

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

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

**PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO
DA ROTINA NA ALFABETIZAÇÃO**

**Ano 03
Unidade 02**

Brasília 2012

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

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

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

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : planejamento e organização da rotina na alfabetização : ano 3 : unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

47 p.

ISBN 978-85-7783-107-4

1. Alfabetização. 2. Planejamento do ensino. 3. Material didático.
I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 125.616 exemplares

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

Sumário

PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NA ALFABETIZAÇÃO

Iniciando a conversa	05
Aprofundando o tema	06
Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico	06
Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares	15
Compartilhando	24
Direitos de aprendizagem em História no ciclo de alfabetização	24
Materiais didáticos no ciclo de alfabetização	31
Aprendendo mais	41
Sugestões de leitura	41
Sugestões de atividades para os encontros em grupo	45

PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NA ALFABETIZAÇÃO

UNIDADE 2 | ANO 3

Autoras dos textos da seção Aprofundando o tema:

Telma Ferraz Leal e Juliana de Melo Lima.

Autoras dos relatos de experiência e depoimentos:

Ana Rita Aguiar de Oliveira, Rosângela Veloso Alves dos Santos, Maria Selma de Melo, Verônica Costa Taveira e Viviane da Silva Almeida.

Leitores críticos e apoio pedagógico:

Adriana M. P. da Silva, Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Cristina Bezerra da Silva, Ana Lúcia Martins Maturano, Ana Márcia Luna Monteiro, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Erika Souza Vieira, Evani da Silva Vieira, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Magna do Carmo Silva Cruz, Rochelane Vieira de Santana, Rosa Maria Manzoni, Severino Rafael da Silva, Sheila Cristina da Silva Barros, Wilma Pastor de Andrade Sousa e Yarla Suellen Nascimento Alvares.

Produção dos quadros de direitos de aprendizagem:

Adriana M. P. da Silva.

Revisora:

Adriana de Oliveira Gibbon.

Projeto gráfico e diagramação:

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

Ilustração:

Airton Santos.

Capa:

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

INICIANDO A CONVERSA

O planejamento do ensino na alfabetização é o tema principal dessa unidade. Serão foco das reflexões temas, como: a rotina no ciclo da alfabetização, a integração entre os diferentes componentes curriculares no cotidiano das crianças, os recursos didáticos na prática alfabetizadora.

Tais temas serão discutidos tendo como ponto de partida as reflexões sobre o currículo iniciadas na unidade 1, assim como os conceitos e os princípios sobre alfabetização, debatidos nos encontros de formação. O pressuposto, portanto, é que para planejar as situações didáticas de modo autônomo e consciente, é preciso ter clareza sobre o que se quer ensinar e o que os aprendizes pensam sobre o que se pretende ensinar.

Desse modo, os objetivos da unidade 2 são:

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



APROFUNDANDO O TEMA

Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico

Telma Ferraz Leal
Juliana de Melo Lima

Na unidade 1 desta coleção (Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado), assumimos que “o currículo é construído na prática diária de professores e, portanto, nem sempre reflete exatamente o que os documentos oficiais orientam, mas também não pode ser entendido como decisão de cada um”. Isto é:

“Do ponto de vista de sua realização, o currículo escolar pode assumir a forma do concebido e do vivido. No âmbito do currículo concebido, temos o currículo formal. [...] No âmbito do currículo vivido é que efetivamente se manifesta, ou não, a concretização do concebido. O currículo praticado envolve as relações entre poder, cultura e escolari-

zação, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar.” (2008, p. 96)

Desse modo, é o que é praticado no cotidiano da escola que constitui, de fato, o currículo. O documento curricular, como apontamos anteriormente, constitui-se de orientações que podem reger o trabalho do professor. A prática docente, na realidade, resulta das concepções acerca do que se deve ensinar, que se baseia tanto em documentos curriculares, quanto em textos de estudo e participação em situações de formação, nas próprias experiências vivenciadas pelo professor, nos conhecimentos



sobre os conteúdos escolares, nos resultados da avaliação acerca do que os estudantes sabem, nas concepções sobre quais são as melhores estratégias de ensino, dentre outras.

Tais concepções influenciam os planejamentos e os processos de mediação dos professores. Esses, por seu turno, constituem-se a partir de princípios didáticos. No entanto, o que se percebe muitas vezes é que nem sempre o docente tem consciência acerca dos princípios que regem seu trabalho pedagógico. Acreditamos que, quanto mais consciência o professor tiver acerca dos princípios que regem sua prática, maior autonomia terá no processo de planejamento e realização da ação didática.

Em um estudo sobre os princípios didáticos que regiam as práticas de duas professoras do quinto ano do Ensino Fundamental de escolas municipais de ensino de Recife e Jaboatão dos Guararapes, Lima (2011) identificou princípios fundamentais que levaram a autora a considerar que as professoras analisadas tinham uma dinâmica centrada em uma perspectiva sociointeracionista de ensino. Por meio das análises de relatórios de aula, elaborados com base nas anotações, gravações e filmagens, a autora identificou dez princípios subjacentes à maior parte das aulas das professoras:

- (1) **ensino reflexivo** – as professoras estimulavam as crianças a refletir sobre os conhecimentos, evitando situações em que estes eram simplesmente transmitidos por elas;
- (2) **ensino centrado na problematização** – as professoras planejavam atividades em que as crianças eram desafiadas a resolver problemas diversos; havia desafios que motivavam as crianças a querer aprender;
- (3) **ensino centrado na interação em pares** – as professoras priorizavam situações em que a aprendizagem se dava por meio da interação em grandes grupos, em pequenos grupos, em duplas; as atividades individuais sempre culminavam em momentos de socialização e discussão;
- (4) **ensino centrado na explicitação verbal** – as crianças eram estimuladas a falar sobre o que pensavam, a responder perguntas; elas não tinham medo de errar porque sabiam que podiam dizer o que pensavam sem passar por constrangimentos; entendiam que todos estavam aprendendo;
- (5) **favorecimento da argumentação** – as crianças eram estimuladas a expor e justificar suas opiniões; os diferentes pontos de vista na sala de aula eram confrontados; as professoras valorizavam as posturas de respeito, mas com explicitação das diferentes possibilidades de pensar sobre os conhecimentos;

- (6) sistematização dos saberes** – as professoras realizavam atividades de sistematização dos conhecimentos ensinados; havia momentos de sínteses em relação aos conhecimentos acumulados, seja por meio de exposições breves, seja por meio de registro coletivo das aprendizagens realizadas;
- (7) valorização dos conhecimentos dos alunos** – as docentes frequentemente realizavam atividades para saber o que as crianças pensavam sobre os conteúdos que estavam sendo ensinados; utilizavam tais conhecimentos para planejar as atividades e como ponto de partida nos momentos de resolução de problemas; as professoras estimulavam as crianças a expor seus conhecimentos, valorizando o que elas diziam; investiam também no aumento da autoestima das crianças;
- (8) incentivo à participação dos alunos** – as professoras se dirigiam às crianças quando percebiam que elas estavam apáticas, sobretudo as crianças mais tímidas ou que não tinham iniciativa de participação nas atividades;
- (9) diversificação de estratégias didáticas** – as professoras realizavam vários tipos de atividades para contemplar um determinado conteúdo; elas diversificavam tanto os recursos didáticos quanto as atividades;
- (10) ensino centrado na progressão** – as docentes contemplavam um mesmo conteúdo em aulas diferentes, aumentando o grau de dificuldade.

As aulas nas quais tais princípios foram reconhecidos estavam compondo o desenvolvimento de uma sequência didática envolvendo a reflexão, leitura e produção de reportagens e foram realizadas pelas professoras Ana Rita Aguiar de Oliveira e Maria Selma de Melo, que atuavam no quinto ano do Ensino Fundamental, em escolas das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes. As docentes realizaram atividades de leitura e discussão de reportagens sobre preconceito, adoção, ataques de tubarões e saneamento básico, assim como mediarão situações de produção de reportagens que compuseram o jornal mural da escola. Cada bloco de reportagens sobre um determinado tema era

organizado como uma sequência dentro da sequência maior. Além dos objetivos relativos à ampliação de conhecimentos sobre os temas, objetivava-se, também, familiarizar as crianças com o suporte jornal, ajudá-las a caracterizar o gênero reportagem e desenvolver estratégias de leitura e produção de textos. Uma das professoras realizou a sequência em 13 aulas e a outra, em 10 aulas.

Nesse mesmo estudo, foram realizadas entrevistas com 51 crianças, com o objetivo de saber a opinião delas sobre as aulas. Foram entrevistadas 31 crianças na turma 1 e 20 crianças na turma 2. As entrevistas, que eram realizadas logo após as aulas,

tratavam das opiniões das crianças sobre o que tinham vivenciado: O que você achou da aula de hoje? De que parte da aula você mais gostou? Por quê? De qual parte não gostou? Por quê?

As respostas das crianças mostraram que elas valorizavam o modo como as professoras planejavam e desenvolviam as aulas. Dentre outros aspectos, os estudantes disseram que gostavam das aulas quando:

- os conteúdos eram importantes para a vida;
- as atividades eram boas;
- havia vários tipos de atividades;
- a ordem das atividades era interessante;
- os assuntos trabalhados em uma aula também eram ensinados em outras aulas;
- alguns assuntos eram de duas "matérias" (componentes curriculares);
- as atividades não eram muito difíceis;
- a professora ajudava a realizar a atividade;
- a professora explicava "direito";
- os textos eram bons;
- a professora percebia se a turma estava aprendendo;
- conseguiam aprender.

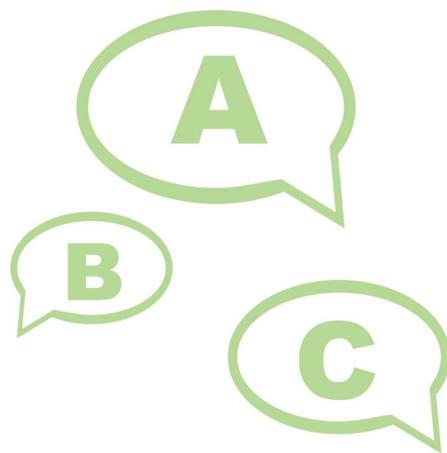
Alguns exemplos do que as crianças diziam pode ser visualizado abaixo:

E: Você gostou da aula de hoje?

A: Gostei.

E: Por quê?

A: Porque é muito interessante.
Gostei muito porque **aprendi muito sobre os tubarões** e também as manchetes.



E: Você tá gostando dessas aulas com reportagem?

A: Tô.

E: Por quê?

A: Tem coisa boa, a gente vê o que tá acontecendo em São Paulo, Pará, **esses lugares fora que a gente não pode ir.**

E: Qual a parte da aula que você achou mais interessante?

A: A hora que a professora tava corrigindo os conectivos, **naquela hora ela queria saber se eu tava por dentro do assunto ou não.**

E: Você gostou de produzir uma reportagem sobre saneamento básico?

A: Sim, **porque a gente já está estudando isso desde a semana passada, na sexta-feira a gente estuda saneamento básico, ontem a gente estudou, a professora mandou a gente fazer uma pesquisa, aí quando chega na escola a gente fica perguntando o que o outro fez, pra gente ver o da gente, pra gente comparar, pra gente ver se está certo (...).**

E: Você gostou da aula de hoje?

A: Sim.

E: Por quê?

A: **Porque faz cada dia uma coisa diferente. Tá fazendo menos tarefa e mais reportagem.**

E: Você gostou de produzir uma reportagem sobre saneamento básico?

A: Sim.

E: Por quê?

A: **Porque saneamento básico além da gente fazer português a gente tá fazendo ao mesmo tempo ciência, a gente pratica mais a fazer um texto.**

E: Você gostou da aula de hoje?

A: Sim.

E: Por quê?

A: **Porque ela foi muito explicada por tia e ela ensina várias coisas que a gente pode aprender para depois fazer.**

E: Você gostou dessas aulas que a professora trabalhou com reportagem?

A: Sim

E: Por quê?

A: Cada dia uma reportagem interessante, legal.

E: Você gostou da aula de hoje?

A: Sim.

E: Por quê?

A: Porque a gente falou sobre uma matéria que eu gosto muito que é o português, **falou também de jornal que é uma fonte de saber infinita, falou também o que tem no jornal, como ele é dividido.**

E: Você gostou da aula de hoje?

A: Sim.

E: Por quê?

A: **Porque ensina a gente a não maltratar os animais.**

E: A forma como a professora tá organizando as aulas, em grupos, você gosta?

A: Gosto.

E: Você pode explicar um pouco mais?

A: Sim. **Porque em dupla, o que ela sabe e eu sei, aí a gente pode juntar os pensamentos e fazer uma coisa só.**

Os depoimentos das crianças mostram que elas estavam atentas ao que era feito em sala de aula e que, como a prática pedagógica foi realizada de modo sistemático, organizado, dinâmico, as crianças se envolveram e foram capazes de monitorar suas próprias aprendizagens. Enfim, esse estudo mostra que quando as aulas são bem planejadas, os estudantes se envolvem mais. No entanto, é interessante observar que alguns desses princípios dizem respeito não necessariamente ao tipo de atividade planejada, e sim às posturas, aos modos de mediação, à capacidade de explicar e dialogar com as crianças. Desse modo, a melhoria da prática pedagógica envolve, por um lado, a ampliação contínua dos conhecimentos, mas também o desenvolvimento de modos de interagir com os alunos.

No "Caderno de educação especial - a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva", há dicas sobre estratégias de mediação com crianças com necessidades educacionais especiais

Enfim, esse estudo mostra que, na alfabetização, o atendimento a esses princípios citados pode gerar momentos de aprendizagem muito ricos, em que as crianças são motivadas a participar, tendo-se sempre em mente o direito à aprendizagem dos estudantes.

No caso estudado pela autora, as professoras estavam desenvolvendo sequências didáticas que envolviam leitura e produção de reportagens. No entanto, esses princípios podem ser atendidos por meio de diferentes modos de organização do trabalho pedagógico.

Algumas formas de organização têm sido mais recorrentes nos dias atuais, como, por exemplo: atividades permanentes, sequências didáticas, projetos didáticos.

As atividades permanentes são aquelas que se repetem durante um determinado período de tempo (semana, mês, ano). A hora da novidade, presente em muitas rotinas escolares, pode ser considerada uma atividade permanente, assim como a hora da leitura, em que a professora lê textos literários para as crianças, ou mesmo a hora da brincadeira. Pode-se decidir, por exemplo, realizar a hora da biblioteca como atividade permanente. Vieira e Fernandes (2010, p. 109) argumentam que “por ser a escola, às vezes, o único espaço onde algumas crianças terão oportunidade de acesso a livros, é importante favorecer este acesso e procurar conhecer bem o acervo da biblioteca escolar”. As autoras defendem

que “se o primeiro contato com os diversos suportes da escrita for gratificante, ele poderá levar à formação de uma ideia positiva em relação aos livros, à leitura e ao espaço da biblioteca”. (VIEIRA E FERNANDES, 2010, p. 109). Dentre outras estratégias didáticas, as autoras sugerem que,

“[...] é importante que o professor familiarize a garotada com o acervo, para que todos conheçam a materialidade dos livros, vejam suas capas, sintam seu cheiro, vejam as ilustrações etc. Nada melhor que o professor levar a turma até a biblioteca para que os alunos possam encontrar e separar todos os livros de contos. Na sequência, é interessante deixá-los à vontade para manusear esses livros e anunciar que, uma ou duas vezes por semana, será realizada a Hora do Conto na biblioteca. No dia previsto, antes de ler a história escolhida, o professor pode propor a formação de uma roda e pedir que todos se acomodem (em almofadas, tapetes ou cadeiras, dependendo do que a biblioteca oferecer). Pode chamar a atenção para o título, perguntar se as crianças já conhecem o conto e fazer algumas perguntas sobre

o que elas acham que vai acontecer, de modo a criar um clima de expectativa. Tem início aí uma das etapas da leitura, que é a antecipação, habilidade que leitores experientes colocam em ação sempre que leem. Ler em voz alta, com expressividade, colocando entonação nas palavras não só para que os alunos fiquem atentos, mas também para indicar elementos textuais (como a ironia, a ambiguidade, a ênfase etc.), destacar um termo importante e sugerir uma interpretação.” (VIEIRA E FERNANDES, 2010, p. 119)

A hora da biblioteca e outros tipos de atividades permanentes criam, na escola, certas rotinas que, embora impliquem em repetição de um determinado procedimento didático, não é enfadonho, nem cansativo, pois há mudanças na permanência: os textos são diferentes, os diálogos são diferentes, as formas de mediação são diferentes. É importante perceber que a rotina por si só também é formativa, além disso, ela ajuda a estabelecer um sentimento de estabilidade e confiança, principalmente para as crianças menores.

Outra forma de organizar o trabalho pedagógico são as sequências didáticas ou atividades sequenciais, que são as situações em que as atividades são dependentes

umas das outras e a ordem das atividades é importante. Por meio das atividades didáticas, um mesmo conteúdo pode ser revisitado em diferentes aulas, de modo articulado e integrado.

As professoras Rosângela Veloso Alves dos Santos, Verônica Costa Taveira e Viviane da Silva Almeida, professoras do terceiro ano do Ensino Fundamental de escolas municipais do Recife¹, desenvolveram atividades de análise, leitura e produção de cartazes educativos. A proposta inicial foi de organização de uma campanha educativa por uma alimentação saudável. As crianças participaram de atividades para ampliar os conhecimentos sobre alimentação e decidiram coletivamente organizar a campanha. Para isso, iriam produzir cartazes educativos, à semelhança dos cartazes distribuídos por órgãos oficiais como o Ministério da Saúde e a Secretaria de Saúde. Analisaram vários cartazes educativos, explorando as frases de efeito, interpretando seus sentidos e relacionando-as às imagens. Discutiram sobre as finalidades dos cartazes, os destinatários pretendidos, as instituições responsáveis pelos textos, dentre outros aspectos. Por fim, utilizaram todos os conhecimentos acumulados para produzir cartazes que convencessem as pessoas da comunidade a mudar seus hábitos alimentares.

Na unidade 6 serão apresentadas reflexões mais aprofundadas sobre sequências didáticas

¹ As experiências foram realizadas no âmbito do Projeto de Pesquisa “Apropriação de gêneros textuais da ordem do argumentar por crianças: análise da mediação de professoras no desenvolvimento de sequências didáticas”, coordenado por Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão, com financiamento do CNPq.

Os estudantes se mostraram motivados e participaram ativamente das aulas, demonstrando que se apropriaram de conhecimentos tanto sobre o tema da campanha – alimentação – quanto sobre o gênero cartaz educativo, além de terem participado de várias situações em que elaboraram inferências e estabeleceram intertextualidade entre textos lidos. Além disso, puderam vivenciar uma ação propriamente dita, para além dos muros escolares.

Na unidade 6 serão apresentadas reflexões mais aprofundadas sobre projetos didáticos.

Outro modo de organização do trabalho pedagógico são os projetos didáticos. Nesta forma de intervenção didática um determinado problema precisa ser resolvido pelo grupo e para isso diferentes atividades são desenvolvidas. A culminância com a socialização das produções é outra característica que marca os projetos didáticos.

Hernández e Ventura (1998) ressaltam que o trabalho organizado em projeto didático rompe com a ordenação rígida das atividades didáticas e com as fronteiras entre as disciplinas escolares. Uma característica fundamental desse modo de organização do ensino é o planejamento conjunto com os estudantes das estratégias a serem usadas no processo de pesquisa, assim como a possibilidade de redefinição de metas ao longo do percurso didático.

Tanto por meio de projetos didáticos, quanto de sequências didáticas ou de atividades permanentes, ou outras formas de organização da ação didática, as apren-

dizagens podem ocorrer. Na verdade, o fundamental é que sejam contemplados princípios didáticos que motivem os estudantes e favoreçam as apropriações de modo reflexivo, problematizador.

Referências

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, M Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LIMA, Juliana de Melo. **Os Critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina D. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental** (Coleção Explorando o Ensino). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares

Telma Ferraz Leal
Juliana de Melo Lima

Na primeira unidade desta coleção, foram discutidos alguns direitos de aprendizagem na área de alfabetização e ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa que podem ser contemplados em planejamentos de aula atendendo aos princípios discutidos no primeiro texto desta unidade - "Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico". É fundamental, no entanto, não perder de vista que diferentes dimensões do ensino são interligadas, mas há especificidades a serem contempladas.

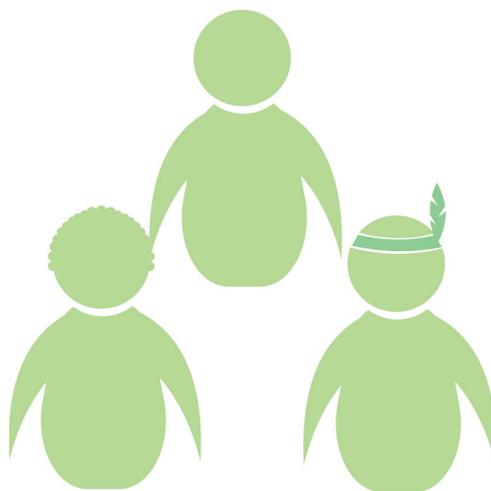
No componente curricular Língua Portuguesa, os direitos de aprendizagem são organizados em quatro eixos centrais: leitura, produção de textos escritos, linguagem oral e análise linguística.

No eixo da leitura, três dimensões interligadas precisam ser enfatizadas: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura; o domínio dos conhecimentos linguísticos.

A dimensão sociodiscursiva está relacionada mais diretamente com os aspectos

da interlocução, ou seja, o trabalho voltado para o reconhecimento dos propósitos para os quais os textos foram produzidos, os destinatários prováveis desses textos, os espaços sociais onde os textos circulam, dentre outros. Essa dimensão diz respeito às capacidades de refletir sobre os contextos que geraram os textos lidos, ou seja, o que motivou a escrita dos textos. Mas inclui também as reflexões sobre os motivos que nos levaram a ler o texto e o papel que desempenhamos na leitura do texto. Tal dimensão pode ser contemplada em situações em que o professor lê para as crianças e em situações de leitura autônoma, ou seja, em que a criança pode ler sozinha. Ao realizarmos

Na unidade 5 são realizadas reflexões sobre o uso de textos na alfabetização



a exploração de uma notícia, por exemplo, é importante discutir quando o texto foi escrito, por quem foi escrito, qual era o contexto da época, o que motivou a seleção daquele fato noticiado, onde a notícia circulou e quais podem ter sido os impactos da sua circulação, dentre outras questões. Estabelece-se, portanto, interfaces claras entre os componentes curriculares Língua Portuguesa e História, quando se realiza tal tipo de intervenção.

A segunda dimensão é relativa ao desenvolvimento de estratégias cognitivas. Saber antecipar sentidos, elaborar inferências, estabelecer relações entre partes do texto, monitorar o processo de leitura, verificando se o que está sendo compreendido “faz sentido”, dentre outras estratégias, são essenciais para lidar com os textos. Para que o leitor lance mão dessas estratégias, é necessário, ainda, que mobilize conhecimentos sobre o tema, sobre o gênero e sobre o vocabulário, por exemplo. Segundo Solé (1998, p. 47), “se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações”. A elaboração inferencial, que é uma das estratégias de leitura mais importantes para uma leitura crítica, requer que se busque entender os subentendidos do texto e, para tal, é fundamental que se ative conhecimentos prévios para articular o que está sendo lido a outros textos lidos ou

ouvidos. Por exemplo, para compreender alguns cartazes educativos da área de saúde, é preciso ter conhecimentos sobre o conteúdo tratado. Por exemplo, para interpretar um cartaz que diz “É assim que muita gente encara a AIDS. Encare a AIDS de frente: com informação e respeito.” É necessário que se saiba o que é a AIDS, como se contrai tal doença e refletir sobre as crenças que circulam sobre ela e os efeitos de tais crenças, para, desse modo, interpretar a expressão “encare a AIDS de frente” e o motivo pelo qual o cartaz faz referência à ideia de que é preciso ter “informação e respeito”. Neste caso, há uma articulação clara entre o ensino relativo aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Ciências.

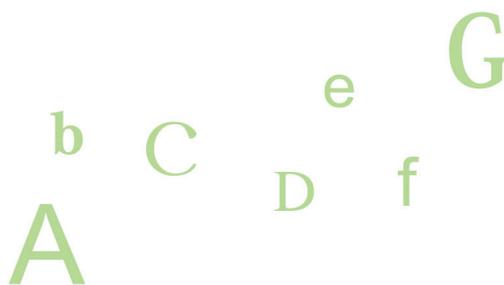
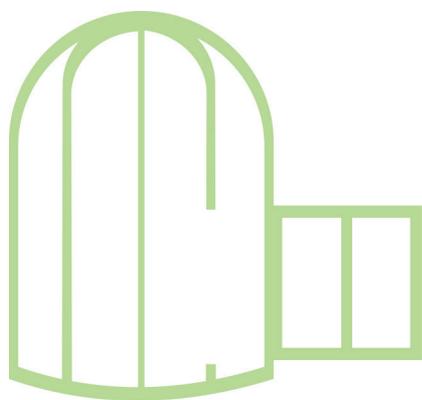
A terceira dimensão diz respeito aos conhecimentos linguísticos, que englobam o funcionamento do sistema alfabético, o domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e fonemas e de algumas convenções ortográficas e conhecimentos sobre outros aspectos gramaticais que ajudam na constituição dos sentidos, como pontuação e paragrafação. Por exemplo, saber que o som /x/ pode ser representado pela letra X ou pelo dígrafo CH.

Em relação ao eixo de produção de textos escritos também podem ser destacadas três dimensões do ensino: a dimensão sociodiscursiva, o desenvolvimento das estratégias de produção de textos e o domínio dos conhecimentos linguísticos.

Em relação à dimensão sociodiscursiva, mais diretamente relacionada às interações estabelecidas, podem-se destacar as reflexões acerca do contexto de produção de textos, ou seja, os propósitos para a escrita do texto, os destinatários para os quais o texto está sendo produzido, os espaços de circulação do texto etc. Um exemplo interessante a esse respeito foi uma situação analisada por Cabral e Nunes (2005), em que as crianças foram convidadas a escrever cartas de leitores para jornais de circulação social para tratar de temáticas relativas aos meninos em situação de rua. Foram planejadas, com tal propósito, atividades em que as crianças leram várias reportagens sobre esse problema social e várias cartas de leitores que tratavam do mesmo tema (respostas às reportagens lidas). Inseridas nessas práticas, as crianças passaram a também escrever cartas à redação dos jornais, comentando as reportagens e opinando sobre o tema. Nesse caso, antes do início

dessa sequência, as crianças discutiram sobre a importância da temática e combinaram que iriam participar do debate por meio das cartas, refletindo sobre os propósitos de escrita, sobre os possíveis destinatários dos textos, sobre os jornais para onde os textos seriam enviados.

O desenvolvimento das estratégias de produção de textos abrange desde as estratégias de planejamento global dos textos, quanto as de planejamento em processo, revisão em processo, avaliação e revisão posterior do texto. No terceiro ano do ensino fundamental, pode ser muito produtivo ajudar as crianças a desenvolver monitoramento durante a escrita (desenvolvimento da capacidade de afastamento do texto para avaliá-lo). No processo de planejamento global do texto uma etapa necessária é o levantamento de informações sobre o que vai ser escrito. Por exemplo, na situação descrita no parágrafo anterior, as crianças precisavam de informações sobre a temática tratada. Muitas atividades po-



deriam ser realizadas com vistas a levantar dados sobre a cidade, sobre a ocupação de espaços urbanos, sobre as causas da existência de crianças em situação de rua, sobre a quantidade e o perfil dessas crianças. Desse modo, a integração entre Língua Portuguesa e outros componentes curriculares poderia ser facilmente estabelecida. Tendo conhecimentos mais sólidos sobre as temáticas e sobre os propósitos de escrita e seus possíveis interlocutores, sem dúvida a tarefa de planejar o texto e revisar é muito mais contextualizada.

O domínio dos conhecimentos linguísticos diz respeito aos conhecimentos sobre o sistema alfabético e convenções ortográficas, mas também a outros conhecimentos linguísticos que ajudam a construir sentidos nos textos, como o estabelecimento de coesão textual, pontuação, paragrafação, concordância.



No eixo da oralidade, quatro dimensões principais podem ser contempladas, como foi discutido por Leal, Brandão e Lima (2011), ao analisarem livros didáticos: valorização dos textos de tradição oral; oralização do texto escrito; relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais.

A dimensão “valorização dos textos de tradição oral” engloba a reflexão sobre a importância da oralidade nas diferentes instâncias de participação social e a valorização de textos que fazem parte da cultura brasileira e que foram originados e difundidos na modalidade oral, como muitas receitas culinárias orais, lendas, parlendas, trava-línguas, canções infantis e outras.

A dimensão “oralização do texto escrito” diz respeito à inserção do estudante em práticas em que os textos escritos são socializados por meio da oralidade, tais como os recitais de poesia, as obras teatrais, a leitura de contos em saraus, dentre outros.

As “relações entre fala e escrita” agregam as reflexões sobre as semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos. Por exemplo, entre receitas culinárias e instruções de jogos socializadas por meio da oralidade e da escrita, processos de retextualização em entrevistas, uso de textos orais como parte de textos escritos, por exemplo, nas notícias e reportagens.

A “produção e compreensão de gêneros orais” é a dimensão que mais exige em

relação às capacidades orais, pois diz respeito às situações em que é preciso participar de interações falando e ouvindo com atenção como, por exemplo, em debates, exposições orais públicas, notícia radiofônica, propaganda oral de rua etc.

Por fim, no que se refere à análise linguística, as dimensões são: caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais; reflexão sobre o uso de recursos linguísticos para constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos, incluindo a aprendizagem das convenções gramaticais; domínio do sistema alfabético e norma ortográfica; e ensino de nomenclaturas gramaticais.

No item “caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais” são incluídos aspectos relativos aos conhecimentos sobre aspectos sociodiscursivos, composicionais e estilísticos dos gêneros, ou seja, reflexões sobre onde circulam os gêneros em foco, com que finalidades, para quais tipos de destinatários; reflexões sobre como se organizam os textos exemplares desses gêneros, incluindo a reflexão sobre semelhanças e diferenças entre tais textos quanto aos componentes (partes) e organização sequencial; reflexões sobre aspectos estilísticos dos gêneros.

A dimensão “reflexão sobre o uso de recursos linguísticos para constituição de efei-

tos de sentido em textos orais e escritos”, incluindo a aprendizagem das convenções gramaticais, diz respeito às situações em que o texto é objeto de análise quanto às pistas linguísticas dadas para sua compreensão ou as situações de revisão coletiva em que o professor elege determinados tipos de recursos linguísticos para discutir com as crianças. Nesses casos, são eleitos conteúdos linguísticos que constituem a textualidade. A seleção dos recursos linguísticos que constituem sentidos em um texto sem dúvida é feita muito em função do gênero adotado para a sua elaboração.

Em relação à terceira dimensão, a do “domínio do sistema alfabético e da norma ortográfica”, destacam-se os conhecimentos necessários para que o texto seja legível, por atender aos princípios de funcionamento da escrita alfabética e às convenções da ortografia. Tais conhecimentos dizem respeito mesmo à dimensão da escrita das palavras, embora as convenções ortográficas morfológico-gramaticais tenham relação com os sentidos das palavras nos textos.

No contexto atual, tal como Leal e Brandão (2012) verificaram nos documentos curriculares analisados, todos esses eixos têm aparecido tendo como núcleo central o trabalho com os gêneros textuais, que são, segundo Bakhtin (2000, p. 279), tipos relativamente estáveis de enunciados:

Na unidade 3 serão realizadas reflexões sobre o ensino do Sistema de Escrita Alfabética

“Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente, é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isto que denominamos gêneros do discurso.”

Os gêneros textuais como objetos de ensino e como instrumentos de interação

A defesa de que o trabalho centrado nos gêneros discursivos é um caminho profícuo para a ampliação do grau de letramento dos alunos decorre da perspectiva bakhtiniana que evidencia que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000; p. 279). Nessa perspectiva, os gêneros circulam na sociedade. Introduzindo-os na escola, fazemos com que o que se ensina na escola seja mais claramente articulado ao que ocorre fora dela.

Assim, o gênero funciona como “um modelo comum, como uma representação

integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999; p. 7). Ou seja, toda sociedade detém um conjunto de gêneros que são usados para os diversos fins, por diferentes grupos sociais, e a familiaridade com tais gêneros facilita a apreensão das intenções comunicativas, pois cria expectativas sobre o que será lido/escutado e sobre os motivos pelos quais o conteúdo está sendo veiculado. Por outro lado, facilita o processo de produção, por criar esquemas sobre os modelos textuais “esperados” em determinadas situações de interlocução. Cabe à escola, portanto, propiciar situações de interação mediadas por diferentes gêneros orais e escritos.

Considerando as concepções até este momento defendidas, propomos que, na escola, os alunos aprendam a lidar com textos escolares e não escolares. A diversidade, portanto, deve abarcar diferentes contextos de interlocução social. Aprender a ler e produzir textos literários, jornalísticos, epistolares, instrucionais, dentre outros, é fundamental.

No entanto, não devemos esquecer que a escola é, também, uma instituição social, que precisa ser reconhecida como tal. Ensinar a ler e escrever é importante, tanto porque ajuda o aluno a participar

de várias situações sociais, como também porque é requisito para o próprio processo de escolarização.

Embora saibamos que os conhecimentos gerados na esfera científica são divulgados em diversos gêneros, reconhecemos que na escola existem algumas espécies de textos que são mais frequentemente usadas.

Os textos didáticos, por exemplo, são muito próprios do contexto escolar e precisam ser usados pelos alunos desde os primeiros anos de escolarização. Esses textos têm peculiaridades que precisam ser apropriadas pelos alunos. Nesses, há um distanciamento entre o mundo vivido e o narrado, descrito, exposto, debatido – fala-se, via de regra, de modo geral, de modo impessoal. Propiciar situações de interpretação dessas espécies textuais e discutir com os alunos sobre as dificuldades que eles possam demonstrar é imprescindível.

Por outro lado, em cada área de conhecimento, há predomínio de determinados gêneros, que circulam na escola e fora dela:

Mesmo sabendo que em determinada área do conhecimento alguns gêneros são mais frequentes, como apontamos acima, consideramos importante destacar que um mesmo texto pode ser trabalhado para mobilizar saberes diversos, de diferentes áreas. Um relato histórico, por exemplo, que é um gênero mais diretamente ligado à área da História, pode mobilizar conceitos matemáticos relativos à linha do tempo e informações relativas à Geografia. Um romance, que é um gênero mais ligado à Literatura, pode fornecer informações sobre um dado período de tempo: os costumes, os modos de falar, os fatos históricos ocorridos no tempo remetido pelo autor.

Além disso, gêneros não considerados frequentemente como sendo da esfera científica podem fazer circular conhecimentos de diferentes áreas do saber. As reportagens impressas em jornais, por exemplo, veiculam muitos conceitos matemáticos, tanto na seção de economia, quanto em outras seções. Uma reportagem sobre uma epidemia em um país, por exemplo,

- **Matemática:** enunciados de problemas, gráficos, tabelas, expressões numéricas etc.
- **História e Geografia:** relatos históricos, cartas, reportagens e notícias, artigos de opinião, mapas, gráficos, tabelas, artigos científicos etc.
- **Ciências:** relatórios de pesquisa, artigos de divulgação de descobertas científicas, diagramas, relatos de descrição de eventos etc.
- **Literatura:** contos, poemas, obras teatrais, novelas, crônicas etc.

pode fazer circular, além dos conhecimentos biológicos, conhecimentos sobre o clima e a vegetação do país, conceitos matemáticos, como estimativa e dados estatísticos. Uma biografia pode conter informações sobre fatos históricos, sobre expressões artísticas de uma época, dentre outros.

Concebemos, assim, que é preciso promover situações variadas que contemplem os quatro eixos citados anteriormente: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística, de modo integrado aos diferentes componentes curriculares, atendendo aos princípios didáticos discutidos anteriormente. Para isso, é fundamental planejar o ensino, variar os modos de organização do trabalho pedagógico, criar rotinas escolares.

Por exemplo, pode-se estabelecer uma rotina para um determinado período do ano letivo em que as crianças desenvolvam uma determinada sequência didática, realizem atividades permanentes e se envolvam em um projeto didático, como pode ser visualizado a seguir em um exemplo de rotina possível em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Leitura para deleite. Chamada. Retomada da tarefa do dia anterior.	Leitura para deleite. Chamada. Retomada da tarefa do dia anterior.	Leitura para deleite. Chamada. Retomada da tarefa do dia anterior.	Leitura para deleite. Chamada. Retomada da tarefa do dia anterior.	Sequência didática contemplando diferentes componentes curriculares.
Sequência didática contemplando diferentes componentes curriculares.	Hora da Arte (situações de apreciação, reflexão e produção).	Sequência didática contemplando diferentes componentes curriculares.	Hora da Arte (situações de apreciação, reflexão e produção).	Hora da biblioteca.
Hora dos jogos (apropriação do sistema alfabético, ortografia, matemática).	Projeto didático contemplando diferentes componentes curriculares.	Hora dos jogos (apropriação do sistema alfabético, ortografia, matemática).	Projeto didático contemplando diferentes componentes curriculares.	Hora dos jogos (apropriação do sistema alfabético, ortografia, matemática).

Em uma rotina como esta, os temas e conteúdos das sequências didáticas e projetos didáticos são definidos em função dos direitos de aprendizagem que se pretende contemplar em determinado período escolar, à semelhança da sequência didática relatada em que os estudantes estudaram sobre alimentação e realizaram atividades de leitura e produção de cartazes educativos, ou da situação em que as crianças

discutiram sobre adoção, o que implica em tratar de organizações familiares, e realizaram leitura e produção de reportagens. Enfim, as fronteiras do tempo e espaço podem ser rompidas em planejamentos mais flexíveis, contanto que se tenha clareza do que se deve ensinar, considerando as necessidades, conhecimentos e desejos dos estudantes.

Referências

CABRAL, Ana Catarina dos Santos P.; NUNES, Valéria Lopes R. **Produção de cartas a redação a partir de uma sequência didática**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3a ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina P. A. **Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa: investigando o currículo no Brasil**. Relatório de Pesquisa. CNPq, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina P. A.; LIMA, Juliana de Melo. O oral como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos?. In: 34ª Reunião da ANPED, 2011, Natal. **Anais**. Natal: [s.ed.], 2011.

SCHNEUWLY, Bernard. ; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, no 11, 1999, p. 5-16.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6a ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COMPARTILHANDO

Direitos de aprendizagem em História no ciclo de alfabetização

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

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

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

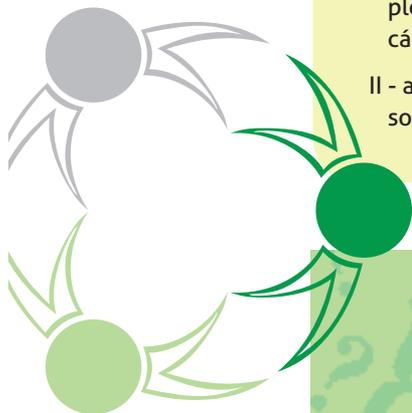
Artigo 32

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



Direitos gerais de aprendizagem: História

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

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

Sujeitos históricos

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

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

Tempo histórico

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

Fatos históricos

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

Materiais didáticos no ciclo de alfabetização

Telma Ferraz Leal
Juliana de Melo Lima

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

Uma das tarefas do professor quando planeja sua ação didática é escolher os recursos a

serem utilizados. Leal e Rodrigues (2011, p. 96-97), ao discutirem sobre o uso de recursos didáticos alertam que,

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

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

- 1 livros que aproximem as crianças do universo literário, ajudando-as a se constituírem como leitoras, a terem prazer e interesse pelos textos, a desenvolverem estratégias de leitura e a ampliem seus universos culturais, tais como os livros literários de contos, poemas, fábulas, dentre outros;
- 2 livros que ampliem o contato com diferentes gêneros e espaços sociais, considerando as diferentes finalidades de leitura, tais como os livros de reflexão sobre o mundo da ciência, as biografias, os dicionários, os livros de receitas, dentre outros;
- 3 livros que estimulem a brincadeira com as palavras e promovam os conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética;
- 4 revistas e jornais variados que promovam a diversão e o acesso a informações, tais como os jornais, com destaque aos suplementos infantis, as revistas infantis e os gibis;
- 5 os livros didáticos, que agrupam textos e atividades variadas;
- 6 materiais que estimulem a reflexão sobre palavras, com o propósito de ensinar o sistema alfabético e as convenções ortográficas, tais como jogos de alfabetização, abecedários, pares de fichas de palavras e figuras, envelopes com figuras e letras que compõem as palavras representadas pelas figuras e coleções de atividades de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita;
- 7 os materiais que circulam nas ruas, estabelecimentos comerciais e residências, com objetivos informativos, publicitários, dentre outros, como os panfletos, cartazes educativos e embalagens;
- 8 os materiais cotidianos com os quais nos organizamos no tempo e no espaço, como calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadros de horários de todos os tipos, catálogos de endereços e telefones, mapas, itinerários de transportes públicos etc;
- 9 os registros materiais a respeito da vida da criança e dos membros de seus grupos de convívio: registro de nascimento/batismo ou casamento (dos pais e/ou dos parentes), boletim escolar, cartões de saúde/vacinação, fotografias (isoladas e em álbuns), cartas ou e-mails, contas domésticas, carnês, talões de cheques, cartões de crédito etc;
- 10 recursos disponíveis na sociedade que inserem as crianças em ambientes virtuais e que promovem o contato com outras linguagens, tais como a televisão, o rádio, o computador, dentre outros.

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

zação, mas alguns desses materiais são extremamente importantes. É necessário, portanto, que conheçamos tudo o que é disponibilizado nas escolas.

Para ajudar nesta tarefa, listamos, abaixo, alguns materiais que fazem parte de Programas Nacional do Livro Didático:

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

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

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

O PNLD 2010 distribuiu as coleções didáticas em dois grandes grupos: o primeiro, voltado para os dois primeiros

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

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

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

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

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

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

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

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

os livros selecionados:

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

oito tipos de obras são encontrados nos acervos:

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

Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE)

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

Um dos destaques do PNBE é a distribuição dos livros de literatura, que engloba textos em prosa (novelas, contos, crônica,

memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos. Esses livros são destinados às bibliotecas das escolas.

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

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

O PNBE Especial distribuiu, em 2010, livros em formato acessível aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais (Braille, Libras, Caracteres Ampliados, Áudio). Foram entregues 48 obras literárias

destinadas ao Ensino Fundamental. O objetivo principal foi o favorecimento de acesso ao universo literário em outros formatos, de modo a abranger as crianças com necessidades educacionais especiais.

Programa Nacional do Livro Didático – Dicionários

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

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

Jogos de Alfabetização

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

do Sistema de Escrita Alfabética. Em 2013, tais materiais foram destinados pelo MEC aos sistemas que aderiram ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Os jogos são classificados em três grandes blocos (LEAL et al., 2008, p. 19-20).

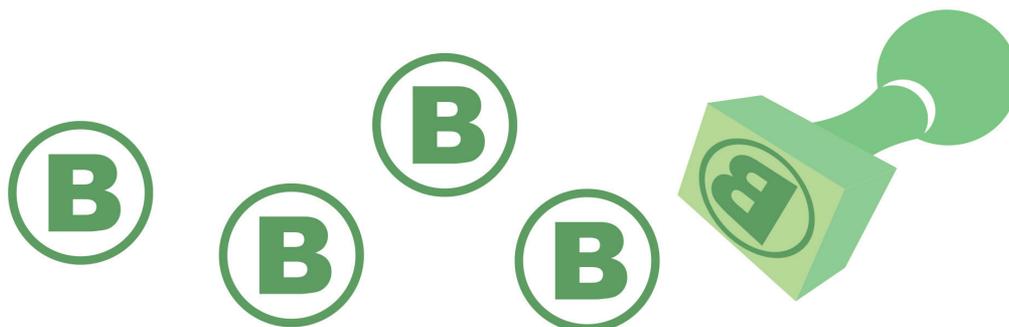
1. Jogos que contemplam atividades de análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita

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

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

Desse modo, os objetivos propostos são:

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



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

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

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

Os objetivos propostos são:

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

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

- Quem escreve sou eu

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

Os objetivos propostos são:

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

PNBE do Professor

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

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

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

Coleção Explorando o Ensino

A coleção “Explorando o Ensino” é formada por obras pedagógicas para aprofundamento de estudos dos professores. Busca

discutir sobre teorias e práticas voltadas para o ensino em diferentes áreas de conhecimento, incluindo vários volumes

destinados aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

APRENDENDO MAIS

Sugestões de leitura

O papel da biblioteca na formação do leitor.

1.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **O papel da biblioteca na formação do leitor.** Biblioteca Escolar: que espaço é esse? (**Salto para o Futuro**), Ano XXI, Boletim 14, Out. 2011. Disponível em: < <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14051114-BibliotecaEscolar.pdf> >.

O número 14 do Boletim Salto para o Futuro trata sobre Biblioteca Escolar, com foco, principalmente, na formação do leitor literário. No segundo texto, escrito por Luiz Percival Leme, no entanto, é abordado o papel da biblioteca, na formação do leitor de textos da esfera acadêmica e escolar, enfocando-se, neste âmbito, a leitura de textos expositivos, com objetivo de ensinar a realizar pesquisa escolar. É ressaltada a necessidade de ensinar os estudantes a localizar e selecionar informação relevante, compreender o conteúdo do texto, avaliar criticamente o que é lido. O texto trata, desse modo, da necessidade de formar os estudantes a serem autônomos no uso da biblioteca e na leitura de textos.



O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades.

2.

VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina D. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental** (Coleção Explorando o Ensino, vol. 20 Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=117>>.

O capítulo escrito por Adriana Vieira e Célia Fernandes discute sobre a biblioteca, destacando a relevância desse espaço para as interações que estimulam a formação do leitor. Mobiliza depoimentos e reflexões teóricas para evidenciar as possibilidades de uso da biblioteca. No texto há, ainda, sugestões de atividades com textos de diferentes gêneros distribuídos pelo PNBE e outros programas do MEC e secretarias de educação. É o sexto capítulo do livro "Literatura: ensino fundamental", que agrega vários textos sobre formação do leitor, com foco nas obras literárias. Os autores discutem sobre fundamentos do trabalho com Literatura e sobre procedimentos didáticos que aproximem os estudantes da esfera literária.

Recursos didáticos e ensino da Língua Portuguesa: computadores, livros .. e muito mais.

3.

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.

O livro, organizado por Telma Leal e Alexandre da Silva, tem dez capítulos que tratam do ensino do componente curricular Língua Portuguesa, defendendo que os recursos didáticos não são acessórios de nossa ação docente, são a materialização dela. São contempladas reflexões sobre o uso de jogos, dicionários, televisão, computadores, obras literárias, livros diversos para além da esfera literária (os chamados paradidáticos), livros didáticos, jornais, dentre outros portadores textuais. As potencialidades de cada um desses materiais são destacadas, com reflexões baseadas em pesquisas e depoimentos de professores da Educação Básica. Desse modo, a obra favorece o diálogo entre diferentes autores que analisam as práticas docentes, com foco no planejamento de situações didáticas nas quais tais materiais circulam.

Alfabetização na perspectiva do letramento: obras complementares para os anos 1 e 2 do Ensino Fundamental

4.

Brasil. **Alfabetização na perspectiva do letramento: obras complementares para os anos 1 e 2 do Ensino Fundamental**. Brasília : MEC/SEB, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15166&Itemid=1130)

O livro acompanha os acervos do PNLD Obras Complementares. É organizado em três partes. Na primeira parte são inseridas informações sobre o Programa, com a discussão sobre a importância do trabalho com diversos tipos de obras. A segunda parte é introduzida por uma discussão inicial sobre a natureza do trabalho didático nos anos iniciais do Ensino Fundamental e princípios fundamentais para a realização da alfabetização na perspectiva do letramento. Depois, são encontrados seis textos tratando dos componentes curriculares que compõem o currículo da alfabetização. Na última parte há uma discussão sobre os tipos de livros que compõem os acervos, com discussões sobre a importância de cada tipo de obra. Depois, são expostas resenhas das 150 obras que compõem os cinco acervos.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

1º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Bruna e a Galinha d’Angola”, de Gercilga Marques Saraiva de Almeida e imagens de Neusa Valéria Saraiva Soares;

2 – Ler a seção “Iniciando a conversa”;

3 – Ler o texto 1 (Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico); analisar os depoimentos das crianças, identificando em cada depoimento quais critérios elas usaram para avaliar as aulas das professoras;



4 – Analisar um livro do PNLD Obras Complementares e identificar quais “Direitos de aprendizagem” propostos no quadro de História podem ser contemplados por meio de atividades com o livro.

5 – Assistir ao Programa “Alfabetização e letramento”, da TVE . Salto para o futuro - anos iniciais do ensino fundamental - pgm.2 - Alfabetização e letramento <http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=5582>.

Tarefas (para casa e escola)

- Ler o texto “Materiais didáticos no ciclo de alfabetização”, da seção “Compartilhando” e fazer um levantamento dos materiais descritos no texto que estão na escola. Analisar os materiais e listar alguns a serem usados na turma do ano 3;
- Desenvolver a(s) aula(s) com base no planejamento feito no momento 3 da unidade 1;
- Rer o texto 1 (Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico); refletir sobre a questão: Considerando os 10 princípios didáticos apresentados, como você avalia a sua prática?;
- Escolher um dos textos sugeridos na seção “Sugestões de leitura”, da unidade 2, e elaborar uma questão a ser discutida pelo grupo (definir coletivamente qual texto será discutido).

2º momento (4 horas)

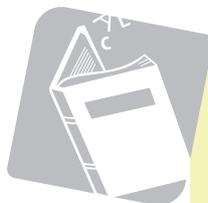


1 – Ler texto para deleite: “Histórias de avô e avó”, de Arthur Nestrovski e imagens de Maria Eugênia;

2 - Discutir sobre as questões propostas com base nas leituras dos textos sugeridos na seção “Sugestões de leitura”, da Unidade 2;



3 - Socializar as aulas realizadas com base no planejamento do encontro anterior (unidade 1), em que foi utilizado um livro do acervo do PNLD Obras Complementares;



4 – Ler o texto 2 (Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares), analisar o quadro de rotina e planejar uma sequência didática ou projeto didático integrando os componentes curriculares Língua Portuguesa e História. Para tal planejamento, deve ser utilizado um livro didático;

5 – Discutir sobre o levantamento feito dos materiais disponíveis na escola e sobre os cuidados com a conservação.

