamado de “letramento midiático” por alguns autores, não tem sido simples, e a própria história da disciplina “Educação audiovisual” em outros países, descrita por Masterman (1996), professor de Educação Audiovisual na Universidade de Nottingham (Inglaterra), tem demonstrado uma apropriação dos meios pela Educação, de acordo com determinados paradigmas.

Segundo esse autor, a Educação veio se apropriando desse objeto de estudo, primeiro como algo a ser combatido, usando um paradigma “vacinador”, na década de 60, protegendo as crianças dos meios, por considerá-los uma espécie de enfermidade. Dessa forma, o ensino dos meios era um ensino contra os meios.

Um segundo paradigma, o da “Arte Popular” objetivava, na década de 70, capacitar os alunos para selecionar os melhores e piores meios. Esse paradigma carregava uma visão “protecionista”, tendo em vista buscar a melhoria do gosto do aluno, mediante parâmetros de avaliação que poderiam estar ligados a determinado gosto de classe. Dialogando com esses dois modelos, temos exemplo pertinente, posto na Constituição Brasileira de 1988⁵, no Artigo 221, que regulamenta o cunho educacional e cultural que deve permear a produção de propagandas e emissoras de rádio e televisão. Os grandes conglomerados midiáticos, entretanto, não observam rigorosamente essa norma, já que a audiência e os fins comerciais e de entretenimento tendem a prevalecer. Nesse sentido, as redes sem fins lucrativos, mais voltadas para a dimensão cultural – como a TV Escola do MEC, entre outras existentes no País – são as que mais cumprem esses objetivos, não tendo que se render às estimativas comerciais necessárias para conquistar audiência e para o consumo de programas e de publicidade.

Em outro artigo da Constituição (Art. 220), há a previsão de que a Lei Federal deve criar meios legais que permitam à pessoa e às famílias defenderem-se de programações de rádio e de TV que contrariem o disposto no Artigo 221. Por isso, uma análise das mídias em geral, incluindo as divulgadas em meios como a internet, possibilita pensar que a análise dos conteúdos e dos princípios éticos nelas presentes é um trabalho que pode ser feito com crianças desde os primeiros anos da escolarização. Os apelos ao consumo, os conteúdos envolvendo violência e erotização são objeto de uma educação crítica que envolve um trabalho com Artes, História, Geografia, Ciências, Matemática (sobretudo na Educação Financeira), entre outras áreas.

Um terceiro paradigma, o “representacional”, busca compreender os meios como sistemas de signos cujos significados não podem ser separados de sua forma

⁵ <www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_06.08.2013/>.





de expressão e de seus suportes materiais. Nessa perspectiva, qualquer gênero discursivo, como uma novela, propaganda ou noticiário na forma impressa, sonora ou televisiva, pode ser analisável como produto cultural e como linguagem. Um aspecto importante é saber que a forma de comunicação e os recursos expressivos usados nos produtos midiáticos são escolhidos e editados de modo a convencer para o consumo de ideias e produtos. Destaque-se, ainda, que esses meios constroem noções de classe, gênero, raça, identidade e estilos de vida, impactando crianças e adolescentes. Por outro lado, os meios também proporcionam uma apreciação estética, devido à riqueza de suas linguagens, divulgam informação, mas sempre utilizando a linguagem de forma a cumprir essas funções. Nesse sentido, têm-se intensificado, para a Educação e para a pesquisa e ensino da linguagem, as discussões sobre a *multimodalidade*, que se refere aos múltiplos recursos/linguagens empregados na comunicação, tais como: os gestos, a escrita, a oralidade, a fotografia, as imagens, o desenho, as sonoridades, o movimento, as cores, entre outros, vários deles convergentes hoje nas mídias digitais.

É por isso que, na contemporaneidade, o ensino dos meios – e com os meios – não se pode restringir à sua utilização apenas como mais um recurso técnico, pois sua abordagem se justifica pelo fato de que eles medeiam as relações sociais, criam conhecimento, atualizam modos de ver o mundo. Dessa forma, a compreensão das técnicas que usam para representar a realidade e as ideologias é essencial para formar cidadãos críticos numa sociedade democrática. Essa última perspectiva pode ampliar-se da análise do produto para uma análise dos processos de produção que o geraram, implicando questões técnicas, sociológicas e econômicas: Como uma informação é produzida e organizada, antes de sua apresentação na página de um jornal, em um noticiário televisivo, a partir de processos de captação da informação e edição? Como a publicidade aparece implícita ou explicitamente e se relaciona a determinado gênero da TV, rádio e internet? Não podemos nos esquecer da extrema desigualdade de acesso aos meios, da dominação de grandes conglomerados na produção e veiculação de apelos ao consumo, sobretudo pela publicidade, e dos estilos de vida que são impostos a crianças, jovens e adultos. No entanto, há espaços para a contradição: se em algumas mídias convencionais são poucos os que produzem, levando a uma recepção que precisa ser cada vez mais crítica, por outro lado, há vários grupos que influenciam movimentos culturais, sociais e políticos, usando mídias que possibilitam a sua expressão e comunicação por meio de novas linguagens, haja vista as rádios e TVs comunitárias e os meios de divulgação de textos e imagens instantâneos, postadas nas redes sociais digitais e em sites de armazenamento de vídeos.

Assim, o uso de novas tecnologias não pode ser descolado do conjunto de meios que, quer a escola discuta ou não, constituem as formas de pensar e de se expressar através das linguagens contemporâneas. Essas já estão incorporadas ao cotidiano da criança fora da escola e começam a ser levadas em consideração na medida em que os professores dialogam com as crianças sobre o que veem, leem e escutam, adotando as mídias como objeto de estudo em várias áreas do conhecimento,

com base nas Diretrizes Curriculares, tornando visíveis suas funções, conteúdos e linguagens e incorporando-as desde o período da alfabetização.

Para Vygotsky (1991), a relação do sujeito com o conhecimento se estabelece através de instrumentos e signos. Para esse teórico, o uso de instrumentos humaniza o homem, transformando o curso de sua existência de natural para cultural. Aprofundando esses conceitos vygotskynianos, refletimos que a mediação pode ser exercida por ferramentas ou signos. Consideramos o computador, assim como outras mídias (rádio, TV, celulares, dentre outros) como objetos culturais, que funcionam tanto como instrumentos “tecno-eletrônico-digitais”, quanto como instrumentos simbólicos que produzem efeitos culturais, sociais e cognitivos.

Adiante, apresentamos eventos envolvendo turmas de alfabetização em atividades de prática de leitura e produção de texto na tela do computador, considerando que esta é uma mídia convergente que incorpora, no mesmo suporte, vídeos, imagens fixas, textos orais e escritos e a possibilidade de interação *online* com outros, além de outros recursos presentes em mídias impressas e eletrônicas, com ou sem possibilidade de modificação pelo usuário. Esperamos contribuir, dessa forma, para a reflexão sobre o uso das novas tecnologias digitais de escrita em espaço escolar.

Produção de jogo de consciência fonológica em programa de apresentador de texto

Atualmente, as autoras deste capítulo, desenvolvem pesquisa⁶ em escola pública, a partir de edital especial FAPEMIG\CAPES, que inclui a professora da classe como pesquisadora, com o objetivo de refletir sobre as contribuições que o contato com a escrita digital proporciona ao sujeito-criança no processo inicial de alfabetização. Seguindo o planejamento geral da professora, programamos com ela atividades relacionadas ao mundo digital e aos direitos de aprendizagem, assistimos às aulas, entrevistamos alguns alunos e fizemos com ela reflexões posteriores, ora assistindo às aulas, ora comentado suas observações escritas e nosso diário de campo. Muitas vezes discutimos também nossas próprias possibilidades ou impossibilidades de fazer certas mudanças.

Em uma das práticas planejadas pela professora do 1º ano do Ciclo de Alfabetização, no âmbito desse projeto, ela mesma criou no *Power Point* um jogo sobre consciência fonológica, intitulado “Que palavra está dentro da outra?”. Na primeira vez que usou o jogo com a turma, dividiu as crianças em dois grandes grupos e, usando o *Data Show*, projetou o jogo na parede a fim de que todos pudessem visualizá-lo e, à medida que as palavras fossem apresentadas nos slides, uma criança de cada grupo utilizaria o mouse para clicar em uma das três opções de respostas. Com esse jogo pretendeu-se explorar, ao mesmo tempo, a palavra escrita,

⁶ Atividades e jogos digitais de alfabetização: estudo sobre o uso do computador e suas implicações como instrumento de alfabetização em sala de alfabetização no município de BH.





suas partes (que apareciam em movimento), a imagem e a sonoridade. Entretanto, como o programa utilizado na escola é o Linux e a professora havia elaborado o jogo usando Windows, o programa da escola não “leu” o som e, além disso, as letras das partes lacunadas caíam desajeitadas e fora do lugar, para compor as palavras. Ao constatarem os problemas da tecnologia, os alunos disseram: “coitada da palavra!”. A professora teve que fazer adaptações para utilização coletiva, com todos os alunos sentados no chão, em frente ao telão, e quando a luz da sala apagava os alunos faziam em coro: “OHHH!”, demonstrando seu prazer com o escurecimento do ambiente e com a tela grande projetada na parede. Quando a luz era acesa, faziam um sonoro “AHHHH!” de decepção, mostrando o quanto as alterações físicas, visuais e sonoras que constituem a cena de projeção na tela é um ambiente que agrada às crianças, possivelmente por se aproximar de determinadas práticas de recepção midiáticas.

Em um dos momentos em que se parou o jogo, na tentativa de fazê-lo funcionar, uma das crianças explicava à outra como se operava com o *Whatsapp*, programa que possibilita trocar textos, fotos, vídeos, áudio e compartilhar localização por meio do celular. Esse episódio também nos mostra a rapidez com que as crianças entram na linguagem do mundo tecnológico, revelando-nos a facilidade com que se apropriam das mídias digitais e eletrônicas. *Tablets*, celulares, controles de aparelhos eletrônicos, controles de jogos, entre outros, são uma forma de tecnologia digital usada pelas crianças do século XXI, desde muito cedo, sem grandes dificuldades, mesmo para aquelas que ainda não dominam a escrita, pois são tecnologias geralmente intuitivas, ou seja, elaboradas para que o usuário interaja sem precisar muito de explicação, pois experimenta, toca várias teclas, comandos e mouse, até conseguir usá-las.

Em texto recente que problematiza o tema “alfabetização digital”, Emília Ferreiro (2013, p. 448) também cita exemplos de comportamentos de crianças de cinco anos: primeiro, de uma criança que aperta na rua um painel de publicidade em diferentes pontos e conclui: “não funciona”, evocando sua experiência com telas sensíveis ao toque. Nesse sentido, a autora define “crianças informatizadas” como crianças cujos esquemas interpretativos para entender o mundo social e para gerar expectativas sobre o comportamento dos objetos culturais estão construídos a partir de “saberes informáticos”, por incipientes que sejam esses saberes.

Assim, se o computador é um instrumento que a escola adota em seus laboratórios, não podemos nos esquecer de sua relação com outras mídias ou tecnologias digitais, como celulares, *tablets*, máquinas fotográficas digitais, que envolvem maiores condições de mobilidade, escapando do espaço do laboratório e podem ser usadas na escola para captar e gravar imagens, sons. A troca de informações sobre o *Whatsapp* também ilustra significativamente o que iremos tratar neste texto, pois constatamos que, se o uso das mídias na sala de aula pode ser considerado complicado e desafiador, crianças de tão pouca idade trocam informações importantes sobre seu uso e se adaptam até aos problemas que a tecnologia apresenta. Chama também a atenção a atitude da professora, parceira da pesquisa, que se sente desafiada a

insistir na realização da atividade, refazendo todo o jogo no programa Linux, para realizar com as crianças o jogo que havia criado.

Trabalho com jogos virtuais *online*/gratuitos

Realizar atividades com jogos virtuais no laboratório de informática, de um modo geral, é uma opção de aula usada por professores na fase de alfabetização, e a professora com quem trabalhamos realiza com sua turma de 1º ano do Ciclo de Alfabetização aulas com jogos virtuais encontrados em sites educativos. No episódio a seguir, ela selecionou jogos de alfabetização do *site* <<http://www.escolagames.com.br>>, de acordo com o nível de escrita de seus alunos. Cada grupo experimentou quatro jogos com graus de dificuldades diferentes, relacionados ao conhecimento que cada grupo de crianças tem sobre a escrita: um mais fácil, dois com grau intermediário e um mais difícil. Para essa aula, a professora colocou alunos com níveis semelhantes de escrita em computadores próximos.

Laura, aluna de cinco anos que acompanhamos nesse evento, manifestava hipótese silábica de escrita e não possuía muito acesso ao computador fora da escola. Em um primeiro momento, a professora orientou os alunos em relação a quais jogos cada grupo deveria realizar e, a partir disso, concentrou sua atenção no grupo que se apresentava como pré-silábico e silábico, visto que os silábicos-alfabéticos e os alfabéticos possuem mais autonomia para realizar essa tarefa.

O trecho de evento transcrito refere-se ao momento em que a aluna Laura jogou o “Caça-palavras”, que, segundo a classificação da professora, estava em nível médio, pois operava com reconhecimento global de palavras que apareciam destacadas ao lado do quadro e poderia pôr em evidência algumas observações sobre o sistema de escrita:

Pesquisadora: Clica aqui (refiro-me ao jogo “Caça- Palavras”).
(Assim que carrega o jogo, dou outro comando).

Pesquisadora: O que está escrito aqui? JOGAR (Leio para ela apontando o dedo na tela). Olha essas palavras (aponto para uma lista de palavras do lado esquerdo da tela). Essas palavras estão aqui (aponto para o quadro com letras e palavras). Ache essas palavras, clica nelas e arrasta.
Laura encontra a palavra PAPAGAIO e tenta marcá-la.

Pesquisadora: Aí! Agora segura o mouse (seguro com ela). Você vai aqui. Solta (ela solta). Olha lá, ó! PAPAGAIO. Tá vendo?

Laura: PA-PA-GAI-O (a partir da intervenção ela tenta ler sílaba por sílaba, apesar de o jogo trabalhar reconhecimento global, aproveitando mais do que o jogo oferece)

A professora comenta que o jogo não tem sonoridade. Pergunto à Laura se está escutando algum som.

Laura: Eu estou escutando som toda hora.





Na localização das outras palavras, por meio da intervenção, ela localiza a palavra e passa a dominar os gestos e a usabilidade do jogo:

Laura: Onde tá mesmo?

Pesquisadora: Aqui ó!(mostro a palavra na lista). Ela observa e movimenta o mouse procurando a palavra. Ela percebeu onde está a palavra.

Pesquisadora: ... clica e segura; vai!! Ela tenta realizar o gesto de arrastar e marcar a palavra sozinha e consegue!

Pesquisadora: Aaahh! Toca aqui!! (as duas se cumprimentam).

Na verdade, nesse jogo a criança realiza a atividade ouvindo uma música de fundo e, quando seleciona a palavra, ouve um barulho que indica o acerto. A professora, por sua vez, faz referência ao fato de que no “Caça-Palavras” a criança não ouve sons relacionados às palavras. Analisando várias propostas pedagógicas veiculadas em softwares e em sites, é raro encontrar jogos que explorem movimentos gráficos, imagens em movimento e sonorização do nome das letras ou de sílabas e palavras, havendo, em certos casos, pouca diferença em relação a jogos físicos ou na folha de papel.

Os jogos virtuais possuem grande caráter lúdico e isso faz com que os alunos apreciem muito esse tipo de aula. Para vencer o jogo, eles têm que ouvir, clicar, digitar, olhar a palavra com animação na tela que brilha, enfim, esses são elementos significativos que permeiam o contexto multimodal do computador e que contribuem para aproximar as crianças da palavra, independente do nível de escrita em que se encontram. Fazem isso com mediação da professora, mas também com ajuda dos colegas ou sozinhas. Entretanto, ressaltamos que é preciso encontrar jogos que desafiem as crianças em seus conhecimentos sobre a escrita e que contribuam para o seu avanço nos direitos de aprendizagem, mas sem deixá-las tensas.

Outro aspecto significativo em relação ao uso de tecnologias por crianças sem familiaridade com o instrumento computador é a construção contínua do domínio da usabilidade envolvida na ação de jogar na tela e o estímulo a aprimoramentos dos gestos e comportamentos necessários para jogar: é preciso, simultaneamente, pensar no conteúdo do jogo, compreender a regra do jogo e executar movimentos específicos no suporte digital. No entanto, mesmo que a criança não use computador no contexto familiar, os procedimentos de interação e a conduta diante da tela são incorporados com facilidade pelos infantes. O mouse é o único instrumento que demanda um tempo maior de assimilação do movimento; ainda mais quando esse é maior do que a mão da criança que o utiliza, se levamos em consideração que essa é a realidade dos laboratórios de informática nas escolas públicas brasileiras.

Outros instrumentos convencionais de escrita, na medida em que foram sendo incorporados pela escola (varas ou dedo para escrita em caixa de areia, pena de

ganso, pena metálica, lápis grafite, canetas) e suportes (caixa de areia, lousa, papel, cadernos, fichários) alteraram as didáticas e até o rumo do ensino da leitura para principiantes, já que antes da pena metálica, em vários países, se ensinava primeiro a leitura e somente depois, com domínio complexo do instrumento por crianças mais velhas, a escrita (FRADE, 2005, 2014). Assim, se considerarmos o computador como instrumento de escrita, o uso do teclado e do mouse é mais um desafio, mas não um empecilho e pode ser que, com ele, possamos mais uma vez alterar diferentes aspectos da didática do ensino inicial da leitura e escrita para crianças e os modos de pensar sobre o sistema e sobre o texto.

Seguindo o Saci no *Twitter*

No ano de 2014, uma turma de seis anos, da professora Fátima Cafiero, experimentou uma atividade de comentário, desta vez com a ferramenta *Twitter*. Foram criados anteriormente dois perfis de *Twitter*, um “triquesaci”, no qual um adulto da escola responderia às questões formuladas pelos alunos, e outro “turmamadureira”, no qual os alunos, cada um em seu computador, elaborariam questões endereçadas a ele. A atividade ocorreu no âmbito de um projeto interdisciplinar, relacionado ao tema ‘folclore’, enquanto, na sala de aula, aconteciam situações de estripulias envolvendo o personagem Saci-Pererê.

No desenvolvimento da aula, a professora realizou várias ações, como mostrar a caixa para inserir o endereço do *Twitter*, que foi copiado do quadro, conferindo a escrita de cada criança de máquina em máquina, para que nenhum aspecto dessa ação específica comprometesse o restante da atividade. No quadro, foi anotado o nome do *Twitter* e a senha, para que os alunos copiassem no lugar adequado e, ao acabar a tarefa, os alunos foram solicitando auxílio à professora para registrar a pergunta, que ela forneceu explicando e demonstrando individualmente em cada computador. Depois de aberta a caixa de mensagem, os alunos digitaram livremente suas perguntas, enquanto as estagiárias respondiam em outro endereço do *Twitter*.

Recuperando as mensagens trocadas entre os alunos e o “saci” constatase que a aluna Maria Luiza, que tinha perdido sua boneca, pergunta: “SACIVOCPGHOABONECAMARIAJULIA?” (“Saci, você pegou a boneca Maria Julia?”). E ainda completa: “INTAGA PA MI MARIA LUIZA” (“Então traga para mim. Maria Luiza”). Felipe escreve “SACI PERERE VOCE VIROL A FOLHA DO MEU BICHONARIO FELIPE”; e Davi, novo na turma e pré-silábico em sua escrita, copiou “SACPERERE”. Isso mostra que, por meio dessa estratégia, alunos acompanharam e postaram mensagens, à sua maneira e pela primeira vez, no *Twitter* do Saci, sem saber que quem respondia *online* pelo Saci era a estagiária. A seguir, os comentários da professora:

A expectativa por essa atividade encontrou correspondência em sua execução. Os alunos demonstraram interesse e participaram com cuidado e atenção, sempre um tentando ajudar o outro na descoberta de como fazer. Os alunos que já dominavam a escrita iam se desincumbindo de sua tarefa, buscavam o próximo passo, se dedicando a realizá-lo,





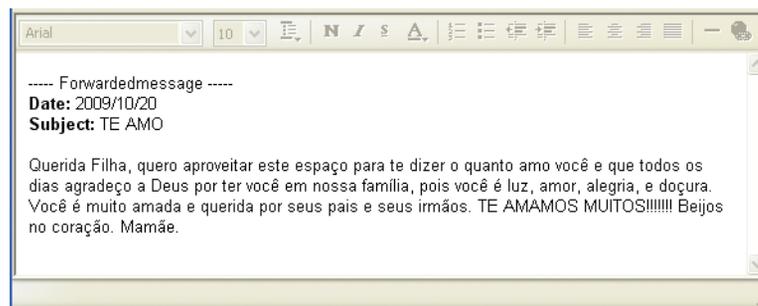
dando à professora a oportunidade de auxiliar os que mostravam mais dificuldade. No início da aula o sentimento era de ansiedade, por minha parte, por ser um desafio novo, por envolver uma situação em que poderiam aparecer dificuldades não planejadas. As crianças já entenderam o laboratório de informática como um espaço escolar em que as regras e comandos são determinados no início da aula e seu comportamento direciona a aula para ser dinâmica e seguida para que tenham êxito. Assim, mesmo que alguns alunos não sigam as orientações, a maioria do grupo garante que o objetivo seja atingido, auxiliando os colegas, perguntando e demonstrando qual é o ponto de maior dificuldade. Mesmo que algumas crianças ainda não registrem alfabeticamente as palavras, nenhuma deixou de registrar sua pergunta. (Fátima Cafiero – Escola Municipal José Madureira Horta).

Trocando e-mails entre colegas e entre a criança e a família

Uma das atividades descritas por Glória (2011) em escola municipal de Belo Horizonte foi a da escrita de e-mails, visando à comunicação com os colegas de turma e com seus familiares. A autora relata a seguinte observação da alfabetizadora sobre atividade de e-mail desenvolvida com crianças no Ciclo de Alfabetização:

Professora F: Foi muito desafiador também escrever uma mensagem para o colega; eu percebi que foi muito importante fazer uso do e-mail; alguns meninos estão fazendo uso fora da escola; os pais mandam e-mail para eles e vice e versa. E aí é importante mesmo porque não fica só na escola; vira um instrumento de comunicação com várias pessoas. Isso abre possibilidades [...].

Confirmando as observações da professora, segue e-mail enviado pela mãe da aluna Márcia:



Abaixo, trecho do diálogo estabelecido entre pesquisadora e o aluno Tiago durante o evento, evidenciando a riqueza de aprendizado sobre a escrita e a coragem da criança em aceitar o desafio ao realizar a tarefa:

[...] **Pesquisadora:** Tiago, esse espaço aqui é para mensagem.

Tiago: Como assim?

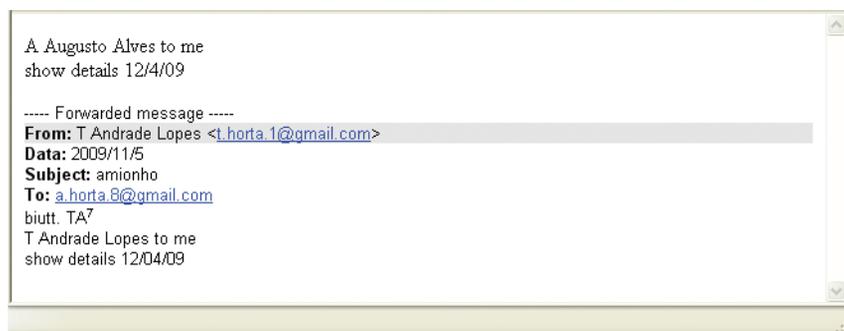
Pesquisadora: Escreva uma mensagem para o aluno AR.

Tiago: Que mensagem a gente escreve no e-mail?

Pesquisadora: No caso, como o assunto é AMIZADE, você vai escrever algo bonito para o aluno AR.

[Ele fica pensando.]

A seguir, apresentamos o e-mail feito por Tiago:



Do ponto de vista gestual, cultural, cognitivo e social, a atividade feita no início do processo de alfabetização acrescenta para o educando novas percepções sobre o texto, levando em consideração sua produção física, cognitiva e comunicativa. Além disso, acreditamos que é possível teclar no computador enquanto se aprende o sistema de escrita, ou seja, aprender a ler e a escrever antes não é condição para o uso do computador. Entendemos que essa simultaneidade de aprendizados (alfabetização + alfabetização no suporte digital + letramento + letramento digital) seja muito produtiva para o sujeito que está em processo de alfabetização. É nesse sentido que direitos de aprendizagem relacionados à apropriação do sistema de escrita e à produção do texto em gênero específico da esfera digital se cruzam.

Considerações finais

Em outro evento na mesma turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, os alunos entraram em um *site* <<http://www.escolovar.org>>. Acessado em 24/11/2014, que possui literaturas clássicas digitalizadas e, usando o fone para ouvir a história, clicavam e interagiam com a história, à medida que podiam escutar ou ler o texto na tela. Nessa situação, especialmente, enquanto as crianças ouvem as histórias da literatura clássica (“Carochinha”, “João e o pé de feijão”, dentre outras) usando o fone, o texto aparece em uma legenda logo abaixo da cena, que ocupa um espaço grande da tela e vem repleta de recursos, tais como: arrastar objetos para continuar a história em outro slide ou mesmo auxiliar a personagem, ajudando a decidir o rumo a tomar em sua história. Em relação às literaturas digitais interativas, observamos que os alunos ficaram muito envolvidos com a leitura, e quanto mais elementos de interação com os leitores eram apresentados, mais interessados os alunos ficavam. Os olhos movimentam muito na leitura, além da mão no mouse, que clicavam sem parar.

Esses recursos certamente aproximam a criança da versão digital da literatura ou mesmo de uma nova literatura, feita exclusivamente com a linguagem digital. Entretanto, os livros encantam da mesma forma aos pequeninos. Entrevistando

⁷ Tiago escreveu a seguinte mensagem: “BONITO”.



crianças dessa turma, buscando compreender o seu processo de interação com a literatura digitalizada, uma delas declarou que as histórias no computador são “legais”, mas poder ler uma literatura pegando no livro é “legal” também.

Para as crianças, parece claro que o computador não veio “tirar” a possibilidade de experimentar o texto nos outros suportes de escrita. Ele é apenas mais um a ser usado no espaço escolar, já que faz parte da vida delas fora da escola. E é dessa forma que nós, professores, devemos encarar também. Por que não usar o computador? Ele não é um dos instrumentos/suportes de escrita com os quais nossas crianças lidam fora da escola? Não seria significativo que aprendessem a escrever e a ler usando tal instrumento? Não seria interessante que trabalhássemos a recepção de textos e sua produção contemplando as diferentes práticas culturais envolvendo mídias diversas?

O depoimento abaixo, da professora Fátima Cafiero, que acompanhamos em suas práticas de alfabetizar letrando no laboratório de informática, contribui para uma boa reflexão sobre o papel da intencionalidade numa proposta didática:

Numa sala de aula, assim como no laboratório de informática, o planejamento da atividade nunca é exatamente como o planejado. É preciso ter segurança em relação aos objetivos que se quer alcançar com determinadas proposições e ir flexibilizando em algumas estratégias. As crianças trocam informações valiosas entre si, se auxiliam e se desafiam e isso ajuda no processo de aquisição do conhecimento (...). Não ter medo dessa interação com o computador, que, por vezes, causa um pouco de tumulto no ambiente, é necessário. É preciso saber lidar com o desconforto que isso causa à nossa necessidade de organização. Por isso é muito importante combinar, sempre, e a cada aula, as regras para o trabalho na sala de informática. Na interação dos alunos uns com os outros e com a confiança nos adultos é que o erro passa a ser produtivo. As crianças arriscam e se soltam testando a sua capacidade. (Fátima Cafiero).

Ressaltamos que, para realizar um bom trabalho, o uso de quaisquer mídias/suportes na escola deve ter relação direta com aquilo que está sendo ensinado na sala de aula, pois esses se tornam eficientes quando planejamos atividades significativas de compreensão da escrita para o sujeito-criança realizar, através das diferentes tecnologias, em atividades que envolvam o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem nas várias disciplinas e projetos escolares. Não vale, nesse sentido, “aula livre”, em que o aluno pode usar o computador ou assistir a qualquer longa-metragem na escola sem que se planeje atividade, projeto ou uma sequência didática envolvendo os gêneros do discurso e meios, pois, nesse caso, não há como o professor acompanhar e avaliar o aprendizado do sujeito-criança, já que tais aulas não trabalham com conhecimentos sistematizados. As famílias e os alunos também demandam outro tipo de uso das mídias/meios e linguagens pela escola. Entretanto, mesmo assumindo uma postura que valoriza o conhecimento sistematizado através de aulas devidamente planejadas, não descartamos que a criança possa aprender algo de forma intuitiva ou mais livre e basta ver o que produzem enquanto jogam ou experimentam o teclado mais livremente. Nesse sentido, privar as crianças que estão no início do processo de alfabetização de experimentarem a leitura/escrita

de textos, imagens e grafismos em outros instrumentos e suportes é restringir a possibilidade de práticas escolares de produção de texto e de leitura que possam ocorrer nessa fase.

Referências

- FERREIRO, Emilia. Alfabetização digital: do que estamos falando? In: FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 423-470.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 59-83.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização digital. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014. p. 25-27.
- FREIRE, Fernanda. Formas de materialidade linguística, gêneros de discurso e interfaces. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 65-88.
- GLÓRIA, Julianna Silva. **Influências e confluências do uso do suporte digital na alfabetização de crianças do 1º ano do primeiro ciclo**. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- MASTERMAN, Len. **La revolución de la educación audiovisual**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1996.
- SMOLKA, Ana Luísa; GÓES, Maria Cecilia Rafael de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1993.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.





Compartilhando

O ENSINO DAS LÍNGUAS MATERNAS 'PATOÁ' E 'PORTUGUÊS' POR MEIO DO GÊNERO MITO INDÍGENA

Lealdo Quaresma Aniká (Professor da Rede Estadual de Educação do Amapá)

Apresentação

Eu sou o professor Lealdo Quaresma Aniká, professor indígena, e trabalho na Escola Estadual Indígena Jorge Iaparrá, com alunos também indígenas, da aldeia Manga, onde também moro, localizada no município de Oiapoque, no estado do Amapá. Faço curso do PNAIC e vou aqui contar um pouco de experiência de trabalho com meus alunos. Fui desafiado para construir uma sequência didática (SD) em que eu usasse alguns materiais pedagógicos, como livro didático (LD), dicionário e livros do acervo complementar para a leitura deleite. Para mim, a princípio, não foi fácil fazer esse trabalho com vários materiais e ainda de forma interdisciplinar, pois a gente quase nem usa o livro didático, principalmente porque ele nunca traz nada da realidade indígena. Achamos que, mesmo sendo para ensinar o português, podia trazer algumas coisas da nossa realidade. O dicionário também, quase não tenho usado; só às vezes, quando eu tenho dúvida eu mesmo uso. Já as leituras deleites são mais usadas por mim, porque os alunos gostam muito de ouvir e também de ler os livros.

Mesmo já tendo feito algumas SD para trabalhar a leitura e a escrita interligando outras áreas, como Ciências e Matemática, senti dificuldade de fazer essa. As orientadoras de estudos – professoras Socorro, Cláudia e Holanda – sentaram comigo e preparamos a SD. Como sabemos que a SD pode partir de um gênero textual, organizamos o conjunto das atividades envolvendo o gênero 'mito', e considerando o desafio de relacionar os materiais pedagógicos distribuídos pelo MEC. Inserimos, no conjunto das atividades da SD, um módulo trazendo uma atividade do livro didático de português (LDP) selecionado para a aldeia e que pouco eu usava. Na verdade, quase ninguém usa aqui. Essa atividade com esse LDP deu certo porque tratava do gênero textual 'lenda', que tem relação com 'mito indígena', com que trabalharíamos a SD.

Os objetivos didáticos da SD

Organizamos nossos objetivos didáticos de acordo com o perfil da nossa turma. Para eu me sentir mais seguro, as orientadoras me orientaram a fazer um diagnóstico novo, conforme segue a caracterização da turma. Nosso principal objetivo foi realizar um trabalho de leitura e produção escrita de modo interdisciplinar, envolvendo materiais pedagógicos distribuídos pelo Ministério da Educação, como os dicionários, livro didático e acervo de livros complementares. Como pano de fundo, escolhemos

o gênero ‘mito’, muito usado por nossa cultura indígena para repassar para nossos filhos e netos nossas histórias. Com isso colocamos como objetivo didático também explorar as nossas manifestações culturais indígenas, permitindo aos alunos expressarem sentimentos, ideias, experiências, valorizando assim a nossa cultura.

Caracterização da turma:

A turma de 3º ano é composta por 15 alunos indígenas com idade entre 8 e 9 anos. O perfil de aprendizagem encontra-se descrito no quadro abaixo:

			Quantidade de alunos	Análise linguística e apropriação do SEA
Não	Parcial	Sim		
		15		Analisa a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina
	2	13		Conhece e usa diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo?
3	4	8		Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V)
				Leitura
2	7	6		Lê textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia
	2	13		Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos
		15		Antecipa sentidos e ativos conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.
		15		Reconhece finalidades de textos lidos pelo professor ou por outro leitor experiente crianças
		15		Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente
		15		Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente
	5	10		Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente
	3	12		Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia
	2	13		Relaciona textos verbais e não verbais, construindo sentidos
				Oralidade da Língua Portuguesa e Indígena
	13	2		Escuta com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente
		15		Participa de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala
		15		Valoriza os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais da língua indígena





Produção textual			
6	9	Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	
15		Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	
5	10	Produz textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades	
	12	3	Gera e organiza o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos
	8	7	Organiza o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos
3	8	4	Pontua os textos, favorecendo a compreensão do leitor Utiliza vocabulário
3	7	5	diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas

Descrição das atividades

Para a SD, elegemos o gênero ‘mito’, por ser de origem oral e, sobretudo da tradição indígena. Assim, a intenção era, além de estudá-lo escrito na Língua Portuguesa, também transpô-lo para a escrita da língua Patoá pelos próprios indígenas, habitantes da região do Oiapoque. A proposta consistiu em discussão prévia sobre o que conheciam do mito a ser explorado, considerando realidades locais, leitura e interpretação do mito (em português e em Patoá), relacionando com a lenda, usando o livro didático, trabalhando com o dicionário, fazendo leitura deleite e posterior produção textual.

Na apresentação da situação, chamada de **Módulo 0**, apresentei a proposta do trabalho que iríamos realizar e como desenvolveríamos nossas aulas nos próximos dias. Expliquei que íamos filmar as nossas aulas também. Finalizado o momento da apresentação, iniciamos o **Módulo 1** da SD, fazendo levantamento dos conhecimentos prévios sobre o “Mito do pajé”, perguntando o que os alunos sabiam sobre esse assunto. Questionei a respeito do “pajé” que compunha o título do mito, sobre suas funções, sobre o seu papel na comunidade. Foi um momento bastante proveitoso. Depois incentivei o levantamento de conhecimentos prévios à leitura do “Mito do pajé”. Vejamos como foi esse levantamento:



Arquivo dos autônomos

P: Tem pajé aqui na nossa aldeia?

As: Tem.

P: Quem é nosso pajé?

Al1: O Raimundo!

P: O que ele faz?

As: O pajé faz remédio, cura..(barulho) TIVO, curador... reza, ele canta e dança o turé.

P: Ele é o curador, muito bem.

P: E o que é turé?

As: É uma dança pra chamar os Karuãnas.

P: Ah::: é uma dança, e eu posso dançar o turé? Todo mundo pode dançar o turé?

As: sim.

P: Será mesmo?

Al4: Mulher grávida não pode, professor!!

Al8: (risos) professor, nem quando tá menstruada, a mulher também não pode dançar o turé:::

P: Mas::: por que essas mulheres não podem?

(Silêncio e risos)

P: Ninguém sabe?

As: (risos) por que a mulher menstruada pode fazer mal pro poder do pajé::: panemá [sic] ele (risos)

P: Como assim, ele perde a força e o poder de curar, será isso?

As: SIM.

P: Como é que dança o turé? Quem pode mostrar?

Al2: Professor, primeiro o pajé entra e depois as outras pessoas vão acompanhando ele, na roda.... e cantando juntos.

P: O que vocês acham de imitarmos a dança do turé? Quem faz o papel do pajé e começa a dançar? Vamos todos dançar? ((um aluno vai para frente, mas nenhum dos outros alunos neste momento quer acompanhá-lo))

P: O pajé::: Ele vai na frente. E o que ele usa na mão?

As: O MARACÁ / (...) ((segue-se com a dança)) / ((Todos dançaram o turé e cantaram as músicas que chamam os Karuãnas, que são os espíritos invisíveis em forma de bichos do mato. Cada canto evoca um bicho, e a cobra é o bicho mais importante)).





Quando terminamos a dança do turé, pedi que contassem ainda quais mitos conheciam. Em seguida, fizemos a leitura do “Mito do pajé” em português:

P: Vamos ver na página 4, todo mundo dobrando na página quatro, já que nós representamos a dança, já que nós vimos quem conduz a dança, vamos conhecer um pouquinho mais do pajé?

As: VAMOS.

P1: Então nós vamos fazer uma lei:::

As: TURA/ P1: Que é sobre o...

As: PAJÉ.

P1: Como é que tá escrito aí?

As: PAJÉ.

P1: NÃO! Eu quero saber o que tá escrito em cima. O título.

As: Mito do pajé.

P1: Quem poderia ler para gente?

A3: Eu / (...) segue-se a leitura oralizada, em que cada aluno lê um trecho.

Depois da leitura, pedi que respondessem oralmente às perguntas que estavam na SD, sobretudo comparando o texto escrito em português com o escrito em Patoá:

P: Vocês sabem justificar? Por que é a mesma história? Porque tem os mesmos personagens, o mesmo ambiente... O que a gente pode relacionar e que fica bem próximo? Lá na primeira questão... eu vou dar algumas dicas, mas vocês podem colocar a opinião de vocês, aí nessa primeira questão. Depois que vocês colocaram ‘sim’, o que a gente pode apontar que tá parecido com o outro? Pessoas, o ambiente... que mais?... ((professores começam a orientar os alunos)) / Qual é o primeiro personagem que a gente consegue encontrar bem evidente no primeiro texto e no segundo?

As: Pajé ((muito barulho))

P: Agora vou ler numa outra língua. Qual é, vocês podem me dizer?

As: PATOÁ/ ((Faço a leitura em Patoá))

P: Agora eu queria saber de vocês... O texto fala de quê? Hã? Do...

As: do pajé.

P: Do pajé, muito bem. O A1 leu o texto em...

As: Português.

P: E eu?

As: Em Patoá.

P: Em Patoá, muito bem! Essa língua pertence / vocês conheciam?

As: SIM.

P: Quantas línguas vocês têm [fluência] aqui?

As: Português, Patoá.

P: Vocês têm [fluência] em quais línguas?

As: Português, Patoá, Francês... Inglês.

P: Por que vocês acham que falam tantas línguas?

As: Porque moramos num lugar que fica perto de outros países.

P: Exatamente. Percebam que o lugar onde a gente mora influencia bastante na nossa maneira de se comunicar. Então, como é mesmo que se chama esta comunidade ((P1 se referindo à Aldeia do Manga)). É... na AL-dei-a do...

As: DO MANGA.

P: É, na Aldeia do Manga. Fica onde?

As: OIAPOQUE.

P: No Oiapoque, muito bem. No estado do...

As: OIAPOQUE.

P: Não... No estado do... Onde é que a gente mora? No Manga, no município de Oiapoque, o Oiapoque está localIZADO no es-ta-do... Vocês sabem o que é estado?... Há?

As: No Amapá.

P: Há?

As: AMAPÁ.

P: Ah::: No Amapá, muito bem! ((os alunos começam a fazer a atividade do dicionário)) (...)

Ainda no **Módulo 1**, trabalhamos com vocabulário, pois era uma parte da atividade da SD, que envolvia o uso do dicionário. Como eu não estava habituado a trabalhar com ele, as crianças ainda apresentavam dificuldades com o seu uso. Algumas palavras, porém, não continham no dicionário, então pedi que resgassem essas palavras do seu conhecimento, já que faziam parte do cotidiano de nossa aldeia: Caxiri e Karuãnas. Pedi, também, que as desenhassem no quadro, ao lado das palavras.



P: Gente, tem algumas palavras que não tem no dicionário, nem no verde, nem no amarelo. Mas eu quero saber de vocês::: que... quero saber de vocês o que é o Caxiri?

As: É uma bebida

P: Ok. É uma bebida, mas ainda não acabou. É uma bebida que vocês bebem todo dia?

A6: NÃO, é só em dia de turé.

P: Vamos escrever isso? Vamos?

Fonte: Arquivo do PNAIC/Universidade Federal do Amapá-2014.

Os alunos deram o significado de Caxiri e os Karuãnas. O primeiro diz respeito à bebida administrada pelo pajé na hora do ritual. Essa bebida não pode ser consumida por crianças, nem por mulheres grávidas, nem menstruadas. As mulheres sentam em bancos diferentes dos homens na hora do ritual. Já os Karuãnas são os espíritos que o pajé invoca na hora do turé. O principal animal é a cobra grande, mas também animais como jacaré, cutia e pássaros são chamados de animais **imaginários do pajé**.

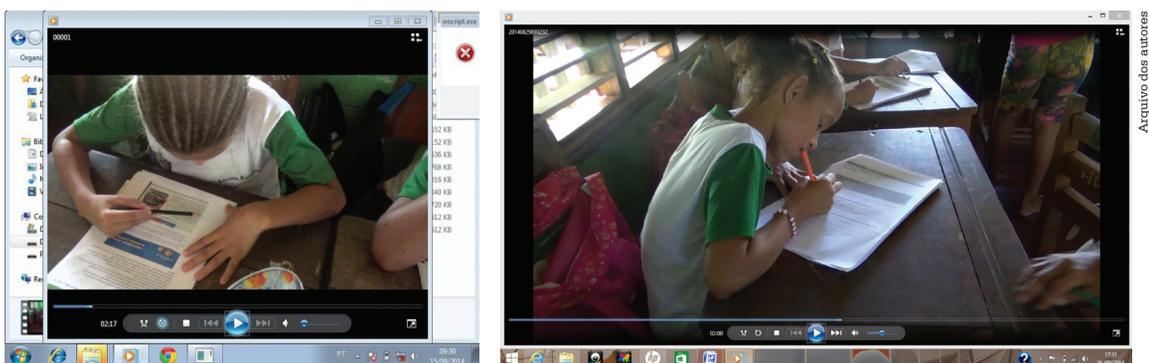
Chegando ao final do primeiro módulo, pedi para que os alunos preenchessem um quadro na SD que explorava os elementos do mito que lemos, para que pudessem refletir acerca do título, do tema, das sequências tipológicas, do tempo, do lugar onde ocorre, da função social etc., tanto em português quanto em Patoá. Essa atividade foi seguida por outra, para fixar o que discutimos oralmente sobre o mito.

No **Módulo 2**, que se tratava de uma atividade do livro didático incorporada na SD, a proposta era fazer com que os alunos tomassem conhecimento da relação direta que o mito tem com a lenda. Para tanto, quando construímos a SD com as professoras do PNAIC, selecionamos o livro didático *Infância feliz*, nas páginas 141 a 144 do capítulo intitulado “História que o povo conta”, que tem tudo a ver com o gênero que estávamos trabalhando. A lenda relata a história do surgimento das estrelas. Fiz a leitura para os alunos, percebi que essa lenda lhes chamou muito a atenção, pois narra sobre curumins e acontecimentos inesperados. Em seguida, auxiliiei-os a fazerem a atividade proposta pelo próprio livro didático a respeito da sequenciação da lenda e dos seus personagens. Dando continuidade a isso, questionei-os acerca da função da lenda e se acham que esse gênero textual é parecido com o gênero textual ‘mito’. Assim, eles conseguiram estabelecer a relação proposta inicialmente na SD, de intertextualidade.

Após essa atividade, trabalhamos com a leitura-deleite. Selecionamos, com as professoras do PNAIC, para compor a SD, o texto “O jabuti e o jacaré”, do livro

Histórias à Brasileira: a donzela guerreira e outras, de Ana Maria Machado, do acervo de Obras Complementares, direcionado à escola pelo MEC. Li a história para os alunos de uma maneira bem lúdica, para que eles prestassem atenção e a entendessem. Pediram também para que eu contasse o mito da “Cobra grande”. Assim, ainda no **Módulo 2**, acrescentamos a narração do mito da “Cobra grande”. Ainda no segundo módulo, havia uma seção na SD chamada “Desafio”, em que eles teriam que cumprir um desafio de Geografia: localizar no mapa do Amapá, onde os mitos contados se passavam, ou seja, no município do Oiapoque, onde a Aldeia Manga se localiza.

Chegamos ao **Módulo 3**, no qual a proposta de trabalho era a produção do gênero textual estudado, priorizando a ideia dos alunos a respeito do mito. Esse era o momento de resgatar todo o conhecimento construído e compartilhado durante a aplicação da SD.



Fonte: Arquivo do PNAIC/Universidade Federal do Amapá-2014.

Após a produção inicial, partimos para o **Módulo 4**, de refacção textual. Para tanto, fizemos algumas questões acerca da produção dos alunos:

P: Vocês acham que a história de vocês ficou interessante?

A1: Eu gostei.

A2: Eu também, ficou bem legal.

P: Tem personagens?

As: TEM!

P: Parece com os mitos que vocês já ouviram?

A3: Um pouco.

A4: Os outros são mais legais.

P: Vocês falam sobre o lugar onde aconteceu? Dizem onde foi?

As: SIM!



Em seguida, eu recolhi os textos, li e fiz correções gerais, mostrando o que podia ser melhorado. Fiz também algumas observações em relação aos aspectos de escrita. Assim, os alunos receberam o texto de volta e refizeram, atentando para as observações feitas por mim. Depois de fazerem a refacção, li os textos novamente, atentando para se eles tinham seguido as recomendações feitas, se a refacção estava adequada às características do gênero textual 'mito' e se as ideias estavam coerentes. Partimos, então, para o último módulo, o **Módulo 5**, de produção final, no qual, após a última revisão, eles reescreveriam seus textos.

Avaliação

Eu avalio este trabalho sob dois aspectos: o primeiro, quanto a minha formação e prática como professor, que estou me qualificando cada dia mais; e o segundo aspecto é quanto ao que consegui que meus alunos avançassem com essa experiência. Quanto ao que foi bom para mim como professor, vi que tive maior compreensão de como posso fazer um trabalho interdisciplinar, relacionando e adaptando os materiais que o Ministério da Educação envia. Pois, como expliquei, a gente não gosta desses materiais porque eles não trazem quase nada da nossa realidade, e nós não usamos os livros. Às vezes a gente pegava algumas atividades dos livros didáticos. Na verdade, nem fazemos questão de ter aqui esses livros, por isso nós trabalhamos com as lições que nós mesmos preparamos. Nós não vemos nada escrito da nossa vida, de como vivemos nas aldeias, da nossa vontade de preservar nossa cultura e nossa língua, das nossas danças, das nossas terras, daqui do Oiapoque. Foi com as professoras do PNAIC mais perto, ajudando, que aprendi a fazer adaptações, pegar um trecho de um livro e juntar com as tarefas e atividades que faço para os meus alunos e, ao mesmo tempo, usar a leitura-deleite.

Quanto ao avanço dos meus alunos, eles demonstraram estarem muito mais motivados a fazer as atividades da SD que em outros momentos. Não ficou só uma tarefa que tinham de copiar e responder. As aulas foram divertidas, porque trabalhamos um pouco de cada coisa, os alunos dançaram, leram e ouviram leituras feitas pelo professor, cantaram, procuraram palavras no dicionário e fizeram atividades do livro didático. Assim, entre os avanços, com o desenvolvimento do trabalho, aprenderam a procurar palavras no dicionário e tiveram acesso à língua indígena Patoá, transcrita em texto (até então, a gente só falava com eles nessa língua para orientar as tarefas em algumas situações. Ver o texto escrito foi, para eles, uma grande surpresa, e, o mais interessante, conseguiram localizar as informações nesse texto, por meio da comparação que faziam com o texto em português).

A COPA E A MUDANÇA DAS PAISAGENS

Ivanise Cristina da Silva Calazans (Professora da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe/Pernambuco)

Objetivos Didáticos

Geografia:

- Destacar, na paisagem, os elementos naturais e humanizados.
- Reconhecer o espaço geográfico local e global como produto da natureza e da ação humana.
- Reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais apropriam-se da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer.

História:

- Comparar as marcações temporais utilizadas pelas sociedades, identificando semelhanças e diferenças, permanências e rupturas na cronologia do tempo dos diferentes espaços, tempos e culturas.
- Interpretar os acontecimentos da experiência pessoal articulados com acontecimentos da vida social.
- Estabelecer relações entre o passado e o presente.
- Identificar e utilizar diferentes fontes de informação, percebendo algumas de suas funções.

Ciências:

- Analisar, a partir de situações-problema, as causas e consequências da ação do homem no meio, partindo dos ambientes mais próximos dos estudantes (casa, rua, escola, bairro, cidade, estado e nação).
- Identificar e compreender a aplicação dos avanços tecnológicos relacionados às questões do cotidiano, como educação, saúde, vida doméstica e lazer.

Matemática:

- Usar corretamente termos que indiquem probabilidade.
- Usar termos convencionais para descrever posição e direção.
- Comparar grandezas sem medição, estabelecendo o maior, o menor e iguais.
- Representar, sem escala, localizações e movimentações em mapas, plantas baixas e maquetes.
- Usar números para contar, ordenar, codificar e medir em diversos contextos.

Língua Portuguesa:

- Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos a partir de pistas, tais como suporte, gênero textual, autor, imagens, dentre outras.





- Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, feira de conhecimento.
- Ativar conhecimentos prévios para a produção de textos, selecionando os conhecimentos relevantes para a elaboração textual.
- Ditar textos da ordem do descrever ações, atendendo às características dos gêneros e às finalidades diversas.

Caracterização da turma

A experiência aqui relatada foi desenvolvida na Escola Municipal Nova Santana, em Camaragibe/PE, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, em 2014. A turma era composta por 25 alunos matriculados, com faixa etária entre 9 e 11 anos, sendo 03 transferidos e 01 aluno com necessidade educativa especial, por causa de paralisia facial (Síndrome de Moebius, uma doença que causa paralisia facial e perda dos movimentos do rosto). Dos 25 alunos matriculados, 22 frequentavam regularmente as aulas.

Dentre os alunos, 02 não liam, não escreviam convencionalmente o nome completo, produzindo apenas textos orais, com nível de escrita silábico de quantidade; 03 tinham escrita alfabética, liam, porém com pausa prolongada entre as palavras, localizavam informações e elaboravam inferências mais simples, mas necessitavam de ajuda para ler textos mais longos, produziam textos curtos e familiares; 17 apresentavam leitura fluente, compreendiam textos não verbais e verbais, estabelecendo relações sintático-semânticas, localizavam informações e elaboravam inferências, interpretando frases e expressões, com opiniões próprias, bem como produziam textos de diferentes gêneros, atendendo aos critérios de organização dos períodos, organização sequencial e coesão.

Etapas do Projeto

O Projeto foi desenvolvido entre os meses de maio, junho e julho, tendo como produto final uma feira de conhecimentos, realizada no final de julho, envolvendo todas as modalidades e anos da nossa unidade escolar. A minha turma apresentou o trabalho sobre as mudanças de paisagens ocorridas em decorrência da realização da Copa do Mundo, em 2014.

A oportunidade de tratar de um tema relacionado com jogos foi boa, pois a utilização de jogos na sala de aula fazia parte da rotina diária existente em minha turma. Como a escola não dispunha de área livre para a recreação e o pouco espaço existente era desnivelado, pondo em risco a segurança dos estudantes, o recreio era monitorado por mim. Dessa forma, decidimos realizar o recreio em sala.

Quanto a essa rotina de recreio em sala, houve concordância da turma. Levei a situação-problema à turma, explicando a questão da falta de espaço e segurança dos alunos. A princípio, não gostaram da ideia. Argumentei que eles teriam opções

de jogos diversos, quebra-cabeça, desenho livre e leitura-deleite a sua escolha. Eles aceitaram. Portanto, diariamente, eu colocava à disposição dos alunos as opções citadas. Através do lúdico, mantinha-os na sala e os seus direitos de aprendizagens eram ampliados.

Disponha vários jogos: quebra-cabeça do alfabeto minúsculo, que forma o dinossauro; “A turma do fom-fom” (relacionado a trânsito); quebra-cabeça e trilha (tema: “dengue”); os jogos desenvolvidos pelo CEEL etc. Os jogos ficavam expostos na sala, assim como os livros das Obras Complementares, e os alunos faziam uso do material não só no recreio, mas também no decorrer da aula, de acordo com a necessidade. Eu organizava a turma em grupo, com quatro e três componentes, num total de cinco grupos, distribuindo as crianças nos grupos. Lembramos que os alunos tinham a clareza dos diferentes níveis de escrita existentes entre eles. O objetivo era cada grupo ajudar os demais; mas só isso não era suficiente, portanto eu fazia intervenção individual com cada aluno: leitura, autoditado, alguns jogos do CEEL, sensibilização com os pais, referente às atividades de casa. Essas intervenções surtiram bons resultados.

Quanto ao aluno com NEE (Necessidades Educativas Especiais), eu adaptava algumas atividades, orientava, planejava e acompanhava as situações didáticas pedagógicas, realizadas pela estagiária remunerada que me auxiliava, sendo sua escriba (sua motricidade fina apresentava limitações), lendo os textos dos livros didáticos e textos complementares. O referido aluno participava dos grupos acima citados. No desenvolvimento do Projeto, participou de todas as etapas (até porque era um amante do futebol, jogava diariamente) e participava das aulas (dentro das suas limitações). É importante salientar que havia uma aceitação de toda a turma em relação a ele. Eu fazia anotações individuais, não só dos alunos citados, bem como de toda a turma, as quais contribuíam para as intervenções a serem feitas, de forma a garantir o direito de aprendizagem de todos, nos variados componentes curriculares.

No desenvolvimento do Projeto, fiz uso do dominó “Paisagens de Camaragibe” e do “Jogo da memória”, os quais foram produzidos por um grupo de professores de outra escola da Rede, tendo sido solicitada autorização de socializar na Escola Nova Santana. Apesar de os jogos não terem sido valorizados pelas demais professoras, nem mesmo na escola em que foram criados, reproduzi e passei a trabalhar com eles, ainda em 2012.

O dominó é composto por 28 peças de paisagens de Camaragibe, distribuídas em prédios significativos e históricos, paisagens naturais, personalidades, símbolos pátrios, com seus respectivos nomes; por seu turno, o jogo da memória, utilizando-se das mesmas paisagens, pode ser usado com os estudantes que não leem, dando-lhes mais autonomia.

Embora se trabalhe desde 2012, as paisagens são atualizadas, visto que possuem identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços distintos, o passado e o presente. No planejamento anual da escola, estava o Projeto da Copa, no qual os jogos em destaque, nos diversos





componentes curriculares, foram: dominó e jogo da memória de Camaragibe, assim como o jogo da memória das bandeiras dos países participantes da Copa 2014, descrito a seguir.

1º momento:

Após leitura-deleite do poema “A bola”, do livro O baú de brinquedos – uma maneira de prepará-los para a temática a ser explorada –, iniciei a aula, levantando conhecimentos prévios dos estudantes em relação à Copa do Mundo de 2014. Lancei uma tempestade de perguntas, do tipo: “Que país vai sediar a copa?” “Onde será a abertura?” “Onde o Brasil jogará?” “O que é preciso fazer para poder realizar a Copa?”. Ouvi suas respostas. Então, falei sobre o Projeto da Copa, que seria desenvolvido na nossa escola.

Devido ao tema ser para todas as turmas, precisávamos decidir o que iríamos focar e dar um título ao trabalho. Conversei sobre a construção de arenas e reforma de estádios, e refleti sobre o seguinte tema: “Sendo a Arena Pernambuco localizada em São Lourenço da Mata, que é bem próxima da integração e estação do metrô de Camaragibe, houve mudanças de paisagens? Quais?” E as respostas que mais se apresentaram foram mudanças no entorno da integração: demolições das casas para construção de estrada, dando acesso à Arena.

2º momento:

Na aula de Geografia, fazendo uso do livro didático, perguntei o que estávamos estudando. Uns não sabiam, outros responderam: “paisagens”. Lancei outra pergunta: “Tem alguma coisa a ver com a Copa 2014?” Dessa vez um número maior de crianças falou que sim. Falei: “Então, que título vamos dar para o que vamos estudar sobre a Copa, não esquecendo o que estamos estudando em Geografia?” O estudante Gerson gritou: “A Copa e a mudança das paisagens!” Os demais estudantes concordaram. Estudamos, portanto, o capítulo: “A ação humana sobre as paisagens”, fazendo um paralelo com as mudanças de paisagens permanentes e temporárias ocorridas em Camaragibe, para a realização do evento Copa do Mundo 2014. Após esse estudo, os alunos passaram a fazer relação entre as mudanças ocorridas na sua cidade e nas cidades vizinhas, bem como no Brasil, classificando-as como temporárias ou permanentes. Os jogos “dominó” e “memória de Camaragibe” ajudavam nessa compreensão.

3º momento:

Na aula de língua portuguesa, foi explorado o eixo “produção de texto escrito” (texto instrucional). Dividi a turma em grupos, distribuí o caderno de produção de textos e o dominó “Paisagens de Camaragibe”, com o seguinte comando: “Vocês irão jogar duas partidas com bastante atenção. Em seguida, vão produzir um texto coletivo sobre o jogo. Eu serei a escriba”.

Na produção textual, houve participação de todos, tanto dos que já escreviam com autonomia quanto dos que não eram alfabéticos. Os alunos produziram, portanto, as regras do jogo “Paisagens de Camaragibe”.

Em matemática, tendo em vista que o fator tempo sempre esteve presente antes e durante a Copa, com o suporte do livro didático, foi explorado o texto “Medindo o tempo” e suas respectivas atividades.

4º momento:

Construímos um “Jogo da memória”, com as bandeiras dos países que disputavam a Copa 2014. Após a confecção, os estudantes jogaram e produziram as instruções do jogo. Esse momento foi bastante rico, devido à familiarização com as bandeiras dos outros países e a desmistificação, para eles, de que bandeiras seriam dos países, e não dos times locais, e de que todos fariam parte de um só time, que era o Brasil. Alguns alunos perguntavam pelas bandeiras dos times locais.

5º momento:

Fomos à sala do 2º ano, da professora Auta Ventura, onde planejamos e organizamos as falas da feira de conhecimentos, interagindo com os estudantes da referida turma. Fomos mediadoras, eu e a professora Auta Ventura. Após o intervalo, afixamos na parede da sala da turma do 2º ano o painel de imagens com mudanças de paisagens permanentes e temporárias, em decorrência da Copa 2014, considerando algumas imagens de destaque: a da rua que eu moro e a imagem do torcedor japonês recolhendo o lixo deixado pelos demais torcedores na Arena Pernambuco. Na referida sala tinha um painel das bandeiras dos países que disputavam a Copa, montado pela turma do 5º ano. Foi bastante interessante, pois os estudantes já estavam familiarizados com as imagens, devido ao jogo da memória.

6º momento:

No sexto momento, foi a realização da feira, ficando juntas as turmas do 2º e 3º anos. Os alunos falaram sobre as mudanças de paisagens, mostrando o painel de imagens com as mudanças ocorridas.

Avaliação

No processo avaliativo, recorremos a vários procedimentos, entre eles a observação, a autoavaliação, as interações nos jogos, os trabalhos em grupo, o registro da participação de todos os estudantes e de cada um nas atividades de classe, com uma visão global do processo de aprendizagem de cada estudante e do processo pedagógico vivido pela turma.



Arquivo dos autores

O Projeto permitiu perceber que as aprendizagens referentes a paisagens foram aprofundadas em alguns aspectos (progresso e impacto ambiental), e consolidadas em outros (paisagens temporárias e permanentes).





OS RECURSOS DIDÁTICOS COMO MEIO DE ARTICULAÇÃO ENTRE OS DIFERENTES COMPONENTES CURRICULARES

Adelma Barros-Mendes (Professora da Universidade Federal do Amapá)
Adriana Carvalho (Professora da Rede Estadual de Educação do Amapá)
Josenir Souza (Universidade Federal do Amapá)
Rosivaldo Gomes (Universidade Federal do Amapá)

É certo que trabalhar em sala de aula integrando componentes do currículo não é tarefa simples, por isso, de certo modo, se compreende porque teoricamente vem se defendendo esse trabalho já há bastante tempo, por meio da formação inicial e continuada de professores e, ainda assim, conforme aponta o professor Lealdo Aniká, em seu relato, fazê-lo na prática se torna “desafiador e difícil”. Tal prática envolve um conjunto de elementos que toca diversas dimensões, entre elas a política, a pedagógica e a cultural, de modo que só a formação técnica do professor em uma determinada área de conhecimento não é e nem está sendo suficiente para abarcá-las.



Ver esse tema tratado
no Caderno 3,
PNAIC, 2015.

No entanto, apesar de não termos conseguido garantir um trabalho interdisciplinar efetivo e universalizado em nossas escolas, conforme apontam alguns estudos (FAZENDA, 1995), por uma série de fatores – como insuficiência de formação contínua do professor e carência de material pedagógico –, podemos falar de um movimento na direção de se querer concretizá-lo.

Esse movimento se dá graças a algumas condições favorecidas pelo Ministério da Educação (MEC), como Programas de Formação Continuada para Professores e distribuição, para as escolas públicas, de material pedagógico, como livros didáticos, obras de literatura, livros ao professor e outros recursos didáticos, como jogos e vídeos.

Considerando esses recursos didáticos, vale aqui lembrar o que Bizzo (2002) nos aponta quando explica que, desde a década de 1980, as pesquisas vêm crescendo no campo educacional e, entre as discussões, destaca-se a busca pela qualidade do ensino por meio do uso de novas metodologias, em que diversos recursos didáticos possam ser utilizados.



Ver esse tema tratado
neste Caderno 4,
PNAIC, 2015.

Assim, verificamos que, nos dias atuais, o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula exige cada vez mais do professor, não somente em termos de dedicação, mas, sobretudo, de conhecimento técnico e estratégias de uso de recursos didáticos e pedagógicos variados, para enriquecer o fazer da sala de aula.

Nessa direção, destacam-se aqui os materiais pedagógicos distribuídos pelo MEC como de grande pertinência, principalmente por ter alcance a todas as escolas públicas, dando possibilidade de os professores desenvolverem melhor suas aulas, com dinamicidade, eficiência e, sobretudo, de modo mais atraente para os alunos.

No entanto, cabe também ressaltar que, como alertam Leal e Rodrigues (2011), durante o processo de planejamento, há de se considerar a “ação de selecionar os



recursos didáticos adequados ao que se visa ensinar, escolhendo-os considerando as finalidades do ensino, as finalidades da escola, e também refletir que, além dos conceitos e teorias, essas escolhas influenciam na construção de identidades”.

No que respeita à formação continuada do professor, destacamos o PNAIC, que permite ao docente planejar sua prática no percurso dessa formação, depois experimentá-la e discuti-la com seus pares, o que lhe dá condições de *aprender a aprender*, para melhor ensinar, na perspectiva de construir conhecimentos na troca constante, seja com outros pares, seja com os alunos.

Assim, na perspectiva de demonstrar *ser possível um trabalho integrando o currículo, aproveitando-se de recursos didáticos distribuídos pelo MEC e da formação em processo que o professor se encontra*, discutimos aqui os dois relatos de experiência descritos na seção “Compartilhando”. O primeiro discorre sobre a experiência em uma escola indígena no Norte do Brasil, com crianças e professor indígenas. O segundo traz a experiência de atividades desenvolvidas em uma escola do município de Camaragibe, em Pernambuco, no Nordeste do Brasil.

Como podemos atestar pela leitura dos relatos, os trabalhos abarcam não somente materiais pedagógicos diferenciados, mas ainda diferentes componentes curriculares.

Princípios didáticos subjacentes aos relatos de experiência

As atividades relatadas, tanto pelo professor Lealdo Aniká como pela professora Ivanise Calazans, permitem enxergar que foram construídas tendo por base principal a perspectiva teórica sociointeracionista da linguagem, para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, defendidas nos cadernos do PNAIC (BRASIL, 2012). Nessa direção, percebemos orientações acerca de planejamento e avaliação também propostas no Programa, demonstrando a incorporação pelos professores dos estudos dessa formação, que vem sendo realizada desde o ano de 2013.

Verificamos isso considerando os princípios didáticos subjacentes, principalmente por meio (i) do tipo de atividade planejada (recursos didáticos /materiais eleitos) e (ii) da postura dos professores no processo de mediar as atividades propostas. É possível enxergar essa abordagem pelo modo como tanto o professor Lealdo quanto a professora Ivanise mediarão as atividades. Os referidos professores permitiram a interação com as crianças, motivando-as e possibilitando interagirem entre si, instigando-as a pensar e a refletir, não as deixando presas a um direcionamento que visa apenas transmitir conhecimentos.

Quanto aos tipos de atividades, a opção dos professores por organizá-las em Sequência Didática (SD) e Projeto Didático (PD) demonstra a percepção de ambos



quanto às novas possibilidades de organizar a prática docente, numa perspectiva integrada. Além disso, eles demonstram, por exemplo, ter clareza do que se orienta no Caderno da Unidade 8, ano 1 (BRASIL, 2012c), que *uma primeira etapa para se planejar o ensino é avaliar o que as crianças já são capazes de fazer de modo autônomo* (p.15).



Ver os Cadernos de
Formação da Unidade
6 do PNAIC 2012.

Os professores realizaram um diagnóstico prévio, para avaliar as dificuldades e domínio das crianças, conforme se pode ver na descrição do perfil da turma de cada um. Foi a partir desse diagnóstico que construíram, respectivamente, as atividades da SD e do PD. Destacamos, ainda, que tiveram a preocupação de construí-las com o amparo de variados recursos didáticos, como livro didático, jogos, dicionário e livros do acervo complementar para a leitura-deleite.

Percebemos, ainda, que, ao optarem pela SD e pelo PD, os professores tiveram condições de, por meio de gêneros como mito e instruções de jogos, favorecer conjuntamente atividades interdisciplinares. Isso demonstra que ambos reconhecem ser por

meio da linguagem que as identidades são construídas e que a inserção social ocorre, de modo que o ensino da oralidade e da escrita assumem centralidade no processo educativo [...] para que se integrem conhecimentos oriundos de diferentes esferas de interlocução [...] das diferentes áreas de conhecimento, reiterando também o que defendem as Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 09 anos (BRASIL, 2007).



Desse modo, esses professores fizeram um movimento para romper com a fragmentação das disciplinas, tão fortemente presente ainda na grande parte das nossas salas de aula.

Vale ainda um destaque ao fato de a professora Ivanise Calazans ser sensível à realidade da escola, que não tem área de recreação. Ela, em comum acordo com as crianças, elaborou seu Projeto, ou seja, partiu de um problema da sua realidade e otimizou o desenvolvimento de atividades lúdicas que promoveram direitos de aprendizagem de diferentes componentes curriculares. Somando-se a essa realidade, mais próxima das crianças, trouxe o momento histórico vivido, que foi a Copa do Mundo, ocorrida no Brasil, e tendo como um dos espaços de jogos o estado de Pernambuco. Ela ainda enriqueceu o Projeto com o estudo no livro didático.

Nos Cadernos de Formação da Unidade 6 / PNAIC 2013, são realizadas reflexões sobre os trabalhos com gêneros textuais para integrar diferentes componentes curriculares. Nos Cadernos da Unidade 08, tal tema é retomado.

Diálogo entre os campos de conhecimento

Percebe-se que o trabalho com a leitura, em ambos os relatos, apresentou-se no decorrer das abordagens propostas, quando os professores, por exemplo, mediaram a leitura oralizada. No caso específico do professor Lealdo, vale destacar que a leitura foi realizada tanto em língua portuguesa, pelos alunos, quanto na língua Patoá, por ele mesmo, com acompanhamento dos alunos. Nessa interação, os professores demonstraram como princípio didático permitir aos alunos envolverem-

No Caderno de Formação 1 deste conjunto, são tratadas questões relativas à alfabetização de comunidades falantes de outras línguas.



se e se reconhecerem de modo efetivo no processo de ensino, permitindo que vivenciassem uma leitura que tinha significado para suas vidas, favorecendo-lhes refletir sobre a realidade em que estavam inseridos, para assim melhor compreendê-la.

Subjacente a isso, houve o diálogo entre os campos de conhecimento de Ciências Humanas (Geografia e História) e Linguagem (Língua Portuguesa) e, no caso do relato do professor Lealdo, houve ainda a língua indígena Patoá, permitindo ao aluno *identificar-se a si, e às demais pessoas como membros de vários grupos de convívio (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, recreativos, artísticos, esportivos)*.



Nos Cadernos de Formação de 2012 e 2014 são encontrados textos destinados a discutir a alfabetização nas escolas do campo.

Essa relação entre as áreas de conhecimento ficou evidente quando o professor Lealdo instigou os alunos a se reconhecerem como parte de uma dada realidade local, levando-os a pensar sobre onde habitavam, ou seja, em que localidade, região e estado, sobre a língua que falavam etc., somada à atividade “Desafio”, constante na SD, em que os alunos analisaram o mapa do estado do Amapá. Isso levou ainda os alunos a *conhecer e valorizar as relações entre as pessoas e o espaço de vivência: os elementos da cultura, as relações afetivas e de identidade com o espaço/lugar onde vivem (...)*.

Percebemos, ainda, a preocupação de consolidar a fluência de leitura, quando o professor solicitou que as crianças lessem em voz alta, além de ter explorado os conhecimentos prévios dos alunos, por meio de conversa e discussão coletiva de textos. Nesse sentido, os direitos de aprendizagem na área da linguagem (Língua Portuguesa e Língua Indígena) foram também favorecidos. Os alunos trabalharam no processo de consolidar capacidades de acionar conhecimentos prévios, inferir, participar de situações de leitura/escuta de textos escritos/narração de mitos da cultura oral indígena, ao mesmo tempo em que também consolidaram o aprendizado de reconhecer o assunto de textos de diferentes gêneros, temáticas e níveis de complexidade, lidos com autonomia, muito pertinente a esse nível de ensino de 3º ano.

Não é diferente o que se verifica no relato da professora Ivanise. É possível perceber um trabalho em que se inter-relacionaram pelo menos três áreas de conhecimento, quais sejam: Ciências Humanas, Linguagem e Matemática, dentro de um mesmo projeto didático. E mais: a interdisciplinaridade foi construída no percurso do desenvolvimento do projeto, em parceria com os alunos. A professora seguiu orientando as crianças, favorecendo-lhes as escolhas de atividades constantes nos livros didáticos usados pela turma, a partir de suas percepções de serem ou não pertinentes ao tema em estudo. A título de exemplo dessa ação, segue-se o trecho em destaque:

(...), que título poderemos dar para o que vamos estudar sobre a Copa, não esquecendo o que estamos estudando em Geografia? O estudante Gerson, gritou: “A Copa e a mudança



das paisagens!” [...] Estudamos portanto, o capítulo: “A ação humana sobre as paisagens”, fazendo um paralelo com as mudanças de paisagens permanentes e temporárias ocorridas em Camaragibe para a realização do evento Copa do Mundo 2014.

Ressaltamos, no entanto, que, apesar de todo o trabalho do Projeto da professora ter desenvolvido conteúdos diversos, abarcou mais efetivamente os das áreas de Ciências Humanas e Linguagem.

Práticas pedagógicas interdisciplinares e escola inclusiva aliadas a recursos didáticos

Um grande destaque a ser dado é a percepção de ambos os professores para com os perfis diferenciados dos sujeitos e realidades com que atuavam. Enquanto o professor Lealdo tem alunos cuja língua e cultura são diversas da maioria das escolas, a professora Ivanise tem em sua classe alunos com necessidades especiais e com baixo rendimento escolar.

Assim, tomando primeiramente como exemplo a proposta desenvolvida na escola indígena, é bastante evidente que o professor trabalhou com os direitos de aprendizagem que visam à valorização dos textos de tradição oral, próprios dos povos indígenas, fazendo com que as crianças reconhecessem suas manifestações culturais como positivas, auxiliando-os, desse modo, não só na manutenção como na possibilidade de resgate de seus bens culturais.

Isso pode ser verificado nas situações em que as crianças cantaram as canções do turé, para evocar os bichos e espíritos, na leitura do mito na língua Patoá, na leitura oralizada realizada pelos alunos, nas discussões orais em sala de aula sobre o mito lido, na comparação intertextual realizada com a lenda na atividade inserida na SD a partir do livro didático (LD).

Nas atividades, tanto com o LD como com o uso do dicionário, o professor indígena experimentou quebrar a visão de que os materiais que o MEC encaminha não podem ser utilizados por eles, “por não contemplarem praticamente em nada a cultura indígena”, conforme seu depoimento no relato; mas no planejamento da SD, as professoras orientadoras do PNAIC conseguiram mostrar-lhe possibilidades de aproveitar o que esses materiais teriam de positivo e, a partir dos princípios pedagógicos assumidos pelo professor, puderam ser complementados e enriquecidos. Assim, o que se vê é que há o respeito quanto às Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), quando as atividades com esses dois materiais foram tratadas, considerando a língua indígena Patoá e a Língua Portuguesa, tal como se defende nas referidas Diretrizes:

Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas é reconhecida sua condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue,

visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL, 2013, p. 45).

No que respeita à atividade com o LD, fez-se a relação intertextual entre a lenda e o mito. Na atividade com o estudo do vocabulário, trabalhou-se com a busca de significados de termos próprios da cultura indígena. No entanto, como se pode atestar no relato, não foram encontradas as palavras *Karuãnas* e *Caxiri* nos dicionários, reforçando o discurso do professor sobre o “apagamento” da cultura indígena. Assim mesmo, o professor não deixou de construir os significados a partir dos conhecimentos dos alunos. Isso deve ser feito em qualquer processo de ensino com essa população, em respeito aos seus direitos garantidos, conforme nos explicita o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998):

(...) Primeiramente, a língua indígena deverá ser a língua de instrução oral do currículo. Chama-se de “língua de instrução” a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia, etc. Esse tipo de procedimento permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam aprender melhor e mais rapidamente os novos conhecimentos de fora, necessários devido ao contato com a sociedade envolvente. Mas ele traz, além disso, outras vantagens: os alunos aumentarão sua competência oral em língua indígena, pois aprenderão a utilizá-la também para falar sobre os novos conhecimentos adquiridos, em vez de terem que recorrer ao português para isso. *A língua indígena ficará, assim, mais forte, pois passará a ter mais uma função importante, aquela própria do espaço escolar.* Da mesma forma que acontece com a oralidade, os alunos aumentarão sua competência escrita em língua indígena mais ainda. Esse tipo de procedimento poderá contribuir para a criação e para o desenvolvimento de funções sociais da escrita nessas línguas (...) (BRASIL, 1998, p.119-120). (Destaque acrescido).



Nos Cadernos de Formação da Unidade 1 de 2012 e deste conjunto de Cadernos 2015, são encontradas discussões sobre o currículo defendido no PNAIC.

Vale considerar ainda que a resistência dos povos indígenas a algumas práticas escolares figura em relação ao “apagamento” e/ou “silenciamento” (ORLANDI, 1999) que a escola regular, reforçada pelos livros didáticos, tem historicamente feito dos temas requeridos por essa população. Para Moreira e Candau (2007), há a necessidade de uma nova postura, por parte do professorado e dos gestores, no esforço por construir currículos culturalmente orientados.

Um ponto fundamental aqui considerado é o que se postula como “Educação Inclusiva”, que responde à reivindicação dessa população: professores indígenas devem atuar na educação escolar indígena e, portanto, inserir as crianças na cultura letrada, conforme podemos atestar também nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica:

A escola desta modalidade tem uma realidade singular, inscrita em terras e cultura indígenas. Requer, portanto, pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (artigos 5º, 9º, 10, 11 e inciso VIII do artigo 4.º da LDB). (BRASIL, 2013, p. 45).





Como se vê, o professor trabalha de modo que não furta a criança indígena do currículo de base comum, mas não deixa também de considerar a realidade em que ela está inserida, pois também:

a Língua Portuguesa pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos, uma forma de ampliação de seus conhecimentos, ao mesmo tempo em que se coloca um recurso para que sejam reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades, além de se transformar em via para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns (BRASIL, 1998, p. 114).

Embora tratando de Educação Inclusiva por uma perspectiva diferente da vivenciada pelo professor Lealdo, que considera a perspectiva da diversidade cultural, a professora Ivanise, no desenvolvimento do seu Projeto, elaborou o diagnóstico da turma, reconhecendo as diferenças entre os alunos e organizando propostas diferenciadas, tanto para o aluno com necessidades especiais como para os alunos que se encontram com alguns direitos de aprendizagem ainda em processo de aquisição no eixo da leitura e escrita.

Como se pode perceber no relato da professora, ela se preocupa em fazer um planejamento adaptado, em que considera propostas tanto para o aluno com necessidades especiais como para os que estão com os direitos de aprendizagem do eixo da leitura e escrita em processo de consolidação em relação à maioria da turma. Como estratégia para atender os perfis diversos desses alunos, ela organizou a turma em grupos de três ou quatro componentes. Nesses grupos, o objetivo é o trabalho de apoio e ajuda entre os pares, em que os que já estão mais avançados ajudam os que ainda apresentam dificuldades.

Ainda considerando ações da professora para atender à heterogeneidade de sua turma, destacamos o uso da caixa de jogos de alfabetização (BRASIL, 2010) distribuída no PNAIC, o autoditado, o ditado de frases e a produção de texto, registrada em um “Caderno de produção de textos”, que garante o acompanhamento não só pela professora, mas pela própria criança, que vai percebendo sua evolução no processo de aquisição da escrita e pode, assim, comparar o que aprendeu em relação ao início do ano. Isso também é positivo porque motiva e encoraja a criança a seguir, porque ela tem em suas mãos uma prova de seu sucesso.

Com vimos, é possível desenvolver atividades envolvendo as particularidades de uma turma heterogênea. O que precisa é o professor, tal como fez a professora Ivanise, pensar em estratégias para atendê-las. Sobre isso, é interessante retomar o que se discute no Caderno do PNAIC (BRASIL, 2012a) sobre educação especial.

A integração propõe a inserção parcial do sujeito, enquanto que a inclusão propõe a inserção total. Para isso, a escola, como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos, precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos. Contudo, tais



estratégias dependem das especificidades de cada pessoa, da experiência, da criatividade e da observação do professor, com sensibilidade e acuidade, além de uma formação inicial e continuada que o encaminhe para isso (BRASIL, 2012a, p. 7).

Diálogo entre produção escrita, apropriação/consolidação do SEA e análise linguística

As produções escritas solicitadas por ambos os professores se apresentam de grande pertinência por terem sido gêneros solicitados dentro de um contexto prévio de conhecimento já bastante explorado e discutido com as turmas. Por exemplo, no caso específico da escrita do texto instrucional, produzido na turma da professora Ivanise, os alunos participaram ativamente de atividades envolvendo jogos, que os levaram a trazer a realidade de suas vidas para a sala de aula. Foram instigados a perceber o que estava acontecendo naquele momento histórico, com a Copa do Mundo no Brasil, e as alterações desse momento histórico nas realidades mais próximas das crianças, ou seja, em seu estado. A professora soube aproveitar essa realidade de modo lúdico, relacionando o ‘Dominó das paisagens de Camaragibe’ – composto por 28 peças de paisagens de Camaragibe distribuídas em prédios significativos e históricos, paisagens naturais, personalidades, símbolos pátrios – com seus respectivos nomes. Esse jogo descrito pela professora mostra suas possibilidades não só de inter-relações entre as áreas do currículo, mas a alimentação temática e o conhecimento do uso do jogo, o que permitiu que ele viesse a ser produzido posteriormente pelos alunos, no momento da produção coletiva. Destacamos, ainda, a prioridade dada ao caráter lúdico, com o uso dos jogos, não apenas como motivação para a aprendizagem, mas ainda como favorecimento à interação entre os alunos.

Verificamos, também, a preocupação da professora colocando-se como escriba da turma, para que assim pudesse permitir a participação de todos, não deixando de fora alunos que ainda não dominam alguns direitos de aprendizagem dos eixos da leitura e da escrita. Desse modo, percebemos que ela responde ao:

(...) respeito à diversidade de percursos de vida e estilos de aprendizagem como compromisso que a escola precisa assumir para evitar os mecanismos de exclusão que sempre praticou, ao longo dos séculos (BRASIL, 2012b, p.

Outra possibilidade bem produtiva de ter sido desenvolvida essa tarefa de escrita do texto instrucional, considerando as particularidades dos alunos, seria a construção coletiva por meio de agrupamentos de alunos com direitos de aprendizagem diversificados. Desse modo, a aprendizagem dos alunos poderia ser otimizada. Os alunos, com a ajuda dos parceiros mais experientes, poderão alcançar o avanço no desenvolvimento de diversos direitos de aprendizagem de que ainda não têm domínio efetivo.



Nos Cadernos de Formação da Unidade 07 dos Cadernos do PNAIC 2013, há reflexões sobre a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades.



Segundo a teoria de Vygotsky (1984), há uma diferença entre o que o sujeito pode fazer sozinho e o que ele pode fazer com a ajuda de um parceiro. Com isso, se verifica que o professor pode atuar a partir da zona de desenvolvimento proximal dos alunos, qualquer que seja o nível, e assim promover o desenvolvimento de cada aluno. Nas palavras do autor,

A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Considerando esse princípio, há condições de adequar os processos de “ensinoaprendizagem” da escrita às diferentes situações, e assim, além dos agrupamentos heterogêneos dos alunos, no caminho de favorecer gradualmente a autonomia das crianças com dificuldades de aprendizagem, no momento da revisão do texto produzido em grupo, outra alternativa seria organizar duplas. Em outras situações de produção escrita, essas estratégias poderiam ser modificadas gradualmente até chegar-se à autonomia dos alunos, de desenvolver a escrita sozinhos.

Assim como a proposição da professora Ivanise Calazans, a proposta do professor Lealdo também partiu de situações contextualizadas. A produção escrita do gênero ‘mito’ pelos alunos, segundo o relato do professor, teve por base todo o trabalho desenvolvido no decorrer da SD com o conhecimento aprofundado do gênero em estudo, por meio da leitura de mitos, lendas, fortalecidos pela leitura-deleite e narração de outros mitos como o da “Cobra grande”, além de ter favorecido a compreensão *do porquê e para quê escrevemos (propósitos para a escrita, destinatários, espaços de circulação)*.

As crianças foram instigadas a escrever texto do gênero ‘mito’, explorado na leitura e na discussão em sala, mitos de temáticas repassadas por seus familiares, fortalecendo a compreensão do papel social que tem esse gênero textual na realidade da população indígena, ou seja, aproximando a realidade escolar da realidade da criança. Positivamente, foi trazida a relação entre linguagem oral e escrita, com a produção escrita do mito, já que é um gênero fundamentalmente da cultura oral.

Considerando as dificuldades de se pensar diversas estratégias para serem adotadas em uma determinada SD, as correções dirigidas pelo professor nos textos dos alunos para que os reescrevessem são pertinentes, no sentido de que abrem a possibilidade do diálogo e da negociação entre o professor e os alunos, levando-os a repensarem sua escrita. Mas poderiam ser ampliadas, por exemplo, com atividades mediadas pela consulta, seja coletiva ou individual, do dicionário. Noutros termos, vemos aqui uma grande possibilidade de consolidar o uso do dicionário para a verificação da escrita pelos alunos, que já trabalharam com esse material pedagógico no decorrer da SD. Isso auxiliaria para se fazer o aprofundamento e seguir-se na busca da consolidação da *escrita de palavras com correspondências*

regulares contextuais entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, direito de aprendizagem ainda bem frágil, apresentado pelas crianças, conforme diagnóstico descrito pelo professor.

Destacamos, ainda, que o encaminhamento do professor para os alunos revisarem seus textos abre possibilidade de aprofundar e consolidar os direitos de aprendizagem de *revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes*, bem como o direito que diz respeito a *revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas*, entre outros direitos ainda lacunares, conforme se pode ver a seguir:

MÓDULO 3: PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO MITO INDÍGENA

Direitos

- Ler e produzir de modo proficiente o gênero mito;
- Compreender objetivos, esfera e os elementos que compõem esse gênero de modo geral;
- Compreender a importância desse gênero na cultura indígena.

ATIVIDADE 1: Seus parentes já contaram muitas histórias para você, não é mesmo?

Lembra de algum mito ou lenda? Que tal contar por escrito?

Lembre que o mito tem o personagem ou personagens, o lugar/ambiente onde ocorre a história, e quando acontece. Tente lembrar

Não esqueça das orientações dadas pelo seu professor sobre esse gênero textual.

Título do mito a cobra encantada

Era uma vez uma mulher e um homem que foram passear lá na volta do rio (curva do rio), quando o homem viu um peixe, falou para a sua mulher: - vira a canoa, porque tem um peixe lá na rede. Quando o homem olhou para trás e não viu mais a sua esposa, ela se encantou.

A cobra encantada

Era uma vez uma mulher e um homem que foram passear lá na volta do rio. Quando o homem viu um peixe o homem falou para a sua mulher vira a canoa, tem um peixe lá na rede quando o homem olhou para ele não viu mais a sua esposa e a esposa se encantou

Aluno C – Texto original.

A cobra encantada

Era uma vez uma mulher e um homem que foram passear lá na volta do rio (curva do rio), quando o homem viu um peixe, falou para a sua mulher: - vira a canoa, porque tem um peixe lá na rede. Quando o homem olhou para trás e não viu mais a sua esposa, ela se encantou.

Aluno C – Texto reescrito a partir das correções do professor.





MÓDULO 3: PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO MITO INDÍGENA

Direitos

- Ler e produzir de modo proficiente o gênero mito;
- Compreender objetivos, esfera e os elementos que compõem esse gênero de modo geral;
- Compreender a importância desse gênero na cultura indígena.

ATIVIDADE 1: Seus parentes já contaram muitas histórias para você, não é mesmo?

Lembra de algum mito ou lenda? Que tal contar por escrito?

Lembre que o mito tem o personagem ou personagens, o lugar/ambiente onde ocorre a história, e quando acontece. Tente lembrar

Não esqueça das orientações dadas pelo seu professor sobre esse gênero textual.

Título do mito

O curupira protegia os animais. ele comia milho e ele a rodava a floresta para ver se os caçadores vinham. ele usava uma saia e o cabelo dele era vermelho e ficava jogado para a frente. e ele protegia a floresta.

Texto original

O curupira protegia os animais. ele comia milho e ele a rodava a floresta para ver se os caçadores vinham. ele usava uma saia. e o cabelo dele era vermelho e ficava jogado para a frente. e ele protegia a floresta.

Aluna D – Texto original.

O Curupira protegia os animais. Ele adorava comer milho.

O Curupira rodeava a floresta para ver se os caçadores vinham.

O Curupira usava uma saia, tinha cabelo vermelho jogado para frente. Seu dever era proteger a floresta.

Aluna D – Texto reescrito a partir das correções do professor.

Como se vê nesses textos, as crianças demonstram ainda fragilidades no domínio acerca do plano geral da escrita do mito, embora apresentem reconhecimento dos elementos como: título, espaço, tempo, personagens. Nesse sentido, uma sugestão seria a de utilizar outra estratégia, como solicitar que os textos fossem permutados entre os colegas, com o uso de uma ficha de avaliação, utilizando-se como descritores os elementos do gênero e os direitos de aprendizagem, para que fossem percebidos ou não pelas crianças leitoras. E que, depois, pudessem marcar os pontos frágeis e discutissem entre si, com a orientação do professor. Além disso, após identificar as lacunas, o texto poderia vir a ser trabalhado, conjuntamente, na lousa, por meio de retiradas de trechos em que as lacunas que se apresentassem fossem novamente discutidas e apreciadas pelas crianças, em situações mediadas pelo professor.

Considerações finais

Os dois relatos de experiência permitem compreender que a formação continuada no âmbito do PNAIC, apoiada por materiais pedagógicos enviados pelo MEC, tem favorecido os professores a experimentarem o trabalho interdisciplinar mais efetivo do que se tinha até então, conforme atestado por Fazenda (1995), no início deste texto. Reconhecemos, no entanto, que, apesar das dificuldades, verifica-se a vontade de fazer dos professores, e um processo de maior amadurecimento, que compreendemos como sendo de ampliação dos conhecimentos sobre “o como fazer” frente à complexidade de tratar componentes diversos no Ciclo de Alfabetização, tal como explicou o professor Lealdo Aniká, e também demonstrou, no decorrer do relato, a professora Ivanise Calazans. Ambos experimentaram de forma positiva esse exercício de trabalhar agregando áreas diferentes dos currículos, e ainda materiais pedagógicos também diversos.

Referências

- BIZZO, Nélío. **Ciência: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência – uma proposta inclusiva. Brasília: MEC/SEB, 2012a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** A Heterogeneidade em Sala de Aula e a Diversificação das Atividades. Ano 03. Unidade 07. Brasília: MEC/SEB, 2012b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Organização do Trabalho Docente para Promoção da Aprendizagem. Ano 01. Unidade 08. Brasília: MEC/SEB, 2012c.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização.** Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade.** Brasília: BRASIL, MEC/SEB, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995.
- LEAL, Telma Ferraz; RODRIGUES, Siane Gois C. Além das obras literárias, que outros livros queremos na sala de aula? In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexandre da (Orgs.). **Recursos didáticos e ensino da Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais.** Curitiba: Editora CRV, 2011, v.1, p. 95-114.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa Moreira; CANDAU, Vera Maria. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: MEC/SEB, 2007.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 1999.
- VYGOTSKY, Lev Semmenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.





Para Aprender Mais ▶

Sugestões de Leituras

- **O livro didático em questão.**

PAVÃO, Antonio Carlos (Org.). **O livro didático em questão**. Disponível em: <http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>.

Para aprofundar o seu conhecimento sobre a função e a importância do livro didático na escola, sugerimos a leitura dos textos que compõem a série intitulada *O livro didático em questão*, que foi apresentada no programa televisivo “Salto para o futuro”, veiculado no canal educativo *TV Escola*. A temática dos cinco textos que compõem a série pode contribuir para orientar o processo de escolha e utilização do livro didático nas escolas, especialmente em relação aos livros disponibilizados pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático do MEC. Além de relatar experiências bem-sucedidas de utilização do livro didático, também são apresentadas orientações para a utilização de materiais didáticos na escola. Para isso, os textos abordam aspectos relacionados à organização das propostas pedagógicas de livros didáticos de diferentes áreas do conhecimento, tais como: o livro didático de Ciências; o livro didático de Matemática; o livro didático de Geografia; o livro didático de História; o livro didático de Língua Portuguesa.

- **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.**

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte – UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.glossarioceale.com.br/>.

O *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores é resultado de um trabalho construído a várias mãos, e apresenta diversos verbetes, segundo perspectivas teóricas também diversificadas, sobre o campo de conhecimento da leitura e da escrita. O objetivo do glossário, como o subtítulo indica, é o de se constituir como material de referência para educadores, por meio de versão impressa ou *online*. O conjunto de verbetes que o compõem é específico do campo da Literatura: letramento literário, literatura infantil, leitura literária, poesia infantil, pacto ficcional, modos de ler na infância, roda de leitura, reconto, mediação literária na educação infantil, literatura digital para crianças, literatura oral, livro de imagens, livro-brinquedo, experiência estética literária, enunciação literária, contação de histórias, bebetecas, comunidade de leitores, gêneros literários para crianças, ilustração em livros de literatura infantil, literatura e diversidade cultural, livros digitais para crianças, literatura indígena, neoleitor, projetos de leitura e escrita literária na alfabetização. De feição teórica e metodológica, esses e outros verbetes buscam oferecer subsídios para o trabalho com a literatura na escola.

- **O lúdico na sala de aula: projetos e jogos.**

Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. LEAL, Telma Ferraz; MENDONÇA, Márcia; MORAIS, Artur Gomes de; BRAINER, Margareth. **O lúdico na sala de aula: projetos e jogos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12616%3Aformacao&Itemid=834>.

Este fascículo tem o objetivo geral de auxiliar os professores no uso de jogos e brincadeiras, para promover tanto a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética quanto práticas de leitura, escrita e oralidade significativas. Como objetivos específicos, buscou-se refletir sobre o uso de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização e sobre a importância de aliar o ensino do sistema alfabético a práticas de leitura e produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental; reconhecer os objetivos didáticos que orientam a elaboração de projetos didáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; analisar alternativas didáticas elaboradas em projetos desenvolvidos por professoras e professores de escolas públicas; e planejar atividades voltadas para o domínio do sistema alfabético, leitura e produção de textos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O fascículo está organizado em 3 unidades: as duas primeiras envolvem a discussão de projetos didáticos desenvolvidos por professores em uma perspectiva lúdica; e a terceira unidade trata do uso de jogos para trabalhar a apropriação do sistema de escrita alfabética.

- **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais.**

LEAL, Telma F.; RODRIGUES, Siane G.C. **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais**. Curitiba: Editora CRV, 2011, v.1, p. 95-114.

Esta obra trata de variados recursos didáticos utilizados por docentes de diferentes níveis de ensino, partindo do pressuposto de que os materiais usados em sala de aula estão intrinsecamente relacionados aos objetivos didáticos, às concepções sobre o que é mais importante de ser aprendido, às concepções sobre quais são as melhores situações de ensino dos docentes. Os recursos didáticos não são acessórios da ação docente; são a materialização dela. Nesta obra, são contemplados, principalmente, recursos como jogos, dicionários, televisão, computadores, obras literárias, livros diversos para além da esfera literária (os chamados paradidáticos), livros didáticos, jornais, dentre outros portadores textuais.





Sugestões de Vídeos

- **Portal do Professor – MEC**

Espaço virtual criado pelo MEC para o professor acessar, com sugestões de planos de aula, mídias de apoio, notícias sobre educação e iniciativas do MEC. O professor pode compartilhar um plano de aula, participar de uma discussão ou fazer um curso. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>.

- **Programa Pró-Funcionário – MEC**

Material didático do curso técnico de formação para os funcionários de educação, contendo guia de curso que pode ser acessado para compreensão dos sistemas de informática e de informática aplicada à educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13155.

- **Banco Internacional de Objetos Educacionais – MEC**

O Banco Internacional de Objetos Educacionais trata-se de um repositório de acesso público a materiais em vários formatos e para os diferentes níveis de ensino. Para os primeiros anos do Ensino Fundamental, em especial para a Alfabetização, o repositório conta com sugestões de vídeos, animações, softwares educacionais, entre outros. Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/345/browse?type=title>.



Materiais didáticos para uso em sala de aula

- **Jogos para alfabetização**

No âmbito do PNAIC, o MEC distribuiu uma caixa de jogos de alfabetização, contendo 10 jogos que auxiliam o professor a desenvolver aulas, com o objetivo de favorecer a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Em 2014, foi distribuída uma coletânea de jogos para o ensino da matemática e, em 2015, os jogos distribuídos auxiliam no ensino da base alfabética, sendo acessíveis às crianças com deficiência auditiva e visual. Além desses jogos, muitos outros podem ser adquiridos pelas Secretarias de Educação e produzidos pelos professores. O importante é propiciar momentos lúdicos de aprendizagem com esses importantes recursos didáticos.

- **Livros, jornais, revistas, gibis e outros materiais impressos**

No âmbito do Programa Nacional do Livro Didático e do Programa Nacional de Biblioteca da Escola, o MEC distribui regularmente livros variados, com textos de diferentes gêneros, que tratam de diversos temas e conteúdos. A riqueza desses materiais justifica o grande investimento que é feito para garantir que professores e estudantes possam contar com recursos de qualidade para possibilitar a alfabetização na perspectiva do letramento. Além desses materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, é de fundamental relevância a ampliação dos impressos em sala de aula. Os jornais, revistas e gibis não podem ser esquecidos.



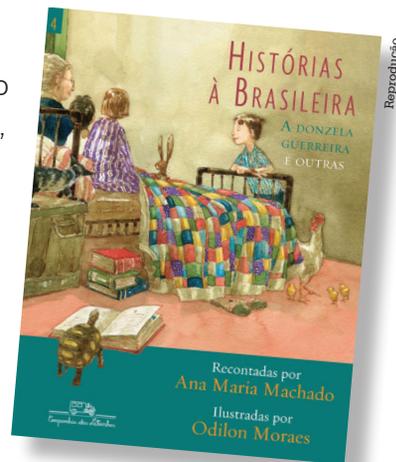


Sugestões de Atividades

MOMENTO 1 (4 HORAS)

1. Leitura-deleite: “O jabuti e o jacaré”, do livro *Histórias à Brasileira: a donzela guerreira e outras*, de Ana Maria Machado, do acervo de Obras Complementares.
2. Retomada das atividades do encontro anterior.
 - Discussão sobre as questões elaboradas com base na releitura dos textos do Caderno 3 e da leitura dos textos da seção “Sugestões de Leitura”.
 - Socialização das experiências vivenciadas com base no planejamento da sequência didática ou projeto didático, em pequenos grupos, com listagem dos recursos didáticos utilizados e discussão sobre se tais recursos favoreceram um trabalho interdisciplinar.
3. Leitura da seção “Iniciando a conversa”, da Unidade 4.
4. Discussão sobre a seguinte afirmação, apresentada no parágrafo final do texto 1 (“Aprofundando os conhecimentos: a organização do trabalho pedagógico na alfabetização”):

“Desse modo, a estrutura que estamos acostumados a desenvolver – **tema, conhecimentos a serem trabalhados, objetivos gerais e específicos, desenvolvimento metodológico e avaliação** – deve incorporar as efetivas necessidades de aprendizagem das crianças. Caso contrário, corremos o risco de desenvolver atividades mecânicas e meramente rotineiras, que produzem um apagamento das crianças e de suas necessidades concretas de aprendizagem”.
5. Exposição dialogada das ideias principais do texto 1 (“Aprofundando os conhecimentos: a organização do trabalho pedagógico na alfabetização”).
6. Conversa sobre quais recursos didáticos são mais frequentes no Ciclo de Alfabetização, organizando uma lista em um cartaz (ou quadro), a ser mantida durante os dois momentos de estudo do Caderno 4.
7. Leitura, em pequenos grupos, dos textos 2 (“Livros didáticos no Ciclo de Alfabetização: diversos perfis, múltiplos usos”), 3 (“Obras Complementares do PNLD no Ciclo de Alfabetização: planejamentos e múltiplos usos”) e 4



(“Literatura na sala de aula: possibilidades de leitura literária no ciclo inicial da escolarização”). Cada grupo deverá ler um dos textos, para apresentar a síntese do texto para o grande grupo.

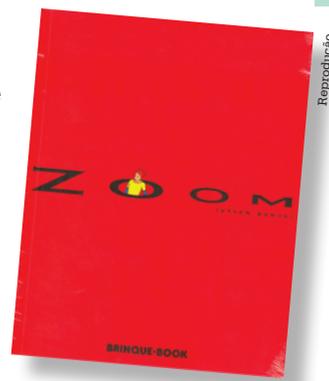
8. Discussão em grande grupo sobre as seguintes questões:
 - Você utiliza livros didáticos em suas aulas? Em caso positivo, justifique quais são as razões pedagógicas que fundamentam essa sua decisão.
 - Quais são as contribuições objetivas da proposta pedagógica do(s) livro(s) didático(s) utilizado(s) na sua escola para sua atuação profissional?
9. Seleção, em pequenos grupos, de um livro didático e realização das seguintes atividades:
 - Análise do livro, para identificar quais são as concepções de ensino e aprendizagem presentes no livro.
 - Seleção de uma unidade de estudo que compõe a obra, para identificar os seguintes aspectos organizadores da proposta do livro:
 - Quais são os conteúdos curriculares a serem ensinados na unidade?
 - O conjunto de conteúdos, assim como o tratamento didático dado a eles, é adequado para o seu aluno e está de acordo com o currículo de sua escola?
 - Qual é a progressão de complexidade adotada no desenvolvimento das atividades propostas (considere aquilo que é considerado mais simples e o mais complexo) ao longo da unidade?
 - A sequência com que são apresentadas as atividades é adequada às metas de aprendizagem do seu planejamento?
 - A linguagem utilizada nos enunciados das atividades é acessível para os seus alunos? Justifique a sua resposta.
 - A unidade apresenta diversidade no modelo de atividades propostas? Descreva quais são os modelos de atividades predominantes.
10. Discussão sobre as conclusões dos grupos, em grande grupo.





MOMENTO 2 (4 HORAS)

1. Leitura-deleite: *Zoom*, de Istvan Danyai, Editora Brinque Book.
2. Discussão em grande grupo com base nas seguintes questões: Vocês utilizam livros de imagens em sua sala de aula? Em que circunstâncias? Quais são as estratégias mais recorrentes para uso dessas obras nas aulas? A que alunos geralmente são indicadas as leituras dos livros de imagens? Por quê? O que vocês pensam sobre o papel das imagens no livro para crianças?
3. Análise, em pequenos grupos, de um dos livros do acervo PNLD Alfabetização na Idade Certa (textos em prosa ou textos em versos), que apresente ilustrações de boa qualidade, para responder às seguintes questões:
 - Que elementos o levaram a escolher esta obra?
 - As imagens do livro apenas repetem o texto verbal ou há inserção de elementos que ampliam as possibilidades de significação da obra?
 - Há utilização de cores, jogos de luz e sombra e/ou outros recursos que produzam efeitos de sentido ou propiciem um clima especial para o enredo ou temática do livro? Aponte alguns desses recursos.
 - Que estratégias você poderia utilizar para explorar a leitura das imagens da obra escolhida com seu aluno?
4. Discussão, em grande grupo, sobre as questões propostas no item 3.
5. Discussão, em grande grupo, sobre o uso de jogos na escola, com base nas seguintes questões:
 - Os professores utilizam jogos com frequência?
 - Quais são os jogos mais utilizados?
 - Com que objetivos os jogos são utilizados?
 - Quais são as principais dificuldades no uso desses recursos?
6. Leitura compartilhada do texto 5 (“Diversos jogos no Ciclo de Alfabetização: usos e funções”), com pausas para discussão.
7. Análise de livros didáticos, em pequenos grupos, para identificação de jogos sugeridos. Cada grupo pode analisar 3 livros e preencher o quadro a seguir.



Nome do livro analisado	Componente curricular	Quantos jogos aparecem no LD do Aluno e no Manual do Professor?	Quais são os jogos indicados no LD do Aluno ou no Manual do Professor?	Quais os objetivos para o uso de cada um dos jogos encontrados?

8. Discussão, em grande grupo, sobre as análises realizadas, buscando as semelhanças e diferenças na tipologia dos jogos, nos usos e nas funções.
9. Conversa sobre o uso das diferentes tecnologias digitais na escola, seguida de uma pesquisa, em grande grupo, no *Glossário CEALE de termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores* (<http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale>), dos seguintes verbetes:
 - alfabetização digital / letramento digital / tecnologia digital/ livros digitais para crianças / literatura digital para crianças / textos visuais.
 - multimodalidade / textos multimodais / letramento visual.
 - instrumentos de escrita / suportes de escrita.





TAREFAS PARA CASA E ESCOLA

1. Ler o texto 6 (“Trabalhando com mídias e tecnologias digitais como instrumentos de alfabetização”), para desenvolver a seguinte atividade⁸, que será retomada no próximo encontro:

- Escolher dois jogos virtuais de alfabetização online grátis, em site existente na internet, e preencher o quadro de análise a seguir:

Nome do jogo e endereço eletrônico	Direitos de aprendizagem que contempla	Linguagens que explora (sonorização de palavras, fundo musical, ruídos/ barulho, texto verbal, imagem fixa, imagem em movimento, movimentação das letras, sílabas, palavras e textos)	Usabilidade: habilidades da tecnologia digital envolvidas (uso do mouse, do teclado, necessidade de clicar em ícones, imagens ou palavras, uso de instruções oralizadas ou escritas, etc.)	Idade indicada	Necessita ou não de orientar nos comandos/ pode ser operado de forma autônoma ou mediada pelo professor e colegas	Breve descrição do jogo e apreciação, comparando com jogos em formatos não digitais

- Escolher duas obras de literatura digital ou digitalizada em sites da internet, usando um mecanismo de busca com as palavras-chave: “literatura digital”, “literatura digital para crianças”, “literatura digital”. Descobrir o que tem sido disponibilizado gratuitamente e desenvolver a seguinte análise:

Título, autoria da obra e endereço eletrônico	Obra digitalizada de domínio público ou literatura desenvolvida para ser lida com exploração de recursos digitais	Direitos de aprendizagem que contempla	Linguagens que explora (sonorização de palavras, fundo musical, ruídos/barulho, texto verbal, imagem fixa, imagem em movimento, movimentação das letras, sílabas, palavras e textos)	Usabilidade: habilidades da tecnologia digital envolvidas (uso do mouse, do teclado, necessidade de clicar em ícones, imagens ou palavras, uso de instruções oralizadas ou escritas, etc.)	Idade indicada	Necessita ou não de orientar nos comandos/ pode ser operado de forma autônoma ou mediada pelo professor e colegas	Breve descrição da literatura e apreciação, comparando com literatura impressa

⁸ A atividade foi adaptada da proposta que se denomina “Atividades e jogos digitais de alfabetização: estudo sobre o uso do computador e suas implicações como instrumento de alfabetização em sala de alfabetização no município de BH”, desenvolvida junto a Fátima Cafiero, professora da Escola Municipal José Madureira Horta.

2. Ler os textos da seção “Compartilhando” e elaborar questões a serem discutidas no próximo encontro.
3. Escolher uma das obras recebidas do MEC (livros do PNBE ou PNLD Obras Complementares) e elaborar algumas propostas de exploração literária, para serem desenvolvidas com sua turma.
 - Com vistas ao aprofundamento teórico/prático sobre a temática e a elaboração das atividades, leia os verbetes “leitura literária”, “leitura expressiva”, “mediadores de leitura”, “intertextualidade” e “reconto” apresentados no glossário Ceale <www.glossarioceale.com.br>.
4. Planejar uma sequência didática para uma semana de aula, com crianças do Ciclo de Alfabetização, com utilização de diferentes recursos didáticos, para atingir direitos de aprendizagem de diferentes componentes curriculares. Vivenciar as aulas planejadas para socializar no próximo encontro.

Obs. A SD deverá também desenvolver atividades que envolvam jogos de alfabetização ou temáticos, assim como livros de ficção ou não ficção do acervo do PNBE Literatura ou do PNBE Obras Complementares. Se possível, inserir também atividades que mobilizem o uso dos dicionários escolares.

