

ORGANIZAÇÃO

Marta Nörnberg
Ana Ruth Moresco Miranda
Gilceane Caetano Porto



DOCÊNCIA E PLANEJAMENTO: AÇÃO PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

VOLUME 4

EDITORA
Evangraf
LTDA.

DOCÊNCIA E PLANEJAMENTO:
AÇÃO PEDAGÓGICA NO CICLO
DE ALFABETIZAÇÃO

VOLUME 4



UFPEL



ORGANIZAÇÃO

Marta Nörnberg
Ana Ruth Moresco Miranda
Gilceane Caetano Porto



DOCÊNCIA E PLANEJAMENTO:
AÇÃO PEDAGÓGICA NO CICLO
DE ALFABETIZAÇÃO

VOLUME 4



Porto Alegre, 2018

© Universidade Federal de Pelotas - 2018 - Todos os direitos reservados

Organização e coordenação da publicação: Marta Nörnberg,
Ana Ruth Moresco Miranda, Gilceane Caetano Porto

Apoio técnico: Franciele Brisolará (bolsista de extensão da UFPel)

Projeto gráfico da capa: Chris Ramil e Joana Luisa Krupp

Fotografias: As imagens foram produzidas em contexto de práticas de ensino conduzidas pelas autoras e pelo autor. A produção e o uso das imagens estão consentidos por meio de autorização.

Apoio: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

Conselho Editorial:

Véra Lucia Maciel Barroso (Fapa)

Valdir Pedde (Feevale)

Clésio Gianello (UFRGS)

Roberto S. Kahlmeyer-Mertens (Unioeste)

Lizandra Brasil Estabel (IFRS)

Ribas Antônio Vidal (UFRGS)

Revisão: Felícia Volkweis

Produção Gráfica e Impressão:

Evangraf - evangraf@terra.com.br

(51) 3336.2466

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D636 Docência e planejamento : ação pedagógica no ciclo de alfabetização :
volume 4 / organização Marta Nörnberg, Ana Ruth Moresco
Miranda, Gilceane Caetano Porto. – Porto Alegre : Evangraf, 2018.
352 p.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7727-996-8

1. Educação de crianças - Rio Grande do Sul. 2. Alfabetização.
3. Prática de ensino. 4. Professores - Formação. 5. Pacto Nacional
pela Alfabetização na Idade Certa. 6. Crianças - Aprendizagem.
I. Nörnberg, Marta. II. Miranda, Ana Ruth Moresco. III. Porto, Gilceane
Caetano.

CDU 372.3(816.5)
CDD 372.41098165

(Biblioteca responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio e para qualquer fim, sem a autorização prévia dos autores. Obra protegida pela Lei dos Direitos Autorais.

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Impresso no Brasil – Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

EDUCABILIDADE E LIBERDADE: POSTULADOS DA AÇÃO
PEDAGÓGICA

Marta Nörnberg 7

ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA ORGANIZAÇÃO
DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Gilceane Caetano Porto

Janaína Soares Martins Lapuente

Marta Nörnberg 17

O PROCESSO DE (RE)PLANEJAMENTO DE UM PROJETO DIDÁTICO
EM CONTEXTO DE DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS

Lissa Pachalski

Luiza Kerstner Souto 37

LEITURA LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA COM VAN GOGH

Isabel de Freitas Vieira Coimbra

Jaqueline Costa Rodrigues..... 57

SÓ UM MINUTINHO... VAMOS CONTAR NOSSA EXPERIENCIAÇÃO
PEDAGÓGICA

Josiane Jarline Jäger

Carolina Leal Andrade 81

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TURMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL Letícia Pacheco dos Reis	115
ERA UMA VEZ... UM CHAPEUZINHO VERDE! Sílvia Nilcéia Gonçalves.....	145
UMA SALA DE AULA ONDE O APRENDER COM O OUTRO É PRIORIDADE Juliana Mendes Oliveira Jardim	171
“O COELHINHO QUE NÃO ERA DE PÁSCOA”: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E LETRAMENTO Liliana Fraga dos Santos Madril.....	197
PROGRESSÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM ESCOLAR Arita Mendes Duarte.....	219
LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO Valéria Alessandra Coelho Islabão	247
PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA COM ALUNOS DE UMA ESCOLA NO CAMPO Lucas Gonçalves Soares	275
SOBRE AS ORGANIZADORAS, AUTORAS E O AUTOR	303

APRESENTAÇÃO

Educabilidade e liberdade: postulados da ação pedagógica

MARTA NÖRNBERG

A educação e a docência acontecem entre riscos e apostas. Nada sabemos sobre o que resultará de nossas ações porque é entre certezas e incertezas que a pedagogia se faz. É por meio da docência que temos oportunidade de planejar e desenvolver, de criar e resguardar condições que favoreçam a formação daqueles que participam de uma situação de ensino. Ainda assim, resta incerteza sobre o que resultará de nossas ações. No entanto, seguimos apostando e investindo na orientação das crianças e na coordenação das ideias dentro da sala de aula como centralidade da ação pedagógica. E, deste modo, vamos constituindo formas de garantir a educabilidade e a liberdade como postulados fundamentais de toda atividade educativa.

“O postulado da educabilidade [...] é a razão de ser do ofício de professor”, assevera Meirieu (2005, p. 74). Não se trata de uma escolha qualquer, mas da própria condição de exercício da docência, o que requer acreditar que todos, em sala de aula, podem aprender e conseguirão assimilar os saberes que serão transmiti-

dos e construídos. “Postular a liberdade de aprender é necessário para garantir o caráter educativo de um ensino”, diz Meirieu (2005, p. 76). Também não se trata de lançar mão de estratégias de sedução, recompensas ou punições para que um sujeito aprenda, mas sim de postular uma educação que promova o envolvimento de um sujeito em um processo pessoal de aprendizagem e conquista progressiva de sua autonomia.

É entre o postulado da educabilidade e o postulado da liberdade que o educador age, faz pedagogia, isto é, cria condições favoráveis para que a liberdade do outro decida se mobilizar para fazer algo, como ler e escrever, calcular e raciocinar, observar e analisar. Meirieu (2005, p. 77) adverte que “tentar passar à força é desprezar uma vontade que justamente se quer fazer emergir. É condenar-se a que o sujeito seja sempre dependente da relação de autoridade e jamais consiga assumir, por iniciativa própria, o risco de aprender”. Por isso, ensinar também significa deixar aprender.

Os contextos de vida em sociedade e familiar, as condições das escolas públicas e, sobretudo, os desmontes das políticas educacionais em nossa atualidade parecem nos levar a crer que muitas das crianças que estão nas classes escolares não aprenderão. A opinião pública – fortemente instigada pela mídia – produz certa crença de que na escola pública o postulado da educabilidade não é possível. Por outro lado, o que temos presenciado são professores que resistem e não desistem; professores que, apostando no postulado da educabilidade, nutrem sua inventividade pedagógica e didática, criando e recriando situações e condições que auxiliem as crianças a aprender.

Professores que imaginam meios, criam recursos, analisam práticas, leem pesquisas realizadas no campo do ensino, das práticas de leitura e alfabetização, da matemática, da literatura, das ciências, das artes para organizarem seu trabalho pedagógico.

Professores que se libertam da tentação de aprisionar crianças em determinadas atividades que nada mais fazem do que treinar e entorpecer a sua capacidade de pensar. Professores que apostam na capacidade cognitiva e emocional das crianças, fazendo-as creem que podem aprender, mesmo quando as condições parecem dizer o contrário. Professores que respeitam as necessidades e os desejos das crianças e, por isso, atentas ao que elas lhes dizem, produzem acordos e reinventam as relações de ensino e aprendizagem em sala de aula, fazendo do exercício democrático a razão do estar-junto-na-escola.

Na UFPel, pesquisadores, professores da educação básica e estudantes vinculados ao Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (Geale) assumiram, entre os anos 2013 e 2017, o compromisso de conduzir um projeto de pesquisa, no âmbito do Observatório da Educação da Capes, intitulado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização, identificado pela sigla Obeduc-Pacto/Capes. O objetivo geral do projeto foi o de acompanhar o processo de formação continuada dos professores vinculados às ações previstas pelo PNAIC-UFPel, verificando o efeito dessa formação sobre os índices de leitura e escrita das crianças do ciclo de alfabetização.

Neste quarto volume, apresentamos um conjunto de textos que sistematizam e apresentam as razões teóricas e a organização de diferentes práticas de pesquisa e ensino conduzidas por professoras e um professor da educação básica e por estudantes estagiárias do curso de Pedagogia da UFPel, que participaram das ações de estudo e pesquisa vinculadas ao projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes. São textos que versam sobre a docência, o planejamento e a ação pedagógica desenvolvida com crianças dos anos iniciais, em especial, do ciclo de alfabetização, de escolas das redes de ensino de Pelotas, Porto Alegre e Canguçu.

As experiências relatadas apresentam algumas características comuns entre elas: a) são práticas que se organizam com base em duas das modalidades organizativas do trabalho pedagógico que, a partir das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ganharam força e presença nas classes de alfabetização de muitas escolas brasileiras: a sequência didática e o projeto didático; b) são práticas de ensino elaboradas e discutidas no contexto das atividades de formação do curso de extensão Letramento Literário no Ciclo de Alfabetização, realizado entre 2015 e 2016, desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes; c) são práticas que têm como objeto articular de seus propósitos didáticos o(s) livro(s) de literatura infantil, primando, assim, pela leitura e escrita como ações humanas altamente formativas; d) são práticas que primam pelo pensamento interdisciplinar, favorecendo a articulação de conceitos e conteúdos das diferentes áreas de conhecimento curricular nos anos iniciais; e) são práticas que reconhecem a ação pedagógica como primado da docência.

Cabe destacar que os textos possuem uma característica peculiar: revelam a capacidade inventiva e criativa das professoras e do professor, apresentando a docência como uma atividade singular e altamente intelectual. As professoras-autoras e o professor-autor manifestam seus saberes pedagógicos, constituídos no interior de uma ação que se estabelece entre sujeitos – professora/professor e crianças – em torno de objetos de aprendizagem – conceitos, conteúdos, livros – e em vista de valores comuns – a formação humana e a escolarização. Os textos revelam a reinvenção da docência nos anos iniciais de professoras e professores que tomam a sua prática de ensino com as crianças como tema a partir do qual explicitam sua racionalidade pedagógica. Vamos aos textos que constituem esta obra.

O primeiro, *Elaboração de sequências didáticas na organização do trabalho pedagógico*, de autoria de Gilceane Caetano Porto,

Janaína Soares Martins Lapuente e Marta Nörnberg, sustenta o aproveitamento do tempo pedagógico como um dos processos necessários para a organização de uma prática pedagógica consistente e de qualidade nos anos iniciais do ensino fundamental. As autoras referem que fazer uso qualitativo de um turno de trabalho é uma aprendizagem que demanda o exercício de ação-reflexão-ação que a docência possibilita e permite ao longo da trajetória profissional. Para isso, exploram aspectos e características da organização de sequências didáticas e projetos didáticos como modos de organização do ensino que valorizam o tempo pedagógico no ciclo de alfabetização.

No texto *O processo de (re)planejamento de um projeto didático em contexto de docência nos anos iniciais*, Lissa Pachalski e Luiza Kerstner Souto apresentam reflexões sobre sua experiência pedagógica feita durante o estágio nos anos iniciais, o que, para as autoras, representou um processo de (trans)formação, enquanto professoras iniciantes, especialmente porque vislumbraram caminhos para a construção de uma ação docente que considera as crianças e a imprevisibilidade do ato pedagógico. Para isso, as autoras descrevem o processo de (re)planejamento e execução de um projeto didático, realizado em uma turma de 3º ano do ciclo de alfabetização de uma escola municipal da cidade de Pelotas/RS, cujo foco foram os conhecimentos de língua portuguesa, principalmente relacionados à produção textual e à leitura.

Em *Leitura literária: uma experiência com Van Gogh*, Isabel de Freitas Vieira Coimbra e Jaqueline Costa Rodrigues escrevem sobre uma experiência de leitura literária realizada durante o seu período de estágio de docência, em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Pelotas/RS. As autoras relatam a prática feita à luz da teoria, especialmente retomando aportes construídos ao longo de sua participação em grupo de pesquisa, o que, segundo elas, proporcionou-lhes diver-

sos momentos de formação sobre assuntos relacionados à alfabetização, ao letramento, à leitura e literatura infantil, contribuindo para o seu desenvolvimento e formação docente.

Só um minutinho... vamos contar nossa experiência pedagógica, de autoria de Josiane Jarline Jäger e Carolina Leal Andrade, apresenta registros sobre sua primeira experiência como professoras de crianças, o que, segundo as autoras, se constituiu como uma etapa marcante do seu *estar sendo* docente, gerador de ações no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem, pois, junto com as crianças, elas foram aprendendo formas de fazer a docência em sala de aula. O relato trata dessa dinamicidade ao colocar em evidência os movimentos de planejamento de uma sequência didática que tinha como foco principal o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos em uma turma de 2º ano do ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas/RS. As autoras narram as alterações e ampliações feitas em função de aspectos percebidos durante as aulas, geradoras de reflexões que demandaram decisões e alterações didáticas.

No texto *Prática pedagógica em turma de educação integral*, Letícia Pacheco dos Reis aborda o trabalho pedagógico desenvolvido com uma turma integralizada de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS, em 2015, que cursava o 2º ano. A autora versa sobre o trabalho realizado a partir de uma sequência de atividades relacionadas à leitura, à escrita e à área sócio-histórica. Para isso, apresenta o passo a passo da sequência e realiza uma análise de cada atividade e seus desdobramentos, buscando refletir sobre a relação entre teoria e prática e a organização de uma proposta de educação integral para o ciclo de alfabetização que garanta o direito à escrita e à leitura como práticas sociais que incidem sobre a formação integral da criança.

Era uma vez... um Chapeuzinho Verde!, de Sílvia Nilcéia Gonçalves, apresenta e analisa uma sequência didática desenvolvida em

duas turmas de 1º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. O objetivo da sequência foi a formação do leitor literário quanto ao conhecimento do gênero textual contos de fadas, articulando atividades voltadas para a aprendizagem da escrita, com foco na produção textual. A autora mostra as formas criadas para envolver e garantir a participação das crianças no processo de inventar enredos, personagens, tempos e espaços, bem como os modos de decisão tomados para realizarem o trabalho de elaboração escrita dos contos.

Uma sala de aula onde o aprender com o outro é prioridade, de autoria de Juliana Mendes Oliveira Jardim, apresenta reflexões sobre os motivos, as escolhas e as formas como foi planejada e desenvolvida uma sequência didática com crianças que cursavam o 1º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da rede de ensino de Pelotas/RS em 2014. A autora embasa seu trabalho pedagógico em teorias e conceitos que ela defende e vem construindo ao longo de sua trajetória acadêmico-profissional. O texto apresenta os conceitos que justificam as escolhas metodológicas da sua proposta de ensino e da sequência didática realizada, tecendo reflexões sobre o seu desenvolvimento.

O próximo texto, *“O coelhinho que não era de Páscoa”*: consciência fonológica, sistema de escrita alfabética e letramento, de autoria de Lílíana Fraga dos Santos Madril, apresenta uma sequência didática que contém atividades que desenvolvem as habilidades de consciência fonológica, a apropriação do sistema de escrita alfabética e o letramento de forma integrada, buscando aprimorar e consolidar o processo de aquisição da escrita pelos alunos do 2º ano do ciclo de alfabetização de uma escola da rede municipal de Porto Alegre/RS. A sequência didática criada possui atividades, jogos e brincadeiras que desenvolvem as referidas habilidades. Após a sua realização, a autora refere que foi possível observar que os alunos apresentaram maior autonomia na identificação do nú-

mero de sílabas das palavras trabalhadas, no reconhecimento de palavras com a mesma sílaba inicial e/ou que rimam, bem como na busca por respostas para suas dúvidas, fazendo perguntas aos colegas ou consultas aos cartazes afixados na sala de aula.

O texto *Progressão do ensino e da aprendizagem escolar*, de Arita Mendes Duarte, sistematiza o processo de elaboração e aplicação da sequência didática “Por dentro de cada olhar”, desenvolvido com uma turma de 3º ano de uma escola municipal de ensino fundamental de Pelotas/RS no primeiro semestre de 2016. A partir do estudo e análise de atividades didáticas alfabetizadoras de livros acadêmicos destinados à formação de professores alfabetizadores e da identificação das dificuldades apresentadas pelas crianças em relação ao processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, a autora organiza a sequência didática relatada. O foco de trabalho da sequência esteve centrado em atividades que desenvolvessem a consciência das semelhanças sonoras em determinadas sílabas, possibilitando o ajustamento da pauta sonora à escrita e grafia correta das palavras em contextos de produção textual.

No texto *Leitura e produção textual no ciclo de alfabetização*, Valéria Alessandra Coelho Islabão relata a organização de uma sequência didática envolvendo gêneros textuais variados, desenvolvida em uma classe de 3º ano do ciclo de alfabetização de uma escola da rede municipal de Pelotas/RS. A autora analisa o processo de planejamento e desenvolvimento, referindo as opções teórico-metodológicas assumidas. As atividades que constituem a sequência didática visavam trabalhar com a leitura e a produção de diversos gêneros textuais, objetivando o avanço dos alunos em suas hipóteses de escrita e a qualificação de sua produção textual, resguardando a heterogeneidade presente na turma e contemplando, simultaneamente, o processo de alfabetização e letramento das crianças.

Por fim, em *Práticas de leitura literária com alunos de uma escola no campo*, Lucas Gonçalves Soares atribui ao livro e à leitura um valor altamente formativo enquanto prática social a ser construída e vivida no espaço escolar, em interconexão com os contextos familiares. O autor narra práticas de leitura e de encontros com o livro desenvolvidas com alunos do 5º ano de uma escola multisseriada situada na região campestre do município de Canguçu/RS. O texto explicita as práticas de leitura literária realizadas e o modo como o professor organizou o trabalho para fazer da leitura uma experiência artística na escola e na família.

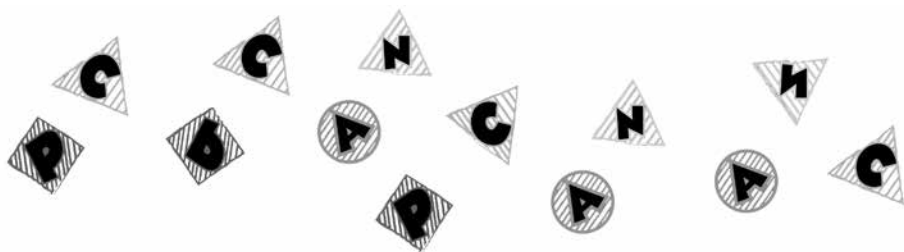
São esses os capítulos que compõem a obra *Docência e planejamento: ação pedagógica no ciclo de alfabetização*. Este conjunto de textos explicita as razões teórico-pedagógicas que delinearão formas de planejar e conduzir o ensino em classes de alfabetização de diferentes escolas públicas de ensino. São textos reveladores de princípios e aspectos que sustentam a docência e a ação pedagógica nos anos iniciais.

É preciso registrar que esta publicação resulta de diferentes apoios e parcerias que merecem um agradecimento especial. Agradecemos à Capes, que financiou a realização deste projeto, principalmente por meio da concessão de bolsas de estudo. Especial gratidão ao professor Edgar Roberto Kirchof, da Ulbra, que colaborou com seu conhecimento e competência acadêmica, assessorando as atividades de formação realizadas durante o curso de extensão Letramento Literário no Ciclo de Alfabetização, entre 2015 e 2016, que inspirou e qualificou as propostas de trabalho realizadas pelas professoras e estudantes participantes do projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes. Por fim, reconhecemos a parceria produtiva com a equipe de professores do programa PNAIC-UFPel, ação que tornou possível qualificar e melhorar as práticas de formação realizadas ao longo dos últimos cinco anos.

Ao leitor interessado na docência, nos processos de planejamento e na construção de uma ação pedagógica atenta aos postulados da educabilidade e da liberdade, desejamos um bom tempo de leitura e reflexão!

REFERÊNCIAS

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



ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

GILCEANE CAETANO PORTO
JANAÍNA SOARES MARTINS LAPUENTE
MARTA NÖRNBERG

*“O tempo perguntou para o tempo:
quanto tempo o tempo tem?
O tempo respondeu para o tempo
que o tempo tem tanto tempo
que nem o tempo poderá dizer
quanto tempo o tempo tem.”
(Parlenda popular)*

O aproveitamento do tempo pedagógico é um dos desafios presentes na prática pedagógica das professoras que atuam nos anos iniciais, em especial no ciclo de alfabetização. Fazer o uso qualitativo de um turno de trabalho é uma das aprendizagens que normalmente se consolidam no processo de formação continuada, pois demanda uma prática de ação-reflexão-ação que o exercício da docência possibilita e permite.

Neste texto percorremos os desafios que as políticas nacionais têm impellido ao determinar um modelo epistemológico e

pedagógico para a organização do trabalho pedagógico, especialmente aos professores que atuam em classes de alfabetização. Nosso foco é a reflexão sobre a organização de sequências didáticas como um elemento central de práticas que valorizam o tempo pedagógico no ciclo de alfabetização.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 1990 foi um momento marcante para o campo educacional brasileiro. Em nível nacional, vivenciamos a formalização da influência do paradigma construtivista nas orientações propostas pelos PCNs. Com isso, começamos a discutir e problematizar em diferentes fóruns um novo perfil docente a partir da relação entre a teoria que sustentava as práticas pedagógicas e as que foram sistematizadas como políticas educacionais.

Os parâmetros orientaram sobre uma nova forma de conceber a alfabetização, problematizando a primazia das teorias empiristas e dos métodos tradicionais de alfabetização a elas subjacentes. Dessa forma, contribuíram para a construção de uma concepção de alfabetização não mais pautada pelos métodos, e, sim, pelo processo de aprendizagem dos sujeitos. Concomitantemente, acirraram as discussões acerca da necessidade de alfabetizar letrando. Segundo Soares (1998, 2003), alfabetização e letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferente, mas interdependentes e indissociáveis. Por isso, podem e devem ocorrer de forma simultânea. O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne alfabetizado e letrado.

Ao longo das últimas décadas, no campo pedagógico, o desafio tem sido o de pensar em práticas que favoreçam a alfabetização ou, como bem refere Soares (2016, p. 352), alfabetizar com método, isto é, “alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia funda-

mentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais métodos de alfabetização”. Assim, apropriar-se destes dois conceitos e relacioná-los constituiu-se em mais um conteúdo de discussão e aprendizagem em contextos de formação inicial e continuada dos professores.

Além desses conceitos que passaram a fazer parte do cotidiano das professoras, desde meados dos anos 2000 começamos a ver circular as discussões sobre a inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental e a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de escolarização. Foi nos anos 2005 e 2006 que vivenciamos os processos de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos e a promulgação da lei que determinou a matrícula das crianças aos seis anos de idade na escola.

A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) no que se referia à idade para ingresso obrigatório no ensino fundamental, passando dos sete para os seis anos. Contudo, esta lei não fazia menção à obrigatoriedade de os sistemas organizarem o ensino fundamental com duração de nove anos. No ano 2006, diante da pressão por parte de movimentos organizados em torno do direito à educação, foi sancionada uma nova medida legal, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro, alterando mais amplamente a LDB. A partir dessa alteração, além da obrigatoriedade do ingresso no ensino fundamental a partir dos seis anos de idade, foi previsto que os sistemas deveriam ampliar em mais um ano a duração do ensino fundamental. O ano 2010 foi colocado como limite para o ajuste necessário para a implantação da nova legislação. A promulgação dessa lei modificou o artigo 32 da LDB, que passou a ter a seguinte redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (BRASIL, 1996, s.p.).

Desde então, vários foram os movimentos por parte do Ministério da Educação (MEC) para preparar os professores para receber as crianças de seis anos e pensar em como construir uma nova cultura pedagógica para as classes de alfabetização. A publicação pelo MEC, em 2007, do caderno denominado *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade* foi um momento importante de retomada de discussões acerca da infância, da ludicidade do mundo infantil, das diversas expressões e linguagens que podemos usar para nos relacionarmos com o mundo. Além desse olhar bastante específico para os pequenos alunos, o conjunto de textos possibilitou pensar sobre as relações entre a alfabetização e o letramento, entre o planejamento e a avaliação.

Em 2009, foram publicados dois documentos sobre essa temática: *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação* e *A criança de seis anos, a linguagem escrita e ensino fundamental de nove anos*. O primeiro apresenta as etapas para a implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos, bem como perguntas e respostas mais frequentes que foram coletadas a partir de consultas feitas ao MEC. O segundo é direcionado aos professores que atuam com crianças de seis, sete e oito anos de idade, e trata do desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas à leitura e à escrita. O documento enfatiza que para assegurar o pleno desenvolvimento das potencialidades dos aprendizes é fundamental, entre outros aspectos, que a ação educativa se baseie em uma orientação teórico-metodológica que contemple os objetivos de ensino, a organização do trabalho pedagógico, a realidade sociocultural dos alunos e o contexto da comunidade escolar.

Todos esses documentos orientam a reformulação curricular no que se refere ao ensino fundamental de nove anos e ao ingresso da criança aos seis anos de idade, colaborando para a

compreensão da proposta e para a elucidação de dúvidas e incertezas dos diversos segmentos da sociedade brasileira. Através desses documentos são anunciados esforços empreendidos pelo MEC que se configuram como políticas afirmativas que visam à melhoria da qualidade da educação e da oferta de igualdade de oportunidades educacionais, requerendo das escolas e dos educadores o compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico para o ensino fundamental, bem como para o conseqüente redimensionamento da educação infantil (BRASIL, 2004; BRASIL, 2005b).

Para subsidiar a análise das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das escolas também foram publicados cinco cadernos do documento *Indagações sobre currículo* (2008), priorizando os seguintes eixos organizadores: currículo e desenvolvimento humano; educandos e educadores: seus direitos e o currículo; conhecimento e cultura; diversidade e currículo; currículo e avaliação. Esses documentos tiveram o intuito de promover a reflexão e a discussão sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos no momento em que ocorria a implementação do ensino fundamental de nove anos.

Com o propósito de qualificar o nível e a qualidade da educação no país, além dos documentos, alguns programas foram e/ou ainda estão sendo operacionalizados pelo MEC. Em 2004, o MEC implantou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos. Além deste programa criou, em 2008, o Pró-Letramento com a intenção de melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura e escrita e da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Recentemente, o MEC, através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), através de um acordo formal assumido pelo gover-

no federal, estados, Distrito Federal, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012b). O PNAIC é constituído por um programa de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizadas pelo MEC, com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores.

Entre os anos 2013 e 2016, a formação continuada dos professores alfabetizadores passou a ocorrer através de um curso que apresentava uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação, coordenadorias de ensino e escolas se articulavam para a realização do processo formativo dos professores alfabetizadores atuantes em salas de aula (BRASIL, 2014). A gestão do curso envolvia uma equipe constituída por coordenadores, supervisores e formadores, vinculados às instituições de ensino superior, e outra por coordenadores locais e orientadores de estudo, vinculados às redes de ensino. A ação dos orientadores de estudo incidia sobre um terceiro grupo, o dos professores alfabetizadores, que trabalham diretamente com as crianças, a razão de ser do programa. Esse grupo de profissionais, de acordo com sua atribuição no programa, mobilizava diferentes saberes, que se materializavam em práticas escolares que deveriam resultar em conhecimentos efetivos para as crianças (BRASIL, 2014).

No decorrer das formações do PNAIC-UFPEL foram realizados estudos e reflexões sobre as formas de organização do trabalho pedagógico, especialmente sobre os projetos e sequências didáticas, promovendo relações entre os diferentes conteúdos curriculares e áreas do conhecimento. Também no âmbito do projeto de pesquisa “Obeduc-Pacto/Capes: formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização” foram realizados estudos de aprofundamento sobre a organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas.

Para isso, no contexto do curso de extensão Letramento Literário no Ciclo de Alfabetização, ocorrido entre 2015 e 2016, foram desenvolvidas leituras e discutidos os planejamentos de sequências didáticas elaboradas pelos professores e estudantes envolvidos com o projeto de pesquisa.

Na próxima seção apresentamos as características dessas duas modalidades organizativas da prática pedagógica, que a partir das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ganharam força e presença nas práticas de docência dos professores alfabetizadores em muitas escolas brasileiras.

PROJETOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

A organização do trabalho pedagógico está intimamente relacionada com o planejamento, com a prática pedagógica, com a gestão dos tempos e dos espaços escolares e com a avaliação. Sendo assim, de nada adianta trabalhar com uma temática que proporcione aos alunos infinitas possibilidades de relações se a prática pedagógica é autoritária, não desenvolve a autonomia e prevê métodos de avaliação classificatórios e excludentes.

Organizar o trabalho pedagógico é um dos caminhos para garantir a aprendizagem dos alunos. O currículo da escola é uma das primeiras formas de planejamento constituídas pelo grupo de professores, pois contempla um conjunto de saberes, vivências, conteúdos, disciplinas que estão inseridas em uma proposta político-pedagógica que explicita concepções e intencionalidades.

Dessa forma, o currículo não pode ser compreendido como listas de conteúdos a serem ensinados aos alunos, mas como “construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (LIMA, 2007, p. 9).

Assim, as orientações para elaborar a proposta curricular do ciclo de alfabetização envolvem questões relacionadas a “o que”,

“para que” e “como” ensinar, articuladas a “para quem”. Essas questões estão relacionadas aos conteúdos, aos objetivos, às vivências, aos planos de ensino, às metodologias e aos processos avaliativos.

Nesse sentido, é necessário organizar o currículo a partir de uma perspectiva que permita aos alunos analisar situações-problema e acontecimentos dentro de um contexto, utilizando seus conhecimentos prévios, das disciplinas escolares e de sua experiência sociocultural. Essa abordagem promove possibilidades de integração e articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, rompendo com a fragmentação dos componentes curriculares e a transmissão de conteúdos prontos.

Nessa perspectiva existem várias modalidades organizativas do trabalho pedagógico (LERNER, 2002; NERY, 2007): temas geradores, complexos temáticos, projetos, sequências didáticas, atividades permanentes e de sistematização, também denominadas modalidades didáticas. Planejar o trabalho pedagógico tendo em vista tais modalidades contribui para que a professora consiga organizar de forma mais produtiva o seu trabalho docente. Entre essas modalidades, destacamos os projetos e as sequências didáticas, evidenciando suas particularidades, bem como suas aproximações e diferenciações no intuito de colaborar com o planejamento e a prática docente.

Os projetos e sequências didáticas possibilitam o diálogo entre as áreas do conhecimento e os componentes e conteúdos curriculares, contemplando os eixos estruturantes e os direitos de aprendizagem. São adequados para o trabalho com o ciclo de alfabetização, considerando a faixa etária dos alunos, seus interesses e necessidades. O trabalho com projetos e sequências favorece mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem através de uma abordagem interdisciplinar, relacionando os conteúdos escolares com a realidade dos alunos e seus contextos de interação.

Na sequência didática o trabalho pode ser voltado para o ensino da língua, sendo que o eixo de articulação é um tema, um conteúdo ou um gênero textual. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a estrutura base de uma sequência didática está organizada a partir de algumas etapas. São elas: apresentação da situação; produção inicial; módulo 1; módulo 2; módulo n; produção final. A cada módulo, aspectos ou dimensões são ampliadas ou aprofundadas, conforme os objetivos que são estabelecidos em torno do conteúdo que organiza a sequência didática ou das questões que são identificadas pelo professor, na situação inicial, para serem trabalhadas com os estudantes.

Já o projeto didático destina-se a promover ações de intervenção ou de compreensão da realidade e envolve algumas etapas que são analisadas e discutidas no coletivo da sala de aula: escolha do tema do projeto pelos alunos e/ou professora, organização da pesquisa, realização das tarefas planejadas e divulgação dos resultados para a comunidade escolar.

No projeto, o planejamento, a realização e a avaliação ocorrem de forma compartilhada, envolvendo professores e alunos. Nesse sentido, o professor é um mediador, com a função central de coordenar o trabalho, problematizar as questões apresentadas pela turma, dinamizar o trabalho, inserindo novas questões, incentivando pesquisas e a busca de informações para que os alunos avancem em suas aprendizagens. Já na sequência didática a ordenação das atividades está centrada na professora, que organiza o planejamento e a ordem das atividades, elegendo quais vêm antes e depois, seguindo uma graduação e nível de complexidade.

Outro aspecto que diferencia projetos e sequências didáticas refere-se ao produto final. No projeto as aprendizagens são sistematizadas ao longo do trabalho e são organizadas em um produto final – painel, livro, mural, jornal, exposição, etc. – para ser divul-

gado à comunidade escolar. Contudo, a avaliação permeia todo o processo, não se limitando ao produto final, e pode envolver os alunos em atividades culturais, realização de experiências, observações, estudos e pesquisas. Agora, numa sequência didática, não há necessariamente um produto final, embora a professora possa organizar junto com os alunos pequenos produtos ao longo do trabalho. Uma prática comum é a de realizar a mesma atividade proposta na produção inicial no momento da produção final, com o objetivo de ter um parâmetro que indique avanços em torno da situação ou problema ou conteúdo que foi abordado ou tematizado na sequência didática.

Considerando que essas duas modalidades didáticas são caracterizadas por um trabalho contextualizado e interdisciplinar, tendo como eixo articulador a intervenção na realidade, é possível pensar em uma proposta em que as sequências didáticas sejam parte integrante de um projeto. Isto é, enquanto o projeto enfoca um tema ou uma problematização com a turma, no interior dele pode ser proposta uma sequência didática para garantir aprendizagens mais específicas, que não são foco do projeto, mas colaboram em sua realização. Por exemplo, em um projeto sobre a dengue, tendo como produto final a elaboração de um panfleto com informações e dicas de prevenção, foi diagnosticado pela professora que os alunos tinham algumas dificuldades ortográficas. Dessa forma, de modo articulado ao projeto, pode ser organizada uma sequência para o ensino da ortografia. Assim, os alunos percebem a necessidade de qualificação da escrita, já que os panfletos serão entregues à comunidade escolar e, portanto, terão interlocutores reais.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das principais características dessas duas modalidades organizativas.

Quadro 1 – Características entre sequência didática e projeto didático

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	PROJETO DIDÁTICO
<p>Não tem necessariamente um produto final, embora possa se estabelecer com os alunos algum produto do trabalho.</p>	<p>Sempre tem um produto final.</p>
<p>Não ocorre obrigatoriamente um compartilhamento com as crianças na organização geral do trabalho (organização, monitoramento e avaliação).</p> <p>A ordenação do plano geral é centrada no professor: é ele quem monitora, define as tarefas e avalia o processo.</p>	<p>Os alunos participam efetivamente de todo o processo, desde o planejamento, a execução, o monitoramento e a avaliação.</p> <p>É um trabalho compartilhado entre alunos e professor e objetiva que o aluno tenha mais autonomia em sua aprendizagem.</p> <p>Cada estudante assume responsabilidades individuais e coletivas para o bom desenvolvimento do projeto.</p>
<p>Consiste em trabalho organizado sequencialmente, estruturado pelo professor para um determinado tempo.</p> <p>Explora e aprofunda conhecimentos relacionados a um mesmo tema, gênero textual, brincadeira ou forma de expressão artística etc.</p> <p>É uma modalidade de ensino em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais sistemático o seu processo de ensino e de aprendizagem.</p> <p>O professor atua como mediador, cujo papel central é o de conduzir o trabalho, auxiliando e orientando as crianças em cada etapa ou módulo.</p>	<p>O projeto tem momentos coletivos fundamentais, decisivos em sua organização: a definição do problema, o planejamento do trabalho, a coleta, a organização e o registro das informações, a avaliação e a culminância.</p> <p>Considera o que as crianças já sabem sobre o tema e a partir de seus saberes define coletivamente a continuidade dos estudos e tarefas.</p> <p>O professor pode sugerir o tema ou o problema, mas não pode impor aos estudantes temas, problemas, produtos, pois o engajamento dos estudantes depende justamente de eles considerarem relevante o que será realizado.</p> <p>O professor é um mediador, cujo papel central é o de coordenar o trabalho, problematizar e orientar as crianças durante todo o percurso.</p>

Fonte: Elaboração das autoras

A partir dessa breve contextualização sobre essas duas modalidades, apresentaremos na próxima seção o trabalho com a sequência didática de forma mais efetiva, pois, como existe uma diversidade de literatura pedagógica do Brasil sobre esta modalidade, precisamos saber sua origem, princípios, estrutura e importância para melhor organizar o trabalho pedagógico e favorecer aprendizagens significativas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ORIGEM E PRINCÍPIOS DIDÁTICOS

O termo sequência didática surgiu no campo do interacionismo sociodiscursivo. Seu conceito foi construído em 1996 por pesquisadores preocupados com o ensino de línguas na França. Neste contexto é proposto como uma tentativa de superação de problemas no processo de transposição didática e, principalmente, na compartimentalização dos conhecimentos (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006).

Nos documentos oficiais franceses, a sequência didática é definida como uma abordagem que unifica os estudos de discurso e a abordagem dos textos, envolvendo as práticas de escrita, de leitura e orais. Não se tratava especialmente de sequências didáticas de gêneros, mas de sequências abertas relacionadas a diferentes objetos de conhecimento.

Em Genebra, segundo Bronckart (2006), as primeiras sequências didáticas foram elaboradas pela Commission Pédagogie du Texte, em 1985 e 1988. Contudo, somente na década de 1990 é que elas começaram a centrar-se no ensino de gêneros, sobretudo com trabalhos que visavam ao ensino de gêneros da linguagem escrita e, posteriormente, de gêneros orais (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para cumprir essa proposta do ensino de gêneros, os pesquisadores de Genebra sentiram a necessidade de elaboração de um

material didático que sistematizasse o trabalho com a sequência didática. No Brasil, após a promulgação dos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), os livros didáticos submetidos à avaliação pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) também passaram a evidenciar o trabalho com gêneros.

Para fins deste texto, também é importante destacar a contribuição do francês Guy Brosseau (1996) para a sistematização de sequências didáticas no campo da matemática. Leal (2010) salienta que para este autor é importante que as sequências percorram quatro fases, a saber: a da situação da ação; situação da formulação; situação de validação; e situação de institucionalização. Na primeira o desafio proposto é que os alunos resolvam uma dada situação-problema a partir de seus conhecimentos prévios. Em seguida, na segunda fase seria o momento de expor para o grupo o que pensaram e que caminhos percorreram para resolver o problema. No terceiro momento, o desafio é resolver novos problemas a partir do conhecimento já socializado pelo grupo no momento anterior. No quarto e último momento, o professor complementa a sistematização estabelecida pelo grupo, acrescentando o que for necessário para qualificar o processo construído coletivamente.

Seguindo a orientação proposta por Brosseau (1996), os estudiosos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) trazem os conhecimentos para o campo dos gêneros discursivos indicando que a sequência didática se refere a um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. Estas permitem uma maior sistematização do ensino e da aprendizagem, com a finalidade de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Para o pesquisador catalão Antoni Zabala (1998, p. 18), as sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos edu-

cionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Na mesma direção, em contexto brasileiro, Alfredina Nery (2007, p. 114) afirma que “as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica”.

Com base em estudos que realizaram sobre o modelo de sequenciamento proposto por Brousseau (1996), Leal, Brandão e Albuquerque (2012, p. 150) referem sete princípios básicos do trabalho com sequências didáticas. São eles:

1. valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes;
2. proposição de atividades desafiadoras, que estimulam a reflexão;
3. ensino centrado na problematização;
4. estímulo à explicitação verbal dos conhecimentos pelos estudantes;
5. ênfase na sistematização de saberes construídos;
6. ensino centrado na interação entre os estudantes;
7. progressão entre as atividades, com demandas crescentes quanto ao grau de complexidade.

Nos estudos que realizamos sobre os autores acima referidos, percebemos que todos esses princípios estão presentes de forma explícita ou implícita. Assim, embora as sequências didáticas não possuam uma única definição, percebemos que todas possuem como característica principal a sequencialidade, a progressão entre as atividades e a sistematização, pois uma atividade está relacionada a outra através de passos ou etapas encadeadas que visam ao aprofundamento e a uma maior complexidade em torno dos conceitos ou conteúdos estudados.

A seguir, apresentamos uma estrutura base de organização de uma sequência didática, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Figura 1 – Estrutura base da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

De acordo com os didatistas, na *apresentação da situação*, o professor compartilha com o grupo de estudantes o que será estudado e o problema a ser resolvido, incluindo o produto que poderá surgir como resultado do estudo realizado durante a sequência didática. Na *produção inicial* ocorre um momento de avaliação que visa diagnosticar o que o aluno já sabe sobre o que vai estudar. Esta etapa fornece informações para o planejamento das outras etapas. A seguir, estruturam-se os *módulos*, que são formados por diferentes etapas em que várias atividades e estratégias são propostas para que as crianças aprendam o que se tem como objetivo didático. Por fim, realiza-se a *produção final*, situação em que os estudantes realizam uma atividade em que o professor possa avaliar se a sequência didática favoreceu as aprendizagens ou se é necessário replanear ações para que as aprendizagens não efetivadas aconteçam. A avaliação é parte constituinte do processo pedagógico e funciona como um trabalho de pesquisa do professor a respeito do que ele ensina e do que as crianças aprendem com base em seu trabalho.

Em decorrência de nosso trabalho como formadoras de professores, em contextos de formação e pesquisa, temos percebido

e apostado que estudos sobre as especificidades do planejamento e da ação didática do professor precisam ser continuamente explorados e problematizados a fim de compreendê-las e qualificá-las. Nesse sentido, em nossos contextos formativos temos percebido que, ao utilizar a sequência didática como uma modalidade de organização do seu trabalho pedagógico, as professoras alfabetizadoras têm conseguido estruturar e relacionar objetivos e conteúdos curriculares e extracurriculares, monitorar os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, direcionando as ações seguintes e, conseqüentemente, as vivências e aprendizagens, o que incide numa maior qualidade da sua prática pedagógica e dos processos de escolarização básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A década de 90 do século passado foi pródiga em repensar o ensino fundamental e a criar novas condições para articular o processo de alfabetização ao de letramento, que passaram a ser devidamente considerados como uma unidade estratégica para a consolidação de políticas afirmativas visando à melhoria da qualidade da educação e do acesso igualitário às oportunidades educacionais. A edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi a porta de entrada para a implementação de um grande pacto pela alfabetização, o PNAIC, que reuniu as esferas governamentais de todos os níveis na consolidação do ensino fundamental de nove anos e, mais do que isso, na busca da alfabetização das crianças ao final do ciclo de alfabetização.

Os desafios postos por essas políticas nacionais têm instigado a formulação de um novo modelo epistemológico e pedagógico para a organização do trabalho pedagógico, especialmente aos professores que atuam em classes de alfabetização. A organização de sequências didáticas surge como um elemento central de

práticas que valorizam o tempo pedagógico no ciclo de alfabetização.

Ao longo do texto, procuramos situar o leitor sobre como as sequências didáticas se constituíram nas últimas décadas como uma importante modalidade organizativa do trabalho pedagógico que tem um potencial para contribuir na organização da prática pedagógica e na sistematização das aprendizagens dos alunos. Entre várias outras modalidades organizativas do trabalho pedagógico, as sequências didáticas também expressam essa pluralidade, não cabendo aqui apresentar um roteiro específico de organização a ser seguido, uma vez que coexistem diversas definições. Sobretudo, entendemos que é preciso resguardar ao professor alfabetizador o exercício de sua liberdade intelectual e pedagógica para produzir as condições didáticas necessárias às demandas de seu contexto de ação.

Em síntese, fica evidente que as sequências didáticas revelam um trabalho contextualizado e interdisciplinar, que tem como característica principal a sequencialidade, relacionando uma atividade a outra através de passos ou etapas encadeadas. Mais que isso, elas têm a problematização como princípio básico, a valorização dos conhecimentos dos alunos e a sistematização dos seus saberes. Através do ensino reflexivo e do envolvimento dos educandos procura atingir um dos importantes objetivos da nova configuração legal do ensino fundamental, qual seja, o efetivo direito à alfabetização e ao letramento até os oito anos de idade.

REFERÊNCIAS

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. 2. ed. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 15 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Parecer CEB nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004**. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino fundamental de nove anos de duração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024_04.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005**. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os arts. 6, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 6/2005, de 8 de junho de 2005**. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino fundamental para nove anos de duração, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Idade Certa e as Ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <<http://www.prolei.gov.br>>. Acesso em: 23 maio 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRONCKART, J. P. Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópico**, n. esp.: International Congress on Language and Interaction, p. 22-25, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

LEAL, T. F. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente. In: MORAIS, A. G. (org.) **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; ALBUQUERQUE, R. K. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S. (orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, E. S. Currículo e desenvolvimento humano. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D., NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: Aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. (orgs.). **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2009.

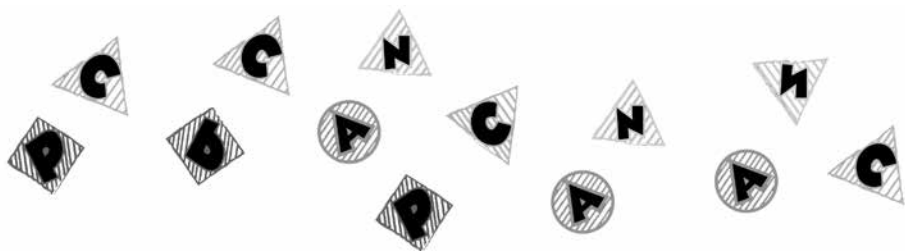
NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Revista Pedagógica**, jul./ago. 2003. Disponível em: <www.editoradimensao.com.br>. Acesso em: 10 abr. 2006.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



O PROCESSO DE (RE)PLANEJAMENTO DE UM PROJETO DIDÁTICO EM CONTEXTO DE DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS

LISSA PACHALSKI
LUIZA KERSTNER SOUTO

Neste texto apresentamos um pouco a respeito de nossa *experiência* pedagógica, que, dando jus ao que de fato seja uma experiência (LARROSA, 2016), representou um processo de (trans)formação, enquanto professoras iniciantes, especialmente ao apontar-nos caminhos para a construção de uma ação pedagógica que considera o Outro e a imprevisibilidade que pode vir junto dele (MEIRIEU, 2002; NÖRNBERG, 2016). Serão uma janela para esta *cena* o planejamento e a execução de um projeto didático realizado durante nosso estágio curricular em docência em uma turma de 3º ano do ciclo de alfabetização de uma escola municipal da cidade de Pelotas/RS. O projeto teve como foco conhecimentos de língua portuguesa, principalmente relacionados a produção textual, desdobrando-se em outros objetivos ao longo de sua execução.

Entretanto, por entender o *momento* da ação pedagógica também como uma interrupção dos projetos e planejamentos que fizemos enquanto professoras (MEIRIEU, 2002), além de apresentar e descrever o projeto didático, trazemos nossas reflexões a

partir das alterações feitas nos planejamentos iniciais que realizamos ao longo da nossa ação pedagógica. Compreendemos que a partir dessas reflexões, acertando, errando e tentando novamente, é que fomos constituindo nossa docência e dando clareza à nossa ação e raciocínio pedagógicos (SHULMAN, 2014), um exercício que dá identidade e legitimidade ao trabalho do professor enquanto profissional intelectual que constrói sua ação a partir da (re)construção contínua de conhecimentos.

CONTEXTO DO PROJETO E SUBSÍDIOS TEÓRICOS

O projeto didático “A Bruxinha Atrapalhada” e a sua integrante sequência didática “Alfabeto” foram planejados para compor o plano de ensino de estágio em docência nos anos iniciais, cuja elaboração ocorreu durante a disciplina Teoria e Prática Pedagógica VIII (TPP VIII) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Esta disciplina objetiva preparar as acadêmicas para o subseqüente período de estágio em docência, proporcionando subsídios teórico-metodológicos para a prática pedagógica nos anos iniciais.

Para a elaboração desse material didático nos baseamos em autores cujas ideias lemos e discutimos no contexto da disciplina TPP VIII e dos estudos realizados no âmbito das atividades e projetos coordenados pelo Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (Geale), em especial, atividades vinculadas ao projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes: formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização. Encaixam-se aqui Leal, Brandão e Albuquerque (2012), Bordini (2000), Bräkling (s.d.) e Nery (2006). Entretanto, de forma muito marcada, esteve a proposta de Jollibert (1994) com relação ao trabalho com produção de texto. A autora preconiza especialmente a ideia de que a produção textual deve ocorrer em *contexto de uso*, ou seja, a *partir de* e *em* situações reais de uso da língua

(JAKOBSON, 1976; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; ADAM, 2008). Para isso, Jolibert (1994) sugere, a partir de muitos exemplos, a criação de “canteiros”, constituídos basicamente das seguintes etapas: 1) definição dos parâmetros da situação de produção textual; 2) produção do “primeiro lance” individual; 3) confrontações para resgatar as características globais de um texto; 4) reescritas dos textos já produzidos; 5) atividades de sistematização linguística; 6) produção final: maquete e “obra-prima”; 7) avaliações; 8) dossiê de canteiros (registro); 9) reemprego e transferência.

Além desse referencial, a elaboração da proposta didática ocorreu com base nas observações de uma turma de 2º ano, feitas um semestre antes da realização do estágio, na mesma escola em que ele ocorreria logo em seguida. Assim, planejamos as atividades de acordo com os conhecimentos das crianças observadas e com a suposição de que nosso estágio seria em uma turma de 2º ano – o que acabou não acontecendo. Baseado nessas ideias, o planejamento teve algumas implicações. Primeiro, os objetivos de aprendizagem estavam fortemente ligados àquilo que a turma necessitava. Em se tratando da aquisição do sistema de escrita, por exemplo, a organização das atividades voltava-se à tentativa de sistematizar questões bastante simples, mas centrais, como as relações entre letras e sons, visto que a maioria dos alunos da turma observada ainda estava em um nível de desenvolvimento inicial com relação às hipóteses de escrita. Além disso, a produção textual seria feita sempre coletivamente, também em função da pouca autonomia que as crianças apresentavam em relação à escrita. Utilizamos o termo “pouca autonomia” no sentido de que, em relação à produção textual, constatamos que as crianças ainda não estavam em um estágio que as habilitasse à escrita de grande volume de texto, visto que ainda aparentavam estar muito concentradas na tentativa de compreensão do princípio alfabético, e não em aspectos macroestruturais da produção textual. Esse fato influenciava bastante o proposto a partir dos canteiros de Jolibert (1996), que exige muitos dados,

advindos do próprio texto escrito pelas crianças, para exploração posterior. Logo, isso nos levou a optar pela produção coletiva do texto, que geraria mais volume de dados para explorar e, ainda assim, seria uma produção feita pelas próprias crianças. Em segundo lugar, o planejamento levou em conta o perfil *afetivo* da turma, que, ao menos aparentemente, permitia o desenvolvimento do tipo de atividades pensadas, sobretudo de caráter coletivo. Salientamos esse aspecto porque, como será descrito adiante, ele se apresentou um dos elementos desencadeadores das mudanças ocorridas nos planejamentos iniciais.

DO PLANEJADO AO REALIZADO

Ao iniciar o estágio, os planos de aula não estavam levando em conta uma característica muito forte da turma: os códigos sociais marcados pela violência e aquilo que consideramos como “negação do outro” (MEIRIEU, 2002; NÖRNBERG, 2016). Não conseguimos ter a atenção dos alunos, que se dispersavam a todo instante e importunavam uns aos outros com agressões físicas e verbais, não atendendo às nossas solicitações e pedidos para que cessassem tais comportamentos. Ao analisarmos essa situação, especialmente a partir da leitura dos diários de registros reflexivos, chegamos ao entendimento de que isso nos afetou de duas formas, ao menos: em virtude do desrespeito tanto em relação a nós quanto entre os próprios alunos, facilmente ocorria algum tipo de tumulto, o que dificultava bastante o *ritmo de aprendizagem* que desejavamos empreender durante a tarde de aula; e, desencadeado em boa medida por este primeiro aspecto, havia bastante desinteresse pelas atividades propostas.

Nesse sentido, nos deparamos com uma situação que representa, conforme aponta Meirieu (2005, p. 51, grifo do autor), “uma dificuldade muito concreta [...] que os professores enfrentam: como ‘fabricar a Escola’ e evitar que a classe seja mero receptáculo de vio-

lências sociais [...]?”. Trata-se de uma dificuldade, pois acreditamos, ainda junto a Meirieu (2005), que as relações afetivas não podem ditar a lei da escola, embora, é claro, não possam ser suprimidas ou ignoradas. Entretanto, a questão é que o princípio ao redor do qual a escola existe e opera e em torno do qual os indivíduos que dela participam se organizam “trata-se necessariamente de uma *interação cognitiva*” (MEIRIEU, 2005, p. 51, grifo do autor). Os afetos, a violência e o desinteresse, portanto, não podem ser desconsiderados, mas também não podem ser o elemento mobilizador da organização escolar. No nosso caso, readequamos os planejamentos, entre outros motivos, em função das relações afetivas, mas o fio que alinhavou as mudanças foi sempre a compreensão de que o objetivo central das interações de sala de aula era a aprendizagem.

Além disso, observamos nas duas primeiras semanas de aula, em conjunto com a avaliação diagnóstica de escrita, que a turma já havia alcançado a hipótese alfabética em relação ao sistema de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), com exceção de três alunos. É claro que isso não significa haver homogeneidade em termos de aprendizagem, especialmente quando se pensa a respeito de *fluência* no estabelecimento das relações fonografêmicas, na escrita, e grafonêmicas, na leitura (SOARES, 2016). Entretanto, essa constatação a respeito da turma indica uma pista básica para o trabalho no ciclo de alfabetização: não é mais necessário que haja investimento tão pesado na sistematização da aprendizagem a respeito das letras do alfabeto, de modo que os alunos consigam estabelecer as relações entre fonemas e grafemas. E este, por exemplo, era justamente o principal objetivo da sequência didática Alfabeto, que ocorreria entrelaçada ao projeto A Bruxinha Atrapalhada.

Essas circunstâncias, evidentemente, desestabilizaram-nos de várias maneiras, o que nos levou a repensar aquilo que havíamos inicialmente projetado, inclusive no plano de ensino do estágio, e não apenas nos planos de aula, de forma mais pontual. O material

didático enfatizado e apresentado neste texto – o projeto A Bruzinha Atrapalhada, organicamente atrelado à sequência didática Alfabeto – não foi exceção à regra, experimentando, assim, várias alterações. Em primeiro lugar, a sequência didática foi totalmente abolida, enquanto o projeto permaneceu. Entretanto, em virtude de estarem imbricados, o projeto sofreu modificações substanciais, que podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Planejamento inicial e final do projeto A Bruzinha Atrapalhada

	Planejamento inicial	Replanejamento
Projeto A Bruzinha Atrapalhada	<u>Situação inicial</u> : leitura do livro <i>Manual prático de bruxaria</i> , de Malcom Bird, para fornecer elementos descritivos aos alunos que posteriormente os auxiliem na elaboração do texto.	<u>Situação inicial</u> : leitura do livro <i>Manual Prático de Bruxaria</i> , de Malcom Bird, para fornecer elementos descritivos aos alunos que posteriormente os auxiliem na elaboração do texto.
	<u>1º momento</u> : lançar o desafio da produção do texto às crianças, tendo em vista que ele será publicado e exposto para um público maior; explorar o que “ser publicado” e “ser exposto” significam, a partir de exemplos concretos (livros, revistas, exposições, feiras), e o que é necessário para que um texto possa ser publicado (para refletir sobre isso, construiremos um instrumento simples, em um cartaz, que permita consultas posteriores, com as perguntas “a quem eu escrevo?”, “com que objetivo?”, “o que poderá acontecer se meu texto não for adequado?”, “o que eu vou dizer?”); explicar que, até chegarmos ao texto final, nós faremos vários textos antes, para que ele fique apresentável e apto para ser publicado.	<u>1º momento</u> : produção de um texto individual a partir de uma das tirinhas do livro <i>A bruxinha atrapalhada</i> , de Eva Furnari. Antes da produção do texto realizamos um momento de leitura de imagens, explorando os aspectos que as caracterizam e como a sequência da história se encadeia (temporalmente) e se organiza a partir delas.

Projeto A Bru- xinha Atrapa- lhada	<p><u>2º momento:</u> produzir um texto coletivo a partir de uma das tirinhas do livro <i>A bruxinha atrapalhada</i>, de Eva Furnari. Lembrar das características de uma bruxa, remetendo ao livro lido na situação inicial. A produção do texto será precedida pela seguinte atividade: como a tirinha é composta apenas por imagens, será realizado um momento de leitura de imagens, explorando os aspectos que as caracterizam e como a sequência da história se encadeia (temporalmente) e se organiza a partir delas.</p>	<p><u>2º momento:</u> reflexão sobre características globais de um texto. Disponibilizamos à turma o texto <i>A cozinha da bruxa Maligina</i>. Em torno dele, fizemos algumas atividades, escritas no quadro, para introduzir alguns conceitos (parágrafos, inserção de falas, conectores, letra maiúscula ou minúscula). Construção de um cartaz com as perguntas: “o que é necessário para escrever um bom texto?”, “a quem eu escrevo?”, “com que objetivo?”, “o que poderá acontecer se meu texto não for adequado?”, “o que eu vou dizer?”.</p>
	<p><u>3º momento:</u> retomar o texto produzido no 2º momento e reconstruí-lo inserindo e contextualizando na história os objetos trabalhados com as letras A, B, C, D e E; chamar a atenção das crianças para as mudanças que as inserções de informações causarão no texto e, assim, para os ajustes que terão de ser realizados.</p>	<p><u>3º momento:</u> reflexão sobre as convenções ortográficas do sistema de escrita (início da sequência didática Ortografia). Distribuimos uma folha contendo os erros ortográficos que os próprios alunos escreveram em suas produções textuais anteriores [da bruxinha atrapalhada] e ditados; correção dos erros; montagem da “caixa dos erros”; atividades de expansão de frases a partir de uma cena de uma tirinha de <i>A bruxinha atrapalhada</i>; leitura e canto da canção <i>Rap da bruxa</i>.</p>
	<p><u>4º momento:</u> levar um texto narrativo de outra origem social para que as crianças possam comparar e confrontar com as seguintes perguntas: “tu consegues entender o texto sem olhar as imagens? Por quê?”, “tu achas que o texto mostra bastantes características das personagens?”. A partir das discussões com as crianças, construir um instrumento com o esquema básico do texto para se ter uma referência fixa; retomar o texto produzido no 3º momento e reconstruí-lo inserindo e contextualizando na história os objetos trabalhados com as letras F, G, H, I e J; chamar atenção das crianças para os aspectos salientados anteriormente (descrição rica das personagens e dos acontecimentos da história). Lembrar das características de uma bruxa, remetendo ao livro lido na situação inicial. Atentar, também, para as mudanças que as inserções de informações causarão no texto e, assim, os ajustes que terão de ser realizados.</p>	<p><u>4º momento:</u> reflexão sobre a estrutura do texto escrito; levamos elementos (frases, escrita de palavras, uso de parágrafo, letra maiúscula/minúscula etc.) que constavam em textos anteriores das crianças, chamando atenção para o que pode (e deve) ser aprimorado; atividade de expansão de frases a partir de uma cena de uma tirinha de <i>A bruxinha atrapalhada</i>; reescrita ou escrita de uma nova tirinha da bruxinha, atentando para os novos elementos da estrutura do texto; apresentação de modelos de textos para as crianças; reflexão sobre convenções ortográficas (SD Ortografia); ditado com as palavras contidas na caixa dos erros.</p>

Projeto A Bruxinha Atrapalhada	<p><u>5º momento:</u> retomar o texto diferente (livro), trazido na aula anterior, para que as crianças possam comparar e confrontar com a seguintes perguntas: “o texto é escrito ‘com eu’ ou ‘com nós’ (qual o tipo do narrador)?”, “o que muda nas palavras se colocarmos ‘eu’ ou ‘nós’?; a partir das discussões com as crianças, adicionar características ao instrumento com o esquema básico do texto; retomar o texto produzido no 4º momento e reconstruí-lo inserindo e contextualizando na história os objetos trabalhados com as letras K, L, M, N e O; chamar atenção das crianças para os aspectos salientados anteriormente (tipo de narrador, conjugação dos verbos). Nesse caso, perguntar se eles desejam manter o texto em narrador-observador ou querem mudar para narrador-personagem. Atentar, também, para as mudanças que as inserções de informações causarão no texto e, assim, os ajustes que terão de ser realizados.</p>	<p><u>5º momento:</u> atividade de música com o <i>Rap da bruxa</i>; dramatização da canção; propusemos que as crianças criassem movimentos para fazermos enquanto cantamos o rap.</p>
	<p><u>6º momento:</u> retomar o texto diferente, trazido na aula anterior, para que as crianças possam comparar e confrontar com as seguintes perguntas (serão entregues em uma folha ou ditas oralmente): “o texto tem muitas palavras repetidas? Quais?”, “essas palavras repetidas poderiam ser substituídas por outras? Quais?; a partir das discussões com as crianças, adicionar características ao instrumento com o esquema básico do texto; retomar o texto produzido no 5º momento e reconstruí-lo inserindo e contextualizando na história os objetos trabalhados com as letras P, Q, R, S e T; chamar atenção das crianças para os aspectos salientados anteriormente (repetição das palavras, possibilidades de substitutos [anáforas]). Atentar, também, para as mudanças que as inserções de informações causarão no texto e, assim, os ajustes que terão de ser realizados.</p>	<p><u>Fechamento:</u> produção de um texto a partir de uma nova tirinha de <i>A bruxinha atrapalhada</i>, atentando para os elementos estruturais sobre os quais refletiram ao longo do projeto.</p>

Projeto A Bru- xinha Atrapa- lhada	<p><u>7º momento:</u> retomar o texto diferente (livro), trazido na aula anterior, para que as crianças possam comparar e confrontar com as seguintes perguntas: “o texto tem parágrafos?”, “quando há falas de personagem, como elas são escritas?”; a partir das discussões com as crianças, adicionar características ao instrumento com o esquema básico do texto; retomar o texto produzido no 6º momento e reconstruí-lo inserindo e contextualizando na história os objetos trabalhados com as letras U, V, W, X, Y e Z; chamar atenção das crianças para os aspectos salientados anteriormente (parágrafo, inserção das falas, tipo de narrador). Atentar, também, para as mudanças que as inserções de informações causarão no texto e, assim, os ajustes que terão de ser realizados.</p>	
	<p><u>8º momento:</u> produzir o texto final – a “obra-prima”; revisão do texto produzido no 7º momento.</p>	
	<p><u>Fechamento do projeto:</u> coincidirá com o fechamento da sequência didática Alfabeto, com exposição dos portfólios para pais e convidados na sala de aula.</p>	

Fonte: Elaboração das autoras (2016-2017)

O quadro deixa evidente que ocorreram várias mudanças, principalmente em três aspectos: na forma de realização das atividades (individual/coletiva); na ênfase dos objetivos de aprendizagem; e na proposta teórica.

Quanto à primeira alteração, sua ocorrência se deu sobretudo em função do *perfil* da turma, que, inicialmente, parecia impedir a realização de qualquer atividade coletiva, na qual, através de diálogo, deveria ser construído algum “produto” em conjunto. As crianças não pareciam dispor de códigos que as habilitassem a agir de forma cooperativa nessas situações – o que, felizmente, foi

sendo transformado ao longo do estágio. Inclusive, mais ao final do projeto, algumas atividades foram feitas coletivamente e foram muito bem-sucedidas.

Em relação à segunda alteração, a questão colocada é que, embora tenha permanecido o objetivo geral de desenvolver a produção textual em si, os aspectos específicos abordados na sua elaboração acabaram sendo um pouco diferentes. Isso pode ser nitidamente observado quando passamos a abordar a ortografia em vez da construção do alfabeto, por exemplo, pelo fato de a maioria da turma já estar em uma hipótese alfabética de escrita. Também, ao longo das atividades que fomos desenvolvendo com a turma, percebemos conhecimentos que precisavam ser consolidados antes para depois aprofundarmos outros, como, por exemplo, explorar elementos constitutivos de uma frase para depois trabalharmos com a ideia de parágrafo.

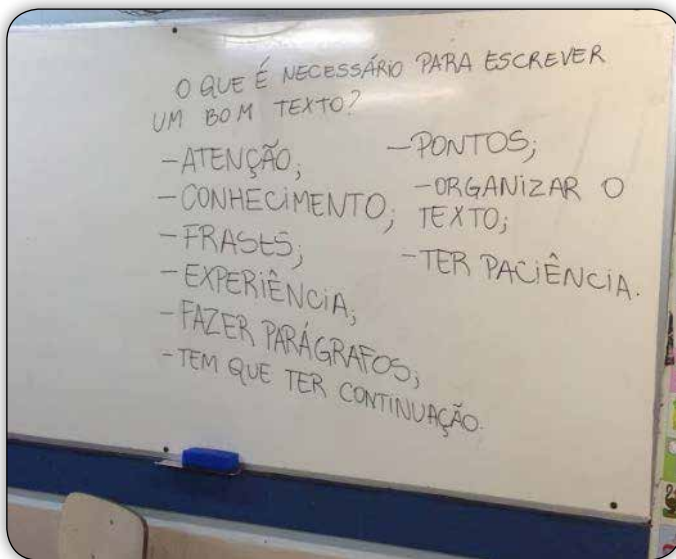
Em relação à proposta teórica, no sentido daquilo que caracteriza um projeto ou sequência didática em seu âmago, acabamos distanciando-nos da estrutura planejada, e nosso projeto acabou se tornando algo mais próximo de uma sequência de atividades, que tinha como guarda-chuva a temática “bruxa”. Isso nos levou a inserir atividades como a exploração e dramatização do *Rap da bruxa* (de autor desconhecido) e a leitura do livro *Bruxa, bruxa, venha à minha festa* (DRUCE, 1995), para que fossem oferecidos mais elementos às escritas das crianças.

Figura 1 – 1º momento: produção de um texto individual a partir de uma das tirinhas do livro *A bruxinha atrapalhada*, de Eva Furnari



Fonte: Acervo das autoras (2017)

Figura 2 – 2º momento: construção coletiva de um cartaz com a questão “O que é necessário para escrever um bom texto?”



Fonte: Acervo das autoras (2017)

Figura 3 – Texto elaborado pelas autoras para o 2º momento

A COZINHA DA BRUXA MALIGNA

Como você já ouviu na história contada em sala de aula, as bruxas têm manias esquisitas e muito diferentes das nossas. Em seu armário secreto da cozinha, por exemplo, elas guardam ingredientes pavorosos: unhas de pé, moscas mortas, iogurte mofado, leite podre, meleca de nariz e por aí vai.

A bruxa Maligna de Urtigueira é dona de um armário secreto como esse e, quando precisa sair para ir trabalhar, gosta de fazer seu lanche da melhor forma possível, para não passar fome, pois só retorna para sua assustadora casa muito tarde. Veja só uma parte de uma entrevista que foi feita com ela a respeito disso:

- Dona Maligna, dizem que a senhora é dona de um dos melhores armários secretos de ingredientes de cozinha do mundo das bruxas. Como você faz para ter tantos bons ingredientes? – perguntou o repórter.
- Ora... bem... esses maravilhosos ingredientes que tenho deram muito trabalho e precisei ter muita paciência para chegar até esse ponto. Por exemplo, o leite podre que tenho pertenceu a minha bisavó. Para ser bom, tem que ser muito velho! Está há anos fermentando. Agora sim que está pronto para ser usado – respondeu Maligna, cheia de si.
- Certo... quanto mais velho, melhor, é isso?
- Quanto mais velho e mais sujo! – replicou a bruxa.
- Muito bem! E para que tipo de receitas você usa esse tipo de ingrediente? – mais uma vez perguntou o repórter.
- Bem, o leite podre é muito especial. Só uso para fazer bolos de aniversário. Mas quando saio para trabalhar, costumo levar para o meu lanche um sanduíche delicioso que é receita da minha avó: vai terra de túmulo, moscas mortas, mais um toque de ervas fedidas. Ele me deixa muito satisfeita! Ah, também levo uma maçã envenenada para completar. E gosto de sempre ter na bolsa um gengibre estragado, para dar às crianças chatas que passam por mim, de vez em quando – finalizou, orgulhosa, a dona Maligna de Urtigueira.

(Texto utilizado no 2º momento)

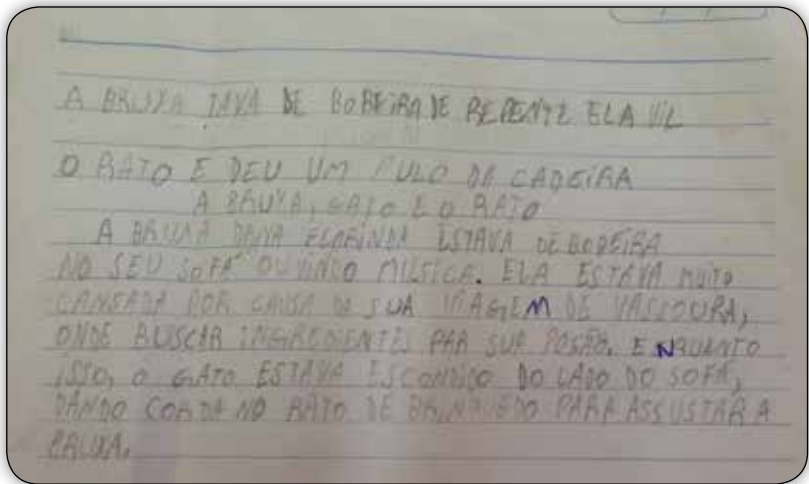
Fonte: Acervo das autoras (2017)

Figura 4 – 3º momento: lista de palavras com erros ortográficos que os alunos escreveram em suas produções

Algumas palavras foram escritas de maneira errada. E agora?	
	em bora
	varina
	rezolveu
	ressebeu
	aseitou
	feitiso
	iso
	tabém
	ningém
	dise
	burxa
	felis

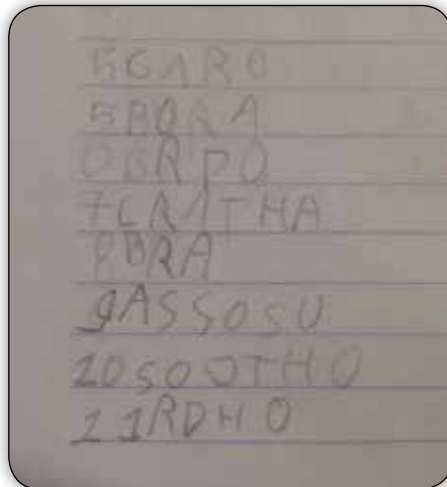
Fonte: Acervo das autoras (2017)

Figura 5 – 4º momento: escrita de uma nova tirinha da bruxinha atrapalhada



Fonte: Acervo das autoras (2017)

Figura 6 – 4º momento: ditado com as palavras contidas na caixa dos erros



Fonte: Acervo das autoras (2017)

Figura 7 – Canção utilizada no 3º e no 5º momento

Rap da bruxa
(Recitado)

Anda de vassoura
e tem um narigão
É má e feiosa
E mexe o caldeirão
Asas de morcego
Patas de aranha
Dentes de piranha
É a bruxa: hah!!
Tão malvada: hah!!
E quer assustar a gurizada: hah!!

Mas a bruxa tem um segredo
Se gritar com ela
Ela morre de medo (grito)
(Cantado)

/:A bruxa não é de nada
É pura marmelada:/
(Novamente recitado)

/:Puxa, puxa, puxa a vassoura da bruxa:/'

Fonte: Autor desconhecido (s.d.)

ALGUMAS REFLEXÕES

É interessante notar, ao comparar as ideias iniciais com aquelas que realmente foram executadas, que o fio condutor do projeto didático, ou seja, a concepção de produção textual baseada em Jolibert (1994), permaneceu mesmo com as mudanças realizadas. E nós acreditamos que é justamente essa clareza a respeito de nosso objeto de ensino, cuja origem está nas sistematizações e discussões teóricas realizadas por nós com professores e colegas – e entre nós mesmas, enquanto dupla –, que possibilitou a readequação dos planejamentos iniciais em face de toda imprevisibilidade e *tensão* vividas no estágio. Explicamos.

O *cenário pedagógico* era este: era necessário o ensino da produção de texto, tendo em vista os direitos de aprendizagem previstos para o ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012), e nossa turma apresentava determinadas características – comportamentais, afetivas e cognitivas – que permitiam ou não o desenvolvimento de determinado tipo de atividades, muitas delas previstas no planejamento inicial. A partir daí, a grande questão de um professor passa a ser: o que, então, eu faço com isso? É nesse momento, pensamos, que entram os conhecimentos que fogem da alçada da *prática*, mas que, ao mesmo tempo, devem interagir com ela. Nós tínhamos uma compreensão clara sobre como deveria se dar o ensino da produção de texto – e conseqüentemente sobre o que deveria mudar dependendo do estágio de desenvolvimento dos alunos – e foi isso que nos forneceu segurança para insistir em determinadas ideias, mudar ou mesmo desistir de outras.

Neste caso que estamos apresentando, parece estar sendo construído um tipo de conhecimento muito caro aos professores no desenvolvimento de sua profissionalidade, que Shulman (2014, p. 207) apresenta como *conhecimento pedagógico do conteúdo*, definindo-o como aquele que envolve e representa “a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula”.

Observar a emergência desse conhecimento é fundamental por, pelo menos, *dois motivos* que atuam conjugadamente. Se assumirmos, junto ao autor, que o conhecimento pedagógico do conteúdo é, para os professores, “seu meio especial de compreensão profissional” (SHULMAN, 2014, p. 206), sendo, portanto, aquele que distingue um mero especialista de um professor, nós estamos assistindo, por meio do caso apresentado, a um movimento verdadeiramente formativo na *construção de nossa profissionali-*

dade. O relato que apresentamos mostra o desenvolvimento de um tipo de conhecimento que confere identidade profissional aos professores, e isso, para professoras iniciantes, em formação, é altamente relevante.

Além disso, consideramos que tivemos uma *experiência* pedagógica, conforme anunciamos nas primeiras linhas deste texto, por esse não ser um momento apenas vivido ou atravessado por nós, se limitando ao tempo que estivemos dentro da sala de aula. Mas, ao contrário, por também ter sido um momento no qual *fomos instigadas a pensar* sobre o que nos acontecia, o que nos ofereceu a possibilidade, a partir disso, de sermos mais conscientes e sujeitas de nossas próprias ações, replanejando, reconstruindo e reorganizando nossas aulas. Assim, junto a Shulman (2014), entendemos que é por meio desse movimento reflexivo sobre o ensino e a aprendizagem que fomos nos constituindo professoras e aprendendo com a experiência que tivemos. É esse mesmo movimento que também dinamiza o *ciclo de ação e raciocínio pedagógicos* (SHULMAN, 2014), desencadeando processos de compreensão e *nova compreensão* sobre as questões envolvidas na docência. Ao pensar sobre isso, constatamos que nosso ciclo, sim, começou e terminou, ou mesmo recomeçou, com um movimento de raciocínio, com um movimento de reflexão.

Outro aspecto importante que observamos ao pensar sobre a experiência pedagógica que aqui apresentamos é o fato de que é na tensão entre o que planejamos e o que executamos, entre a teoria e a prática, entre o dizer e o fazer, que a produção de conhecimento do professor e do aluno acontece, pois aí está o “valor pedagógico” (MEIRIEU, 2002, p. 33), ou seja, aquilo que caracteriza fundamentalmente o trabalho do professor. Nesse contexto, a partir do momento em que o professor compreende essas tensões e as utiliza para (re)pensar sua ação, ele terá mais chances de vivenciar uma experiência profissional que o constitua e o (trans)forme,

de maneira que promova o diálogo necessário entre os diferentes aspectos que integram a docência (planejado e executado; teoria e prática; dizer e fazer), afastando-se, assim, de uma perspectiva dualista, na qual um aspecto anula e se opõe ao outro. Ao contrário, a partir de uma visão integrativa entre esses diferentes aspectos, o professor torna-se mais sensível e atento àquilo que o Outro, na sua imprevisibilidade e resistência, pode dizer, fazer, ensinar e aprender (MEIRIEU, 2002).

Nesse sentido, pensamos também, levando em conta o perfil de nossa turma, nas questões comportamentais que por muitas vezes impossibilitaram o andamento de nossas aulas da forma planejada originalmente. Entendemos esse aspecto como uma das tensões inerentes ao ato de educar e ensinar, as quais, para Charlot (2008), precisam ser resolvidas antes do próprio ato de ensinar e educar ser concretizado. Ademais, a ação pedagógica passa também pelo que é próprio do humano, pelas suas condições de recepção ou não daquilo que é planejado pelo professor. Desta maneira, o ato pedagógico se constitui quando o professor consegue compreender essas condições e lidar com as tensões antes de querer “aplicar” seu planejamento (MEIRIEU, 2002).

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual e dos discursos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BIRD, M. **Manual prático de bruxaria em onze lições**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BORDINI, T. C. Pedagogia de projetos: anotando para o sucesso. **Caderno Amae**: pedagogia de projetos, Belo Horizonte, p. 12-18, out. 2000.

BRÄKLING, K. **Modalidades organizativas, modalidades didáticas de ensino e tipos de atividades**. São Paulo: Colégio Hebraico, s.d. (manuscrito).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Cadernos de Formação. Alfabetização em Língua Portuguesa. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

DRUCE, A. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa**. São Paulo: Brinque Book, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 1976.

JOLLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Trad. Walkiria Settineri e Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C.; ALBUQUERQUE, R. K. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, A. T.; ROSA, E. C. (orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula**. A organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.147-173.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

NÖRNBERG, M. Formação de professores como ação humana: reflexão e escrita sobre a prática pedagógica em contextos de ensino e pesquisa. In: ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-6-Forma%C3%A7%C3%A3o-de-Professores.pdf>>.

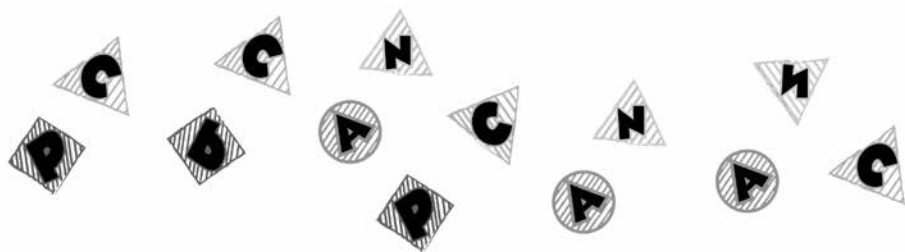
NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2006. p. 111-137.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Trad. Leda Beck. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L. S. El saber y entender de la profesión docente. **Estudios Públicos**, n. 99, p. 195-224, 2005.

SOARES, M. **Alfabetização**. A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.



LEITURA LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA COM VAN GOGH

ISABEL DE FREITAS VIEIRA COIMBRA

JAQUELINE COSTA RODRIGUES

“Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...”
(ABRAMOVICH, 1993, p. 16)

Este texto aborda uma experiência de leitura literária promovida por duas professoras estagiárias em um contexto de docência, em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Pelotas, entre março e junho de 2016. A intenção é a de relatar a prática sob a luz da teoria. À época de realização dessa experiência, atuávamos como professoras estagiárias, pois estávamos cursando o 9º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e participávamos como bolsistas de iniciação científica no Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita, cujas professoras-pesquisadoras eram responsáveis pela realização do projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes. A participação no grupo de pesquisa e o envolvimento com o projeto do observatório da educação Obeduc-Pacto/Capes nos

proporcionaram diversos momentos de formação e discussões a respeito de assuntos relacionados a alfabetização, letramento, leitura e literatura infantil. Entendemos que estes espaços vividos em nossa trajetória acadêmica contribuíram para o nosso desenvolvimento e formação como docentes, produzindo o conhecimento pedagógico que se materializa na situação aqui relatada.

Para tornar compreensível o relato da experiência literária a que este texto deve seu intuito, faz-se necessário indicar sua organização. Na primeira seção, intitulada “Leitura e literatura infantil”, discorremos sobre o referencial teórico escolhido para a escrita do texto. A partir dele, mencionamos a metodologia utilizada em nosso estágio para a leitura literária em contexto de sala de aula; como nós, leitoras, nos preparávamos para a leitura em voz alta para crianças e os critérios que utilizávamos para a escolha das obras que eram lidas para elas. A leitura a ser relatada era parte integrante de um projeto didático por nós elaborado, o que justifica o fato de a segunda seção ser sobre o “Projeto didático: quem sou eu?”. Nela são especificadas as etapas do projeto, seu intuito e a maneira como ele foi planejado. A terceira seção trata da experiência com a leitura, propriamente dita. Intitulada “Refletindo sobre a experiência literária realizada”, a seção aborda o contexto da leitura que foi realizada para as crianças; as reflexões a partir da leitura e os efeitos produzidos nos alunos; interpelações com as etapas do projeto didático já descrito e as reações das crianças perante o livro lido. Por fim, cabe a seção “Considerações finais”, na qual enfatizamos o caráter formativo da prática realizada e a necessidade de a leitura literária ser vivenciada nas escolas.

LEITURA E LITERATURA INFANTIL

Creemos que não haja divergência de que a literatura é constituinte dos planos de ensino, de aula e, talvez, até mesmo dos projetos político-pedagógicos das escolas. No entanto, o que im-

porta é pensar qual literatura está presente nas salas de aula dos anos iniciais, que função ela ocupa nesse contexto e, sobretudo, o modo como ela é abordada e explorada pelos professores.

Partimos do pressuposto de que a função maior da literatura é “tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014, p. 17), proporcionando condições para o desenvolvimento do pensamento reflexivo das crianças. Mas qual literatura é particularmente elaborada para as crianças? A literatura infantil.

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (COELHO, 2000, p. 27).

Como arte, a literatura infantil, de modo específico, quer despertar o prazer, a fruição e o deleite nas crianças. Para atingir seu intento, não basta que as crianças tenham contato com livros. É necessário um investimento pedagógico a fim de que elas compreendam o que é um livro, para que ele serve e como depreender seus sentidos e seus significados.

Nossa intenção, enquanto pedagogas, é de que nossos alunos conheçam os livros em todos os seus aspectos, desenvolvam seus gostos e preferências e aprendam a julgar aquilo que leem. É de que a partir da audição de leituras, realizadas frequentemente, sintam o desejo de ler e de compreender o que é lido, especialmente quando se priorizam as leituras literárias. Nesse contexto,

a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimen-

to, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir (PAULINO, 2014, p. 177).

O prazer e a fruição das crianças ficam em evidência em detrimento de atividades meramente sistemáticas e/ou interpretativas do texto lido. Assim, em determinadas situações, há que se considerar a relevância da exploração de outros aspectos do texto, como os linguísticos, proporcionando o “engajamento” da criança na obra literária. Sobre isso, há que se considerar que

dentro do sistema de vida contemporânea (pressionado pela imagem, pela velocidade, pela superficialidade dos contatos humanos e da comunicação cada vez mais rápida e aparente...), acreditamos que a literatura (para crianças ou para adultos) precisa urgentemente ser descoberta, *muito menos como mero entretenimento* (pois deste se encarregam com mais facilidade os meios de comunicação de massa), e muito mais como uma *aventura espiritual* que engaje o *eu* em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções (COELHO, 2000, p. 31-32, grifo nosso).

Tomando como sustentação essa compreensão conceitual sobre formação literária, a prática de leitura se tornou recorrente em todo o período de docência, e geralmente a finalidade das leituras era a de proporcionar o contato das crianças com a literatura infantil, o seu desenvolvimento leitor e a sua fruição literária, sem que outras atividades sistemáticas e/ou interpretativas do texto lido fossem evidenciadas. Frequentemente as leituras eram realizadas na sala de aula, com os alunos sentados no chão, em roda, juntamente às professoras.

Com base nos estudos realizados por Rosa (2015b) e Gonçalves e Nörnberg (2015), entre outros, organizamos o momento da leitura seguindo uma metodologia própria, que previa cinco etapas:

1. Preparação do ambiente: preparação da sala de aula para o momento de leitura. Geralmente tatames eram colocados no chão para que as crianças pudessem se sentar, e as classes eram organizadas de modo a não atrapalhar a disposição das crianças no ambiente.
2. Pré-leitura: primeiro contato das crianças com o livro que seria lido. Uma das professoras mostrava o livro para a turma, fazia questionamentos sobre possíveis títulos para a história a partir das informações da capa. A seguir, indagava sobre quem era o autor, o ilustrador e sobre o assunto do livro. Após ouvir as hipóteses das crianças, lia todas essas informações e falava um pouco sobre o autor, relacionando a história a outras de mesma autoria, então iniciava a leitura do livro, propriamente dita.

Figura 1 – Apresentação do livro



Fonte: Acervo das autoras (2016)

3. Leitura: a leitura era feita pelas próprias estagiárias, em voz alta, conforme a escrita do livro. A ilustração de cada página dos livros era apresentada após a leitura do texto, com tempo suficiente para que todos pudessem observar as imagens e não perdessem a concentração.

Figura 2 – Leitura do livro



Fonte: Acervo das autoras (2016)

4. Pós-leitura: momento de conversa com as crianças sobre o texto lido. A história era problematizada e as crianças eram convidadas a falar sobre suas impressões a respeito da obra lida, sobre o personagem de que mais gostaram, aquele de que não gostaram, as razões para essas escolhas etc.
5. Extrapolação e atividades específicas de ensino da leitura e da escrita: a partir de palavras, estruturas textuais ou temas abordados no texto lido, eventualmente eram propostas atividades que evidenciavam o ensino da língua. A exploração de palavras que rimam, a criação de versos com elas e a invenção de novas palavras, a partir de estruturas morfológicas apresentadas no texto, são exemplos de atividades realizadas.

Além dessas, é importante ressaltar uma etapa anterior que diz respeito ao preparo do leitor e à escolha da obra a ser lida. Faz-se necessário que aquele que irá ler o texto já o conheça bem. Essa preparação é importante para que o leitor planeje sua entonação, prepare vozes diferentes caso o texto mostre falas de persona-

gens e, ainda, prepare o ambiente para a leitura do texto escolhido, seja trazendo objetos que agucem a curiosidade e fantasia dos ouvintes, seja pensando em perguntas e possíveis explorações do texto. Quanto à escolha da obra, partíamos de critérios, conforme refere Rosa (2015a). Segundo a autora, existem sete critérios que precisam ser observados para a escolha de uma obra literária a ser lida para crianças. Desses, escolhemos cinco e os adaptamos para realizarmos as escolhas no período do estágio. São eles:

1. Longevidade: escolhíamos contos que persistissem, ao longo do tempo, na memória das pessoas, como um legado literário histórico, através de recontos. Textos que tratassem sobre temas que poderiam se aproximar da realidade de vida de qualquer pessoa e produzir nela encanto.
2. Expressão inusitada, linguagem metafórica: textos com palavras que despertassem a curiosidade e gerassem impacto na vida das crianças, seja porque foram criadas pelo próprio autor, seja, simplesmente, porque eram causadoras de efeito.
3. Inesgotabilidade: obras que poderiam ser interpretadas, entendidas e dialogadas de diferentes maneiras, que possibilitassem a intertextualidade e a possibilidade de relações com outras artes.
4. Magia: textos que despertassem a imaginação, que tratassem de situações inusitadas, inexistentes, que passassem a “existir” a partir do momento em que a leitura fosse realizada. Obras que possibilitassem que as crianças saíssem da sua condição para outra que desejassem.
5. Fazer pensar: obras que através do lúdico propiciassem que a criança pensasse sobre si, sobre o outro, sobre o mundo e sobre questões de difícil compreensão, mas que se tornavam mais compreensíveis a partir da leitura.

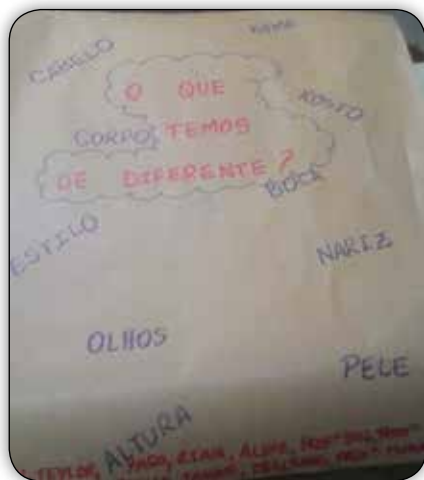
Essa experiência profícua proporcionada pela prática de leitura literária será abordada a seguir. Para isso, faremos o relato de um projeto didático desenvolvido em nosso período de estágio. A elaboração do projeto didático seguiu orientações indicadas por Nery (2006), especialmente quando esta aborda as diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico como uma tarefa importante para a progressão do ensino e a garantia do direito de aprender das crianças. Também buscamos apoio nas orientações didáticas de Bomtempo et al. (2000), que explicitam a importância de envolver as crianças no processo de planejamento e organização de um projeto, especialmente estimulando as crianças a terem uma postura investigadora, indicando para isso a construção coletiva do “quadro de descobertas”.

PROJETO DIDÁTICO: QUEM SOU EU?

A prática de leitura que apresentamos neste texto ocorreu durante o desenvolvimento do projeto didático denominado “Quem sou eu?”, de caráter interdisciplinar, que teve os seguintes temas como centrais: autoconhecimento, conhecimento do outro, reconhecimento da diversidade, reconhecimento dos grupos sociais dos quais as crianças faziam parte, práticas de higiene e cuidados com o corpo. Na sequência, descrevemos as etapas e as atividades previstas do projeto didático e trazemos fotos para ilustrar algumas dessas etapas em seu desenvolvimento.

1ª etapa: conversar com as crianças sobre o projeto e perguntar sobre o que querem aprender sobre si mesmas, onde acham que podem descobrir informações sobre si, questionar as crianças a respeito de suas similaridades e diferenças etc. Listar o que as crianças disserem a respeito de suas diferenças no quadro e transcrever para um cartaz, denominado “o que temos de diferente”. No mesmo dia, as crianças devem escrever seu nome próprio no caderno. Depois, com o auxílio das professoras, brincar de jogo da forca e de jogo de memória com seus nomes.

Figura 3 – Cartaz produzido em aula



Fonte: Acervo das autoras (2016)

2ª etapa: mostrar para as crianças, através de um projetor, imagens de autorretratos feitos por pintores e estimular a observação das imagens. Fazer a análise e descrição do que veem: cores, traços, características, semelhanças e diferenças. Apresentar fotografias dos mesmos artistas a fim de que as crianças possam comparar as pinturas às fotografias. As imagens possuem as informações sobre o nome do artista, sua cidade natal e dados sobre seu óbito, quando existentes.

Figura 4 – Autorretrato



Fonte: Capelutto (2008)

Figura 5 – Fotografia



Fonte: Museu Casa Portinari (2013)

3ª etapa: depois da análise das imagens, organizar as crianças em duplas e posicioná-las de frente uma para a outra, colocando uma mesa entre elas. Sobre a mesa, disponibilizar tintas de diferentes cores. Inicialmente convidar as crianças a fechar os olhos e, com as mãos, explorar os traços do rosto do colega. Depois, com as tintas dispostas na mesa, as crianças serão convidadas a pintar o rosto do colega. Durante esse processo, as crianças serão estimuladas a prestar atenção em detalhes do rosto de seu colega de dupla e a pintá-los, usando diferentes cores.

Figura 6 – Atividade de reconhecimento dos traços do colega



Fonte: Acervo das autoras (2016)

4ª etapa: após a conclusão da pintura do rosto de cada um da dupla, as crianças irão reproduzir a pintura feita no rosto do colega para um papel ofício, tentando utilizar as mesmas cores que foram usadas em cada parte do rosto do colega. A reprodução em papel de cada um será fixada em uma espécie de cavalete de papelão criado para este fim. Todos podem ver as pinturas dos colegas e observar se realmente se parecem com as pinturas realizadas nos rostos. Expor as pinturas na sala de aula.

Figura 7 – Reprodução da pintura facial



Fonte: Acervo das autoras (2016)

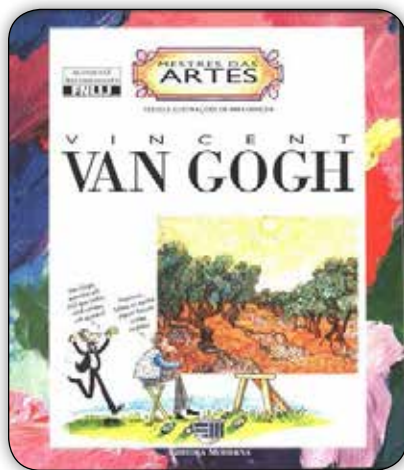
5ª etapa: lançar o primeiro problema para a turma: será que o tamanho de cada um é uma informação importante para termos? Como saber qual é o tamanho de cada um? A partir das ideias apresentadas pelas crianças, introduzir o conceito de medida e organizá-las em grupos para as próximas atividades. Dentro dos grupos, lançar o segundo problema: como podemos medir, então, cada componente dos grupos? Novamente elas têm a oportunidade de se expressar, experimentar e usar a imaginação para tentar responder à pergunta. Para tanto, disponibilizar na sala de aula diversos materiais que possam auxiliá-los nas tentativas de medições, como régua, papéis, fitas, caixas etc.

Após as tentativas das crianças, convidar dois alunos de cada grupo para medirem um ao outro, diante da turma, utilizando as mãos. Depois, convidar outro aluno, com estatura diferente, para medir a mesma criança. Ambas as medidas devem ser anotadas no quadro e comparadas ao final do experimento. A partir da diferença nas medidas feitas por cada criança, questioná-las sobre o conhecimento de algum instrumento que pudesse ser utilizado

para medir os objetos e obter sempre as mesmas medidas, isto é, resultados iguais. A partir das possibilidades apresentadas pelos alunos, apresentar o metro, chamando a atenção também para os centímetros. A finalização desta atividade se dará no momento em que, organizadas em duplas, todas as crianças tiverem a oportunidade de medir e ter suas alturas medidas com o auxílio de uma fita métrica. Os resultados de cada criança serão anotados em seus próprios cadernos.

6ª etapa: no horário semanal destinado ao uso da biblioteca escolar, disponibilizar livros infantis de (auto)biografias, entre outros, para que as crianças possam manuseá-los. As crianças podem explorar os livros pegando-os, folheando-os, identificando suas semelhanças e diferenças e inferindo o assunto de cada um deles. Ainda na biblioteca, será feita a leitura, por uma das professoras, do livro *Vincent van Gogh*, de Mike Venezia, que apresenta uma biografia sobre o pintor. Ao longo da leitura, chamar a atenção das crianças para as características do livro e do gênero textual.

Figura 8 – Capa do livro *Vincent van Gogh*



Fonte: Acervo das autoras (2016)

Sobre o livro: a obra mistura diferentes formatos de texto, intercalando aspectos narrativos e informativos (como datas e locais relacionados à vida de Van Gogh). Apresenta, também, diálogos que ilustram situações enfrentadas pelo pintor em diferentes fases de sua vida. Além disso, o texto mostra muitas imagens das suas obras e informações sobre suas técnicas e referências.

7ª etapa: de volta à sala de aula, lançar os questionamentos para as crianças:

- Será que nós podemos fazer um livro com a nossa história de vida?
- O que vocês acham de também fazerem um livro autobiográfico?
- O que será que é necessário que haja nele?
- Por onde podemos começar?

As respostas das crianças, especialmente sobre as duas últimas perguntas, serão listadas no quadro.

8ª etapa: oferecer para cada criança uma folha de papel onde devem ser iniciadas suas autobiografias a partir da escrita de seu nome completo e de um desenho de si próprias. Para a realização desse desenho, disponibilizar espelhos na sala de aula a fim de que as crianças possam observar seus reflexos e se desenhar com fidelidade.

9ª etapa: mostrar para as crianças a coleção de giz de cera Pintkor. Conversar sobre os diferentes tons de pele de cada uma e sobre qual tom do giz é mais parecido com o delas. Depois, entregar os autorretratos feitos na etapa anterior para que sejam pintados com a máxima fidelidade possível as suas cores.

10ª etapa: A partir das fotografias de quando eram recém-nascidos ou bebês, solicitadas a serem trazidas como tarefa de casa (tema), fazer os seguintes questionamentos:

- Todos nascemos iguais? Será que somos iguais?
- Mudamos muito desde o nosso nascimento?
- O que vocês identificam de mudanças? E o que continua muito parecido com o que vocês são hoje?

Observação: as fotografias apresentadas pelas crianças serão fotocopiadas antes de serem devolvidas, pois serão usadas em atividade posterior.

11ª etapa: fotografar as crianças e levar as fotos impressas para serem comparadas com as fotos de quando eram bebês. Ambas as fotografias serão coladas em sua autobiografia, registrando sua data de nascimento e datas das fotos.

Próximas etapas: a ideia é que a autobiografia seja continuada pelas crianças e professoras, realizando outras atividades, atendendo para os aspectos considerados importantes sobre sua vida e sua história, a partir das curiosidades manifestadas nas etapas 1 e 7 deste projeto.

REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA REALIZADA

Neste texto, como a ênfase recai sobre a leitura literária na escola, vamos nos deter mais especificamente na reflexão sobre a 6ª etapa do projeto didático, momento em que realizamos a leitura da obra sobre Vincent van Gogh para as crianças. Traremos, ainda, alguns relatos e reflexões sobre as atividades da 7ª e 8ª etapas, que sucederam a atividade de leitura.

Como já mencionado, a leitura foi realizada na biblioteca da escola. Quando as crianças chegaram nesse local, viram sobre as mesas diversos livros de literatura infantil, entre os quais estavam algumas biografias. Foi dada a orientação para que cada criança pegasse um livro para ler, ainda que nenhuma delas fosse leitora alfabética. As professoras também pegaram um livro para ler e, em

geral, todos ficaram envolvidos com seus livros, embora alguns ficassem conversando e brincando nesse momento. Um grupo de crianças pediu para que fossem mudados os livros que estavam sobre a mesa, porque elas já tinham “lido” todos. Surgiu então o questionamento de como elas já haviam lido todos se eram muitos os livros sobre a mesa. Elas disseram que “olharam rapidinho”. Sobre isso, vale refletir que

[...] o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2014, p. 47).

Percebemos que as crianças, em geral, estavam apenas “consumindo livros” em vez de tentarem fazer inferências a partir do que tinham em suas mãos e de lerem as imagens presentes em cada obra escolhida. Sendo assim, em vez de dar a elas mais livros, entendemos que era melhor aproveitar o momento para que elas tivessem, de fato, uma “experiência do literário” a partir da leitura literária. Então, convidamos as crianças a organizarem os livros sobre a mesa e fizemos um círculo de cadeiras para que sentassem.

Quando as crianças estavam organizadas, pegamos o livro *Vincent van Gogh* para seguir os passos metodológicos de leitura, conforme já referido. Durante a pré-leitura, perguntamos às crianças acerca do título, do autor e do conteúdo da obra, sobre os quais as crianças lançaram suas hipóteses. Anunciamos o título do livro e iniciamos a leitura. Lemos o texto em voz alta, mostrando as ilustrações de cada página. Ao longo da leitura, as crianças se ma-

nifestaram, sobretudo, em relação às pinturas mostradas, expondo suas opiniões sobre o que viam. Por volta da página 10 do livro, onde o texto começa a falar da trajetória artística do pintor, a professora estagiária que estava lendo até o momento pediu para ser substituída pela colega na leitura, pois já sentia o desgaste da sua voz. A outra professora passou a ler o texto. No entanto, como não havia lido o livro anteriormente, se surpreendeu com os detalhes da história, tanto quanto as crianças. Destacamos, nesse sentido, a importância da preparação do leitor para o momento de leitura. Mas, por outro lado, o não conhecimento do texto permite com mais espontaneidade o se deixar ser afetado pela literatura, o se deixar admirar, surpreender e espantar com aquilo que é lido, uma vez que sentimentos, sensações e diferentes sentidos são inerentes ao texto literário.

A pós-leitura aconteceu em dois momentos. O primeiro foi logo após a leitura, quando questionamos as crianças a respeito de suas impressões sobre a história, que serão explanadas a seguir. O segundo ocorreu em outro dia, na sala de aula, correspondendo à 7ª etapa do projeto didático.

Ao longo da leitura e especialmente na exploração feita durante a pós-leitura, podemos dizer que houve três momentos ápicos, que serão explorados na sequência, mostrando como as crianças reagiram ao texto literário: quando ouviram que Van Gogh e seu amigo Gauguin discutiam muito; quando o artista cortou sua orelha; quando se relata sobre o seu suicídio.

Ao ouvirem sobre a relação conturbada de Van Gogh e Gauguin, as crianças se identificaram, o que abriu o diálogo sobre as brigas e discussões que cada um presencia em seu ambiente familiar e escolar. Algumas crianças falaram que choram quando ouvem brigas. É muito interessante como as crianças falam de sua vida e como demonstram seus sentimentos nesses momentos. Algumas falaram que ouvem os pais brigando e discutindo e disse-

ram como se sentem, que não gostam de ouvir isso. Outra criança disse que os pais costumam ir para o quarto para discutir. A partir desses comentários, por já conhecer a realidade de alguns alunos, falamos que discutir um pouco é normal, porque ninguém consegue concordar com tudo, mas que é muito triste quando se briga de verdade, com violência física e verbal.

Esse momento, além de ter sido extremamente importante por permitir a verbalização e expressão de sentimentos por parte dos alunos, contribuiu para uma aproximação nossa com a realidade dos alunos, uma melhor percepção do que eles pensam e sentem e, principalmente, uma identificação e consolo mútuo, além de percebermos que compartilhamos situações semelhantes em nossas famílias. Com base nessa situação, percebemos a profundidade e força do texto literário. Seu conteúdo permite que problemáticas e temas sejam manifestados e explorados e, também, que sentidos não esperados sejam suscitados pelas crianças a partir da leitura realizada.

Ao ouvirem que o pintor cortou sua orelha, ainda durante a leitura, os alunos demonstraram espanto e questionaram os motivos que levaram o artista a tal atitude. Recordamos que em algumas passagens anteriores do livro se narra que Van Gogh não era feliz, revelando suas frustrações e sua difícil trajetória de vida. Da mesma forma houve o questionamento quanto à sua morte. Por que ele se matou? Devolvemos a questão e deixamos que as crianças dessem sua opinião sobre o assunto e, ao final, chegamos novamente à tristeza do pintor, o que as fez sentir compaixão pelo personagem. A retomada desses pontos durante a pós-leitura permitiu que as crianças pudessem manifestar sua opinião sobre o livro e sua história. Mesmo afirmando gostar da história, consideraram-na triste e permaneciam intrigadas sobre o corte da orelha e a morte do artista.

O livro lido, como já mencionado, é rico em imagens, especialmente em reproduções das obras de Van Gogh. Ao longo da

pós-leitura, os alunos fizeram comentários a respeito destas obras. Consideraram algumas tristes por terem traços mais escuros e imagens impactantes, como os da obra *Trigal com corvos* (1890). Outras foram referidas como feias e estranhas, como *Duas mulheres da turfa* (1883).

Figura 9 – Obra *Trigal com corvos*



Fonte: Van Gogh (1890)

Figura 10 – Obra *Duas mulheres da turfa*



Fonte: Van Gogh (1883)

De modo geral, as obras consideradas bonitas pelas crianças foram as que envolviam cores vivas, quentes e claras, como *Os girassóis* (1888) e *A casa de fazenda na Provença* (1888).

Figura 11 – Obra *Os girassóis*

Fonte: Van Gogh (1888)

Figura 12 – Obra *A casa de fazenda na Provença*

Fonte: Van Gogh (1888)

Em outro dia, na sala de aula, a história foi retomada como mote para outra atividade prevista no projeto didático, conforme descrita na 7ª etapa. Inicialmente o livro foi exposto e as crianças questionadas a respeito do que recordavam da história. Elas narraram vários detalhes do texto, para além das questões que tinham sido levantadas no dia anterior. Nesse momento, foram enfatizadas as características do gênero textual biografia e foi proposto que cada um criasse sua biografia, conforme aquela de Van Gogh.

A atividade foi iniciada, como previsto, a partir de um levantamento das informações que as crianças gostariam de saber sobre elas mesmas. Elas precisaram do nosso auxílio para serem estimuladas a dizerem algo. Em seguida deram suas sugestões, e a lista que realizamos, a partir do que falaram, ficou da seguinte maneira:

DATA DE NASCIMENTO
 NOME COMPLETO
 NÚMERO DE SAPATO
 ALTURA
 NOME DA RUA
 TAMANHO DA ROUPA
 LOCAL DE NASCIMENTO

Essas informações foram registradas e guardadas pelas professoras para serem exploradas em um momento posterior.

Na 8ª etapa do projeto didático, que previa a construção do autorretrato, antes de ser iniciada a sua produção pelas crianças, os autorretratos apresentados na 2ª etapa foram retomados. Neste momento, conduzimos a atenção das crianças para os detalhes das pinturas, para que observassem os traços, as formas, as cores, as semelhanças e os principais detalhes que fazem as imagens serem associadas aos retratos de seus autores.

Após esse tempo de observação, foi dado início à construção de autorretratos por parte dos alunos. Para esta atividade, eles tiveram acesso a dois espelhos, que ficaram posicionados no centro da sala de aula, para que neles se olhassem e, a seguir, se desenhasssem com maior fidelidade possível aos seus traços reais. Foi entregue, então, uma folha de ofício para cada criança e solicitado que cada uma escrevesse seu nome e fizesse seu retrato utilizando apenas o lápis de escrever.

Artur foi o primeiro a terminar seu desenho e apressadamente nos mostrou o que havia realizado. Percebemos que ele não tinha desenhado suas sobrancelhas, suas orelhas e seus cílios. Então questionamos se não estava faltando nada em seu desenho. Ele se olhou novamente no espelho, viu que havia se esquecido das sobrancelhas e as desenhou. Parecia satisfeito, quando dissemos que ainda faltavam elementos em seu autorretrato. Demos algumas dicas e ele conseguiu identificar a falta das orelhas e dos cílios. Depois, à medida que as crianças terminavam seus desenhos, nós conferíamos se não estava faltando nada e, se estivesse faltando algo, pedíamos para que Artur ajudasse o colega a enxergar o que estava faltando. Em geral, o que faltava eram justamente orelhas, sobrancelhas e cílios. Em suas “ajudas”, Artur tentava fazer com que a pessoa enxergasse o que estava faltando, exatamente como fizemos com ele. Em um determinado momento, ele falou

para a turma algo como: “pessoal, se alguém precisar de alguma ajudinha, é só me chamar”. Então, ele se dirigia às crianças e as auxiliava a terminarem seus desenhos.

Os desenhos foram recolhidos e entregues para as crianças em outra etapa do projeto didático para serem coloridos, conforme previsto para a etapa 10. O projeto teve, ainda, outras atividades em sua continuidade, mas nem todas as suas etapas foram concluídas por conta de paralisações, mudanças no calendário escolar e encerramento do período de estágio. A seguir algumas imagens do processo de pintura dos autorretratos.

Figura 13 – Crianças colorindo autorretrato



Fonte: Acervo das autoras (2016)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência aqui relatada trata não apenas de leitura, literatura ou leitura literária, mas também sobre formação docente. O estágio por si só já é uma experiência enriquecedora, que proporciona diferentes aprendizados. Para além do estágio, de um modo mais pragmático, enfatizamos a interface entre teoria e prática, que nos permitiu olhar para uma leitura – que poderia ser corriqueira – com olhos de observação, de curiosidade e de pesquisa. Certamente esse foi um dos maiores ganhos do nosso processo de formação, que está materializado, de certa forma, neste texto.

Para nós ficou evidente, ao longo da leitura do livro, que “[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 11). Não poderíamos imaginar o que exatamente chamaria a atenção das crianças com relação ao texto lido. Nossa intenção pedagógica era abordar o gênero textual biografia, obviamente pensando nos elementos da vida do pintor. No entanto, o espanto que o texto lido ocasionou nas crianças, por conta das tristezas experimentadas pelo pintor, não foi esperado ou desejado por nós. Ele apenas se deu pelos sentidos que elas atribuíram ao que foi lido, na sua interação com o texto, sem que tivéssemos o controle desse alcance.

Além da atribuição de sentidos proporcionada pela obra escolhida, o seu texto ainda possibilitou uma experiência estética às crianças em função do seu caráter artístico. Já seria artístico por se tratar de literatura, mas dizemos duplamente artístico porque retrata fielmente algumas das obras de Van Gogh, o que levou as crianças à fruição, à imaginação e à explicitação verbal de sentimentos quando olhavam a reprodução das obras. Talvez sem essa leitura as crianças jamais teriam acesso a essas obras em sua vida escolar. Daí reconhecemos a importância da escolha de obras de literatura infantil que proporcionem a ampliação do repertório não apenas literário, mas também estético das crianças.

Reconhecemos a nossa figura como professoras como imprescindível para que os alunos tivessem uma ampliação de seu repertório literário a partir do conhecimento de um gênero textual e da exploração do texto conforme suas próprias ideias e interpretações. A escolha da obra e o planejamento das atividades desenvolvidas a partir dela mostraram a intencionalidade pedagógica pretendida, que, além de ampliar o repertório textual e artístico, desenvolveu capacidades artísticas e de escrita dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.

BOMTEMPO, L. et al. Os alunos investigadores. **Caderno Amae**: pedagogia de projetos, Belo Horizonte, ed. esp., p. 6-11, out. 2000.

CAPELUTTO, M. Candido Portinari. **Saber Cultural**, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.sabercultural.com/template/ArteBrasilEspeciais/PortinariCandido.html>>. Acesso em: 3 out. 2017.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

GOGH, V. van. **A casa de fazenda na Provença**. 1888. 1 original de arte, óleo sobre tela, Galeria Nacional de Arte, Washington D.C.

GOGH, V. van. **Duas mulheres da turfa**. 1883. 1 original de arte, óleo sobre tela. 27 x 35,5 cm. Fundação Vincent van Gogh, Amsterdã.

GOGH, V. van. **Os girassóis**. 1888. 1 original de arte, óleo sobre tela, 62 x 73 cm. Retrutada através de imagem em meio eletrônico.

GOGH, V. van. **Trigal com corvos**. 1890. 1 original de arte, óleo sobre tela, 50,5 x 100,5 cm. Fundação Vicent van Gogh, Amsterdã.

GONÇALVES, S. N.; NÖRNBERG, M. Era uma vez... uma literatura para brincar. **Textura**, v. 17, n. 35, p. 208-230, set.-dez. 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015.

MUSEU CASA PORTINARI. Fotos de Portinari. **Museu Casa Portinari**, 2013. Disponível em: <<https://www.museucasadeportinari.org.br/candido-portinari/fotos-de-portinari>>. Acesso em: 3 out. 2017.

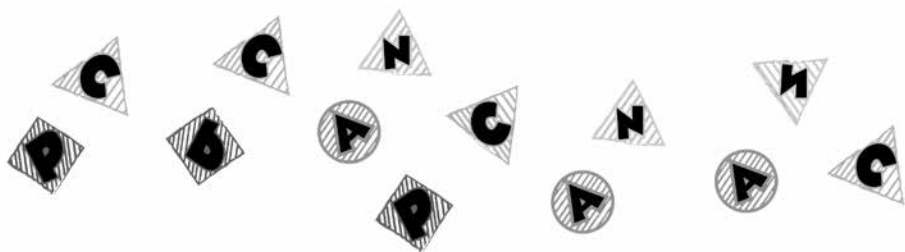
NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J. et al. (orgs.). **Ensino fundamental de nove**

anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, SEB, 2006.

PAULINO, G. Leitura literária. In: FRADE, I.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

ROSA, C. M. Critérios de escolha: um passinho de cada vez... **Alfabeto à Parte**, 26 mar. 2015a. Disponível em: <<http://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2015/03/criterios-de-escolha-um-passinho-de.html>>. Acesso em: 2 out. 2017.

ROSA, C. M. Original e reconto: uma sequência didática. **Alfabeto à Parte**, 15 out. 2015b. Disponível em: <<http://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2015/10/original-e-reconto-uma-sequencia.html>>. Acesso em: 4 fev. 2016.



SÓ UM MINUTINHO... VAMOS CONTAR NOSSA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

JOSIANE JARLINE JÄGER
CAROLINA LEAL ANDRADE

A primeira experiência como professoras de crianças constituiu-se para nós como uma etapa marcante no nosso *estar sendo* professoras. Definimos como *estar sendo* pela dinamicidade e movimento presentes nesse processo, que é muitas vezes árduo, mas, também, gerador de ações no âmbito do ensino-aprendizagem.

Esse relato mostra essa dinamicidade ao colocar em evidência os movimentos realizados de planejamento de uma sequência didática que tinha como foco principal os conhecimentos matemáticos. Narramos as alterações e ampliações ocorridas na sequência didática em função de aspectos percebidos durante os acontecimentos das aulas e de reflexões posteriores, que demandaram replanejamentos e alterações didáticas, decisões sobre as quais também fazemos algumas ponderações. Assim, sustentamos que um plano de aula projetado pode, após ter sido feito, ser retomado e replanejado, especialmente do ponto de vista da ampliação

da compreensão sobre os focos de conteúdo que estão sendo ou podem ser explorados, ampliados e qualificados. Esses movimentos explicitam o exercício intelectual que a docência exige.

CONTEXTUALIZANDO A ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A elaboração da sequência didática “Só um minutinho” foi nosso primeiro movimento de planejamento realizado referente ao estágio em docência compartilhada. Aconteceu na disciplina Teoria e Prática Pedagógica VIII (TPP VIII), preparatória ao estágio em docência, que tem como objetivo proporcionar subsídios teóricos e metodológicos para a observação participante e a reflexão coletiva sobre as dinâmicas de sala de aula e as possibilidades pedagógicas de trabalho nos anos iniciais.

No momento em que realizamos este primeiro exercício de planejamento, ainda não conhecíamos a turma de crianças com que faríamos o estágio. Somente havíamos realizado observações¹ em uma turma de 2º ano, o que nos dava pistas sobre o perfil das crianças que frequentavam a escola. Assim, o foco era o de organizar conteúdos e estratégias, com base nas observações anteriormente realizadas, para uma turma de 2º ano, fazendo uso das modalidades organizativas do trabalho pedagógico que já haviam sido estudadas. Uma das integrantes da dupla também estava participando de um curso organizado no âmbito do proje-

1 As observações faziam parte da proposta da disciplina Docência Compartilhada nos Anos Iniciais, que acontecia concomitantemente à TPP VIII. As observações tinham como foco a professora titular da turma que iria nos acompanhar durante o estágio; a classe do ciclo onde a professora atuava e outros acontecimentos nos diferentes espaços-tempo da escola, como entrada, saída, recreio etc. Durante as observações, mantínhamos um diário no qual notas eram feitas sobre os focos de observação que variavam conforme as intenções planejadas. Após, sistematizávamos as notas em um texto que refletia e analisava o observado e apontava possíveis encaminhamentos para nosso período de estágio.

to de pesquisa Obeduc-Pacto², intitulado Letramento Literário no Ciclo de Alfabetização, no qual se construíram elementos para a abordagem do conteúdo literário e para a própria organização da sequência didática a partir de leituras e estudos realizados.

O estágio em docência aconteceu de forma compartilhada e foi realizado em dupla, o que demandava um trabalho colaborativo, ou seja, o planejamento das aulas e a atuação em sala de aula de forma compartilhada entre as docentes, nós, as estagiárias. A docência também era compartilhada com a professora titular da turma, que em um dia da semana assumia a turma enquanto nós tínhamos orientação na Faculdade de Educação com as supervisoras de estágio.

SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ao utilizarmos a sequência didática, tínhamos a intenção de que, a partir das atividades integradas e organizadas sequencialmente (LEAL; BRANDÃO; ALBUQUERQUE, 2012), as crianças construíssem um conjunto de saberes relacionados à utilização dos números. Especificamente, nosso objetivo geral era de que as crianças pudessem perceber as possíveis funções dos números, utilizando diferentes estratégias para contar, quantificar e registrar quantidades.

Para iniciarmos o planejamento da sequência didática, buscamos embasamento teórico, principalmente, na leitura do livro *Números: conceitos e atividades para educação infantil e ensino fundamental I*, de Mercedes Carvalho (2010), que apresenta conceitos, habilidades e atividades matemáticas inerentes à construção do número e à compreensão de suas diferentes funções. Além disso,

2 Projeto de pesquisa Obeduc-Pacto: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental), desenvolvido no âmbito do Observatório da Educação/Capes.

utilizamos o livro de literatura infantil *Só um minutinho: um conto de esperteza num livro de contar* (MORALES, 2006) como base para o planejamento de alguns módulos da sequência didática. A obra apresenta uma vovó que recebe a visita do senhor Esqueleto, que, na verdade, representa a morte, que vem buscá-la. Mas ela vai adiando o momento de sua partida, arranjando tarefas para sua festa de aniversário e pedindo ao Esqueleto que espere só um minutinho.

Figura 1 – Imagens significativas da obra *Só um minutinho*



Fonte: Morales (2006)

A partir de agora transitaremos pelos conteúdos, eixos e princípios da área da matemática que serviram de subsídios teórico-

-metodológicos para fundamentar o planejamento da sequência didática e que ajudaram a pensar sobre os conhecimentos e as habilidades importantes nas quais crianças precisam ser iniciadas no que se refere ao processo da construção do número.

Utilizamos como referência curricular os quadros de direitos de aprendizagem³ contidos nos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012a). Definimos o planejamento tomando como base os conceitos e as habilidades de matemática relativos ao eixo “números e operações”, tais como: contagem, quantificação, registro de quantidades, sequência numérica, adição, subtração, comparação de quantidades em contexto de agrupamentos, situação-problema, correspondência termo a termo; do eixo “tratamento da informação” escolhemos o gráfico.

Operamos de forma mais direta com as funções ordinal e cardinal dos números. A função cardinal se refere à quantidade de elementos de um conjunto; e a função ordinal opera com a ordem dos números (a sequência numérica). Logo, a função cardinal é construída quando é estimulada nas crianças a habilidade de quantificar objetos; já para o favorecimento da construção da função ordinal, a habilidade a ser estimulada é a de seriar, procurando o lugar dos elementos numa ordem (RAMOS, 2009).

Assim, incluímos no planejamento da sequência didática diferentes momentos que considerávamos ter sentido para as crianças ao contar objetos e representar quantidades, pois a partir da quantificação as crianças poderiam construir a ideia de número.

3 Uma das novidades trazidas pelos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) diz respeito aos direitos de aprendizagem, organizados a partir das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010), do Conselho Nacional de Educação, e do documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental* (BRASIL, 2012b), emitido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Muitas vezes as crianças recitam os números, o que não significa que saibam contar ou usar essa aptidão para a quantificação. Afinal, a contagem é uma aprendizagem que precisa ser construída, pois para quantificar objetos, além de coordenar atividades visuais, manuais e vocais, as crianças precisam desenvolver habilidades e conhecimentos como: fazer correspondência termo a termo (1 está para 1), adicionar 1 à quantidade, organizar os objetos a serem contados, estabelecer a correspondência entre as palavras-número e os objetos contados (CARVALHO, 2010).

Kamii (1990), embasada em Piaget, defende que a estrutura lógico-matemática não pode ser ensinada diretamente, pois a criança precisa construir por si. Contudo, há certas atividades que a professora pode fazer para que a criança pense ativamente e estabeleça as relações necessárias para desenvolver uma abstração reflexiva que partirá da abstração empírica. Pesquisas demonstram que as crianças não constroem o número de forma isolada do resto de seu conhecimento lógico-matemático; por isso a necessidade de estabelecer relações entre objetos, eventos e ações, oportunizando o desenvolvimento da autonomia e do pensamento em situações de tomada de decisão, fazendo, por exemplo, comparações entre quantidades, utilizando conceitos como "maior", "menor", "tem mais que", "tem menos que", "tem a mesma quantidade", em contexto de agrupamentos. Agrupar é uma estratégia de contagem que organiza o que é contado para ser possível controlar e comparar quantidades, atividade extremamente importante a ser realizada nas práticas de ensino da matemática para o ciclo de alfabetização.

As atividades de língua portuguesa planejadas exploraram mais especificamente uma obra de literatura infantil e o gênero textual bilhete, perpassando por todos os eixos estabelecidos pelos direitos de aprendizagem dessa área, tais quais: leitura, oralidade, análise linguística e produção textual.

O PLANEJADO

No quadro a seguir apresentamos como foi pensado o planejamento inicial das atividades da sequência didática.

Quadro 1 – Planejamento inicial

SEQUÊNCIA DIDÁTICA “SÓ UM MINUTINHO”		
ÁREAS: LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA, EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES		
	OBJETIVOS	ATIVIDADES
SITUAÇÃO INICIAL	<p>Perceber os conhecimentos prévios das crianças em relação aos números.</p> <p>Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica.</p> <p>Quantificar e comunicar quantidades por meio de desenho e material concreto.</p>	<p>Desenho de elementos representando a idade.</p> <p>Lista dos possíveis usos dos números.</p> <p>Cartaz – palavras-número; número e representação da quantidade com palitos.</p> <p>Problematizações relacionadas a contagem/quantificação e análise linguística das palavras-número.</p>
1º MÓDULO	<p>Aprimorar as noções de contagem/quantificação, sequência numérica e conservação de quantidade.</p>	<p>Formular estratégia para ordenar páginas fotocopiadas de livro de literatura infantil.</p> <p>Antecipação dos sentidos da história, leitura e exploração dos sentidos.</p> <p>Representação de elementos da obra com material de contagem.</p> <p>Desenho dos elementos da história.</p>
2º MÓDULO	<p>Utilizar diferentes estratégias para quantificar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade: contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos; comunicar quantidades utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais; coletar, organizar, classificar, ordenar e construir representações para a comunicação de dados coletados.</p>	<p>Construção do gráfico da obra “Só um minutinho”.</p> <p>Retomar lista dos usos dos números.</p>

3º MÓDULO	<p>Aprender a escrever um bilhete a partir da observação de suas características.</p> <p>Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc.</p> <p>Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.</p>	<p>Análise de bilhete.</p> <p>Escrita de bilhete (produção coletiva).</p>
4º MÓDULO	<p>Aprimorar as habilidades de contagem e quantificação usando diferentes recursos.</p> <p>Perceber o corpo como instrumento de contagem.</p>	<p>Realização de adição e subtração em contexto de agrupamento (o corpo como recurso).</p> <p>Pega-pega "4 não pode".</p>
5º MÓDULO	<p>Resolver adições e subtrações em situações-problema referentes ao campo aditivo.</p> <p>Utilizar diferentes estratégias para quantificar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade: contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos; comunicar quantidades utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais.</p>	<p>Jogo das operações.</p> <p>Registro em quadro.</p>
6º MÓDULO	<p>Utilizar diferentes estratégias para quantificar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade: contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos; comunicar quantidades utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais.</p>	<p>Jogo do boliche.</p> <p>Registro em quadro.</p>
SITUAÇÃO FINAL	<p>Utilizar diferentes estratégias para quantificar e comunicar quantidades de elementos a partir de adição.</p>	<p>Retomada da atividade realizada na exploração inicial.</p> <p>Revisão e correção (se necessário) da representação da idade.</p> <p>Desafio: em grupos fazer a soma das idades, representar a quantidade com desenhos e escrever o número.</p> <p>Retomada do cartaz dos usos dos números.</p>

Fonte: Acervo das autoras (2016)

O FEITO

Passamos, então, a relatar e refletir sobre a aplicação da sequência didática durante o estágio de docência, nossa primeira experiência como professoras de uma turma do ciclo de alfabetização.

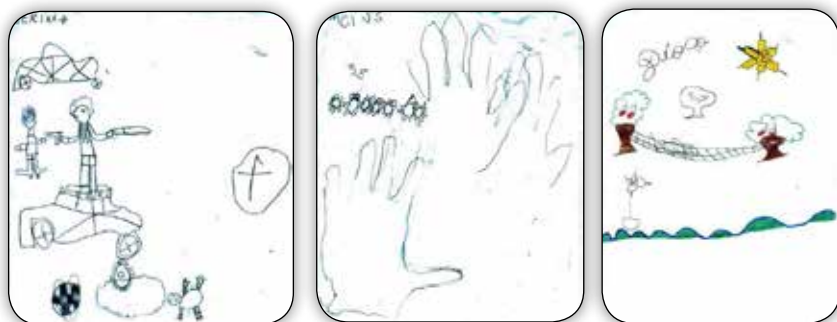
Na **situação inicial** foram desenvolvidos três momentos, que tinham como foco perceber os conhecimentos prévios das crianças em relação aos números, no que diz respeito à associação da denominação do número e sua respectiva representação simbólica, bem como quantificar e comunicar quantidades por meio de desenhos e material concreto.

Para o primeiro momento, que consistia na exploração inicial da temática e assumiu também o papel de produção inicial, distribuímos folhas de ofício A4 às crianças para que desenhassem determinada quantidade de coisas de acordo com a sua idade (por exemplo: oito desenhos, para oito anos de idade). Nessa atividade, lidamos com uma primeira dificuldade das crianças, pois algumas delas não sabiam sua idade, portanto, não sabiam quantos desenhos fazer. Tivemos que consultar a lista da turma para que pudéssemos informar as idades para as crianças que não sabiam ou estavam em dúvida. Essa situação chamou nossa atenção, pois, normalmente, as crianças sabem pelo menos quantificar sua idade desde bem pequenas utilizando os dedos como recurso.

Esperávamos que as crianças repetissem o mesmo desenho a quantidade de vezes necessária, mas nos surpreendemos, pois algumas utilizaram o número da idade que tinham para pintar um cenário, composto por diferentes figuras, uma outra forma de representar quantidades. Poderíamos ter aproveitado essas duas formas de representação e explorado com as crianças, por exemplo, a primeira forma de representação, pensando que a cada ano de aniversário celebramos com um bolo. Então, desenhariam a quantidade de bolos conforme a idade, formando o conjunto

“bolo”. Segundo, poderíamos supor que a cada ano recebemos um presente diferente, e as crianças desenhariam diferentes presentes representando sua idade, formando o conjunto “presente”. Isso possibilitaria que as crianças percebessem que há diferentes formas de representar uma mesma quantidade e que é possível agrupar elementos que tenham uma característica em comum, formando um conjunto (como no terceiro desenho da Figura 2 – conjunto “paisagem”).

Figura 2 – Desenhos das crianças de acordo com as suas idades



Fonte: Acervo das autoras (2016)

Algumas crianças fizeram a representação da idade por meio de desenhos, apresentando uma relação biunívoca (mesma quantidade que a idade), e realizaram corretamente a associação da quantidade ao símbolo gráfico ao escrever o número, ainda que de forma espelhada. Já outras crianças não representaram a quantidade corretamente por meio de desenho e/ou não sabiam como se escrevia o número, demonstrando a diversidade dos níveis em que as crianças se encontravam em relação aos conhecimentos matemáticos.

No segundo momento, realizamos uma conversa com as crianças para descobrir o que elas sabiam sobre os lugares e situações nas quais utilizamos os números. As crianças respondiam que com os números podemos contar: contar letras, os próprios

números, os gols do futebol e outras coisas. Incentivamo-las a pensar outros lugares onde podemos encontrar os números, e elas citaram: relógio, calendário, dinheiro e a brincadeira amarelinha. Com as respostas obtidas, a proposta era construir um cartaz e retomá-lo posteriormente, com o intuito de ampliá-lo, separando os diferentes usos dos números, classificando-os pelas funções ordinal, cardinal, medida e código.

Chamou nossa atenção que as crianças não responderam que os números servem para fazer “continhas”, função que se atribui, por vezes, como a única ou a principal para os números, dado que as crianças, muitas vezes, internalizam a atribuição da sociedade do *status quo* que é dado à escola, mesmo que relacionado a um conhecimento fragmentado como “fazer continhas” (NOGUEIRA; BARBOSA, 2008). Nesse sentido, Ramos (2009, p. 64) afirma que “nossa cultura tem priorizado, há muitas décadas, o ensino das contas”, pois “a lógica dessa abordagem é que sem saber fazer contas as crianças não saberiam resolver os ‘problemas’ [...]”. Todavia, ainda argumenta que “o natural será iniciar pelas situações ou histórias matemáticas e vivenciar as ações com o uso de materiais, de forma a compreender o que se está fazendo” (RAMOS, 2009, p. 65).

Cabe ressaltar que Ramos considera a palavra problema inadequada, pois remete a uma situação ruim; logo, resolver problemas matemáticos não motivaria as crianças. Nessa perspectiva, a autora propõe substituir problemas por nomes como histórias matemáticas, situações do dia a dia, gincana dos números, entre outros.

No terceiro momento da situação inicial, levamos um cartaz (Figura 3) previamente construído, que continha dez colunas e três linhas. Cada linha era referente a um item: palavra-número, número e quantidade de palitos referente ao número da coluna. O espaço “número” havia sido anteriormente preenchido. Afixamos o cartaz no quadro e, com as crianças, íamos colocando os palitos necessários de acordo com o número.

Cada criança tinha em sua mesa palitos para que também pudesse manipular o material e formar as quantidades, pois concordamos com Ramos quando assim relata: “[...] compreendi que não adiantava eu mostrar algum material para os alunos, era preciso que eles o pegassem, sentissem, montassem, mexessem, nele. Só assim eles estabeleceriam as relações, aplicações e descobertas” (RAMOS, 2009, p. 33). Assim, ao desenvolver a atividade, também íamos incentivando as crianças para que utilizassem os palitos de suas mesas e formassem as quantidades conosco.

Durante a construção do cartaz, propositalmente mostrávamos mais ou menos palitos que o necessário para o espaço. Nosso intuito era de que as crianças percebessem e nos corrigissem para a quantidade correta. E foi o que elas fizeram. Ao colocarmos os palitos no cartaz, com as crianças, sempre ressaltávamos a ideia da iteração de 1, mostrando que se já tínhamos três palitos para formarmos o quatro precisávamos de +1 palito. Afinal, para a criança construir a noção de número “precisa compreender que 3 é $2+1$, por isso vem depois do 2 e assim por diante” (CARVALHO, 2010, p. 23).

Figura 3 – Cartaz números



Fonte: Acervo das autoras (2016)

Estava prevista no planejamento deste dia a análise linguística das palavras-número, verificando sons semelhantes e compa-

rando número de sílabas. Em função do tempo, esta atividade não pode ser realizada. No entanto, em um dia posterior, na realização de outra atividade na qual as crianças precisavam escrever a palavra-número “sete”, as questionamos quanto à letra que começava. Elas disseram “C”. Então, chamamos a atenção delas para o cartaz dos números para que descobrissem que outra letra tinha esse mesmo som e problematizamos a questão de que às vezes os sons são iguais, mas usamos letras diferentes para escrever.

Após a situação inicial, começamos a desenvolver os módulos da sequência didática. Para o desenvolvimento dos módulos, utilizamos a obra *Só um minutinho: um conto de esperteza num livro de contar* (MORALES, 2006).

No **primeiro módulo**, em grupos, as crianças foram desafiadas a organizar as páginas do livro fotocopiadas na sequência correta. Para isso, chamávamos sua atenção para as quantidades de elementos iguais nas imagens da história e para a palavra-número que estava destacada no texto, pois, inicialmente, elas não conseguiam formular uma estratégia sozinhas.

Figura 4 – Ilustração do livro *Só um minutinho*



Fonte: Morales (2006)

Em um dos grupos havia uma criança alfabética. Lembramo-la de que havia coisas escritas que poderiam ser lidas para tentar encontrar a ordem. Ela, então, começou a ler tudo o que estava escrito na página. Sugerimos que ela olhasse o que estava em destaque no texto (as palavras-número). Na hora ela fez uma cara de surpresa e disse para o grupo: “é isso, pessoal”; e começou a mostrar para as outras crianças que nas cópias estavam escritas as palavras-número e seguindo essa ordem poderiam organizá-las. Lembramos as crianças de que também poderiam observar e contar a quantidade de desenhos iguais na página, pois essa seria uma outra maneira de encontrar a ordem. Essa estratégia foi um pouco mais complexa, pois as fotocópias eram em preto e branco. Caso fossem coloridas essa estratégia poderia ter sido mais eficiente.

Ao fim da organização das páginas fotocopiadas, realizamos com as crianças a antecipação dos sentidos como preparação para leitura. Fizemos algumas perguntas: olhando a capa do livro, o que podemos pensar? Qual é o título dessa história? Quais personagens aparecem na história? O que eles fazem? O que será que acontece nessa história? Nesse momento as crianças não forneceram muitas ideias sobre a história.

Durante a leitura, solicitávamos a interação das crianças, mostrando com os dedos as quantidades de coisas que a personagem vovó Carocha ia fazendo durante a história. Após a leitura do livro, fizemos a exploração dos sentidos da obra. As crianças entenderam que a vovó estava preparando sua festa de aniversário. Algumas crianças disseram ter gostado do final da história, no qual a vovó consegue enganar a morte, mas também nos surpreendemos, pois algumas achavam que a vovó deveria ter sido levada pelo senhor Esqueleto, que na obra representa a morte. Quando questionamos o que aconte-

ceria se o senhor Esqueleto levasse a vovó, a resposta foi: “levaria ela pro caixão”.

Finalizada a conversa sobre o livro, contamos junto com as crianças as quantidades que aparecem na história. Para isso, distribuímos palitos para que cada criança pudesse contar, utilizando o material concreto: uma casa varrida, dois bules de chá, três pilhas de tortilha etc. Na sequência, a proposta era de que, utilizando os palitos, as crianças contassem todas as coisas que a vovó havia feito, mas não conseguimos somar todas porque as crianças começaram a se dispersar. Percebemos que não fazia sentido para as crianças juntar (somar) as coisas feitas e objetos. Percebemos que poderíamos ter proposto outra forma de somar que talvez tivesse mais sentido para as crianças, como, por exemplo: juntar a quantidade de ações/tarefas que a vovó fez: 1 varrer + 2 preparar os bules de chá + [...] e, assim, sucessivamente até somar as 10 ações feitas. Depois, poderíamos somar os objetos utilizados e pessoas participantes nas ações da vovó: 1 vassoura + 2 bules de chá + 3 [...], contabilizando os 55 objetos utilizados e pessoas participantes das ações da vovó.

Posteriormente, distribuímos para as crianças folhas de ofício A4. Cada uma ficou responsável por desenhar um acontecimento da história. Consequentemente, cada uma ficou responsável pelo desenho que representava um número (Figura 5). Orientamos para que fizessem as quantidades de elementos importantes da história bem destacadas. Muitas crianças demonstraram resistência para desenhar; diziam que não sabiam desenhar. Mas as incentivamos explicando que quanto mais se treina e faz desenhos, melhor estes ficam.

Figura 5 – Desenhos das crianças para as quantidades do livro



Fonte: Acervo das autoras (2016)

Neste primeiro módulo, se contemplou o eixo da oralidade nos momentos de interações orais, demandando a participação dos alunos nos momentos de diálogo, contagem, interpretação e argumentação de diferentes pontos de vista quanto aos sentidos da história e organização da sequência de imagens da história.

O eixo da leitura é contemplado no momento de antecipação de sentidos, de ativação de conhecimentos prévios e na exploração de interpretações da obra, quando se constroem possíveis sentidos para a história lida, descobrindo significados não observados anteriormente.

No **segundo módulo** a proposta era a construção do gráfico da história. No entanto, percebemos que diversas crianças ainda

não dominavam as habilidades de contagem e quantificação. Por isso, optamos por inverter a ordem dos módulos e proporcionar mais atividades de contagem e quantificação com apoio de material concreto para, depois, partir para a atividade do gráfico, que exigiria uma abstração maior.

Assim, o segundo módulo foi reorganizado para colocar em foco noções básicas de agrupamento para compreensão do algoritmo da adição. Conforme Ramos (2009, p. 35), “atividades e jogos favorecem o significado, a concretude, a visualização, a percepção e a compreensão necessários para o desenvolvimento das habilidades numéricas [...]”. Pensando nisso, adaptamos o jogo das operações do caderno *Jogos na alfabetização matemática* do PNAIC (BRASIL, 2014).

Organizadas em duplas ou trios, distribuímos os seguintes materiais: dado comum (1 ao 6), pote com quantidade suficiente de tampinhas e quadro para registro do jogo (Quadro 2). A cada rodada, jogavam o dado duas vezes, anotavam o valor na tabela e faziam a soma.

Quadro 2 – Material para registro das jogadas

JOGADOR:			
1ª RODADA	2ª RODADA	3ª RODADA	4ª RODADA
JOGADA 1:	JOGADA 1:	JOGADA 1:	JOGADA 1:
JOGADA 2:	JOGADA 2:	JOGADA 2:	JOGADA 2:
TOTAL:	TOTAL:	TOTAL:	TOTAL:
TOTAL DAS RODADAS:			

Fonte: Acervo das autoras (2016)

Algumas duplas ou trios conseguiram jogar autonomamente, enquanto outras pediam nosso auxílio constantemente e tiveram dificuldades de somar (juntar) as quantidades de cada jogada, mesmo com o apoio das tampinhas como material de contagem.

Durante a aplicação deste jogo, percebemos que as crianças não desempenhavam bem as ações de tirar determinada quantidade de tampinhas do pote e juntar tampinhas para obter o total. Então, decidimos que teríamos que repetir o jogo e propiciar essas ações antes do início do jogo. Também resolvemos ampliar o jogo acrescentando a operação subtrair (tirar) tampinhas, além de adicionar (acrescentar).

Para isso, planejamos uma extensão do segundo módulo. Aos materiais já utilizados na primeira versão do jogo, adicionamos o dado das operações. Cada lado do dado possuía um sinal de soma ou subtração. Também modificamos o quadro de registro (Figura 6).

Figura 6 – Quadro do jogo preenchido pelas crianças

RICHARD, EVELIN E CRISTIAN

1ª RODADA	2ª RODADA	3ª RODADA
JOGADA 1: <u>5</u>	JOGADA 1: <u>0</u>	JOGADA 1: <u>5</u>
JOGADA 2: <u>2</u>	JOGADA 2: <u>2</u>	JOGADA 2: <u>1</u>
OPERAÇÃO: (X)+ ()-	OPERAÇÃO: ()+ (X)-	OPERAÇÃO: (X)+ ()-
TOTAL: <u>7</u>	TOTAL: <u>4</u>	TOTAL: <u>6</u>
DESENHO	DESENHO	DESENHO
○○○○○○○	○○○○ ○○	○ ○ ○ ○ ○ ○
TOTAL DAS RODADAS: <u>17</u>		
DESENHO DO TOTAL DAS RODAS		

Fonte: Acervo das autoras (2016)

Ao analisarmos o quadro de jogada dessas crianças (Figura 6), percebemos que no espaço “desenho do total das *rodas*” – no dia do jogo explicamos para as crianças que esse espaço era para o desenho do total das rodadas, apesar da escrita equivocada – a quantidade de elementos total é 19 se contados individualmente os três bonecos de mãos dadas, porém para as crianças essas figuras representam uma só, portanto, a contagem final é 17 e corresponde à soma das rodadas. Acreditamos que o desenho das três figuras foi considerado pelas crianças como uma representação delas no grupo, ou seja, apesar de haver três crianças, elas formavam um grupo de jogadores, por isso esse elemento vale como um para a contagem final.

Nesse jogo cada criança deveria jogar o dado duas vezes. A jogada com número maior deveria ser anotada no espaço de cima (jogada 1) do quadro, e a jogada com número menor no espaço de baixo (jogada 2). Feito isso, a criança jogava o dado da operação e marcava, no espaço reservado, se a operação era de soma ou subtração. Também poderiam utilizar o espaço “desenho” no quadro para auxiliar no cálculo ou utilizar as tampinhas. Caso a operação a ser realizada fosse uma subtração, as crianças faziam desenhos da quantidade e depois riscavam ou apagavam a quantidade de desenhos referente ao subtraendo. Ao utilizar os recursos de desenhos ou tampinhas, a criança constrói o conceito numérico, pois desenvolve a noção da inclusão hierárquica. Por exemplo: ao contar o total de cinco tampinhas, a criança visualmente percebe que o cinco, além de se referir à última tampinha, também representa o total das tampinhas; portanto, o um, o dois, o três e o quatro estão incluídos no cinco (KAMII, 1990).

Além disso, orientamos as crianças para que, quando contassem as tampinhas, já separassem as contadas, pois “a criança pode equivocar-se ao contar, devido à disposição espacial dos objetos: caso estejam espalhados sobre a superfície, e não estarem dispo-

tos linearmente [...]” (VERGNAUD, 2003 apud CARVALHO, 2010, p. 31).

Buscávamos que as crianças trabalhassem ajudando umas às outras como da primeira vez que jogamos. Por isso, ao entregarmos o material, as lembrávamos de que deveriam usá-lo juntas. Percebemos que algumas dividiam as funções no jogo: uma criança ficava com o dado de número e a outra com o dado dos sinais; outras alternavam a vez de jogar para cada um da dupla; mas, também, havia duplas em que só uma das crianças realizava as jogadas e anotações no quadro. Entretanto, se comparado com a primeira vez que jogamos, algumas duplas conseguiram evoluir no trabalho colaborativo. Pode-se observar a importância de manter as duplas de trabalho por um determinado tempo para que aprendam a trabalhar juntos. Entretanto, é preciso reconhecer que o trabalho colaborativo é algo que precisa ser ensinado às crianças e vivenciado cotidianamente. Além disso, é fundamental observar se as crianças não têm desavenças ou desafetos, pois organizar um grupo de crianças que não têm vontade de trabalhar juntas só prejudica a sua aprendizagem. Outro critério importante para a escolha dos grupos são os objetivos de aprendizagens, pois é preciso pensar em duplas produtivas que, mesmo com diferentes níveis de conhecimento, possam avançar juntas – critério que buscamos observar na escolha das duplas.

Ao observarmos as crianças e a forma como realizavam as jogadas, percebemos que a maioria delas ainda não realizava adições e subtrações, pois pegavam do pote cinco tampinhas mais duas tampinhas e depois contavam todas, uma por uma, para chegar ao resultado sete. Quando uma criança conta todos os elementos de um em um para chegar numa quantidade total, na verdade, ela está fazendo uma contagem. A criança conta desde o elemento inicial até o elemento final, para assim chegar ao resultado. A criança só realiza uma adição quando parte de uma quan-

tidade inicial e acrescenta outra quantidade na que já tem. Por exemplo: já tenho cinco tampinhas, ao somar duas, são: seis, sete.

A situação de contagem também ocorre na subtração, quando, após retirar a quantidade necessária, se volta a contar desde o elemento inicial. A subtração só é realizada quando a criança é capaz de imaginar que se há cinco tampinhas, ao tirar duas, ficará com três, sem precisar contar uma a uma as tampinhas restantes (RAMOS, 2009).

Entretanto, forçar que a criança abandone a contagem de todos os elementos e passe a continuar contando a partir de uma determinada quantidade não é uma estratégia efetiva para a aprendizagem da execução de operações matemáticas (FUSON, 1982 apud MORENO, 2006). Assim, há dois motivos que justificam o porquê de as crianças precisarem, por um tempo, apoiar-se na contagem de todos os elementos. O primeiro é que o conhecimento de série numérica tem de ser muito maior para que se possa partir da contagem de um número diferente de um. Segundo, quando se contar todos os elementos (um por um), significa que ainda não se dominam as relações parte/todo, ou seja, não existe ainda o entendimento da relação entre dois conjuntos que antes eram o total e que com a soma passam a ser uma parte do novo total (KAMII, 1984 apud MORENO, 2006).

Portanto, é proporcionando que as crianças sejam expostas a diversas situações nas quais suas habilidades numéricas são exigidas que estas são construídas e consolidadas, possibilitando que executem as operações matemáticas aqui exemplificadas e outras.

Após todas as duplas completarem os quadros, somando o valor de todas as rodadas, para descobrirem sua pontuação final, construíamos com as crianças no quadro da sala de aula uma tabela com a ordem de pontuação das duplas. Neste momento anotávamos todas as pontuações e solicitávamos que elas nos apontassem os números do menor ao maior. Para as pontuações com

numeração maior, utilizávamos o calendário como suporte a fim de que as crianças visualizassem a ordem dos números, pois, às vezes, elas não sabiam dizer que número era maior ou menor, por serem números maiores do que aqueles com os quais estavam acostumadas a trabalhar.

Ao longo do jogo percebemos que algumas crianças utilizavam como recurso o cartaz que havíamos construído na situação inicial: elas jogavam o dado, contavam o número de bolinhas, mas não sabiam qual era o número que deveriam escrever no quadro. Então, elas contavam olhando o cartaz para saberem qual era a grafia correta do número tirado no dado. Essa percepção proporcionou que incluíssemos atividades nos planejamentos seguintes que abrangiam o uso da grafia do número e a representação da quantidade correspondente.

O **terceiro módulo** constitui-se pela escrita coletiva de um bilhete em resposta ao bilhete deixado pelo senhor Esqueleto para a vovó Carocha, conforme refere a história lida. Nós fomos as escribas. Primeiramente, relembramos a história que havia sido lida, mostrando para a turma os desenhos feitos (Figura 5), expostos em sala. Questionamos as crianças se elas lembravam o que havia no final do livro (o bilhete do senhor Esqueleto). Explicamos que agora nós interpretaríamos o papel da vovó e deveríamos pensar no que ela responderia para o Esqueleto. Antes de iniciarmos a escrita, conversamos sobre as características do gênero bilhete, analisando o bilhete que estava no livro. Ao perguntarmos como começaríamos a escrita, as crianças disseram que deveríamos agradecer o Esqueleto pela presença na festa de aniversário da vovó. Ao escrevermos no quadro “muito obrigado”, uma criança disse que deveríamos escrever “muito obrigada”, pois quem estava escrevendo era a vovó. Ao fim da escrita, outra criança sugeriu que assinássemos o bilhete com a frase “sinceramente, vovó Carocha”, demonstrando conhecer as características do gênero.

O foco deste módulo foi a produção textual. A escrita do bilhete foi realizada a partir de um contexto, pois pensamos o que dizer, a forma de dizer (considerando a análise das características de um bilhete) e para quem estávamos escrevendo. Também refletimos sobre quais palavras usar e sobre como escrevê-las. Ao trabalhar com literatura infantil, “[...] é possível que crianças [...] apropriem-se não apenas de expressões típicas de abertura e fechamento de histórias, mas também dos temas, personagens, vocabulário, formas de estruturação do texto e usos linguísticos típicos desse gênero textual” (BRANDÃO; ROSA, 2005, p. 53). Além disso, pudemos perceber a importância de criar um contexto para a produção textual, pois as crianças se mostram muito mais interessadas em observar as características do gênero textual proposto e se empolgam contribuindo com ideias para a escrita quando estão motivadas e reconhecem um contexto para o qual e no qual a produção escrita será feita.

Isto posto, infere-se que o trabalho com literatura infantil pode favorecer a análise das características de diferentes gêneros textuais e servir como contexto mobilizador para atividades de produção textual. Além disso, propicia uma experiência estética nas produções textuais e na exploração dos sentidos do texto ao oportunizar uma diversidade de interpretações sobre o que pode ser inferido ou criado a partir de nossa própria experiência ou em relação ao contexto de produção (BRANDÃO; ROSA, 2005).

Ao iniciarmos a atividade acima explicitada, estava planejado que entregaríamos cópias do bilhete do livro para as crianças colarem no caderno. Contudo, no dia nos esquecemos de entregar as cópias e, ao fazermos isso no dia seguinte, as crianças acharam que já estávamos entregando a resposta do senhor Esqueleto ao bilhete que havíamos escrito no dia anterior. Nesse momento, elas ficaram muito animadas, o que nos deixou contentes, pois percebemos o enorme envolvimento das crianças com a proposta. Tivemos que

explicar para as crianças que aquela ainda não era a resposta do Esqueleto, mas sim uma cópia do bilhete do livro. No mesmo dia, pensamos que precisávamos acrescentar um novo módulo à sequência didática, contemplando um bilhete de resposta do senhor Esqueleto, algo que foi feito no sexto e último módulo.

O **quarto módulo** foi desenvolvido em uma aula de educação física, no pátio da escola. Para a realização das atividades deste módulo, encontramos dificuldades em organizar as crianças no pátio, pois, por estarem nesse espaço, queriam brincar e correr enquanto nós queríamos explicar como seriam as atividades. Na primeira atividade deste módulo, o objetivo era que as crianças percebessem o seu corpo como um “recurso” para contagem. Ramos (2009) argumenta que, ao realizar atividades corporais, a criança é estimulada através de percepções táteis, visuais e auditivas, criando uma memória sensorial que armazena as informações captadas.

Para isso, separamos as crianças em grupos que tinham quantidades diferentes de membros. Nós perguntávamos quantas crianças havia em cada grupo e quanto era necessário para chegarmos a determinada quantidade, para ser maior ou menor, em relação ao grupo formado. Após elas responderem, retirávamos ou acrescentávamos crianças do grupo, repetindo novamente os questionamentos.

Para a segunda atividade deste módulo desenvolvemos a brincadeira “pega-pega quatro não pode”. Separamos as crianças em grupos de três e deixamos algumas de fora. O propósito da atividade era de que as crianças sem grupo tentassem pegar um dos trios, dando a mão para uma das crianças que estava na ponta. Conseqüentemente, a criança da outra ponta deveria sair, pois grupo de quatro crianças não podia. A criança que saía deveria correr e tentar pegar outro trio e, assim, sucessivamente. Após explicarmos as regras e formar os trios, demos início à brincadeira, porém as três crianças que estavam em trios soltavam as mãos

quando alguém das pontas era tocado, ou seja, cada uma corria para um lado e não agiam como um grupo. Quando percebemos, praticamente todas as crianças estavam correndo individualmente. Paramos a brincadeira e explicamos novamente que os trios não poderiam soltar as mãos. Dessa vez, percebemos que a explicação foi mais bem compreendida, e a segunda vez que a brincadeira foi realizada atendeu ao nosso objetivo.

Este módulo teve como foco a adição e a subtração em contexto de agrupamentos e formação de números/quantidades. Os objetivos eram desenvolver e compreender operações simples, aprimorar as habilidades de contagem e quantificação usando diferentes recursos, além de perceber o corpo como instrumento de contagem.

Para o **quinto módulo** nossa proposta foi a de construirmos com as crianças um gráfico referente às quantidades de ações/tarefas apresentadas no livro. Primeiro, construímos um gráfico no quadro da sala de aula. Para isso, desenhemos um quadrado de 10cm x 10cm e solicitamos a ajuda das crianças para que o preenchessem. Com o auxílio do livro, as crianças nos diziam quantos quadradinhos devíamos pintar para representar a quantidade que estava na página. Ao pintar um quadradinho para uma casa varrida, dois para os bules de chá e, assim, sucessivamente, procurávamos mostrar que a cada coluna pintávamos sempre +1 quadradinho em relação ao que havíamos pintado na coluna anterior, pois, como estávamos seguindo uma ordem numérica (1 a 10) em um gráfico de função crescente, nosso objetivo era de que as crianças compreendessem que o número seguinte era o anterior +1. Em seguida as crianças receberam um papel quadriculado ampliado para que pudessem transpor o gráfico do quadro branco para o papel. Algumas crianças tiveram dificuldades nessa atividade de transpor do quadro a representação do gráfico para o papel quadriculado; outras entenderam que precisavam sempre pintar mais um quadradinho além da quantidade pintada na coluna anterior.

O eixo “números e operações”, no quinto módulo, abordou as relações de correspondência um a um ou correspondência termo a termo, que trata de “igualar duas coleções no sentido da quantidade” (RAMOS, 2009, p. 27), ou seja, é a relação de comparação de unidade a unidade de duas coleções, um para um. Nessa comparação, é possível determinar se duas coleções têm a mesma quantidade de objetos ou não e, então, qual tem mais ou qual tem menos. As operações que demandam perceber o que tem de mais, de menos e de igual são relações básicas para o desenvolvimento do conceito de número e foram habilidades propostas durante a representação de itens da história e transposição do gráfico do quadro para o papel quadriculado.

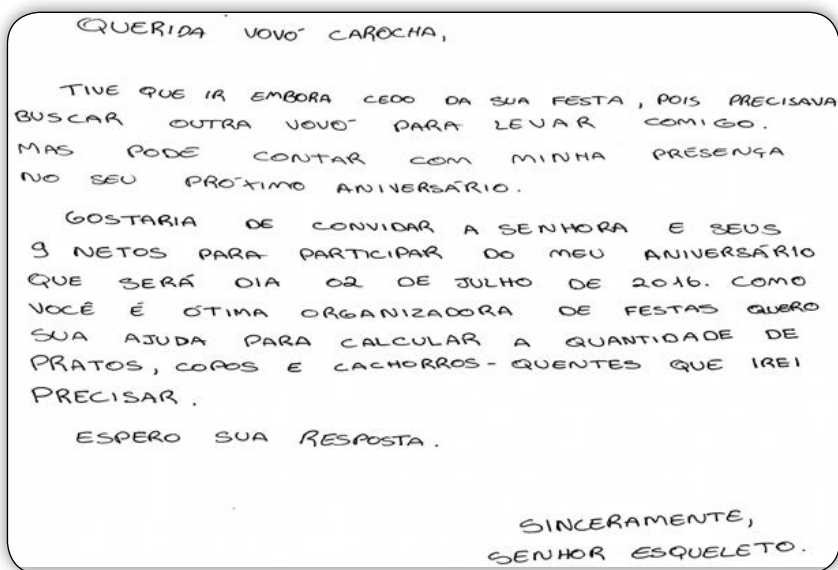
Figura 7 – Gráfico feito no quadro e as crianças fazendo seu próprio gráfico



Fonte: Acervo das autoras (2016)

O **sexto e último módulo** da sequência não havia sido inicialmente planejado, mas, em função do envolvimento das crianças com a troca de bilhetes entre a vovó Carocha e o senhor Esqueleto, compreendemos como necessária a criação deste módulo. No segundo módulo as crianças haviam produzido um bilhete para enviar ao senhor Esqueleto. Então, nós, as professoras, confeccionamos um bilhete de resposta (Figura 8), que foi tomado como impulsionador para o desenvolvimento deste módulo. Neste bilhete, o senhor Esqueleto convidava a vovó Carocha e seus nove netos para o seu aniversário e também solicitava a ajuda da vovó para organizar a festa, calculando a quantidade de pratos, copos e cachorros-quentes que seriam necessários, de acordo com o número de convidados.

Figura 8 – Bilhete resposta do senhor Esqueleto



Fonte: Acervo das autoras (2016)

Para apresentar o bilhete escrito às crianças, resolvemos escondê-lo e encenamos a sua descoberta, por acaso, na gaveta de

nossa mesa de trabalho, na sala de aula. As crianças imediatamente se levantaram e vieram para nossa volta na tentativa de verem o bilhete. Todas ficaram maravilhadas pelo fato de o senhor Esqueleto ter deixado uma resposta. Pedimos que as crianças sentassem para que pudessem ler para elas o que estava escrito no bilhete.

Na sequência, para responder o bilhete, as crianças tinham que primeiro fazer algumas ações matemáticas. Algumas crianças conseguiram pensar estratégias para descobrir quantos cachorros-quentes os convidados da festa poderiam comer fazendo desenhos. Definimos que seriam dois cachorros-quentes para cada um. Algumas crianças desenharam bolinhas de duas em duas e outras desenharam risquinhos para fazer o cálculo: primeiro, 18 risquinhos e, depois, mais 18. Mas a maioria das crianças não conseguiu pensar uma estratégia, mesmo estimulando-os a fazer desenhos ou utilizar tampinhas como recurso. É importante destacar que até este momento ainda não havíamos proposto “problemas” ou situações com essa complexidade, envolvendo quantidades grandes, considerando os conhecimentos matemáticos que haviam desenvolvido até o momento.

Entendemos que o desenho é uma ferramenta importante para que a criança possa demonstrar seu pensamento. Além disso, “[...] o desenho neste contexto pode aparecer como ferramenta na construção do pensamento matemático, quando a criança pensa e desenvolve estratégias para resolução com e a partir dos desenhos por ela elaborados” (SANDES, 2013, p. 70). Nesse sentido, é fundamental que possamos analisar os desenhos produzidos pelas crianças como forma e registro do pensamento matemático e ouvi-las quanto à explicação de como resolveram o problema proposto através dos desenhos; caso contrário, fica difícil entender como a criança está desenvolvendo seu raciocínio matemático.

Ao iniciarmos a escrita coletiva do bilhete com a resposta sobre a quantidade necessária de cachorros-quentes, uma criança

disse que poderíamos perguntar ao esqueleto se a vovó poderia levar alguns amigos. Estes amigos seriam as crianças da turma. Dissemos que poderíamos perguntar isso no bilhete que estávamos escrevendo, mas que o Esqueleto só havia convidado a vovó e os netos. Então, a mesma criança sugeriu que nos disfarçássemos de vovó e netos para poder entrar na festa.

A situação final da sequência didática não pôde ser realizada porque as professoras da escola entraram em greve e nosso estágio foi interrompido. Na situação final, devolveríamos para os alunos os desenhos produzidos na situação inicial e eles deveriam revisá-los para verificar se a quantidade de desenhos estava correta em relação à idade deles. Caso não estivesse, deveriam corrigir. Após, os alunos se reuniram em grupos e desenhariam a quantidade referente à soma das idades dos componentes e escreveriam o número resultante dessa soma, podendo utilizar material concreto para realizar a soma das idades. Também estava previsto que retomássemos o cartaz das funções dos números a fim de averiguar se havia mais usos dos números descobertos durante a realização da sequência didática.

Quadro 3 – Síntese da realização da sequência

Exploração inicial: desenho relativo à idade.

Apresentação da situação e situação inicial: cartaz uso dos números, cartaz dos números, quantificação com palitos.

1º módulo: livro *Só um minutinho* – ordenação de páginas, leitura da obra, contagem com palitos e desenho da obra.

2º módulo: jogo das operações.

Extensão do 2º módulo: repetição do jogo das operações e classificação das equipes do jogo das operações.

3º módulo: bilhete.

4º módulo: educação física – operações-agrupamento e pega-pega 4 não pode.

5º módulo: gráfico.

6º módulo: retorno do bilhete.

Situação final: retomada das atividades da situação inicial.

Fonte: Acervo das autoras (2016)

ENTRE FALTAS E DESEJOS

As ações e reflexões apresentadas neste relato se constituíram a partir de nossa primeira experiência como professoras. Estávamos experimentando o conhecimento da realidade da sala de aula em uma turma de 2º ano enquanto vivenciávamos nossa primeira experiência de docência. É importante dizer que no início do estágio não tínhamos tanta clareza sobre objetivos de ensino-aprendizagem e sobre como encadear os conteúdos nos planejamentos, pois não tínhamos conhecimentos suficientes sobre os perfis dos alunos e o que já sabiam, algo que se alterou com o passar das semanas, tendo em vista que fomos construindo muitos conhecimentos sobre as crianças, suas necessidades, curiosidades e gostos. Além disso, sentíamos certa fragilidade em nossa formação para o trabalho com a matemática, o que colocava mais desafios e caminhos a serem percorridos em busca de conhecimentos.

Nossa iniciação como professoras manifestou faltas e desejos em demasia que não podiam ser supridos de forma imediata em sua totalidade. Tivemos que educar nossa paciência em relação às nossas faltas e compreender que na profissão docente temos que conviver com esse desejo e necessidade de buscar aprender continuamente o que nos falta para poder ensinar melhor.

Por essa razão, apresentaremos alguns encaminhamentos relativos às nossas faltas e/ou aprendizagens desenvolvidas que nos permitiram continuar a ensinar olhando para as possibilidades, fugindo assim da imobilidade que a falta pode causar. Esses encaminhamentos capturados se constituem em elementos que podem potencializar a ação docente e os encontros educativos na produção de aprendizagens.

Identificamos a literatura infantil como um elemento potencializador, capaz de gerar aprendizagens relacionadas tanto à alfabetização como à matemática. A literatura tem esse poder de

fascínio que encanta e envolve, podendo ser utilizada como elemento motivador na construção de aprendizagens. O ensino é um projeto realizado sobre outros indivíduos que nem sempre têm o desejo de aprender; e para que aprendizagens ocorram, esse desejo precisa ser estimulado. Nesse contexto, a literatura pode ser utilizada como elemento que motiva a construção de aprendizagens.

Entendemos o olhar observador, o aprimoramento de formas sistemáticas de registro e a reflexão sobre a ação pedagógica e sobre os encontros educativos como elementos essenciais para apreender os conhecimentos que as crianças já possuem e como meio que permite ajudá-las a avançar na construção de aprendizagens. Enunciamos isso porque inicialmente tínhamos a concepção de que as crianças aprenderiam a utilizar os números para contagem, quantificações e situações-problema de adição e subtração (mesmo que com quantidades pequenas) a partir da sequência didática realizada. Entretanto, percebemos que as crianças precisavam de mais tempo e estratégias diversificadas para construir a noção de número, inclusive por se encontrarem em diferentes níveis de aquisição do conhecimento matemático. Isso demonstra que o planejamento demanda um replanejamento constante para que as crianças avancem na construção de suas aprendizagens. E perceber isso se torna mais consciente quando se realiza o registro sistemático sobre o que se faz e se observa em sala de aula.

Reconhecemos que precisamos aprimorar as formas de registrar os encontros educativos, pois muitas vezes tínhamos dificuldade de acompanhar as produções das crianças ou registrar o que ocorria para melhor compreender como estavam pensando matematicamente. A dificuldade de registro em sala era escassa em função da efervescência que se constituía nossa sala de aula, uma turma extremamente agitada, que requeria nossa ação e vigilância ininterrupta.

Ainda, defendemos que uma alternativa eficiente para lidar com a diversidade de conhecimentos matemáticos em uma turma de crianças pode acontecer por meio do investimento no trabalho colaborativo, organizando-as para trabalhos em grupos. Da mesma forma, o trabalho colaborativo entre as professoras pode ser uma estratégia poderosa de qualificação da ação docente. Nós tivemos a oportunidade de experimentar a docência compartilhada e acreditamos que essa deveria ser uma aposta fortalecida, pois ela cria culturas de diálogo e colaboração a partir das ações das próprias docentes.

Por fim, cabe destacar que acreditamos que é tarefa da professora organizar as situações de ensino nas quais a criança poderá aprender e construir conhecimento matemático. A construção do número é uma abstração reflexiva em determinado nível, o que não significa que esse processo seja espontâneo. É preciso que enquanto professoras organizemos as situações para que as crianças avancem na construção do número, pois é com a paixão por aprender continuamente e com o desejo de ensinar que vamos nos constituindo professoras que ensinam cada vez melhor.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A.; ROSA, E. Literatura na alfabetização: que história é essa? In: BRANDÃO, A.; ROSA, E. (orgs.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Elementos conceituais e metodológicos para defi-**

nição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília: MEC, SEB, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** vamos brincar de construir as nossas e outras histórias. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** jogos na alfabetização matemática. Brasília: MEC, SEB, 2014.

CARVALHO, M. **Números:** conceitos e atividades para educação infantil e ensino fundamental I. Petrópolis: Vozes, 2010.

KAMII, C. **A criança e o número:** implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Trad. Regina Assis. 11. ed. São Paulo: Papirus, 1990.

LEAL, T.; BRANDÃO, A. C. P.; ALBUQUERQUE, R. K. Por que trabalhar com sequências didáticas. In: FERREIRA, A.; ROSA, E. (orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula:** a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

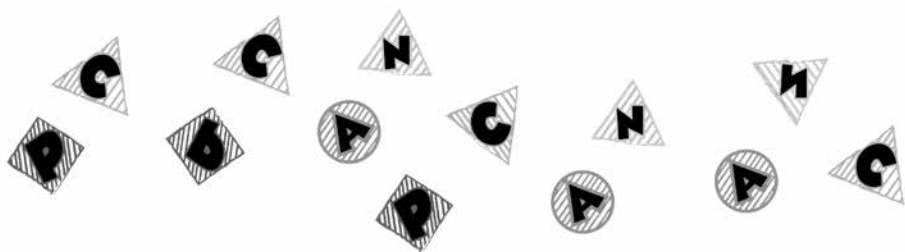
MORALES, Y. **Só um minutinho:** um conto de esperteza num livro de contar. Trad. Ana Maria Machado. São Paulo: FTD, 2006.

MORENO, B. O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série. In: PANIZZA, M. **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais:** análise e propostas. Trad. Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NOGUEIRA, M.; BARBOSA, C. As crianças, os números do cotidiano e os números da escola. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 129-142, 2008. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID178/v13_n2_a2008.pdf>.

RAMOS, L. **Conversas sobre números, ações e operações**: uma proposta para o ensino da matemática nos primeiros anos. São Paulo: Ática, 2009.

SANDES, J. O desenho como representação do pensamento matemático da criança no início do processo de alfabetização. In: SMOLE, K.; MUNIZ, C. **A matemática em sala de aula**: reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.



PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TURMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

LETÍCIA PACHECO DOS REIS

Este texto aborda o trabalho pedagógico desenvolvido com uma turma de 2º ano integralizada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pepita de Leão no ano 2015. A turma e o trabalho integram as atividades do projeto de intervenção e pesquisa intitulado “Alfabetização e educação integral: possibilidades e desafios”. O foco principal de pesquisa foi o acompanhamento das aprendizagens, principalmente de leitura e escrita, de uma turma de educação integral, durante o ciclo de alfabetização. A proposta realizada tomou como referência as ideias de Leal, Brandão e Albuquerque (2012, p. 148) sobre sequência didática, entendendo-a como uma forma de organização do trabalho pedagógico que envolve “diferentes concepções de ensino e de aprendizagem que se materializam em propostas em que atividades sequenciais são planejadas com vistas e objetivos didáticos específicos”. No caso deste trabalho, trata-se de uma sequência de atividades relacionadas às áreas de leitura, escrita e sócio-históricas, desenvolvidas com a turma A21 da referida escola entre os meses de março e maio de 2015.

A sequência foi realizada em função de necessidades apresentadas pela turma. Entre elas, a falta de interesse pelo espaço escolar, muitas vezes não visto como um espaço coletivo e seu, e a ausência de compreensão sobre a função e importância deles, dentro da escola, bem como dos demais participantes da comunidade escolar (funcionários da limpeza e da cozinha, secretária etc.). Essas necessidades foram detectadas ao longo do ano 2014 e no início de 2015. Observou-se que os alunos frequentemente se mostravam indiferentes aos espaços escolares, manifestando comportamentos como o de riscar as classes, chutar móveis, quebrar objetos, além de terem posturas intolerantes às diferentes opiniões dos colegas, privilegiando apenas as suas. Identificadas essas necessidades, após reflexão e discussão com os demais professores, julgou-se pertinente a realização do trabalho. Além disso, o conteúdo abordado pela sequência didática faz parte do currículo do 2º ano da escola.

Na sequência deste texto, apresento o contexto em que foi realizada a atividade (o local, a realidade social, o perfil da turma, as características da escola) e, após, as circunstâncias que envolveram o trabalho com a sequência didática (as etapas, os conteúdos e as atividades propostas). Na descrição das etapas da sequência didática, também faço a apreciação e discussão de situações e aspectos que surgiram no decorrer da ação, bem como exploro aspectos teóricos que orientaram a prática pedagógica. Por fim, na última seção, dedico-me à reflexão sobre situações ocorridas durante a realização da sequência didática, buscando, principalmente, estabelecer relações com o foco da pesquisa, ou seja, a organização de uma proposta de educação integral para o ciclo de alfabetização que garanta o direito à escrita e à leitura como práticas sociais que incidem sobre a formação integral da criança.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: O CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Escola Municipal Pepita de Leão é uma instituição de pequeno porte da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Localizada no Bairro Passo da Pedras, periferia da cidade, atende alunos do jardim B até o 9º ano do ensino fundamental. A comunidade está inserida num contexto de muita violência, tráfico de drogas e precárias condições sociais. Considerando esses aspectos, o grupo de professores atuantes na escola, no ano 2011, viu como oportunidade de mudança e melhoria desse quadro a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola para que, além de ficarem mais tempo em um ambiente “saudável”, pudessem garantir três refeições ao dia.

Entre 2011 e 2013, a organização da educação integral ocorria com a entrada das crianças às 12h e saída às 19h. A organização das crianças era feita em grupos por idade. Com o aperfeiçoamento do projeto de educação integral na escola e a demanda dos pais, em 2014, a escola iniciou uma turma de 1º ano integralizada, com horário de entrada às 8h e saída às 17h45. Nesse mesmo ano, iniciei minha participação como bolsista no projeto Obeduc-Pacto/Capes e passei a elaborar e desenvolver o projeto de intervenção e pesquisa “Alfabetização e educação integral: possibilidades e desafios”, cuja proposição foi a de investigar como a educação integral pode contribuir para a melhoria dos índices de leitura e escrita de crianças do ciclo de alfabetização. Para a realização do projeto, optei por uma intervenção longitudinal. Para isso, delimito o tempo de três anos (o 1º ciclo) de acompanhamento de uma mesma turma: em 2014, as crianças cursavam o 1º ano (turma A11); em 2015, o 2º ano (turma A21); e, em 2016, o 3º ano (turma A31).

No primeiro ano de turma integralizada, o maior desafio foi o de pensar uma prática educativa inovadora, já que a educação integral naquele momento era um projeto novo na escola e no município. O desafio envolvia pensar e implementar uma proposta de trabalho

que garantisse o desenvolvimento integral do aluno, pois, ficando mais tempo na escola, não era garantia de que se alfabetizaria. Era preciso pensar propostas de atividades que fugissem do “mais do mesmo”, possibilitando momentos de ludicidade, de brincadeiras livres e de ócio criativo. Apesar de termos a liberação da Secretaria Municipal de Educação (SMED) para integralizar uma turma de 1º ano, não tivemos, nesse momento, nenhum tipo de assessoria que nos indicasse de que forma deveríamos organizar os tempos e espaços de uma turma integrada. Havia apenas a exigência de que essa turma tivesse atividades com foco no letramento e numeramento. Eu e a coordenadora de projetos da escola, à época professora Cristina Bernardo, já com alguma experiência na formação de grupos dos anos anteriores, sabíamos o que *não* queríamos: alunos presos dentro da sala de aula, oito horas por dia e fazendo “mais do mesmo”. A partir daí, programamos um horário semanal que estabelecia, pela manhã, no mínimo uma hora diária de atividades físicas e motoras no pátio (livres ou orientadas), oficina de dança e capoeira, aulas de ballet (apenas para os que quisessem), além de oficina de artesanato (para todos). Todas essas atividades eram desenvolvidas por meio da parceria estabelecida entre a prefeitura e a Fundação de Educação e Cultura Sport Clube Internacional (Feci). No restante do tempo da manhã os alunos teriam aulas envolvendo atividades de letramento e numeramento.

Paralelamente a esse processo, eu participava do projeto de pesquisa já referido e, assim, dei início à pesquisa teórica sobre o assunto. Um dos primeiros documentos que deram suporte e indicaram caminhos para a organização da minha prática foi o *Texto referência para o debate Nacional sobre educação integral* (BRASIL, 2009) e o livro *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos* (MOLL, 2012). A partir dessas leituras, pude conhecer a história de experiências realizadas no Brasil, diretrizes apontadas a partir do Programa Mais Educação, de 2005, compreender as questões que levaram o Ministério da Educação a

aumentar o tempo das crianças na escola e, principalmente, compreender o real significado de ensino integral, que está muito além da simples jornada ampliada, mas, sim, indica o desafio de se pensar práticas que realmente proporcionem o desenvolvimento integral das diferentes potencialidades das crianças.

Após esse estudo inicial, estabeleci algumas metas: os alunos não utilizariam cadernos, construiríamos portfólios coletivos com atividades desenvolvidas; meu planejamento estaria pautado em atividades lúdicas e dinâmicas, envolvendo leitura, escrita e raciocínio lógico, além de momentos livres (ócio). Juntamente com a professora do outro turno, organizaríamos roteiros de leitura e sequências didáticas em que eu focaria nas atividades mais dinâmicas, como teatro, criação de jogos, brincadeiras, e ela focaria em atividades de sistematização. A partir daí, iniciei o projeto. Eu ficava com a turma durante o período da manhã. Eu era o que intitulamos na escola de professora referência da turma integralizada. No período da tarde, os alunos eram acompanhados por outra professora referência, além de terem outros dois períodos semanais de Educação Física, dois períodos de Artes e quatro períodos semanais com um professor volante¹, todos docentes especialistas nessas áreas de conhecimento.

Para a realização da sequência didática, firmei uma parceria com a professora Anamenri Lara Bonotto Rodigheri, que trabalhava com a turma no período da tarde. Juntas estabelecemos os objetivos e pensamos de que forma cada uma poderia colaborar. Dessa forma, a partir de nossas combinações, foquei o trabalho em atividades lúdicas, evitando atividades de sistematização. Buscamos, Anameri e eu, dosar os tipos de atividades para que os alunos pudessem ter a oportunidade de vivenciar diferentes tipos de

1 Professor volante é um professor de anos iniciais que complementa o trabalho do professor referência, atuando em conjunto com os demais professores; não é responsável por uma disciplina específica, mas como um apoio pedagógico. Durante a semana, além de períodos fixos, o professor volante também entra em aula para colaborar e ajudar alunos com dificuldades na realização de atividades.

situações didáticas. Anameri, também com a mesma temática do lúdico, iniciou seu trabalho com o livro *A mochila de Camila*, de autoria de Gladis Maria Ferrão Barcelos, e seguiu fazendo registros e atividades de sistematização no caderno.

A sequência didática aqui relatada não foi a única atividade realizada no período de março a maio. Enquanto a realizava, intercalava com atividades de recreação (brinquedo livre), pracinha, jogos, entre outras. Sempre busquei perceber o ritmo e a disposição da turma, de forma a não realizar nada forçado. Organizava situações que realmente envolvessem os alunos e que favorecessem sua participação de forma ativa na realização das tarefas propostas. Os nossos encontros aconteciam de terça a sexta-feira e, pensando na disposição dos alunos, sempre realizava as atividades da sequência didática nos períodos iniciais, que aconteciam nas terças, quartas e sextas-feiras, conforme destacado no Quadro 1.

Quadro 1 – Horário semanal do turno manhã

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h às 8h45	Ballet/dança	Prof.^a referência Letícia	Ballet/dança	Oficina de criação literária	Prof.^a referência Letícia
8h45 às 9h30	Ballet/dança	Prof.^a referência Letícia	Ballet/dança	Oficina de criação literária	Prof. ^a referência Letícia Brinquedo livre
9h30 às 10h15	Robótica	Prof.^a referência Letícia	Prof.^a referência Letícia	Oficina de criação literária	Prof. ^a referência Letícia Brinquedo livre
10h15 às 11h	Ed. Física	Ed. Física	Prof.^a referência Letícia	Prof. ^a referência Letícia Informática	Oficina: Ritmos
11h às 12h	Customização	Prof. ^a referência Letícia Leitura livre	Prof. ^a referência Letícia Jogos alfabetização	Prof. ^a referência Letícia Pátio livre	Ed. Física
12h às 13h15	Almoço e descanso	Almoço e descanso	Almoço e descanso	Almoço e descanso	Almoço e descanso

Fonte: Documentação pedagógica da autora (2014)

O trabalho proposto teve como objetivo principal compreender o contexto histórico da escola em que estudam bem como a sua história pessoal para, assim, entenderem melhor a importância de fazer parte de um grupo e valorizarem o espaço da escola. Os objetivos específicos foram definidos a partir dos direitos de aprendizagem referidos pelos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012).

Os seguintes objetivos específicos foram assumidos como guias de organização das atividades propostas:

- conhecer a escola e identificá-la como um espaço de convivência e aprendizagem;
- reconhecer-se como membro de vários grupos de convívio;
- identificar na vida cotidiana as noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade;
- conhecer e compreender os usos dos diferentes registros pessoais e familiares;
- situar-se com relação ao ontem (ao que passou), com relação ao hoje (ao que está ocorrendo) e em relação ao amanhã (o que está por vir);
- identificar as fases etárias da vida humana e as práticas culturalmente associadas a cada uma delas;
- ordenar (sincrônica e diacronicamente) os fatos históricos de ordem pessoal e familiar;
- ler e compreender poemas;
- reconhecer a finalidade de textos lidos.

Em termos de conteúdos, foram trabalhados os seguintes conceitos: escola; identidade; noções de tempo: passado, presente e futuro; leitura e escrita; tipo de texto: poema. A organização do trabalho foi pensada de forma a possibilitar maior ação e envolvimento dos alunos.

A seguir, descrevo as atividades realizadas ao longo da sequência didática, recontando situações vividas com as crianças, bem como teço reflexões a partir da interlocução com autores de diferentes áreas de conhecimento, buscando apreciar os movimentos que realizamos.

EU, MINHA ESCOLA, MINHA HISTÓRIA

Atividade inicial: descrevendo o colega

A atividade inicial proposta consistiu em escrever palavras que caracterizassem os colegas. Cada aluno recebeu uma folha de ofício fixada em um cordão, que deveria ser pendurada no pescoço, de forma que a folha ficasse nas costas. Ao sinal, os alunos percorriam a sala escrevendo nas folhas dos colegas. O objetivo principal dessa atividade era mobilizar os alunos a pensarem que, apesar de termos características em comum, somos seres diferentes. Além disso, o propósito também era o de despertar o interesse em conhecer o outro, como é, como pensa, como colega, amigo etc. Como grande parte do grupo já se conhecia do ano anterior, percebi que tiveram facilidade em realizar a dinâmica, pois escreveram palavras coerentes e que realmente tinham relação com os colegas. O que me chamou bastante atenção foram as palavras escritas nas folhas/costas dos alunos Kelven e Pierre. Kelven é uma criança mais tolerável aos conflitos e que se relaciona bem com todos os alunos. Foi muito legal ver que escreveram a palavra “amigão” em sua folha. Já Pierre é um aluno bastante introspectivo e quieto. A turma não hesitou e escreveu: “tímido”.

Após, fizemos uma rodinha e cada aluno pode ler a sua folha e relatar o que achou da brincadeira, se concordava com as palavras que foram escritas, se conseguiam ver em si as características que os colegas escreveram. Aproveitei o momento para questionar os alunos se havia alguma folha igual a outra, com as

mesmas palavras escritas. Responderam que não, pois todos ali eram diferentes e que tinha apenas uma ou outra característica igual. Depois desse momento, conversamos sobre o grupo/turma a que pertencemos e discorremos sobre os seguintes assuntos: como era a nossa turma no ano anterior? O que mudou? O que continuava igual?

Surgiram diversas respostas, como as da Rafaela: “Professora, a nossa turma não é mais a mesma porque o Miguel Arthur não está mais”. Além de Rafaela, também Emili lembrou: “A nossa sala também não é a mesma, as mesas não são as redondas, a professora Cleusa não dá mais aula pra nós”. Ao questionar por que somos um grupo, se só existe a nossa turma, ao que pertence a nossa turma, o aluno Kelven respondeu: “Somos um grupo porque todo mundo estuda na mesma sala”; e Ismael completou: “E está todo mundo na A21!”

Seguindo essa linha de questionamentos, conversamos sobre como eram feitas as divisões das turmas na escola. Alguns alunos falaram que era por tamanho; outros que era pela idade das crianças. Falamos também das mudanças de turma em cada ano e que o conjunto dessas turmas formava a escola. Então, dei espaço para que falassem sobre a escola de maneira geral.

Atividade 2: acróstico da palavra escola

A ideia de realizar essa atividade foi com o intuito de os alunos escreverem as primeiras palavras que vinham as suas cabeças sobre escola. Também tinha como propósito fazê-los pensar sobre um gênero textual que, até então, a turma não conhecia, bem como refletir sobre os sons das letras E, S, C, O, L e A. Para explicar o que é um acróstico, usei como exemplo o nome deles. Peguei as folhas da atividade anterior e fui escrevendo no quadro (na vertical), e assim puderam visualizar a escrita de um acróstico.

No primeiro momento, os alunos ficaram preocupados apenas com o som inicial das letras e falaram palavras aleatórias, sem relação com os nomes, que apenas começavam com a letra pensada, por exemplo. Sugerí que pensássemos no acróstico do meu nome (Letícia). Os alunos falaram palavras como lua (L), elefante (E), telefone (T), índio (I), cola (C). Aproveitei para explorar o som inicial das letras e percebi que quase toda a turma já havia compreendido esta característica da escrita. Contudo, observei que os alunos não haviam compreendido que não bastava escrever quaisquer palavras com as letras, mas essas palavras deveriam ter relação com a pessoa ou o lugar, a escola. Por isso, fizemos outros acrósticos com os nomes dos alunos.

Figura 1 – Acróstico: ESCOLA



Fonte: Acervo da autora (2014)

Trabalhar com diferentes gêneros textuais na escola é fundamental, pois quanto mais acesso as crianças têm aos portadores presentes na sociedade, mais facilidades terão de compreender e refletir sobre a escrita. Sobre isso, Batista et al., autores de texto do material do Pró-Letramento (BRASIL, 2008, p. 20), relatam que “nossa vida social se organiza em torno da escrita. No dia a dia dos cidadãos, as práticas de leitura e escrita estão presentes em todos os espaços, a todo momento, cumprindo diferentes funções”.

Durante a realização do acróstico, grande parte da turma conseguiu compreender e realizar a atividade com tranquilidade. Além disso, percebi que gostaram da ideia e começaram a fazer acróstico com outras palavras.

Atividade 3: conversa e passeio pela escola

Partindo da atividade anterior, fiz alguns questionamentos e provoqueei a turma para discutirmos sobre como é a nossa escola. Os alunos trouxeram diferentes perspectivas: alguns falaram mais do espaço físico (o que tem e o que não tem); outros falaram sobre o jeito como tratamos os alunos. Após esse momento de reflexão, convidei a turma para fazer um passeio pela escola para que todos pudessem conhecer sua estrutura física. Ao retornar, refizemos o percurso percorrido, descrevendo as salas por que passamos, o que vimos. Após, pedi que desenhassem uma planta da escola. Foi preciso explicar a diferença de planta (árvore) e a planta de um prédio. O objetivo principal dessa atividade foi dar aos alunos a possibilidade de se localizarem na escola, compreenderem como é a sua organização física. O desenho da planta teve o objetivo de identificar a maneira como cada aluno percebe esse espaço.

Figura 2 – Planta da escola



Fonte: Acervo da autora (2014)

Observando a planta da aluna Ashley, observei que ela pintou a escola, andares e salas com cores diferentes. Apesar de as paredes da escola serem todas de tijolo à vista e, portanto, possuírem apenas uma cor, imagino que a percepção da aluna se dá com base na maneira como talvez ela enxerga a escola: um lugar colorido e alegre; ou, também, como forma de mostrar como gostaria que a escola fosse. Além disso, pude notar que em grande maioria das plantas desenhadas aparece a quadra de esportes, que é o espaço desejado por todos, já que é o único espaço que os alunos têm para correr.

Após, conversamos brevemente sobre a nossa escola, o que achavam, do que mais gostavam, o que precisava melhorar. Apesar de procurar levá-los à reflexão de que o prédio de nossa escola precisaria de consertos, reformas etc., grande parte da turma mostrou-se satisfeita com a escola e não surgiram muitas críticas quanto à demanda indicada. Conhecendo a comunidade e os locais onde convivem e moram, observo que, muitas vezes, apesar da precariedade, a escola é o lugar com melhor estrutura frequentado pelos alunos. Dessa forma, criticar ou dar sugestões quanto

à melhoria do prédio da escola parece sem sentido para grande parte dos alunos que a frequentam.

É importante frisar que, apesar de estarmos falando de crianças com nível socioeconômico precário, é inadmissível que a escola que frequentam tenha condições semelhantes. Independentemente da condição econômica e social, assumo a posição de que todos precisam estudar em uma escola com boas condições de infraestrutura, com excelente material didático e escolar, com espaço organizado e com recursos humanos que permitam o desenvolvimento pleno das crianças que a frequentam.

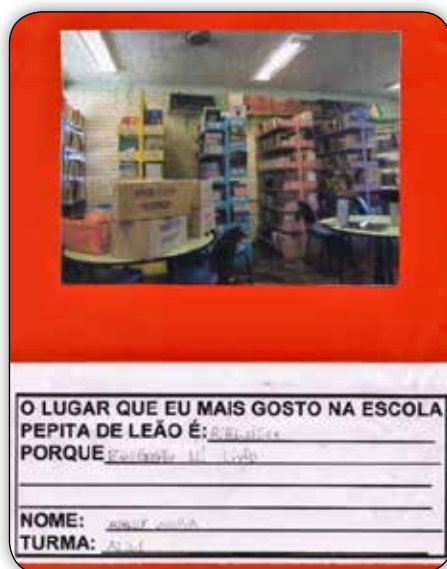
Atividade 4: escolher um lugar da escola de que mais gosta e fotografar

Propus à turma que escolhessem um lugar da escola de que mais gostassem, pois iriam fotografá-lo. Conversei bastante para que não se deixassem influenciar pelas escolhas dos colegas. Com os espaços escolhidos, os alunos, utilizando uma máquina fotográfica, fotografaram esses locais. Os alunos se empolgaram muito para realizar essa atividade. Alguns queriam escolher mais de um lugar; outros ficavam em dúvida sobre qual escolher. O que mais os motivou foi o fato de poder manusear a máquina fotográfica, analisar se a foto havia ficado boa e repetir se fosse necessário. E o mais interessante é que poucos alunos escolheram os mesmos lugares. Muitas meninas escolheram a sala de dança, o local em que fazem aulas de ballet duas vezes por semana.

Dois dias depois, com as fotos impressas, os alunos escreveram os motivos que os levaram a escolher aquele local. Duas alunas surpreenderam em relação as suas escolhas dos lugares fotografados. Gabriela escolheu a Sala de Integração e Recursos, que não é um local comumente frequentado pela aluna, já que não possui nenhuma necessidade especial. Quando questionado o motivo da escolha, Gabriela foi direta: “Porque lá tem muitos brinquedos”. No momento do registro fotográfico, a aluna fez questão de bater foto

dos brinquedos que ali estavam. Já Kiara escolheu o Laboratório de Aprendizagem, local que a aluna frequentava, justificando como sendo o local onde conseguia aprender a ler e escrever, além também de ter aula com a professora Anameri (mesma professora do turno da tarde). É importante destacar que a aluna Kiara em sala de aula encontrava bastante dificuldade em se concentrar para realizar o que era proposto, muitas vezes fazendo o que queria, não seguindo o que era orientado. Ao conversarmos, Anameri e eu, sobre a escolha de Kiara, ponderamos que no Laboratório de Aprendizagem a aluna tinha uma atenção mais exclusiva, enquanto em sala de aula precisava “disputar” a atenção da professora com os demais colegas; por isso, a sua escolha. Percebi também que muitos alunos tiveram dificuldade em pensar num lugar específico, mas escolhiam em função das relações estabelecidas com os professores ou pessoas que atuavam naqueles espaços.

Figura 3 – O lugar de que mais gosto na escola



Fonte: Acervo da autora (2014)

O objetivo dessa atividade foi o de provocar nos alunos o senso de valorização dos espaços escolares, auxiliando-os a refletir sobre a sua importância como locais de aprendizagem e também diversão. Em decorrência dessa atividade, fiz o seguinte questionamento: a nossa escola sempre foi assim? Alguns alunos disseram que sim; outros achavam que não. Alguns trouxeram relatos da época em que os avós, pais, tios estudaram na escola. Rafaela fez questão de falar sobre a sua família: “Sabe, professora, toda a minha família estudou aqui. A minha avó e o meu avô, os meus tios... O meu pai foi aluno da professora Gisele também!” (professora de Artes). E continuou: “Minha vó disse que a escola era menor antes, era de madeira”. Kelven também falou: “Sabia, professora, que o meu vô estudou com a vó da Rafaela?”. Aproveitando, pedi que falassem mais sobre o que sabiam da escola do tempo dos seus avós, mas eles não discorreram muito sobre o assunto. Contudo, relataram que achavam que a escola estava melhor agora, pois os alunos podiam ficar o dia inteiro.

Atividade 5: conhecendo a história da escola

Em uma rodinha, mostrei dois documentos históricos da escola: livros feitos em comemoração aos 20 e aos 45 anos da escola. A turma ficou muito empolgada em ver fotos, conhecer a história, o porquê do nome da escola e, principalmente, as mudanças ocorridas nesse tempo. Puderam comparar com as fotos tiradas por eles, percebendo as diferenças. Muitos trouxeram que os familiares (pais, tios e avós) estudaram na escola e ficaram contentes em poder ver como era naquele tempo. Perceberam que alguns professores daquela época ainda trabalhavam na escola.

Para a realização dessa sequência didática utilizei como aporte teórico o livro *Práticas pedagógicas em história: espaço, tempo e corporeidade* (GIL; ALMEIDA, 2012), no qual os autores dissertam sobre a importância de trazermos diferentes materiais para explo-

rar questões relacionadas à passagem do tempo. Gil e Almeida (2012, p. 26) assim explicitam:

Ao planejar situações de aprendizagem com diferentes fontes, elas podem ser visuais (fotografias, pinturas) ou musicais (canções, jogos do passado, músicas populares da infância dos avós); obtidas em textos orais (conversa com pessoas mais velhas) ou escritas (cartas, receitas); remeter coisas que foram feitas no passado e que se encontram em casa ou museus. [...] Esses objetos são instigantes como documentos, pois neles há pistas/respostas às indagações sobre o passado, o que possibilita compreender a história em construção.

Assim, com base na conversa realizada, muitas questões surgiram: a mudança da escola, das roupas das pessoas, dos costumes, do local etc. Propus as seguintes questões para pensarmos juntos: o que marca todas essas mudanças? O que é o tempo? Como é organizado o nosso tempo? Os alunos foram instigados a pensar sobre as questões e trouxeram como principal marcador do tempo o calendário, fixado na sala e usado diariamente.

Atividade 6: Atividade de leitura

Fiz a leitura do livro *O tempo*, de Ivo Minkovicius (2011). O objetivo foi trazer um gênero literário pouco usado em sala de aula e aliar ao trabalho de história, enriquecendo as sequências de atividades, como refletem Gil e Almeida (2012, p. 26):

Instituir a investigação do passado em diálogo com o presente, como pressuposto para o planejamento das aulas de história, é tarefa fecunda para a professora que trabalha com diferentes áreas do conhecimento. Ela tem, assim, a possibilidade de planejar investigações em história na relação com os saberes de outras disciplinas. Este é um pon-

to de vista importante, que considera a potencialidade do trabalho interdisciplinar nos anos iniciais e tem condições de superar lacunas decorrentes do fato de ela não ser uma especialista em história.

A escolha do livro foi feita a partir da análise de livros das caixas do Acervo do Programa Nacional da Biblioteca Escolar para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNBE-PNAIC). A obra se destaca por ter um texto rico, que traz o assunto tempo de forma lúdica, e suas ilustrações conversam com o tempo durante todo o texto. A mediação da leitura foi feita da seguinte forma:

- ✓ leitura individual, coletiva e em grupos;
- ✓ exploração da capa do livro: o que representa;
- ✓ exploração das imagens internas do livro;
- ✓ leitura e análise de cada estrofe;
- ✓ relação do livro com as atividades que desenvolvemos anteriormente;
- ✓ análise linguística do poema: rimas.

Durante as diversas vezes que fizemos a leitura do texto, os alunos puderam perceber a marcação do tempo, refletir sobre as imagens e o que estavam representando. Mostraram-se bastante interessados e motivados a trabalhar com o livro. Depois das discussões, destacamos as palavras-chave presente, passado e futuro. A partir do destaque dessas palavras, fizemos uma relação com a nossa escola: como ela foi no passado, como ela é no presente e como será no futuro.

Os alunos também colocaram suas suposições e desejos com relação ao futuro da nossa escola. Foi muito interessante ver meninas dizendo que desejavam fazer parte do futuro da escola, trabalhando como professoras. Posteriormente, questionei como

eles se encaixariam no presente, passado e futuro. A resposta da aluna Alexia foi imediata: “O passado é quando a gente era bebê, o presente é agora, como a gente está agora, e o futuro é quando a gente for adulta”.

Atividade 7: representar o presente, passado e futuro

Em uma folha preparada, pedi que representassem, usando revistas e fazendo desenhos, o passado, presente e futuro deles. O objetivo foi o de desafiar os alunos a pensarem nos termos presente, passado e futuro de forma a organizar a sequência de suas vidas, além de provocar uma reflexão acerca dos sujeitos temporais que somos, que mudam e fazem parte de um grupo com diferentes características, destacando que, apesar de termos aspectos em comum, somos seres singulares.

Durante a realização dessa atividade, a aluna Kiara me chamou bastante irritada, pois não encontrava nenhuma figura que representasse o seu futuro, e criticou: “Só tem mulheres brancas nessa revista, professora! Como vou fazer? Sou negra, professora!” Incomodada com a situação, comecei a procurar em diversas revistas, até que encontrei uma mulher negra e grávida. Ao mostrar a Kiara, ela afirmou: “Não quero ter filhos, professora!” Depois de muito procurar, encontramos uma de que ela gostasse. Percebi o quanto as nossas revistas representam apenas uma parte da população, em grande maioria branca, loira e de olhos claros. Fiquei feliz em ver que Kiara indignou-se com a situação e não aceitou ser representada por uma mulher branca. Refletindo sobre essa situação em sala de aula, destaco uma passagem de Gil e Almeida (2012, p. 27):

A história também tem compromisso com a formação cidadã, quando aponta caminhos para compreender que a sociedade é formada por grupos diferentes, que devem ser respeitados e compreendidos historicamente. Diferentes

sujeitos históricos precisam estar presentes nas aulas, colocando em evidência nas reflexões dos textos, das imagens e atividades utilizadas como material pedagógico: crianças, adultos e velhos; homens e mulheres de variadas etnias, tempos e espaços.

Diariamente surgem temas como este: a falta de representatividade. Não só quando planejamos atividades específicas sobre identidade, mas também em atividades corriqueiras é possível perceber o quanto pessoas de determinados grupos étnicos estão excluídas da nossa sociedade, principalmente a população negra. E eu, enquanto mulher branca de classe média, só consigo ter noção desse tipo de exclusão convivendo e trabalhando com crianças negras. São atividades como essa que deixam surgir questões que deveriam ser óbvias para mim, mas que passam despercebidas no momento do planejamento, especialmente quando propus o uso da revista, pois não pensei e tampouco refleti sobre o fato de que ali geralmente são mostradas imagens de mulheres e homens brancos, magros e altos, o que não representa maioria da população. Essa situação foi muito importante para a minha experiência enquanto educadora e pessoa, uma vez que após esse episódio tive um cuidado maior com as atividades e os brinquedos que disponibilizo aos alunos, bem como me proporcionou uma percepção maior da sociedade. Ler em livros as diversas situações que ocorrem com relação aos diferentes tipos de preconceitos é sempre tocante, mas vivenciá-la, especialmente pela voz de uma criança, é impactante e reforça a premissa de que o “viver na pele a situação” reforma o pensamento e transforma o educador.

A Figura 4 apresenta o trabalho realizado por Kiara. É possível observar que ela colou um bebê branco. Após a discussão relatada, questionei Kiara por que havia colado um bebê branco. prontamente ela respondeu: “Os bebês nascem todos brancos, professora! Meu irmão acabou de nascer e é bem branquinho!”

Figura 4 – Passado, presente e futuro de Kiara



Fonte: Acervo da autora (2014)

Após a realização da tarefa, os alunos apresentaram os trabalhos aos colegas. Nesse momento, opinaram e comentaram sobre os trabalhos uns dos outros. A maior parte da turma estava curiosa com relação à escolha da profissão de cada um, então questionavam onde gostariam de trabalhar. Também perguntavam questões como: “tu vais querer ter filhos? Tu vais casar?” Para essa última pergunta, a aluna Gabriela respondeu que não queria ter filhos porque ela já cuidava das irmãs menores. “Criança é muito chata”, ponderou Gabriela.

Atividade 8: elaboração da linha do tempo coletiva

A atividade linha do tempo coletiva teve como foco retomar as questões relacionadas ao tempo e o modo como podemos representar a distância de um acontecimento para outro. Assim, fiz alguns questionamentos: quando a professora Letícia nasceu, a escola já existia? E vocês? E a professora Anameri?

Figura 5 – Linha do tempo coletiva



Fonte: Acervo da autora (2014)

Em destaque, as datas de nascimento das professoras referência (1970 e 1984). A data 1968 é o ano de inauguração da escola e, portanto, onde começa a linha do tempo. Por termos pouco espaço na sala, foi preciso colar a linha do tempo abaixo do quadro.

Na Figura 6, é possível observar os anos de nascimento dos alunos, que se dividem em dois: um grupo nasceu em 2007 e o outro, em 2008.

Figura 6 – Linha do tempo coletiva



Fonte: Acervo da autora (2014)

Durante a elaboração da linha do tempo coletiva, quando colocamos as datas mais importantes, como a criação da escola, o nascimento das professoras, o nascimento dos alunos, entre ou-

tras, visualizamos a distância (de tempo) entre os fatos. Foi fundamental deixar as crianças livres para falar o que pensavam, que coisas achavam que aconteceram durante determinados períodos, relacionar as datas familiares com as dos professores e colegas, fazer suposições de determinadas épocas. Foi um momento de enriquecimento fundamental para que pudessem criar conceitos relacionados à história, tal como destacam Gil e Almeida (2012, p. 39):

A noção de tempo, portanto, é uma aprendizagem processual que exige a construção de conceitos de duração, sucessão e simultaneidade temporal. Isso implica mensurar o tempo que, no dia a dia, a criança vivencia, por exemplo: nas velas em bolos de aniversário, nos meses do ano, ao ordenar eventos em sequência, levanta a hipótese de que o mais velho é o mais alto; faz classificações: velho, novo, semelhante, diferente; discute como as coisas eram feitas, para que serviam, quem usava. Essas situações da vida da criança podem ajudar na construção do conceito de tempo.

Atividade 9: linha do tempo individual

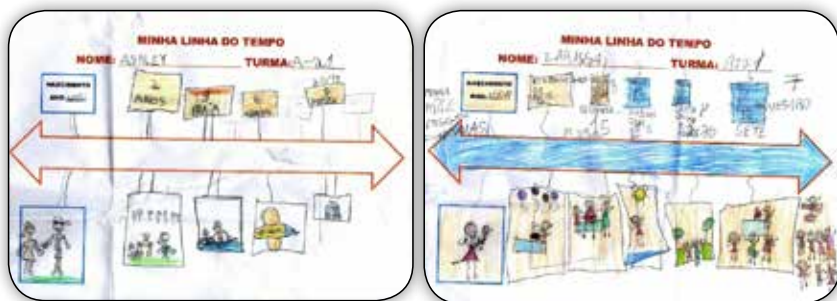
Após a realização da linha do tempo coletiva, percebi que os alunos estavam preparados para realizar uma linha do tempo individual, pois já tinham maior percepção de conceitos relacionados ao tempo, como antes, depois, presente, passado, e porque “a investigação acerca da história familiar do aluno também desenvolve a noção de sucessão do tempo” (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 40). Esbarramos em um problema: como se lembrariam dos fatos se eram muito pequenos? A partir disso, os alunos levaram uma atividade de pesquisa para realizar com os pais ou responsáveis.

Com a pesquisa realizada, os alunos ficaram bastante agitados e com vontade de compartilhar suas histórias. Alguns nem aguentaram chegar à sala de aula; já na entrada da escola conta-

ram casos que aconteceram em suas famílias. Foi preciso acalmá-los e pedir que concentrassem suas energias para a elaboração da linha do tempo individual, que seria posteriormente apresentada entre eles.

Apesar de grande parte da turma conseguir fazer essa atividade, o aluno Nicolás encontrou dificuldades. Primeiro porque sua família não conseguiu ajudá-lo na pesquisa; ao ser questionado sobre o motivo, Nicolás explicou que a mãe (que é com quem mora agora) cumpriu pena judicial durante quase todo o período de sua infância (do 1º ao 6º ano de vida). Portanto, ela não sabia dos principais acontecimentos da sua vida. No primeiro momento, entreguei a linha do tempo para ele tentar fazer, porém Nicolás rasurou e negou-se a realizar a atividade. Em seguida, notando seu constrangimento, sentei ao seu lado e, juntos, fizemos a sua linha do tempo com os fatos de que ele lembrava, procurando, assim, reconstruir os “fragmentos” de sua história. Percebi que foi importante para ele a finalização daquela tarefa.

Figura 7 – Linhas do tempo



Fonte: Acervo da autora (2014)

Na parte de cima da linha, as crianças escreveram quando aconteceu o fato; já na parte de baixo, ilustraram o acontecimento. Ao final, todos apresentaram seus trabalhos. Foi um momento

bastante descontraído e divertido. As crianças riram das histórias dos colegas, questionaram e compararam situações semelhantes. Foi muito legal!

Atividade final: documento de identidade

Propus à turma que organizássemos uma roda para conversarmos sobre as atividades que fizemos. Retomamos cada etapa da sequência didática. Cada aluno foi provocado a falar sobre o que mais o havia marcado e foram inúmeras as respostas. Uns falaram sobre a foto que tiraram; outros sobre as fotos antigas da escola e da homenagem feita à professora Pepita de Leão. Foi um momento de análise e apreciação do que havíamos estudado. Por fim, conversamos sobre os documentos que nos identificam e comprovam quem somos, onde e em que dia nascemos. Mostrei certidões de nascimento e carteiras de identidade. Então, juntos produzimos uma carteira de identidade. A ideia de produzir esse documento como atividade final surgiu como forma de finalizar a sequência trabalhada, já que identifica as pessoas, ou seja, comprova quem somos, quando e onde nascemos, quem são nossos pais, representando assim as etapas da sequência.

Foi importante explicar aos alunos que o que estávamos produzindo era um documento sem validade e que só os órgãos oficiais tinham o poder de emití-lo. A ideia era conhecer e retomar os dados pessoais tantas vezes falados em sala de aula e perceber que é preciso ter um registro, pois, assim, também somos vistos como cidadãos de uma cidade, estado e país. Os alunos ficaram muito empolgados com a produção dos documentos. Adoraram utilizar caneta para assinar e queriam levar para casa para mostrar aos pais.

Figura 8 – Carteiras de identidade



Fonte: Acervo da autora (2014)

REFLEXÕES FINAIS

Pensar a educação integral tem sido um desafio constante por parte dos professores, assessores pedagógicos, pesquisadores e estudiosos da área. Isso porque pensar a integralidade do sujeito não se resolve apenas com o aumento do tempo de permanência dele na escola, mas, sim, refletindo sobre novas possibilidades de práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento da criança. Dessa forma, pensar sequências didáticas que fujam do registro comum no caderno ou de folhas xerocadas é um desafio constante em minha prática com uma turma de educação integral.

Ao planejar essa proposta, busquei aportes teóricos que pudessem auxiliar e fazer refletir sobre o que eu estava querendo alcançar ao propor outro tipo de atividade aos alunos, em torno do tema central escola. Entendo que minha posição faz eco ao que escrevem Souza, Otto e Farias (2011, p. 12):

A educação integral implica não apenas a ampliação do tempo escolar, mas também e talvez principalmente o extravasamento dos espaços herméticos e isolados em que as práticas escolares têm ocorrido. A educação integral pressupõe a formação de um indivíduo vinculado e comprometido com seu meio, um indivíduo integrado às ações

e movimentos sociais, além, evidentemente, de se esperar que tenha condições de explorar universos que exijam suficiente instrução e conhecimento construído para exploração dos espaços até então desconhecidos. Falar em educação integral implica pensar o indivíduo em sua totalidade e em contato e relação com o meio.

Percebi que em muitos momentos a turma fez reflexões e conclusões importantes, que colaboraram para o crescimento do grupo. Um desses momentos foi quando Kiara fez questionamentos acerca dos “tipos de mulheres” que há nas revistas. Da mesma forma, me senti impotente quando Nícolas trouxe sua dificuldade em realizar a linha do tempo em função da sua experiência familiar, que está relacionada à sociedade atual, marcada por situações de violência e descaso social.

A intenção pedagógica que sustentou a realização dessa sequência didática foi a de trazer para a sala de aula uma proposta que saísse das “mesmices” trabalhadas e, principalmente, colocasse o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem. Souza, Otto e Farias (2011, p. 13) destacam que a educação precisa ser compreendida como um “processo ativo de conhecimento, em que o estudante é estimulado a reconhecer-se como protagonista da História, desenvolvendo, assim, sua identidade e o sentimento de pertença ao grupo social, no tempo e espaço em que vive”. E, ainda, busquei criar condições que os ajudassem a refletir sobre o espaço da escola e sua valorização, algo que aconteceu com a experiência que fizeram ao serem desafiados a pensar no local em que mais se sentiam felizes, na escola, ou quando realizaram a pesquisa junto aos familiares, buscando conhecer a sua história, tendo de refletir a respeito e explaná-la aos colegas de classe.

São muitos os desafios encontrados para realizar uma atividade que de fato pense na educação integral do sujeito, desde os espaços da escola até a disponibilidade de recursos que garantam

condições de realizar visitas, saídas de campo, passeios a outros locais. Dentro das possibilidades, vejo como significativas as atividades trabalhadas, com situações inesperadas que enriqueceram o trabalho e o meu próprio conhecimento e desenvolvimento profissional. Mais do que a realização da atividade em si, é importante refletirmos sobre o que foi realizado, percebendo que as atividades foram significativas para o grupo de alunos, trazendo crescimento cognitivo, social e emocional.

Percebi que depois dessa sequência didática a turma começou a olhar de uma forma diferente para os diferentes espaços escolares, passando a valorizar e perceber a escola como um local pertencente à comunidade. A sequência didática foi apenas uma estratégia usada para criar uma cultura de valorização escolar. Percebi que o trabalho deve ser constante, pois não será através de apenas um trabalho que teremos efetivada essa valorização. No entanto, percebi mudanças muito significativas relacionadas à postura dos alunos diante das singularidades de cada colega, passando a compreender que somos pessoas diferentes e que o respeito é fundamental. Além disso, os alunos que participaram dessas atividades, e hoje ainda fazem parte da turma, demonstram um grande sentimento de apego à escola. Gostam de estar na escola e sentem-se seguros para realizar críticas e sugestões.

Para finalizar, quero destacar aqui o quão fundamental foi o aporte teórico disponibilizado e indicado pelos professores e colegas que integram o projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes, além da constante troca que acontecia nos encontros semanais do grupo, já que muitas vezes estamos envolvidos com a rotina da escola e não temos tempo para refletir e sistematizar o trabalho que estamos desenvolvendo. Encontrar em autores indicadores que orientem a prática pedagógica foi fundamental para legitimar, organizar e dar maior significado ao que estava em execução. Muitas vezes, ouvimos de colegas educadores que a teoria

e a prática estão muito distantes, premissa com a qual não concordo. Acredito na força da orientação entre pares e na validade da formação continuada como espaço-tempo capaz de qualificar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula, e não em palestras esparsas e sem relação com um trabalho específico, pois estas sim não dão conta de compreender a complexidade da sala de aula e a própria formação e desenvolvimento profissional. Encontros periódicos e relacionados diretamente aos assuntos pertinentes, acompanhamento, orientação e estudo aprofundado são experiências que de fato dão conta do que chamamos de formação continuada.

A experiência de ser professor e pesquisador ao mesmo tempo trouxe um novo horizonte, novas perspectivas de pensar a educação e refletir sobre o papel desenvolvido como educadora, contribuindo significativamente com a qualidade do meu trabalho. Além disso, servirão de aporte para o meu futuro como educadora, uma vez que a experiência explanada foi porta de entrada para realizar um trabalho em sala de aula com olhar para outras questões, antes não percebidas, como as trazidas pelas falas dos alunos e outras possibilidades de planejamento antes não valorizadas. Dessa forma, pensar o trabalho pedagógico atrelado à pesquisa e à formação do professor é um caminho para a qualificação da educação.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, G. M. F. **A mochila da Camila**. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**. Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, SEB, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Texto referência para o debate nacional sobre Educação Integral**. Brasília: MEC, Secad, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Cadernos de Formação. Alfabetização em Língua Portuguesa. Brasília: MEC, SEB, 2012.

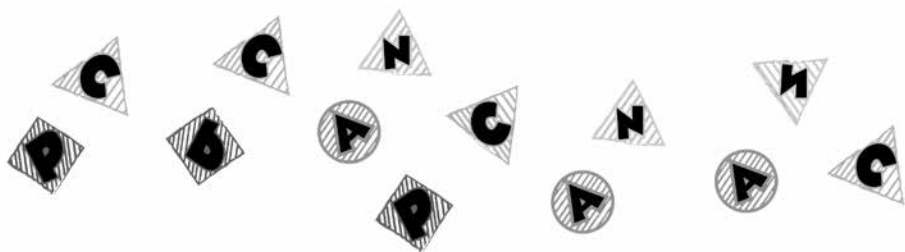
GIL, C. Z. V.; ALMEIDA, D. B. **Práticas pedagógicas em história**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; ALBUQUERQUE, R. K. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S. (orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula**: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MINKOVICIUS, I. **O tempo**. São Paulo: Editora de Cultura, 2011.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOUZA, A. C.; OTTO, C.; FARIAS, A. (orgs.). **A escola contemporânea**: uma necessária reinvenção. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2011.



ERA UMA VEZ... UM CHAPEUZINHO VERDE!

SÍLVIA NILCÉIA GONÇALVES

Este artigo apresenta e analisa uma sequência didática desenvolvida em duas turmas de 1º ano do ensino fundamental, realizadas em 2013, que teve como objetivo principal a formação do leitor literário quanto ao conhecimento da linguagem do gênero textual conto de fadas. Esta sequência faz parte de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI et al., 2013), cujo foco foi o desenvolvimento de uma prática inovadora que contribuísse para a alfabetização e o letramento de crianças de 6 anos de idade. Foi desenvolvida por mim, na condição de professora bolsista de educação básica do projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Assim, insere-se dentro das pesquisas feitas por professores (MIZUKAMI, 2003; PEREIRA; ZEICHNER, 2002) cujos objetivos são qualificar sua prática pedagógica e contribuir para a pesquisa científica.

A sequência didática aqui relatada teve a duração de dois meses e foi composta por vários roteiros de leitura. Por sequência didática entende-se um conjunto de “atividades sequenciais planejadas com objetivos didáticos específicos” (ALBUQUERQUE; BRANDÃO; LEAL, 2012, p. 158). Existem muitos tipos de sequência

didática, mas aqui se opta pela proposta feita por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com base na perspectiva sociointeracionista, conforme apresentada por Brousseau (1996) para o ensino de matemática, cujos princípios didáticos são: a valorização dos conhecimentos prévios; o estímulo à reflexão através de atividades desafiadoras; o ensino centrado na problematização; a ênfase na sistematização dos saberes construídos; a interação entre os alunos; e a progressão entre as atividades (aumento da complexidade). A sequência didática é uma das várias formas de se organizar o trabalho docente. Segundo Leal (2010, p. 107), a sequência didática “pode favorecer a construção de conhecimentos aprofundados sobre as práticas de linguagem, de modo gradativo, estimulando o desenvolvimento de habilidades importantes para o exercício da leitura e da produção de textos”.

Assim, objetivando a construção do letramento literário, isto é, contribuir para “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67), visto que a função do ensino literário na escola é “a de ensinar o que fazer para entender um corpus de obras cada vez mais amplo e complexo” (COLOMER, 2007, p. 45), foi construída uma sequência didática que culminou na reescrita coletiva do conto *Chapeuzinho Vermelho*.

A sequência didática criada utilizou-se de vários roteiros de leitura, que configuram uma forma de organizar didaticamente o trabalho com o texto literário. O roteiro de leitura, por mim desenvolvido, é composto por cinco partes: motivação (momento em que se preparam as crianças para a leitura, despertando sua curiosidade e já as instrumentalizando para a análise de elementos que as ajudem na antecipação da leitura); forma de contação (momento em que se opta pela leitura, contação, dramatização da história etc.); exploração (momento em que se estuda, analisa, trabalha com o próprio texto literário); extrapolação (momento em que se vai para

além do texto, realizando o exercício da intertextualidade ou propostas transdisciplinares); e atividade específica de leitura e escrita (momento de trabalhar com tarefas peculiares à aprendizagem, já que se trata de um público específico de trabalho, um 1º ano).

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL

Até então, eu vinha trabalhando com as crianças histórias que apontassem para reflexões sobre estarem na escola (*Meu primeiro dia de aula*) ou por suas características e sentimentos como crianças (*Fofinho, Peppa, A gente pode... a gente não pode, Boa noite, Marcos, Tô cheio de ser um hipopótamo!, Eu não vou sair daqui*, entre outros). Contudo, no final do primeiro trimestre, contei o conto *O lobo e os sete cabritinhos*, dos Irmãos Grimm, e percebi o quanto eles se envolveram e vibraram com o enredo. Assim, a partir do que observei do grupo de crianças, decidi investir na linguagem dos contos de fadas, como uma nova temática a ser desenvolvida em sala de aula, criando uma sequência didática envolvendo a história de Chapeuzinho Vermelho.

Por ter várias versões desse conto, pensei também em apresentar diferentes formas de contá-lo, observando as regularidades e flexibilidades/ inovações criadas, dois aspectos importantes de serem colocados para análise a fim de auxiliar as crianças na construção do conceito do gênero estudado. As situações de análise de textos “são extremamente importantes para que os alunos possam perceber nuances dos textos [...] e possam tomar consciência de estratégias discursivas usadas por autores mais experientes” (ALBUQUERQUE; BRANDÃO; LEAL, 2012, p. 151).

Numa sequência didática, o primeiro momento é composto pela apresentação da situação inicial, quando se compartilha com o grupo o que será estudado ou qual questão será abordada, incluindo o que farão como sistematização das aprendizagens construídas ao longo da sequência. Assim, com as crianças reunidas na

rodinha (todas sentadas em suas cadeiras formando um círculo), conversei sobre os contos de fadas, procurando identificar o que já sabiam e quais conheciam. Com essa conversa, pude perceber o quanto o grupo da manhã já demonstrava um bom conhecimento acerca do tema, pois haviam feito um projeto sobre contos de fadas no ano anterior. Já o grupo da tarde, com muitas crianças cursando seu primeiro ano de escolarização, não conseguiu nomear ou narrar com propriedade muitos contos de fadas. Aliás, o segundo grupo estava aprendendo a ouvir histórias, a despertar o gosto por elas e a criar seu próprio repertório e hipóteses sobre os textos literários, noção que o grupo da manhã já tinha construído.

Após essa conversa inicial, combinamos também o que seria feito nas próximas semanas: iríamos conhecer várias versões do conto da Chapeuzinho Vermelho para, no final, escrevermos a nossa versão. Os alunos ficaram entusiasmados com a ideia, então, pus-me a encaminhar o segundo passo da sequência didática.

PRODUÇÃO INICIAL

Toda sequência didática tem como ponto de partida a avaliação. Isso já coloca a avaliação em outro lugar, assumindo uma nova perspectiva. Aqui, a avaliação é feita para saber o que as crianças já sabem (levantamento dos conhecimentos prévios) para, então, pensar nas atividades a serem propostas. A sequência didática não pode ser uma receita a ser reproduzida em qualquer lugar. Uma sequência é sempre pensada a partir e para um determinado grupo de alunos. É com base na apresentação da situação inicial e da produção inicial proposta que ela vai tomando sua forma. A avaliação aqui tem caráter diagnóstico, com valor muito mais para o professor do que para uma resposta a ser dada a um aluno sobre o seu (não) conhecimento. A partir da avaliação da produção inicial, “o professor poderá definir o que irá ser trabalhado durante a sequência, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem

que realmente atendam às necessidades dos alunos” (ALBUQUERQUE; BRANDÃO; LEAL, 2012, p. 154).

Como produção inicial, momento em que se propõe a escrita de um texto inicial – a partir de uma situação proposta, através da qual o professor avaliará os conhecimentos prévios da turma e decidirá, então, os objetivos específicos a serem atingidos –, apresentei o livro *Chapeuzinho Vermelho* em *pop-up* (com imagens que se destacam do livro). Por serem crianças ainda não alfabetizadas, optei por uma proposta que não envolvesse a escrita, mas que através dela possibilitasse coletar informações sobre o conhecimento prévio das crianças a respeito do gênero a ser abordado. Assim, elas foram convidadas a contar a história de Chapeuzinho Vermelho, tendo como apoio as imagens do livro. Aproveitei para ir questionando e solicitando maiores detalhes para verificar o quanto conheciam da história e do gênero.

Figura 1 – Aluno olhando o livro novamente, após a proposta de reconto



Fonte: Acervo da autora (2013)

Após o compartilhamento da versão da história entre eles, li a versão contida naquele livro. Em seguida, solicitei que, individualmente, em duplas ou em trios, recontassem a história. Pedi que di-

vidassem a folha em quatro partes (entreguei uma folha tamanho A3) e tentassem fazer um plano de recontagem da história – como começou, o que aconteceu, como terminou – através de desenho na folha recebida.

Figura 2 – Alunos compartilhando a tarefa de reconto da história por meio de desenho



Fonte: Acervo da autora (2013)

MÓDULOS

Após ver as produções, que foram socializadas pelo grupo, analisei:

- o conhecimento que tinham da história;
- o conhecimento sobre o gênero conto de fadas;
- a capacidade de sequenciar uma história, a temporalidade e a riqueza de detalhes em seus desenhos.

Com base na conversa inicial, quando apresentei a proposta do trabalho com o conto Chapeuzinho Vermelho, e na análise feita da proposta inicial, sem esquecer os conteúdos próprios desse ano, já que uma sequência didática pode também abranger outras áreas e ser atravessada por outros objetivos, tracei os seguintes objetivos:

- contribuir para a formação do leitor literário;
- desenvolver a capacidade de recontar ou contar uma história, considerando os elementos de início, meio e fim;
- trabalhar com o gênero conto de fadas;
- ampliar o repertório de histórias das crianças;
- desenvolver o gosto pela leitura;
- desenvolver a linguagem do desenho como pré-história da escrita;
- desenvolver o traço do desenho, considerando cores, personagens etc.;
- propor situações de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética.

Com os objetivos traçados, os módulos foram estruturados. Nesta etapa, várias atividades, não estanques, mas de forma sistemática e cada vez mais aprofundada, foram propostas. A sequência didática, então, foi formada por cinco módulos, descritos a seguir.

Módulo 1 – Roteiro de leitura: *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*

Esta história traz o ponto de vista do lobo, colocando a Chapeuzinho como vilã. Além disso, traz outros gêneros textuais para dentro da história (carta, bilhete e jornal). Como motivação, li o nome do livro e questionei os alunos sobre o título da história, procurando que fizessem antecipações de sentido a partir dele. Optei pela leitura do texto e apoio das imagens do próprio livro para fazer a contação. Para exploração, pedi que recontassem a história ouvida na rodinha.

Após, questionei as semelhanças e diferenças entre essa versão e a trabalhada no encontro anterior. Enfatizei, principalmente, o papel de Chapeuzinho e do lobo e como a história foi escrita

(linguagem e perspectiva). Feito isso, a proposta de registro foi a de reconto da história em folha A3. Dessa vez, as crianças podiam escolher se queriam destacar uma cena ou contar em sequência novamente. No final, todas socializaram suas produções com os colegas, explicando qual cena estava ali representada.

Figura 3 – Livro sendo lido na rodinha



Fonte: Acervo da autora (2013)

Módulo 2 – Roteiro de leitura: *Chapeuzinho Vermelho: uma história borbulhante*

Figura 4 – Livro sendo lido na rodinha



Fonte: Acervo da autora (2013)

Na rodinha, retomei as duas versões trabalhadas e apresentei a nova história. Para motivação, solicitei que, passando o livro de mão em mão, sua capa fosse analisada. Assim, estava dando pistas sobre o papel do título e da ilustração inicial, mostrando formas de antecipar a leitura a ser feita através da capa.

Figura 5 – Alunos observando a capa do livro antes da leitura da história



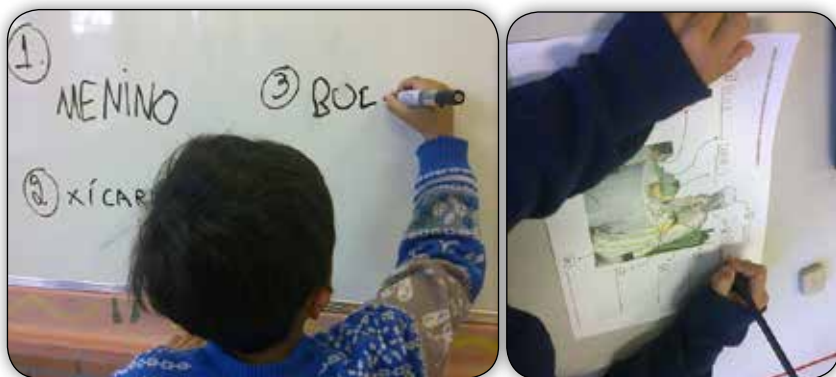
Fonte: Acervo da autora (2013)

Após essa primeira análise, li a história para as crianças, mostrando a ilustração do livro (que neste caso contém elementos do século XVII). As crianças gostaram muito da parte em que uma das ilustrações mostra o lobo literalmente engolindo a vozinha. Na exploração, o foco foi colocado na troca de uma menina para um menino como chapeuzinho e no desfecho final da história. Além disso, os elementos que compõem a ilustração foram analisados: cores, tipo e intenção do ilustrador. Como exploração inicial, os alunos foram convidados a desenhar uma cena da história.

Como atividade específica de leitura e escrita, copiei uma imagem do livro e, após análise, foi proposta a escrita dos elementos do cenário. Os alunos foram convidados a irem no quadro. Coleti-

vamente fomos escrevendo as palavras que haviam sido registradas por todos em suas folhas.

Figura 6 – Aluno escrevendo uma das palavras do cenário no quadro e aluno registrando em sua folha



Fonte: Acervo da autora (2013)

Módulo 3 – Roteiro de leitura: *Chapeuzinho Vermelho e as cores*

Esta história contém apenas ilustração e mostra um lobo perseguindo Chapeuzinho em diferentes lugares, que podem ser percebidos pelas cores usadas pelo ilustrador/autor. Agora o foco foi na ilustração como forma de contar uma história. Analisamos as cores usadas, o possível motivo da escolha para cada cenário apresentado, a composição das ilustrações e tendo a perspectiva do desenho como uma pré-escrita (o desenho também conta coisas, as sequencializa etc.).

A motivação foi feita pelo questionamento da possibilidade de se contar uma história sem usar palavras. A forma de contação foi a exploração das ilustrações do livro na rodinha.

Figura 7 – Momento em que as crianças analisam as ilustrações da história



Fonte: Acervo da autora (2013)

Novamente foi proposta a comparação com as versões anteriores, já ouvidas, tendo agora como foco o cenário, a busca de elementos semelhantes e o que ela apresentava de novo. A proposta de registro foi a de que escolhessem uma cena da história e procurassem recriá-la usando a mesma cor. Foi montado um painel com todos os trabalhos feitos.

Figura 8 – Desenhando uma das cenas da história, com ênfase no uso de uma cor



Fonte: Acervo da autora (2013)

Figura 9 – Painel com as ilustrações feitas pelos alunos



Fonte: Acervo da autora (2013)

Módulo 4 – Roteiro de leitura: *Chapeuzinho Amarelo*

Esta versão apresenta uma Chapeuzinho de outra cor e marcada pelo medo. Com uma linguagem mergulhada no universo infantil, o autor inclusive brinca com as palavras para construir novas possibilidades.

Figura 10 – Momento da contação da história



Fonte: Acervo da autora (2013)

Figura 11 – Reprodução da imagem da Chapeuzinho usada para realizar a motivação da história

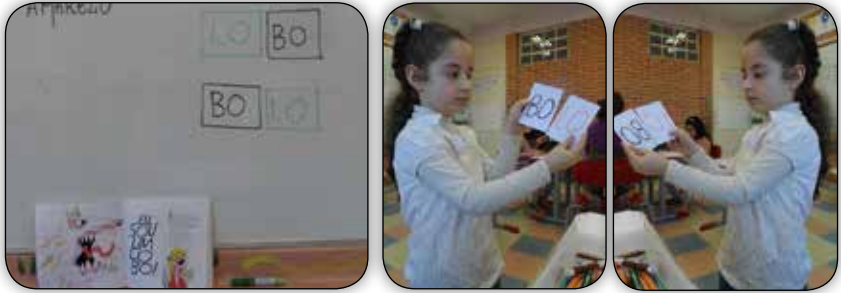


Fonte: Acervo da autora (2013)

A motivação foi feita com a fixação de uma ampliação da Chapeuzinho da história no quadro. As crianças foram convidadas a caracterizar a menina. Fui anotando no quadro, ao lado da imagem, o que elas diziam. A seguir, o livro foi lido para a turma, com apoio das ilustrações do livro. Na exploração, foi dado destaque à linguagem usada e à nova forma como o autor apresentou os personagens tradicionais, inclusive mudando o nome da história da Chapeuzinho.

Também foi explorado o jogo linguístico que o autor faz, misturando as sílabas da palavra lobo para chegar à palavra bolo. Na leitura da parte final da história, onde o autor mistura as sílabas de outros medos da Chapeuzinho, foi proposto que as crianças tentassem adivinhar a qual ser pertencia a nova palavra inventada. As crianças foram convidadas a fazer o mesmo com seus medos (mostrei no quadro, li para eles).

Figura 12 – Momento de exploração das sílabas da palavra lobo



Fonte: Acervo da autora (2013)

Como proposta de registro, as crianças foram convidadas a ilustrar uma cena da história e socializar para a turma.

Figura 13 – Crianças desenhando uma cena ou personagem



Fonte: Acervo da autora (2013)

Módulo 5 – Filme: *Deu a louca na Chapeuzinho*

A proposta encaminhada foi a de que as crianças (organizadas em grupos) se detivessem na observação de um dos personagens do filme (chapeuzinho, vovó, lobo e caçador). Após conversar sobre o filme, as crianças desenharam os personagens em sua caracterização tradicional e na apresentada pelo filme.

Figura 14 – Reprodução da capa do filme visto



Fonte: Acervo da autora (2013)

PRODUÇÃO FINAL

Como culminância e fechamento da sequência didática trabalhada, foi proposta a criação coletiva de uma nova versão do conto da Chapeuzinho Vermelho. Esse momento teve o objetivo de fazer com que as crianças colocassem em prática tudo o que haviam aprendido sobre o gênero conto de fadas até ali. Para tanto, foram necessários vários encontros, sendo a proposta dividida em partes.

A escolha pelo texto coletivo deve-se ao fato de ser um grupo de crianças não alfabetizadas. Então, durante essa escrita, sendo eu a escriba, foi possível fazer problematizações pertencentes ao gênero trabalhado, qualificando ainda mais os conhecimentos das crianças.

Atividade 1 – Criação e escolha da Chapeuzinho da turma: cada criança recebeu uma folha de desenho em tamanho A3 e teve a liberdade de criar a sua Chapeuzinho. Para este momento, contribuíram as histórias ouvidas com diferentes chapeuzinhos – a amarelo, a que era menino, a representada por menina loira, morena etc. Todas essas formaram um repertório interessante para que as crianças pensassem na sua, podendo ser uma delas ou uma invenção nova. As crianças desenharam uma infinidade de Chapeuzinhos; teve até uma extraterrestre (Figura 15).

Figura 15 – Desenho das Chapeuzinhos criadas pelos alunos



Fonte: Acervo da autora (2013)

Após todos concluírem seus desenhos, estes foram fixados no quadro e cada criança pôde votar em dois (normalmente um

voto vai para o seu próprio desenho e o outro para o de um colega). Foi necessário fazer mais uma votação com os quatro desenhos mais votados para, enfim, termos a Chapeuzinho da turma. No grupo de alunos da manhã, a Chapeuzinho escolhida foi um menino (Chapeuzinho Verde); e no grupo da tarde, influenciados pela mídia, escolheram uma Chapeuzinho monstro (Chapeuzinho Monster High). Feita a escolha, todos desenharam a(o) Chapeuzinho escolhida(o).

Figura 16 – Alunos escolhendo, em votação, a Chapeuzinho da turma



Fonte: Acervo da autora (2013)

Atividade 2 – Início da escrita da história: na rodinha, discutimos coletivamente o início de nossa história: como começaria, como seria nossa(o) Chapeuzinho. Para isso, as crianças foram ouvidas. Foram colocadas em votação as propostas e encaminhada a primeira versão. Nesse momento, servi também de escriba, registrando no quadro o que era acordado. Depois, cada um foi convidado a ilustrar essa primeira parte de nossa história.

Figura 17 – Alunas mostrando o desenho das Chapeuzinhos escolhidas



Fonte: Acervo da autora (2013)

Atividade 3 – Continuação da escrita: No dia seguinte, a história foi retomada e novamente demos o prosseguimento à atividade anterior. À medida que a história ia sendo construída, também era organizada em um mural, com as ilustrações das crianças e o texto formado.

Figura 18 – Painel montado com as ilustrações e texto construído coletivamente



Fonte: Acervo da autora (2013)

Também levei para as crianças parte do texto produzido para que analisássemos a escrita. Era feita a leitura e completávamos algumas palavras que eu havia omitido (tal atividade pode ser vista nos momentos 1 e 2 da Figura 19). As crianças iam ao quadro para escrever a palavra omitida e todos ajudavam nessa escrita.

Figura 19 – 1. Aluno lendo e analisando parte do texto produzido pela turma. 2. Aluno escrevendo no quadro uma das palavras que faltavam no texto que receberam. 3. Texto construído no quadro de forma coletiva. 4. Ilustrações das crianças e escrita do texto criado para ser fixado no mural da turma.



Fonte: Acervo da autora (2013)

Atividade 4 – Finalização da história: nesta etapa, foi feita a mesma sistemática das atividades 2 e 3. Li para a turma o texto já construído e, coletivamente, pensamos o desfecho da história. Optaram por finais inusitados.

Figura 20 – Alunos ilustrando o final da história



Fonte: Acervo da autora (2013)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois dessa sequência, outros livros de contos de fadas foram trabalhados, e os conhecimentos produzidos durante a sequência foram evocados e ampliados.

Figura 21 – Alunos, no momento do brinquedo livre, olhando/lendo os livros trabalhados em aula (as várias versões da história de Chapeuzinho)



Fonte: Acervo da autora (2013)

A escolha pelo trabalho com textos na sequência didática traz a concepção do trabalho com a leitura e a escrita para além

das letras e palavras soltas. Segundo Dolz, em entrevista dada a Barricelli e Muniz-Oliveira (2004, p. 5), “a unidade de comunicação não são frases isoladas, mas textos orais e escritos. Trabalhar uma perspectiva comunicativa exige questionar-se sobre a unidade de trabalho, e escolher aquelas que permitam o desenvolvimento da linguagem”. Assim, ao analisarmos um gênero, estamos dando um sentido ao trabalho de análise; damos pistas sobre a função comunicativa da escrita e de seus modos de funcionamento – não esquecendo que todo o trabalho de construção da escrita e leitura pode ser feito dentro dessa proposta.

Na Figura 22, podemos ver um aluno montando uma faixa para ser colocada em nosso mural de desenhos. Nesse momento, ele está refletindo sobre a escrita das palavras. Assim como se pode destacar frases ou mesmo palavras para um estudo mais específico, o diferencial, aqui, é que o que se está trabalhando também é o conhecimento de um gênero e o modo como produzi-lo, aumentando, assim, a capacidade de produção e de análise de textos pelos alunos – habilidade que é essencial e objetivo final do trabalho com a língua.

Figura 22 – Aluno montando palavras com letras móveis para serem fixadas em nosso mural de desenhos de Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Acervo da autora (2013)

São muitos os benefícios trazidos pelas sequências didáticas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula. O processo de elaboração das sequências permite que se faça o levantamento do conhecimento prévio dos alunos e se avalie o quanto aprenderam ao final. Além disso, elas, em sua gênese, já preveem que sejam construídas visando à progressão das aprendizagens sobre determinado assunto, isto é, cada módulo leva o aluno a um lugar diferente, a um pensamento mais complexo sobre o tema estudado.

A sequência didática permite que se trabalhe com o gênero textual de forma a não perder sua literariedade. Há espaço para a leitura deleite e para o trabalho de análise e discussão do texto, instrumentalizando o leitor para fazer leituras cada vez mais complexas. Permite ainda que se trabalhe com um grupo maior de textos a fim de que os alunos possam estabelecer semelhanças e diferenças e conceituar o gênero estudado.

Para além do trabalho de formação do leitor literário (analisando a literariedade do texto), foi possível também fazer o trabalho com a oralidade, a escrita e a análise linguística (construção do sistema de escrita alfabética). As crianças foram convidadas a pensar a escrita das palavras e do texto, sendo provocadas a confrontar suas hipóteses de escrita através das propostas de atividades realizadas. Também foram convidadas a verbalizar o que estavam pensando, compartilhando ideias, aprendendo a argumentar, além de recontar as histórias, evocando memória e significação.

Foi feito um trabalho exaustivo de desenvolvimento do desenho como apoio para evocar o visto e ouvido. O desenho foi utilizado como pré-história da escrita, como apoio ao desenvolvimento da sequencialidade dos fatos. A expressão plástica foi garantida como elemento importante ao processo, e não como uma atividade extra ou de “sobra de tempo”. Desenhar a história trabalhada, seja em sequência, seja o fato mais significativo para cada

um, para, após, partilhar com o coletivo, esteve sempre dentro da proposta do módulo apresentado.

Pôde-se ver na sequência apresentada o espaço de produção e participação das crianças, seja por meio de interação comigo (ao serem convidadas a recontar a história ou a pensar um novo desfecho), da interação com os textos (através da leitura de diferentes versões ou manuseando os livros após as leituras), da interação entre elas (ao serem convidadas a trabalhar em duplas ou grupos, a retomar a palavra do colega e acrescentar suas ideias, a partilhar de um mesmo universo textual enquanto grupo que analisa o texto) e, principalmente, por terem trabalhado de forma coletiva. A construção da história foi um exercício de pensamento e criação de todos, assim como a palavra esteve aberta a todos durante as rodas de conversa propostas ao final de cada leitura.

É importante destacar, também, o trabalho da professora como leitora e escriba das histórias criadas por eles. Isto é, a centralidade da ação da professora como mediadora da leitura (importante na formação do leitor literário) e da escrita (importante na construção da leitura e da escrita), inserindo as crianças na cultura humana, literária e escolar.

Por fim, pôde-se ver que a sequência didática também propiciou o trabalho interdisciplinar – apesar de ter seu foco na construção do conhecimento de gênero textual –, pois foi possível articular outros conhecimentos, como o da construção da leitura e da escrita, por exemplo. O importante é manter o foco na progressão dos módulos quanto ao favorecimento da compreensão do gênero estudado e ir articulando outros conhecimentos que podem ser trabalhados a partir do conteúdo oferecido pelo texto trabalhado ou da especificidade do ano em questão (no caso, alfabetização). O que não pode é formar uma colcha de retalhos com atividades que não dialoguem entre si. Além disso, as outras áreas do saber podem contribuir para uma melhor compreensão de al-

gum fato existente em um conto trabalhado, por exemplo. Tudo vai depender dos textos escolhidos, das crianças com as quais se trabalha e dos objetivos que se tem.

Sem dúvida, através da sequência didática aqui apresentada, foi possível contribuir para a conceitualização do gênero conto de fadas pelas crianças. Entendo que minha afirmação pode ser notada nas construções feitas: a escolha de um menino para ser Chapeuzinho, como no livro *Uma aventura borbulhante*; a troca de cor, um Chapeuzinho Verde, como em *Chapeuzinho Amarelo*; e a releitura feita através de um personagem do momento, a Monster High. Também digo isso com base no quanto as crianças se apropriaram dos elementos estudados nos textos literários anteriores e os colocaram em ação na proposta de escrita coletiva de suas histórias.

Só foi possível a criação de um Chapeuzinho Verde e de uma Chapeuzinho Monster High porque as crianças fizeram um longo processo de imersão de estudo de diferentes versões da história Chapeuzinho Vermelho. Através de um trabalho sistemático com o texto literário, elas aprenderam a distinguir elementos permanentes e inerentes ao gênero conto de fadas, podendo, assim, inovar na criação de sua própria versão.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. K.; BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Por que trabalhar sequências didáticas? In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. de S. (orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BARRICELLI, E.; MUNIZ-OLIVEIRA, S. Entrevista com o professor Joaquim Dolz, **Revista L@el em (Dis-)Curso**. V. 2, 2010.

BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la didactiques des mathématiques. **Recherches em Didactique des Mathématiques**, v. 7, n. 2, 1996.

COLOMER, T. **Andar entre os livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R.; PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Org.). **Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

DAMIANI, M. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, jun./ago. 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LEAL, T. F. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; MORAIS, A. G. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de professores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Unesp, 2003.

PEREIRA; J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

ABU, A. **Chapeuzinho Vermelho e as cores.** São Paulo: Lemos Editorial, 2011.

BARUZZI, A.; NATALINI, S. **A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho.** São Paulo: Brinque-Book, 2010.

BRIGHT, P. **Eu não vou sair daqui.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo.** 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

CORNUEL, P. **Tô cheio de ser um hipopótamo!** São Paulo: Editora Carmelo, 2004.

GALI, M.; MARTI, M. **Meu primeiro dia de aula.** São Paulo: Escala Educacional, 2004.

GAY, M.-L. **Boa noite, Marcos.** São Paulo: Brinque-Book, 2007.

GRIM, J; GRIM, W. **O lobo e os 7 cabritinhos.** Porto Alegre: Editora Kuarup, [s.d.].

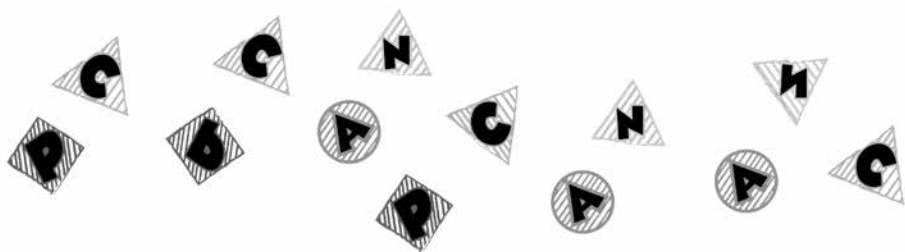
GULE, G. **Chapeuzinho Vermelho:** livro de histórias em pop-up. São Paulo: Todolivro, 2011.

NORONHA, T. **Fofinho.** 13. ed. São Paulo: Ática, 2009.

RAMOS, A. C. **A gente pode...** A gente não pode. São Paulo: Editora DCL, 2001.

RANDO, S. **Peppa.** São Paulo: Brinque-Book, 2009.

ROBERTS, L. **Chapeuzinho Vermelho:** uma história borbulhante. São Paulo: Editora Zastras, 2009.



UMA SALA DE AULA ONDE O APRENDER COM O OUTRO É PRIORIDADE

JULIANA MENDES OLIVEIRA JARDIM

Este texto relata o desenvolvimento de uma sequência didática, apresentando reflexões sobre os motivos, as escolhas e as formas como foi planejada e desenvolvida. A proposta foi realizada no segundo semestre de 2014, com crianças que cursavam o 1º ano do ensino fundamental de uma escola municipal situada na cidade de Pelotas/RS. A turma era composta por 20 crianças com 6 anos de idade. O trabalho embasou-se em teorias e conceitos em que acredito e que defendo como educadora. Entre eles, os conceitos de alfabetização e de aquisição da leitura e da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), o conceito de letramento (SOARES, 1998), as teorias construtivistas (PIAGET, 1996) e sociointeracionista (VYGOTSKY, 1998).

É importante ressaltar que essa base teórica vem sendo construída desde que ingressei no curso de Pedagogia, em 2003. As ideias apresentadas elaboraram-se junto à construção da minha posição epistemológica de educação e do que é ser professora e do como me constituí e venho me constituindo professora. Essa base teórica, após minha formação acadêmica, foi inúmeras vezes pensada, refletida e discutida em situações individuais e coletivas,

em grupos de pesquisa e de formação continuada, especialmente quando apresentei ou relatei práticas que desenvolvo em sala de aula.

Este texto está organizado da seguinte maneira: inicialmente, com base em estudos sobre os conceitos que justificam as escolhas metodológicas da proposta didática, discuto e analiso duas questões: “como alfabetizar?” e “como a criança aprende?”. Após, apresento a sequência didática realizada e algumas reflexões sobre o seu desenvolvimento.

COMO ALFABETIZAR?

Essa questão foi geradora de angústias no início da minha prática docente. Escolhi trabalhar em classes de alfabetização porque gosto de estudar sobre o processo de aquisição da escrita. Acredito que ele afeta toda a vida escolar de uma criança. Cagliari (1998) fala da complexidade linguística que envolve o sistema da escrita e, pensando nelas, compartilho da ideia de Ribeiro (1993) quando diz que o bom alfabetizador busca mostrar possibilidades da escrita, pois, conhecendo os desafios cognitivos do aprendiz, ele disporá de procedimentos metodológicos que facilitem sua aprendizagem.

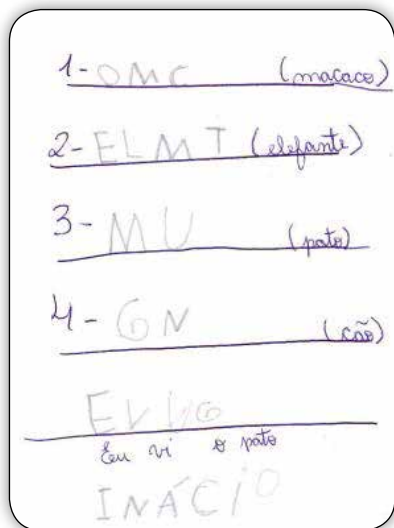
Enquanto alfabetizadora, valorizo a teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) como princípio norteador do meu trabalho pedagógico. As propostas de testes elaborados por essas autoras ajudam a identificar os conhecimentos que as crianças possuem sobre o sistema da lectoescrita, além de auxiliar a verificar as hipóteses que possuem em relação à escrita e a identificar o nível em que elas se encontram. É através deste conhecimento que consigo planejar e desenvolver atividades que ajudarão as crianças a passar de um nível de aprendizagem para outro durante seu processo de aquisição do sistema de escrita alfabética.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança produz diferentes hipóteses sobre como funciona a escrita. As hipóteses de escrita vão desde a hipótese pré-silábica – a criança não associa a escrita com a pauta sonora –, passando pela hipótese silábica – percebe que há uma relação entre a pauta sonora e escrita, geralmente colocando um símbolo para representar cada sílaba – e alfabética – reconhece as unidades menores, que são as letras que compõem as sílabas e já as representa na escrita – para, enfim, chegar à hipótese ortográfica – estabelece relações e consegue pensar e representar em sua escrita as complexidades linguísticas. Partindo das ideias dessas duas autoras, utilizo como eixo norteador da minha prática pedagógica os testes de escrita por elas descritos, que são realizados ao longo do ano letivo, trimestralmente.

O teste consiste em ditar para a criança quatro palavras e uma frase do mesmo campo semântico. As palavras são uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba. Anteriormente ao ditado, costumo fazer uma conversa com a criança quando digo algumas das palavras e seu contexto semântico. Cada criança é, então, chamada à minha mesa, onde é realizado o ditado das quatro palavras e da frase. O propósito da coleta é identificar a hipótese de escrita da criança para assim entender em que nível de aprendizagem ela se encontra e o que, como professora, eu preciso fazer para que a criança avance em suas hipóteses.

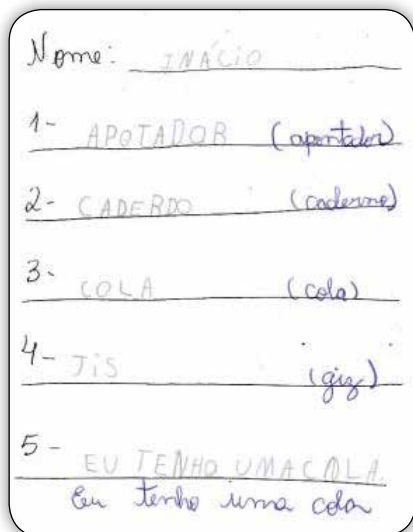
É importante ressaltar que os testes ao longo do ano são compostos por palavras diferentes. O primeiro teste aplicado, no caso da turma sobre a qual relato aqui, era composto pelas palavras “macaco”, “elefante”, “pato” e “cão” e pela frase “Eu vi o pato”. Já o teste aplicado ao final do ano letivo foi constituído pelas palavras “caderno”, “apontador”, “cola” e “giz” e pela frase “Eu tenho uma cola”. A seguir apresento o teste de escrita inicial de um aluno e o seu teste de escrita final, feito ao término do ano letivo.

Figura 1 – Inácio, 1ª coleta/2014



Fonte: Acervo da autora (2014)

Figura 2 – Inácio, 3ª coleta/2014



Fonte: Acervo da autora (2014)

O objetivo de manter a mesma estrutura do teste, porém trocando as palavras ditadas, é feito para evitar que as crianças memorizem a escrita de algumas palavras por vê-las repetidas vezes em sala de aula. Já que a intenção com os testes é compreender como a criança está pensando, caso a criança tivesse de memória a escrita de alguma palavra, isso atrapalharia o propósito das testagens e a identificação do seu nível de escrita. A partir dos resultados obtidos com os testes, construo um quadro com o perfil da turma e faço a classificação dos alunos de acordo com seu nível de hipótese de escrita.

Conforme já referido, Ferreiro e Teberosky (1999) descrevem quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético, caracterizando o nível silábico alfabético como o nível de transição entre silábico e alfabético. Em minha prática, especialmente no primeiro ano, considero apenas os três níveis centrais; por isso, não cito no quadro o nível transitório.

Quadro 1 – Perfil da turma com relação as suas hipóteses de escrita

	Abril	Julho	Outubro
Pré-silábicos	14	1	0
Silábicos	5	8	3
Alfabéticos	1	11	17

Fonte: Acervo da autora (2014)

Com base na análise do quadro, a cada trimestre, penso nas formações de grupo e nas atividades que serão realizadas para que cada criança tenha a oportunidade de refletir sobre a escrita. Também procuro criar situações em que ela fique em conflito cognitivo para que assim possa avançar de um nível para outro.

Paralelamente ao processo de alfabetização que desenvolvo com foco no sistema de escrita alfabética, assumo o conceito de letramento. Segundo definição de Magda Soares (1998, p. 47), “letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler ou escrever, mas também cultiva e exerce as práticas sociais da leitura escrita”. Acredito que o letramento é fundamental para que possamos formar leitores críticos, que entendam e relacionem suas leituras com suas vidas diárias. Por isso, enquanto professora do ciclo de alfabetização, procuro formar leitores-críticos. Para Maria Amélia Azevedo et al. (1994, p. 48), um leitor-crítico é “um leitor capaz de entrar em confronto com o texto para (re)construir o sentido (ideológico ou contra ideológico) de suas entrelinhas, na melhor tradição de Vygotsky, Lúria, etc.”.

Para dar conta do desafio do letramento, busco organizar as sequências didáticas que desenvolvo partindo de situações diárias da sala de aula. Um exemplo é a sequência que será apresentada a seguir, que teve como objetivo central ajudar as crianças a pensar sobre a nossa responsabilidade, enquanto seres humanos, de cuidar do planeta e de não desperdiçar a água, além de agir

para que outros que convivem conosco na escola também construam essa consciência ecológica.

COMO A CRIANÇA APRENDE?

Entendo que, enquanto professora, é fundamental refletir sobre como acontece o processo de aprendizagem, pois é a partir dessa compreensão que as ações docentes são planejadas. A teoria piagetiana (CARRETERO, 1997) diz que o conhecimento é construído, e não simplesmente transmitido. A grande contribuição de Piaget é que ele traz uma mudança de paradigma. Na educação tradicional, o professor e o método são o centro do processo de aprendizagem; mas, para Piaget, o aluno é o centro, ou seja, a forma como o aluno aprende passa ser a ideia central para todo o processo de ensino e aprendizagem. Para Piaget, o conhecimento não é uma cópia da realidade. Ele defende a ideia de que o sujeito constrói seu conhecimento através dos processos de assimilação e acomodação. Piaget (1996, p. 13) define a assimilação como “uma integração a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente”. Isso significa que as estruturas prévias não são destruídas, mas simplesmente acomodam-se à nova situação, pois a criança tenta adaptar os novos estímulos aos esquemas que ela possui até aquele momento. Piaget (1996, p. 18) chama de acomodação (por analogia com os “acomodatos” biológicos) “toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) aos quais se aplicam”.

A acomodação acontece quando a criança não consegue assimilar um novo estímulo, ou seja, não existe uma estrutura cognitiva que assimile a nova informação em função das particularidades desse novo estímulo. Diante deste conflito, restam apenas

duas saídas: criar um novo esquema ou modificar um esquema existente. Ambas as ações resultam em uma mudança na estrutura cognitiva. Ocorrida a acomodação, a criança pode tentar assimilar o estímulo novamente e, uma vez modificada a estrutura cognitiva, o estímulo é assimilado. Quando expõe as ideias de assimilação e acomodação, Piaget (1996) deixa claro que não há assimilação sem acomodações, bem como não existem acomodações sem assimilações.

Com base nos estudos de Piaget, acredito que o conhecimento precisa ser construído pelo aluno. Esse processo deve ser realizado a partir do concreto, colocando a criança em situações-problema que a façam entrar em conflito cognitivo porque, por meio do conflito, ela avançará em seu desenvolvimento e aprendizagem e, assim, construirá seu próprio conhecimento.

Ao aprofundar meus estudos sobre a teoria piagetiana por meio da análise dos textos de Kramer (2002) e Carretero (1997), percebi que a teoria de Piaget não explicava todas as minhas indagações sobre como a criança aprende. Uma das inquietações que sentia ao estudar a teoria era o fato de que, para Piaget, é o desenvolvimento que gera a aprendizagem, ou seja, conforme a criança avança nos estágios, mais aprendizagens poderão ser abstraídas, pois, para Piaget, “é o momento do desenvolvimento da criança que determina que ela internalize ou não aquele dado que vem de fora” (KRAMER, 2002, p. 120).

Em função dessa inquietação, encontrei na teoria de Vygotsky algumas respostas, especialmente ao teorizar sobre o processo de aprendizagem. Ele diz que a aprendizagem pode gerar o desenvolvimento e que o papel do outro e as interações são fundamentais para esse desenvolvimento porque agem como um mediador entre o conhecimento e o sujeito. Kramer (2002, p. 121) explica que o “papel do outro (adulto ou criança) é fundamental para constituição da consciência. Esse papel é exercido pela lingua-

gem, então a gente não nasce com os sentidos e os significados já construídos e não os constrói apenas na relação com o objeto”.

Inspirada pelos estudos de Vygotsky, aproximei-me da ideia de aprendizagem significativa, com base na teoria de Ausubel. A aprendizagem significativa, de acordo com Ausubel, é caracterizada como aquela em que o aluno realmente compreendeu e, por isso, esse conhecimento ou conteúdo, que estava em processo de aprendizagem, passa a fazer parte de sua zona de desenvolvimento real (ZDR). Para que ocorra a aprendizagem significativa, é necessário que a estrutura cognitiva prévia do aluno se articule com o material ou conteúdo de aprendizagem. Para facilitar esse processo, o professor pode ajudar o aluno a construir seu mapa conceitual, mostrando a ele as teias de ligação dos conteúdos. Essa é uma maneira de o professor trabalhar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Na ZDP estão as funções mentais superiores necessárias para a aprendizagem dos conhecimentos estudados que estão sendo amadurecidos, para que, posteriormente, passem a fazer parte da ZDR, o que pode resultar na aprendizagem significativa.

Partindo dessa concepção sobre como ocorre a aprendizagem, várias estratégias podem auxiliar o professor a ser um mediador durante o processo de construção do conhecimento. Entre elas está o trabalho colaborativo. Algumas pesquisas (MOYSÉS, 1997; CANDELA, 2002; COLAÇO, 2004) têm investigado sobre a importância do trabalho em grupo nos processos de aprendizagem das crianças.

Candela (2002) realizou uma pesquisa com crianças que se organizavam de maneira colaborativa e apontou algumas vantagens da interação entre o grupo. Para ela, a interação entre os grupos é importante porque possibilita a construção do conhecimento por intermédio do confronto de ideias, promovendo a elaboração de novas hipóteses, o que poderá resultar em uma

aprendizagem mais significativa. Moysés (1997), por seu turno, argumenta que a atividade compartilhada ativa o desenvolvimento cognitivo, possibilitando a aquisição de conhecimentos. Moysés (1997) refere os estudos de Rubtsov e Guzman, que investigaram os mecanismos psicológicos favorecedores do bom desempenho na resolução de tarefas feitas conjuntamente. Os dois autores referidos por Moysés concluíram que a coordenação de operações é, de fato, o principal mecanismo que leva ao reconhecimento e à solução de tarefas educacionais nos trabalhos feitos de forma compartilhada. Mas o que de fato faz com que as crianças adquiram essa habilidade de coordenação entre as interações com seus pares? Como aprender a interagir com o outro de maneira que os dois sejam beneficiados?

Colaço (2004) afirma que as crianças ensinam umas às outras tendo como modelo de referência os modos interacionais que vivenciam com o professor. Assim, quando interagem entre si, as crianças, em muitos aspectos, reproduzem e recriam posturas e atitudes do professor, que está em sala de aula como um modelo de interação. Segundo Colaço (2004, p. 339), as crianças orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega com quem dividem a parceria do trabalho, “assumindo posturas e gêneros discursivos semelhantes aos do professor”. A autora acredita que o papel do professor, e também o que é esperado do seu modo de participação e expressão em sala de aula, está no imaginário das crianças. Assim, dependendo da orientação do professor, há um estímulo para a participação recíproca entre os discentes, podendo os alunos atuarem como guias de outros membros do grupo.

Segundo os estudos citados, a função do professor é estimular o intercâmbio de conhecimentos entre os alunos, servindo como um modelo de como interagir no processo de aprendizagem do outro. Pensando nessas ideias, acredito que, para que os alunos

aprendam as habilidades de coordenação entre pares e vivenciem interações benéficas ao processo de aprendizagem, o professor precisa constituir-se como um modelo de interação e de auxílio, especialmente para aqueles que possuem dificuldades. A aposta que faço é de que, ao ver como o professor interage com os alunos, cada criança, individualmente, também poderá aprender a interagir com o colega.

Refletindo sobre as questões apresentadas e a complexidade que envolve o ato de alfabetizar/letrar, bem como a forma como ocorre o processo de aprendizagem, tenho buscado planejar, desenvolver e avaliar minha ação pedagógica tendo como pano de fundo essa estrutura teórica que sustenta a posição epistemológica que assumo como educadora. Portanto, ao explicitar a minha posição epistemológica, vejo que ela tem como alicerce a perspectiva construtivista e sociointeracionista, pois penso em estratégias para a organização do trabalho pedagógico tendo os conceitos destas duas teorias como base para entender como a criança aprende e para pensar e organizar a minha ação pedagógica. Na sequência deste texto, apresento e analiso uma sequência didática que foi desenvolvida com crianças do 1º ano.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PINGA PINGO PINGADO

A sequência foi pensada e planejada a partir da observação de que um aluno, após escovar os dentes, deixava a torneira aberta. Quando chamava sua atenção, ele alegava que outro colega já iria escovar e questionava sobre a necessidade de fechar a torneira, pois já seria reaberta. As pias ficavam em frente à porta da nossa sala de aula. Percebi um tempo depois que não mais apenas aquele aluno tinha essa atitude, mas também outros passaram a tê-la, sob a mesma justificativa do colega.

Ao perceber a falta de reflexão das crianças com relação a uma atitude aparentemente corriqueira, propus a elas uma aná-

lise de suas atitudes em contexto diferente, já que chamar a atenção individualmente não estava funcionando. Para isso, busquei no acervo de livros de literatura infantil, disponível em nossa sala de aula, uma obra que pudesse suscitar certa discussão em relação à importância do uso consciente da água. Encontrei o livro *Pinga pingo pingado*, da autora Alice Luttembarck (2011).

O livro conta a história de um menino chamado Pedro que acorda no meio da madrugada com o barulho dos pingos caindo na pia. Explora de forma divertida a contagem dos pingos e aborda a importância de fechar a torneira e de não deixar os pingos fugirem. O livro propõe uma discussão sobre a necessidade de cuidar do planeta em que vivemos por meio de ações simples que, na maioria das vezes, executamos sem nenhum tipo de reflexão, pois as consideramos ser apenas um hábito. Também explora a importância de cada um dos pingos, ressaltando as diferenças e as individualidades. Associa a ideia de cada pingo como sendo único e diferente, porém inserido num contexto coletivo. Explora a relação do pingo com o rio. O rio, espaço coletivo, também faz parte de algo ainda maior, o planeta, lugar que é de todos nós; por isso, nossas ações enquanto indivíduos não afetam apenas a si mesmo, mas também um coletivo. O livro ainda permite pensar sobre questões relativas ao trabalho colaborativo, enfatizando a importância de cada indivíduo dentro de um grupo. Por acreditar que aprendemos com o outro, é primordial pensar e trazer para a roda de discussão aspectos que envolvam reflexões sobre a importância das regras que regem o viver em sociedade. Essa reflexão auxilia as crianças a perceberem a potencialidade do outro e a entenderem como, enquanto indivíduos, podem aprender com o outro, que é diferente. Para aprender com o outro, alguns valores de convívio social são fundamentais, como o respeito aos diferentes tempos de aprendizagens, pois, assim, as interações podem ser de qualidade e auxiliar no desenvolvimento cognitivo das

crianças, e a prática do diálogo, em que escutar o outro é uma exigência necessária para que possamos aprender conjuntamente.

Tomando a obra como mobilizadora e as ideias referidas, tracei como objetivo central da sequência didática o conscientizar-se sobre a importância do uso responsável da água, evitando o desperdício e entendendo-a como um bem comum (de todos), e a valorização e o cuidado do nosso planeta. Como objetivos específicos, foram propostos os seguintes:

- ⇒ explorar aspectos da língua portuguesa durante o desenvolvimento da sequência, visando à apropriação do sistema de escrita alfabética;
- ⇒ discutir a importância do cuidado e do uso consciente da água;
- ⇒ explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema água, desde sua origem, percurso e distribuição da água potável, pensando no planejamento de futuras sequências didáticas que tenham por intenção o aprofundamento dos conhecimentos em relação às propriedades da água e sua distribuição;
- ⇒ explorar e trabalhar a apropriação da leitura, exercitando a leitura em voz alta e a leitura silenciosa;
- ⇒ identificar números em diferentes contextos e funções;
- ⇒ realizar contagens e reflexões envolvendo as operações;
- ⇒ valorizar os saberes dos colegas, participando e respeitando o que o outro sabe e quer compartilhar com o grupo;
- ⇒ participar de interações orais em sala de aula, questionando, argumentando, sugerindo e respeitando os turnos da fala.

Na continuidade, descrevo os momentos da sequência didática e apresento algumas reflexões sobre os processos de aprendizagem das crianças por mim observados durante a sua realização.

A sequência foi organizada em oito momentos. É importante referir que tenho por hábito realizar registros em meu diário. Além disso, no caso desta sequência, também realizei a sua filmagem.

1º momento: motivação para a leitura

Com os alunos sentados em almofadas dispostas em círculo, mostrei o livro *Pinga pingo pingado*, explorei o título e o nome do autor e questionei sobre o que achavam que seria abordado. Também levantei questionamentos sobre: o que é pingo? Que tipos de pingos existem? O foco era evidenciar os conhecimentos prévios ou conhecimentos da prática que os alunos possuíam. As crianças citaram os pingos de chuva, da goteira, da torneira etc.

Figura 3 – Conhecendo a história



Fonte: Acervo da autora (2014)

2º momento: leitura da história para a turma

Após o momento de motivação para leitura, li o texto para a turma, explorando tanto as questões trazidas pelo texto quanto as trazidas pelas ilustrações. Discutimos conjuntamente o que observávamos no texto escrito e ilustrado. Após a leitura do livro, as crianças foram incentivadas a falar sobre o que entenderam e o que mais gostaram da história. Questionamentos sobre a temática do livro também foram realizados, tais como: é importante economizar água? Por quê? Para que serve a água? De onde vem a água? Como é a água? Como cuidar e economizar a água? As

questões propostas nesse momento de diálogo tinham como objetivo evidenciar os conhecimentos prévios dos alunos, aprendidos por meio de suas vivências, para, a partir do que eles sabiam, pensar estratégias e atividades pedagógicas que lhes permitissem aprofundar seus conhecimentos sobre água e consumo consciente.

Para ressaltar o objetivo central da sequência didática, ao final da discussão, enfatizei a importância de cuidar e preservar a água, retomando alguns aspectos citados pelos alunos e indicados pelo texto do livro. Dar destaque aos conhecimentos trazidos pelos alunos, valorizando o que dizem, é fundamental, e isso aconteceu inúmeras vezes ao longo da condução da sequência, buscando a construção de uma comunidade de indagação, visto que aprendemos através do conflito cognitivo. Nesse sentido, escutei as hipóteses das crianças sobre de onde vinha a água e, em alguns momentos, colocava algumas ideias trazidas pelos alunos em conflito para que, ao ouvir o questionamento do colega, refletissem sobre suas hipóteses.

Um exemplo disso foi quando um menino comentou que a água que bebemos vem da praia. Nesse momento, perguntei ao grupo se concordavam com a ideia do colega; a maioria disse não. Então, questionei-os sobre por que a água que bebemos não vem da praia. Uma menina respondeu que a água da praia é suja. Seguimos a conversa falando sobre de onde vem a água que bebemos, até que o grupo ponderou que vinha do rio, que, embora tivesse água suja, passava por um processo de limpeza antes de bebermos. Na sequência, fiz outra intervenção perguntando o seguinte: se a água do rio passa por um processo de limpeza, por que a água da praia não pode ser limpa? As crianças ficaram em silêncio por um momento até que um dos meninos explicou: “porque a água da praia é salgada e nós não bebemos água salgada, só água doce”.

Meu objetivo com essa série de questionamentos era que cada um deles, ao ouvirem as diferentes hipóteses dos colegas, pudessem qualificar e aprimorar as suas próprias hipóteses, conflitando seus conhecimentos prévios ou conhecimentos da prática para assim pensarem em novas possibilidades, percebendo que podem aprender com o colega de aula, e não apenas com a professora. Ao serem questionadas sobre algo, as crianças precisam, para responder, buscar em suas estruturas mentais por vivências e conhecimentos a respeito do tema questionado e acomodar as novas informações que recebem através das vivências diferentes dos colegas.

3º momento: interpretação e expressão por desenho

Desafiei as crianças para que numa folha A4 desenhassem algo sobre o que conversamos após a história, especialmente sobre o que é necessário fazer para não desperdiçar a água. Recuperei oralmente algumas ideias do que foi comentado durante a discussão da história. Essa atividade teve como foco explorar e estimular a socialização dos saberes oriundos da prática. Enquanto as crianças desenhavam, eu passava nos grupos para ouvir suas reflexões sobre o tema abordado.

Figura 4 – Desenhando sobre a história



Fonte: Acervo da autora (2014)

4º momento: socializar para aprender com o outro

Figura 5 – Mostrando nossos desenhos



Fonte: Acervo da autora (2014)

Após concluírem os desenhos, cada criança foi à frente do grupo para mostrar e explicar o que fez. Durante as apresentações, ressaltei como era importante o que o colega estava compartilhando com o grupo. Destaquei ideias ditas pelas crianças, ressaltando como interessante o que elas estavam dizendo e, ao fim de cada relato, convidava o grupo para aplaudir. A valorização do que o outro compartilha estimula as interações entre as crianças, que demonstram ficar felizes. Em minha prática tenho percebido que as crianças valorizam esses momentos de socialização no grande grupo.

Figura 6 – Aplaudindo os colegas



Fonte: Acervo da autora (2014)

Essas atitudes podem ser interpretadas como pouco relevantes, já que fazem parte do cotidiano da sala de aula ou são próprias da maneira como o professor conduz suas práticas. Entretanto, entendo e ressalto que essas atitudes e posturas do professor são fundamentais no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, especialmente se tiver como objetivo a proposição de um trabalho voltado para a cultura colaborativa. Por meio dessas vivências e da observação sobre a postura que o professor assume para interagir e intervir na turma, as crianças podem visualizar modelos de como elas também podem interagir com os colegas, construindo a sua forma de relação. Portanto, quando o professor enfatiza, em sala de aula, a importância de se valorizar o que o colega compartilha, também está agindo e mostrando que aprendemos com os pares. A criança tem uma tendência a internalizar essa postura e valorizar os saberes dos colegas ao interagir com eles.

5º momento: escrevendo com o alfabeto móvel

Pensando no trabalho com a apropriação do sistema de escrita alfabética, as crianças foram organizadas em grupos. Os grupos, pensados e organizados a partir das suas hipóteses de escrita, tinham como objetivo suscitar e favorecer a mediação de conflitos cognitivos, o que as ajudaria na reflexão e aquisição da escrita. Portanto, a criança que se encontrava no nível silábico sentava ao lado de uma que estava no nível silábico-alfabético, pois o nível de conhecimento sobre a escrita de ambos é próximo, o que facilita o conflito cognitivo de qualidade (CANDELA, 2002).

Neste momento, cada grupo recebeu o alfabeto móvel e foram desafiados a formar palavras da história ou da conversa sobre o livro. Defini quais palavras cada grupo e cada criança receberia usando como critério a hipótese de escrita em que cada um se encontrava, pensando que, mediados pelas interações com seus pares, as crianças poderiam questionar suas hipóteses com foco

no avanço para a próxima hipótese. Enquanto realizavam a tarefa, eu circulava entre os grupos e observava ou mediava a construção coletiva da palavra, além de observar como o trabalho colaborativo estava acontecendo e se as crianças estavam interagindo e aprendendo com o outro. Nesse momento, procurava observar se as trocas entre as crianças eram interações que auxiliavam e contribuíam para o avanço de suas hipóteses. Também verificava se não havia cópia de respostas ou se as interações focavam em respostas prontas, em vez de diálogos e questionamentos que ajudassem o colega a refletir sobre o sistema de escrita alfabética.

Figura 7 – Escrita de palavras em grupos colaborativos



Fonte: Acervo da autora (2014)

6º momento: refletindo sobre a escrita

Neste momento, as crianças registravam as palavras formadas com o alfabeto móvel em seus cadernos. Enquanto isso, falávamos sobre a importância de se escrever da esquerda para a direita e sobre respeitar as linhas e a sequência das letras para a formação de cada palavra.

Figura 8 – Registrando as palavras no caderno



Fonte: Acervo da autora (2014)

Ao fazer a correção individual dos cadernos, busco ajudar os alunos a perceber, por meio de questionamentos, o que está escrito de forma convencional e o que não está. Procuo ajudar a criança ou o seu grupo de trabalho a refletir sobre as possibilidades de escrita das palavras. Também procuro fazer uma mediação que as auxilie a perceber o que podem melhorar na escrita de determinada palavra, onde precisam fazer ajustes e, por isso, precisam arrumar ou refazer sua escrita.

Um exemplo foi o caso de um aluno que escreveu “riu” em vez de “rio”. Nessa situação, eu pedi para que o grupo observasse a palavra formada sobre a mesa e conduzi o seguinte diálogo: “olhem como o Inácio (que está na hipótese de escrita alfabética) escreveu a palavra ‘riu’. Vocês concordam?” Um colega sugere trocar o “u” pela letra “o”. Quando Inácio vai realizar essa troca, digo ao grupo que quando falamos dizemos “riu”, mas escrevemos “rio”, com “o”, porque na nossa língua há diferenças entre a forma de falar e a forma de escrever certas palavras. Essa é uma questão sobre a qual a criança que se encontra na hipótese alfabética precisa refletir; por isso, aproveitei a oportunidade para realizar essa intervenção.

7º momento: aprimorando a habilidade de leitura

Para ampliar habilidades relativas à aprendizagem da leitura, propus a atividade da caixinha. Os alunos foram organizados em roda e passavam uma caixa de mão em mão, enquanto cantavam a canção *O limão entrou na roda*. Quando a música terminava, quem estava com a caixinha na mão deveria tirar uma palavra e lê-la em voz alta para o grupo. As palavras que seriam lidas estavam relacionadas ao que havíamos aprendido durante a sequência didática. A seguir, algumas palavras que foram utilizadas para esse momento de leitura em grupo.

Figura 9 – Palavras selecionadas para a leitura em grupo



Letra da música:
 “O limão entrou na roda
 Ele passa de mão em mão
 Ele vai, ele vem
 Ele ainda não chegou
 Ele vai, ele vem
 Ele ainda não chegou!”

Fonte: Acervo da autora (2014)

Ao final da canção, cada criança abria a caixa, tirava uma palavra e era desafiada a lê-la para a turma. Primeiro, eu incentivava e enfatizava a importância de tentar ler sozinha, pois assim perceberia as aprendizagens que já havia feito sobre a leitura. A criança que demonstrava muita dificuldade após tentar ler sozinha, ou seja, que não conseguia identificar alguma letra, pedia auxílio para um colega.

Figura 10 – Lendo em grupo



Fonte: Acervo da autora (2014)

Durante essa atividade as crianças puderam pensar sobre os sons de cada letra, enquanto unidade sonora, e experimentar junções com outras letras, refletindo, assim, sobre a formação das sílabas. Fizeram isso em forma de brincadeira, onde o lúdico permeava todo o desenvolvimento da atividade. Interações benéficas foram feitas, como a construção do vínculo afetivo, tão importante para a construção de um ambiente colaborativo.

8º momento: concluindo a sequência didática

Após o trabalho desenvolvido ao longo da semana, em roda, discutimos sobre o que eles haviam aprendido com a história do *Pinga pinga pingado*. As respostas mais recorrentes, em síntese, versavam sobre a importância de cada um fazer, todos os dias, a sua parte, cuidando do nosso planeta, através do consumo consciente da água, evitando o desperdício.

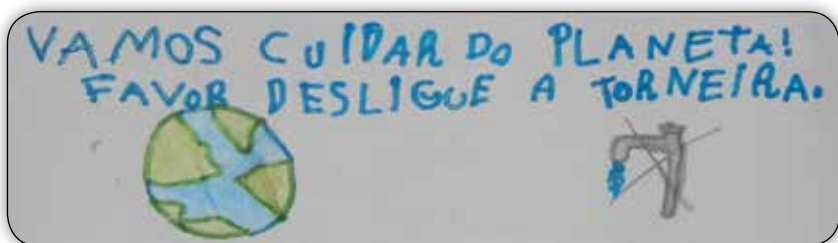
Pensamos juntos sobre o que poderíamos fazer para que mais pessoas soubessem o que aprendemos naquela semana. Então, um dos alunos contou que sempre que estava no recreio e precisava ir ao banheiro, geralmente o usado pelos alunos maiores, via uma torneira aberta e não sendo usada. A partir desse relato, uma menina propôs que nosso trabalho de escrita fosse a criação de cartazes pedindo que todos na escola não desperdiçassem a água. Nesse momento, um menino, que frequentemente deixava a torneira aberta ao escovar os dentes, disse que não adiantaria

cartaz no corredor. Explicou que a gente esquece e, por isso, sugeriu que precisava ser colocado do lado da torneira. Foi então que uma menina disse para o grupo: “já sei, vamos fazer frases, lembrando todos sobre cuidar do planeta, e colar ao lado das torneiras. As frases são menores e conseguiremos colar no espaço entre as torneiras”. Em seguida, outra menina, que se encontrava na hipótese alfabética, disse: “legal, mas junto com a frase temos que desenhar porque os pequenos do pré ainda não sabem ler”.

Assim, por meio de uma construção coletiva, organizamos as ideias para a nossa proposta de encerramento da sequência didática. Decidimos confeccionar frases, que foram ilustradas. Ao finalizar o trabalho de confecção das frases, um dos alunos lembrou algo importante: “é... papel vai molhar e rasgar tudo. Temos que plastificar”.

A nossa escola possui três andares e atende um grande número de alunos. Por isso, foi necessário que cada criança elaborasse três frases para atender à demanda de torneiras e bebedores. A contagem do número de frases necessárias para o número de torneiras foi realizada e propiciou muitas aprendizagens referentes à exploração de conhecimentos lógico-matemáticos, tais como números e contagem, apropriação do sistema de numeração decimal, operações, entre outros. Por fim, realizamos um passeio por todos os ambientes da escola e fomos colando nossas frases ao lado das torneiras e bebedouros.

Figura 11 – Frase elaborada ao final da sequência didática



Fonte: Acervo da autora (2014)

Figura 12 – Frase elaborada ao final da sequência didática



Fonte: Acervo da autora (2014)

Figura 13 – Frase elaborada ao final da sequência didática



Fonte: Acervo da autora (2014)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a sequência didática aqui relatada, percebo que as atividades realizadas permitiram que as crianças construíssem várias aprendizagens. Observei no decorrer do ano letivo que as crianças passaram a fechar a torneira durante e após a escovação dos dentes. Notei também uma maior preocupação em compartilhar com outras crianças, que não eram da turma, o que aprenderam e a necessidade de usar a água com cuidado. Percebi também a aprendizagem de vários conhecimentos necessários ao desenvolvimento cognitivo, tais como avanços em suas hipóteses de escrita, maior fluência em leitura, ajudas entre elas.

Ao sistematizar esta sequência didática, também construí conhecimentos. Entre eles cito o exercício de refletir sobre a prática e de analisar se as atividades realizadas estavam de acordo com

a posição epistemológica e as questões teóricas em que acredito com relação ao que é alfabetizar e à forma como a criança aprende. Também notei que muitas ações simples, que eu acreditava ser apenas um hábito rotineiro, como, por exemplo, bater palmas quando uma criança interage, estão permeadas das minhas convicções sobre o que é aprender e ensinar. Foi um pouco assustador no começo ver que a teoria em que acredito e que adoto transpassa minhas ações cotidianas. Não tinha consciência desses aspectos até o momento em que vi e analisei os vídeos das aulas realizadas. Assistir aos vídeos foi uma oportunidade para analisar minhas intervenções e pensar sobre algumas ações que posso realizar de outro modo. Isso me faz repensar futuras ações e intervenções necessárias à minha postura como educadora, que ainda posso desenvolver e melhorar.

Acredito que o aprender com o outro e o primar pela cultura colaborativa estão bem enraizados em minha postura como educadora, assim como a organização do trabalho pedagógico no primeiro ano com ênfase no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Percebo, ao analisar minha prática pedagógica, que ainda preciso dar mais ênfase ao processo de alfabetização em outras áreas do conhecimento.

Finalizo ressaltando que é no processo de reflexão sobre a prática pedagógica que entendemos e internalizamos as teorias que estudamos. Também é por meio da reflexão que nos constituímos como profissionais. Entendo que olhar para minhas ações e pensá-las sob a lente dos autores que estudo são formas que me permitem perceber por que ajo de uma maneira e não de outra, isto é, quando reflito sobre o que faço com base numa teoria, estou investindo na qualificação da minha prática porque, ao teorizá-la, problematizá-la, sistematizá-la, outras dimensões são acessadas por mim e, também, produzidas reflexivamente. Acredito que a formação docente é constante e ocorre ao longo de

toda a nossa vida profissional. A professora que sou hoje não é a mesma de dez anos atrás, quando iniciei; tampouco será a mesma daqui a dez anos, pois as vivências e as leituras que realizo vão me constituindo e me moldando como educadora.

REFERÊNCIAS

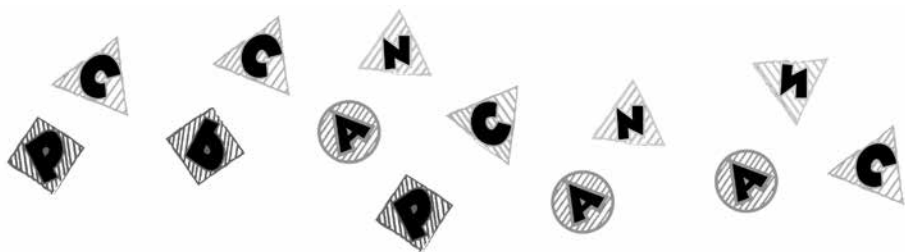
- AZENHA, M. G. **Construtivismo de Piaget e Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1999.
- AZEVEDO, M. A. et al. **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CANDELA, A. Co-construcción de conocimiento en contextos escolares. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., 2002, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2002.
- CARRETERO, M. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- COLAÇO, V. F. R. Procedimentos interacionais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 333-340, 2004.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**. Formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2002.
- LUTTEMBARCK, A. **Pinga pinga pingado**. São Paulo: Fino Traço, 2011.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabético**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. Campinas: Papyrus, 1997.
- PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

RIBEIRO, V. M. **Ensinar ou aprender?** Emília Ferreiro e a alfabetização. Campinas: Papyrus, 1993.

SALVADOR, C. C. et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



“O COELHINHO QUE NÃO ERA DE PÁSCOA”: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E LETRAMENTO

LILIANA FRAGA DOS SANTOS MADRIL

Este trabalho resulta de um projeto de intervenção e pesquisa¹ que conduzi como professora de educação básica intitulado “Consciência fonológica, sistema de escrita alfabética e letramento: sequências didáticas na alfabetização”, vinculado ao projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes. O foco do projeto foi o de organizar sequências didáticas que contivessem atividades que desenvolvessem as habilidades de consciência fonológica, a apropriação do sistema de escrita alfabética e o letramento, de forma integrada e harmoniosa, buscando facilitar, aprimorar e consolidar o processo de aquisição da escrita dos alunos do ciclo de alfabetização.

O texto aqui apresentado descreve o referencial teórico e as atividades que compõem a sequência didática organizada e aplicada em uma turma de 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Também

1 Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada na X AnpedSul, em 2014.

evidencia as aprendizagens observadas ao longo do processo. Era objetivo da intervenção realizada, por meio do desenvolvimento das atividades aqui apresentadas, favorecer uma maior autonomia (I) no reconhecimento do número de sílabas das palavras, (II) na identificação de sílaba inicial e (III) de rima, (IV) no reconhecimento de letra inicial e (V) na busca das respostas para seus questionamentos (com apoio dos colegas ou dos materiais escritos disponibilizados na sala).

Quando falamos em processo de aquisição da escrita, precisamos ter em mente a diferença entre os termos *alfabetização* e *letramento*. Esses dois termos são distintos, porém complementares. Um indivíduo alfabetizado é aquele capaz de ler e de escrever. Já uma pessoa letrada é aquela que "faz uso frequente e competente da leitura e da escrita" (SOARES, 2001, p. 36) em situações reais de práticas sociais, isto é, o indivíduo letrado utiliza a leitura e a escrita nos vários momentos de sua vida, desde o instante em que acorda até a hora de ir dormir.

Algumas crianças, ao iniciarem sua escolarização, já foram expostas a eventos de letramento, pois pertencem a famílias em que o hábito de leitura é constante em seu dia a dia. São crianças que têm livros de histórias infantis, revistas em quadrinhos, revistas, jornais, computadores, livros, dicionários à sua disposição e que veem seus pais ou irmãos mais velhos utilizando esses objetos com frequência. Assim, a criança acostumada a ouvir ou ver seus pais lendo desenvolve uma concepção de escrita antes mesmo de ingressar nas classes de alfabetização (GUIMARÃES, 2006).

No entanto, uma grande quantidade de crianças, principalmente as que frequentam a escola pública, não tem esta "bagagem". São crianças pouco expostas a eventos de letramento junto a suas famílias e, por esse motivo, toda professora que se preocupa com o desenvolvimento de seus alunos precisa proporcionar atividades diferenciadas e criativas, que envolvam a leitura de di-

versos gêneros textuais: contos de fada, fábulas, ficção científica, histórias infantis, histórias em quadrinhos, reportagens, biografias, diários, textos científicos, roteiros de filmes, resenhas de livros etc.

De acordo com Saraiva (2001, p. 43), também é fundamental que a educadora conheça os diferentes tipos de narrativas para que possa colocar à disposição de seus alunos materiais variados. Assim, as crianças podem escolher materiais que mais se adaptam a seus gostos e interesses. Essa possibilidade de escolha fará com que os alunos sintam mais prazer com a atividade desenvolvida.

Para que o aluno se sinta atraído pela leitura, é preciso que sua professora também demonstre interesse por essa tarefa. Ao ver a professora satisfeita e feliz com a leitura que está fazendo, a criança percebe que ler e/ou ouvir histórias é uma atividade muito prazerosa. Além disso, a educadora que trabalha com crianças pequenas e com a linguagem precisa ter informações de como se dá a aquisição da língua – oral e escrita – e do quão importante é a literatura para esse processo.

O momento de leitura em aula não deve se restringir a poucos minutos, tampouco a alguns dias na semana com horários preestabelecidos. A leitura deve ser uma constante nas atividades escolares. Ela deve estar inserida em todos os momentos da aula, pois, dessa forma, o aluno sentirá sua importância. No início, quando as crianças ainda não dominam a escrita, a professora precisará ler para elas, mas, aos poucos, essa tarefa pode ser dividida com os próprios alunos.

Um ponto deveras importante no trabalho com a leitura em sala de aula é a escolha dos materiais utilizados. Um bom material de leitura deve ter letras legíveis e de tamanho adequado à faixa etária; desenhos que chamem a atenção e que não sejam mera representação do texto escrito, mas que ampliem os horizontes da leitura; correção gramatical, a menos que a forma escrita escolhida tenha algum propósito específico, como representar um dia-

leto diferente, por exemplo; e um enredo atraente que desperte o interesse e a imaginação da criança. "Por fim, é preciso lembrar que a boa literatura independe de rótulos: a boa literatura infantil é aquela capaz de encantar leitores de todas as idades." (SARAIVA, 2001, p. 79.)

A professora precisa ler a história escolhida com a melhor entonação possível para as crianças apreciarem as cenas, as falas dos personagens, o desencadear dos fatos, entre outros aspectos. Logo após a leitura, pode-se fazer uma interação com os alunos a fim de descobrir se eles compreenderam a história e quais suas opiniões a respeito dela. É importante que a história escolhida chame a atenção das crianças, tenha uma linguagem adequada à faixa etária e, principalmente, expresse muita fantasia.

Cantigas, parlendas, lendas e adivinhações são subsídios muito interessantes para a produção de narrativas orais e escritas. A partir desses pequenos textos, a professora pode pedir que as crianças criem histórias e relatem experiências. Além de muito divertido, o trabalho desenvolverá a memória, a criatividade e as habilidades linguísticas.

Paralelamente ao trabalho com a leitura, a criança também precisa ser inserida em situações que lhe ajudem a compreender que a escrita é uma representação da fala. Aos poucos, ela precisa perceber que as palavras são formadas por pequenas unidades de som, como as sílabas e os fonemas. A percepção de que as palavras são divididas em sílabas e fonemas é denominada consciência fonológica. Portanto, é fundamental que a professora compreenda a intrínseca relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita.

A consciência fonológica, como um ramo da consciência metalinguística, é entendida como a capacidade de refletir sobre a linguagem, mais especificamente sobre os sons que formam as palavras. Costa (2003, p. 138) define consciência fonológica como

"a consciência de que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores". Para Adams et al. (2006, p. 21), o desenvolvimento da consciência fonológica através da instrução favorece a aquisição da escrita por parte da criança.

As habilidades de consciência fonológica são divididas em três tipos: consciência da sílaba, consciência das unidades intrassilábicas e consciência do fonema. A consciência da sílaba consiste em perceber que a palavra é composta por unidades chamadas sílabas, que podem ser divididas, transpostas, alteradas. Ou seja, o indivíduo tem a capacidade de manipular tais unidades de modo a formar novas palavras, brincando, assim, com a língua. Ter consciência das unidades intrassilábicas significa ter a capacidade de percepção de que a sílaba é composta por grupos de sons: *onset* e rima.

Zorzi (2003, p. 29) ressalta que "a sensibilidade à rima implica uma capacidade para detectar estruturas sonoras semelhantes em diferentes palavras". O indivíduo deve ser capaz de identificar e manipular o *onset* e a rima das sílabas. As palavras que possuem o mesmo *onset* são aquelas que aliteram (**m**acaco – **m**édico; **c**riança – **c**ravo) – ou seja, que iniciam com o mesmo som ou grupo de sons –, e as palavras que possuem a mesma rima da sílaba são aquelas que rimam (feijão – anão) – isto é, aquelas que têm a mesma terminação.

Com relação à consciência fonêmica², esta consiste em identificar e manipular os diversos fonemas de uma língua – neste caso, do português brasileiro. Assim, ao se deparar com uma palavra como "chuva", por exemplo, o indivíduo deve ser capaz de perceber que ela é composta pelos fonemas /ʃ/, /u/, /v/, /a/. Devido ao

2 Alguns autores utilizam os termos "consciência fonológica" e "consciência fonêmica" como sinônimos. Para o presente estudo, consciência fonêmica é um dos níveis da consciência fonológica.

fato de os fonemas serem unidades abstratas da língua, as atividades que desenvolvem a consciência fonêmica exigem um alto nível de consciência fonológica.

Há vários estudos que investigam as vantagens do desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da escrita. Alguns autores (LUNDBERG; FROS; PETERSEN, 1988) acreditam que o desenvolvimento das habilidades de manipulação dos sons antecede o processo de alfabetização. Outros (MORAIS et al., 1979; READ et al., 1986) acreditam que é importante que a criança esteja alfabetizada antes de desenvolver tais habilidades. E há aqueles (GATHERCOLE; BADDELEY, 1993; MORAIS; MOUSTY; KOLINSKY, 1998; MORAIS, 2012) que creem que tanto a aquisição da língua escrita favorece o desenvolvimento da consciência fonológica como o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica facilita o processo de alfabetização.

Acredita-se que a reciprocidade entre os dois processos é a ideia que melhor reflete o desenvolvimento infantil. Ao adquirir habilidades metafonológicas, a criança tem maior sucesso no aprendizado da leitura e da escrita. Além disso, à medida que evolui no seu processo de alfabetização, ela desenvolve novas habilidades de consciência fonológica.

De acordo com Navas (2008, p. 157), "o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas prediz o sucesso da aquisição de leitura/escrita, e a instrução formal em um sistema de escrita alfabético desenvolve ainda mais a consciência fonológica (no nível fonêmico)". Zorzi (2003) reforça essa ideia dizendo que, ao aprender sobre a escrita, a criança desenvolve seus conhecimentos sobre fonemas e, quanto mais desenvolve conhecimentos fonêmicos, do mesmo modo aprende sobre a escrita.

Assim, a grande maioria dos alunos já chega à escola reconhecendo e manipulando as sílabas e as unidades intrassilábicas. À medida que vai avançando no processo de alfabetização, além de

aprimorar as habilidades fonológicas que já possuía, o indivíduo passa a reconhecer e a manipular os fonemas. Portanto, a aquisição da escrita e a consciência fonológica são duas habilidades que se relacionam de forma recíproca.

Para Moojen et al. (2003, p. 11), da mesma forma que na consciência fonológica, a aprendizagem da leitura e da escrita implica a capacidade de "reconhecer, decompor, compor e manipular os sons da fala". Para isso, Paula, Mota e Keske-Soares (2005, p. 183) sugerem que [...] "a consciência e a estrutura sonora da fala pode e deve ser estimulada através de atividades específicas", tarefa que precisa ser proporcionada pelos professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que precisam ter como objetivo central de sua ação pedagógica a criação de situações didáticas que permitam que "a criança 'pense' sobre os sons da fala, para, posteriormente, poder representá-la de forma gráfica".

A aprendizagem da escrita também se dá a partir da compreensão de um sistema notacional, o sistema de escrita alfabética (SEA). Neste sistema, é necessário compreendermos que as letras representam ou notam a pauta sonora das palavras e que existem certas propriedades a serem adquiridas para que possamos caracterizar uma criança como alfabetizada. De acordo com Morais e Leite (2012, p. 11),

assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (com pentagrama, claves de sol, fá e ré), a escrita alfabética é um sistema notacional. Nestes sistemas, temos não só um conjunto de "caracteres" ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de "regras" ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram.

Tais propriedades não são compreendidas automaticamente por quem está adquirindo o sistema. Para essa compreensão

acontecer, torna-se necessária a instrução formal. Dessa maneira, cabe à professora propor atividades que façam o aluno refletir acerca dessas "regras", de modo que, ao final do processo de aquisição da escrita, esse aluno as utilize. Também é importante salientar que a apropriação do SEA não acontece rapidamente. Trata-se de um processo que "pressupõe um percurso evolutivo, de reconstrução, no qual a atividade do aprendiz é o que gera, gradualmente, novos conhecimentos rumo à 'hipótese alfabética'" (MORAIS, 2012, p. 52).

Para isso, é preciso criar várias atividades e/ou jogos que levem o aluno a compreender o sistema de escrita alfabética e suas características; que o façam "refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica" (MORAIS, 2012, p. 116). Tais atividades, planejadas de forma intencional pela professora, devem ser realizadas todos os dias, do mesmo modo que as tarefas de leitura e produção de textos.

Moraís (2012, p. 51) sistematiza em sua obra as propriedades do sistema de escrita alfabética. Entre essas, a sequência didática apresentada neste trabalho pretendeu explorar as seguintes propriedades da escrita com as crianças:

[...]

3. a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;

4. uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;

5. nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;

[...]

7. as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;

8. as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;

[...]

10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (MORAIS, 2012, p. 51).

Na próxima seção, uma das sequências didáticas realizadas durante o projeto de intervenção e pesquisa será descrita. Após, tecerei algumas observações sobre o trabalho realizado com as crianças da turma de 2º ano na qual foi aplicada esta sequência didática.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: "O COELHINHO QUE NÃO ERA DE PÁSCOA"

De acordo com a literatura consultada (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; NERY, 2007), o foco de articulação das sequências didáticas pode ocorrer por meio de um tema ou de um gênero textual. Se optarmos por focar as atividades em um dado tema, podemos utilizar gêneros textuais diferentes (fábulas, notícias, canções, notas informativas de revistas) em um mesmo conjunto de tarefas. No entanto, se o foco for um gênero em particular, serão organizadas atividades em que mais de um texto do gênero em questão será lido, analisado e apreciado pelos alunos.

Na sequência aqui descrita, optou-se pela escolha de um tema. Dessa maneira, a partir da escolha do tema – geralmente em decorrência de uma história infantil e/ou outro gênero textual do universo infantil –, foram escolhidas e/ou adaptadas atividades que visavam desenvolver as habilidades de consciência fonológica e o sistema de escrita alfabética com uma turma de 2º ano do

ensino fundamental. É importante salientar que todas as atividades giraram em torno do(s) gênero(s) textual(is) escolhido(s). Assim, as palavras trabalhadas em todos os jogos e atividades escritas ou gráficas estavam relacionadas com o(s) texto(s) lido(s).

É importante salientar que no planejamento das sequências didáticas devemos levar em consideração os seguintes fatores: "o tempo destinado, as etapas de desenvolvimento, os tipos de atividades, a forma de organização dos alunos, os recursos didáticos para a utilização, e as formas de avaliação" (LIMA; LEAL; TELES, 2012, p. 23). Com relação a este último aspecto, precisamos monitorar o processo de aprendizagem das crianças, a fim de prever atividades com "diferentes níveis de progressão" (LIMA; LEAL; TELES, 2012, p. 24).

Esta seguinte sequência didática foi aplicada nas semanas que antecederam a Páscoa. A turma de 2º ano era composta por nove meninos e oito meninas. Com relação ao processo de aquisição da escrita, a turma era bastante heterogênea; alguns alunos se encontravam nas etapas iniciais desse processo (pré-silábicos), ao passo que outros já estavam nas etapas finais (alfabéticos). Por esse motivo, para a organização das atividades, foi necessário levar em consideração as características dos alunos, de forma a proporcionar tarefas que contemplassem as necessidades de todos os sujeitos, ampliando o seu conhecimento sobre a escrita e a leitura.

Quanto ao desenvolvimento das habilidades em consciência fonológica, foram propostas atividades relacionadas ao nível da sílaba (segmentação silábica, número de sílabas, identificação de sílaba inicial), ao nível intrassilábico (identificação de rima) e ao nível do fonema (identificação de fonema inicial). Já quanto às tarefas relacionadas ao desenvolvimento do sistema de escrita alfabética, estas incluíram a identificação de letra inicial e final, a contagem do número de letras, o reconhecimento de determina-

das palavras dentro do texto (identificando letra inicial e final), a montagem de palavras a partir das sílabas escritas e de suas letras, a escrita com alfabeto móvel, a associação da palavra escrita com o desenho e a escrita espontânea.

Para favorecer o desenvolvimento do letramento, elegi o gênero textual história infantil, através do texto *O coelhinho que não era de Páscoa* (ROCHA, 2009), e a cantiga popular infantil *Coelhinho da Páscoa*. A partir destes dois textos foram escolhidas palavras para a montagem das atividades e dos jogos.

As atividades aqui propostas que desenvolvem habilidades em consciência fonológica estarão identificadas com a sigla CF; já as que desenvolvem o sistema de escrita alfabética estarão acompanhadas da sigla SEA; e aquelas que visam ao letramento dos alunos trarão a sigla LET. Algumas destas tarefas poderão desenvolver mais de uma dessas habilidades concomitantemente; portanto, conterão mais de uma sigla identificando-as.

A sequência didática é composta por 14 momentos, sendo que em alguns deles há mais de uma atividade a ser realizada com as crianças. Importante destacar que as atividades previstas para cada momento foram pensadas para serem realizadas num mesmo dia de aula, porém a professora alfabetizadora pode realizar alterações e redistribuições conforme as necessidades e características de sua turma. Vejamos a organização da sequência didática "O coelhinho que não era de Páscoa".

1º momento

a) Exploração oral do título da história *O coelhinho que não era de Páscoa* (ROCHA, 2009) a fim de antecipar o conteúdo do texto (LET).

b) Leitura da história com apresentação das imagens. Durante a leitura, é importante continuar solicitando às crianças que antecipem o conteúdo da trama (LET).

c) Interpretação oral do conteúdo do texto, com reconto e/ou dramatização do enredo pelos alunos (LET).

2º momento

a) Escrita de palavras relativas ao texto: alguns alunos escrevem certas palavras relacionadas à história no quadro negro, de acordo com sua hipótese de escrita. Os alunos recebem auxílio da professora e dos colegas até que se obtenha a escrita convencional da palavra (SEA).

b) Desenho das personagens principais da história e escrita de seus nomes, de acordo com a hipótese de escrita de cada aluno (LET; SEA).

c) Confecção das personagens e imagens da história utilizando massinha de modelar (LET).

3º momento

a) Confecção de um cartaz contendo figuras relacionadas ao texto. Para cada figura, há a escrita da respectiva palavra, acompanhada da representação da sua quantidade de sílabas e de letras. Esse cartaz servirá como referência para os alunos durante a realização das demais tarefas da sequência didática (CF; SEA).

4º momento

a) Jogo da quantidade de sílabas: cada grupo de alunos recebe um envelope contendo figuras relacionadas à história (as mesmas figuras expostas no cartaz) e cartelas com desenhos de bocas, representando a quantidade de sílabas das palavras – cartelas com uma, duas, três e quatro figuras de bocas. O objetivo do jogo é relacionar a figura à cartela com o número de bocas relativo à quantidade de sílabas da palavra (CF).

b) No envelope há, também, as palavras que nomeiam cada figura. Nesta atividade, o objetivo é relacionar a figura a sua respectiva palavra. Para desempenhar esta tarefa, os alunos poderão consultar o cartaz que contém a escrita das mesmas palavras (SEA).

5º momento

a) Boliche do número de sílabas: os alunos deverão jogar boliche de maneira convencional. No entanto, precisarão encontrar a figura – em um conjunto de figuras relacionadas à história – correspondente à quantidade de pinos derrubados e apresentá-la aos colegas e à professora para conferência coletiva. É importante utilizar a quantidade de pinos relativa ao número máximo de sílabas das palavras escolhidas para o jogo (CF).

6º momento

a) Escrita de texto coletivo: de forma coletiva, alunos e professora reescreverão a história *O coelhinho que não era de Páscoa* (ROCHA, 2009) no quadro, lembrando os eventos mais relevantes do enredo e destacando parágrafos e a escrita convencional das palavras. Após a finalização da escrita no quadro, este mesmo texto será escrito em um cartaz, para que fique à disposição dos alunos durante os próximos momentos da sequência didática (LET; SEA).

7º momento

a) Reconhecimento de palavras no texto coletivo: o texto que foi escrito coletivamente também deverá ser digitado (em caixa alta) e entregue a cada aluno. A professora indicará algumas palavras que serão encontradas no texto e pintadas de uma determinada cor. Por exemplo: encontrem a palavra “coelho” e a pintem de vermelho. Assim, todas as vezes que a palavra “coelho” for encontrada no texto deverá ser pintada de vermelho (SEA).

Inicialmente, será necessário mostrar aos alunos onde estão algumas palavras. Para isso, fazer uso do texto coletivo que foi transcrito para o cartaz, que precisa estar fixado na sala de aula. É importante demonstrar como deve ser feita a pintura. Em seguida, passa-se esta tarefa a um ou mais alunos. As crianças poderão consultar a escrita das palavras no cartaz confeccionado no terceiro momento desta sequência didática – cartaz com desenhos,

palavras, número de sílabas e de letras – a fim de identificar as palavras solicitadas pela professora com mais facilidade (SEA).

8º momento

a) Jogo do som inicial: cada grupo de alunos recebe um envelope contendo figuras relacionadas à história (as mesmas do cartaz e demais jogos). O objetivo do jogo é identificar o som inicial de cada palavra representada pelas figuras e tentar pronunciá-lo. Assim, para a palavra “flor”, a criança deverá pronunciar o som [f]. É importante termos em mente que, num estágio inicial da aquisição da escrita, as crianças ainda têm dificuldades em reconhecer os sons das palavras de forma isolada, produzindo, comumente, a primeira sílaba, quando o que se almeja é o primeiro fonema. Esta atividade tem, portanto, o objetivo de mostrar às crianças que há a possibilidade de isolarmos esse som e que, geralmente, esse primeiro som relaciona-se à primeira letra da palavra escrita (CF).

b) Num segundo momento, pede-se às crianças que pensem nas letras que representam esses sons iniciais e as encontrem no alfabeto móvel, colocando-as ao lado de cada figura. Assim, para fonemas que possam ser representados por mais de um grafema, como é o caso de /s/, que pode ser representado pela letra “c” ou pela letra “s”, em início de palavra, devemos discutir com os alunos qual a escolha correta em dada palavra (SEA).

9º momento

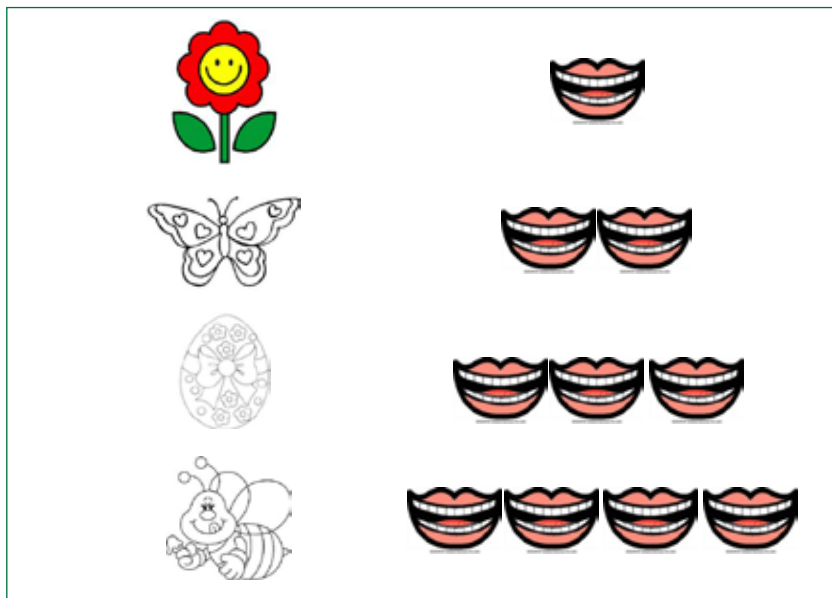
a) Atividade gráfica para identificação da sílaba inicial: o aluno recebe uma folha contendo figuras relacionadas à história do lado direito e outras figuras que tenham as mesmas sílabas iniciais das figuras anteriores do lado esquerdo. O objetivo da atividade é ligar a figura do lado direito à figura do lado esquerdo cujas respectivas palavras possuam a mesma sílaba inicial (CF).

É importante salientar que as sílabas das palavras escolhidas devem ser iguais, contendo exatamente os mesmos fonemas. Por

exemplo: não podemos escolher as palavras "ovo" e "óculos" para serem relacionadas de acordo com a sílaba inicial, pois, embora sejam escritas com a mesma letra, elas possuem fonemas iniciais (que neste caso também são as sílabas iniciais das palavras) diferentes – /o/ e /ɔ/, respectivamente.



b) Atividade gráfica para identificação da quantidade de sílabas: o aluno recebe uma folha que contenha, do lado direito, figuras relacionadas à história e, do lado esquerdo, imagens de bocas relativas à quantidade de sílabas das palavras representadas pelas figuras. Assim, do lado direito haverá conjuntos com uma, duas, três e quatro imagens de bocas. O objetivo da tarefa é ligar a figura do lado esquerdo à quantidade de sílabas (bocas) relativa a cada palavra, representada à direita pelos conjuntos de bocas (CF).



10º momento

a) Apresentação da música *Coelhinho da Páscoa* de maneira oral (cantada) e escrita (em um cartaz), juntamente à dramatização dos versos. Podemos combinar com as crianças gestos que vão simbolizando os elementos da canção e, sobretudo, a quantidade de ovos que o coelhinho traz (LET).

Coelhinho da Páscoa
 Coelhinho da Páscoa,
 Que trazes pra mim?
 Um ovo, dois ovos, três ovos assim!
 Um ovo, dois ovos, três ovos assim!
 Coelhinho da Páscoa,
 Que cor eles têm?
 Azul, amarelo e vermelho também!
 Azul, amarelo e vermelho também!




b) Identificação das palavras da música que rimam: os alunos, com a professora, observam as palavras da música que rimam e estas são pintadas com as mesmas cores. Dessa maneira, as palavras "mim" e "assim" podem ser pintadas de vermelho, e as palavras "têm" e "também", de verde, por exemplo (CF).

c) Reorganização dos versos da música: os alunos recebem os versos da música fora de ordem e, com auxílio da leitura de cada verso, ou com apoio do cartaz (com a música completa), devem reorganizá-los sobre a mesa e depois colá-los no caderno. Em seguida, é importante que desenhem a quantidade de ovos descritos na música e os pintem com as cores citadas (LET; SEA).







COELHINHO DA PÁSCOA,
UM OVO, DOIS OVOS,
AZUL, AMARELO
QUE COR ELES TÊM?
E VERMELHO TAMBÉM.
O QUE TRAZES PRA MIM?
COELHINHO DA PÁSCOA,
TRÊS OVOS ASSIM!

11º momento

a) Montagem das palavras por sílabas: os alunos em estágio inicial de alfabetização receberão fichas contendo várias figuras relacionadas à história e suas respectivas sílabas, como no exemplo a seguir. O objetivo da atividade é, após recortar as fichas, reorganizar a ordem das sílabas das palavras corretamente (SEA).

		
CO	E	LHO

b) Montagem das palavras por letras: os alunos em estágio final de alfabetização receberão fichas contendo várias figuras relacionadas à história e suas respectivas letras, como no exemplo a seguir. O objetivo da atividade é, após recortar as fichas, reorganizar as letras das palavras corretamente (SEA).

		
O	R	L
		
E	H	A

12º momento

a) Reconhecimento de letra inicial e final: os alunos receberão cartelas contendo quatro figuras relacionadas à história e suas respectivas palavras, porém as palavras não terão as letras inicial e final. Junto às cartelas, haverá prendedores (de roupa) em que estarão escritas as letras faltantes. O objetivo do jogo é identificar as letras que faltam em cada palavra e, logo, completar as palavras afixando o prendedor no local correto (SEA).

13º momento

a) Jogo de montagem das palavras: cada grupo de alunos receberá caixas (de fósforo) contendo as figuras da história coladas no lado de fora. Dentro de cada caixa estão as letras relativas à palavra representada pela figura colada. O objetivo do jogo é montar a palavra de maneira convencional. Para tanto, o aluno poderá utilizar, como auxílio, o cartaz confeccionado no início da sequência didática, as tarefas escritas já realizadas em seu caderno ou em folhas, bem como solicitar ajuda aos colegas do grupo e/ou à professora (SEA).

14º momento

a) Escrita com alfabeto móvel: cada grupo de alunos receberá um envelope contendo as figuras da história e um alfabeto móvel. Os alunos deverão escrever as palavras relacionadas às figuras com o alfabeto móvel, utilizando, como auxílio, o cartaz afixado na parede da sala (SEA).

b) Escrita espontânea: cada aluno receberá uma folha contendo as figuras trabalhadas durante a sequência didática e escreverá as respectivas palavras de acordo com o seu nível de escrita (SEA).

REFLETINDO SOBRE A SEQUÊNCIA REALIZADA

Após a realização da sequência didática aqui descrita, foi possível observar que os alunos apresentaram maior autonomia na identificação do número de sílabas das palavras trabalhadas, na identificação de palavras com a mesma sílaba inicial e/ou que rimem, bem como na busca das respostas para suas dúvidas (com o auxílio dos colegas ou dos cartazes afixados na sala). Além disso, os alunos demonstraram maior habilidade em reconhecer palavras dentro de textos, tendo como base o modelo dado ou suas letras inicial e final.

Também observei que as crianças passaram a perceber que mais de uma palavra pode apresentar as mesmas letras inicial e

final. Outro aspecto foi que se tornaram mais autônomas na escrita espontânea das palavras e no uso do alfabeto móvel. Por fim, foi gratificante observar que as crianças identificaram a si mesmas como coautoras do texto coletivo.

Do ponto de vista da proposição da sequência didática, entendendo que as atividades que ampliam as habilidades em consciência fonológica contribuem para o desenvolvimento da escrita, possibilitando que o indivíduo perceba que as palavras são formadas por unidades sonoras (sílabas e fonemas), que podem ser manipuladas de diferentes maneiras (excluídas, transpostas, sintetizadas, segmentadas, comparadas). O desenvolvimento dessa habilidade de identificação e manipulação das unidades sonoras pode facilitar a percepção de que a escrita é uma representação da fala, fazendo com que as crianças comecem a relacionar as letras às unidades sonoras características de sua hipótese de escrita.

Unindo tarefas que desenvolvam as habilidades em consciência fonológica com aquelas que propiciem a aquisição do sistema de escrita alfabética e o letramento, em forma de sequências didáticas, a professora alfabetizadora estará ampliando as possibilidades de seus alunos concluírem o processo de aquisição da língua escrita com maior facilidade e autonomia. Com as sugestões de atividades contidas neste texto, espero que as professoras alfabetizadoras sejam capazes de utilizá-las com o maior proveito possível, de forma a facilitar o caminho da criança em direção à hipótese de escrita alfabética.

Cabe salientar que é improvável que atividades isoladas e pouco numerosas possam ajudar a criança na sua escrita inicial. Tais tarefas, como as propostas neste estudo, devem fazer parte da rotina diária de uma classe de alfabetização. Dessa maneira, os alunos estarão desenvolvendo constantemente suas habilidades linguísticas e enfrentarão menos dificuldades durante o processo de aquisição da escrita.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, A. C. Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 137-153, jun. 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

GATHERCOLE, S.; BADDELEY, A. **Working memory and language**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1993.

GUIMARÃES, A. M. M. Letramento: muito além do jardim ou uma alfabetização sem limites ou datas demarcadas. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 60-65, jan.-abr. 2006.

LIMA, J. M.; LEAL, T. F.; TELES, R. Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento. Brasília: MEC, SEB, 2012.

LUNDBERG, I.; FROS, J.; PETERSEN, O. Effects of extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. **Reading Research Quartely**, v. 23, n. 3, p. 263-284, 1988.

MOOJEN, S. et al. **CONFIAS**: consciência fonológica – instrumento de avaliação sequencial. Porto Alegre: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. R. S. A escrita alfabética: porque ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabeti-**

zação na Idade Certa. Aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MORAIS, J. et al. Does awareness of speech as a sequence of phonemes arise spontaneously? **Cognition**, n. 24, p. 323-331, 1979.

MORAIS, J.; MOUSTY, P.; KOLINSKY, R. Why and how phoneme awareness helps learning to read. In: HUME, C.; JOSHI, R. M. **Reading and spelling: development and disorders.** New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 127-151.

NAVAS, A. L. G. P. O desenvolvimento do processamento fonológico e sua influência para o desempenho na decodificação de palavras na leitura. In: MALUF, M. R.; GIMARÃES, S. R. K. (orgs.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita.** Curitiba: Editora UFPR, 2008.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC, 2007.

PAULA, G. R.; MOTA, H. B.; KESKE-SOARES, M. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 17, n. 2, p. 175-184, maio-ago. 2005.

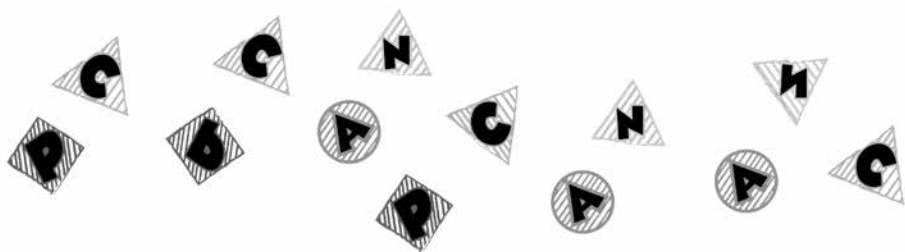
READ, C. et al. The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling. **Cognition**, n. 24, p. 31-44, 1986.

ROCHA, R. **O coelhinho que não era de Páscoa.** São Paulo: Salamandra, 2009.

SARAIVA, J. A. (org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.



PROGRESSÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

ARITA MENDES DUARTE

Neste artigo, socializo e reflito o percurso de elaboração e aplicação da sequência didática “Por dentro de cada olhar”, decorrente de um trabalho desenvolvido com uma turma de 3º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório, no decorrer do primeiro semestre do ano 2016. A elaboração desta sequência didática decorreu de um projeto de pesquisa e intervenção que analisou atividades didáticas alfabetizadoras de livros acadêmicos destinados à formação de professores alfabetizadores, relacionando-as aos direitos de aprendizagem no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Essa atividade de estudo e pesquisa foi conduzida no âmbito das ações do projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes.

Uma das atividades do projeto foi a realização de um estudo e mapeamento de obras destinadas à formação de professores que apresentavam a teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) como referência para a organização do trabalho pedagógico em classes de alfabetização. Assim, entre 2014 e 2015 realizei o mapeamento de quatro produções

do campo da alfabetização (KAUFMAN, 1994, 1995, 1998; NEMIROVSKY, 2002).

Já em relação à elaboração da sequência didática aqui apresentada, a partir da análise das atividades que eram realizadas com a turma, observei algumas dificuldades que as crianças apresentavam em relação ao processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012; MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005), tais como dificuldade de perceber que existem diferenças na grafia das palavras e pouco domínio das correspondências sonoras na escrita correta de palavras, frases e textos. Diante disso, senti a necessidade de propor atividades que desenvolvessem a consciência das semelhanças sonoras em determinadas sílabas, possibilitando o ajustamento da pauta sonora à escrita e grafia correta das palavras.

Este texto apresenta a descrição e os resultados de um trabalho de progressão do ensino e de progressão da aprendizagem decorrentes da realização da sequência didática “Por dentro de cada olhar”, que foi elaborada com base nos estudos realizados no âmbito do projeto. O referido mapeamento das obras norteou a elaboração da sequência didática e contribuiu com as reflexões e discussões formativas realizadas com as professoras do ciclo de alfabetização que compunham o quadro docente da escola em que atuo.

Pautada nos dados encontrados nas obras e nas necessidades das crianças, pensei em uma sequência didática que contivesse uma abordagem construtivista e que articulasse os quadros de direitos de aprendizagem, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com as orientações encontradas nas obras referência, tendo por objetivo a melhoria dos índices de leitura e escrita e a progressão das aprendizagens construídas pelas crianças. Os direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012) são referentes norteadores da organização do trabalho pedagógi-

co no ciclo de alfabetização, especialmente porque asseguram o desenvolvimento de práticas de alfabetização fundamentadas na inclusão, no respeito ao saber da criança, na heterogeneidade das salas de aula e no direito das crianças à aprendizagem da leitura e da escrita.

TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PROPOSTA

Nas obras estudadas busquei modelos de atividades propostas que favorecessem a consolidação do processo de leitura e escrita pelas crianças. Meu olhar enfocou o aspecto didático das atividades, observando quais tinham por base a apropriação do sistema de escrita alfabética, relacionando-as com os direitos de aprendizagem, no contexto do PNAIC (BRASIL, 2012).

Para a organização da sequência didática aqui apresentada, o livro escolhido para ancorá-la foi *O ensino da linguagem escrita* (NEMIROVSKY, 2002). A produção de Nemirovsky é destinada à formação continuada de professoras dos anos iniciais e da educação infantil e tem como objeto de estudo a linguagem escrita. A obra está centrada em três eixos: planejamento (como organizar o ensino da linguagem escrita); sujeitos (quem participa da organização do ensino); e elementos intervenientes do processo (com o que se organiza o ensino da linguagem escrita).

Os dados catalogados nessa obra orientaram a organização do planejamento pedagógico com a turma em que atuava. Especialmente foram considerados os seguintes aspectos: a escolha do tipo de texto, a seleção das propriedades do tipo de texto a serem trabalhadas, a seleção das propriedades do sistema de escrita e a elaboração da sequência didática, que, nas palavras de Nemirovsky (2002, p. 35), “[...] a sequência didática deve ser constituída por um amplo conjunto de situações com continuidade e relações recíprocas”, isto é, “para cada propriedade do tipo do

texto selecionada, projetamos várias situações didáticas diferentes e o mesmo fazemos quanto às propriedades do sistema de escrita, integrando-as em uma sequência didática". A autora ainda refere que, no planejamento de uma sequência didática, devemos considerar algumas situações pontuais (planejadas e/ou imprevistas) e de rotina, bem como ter o cuidado com a seleção dos materiais didáticos a serem utilizados, sejam eles lúdicos, decorativos ou impressos.

A sequência didática teve sua centralidade em atividades de três tipos: o trabalho com vocabulário, a leitura e a escrita através de ditado. Essas são atividades que considero fundamentais para que a criança consolide seu processo de alfabetização. Tais escolhas ocorreram em função da percepção das dificuldades apresentadas pelas crianças na realização dos exercícios propostos pela professora em sala de aula, tais como: as trocas de letras na grafia das palavras, pouca variação de palavras na formação de frases e textos e a dificuldade de leitura e compreensão de pequenos textos.

No planejamento procurei prever atividades que se inter-relacionavam e aumentavam gradativamente sua complexidade. A leitura deleite foi prevista para o momento inicial de cada dia como uma atividade permanente, procurando variar o portador de texto utilizado, alternando contos clássicos, tirinhas de gibis, fichas com parlendas, entre outros.

É importante destacar que minhas concepções a respeito da organização de uma sequência didática sofreram significativas transformações a partir dos estudos realizados, sobretudo, pela compreensão de ser esta uma modalidade de organização do ensino pensado em etapas encadeadas de tal modo que criem condições que ajudem as crianças a sistematizar os conteúdos, permitindo a progressão da sua aprendizagem.

Corroboro as ideias de Zabala (1998) quando discorre sobre a necessidade de ter especial interesse no planejamento de situações de aprendizagem e de sequências didáticas que sejam universais, pois a distância de níveis de alfabetização ou de idades é muito comum nas classes de alfabetização das escolas públicas. Portanto, as ações docentes devem propor situações potencialmente realizáveis com qualquer criança ou grupo de crianças, desde que sejam resguardadas condições de problematização, troca entre pares, ajudas e acompanhamento por parte do docente. Para Zabala (1998, p. 63),

a aprendizagem é uma construção pessoal que cada menino ou menina realiza graças à ajuda que recebem de outras pessoas. [...] É um processo que não só contribui para que o aluno aprenda certos conteúdos, mas também faz com que aprenda a aprender e que aprende que pode aprender. Sua repercussão não se limita ao que o aluno sabe, igualmente influi no que sabe fazer e na imagem que tem de si mesmo.

Para fins de definição das atividades da sequência didática, propus como objetivo geral a apropriação do sistema de escrita alfabética e a escrita de textos por meio da utilização de vocabulário diversificado, com coerência, pontuação e organização adequada. Assim, na elaboração da sequência didática “Por dentro de cada olhar” foram preconizadas atividades articulando objetivos dos diferentes eixos: oralidade; leitura; produção de texto escrito; análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade; e análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética. O quadro a seguir sistematiza os conteúdos e conceitos centrais que foram considerados para o planejamento da sequência didática.

Quadro 1 – Conteúdos e conceitos explorados

Linguagem oral	Linguagem escrita	Produção de textos escritos	Oralidade
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação do vocabulário • Leitura de textos • Compreensão de textos lidos por outro • Localização de informações explícitas em diferentes textos ou temáticas • Interpretação de frases e expressões com autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de palavras e textos • Identificação de rimas e sílabas tônicas • Identificação de verbos • Noção de encontros vocálicos e consonantais • Utilização do dicionário 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de pequenos textos sem ajuda de escriba • Utilização de vocabulário diversificado adequado ao gênero em estudo • Organização do conteúdo textual • Utilização de pontuação adequada • Revisão autônoma do texto escrito, identificando as dificuldades, quando houver 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em interações orais na sala de aula • Descrição de pessoas, cenas e situações • Narração de história com início, meio e fim

Fonte: Elaboração da autora (2016)

As tarefas previstas para a sequência didática foram divididas em três grandes momentos, denominados momento inicial, momento intermediário e momento final. As atividades de cada momento eram posicionadas em módulos e abordavam as áreas do conhecimento relacionadas às linguagens oral e escrita e à apropriação do sistema de escrita alfabética. Na organização dos módulos 1 e 2 do momento intermediário, contemplei atividades que favoreciam as reflexões a respeito do sistema de escrita alfabética. Já no módulo 3, propus uma produção textual, momento no qual avaliei se os objetivos previamente estabelecidos foram minimamente atingidos, considerando que, de acordo com os quadros de direitos do PNAIC (BRASIL, 2012), ao final do terceiro ano, está previsto que o aluno consolide o uso de diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos bem como domine as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras e textos.

De acordo com os cadernos de formação do PNAIC (BRASIL, 2012, p. 22), “a definição de direitos de aprendizagem colabora para a discussão acerca do que pode ser priorizado no planejamento do ensino e do que pode ser avaliado”. O quadro a seguir apresenta os direitos de aprendizagem do PNAIC no que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabética.

Quadro 2 – Direitos de aprendizagem do eixo análise linguística

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

Fonte: Brasil (2012, p. 37)

Por isso, para esta sequência didática, optei pelo uso de gêneros que explorassem rimas, o que permitiria análises mais relevantes sobre a progressão das aprendizagens dos alunos e da progressão do ensino por parte das docentes. Ao pensar nas ati-

vidades a serem realizadas com os alunos de uma turma de 3º ano dos anos iniciais, defini que o gênero seria literário e que a produção final assumiria a forma de texto em rimas ou em versos rimados. Escolhi trabalhar com um conto versificado, isto é, que tem uma história rimada ou em prosa poética. Para isso, selecionei o livro *Pêssego, pera, ameixa no pomar* (2007), de Janet e Allan Ahlberg.

Ao pensar nas propriedades do tipo de texto que seriam trabalhadas, defini em meu planejamento que as crianças deveriam conhecer dados sobre os autores (uma das recomendações encontradas na obra mapeada), fazer relações do texto com a realidade delas, estabelecer fórmulas fixas de escrita, além de enriquecer seu vocabulário e ampliar suas estruturas de produção textual, possibilitando o seu uso em leituras posteriores e, sobretudo, suas relações com os conteúdos escolares. Assim agindo, segui as pistas de Zabala (1998, p. 93), especialmente quando refere que o planejamento precisa ser suficientemente diversificado para incluir atividades e momentos que permitam às crianças observarem o que fazem. Para isso, diz o autor, “é preciso propor exercícios e atividades que ofereçam o maior número de produções e condutas para atividades para que sejam processadas a fim de que oportunizem todo tipo de dado sobre as ações a empreender”.

Do mesmo modo, defini as propriedades do sistema de escrita a serem trabalhadas: as propriedades qualitativas e quantitativas das palavras, a direcionalidade do sistema, os tipos de letra, o uso correto da grafia, o uso correto da pontuação e da separação entre palavras, bem como a observação da existência de sonoridade em rimas. Com relação a isso, assim postula Nemirovsky (2002, p. 31):

A função do professor é contribuir para que os textos dos alunos melhorem, e isso inclui melhoras de todo tipo: de

vocabulário, de estrutura, de relação título-conteúdo, de tempo verbal, de coerência, etc., e também de ortografia. Então, trata-se de priorizar cada vez que os alunos produzem um texto, que tipo de melhora se deseja favorecer e assim atuar em consonância com isso; quando nossa pretensão é intervir para melhorar a ortografia, o fundamental será favorecer junto aos alunos a reflexão ortográfica. Nunca rasurar nem marcar – com caneta ou marcador diferente do utilizado pela criança – os elementos não convencionais, nem colocar aquilo que correspondia em seu lugar, mas implantar estratégias que contribuam para que os alunos tomem consciência das mudanças ortográficas necessárias para se adequar à norma.

Para que a sequência didática fosse mais bem contextualizada, fiz um diagnóstico para conhecer o que as crianças já sabiam sobre o sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, propus atividades de ditado de palavras, de frases e de escrita de versos para verificar como elas pensavam a escrita e, a partir disso, organizei as atividades a serem feitas por elas. Também ouvi seus relatos de sucessos ou insucessos e suas expectativas com relação ao trabalho proposto. A noção do conhecimento das crianças e das suas dificuldades me proporcionou contato com a realidade da turma, oferecendo elementos para planejar as situações a serem realizadas nas minhas intervenções, os conteúdos abordados e a produção final.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ESTRUTURAÇÃO E ATIVIDADES

A proposta de trabalho buscou atender às áreas de conhecimento referentes às linguagens oral e escrita e à apropriação do sistema de escrita alfabética, conforme já mencionado. Como objetivos específicos foram propostos: os atos de ler e interpretar a história rimada, compreender o conteúdo do livro, escrever

textos com autonomia e contribuir com a apropriação do sistema de escrita alfabética. Com relação à linguagem escrita, os conteúdos trabalhados foram: a escrita de palavras e textos corretamente, a identificação de rimas e sílabas tônicas, a identificação de verbos e a noção de encontros vocálicos e consonantais. Assim, a intenção da proposta foi a de oportunizar condições para que as crianças chegassem ao final do processo escrevendo pequenos textos sem auxílio da professora, fazendo uso de vocabulário diversificado, adequado ao gênero em estudo, organizando seu conteúdo textual, com pontuação correta, sendo capaz de rever seu texto e verbalizar suas dificuldades em fazê-lo, quando e se houvesse.

De acordo com Nemirovsky (2002, p. 22), o ensino da leitura e da escrita, desde as etapas iniciais da escolaridade tem como finalidade

[...] formar sujeitos que sejam capazes de produzir e interpretar textos, sendo progressivamente, ainda, melhores usuários do sistema de escrita convencional. Resulta, pois, que o eixo do trabalho escolar deva ser a leitura e a escrita de textos – de textos de uso social - e, simultaneamente, deve-se favorecer o avanço dos alunos no processo de aprendizagem ao sistema convencional de escrita.

Conforme já referido, as atividades da sequência didática foram distribuídas em três grandes momentos, que foram constituídos por módulos específicos, conforme refere o quadro a seguir.

Quadro 3 – Atividades da sequência didática

Momento inicial		Momento intermediário			Momento final
Apresentação da situação	Produção inicial	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Produção final
<p>Expor aos alunos de forma oral o trabalho a ser realizado com o livro <i>Pêssego, pêra, ameixa no pomar</i>.</p> <p>Mostrar que serão trabalhadas as rimas e que no contexto desta história estão alguns contos clássicos.</p>	<p>Exploração da capa, autores e ilustrador da obra.</p> <p>Com os alunos dispostos em círculo, realizar a leitura do livro.</p> <p>Explorar oralmente o texto lido e o conhecimento sobre rimas.</p> <p>Retomar o nome dos personagens dos contos clássicos que aparecem no livro, listando-os no quadro.</p> <p>Realizar uma escrita livre, recontando a história. Não será solicitada que tal produção seja em rima ou verso.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Ampliando o vocabulário. Escrita através de ditado: leitura de uma página do livro e escrita do que lembrar. Ditado de palavras. Completar o verso com palavras que rimam: as crianças devem identificar a palavra que falta de acordo com a história e completar as lacunas. Completar a tabela com palavras retiradas do texto. Bingo de frases. 	<ol style="list-style-type: none"> História fatiada. Formar versos com os nomes dos personagens, utilizando as rimas. Jogo da memória sonora. Representação das frases por imagens. 	<ol style="list-style-type: none"> Olho vivo! Palavra dentro de palavra. Qual é a palavra? Análise de palavras. Percebendo a palavra. Olha a rima! Ditado de frases. Visita à biblioteca. 	<p>Escrevivendo o texto:</p> <p>rememorar os livros lidos nos momentos de leite e na visita à biblioteca.</p> <p>Escolher uma história e escrever um texto rimado.</p>

Fonte: Elaboração da autora (2016)

As atividades começaram com a “apresentação da situação”, momento no qual, em roda de conversa, os alunos foram informados sobre o trabalho que seria realizado com o livro *Pêssego, pera, ameixa no pomar* e suas rimas. Também expliquei que no contexto

da história estavam alguns contos clássicos e que estes seriam explorados paralelamente. Após, foram sugeridas as seguintes atividades como produção inicial:

- preparação para a leitura: exploração da capa, da vida dos autores e do ilustrador da obra;
- leitura da obra: com os alunos dispostos em círculo e leitura feita pela professora;
- interpretação oral do texto e do conhecimento das crianças sobre rimas;
- retomada oral do nome dos personagens dos contos clássicos que aparecem no texto, listando-os no quadro;
- produção textual recontando a história.

Durante esse momento inicial da sequência didática, foi possível observar o interesse das crianças com a realização das atividades. A agitação denunciava a importância daquele momento, pois todos queriam falar ao mesmo tempo e ser o primeiro a lembrar o nome de um personagem para ser grafado na lista em construção. O texto proposto, por ser leve e bem-humorado, favoreceu o interesse, a motivação e a participação de todos. A produção textual foi feita como produção livre, na qual cada criança escreveu sua percepção sobre a história ouvida, atribuindo características aos seus personagens. Durante o acompanhamento da atividade, observei que algumas crianças ainda não conseguiam grafar corretamente palavras simples e outras não elaboravam frases com sentido. Esse fato me direcionou à elaboração das atividades que foram exploradas nos três módulos que constituíram o momento intermediário.

Para o módulo 1, propus seis atividades:

1. Ampliando o vocabulário: após explosão de ideias sobre a história, anotar em um quadro as palavras que lembram. A seguir, em outra coluna do quadro, colocar o que pensam ser seu significado e, na terceira coluna, anotar o que a palavra poderia significar.
2. Escrita através de ditado: leitura de uma página do livro e escrita do que lembrar.
3. Ditado de palavras: selecionar palavras da história que contemplem convenções tais como dificuldades ortográficas trabalhadas, uso de acentuação e variação quanto ao número de sílabas.
4. Completar o verso com palavras que rimam: identificar a palavra que falta de acordo com a história e completar as lacunas.
5. Completar a tabela com palavras retiradas do texto conforme as características solicitadas.
6. Bingo de frases: leitura de uma frase em voz alta.

Com a realização da técnica de explosão de ideias sobre a história – técnica usada em dinâmicas de grupo com a finalidade de explorar as habilidades, as potencialidades e a criatividade de quem participa, pois cada um pode expor seus conhecimentos, além de se posicionar diante de um determinado tema, respeitando as ideias dos colegas e também exercitando a prática da participação –, as crianças foram estimuladas a perceber a importância de cada um dos personagens e as rimas presentes no texto. Após este momento, solicitei que as crianças anotassem em seu quadro palavras que apareciam na história que por algum motivo chamavam a sua atenção.

Quadro 4 – Atividade com vocabulário

Palavra	O que significa	O que poderia significar

Fonte: Elaboração da autora (2016)

Concluída a escrita das palavras na primeira coluna do quadro, pedi que em duplas as crianças criassem um significado para elas. Foi surpreendente perceber as comparações das definições que surgiram, pois entre as propriedades do sistema de escrita, nessa fase, seria possível observar as propriedades qualitativas e quantitativas das palavras e suas significações (NEMIROVSKY, 2002). Na situação referida, observei também que as crianças inferiram relações do texto com a sua realidade vivida, algo que pode ser comprovado no diálogo a seguir:

Aluno A: A minha mãe também é cozinheira.

Aluno B: É? Onde?

Aluno A: Em casa de família.

Aluno B: Ah, tá!

Aluno A: Às vezes eu vou com ela, daí brinco com a filha da patroa da minha mãe... (Diário de aula, 2016).

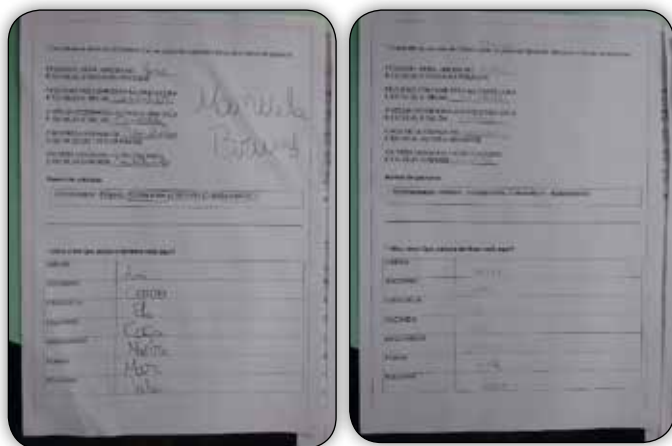
Na atividade seguinte, realizei a tarefa de ditado. Para isso, os alunos foram lendo de forma aleatória uma página do livro. Após o trecho ser lido em voz alta, as crianças escreviam o que lembravam do que tinham lido. A intencionalidade da atividade foi estimular a memória auditiva, além de exercitar a escrita de palavras de memória. Na sequência, realizei a variação da atividade com um ditado de dez palavras que contemplavam convenções como dificuldades ortográficas trabalhadas, o uso de acentuação pertinente e a variação quanto ao número de sílabas. Tive o cuidado de não tornar

a atividade fácil demais, causando desinteresse, ou difícil demais, constringendo aqueles que ainda não estavam alfabetizados.

Para a elaboração desta atividade foi levada em consideração a orientação de Nemirovsky (2002) sobre observar a compreensão do uso de fórmulas fixas e a importância do trabalho com o enfoque na grafia correta das palavras. A escrita através de ditado é importante porque, além de ser uma forma de avaliação que mapeia a conceitualização da escrita das crianças, é uma estratégia de ensino que permite trabalhar com a linguagem, possibilitando o exercício da atenção, da concentração e da memória.

Em relação à atividade de completar o verso com palavras que rimam, a ideia era identificar a palavra que faltava de acordo com a história e completar as lacunas. Como suporte para sua realização, foi oferecido um banco de palavras arrolado abaixo do texto, mas tomei o cuidado de não as colocar na ordem em que deveriam ser escritas. Essa atividade proporcionou a percepção de que as palavras faltantes tinham a função de promover a rima dos versos, seja na primeira ou na segunda frase.

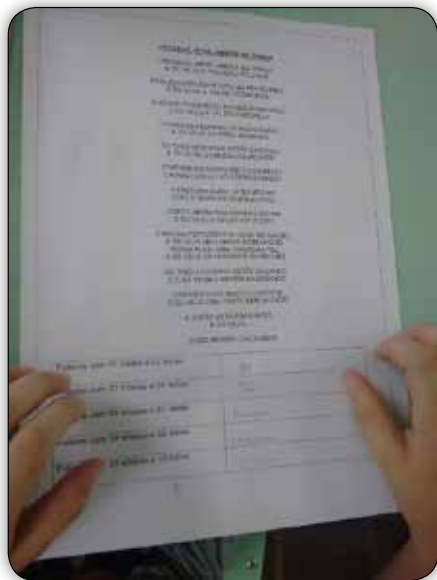
Figura 1 – Atividade com palavras que rimam



Fonte: Acervo da autora (2016)

Do mesmo modo, a proposta de completar uma tabela com palavras retiradas do texto promoveu a reflexão sobre a constituição das palavras e a variação da quantidade de letras e sílabas e, sobretudo, uma reflexão sobre a língua, por necessitar de contagem de sílabas e letras que compunham as palavras. Na tarefa, as crianças precisavam buscar no texto palavra com uma sílaba e duas letras, palavra com duas sílabas e quatro letras, palavra com três sílabas e sete letras, palavra com quatro sílabas e nove letras e palavra com quatro sílabas e dez letras.

Figura 2 – Palavras retiradas do texto



Fonte: Acervo da autora (2016)

O módulo 1 foi o mais extenso e o mais importante, pois me proporcionou elementos para a reelaboração das atividades dos módulos seguintes. Para finalizar o primeiro módulo, realizei um bingo de frases. O trabalho com bingo é bastante produtivo por-

que incentiva a prática da leitura por meio de jogos. O modelo utilizado funcionou como um jogo da velha. Uma frase era sorteada e sua leitura era feita em voz alta, tendo o cuidado de expor que, como regra, ela seria lida no máximo três vezes. Foi permitido solicitar ajuda aos colegas quando sentissem necessidade, e quem conseguisse marcar primeiro uma carreira de três frases gritava “bingo”, vencendo a partida. Assim, havia mais ganhadores em menor intervalo de tempo.

Nemirovsky (2002) explica que é imprescindível para o processo de alfabetização que as crianças tenham noção da direcionalidade do sistema e da sua extensão. Portanto, nesse caso, o uso do jogo foi aliado à compreensão de tais pressupostos. A seguir é disponibilizado o modelo das fichas utilizadas para o bingo de frases.

Quadro 5 – Bingo de frases

Pêssego, pera, ameixa no pomar, e eu vejo o pequeno polegar.	Pequeno polegar está na prateleira, e eu vejo a velha cozinheira.	A pastora subiu lá no morro. João e Maria pedem socorro.
A torta está esfriando, e eu vejo...todo mundo chegando!	Os três ursinhos estão caçando e eu vejo o neném cochilando.	A velha cozinheira acendeu uma vela e eu vejo a tal da cinderela.
Robin Hood uma fogueira fez, E eu vejo os ursinhos outra vez.	A bruxa feiticeira? Ai, Deus me ajude... E eu vejo meu amigo Robin Hood.	O neném no cesto está dormindo. E a pastora eu vou descobrindo.

Fonte: Elaboração da autora (2016)

No planejamento das atividades do módulo 2, escolhi tarefas que incidiam sobre a dificuldade das crianças de reconhecer a existência de espaço entre as palavras, fazer uso adequado dos sinais de pontuação e realizar a compreensão de textos e frases

lidas. Para tanto, entendi como importante propor atividades que tivessem como desafio recompor a história em sua ordenação, trabalhando aspectos que envolvessem a memória, a escrita e a representação de frases por meio de linguagem imagética, trabalhando as propriedades do sistema de escrita, centrando o olhar em função da pontuação e espaçamento entre as palavras. Assim, o módulo 2 foi formado por quatro atividades, a seguir descritas:

1. História fatiada: incentivar o trabalho em grupo e a formação completa da história partindo dos versos fatiados. Observar aspectos referentes à formação das rimas na montagem do texto.
2. Formar versos com os nomes dos personagens utilizando as rimas: uso da rima, sobretudo observando sons fortes ou fracos, repetidos com intervalos regulares ou variados. Fazer combinações sonoras.
3. Jogo da memória sonora: identificar as palavras que rimam e, então, formar o par.
4. Representação de frases por imagens: representar a escrita por meio do grafismo/desenho.

As aprendizagens realizadas até aqui deram suporte para reelaborar as atividades que seriam realizadas posteriormente, principalmente, a atividade de composição de textos a partir de frases, comumente chamada de história fatiada. A proposta teve por objetivo a formação completa da história partindo dos versos fatiados que as crianças haviam recebido, mas, também, o incentivo ao trabalho em grupo. Assim, além do trabalho em equipe, foram avaliados aspectos referentes à formação das rimas e à capacidade das crianças de reconhecerem a semelhança sonora entre sílabas dentro de uma mesma palavra e entre palavras diferentes. A atividade final deste módulo resultou na confecção de um cartaz

com a montagem do texto da história. O cartaz ficou exposto na parede da sala de aula até o final da sequência didática.

Ainda pensando em uma atividade que apresentasse um grau maior de dificuldade com a rima, sobretudo por ser esta uma sucessão de sons fortes ou fracos repetidos com intervalos regulares ou variados, necessitando que a criança faça combinações sonoras, realizei a atividade de formar versos com os nomes dos personagens. Todas as atividades realizadas até este momento seriam importantes para o cumprimento dessa tarefa, pois era necessário que a criança já tivesse a noção da importância da sonoridade da sílaba final para a formação da rima pensada. Da mesma maneira, a proposta do jogo de memória sonora trouxe dados relevantes, pois as crianças identificaram as palavras que rimavam e então formavam pares, revelando avanço em seu processo de leitura. O quadro a seguir apresenta o conjunto de palavras utilizadas no jogo “Como está tua memória?”.

Quadro 6 – Palavras do jogo “Como está tua memória?”

Ladeira	Feiticeira	Esfriando	Chegando
Torta	Porta	Quente	Dente
Fogueira	Prateleira	Babadinhos	Ursinhos
Morro	Socorro	Polegar	Ficar

Fonte: Elaboração da autora (2016)

Atendendo a outro objetivo – o de diferenciar desenho e escrita – realizei a última atividade do módulo 2. Trabalhei com a representação das frases por meio de imagens, objetivando representar a escrita por meio do grafismo. A criança, após ler a frase, a desenhava ao lado, sem a necessidade de seguir a linguagem imagética do livro apresentado. O desenho deveria trazer uma re-

apresentação individual, própria de cada criança, e, por isso, seriam aceitas todas as possibilidades usadas. As crianças manifestaram sua compreensão da proposta rapidamente e atenderam aos objetivos de representação por meio de linguagem imagética.

Figura 3 – Representação de frases em linguagem imagética



Fonte: Acervo da autora (2016)

Por fim, para o módulo 3, último do momento intermediário, foram propostas seis atividades:

1. Palavra dentro de palavra: perceber que algumas palavras compartilham as mesmas letras ou sílabas.
2. Analisando as palavras: identificar a maior e a menor palavra; as palavras iguais; as palavras com o mesmo número de letras; as palavras que terminam com a mesma letra e as que começam com a mesma letra.
3. Percebendo a palavra: identificar em cada palavra as letras iniciais e finais, contar o número de letras e a quantidade

de sílabas, perceber semelhanças e diferenças entre palavras.

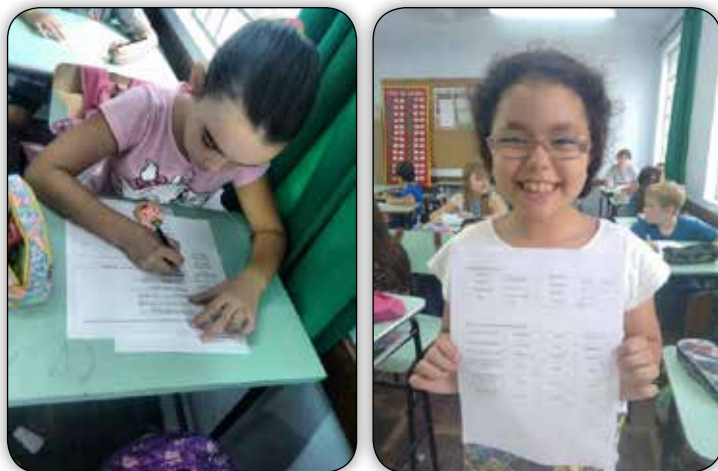
4. Olha a rima!: uma palavra era dita e outra que rimasse deveria ser falada.
5. Ditado de frases: observar, além da grafia das palavras, a percepção da existência do espaço entre elas, o uso correto da letra inicial maiúscula e o emprego dos sinais de pontuação.
6. Visita à biblioteca: explorar contos clássicos, que serviriam como preparação para o momento final da sequência.

O jogo “Palavra dentro de palavra” pretendia a consolidação dos objetivos que se direcionavam à apropriação do sistema de escrita alfabética. Tratava-se, portanto, de uma atividade mais complexa. O desafio era de que as crianças percebessem que algumas palavras compartilhavam as mesmas letras ou sílabas. Elas deveriam encontrar outras palavras que estavam “escondidas” dentro de determinada palavra para, posteriormente, desmembrá-las, escrevendo-as de forma separada.

A chamada para a atividade foi realizada da seguinte maneira: “Olho vivo! Que palavra também está aqui?” Dessa forma, as crianças se sentiram desafiadas e estimuladas a resolver o desafio posto. Escolhi as seguintes palavras: ameixa, socorro, cinderela, caçando, navegando, pomar, rolaram. Algumas dessas palavras possuem mais de uma palavra dentro dela; nossa intenção era verificar se as crianças perceberiam tais possibilidades.

“Qual é a palavra?”: com essa indagação iniciamos outro jogo. Neste as crianças deveriam identificar e marcar (ou pintar) em uma tabela o que era solicitado: a maior e a menor palavra; as palavras iguais; as palavras com o mesmo número de letras; as palavras que terminavam com a mesma letra; as palavras que começavam com a mesma letra.

Figura 4 – Registro da atividade “Qual é a palavra?”



Fonte: Acervo da autora (2016)

Para cada solicitação estavam dispostas três palavras de uma mesma rima do texto, fato este que foi percebido pelos pequenos logo no início do exercício. Variando um pouco a atividade, mas com o mesmo objetivo, propus o exercício “percebendo a palavra”. Essa tarefa direcionava as crianças à identificação em cada palavra das letras iniciais e finais, além da contagem do número de letras e de sílabas de cada palavra, percebendo suas semelhanças e diferenças. A atividade foi realizada em pequenos grupos, facilitando a troca de saberes.

Uma variação dos jogos foi o “Olha a rima!”, que se configurou como uma gincana, pois a turma foi dividida em dois grupos (A e B). Uma criança de cada grupo tinha o direito de lançar uma palavra como provocação ao outro grupo, abrindo a contagem até dez. Quando alguém respondia corretamente, o grupo ganhava um ponto. Caso não conseguissem dentro do tempo estipulado, passavam a vez. O grupo que primeiro conseguia dez pontos era o vencedor.

Próximo do momento de finalização da sequência, realizei o ditado de frases, que teve objetivos semelhantes ao do ditado de palavras realizado no primeiro módulo. Conforme já apontado, as crianças já estavam grafando corretamente a maioria das palavras. Nessa fase, observei, além da grafia, a percepção da existência do espaço entre elas, o uso correto da letra inicial maiúscula e o emprego dos sinais de pontuação. As frases ditadas não foram as mesmas da história por considerar que estas já haviam sido trabalhadas muito. Portanto, solicitei às crianças, em duplas, que escrevessem uma frase contendo o nome de uma fruta. A seguir, utilizei as frases elaboradas para a realização do ditado com a turma. Logo após a escrita do ditado de frases, fizemos a visita semanal à biblioteca, buscando nesse dia realizar a exploração dos contos clássicos. Em duplas, as crianças foram estimuladas a escolher um conto para ser lido e por elas comentado com os demais colegas.

Por fim, para o último momento da sequência didática, foi feita a produção final, cuja proposta foi a de “escrever o texto”. Para isso, organizei uma grande roda de conversa sobre rimas, quando falamos sobre a sua importância, finalidade e onde a encontramos no nosso cotidiano. Após rememorar os textos lidos durante os momentos de leitura deleite e durante a visita à biblioteca, foi solicitado a todos que escrevessem seu próprio texto, porém com o desafio de que fosse rimado. As crianças foram lembradas de que deveriam observar aspectos próprios da produção de um texto, como a grafia correta das palavras, a criatividade, o uso dos sinais de pontuação.

Os livros dos contos clássicos ficaram à disposição para quem sentisse necessidade de consultá-los. Escolher uma história e brincar de escrevê-la rimando foi, sem dúvida nenhuma, uma proposta no mínimo diferente, sobretudo porque esse grupo de crianças não tinha o hábito de realizar produções textuais até o momento em que realizei esta intervenção didática. Observei na avaliação

da atividade o progresso na aprendizagem das crianças em relação às primeiras escritas realizadas. Constatei que ainda havia grafias de palavras em que trocas entre as vogais “e” e “i” e entre a vogal “u” e a consoante “l” eram feitas, mostrando que algumas crianças ainda escreviam conforme falavam as palavras.

Ainda como momento final da sequência, fiz uma avaliação das atividades, primeiramente de forma oral e, depois, em forma de texto ou frases escritas. A intenção foi de que as crianças dissessem e, depois, escrevessem sobre o que leram, o que mais gostaram e o que aprenderam com as atividades realizadas. Na avaliação, voltei meu olhar para o vocabulário utilizado pelas crianças, tentando perceber sua ampliação e, ainda, a ordenação da estrutura textual.

PALAVRAS FINAIS

Considero importante que na elaboração de uma sequência didática os professores tenham clareza a respeito dos saberes das crianças e do que elas ainda necessitam aprender, buscando converter objetos de uso social em elementos didáticos, reconhecendo a escola como um importante espaço de interação e aprendizagem coletiva. Na organização da sequência didática apresentada, assumi a perspectiva do alfabetizar letrando, pois considero fundamental possibilitar aos alunos o trabalho com diferentes gêneros textuais, com vistas a sua formação como leitores e escritores competentes (ALBUQUERQUE, 2007).

No planejamento da sequência didática, também percebi a necessidade de criar, a partir do livro utilizado, um contexto que possibilitasse aos alunos refletir sobre a organização da língua escrita de modo que as atividades relacionassem os processos de alfabetização e letramento. Para tanto, foquei na recepção do texto escrito e na elaboração de atividades que trabalhassem com a identificação de letras, sons e sílabas, avançando para a

formação de palavras, frases e texto, tendo como mote o livro escolhido.

A conjugação desses elementos é de profunda relevância no processo de planejamento das práticas de ensino no ciclo de alfabetização. Nesse sentido, reconheço que o PNAIC favoreceu um conjunto de orientações sobre os processos de planejamento e organização da prática pedagógica, entre os quais citei os direitos de aprendizagem, que estabelecem uma progressão dos conteúdos/conceitos que precisam ser apropriados pelos estudantes do ciclo a fim de terem um qualificado processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Por esse motivo, busquei trabalhar de forma que a sequência didática organizasse situações e atividades progressivas e sistemáticas, contribuindo assim para os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Ao final de cada etapa observei que, dadas as diferenças de cada aluno, os resultados não foram os mesmos. Contudo, em maior ou menor grau, os progressos foram evidenciados nas etapas de avaliação do processo, sendo percebidos avanços no direito geral de língua portuguesa referente à participação em situações de leitura e escuta e de produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas em estudo.

Para que as crianças tivessem autonomia na leitura e na produção de textos, se fez necessário que as ações de intervenção visassem ao trabalho com maior enfoque nos aspectos da análise linguística, por serem estes também fundamentais para a ampliação das capacidades de lidar com as situações de produção e compreensão de textos orais e escritos. Os avanços relacionados à análise linguística relativos ao eixo apropriação do sistema de escrita alfabética foram percebidos, principalmente, em torno dos objetivos que preconizavam a identificação de semelhanças sonoras em sílabas e em rimas, o reconhecimento de que as sílabas

variam quanto a sua composição, e o domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, sobretudo em situações de escrita de palavras e textos.

No eixo produção de textos escritos, a grande maioria conseguiu organizar sua produção, talvez em razão de que explorei previamente seus conhecimentos sobre o tema tratado, estruturando atividades que proporcionassem a utilização de recursos coesivos na articulação das ideias e dos fatos por eles pensados. As crianças organizaram o texto em parágrafos, com pontuação adequada, favorecendo a sua compreensão entre elas e por outros possíveis leitores.

O acompanhamento das aprendizagens com base nas atividades da sequência didática foi feito por meio de registros, o que permitiu analisar os progressos das crianças, seus retrocessos e seu envolvimento com as atividades. Sobretudo, tais registros permitiram observar quais necessidades das crianças deveriam ser contempladas na escolha das estratégias a serem realizadas em outras atividades de intervenção. Nesse sentido, reitero a importância da observação e do acompanhamento da progressão das aprendizagens por parte das crianças e o seu registro por parte do professor, algo que se constitui como um importante material a ser consultado por ocasião das suas atividades de planejamento e reflexão sobre a prática pedagógica.

Por fim, entre os aspectos positivos da proposta, destaco a possibilidade de organizar o trabalho de ensino no ciclo de alfabetização a partir de uma modalidade que favorece as aprendizagens tanto dos estudantes quanto dos professores. A elaboração da sequência didática apresentada promoveu uma reflexão dialógica sobre o ato de planejar, em si, e, também, sobre a importância de levar em conta a progressão dos conhecimentos a partir da proposta dos direitos de aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

AHLBERG, J.; AHLBERG, A. **Pêssego, pera, ameixa no pomar**. Trad. Ana Maria Machado. São Paulo: Moderna, 2007.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de orientações**: histórias rimadas. São Paulo: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KAUFMAN, A. M. **A leitura, a escrita e a escola**: uma experiência construtivista. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KAUFMAN, A. M. **Alfabetização de crianças**: construção e intercâmbio. Experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

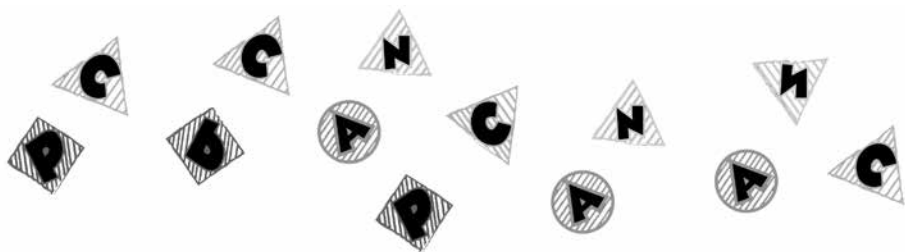
KAUFMAN, A. M. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. Como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NEMIROVSKY, M. **O ensino da linguagem escrita**. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

VALÉRIA ALESSANDRA COELHO ISLABÃO

A presente escrita tem como objetivo relatar a organização de uma sequência didática envolvendo gêneros textuais variados que foi desenvolvida em uma classe de alfabetização. Também analisa seu processo de planejamento e desenvolvimento, referindo as opções teórico-metodológicas sobre as quais se fundamenta.

A organização dessa sequência didática resultou de ações pensadas a partir do projeto de intervenção pedagógica intitulado “Contribuições do planejamento com sequências didáticas envolvendo gêneros textuais no ciclo de alfabetização”. Trata-se de uma atividade conduzida por mim, na condição de professora bolsista da educação básica, vinculada às ações do projeto de pesquisa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental), da Universidade Federal de Pelotas, financiado pelo programa Observatório da Educação/Capes.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida com uma turma de crianças da Escola Municipal Olavo Bilac, no município de Pelo-

tas/RS. A instituição localiza-se no bairro Fragata, um dos maiores e mais populosos da cidade. Possui seis turmas no ciclo de alfabetização, somando um total de 134 alunos, que são atendidos por sete professoras alfabetizadoras e cinco especialistas. A turma em que foi desenvolvida a sequência didática cursava o segundo semestre do 2º ano do ciclo de alfabetização, sendo composta por 24 alunos, de 6 a 8 anos. Ao iniciar o ano letivo de 2014, nenhum aluno estava alfabetizado. No momento em que as atividades da sequência começaram a ser desenvolvidas, no segundo semestre, oito alunos estavam na fase alfabética, 12 na silábico-alfabética e quatro na silábica (qualitativo).

As atividades visavam trabalhar com a leitura e produção de diversos gêneros textuais. Tinham por objetivo o avanço dos alunos em suas hipóteses de escrita e a qualificação da sua produção textual, resguardando-se a heterogeneidade presente na turma. A intervenção foi planejada pensando em contemplar simultaneamente o processo de alfabetização e de letramento das crianças.

AS BASES TEÓRICAS DA PROPOSTA

Para uma melhor compreensão das opções pedagógicas feitas, exporei brevemente alguns conceitos e concepções que embasam minha prática como professora alfabetizadora e que nortearam o trabalho da sequência didática aqui referida. São eles: alfabetizar letrando; as hipóteses de escrita da criança; gêneros textuais; e formação do leitor.

Alfabetizar letrando é por mim considerado, como alfabetizadora, o meu maior objetivo. A ideia de alfabetizar letrando aponta para o papel do professor como mediador, não só dos processos de ensino voltados para a aquisição da escrita alfabética, mas também daqueles que se referem à construção de habilidades necessárias ao uso social da leitura e da escrita. De acordo com Magda Soares (2000, p. 3), alfabetizar letrando

[...] significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos.

Soares (1998, 2004) ainda explica que alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita. Letrar é levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. São, portanto, dois processos distintos, com especificidades próprias, mas indissociáveis. Por isso, é importante que a professora alfabetizadora proporcione às crianças um trabalho pedagógico com diferentes gêneros textuais, pois os pequenos precisam dessas habilidades para fazer uso efetivo da escrita em suas vidas.

Cabe esclarecer que a autora faz essa diferenciação apenas para que fiquem evidentes as especificidades de cada um desses processos – a alfabetização e o letramento – e, assim, se promovam e desenvolvam atividades variadas por meio das quais as crianças avancem em seu processo de aprendizagem da linguagem escrita. De forma alguma diferenciar esses dois processos significa dissociá-los, pois, à medida que a criança está sendo alfabetizada, durante o convívio e trabalho com diversos materiais escritos, ela também está sendo letrada. Por isso, as propostas precisam contemplar situações que ajudem a criança a avançar no domínio da escrita e, ao mesmo tempo, desenvolvam sua capacidade de integrar em uma cultura escrita.

No processo de alfabetização, é fundamental que as propostas de ensino contemplem de forma sistemática e frequente atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Refiro-me à escrita como um sistema, e não um código, pois fazer uso dela implica o domínio de uma série de complexidades

e um alto nível de abstração. Usamos um sistema de escrita para escrever, que só é dominado quando o usuário compreende suas propriedades, processo esse que se assemelha àquele percorrido pela humanidade ao desenvolvê-lo (MORAIS, 2012).

Outra noção importante que organiza meu trabalho refere-se à compreensão de que a criança formula hipóteses de como funciona a escrita e, conforme vai sendo desafiada, ela vai reformulando suas hipóteses e se aproximando do real funcionamento da língua, escrita ou oral. Com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), podemos indicar quatro fases que caracterizam o modo como, em geral, as crianças pensam a escrita. Na hipótese pré-silábica, a criança ainda não vê relação da escrita com a fala. Já na segunda, a silábica, a criança costuma utilizar uma letra para representar cada sílaba da palavra que deseja escrever. Na hipótese silábico-alfabética, a criança apresenta uma variação na escrita. Às vezes usa apenas uma letra para representar a sílaba; outras, analisa os sons menores que compõem a sílaba e coloca as letras necessárias para formá-la. Por fim, na hipótese alfabética a criança já consegue considerar os sons menores que compõem cada sílaba e procura as letras para representá-las ao escrever.

Assim, em classes de alfabetização, entendo que, ao mesmo tempo que se desenvolve um trabalho voltado para a apropriação do sistema de escrita, também se faz necessário o trabalho com textos variados, pois sua exploração criará condições para a criança pensar e compreender os usos e funções da escrita em nossa sociedade. Afinal, quanto mais preparada a criança estiver para fazer uso de diferentes textos, que tenham diferentes linguagens, suportes e finalidades, maior será sua capacidade de inserir-se em práticas de leitura e escrita extraescolares. Daí vem a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais na escola.

A ênfase na alfabetização e no letramento, em classes do 1º ao 3º ano, prevê pedagogicamente a centralidade do texto como

unidade de maior sentido da língua que proporciona, também, de modo contextualizado, a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Os gêneros textuais são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis; logo, relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos que são singulares (MARCUSCHI, 2005). Portanto, ao focalizar o trabalho com diferentes gêneros textuais, é preciso fazer a distinção entre tipos e gêneros textuais e, ao se discutir tais conceitos, é possível identificar suas diferenças e compreender suas relações, o que se torna pertinente para a elaboração de atividades de ensino da língua.

Tipo textual é uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos), definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). Caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados. A rigor, são modos textuais (TESCH, 2014). Abrangem um conjunto limitado, sem tendência a aumentar, de cerca de meia dúzia de categorias conhecidas, que são: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Gênero textual são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. São modelos comunicativos usados com base nas finalidades que se deseja atingir. Servem muitas vezes para criar uma expectativa no interlocutor, aprontando-o para determinada reação, dando o primeiro passo para a compreensão. Os gêneros têm formato próprio, suporte específico e possíveis propósitos de leitura. São textos que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdo, estilo e composição característica. O conteúdo seria o tema, o assunto. O estilo refere-se à seleção de recursos lexicais e gramaticais. Já a composição característica diz respeito aos procedimentos tomados, às ações, à organização do discurso.

Para Marcuschi (2005), os gêneros textuais não se caracterizam nem se definem por aspectos formais, estruturais ou linguísticos, e, sim, por aspectos sociocomunicativos e funcionais. Isso não quer dizer que possamos desconsiderar a forma, pois em muitos casos são realmente as formas que determinam o gênero. Por exemplo: um texto em formato de bula, cujo objetivo é anunciar determinado produto, portanto, pertence ao gênero anúncio publicitário, mesmo tendo a forma de uma bula. Existem também os casos em que o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem é que determinará o gênero. Um determinado texto, se publicado em uma revista científica, é considerado artigo científico, porém o mesmo texto, se publicado em um jornal diário, passa a pertencer ao gênero artigo de divulgação científica.

Os gêneros obtêm denominações nem sempre unânimes e, assim como surgem, podem desaparecer. Eles são quase inúmeros em diversidade: romance, bilhete, reportagem jornalística, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, carta eletrônica, bate-papo por computador etc.

A intergenerecidade ou intertextualidade intergêneros é a hibridização ou mescla de gêneros. É a situação em que um gênero assume a função de outro. Por exemplo: uma tira de jornal contendo uma carta de despedida do autor, uma publicidade com formato de bula de remédio ou um poema em meio a uma carta. Nesse fenômeno, normalmente impera o predomínio da função sobre a forma na determinação interpretativa do gênero. A intergenerecidade de funções e formas deve ser distinguida da questão da heterogeneidade tipológica.

A heterogeneidade tipológica do gênero diz respeito ao fato de um gênero realizar sequências de vários tipos textuais. Por exemplo: uma carta pessoal contendo narração, argumentação e

descrição. Consideramos então que a intergeneracidade diz respeito a um gênero com a função de outro, e a heterogeneidade tipológica refere-se a um gênero com a presença de vários tipos textuais.

O suporte textual é o lócus físico ou virtual, com formato específico, que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. É a superfície física, ou virtual, em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. Existem dois tipos de suporte:

1) os convencionais, criados com a função de portarem ou fixarem textos, como, por exemplo: livro, jornal, revista, rádio, televisão, telefone, quadro de avisos, encarte, outdoor, luminosos, faixas etc.;

2) os incidentais (não convencionais), que não foram criados para portar ou fixar textos, mas são usados para tal, como, por exemplo: embalagem, para-choques, roupas, corpo humano, parede, muros, paradas de ônibus, janelas de veículos etc.

No que se refere à circulação social, cada gênero textual tem sua esfera predominante de circulação, bem como cada espaço e grupo social tem maior contato com determinados gêneros. Por isso, a escola precisa ao mesmo tempo privilegiar os textos e gêneros com os quais convivem os alunos e, também, garantir a eles acesso e maior participação na cultura escrita, conhecendo e acessando outros tipos de textos, menos frequentes em sua realidade.

Também compreendo que, para a formação do leitor, se faz necessário despertar o gosto, e não o hábito da leitura. A criação do hábito da leitura já é um processo inerente à escolarização, no qual os indivíduos dedicam tempo e atenção às atividades diárias de leitura, que servem a diferentes propósitos, prevalecendo, geralmente, aquelas voltadas para a resolução de exercícios e tarefas escolares. Contudo, ao deixar a escola, facilmente a criança abandonará o hábito da leitura, pois, dependendo do contexto

em que vive, pouca ou nenhuma relação com a leitura terá em seu cotidiano extraescolar. Por isso, considero que, para criarmos leitores para a vida, que incluam a leitura em suas atividades cotidianas, precisamos que nossos alunos não enxerguem a leitura como tarefa, mas como “espaço privilegiado, a partir do qual tanto é possível refletir o mundo quanto afastar-se dele” (VILLARDI, 1999, p. 10).

Além disso, acredito que para formar leitores é necessário que o professor também seja um leitor (VILLARDI, 1999) visto que, para encantar, é necessário encantar-se. Creio que a vivência que o professor tem com a leitura é um fator fundamental em seu trabalho. O professor precisa ser um leitor pleno e apaixonado para ter sucesso na formação de leitores (BURLAMARQUE, 2005).

Mas, para formar um leitor, é preciso que os textos literários recebam atenção especial em função da riqueza de sua natureza e estrutura de linguagem e sejam contemplados no planejamento do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental. Para Villardi (1999), o texto literário precisa ocupar lugar prioritário nas escolas por três motivos: 1) a literatura permite que o leitor vivencie situações pelas quais ele mesmo nunca passou, o que o torna mais bem preparado para lidar com situações novas, ampliando seus horizontes e tornando-o mais criativo, crítico e capaz de resolver seus próprios conflitos; 2) a leitura funciona como um mecanismo pelo qual se internaliza o registro padrão da língua, qualificando o desempenho linguístico do leitor; 3) a leitura literária influencia o pensamento do leitor, sendo fundamental para seu desenvolvimento intelectual, na medida em que desenvolve a linguagem do indivíduo e o torna capaz de interagir em diferentes situações, com base em experiências construídas no âmbito do simbólico, proporcionadas pela leitura literária.

No processo de formação de leitores, não raras vezes é comum perguntar: ler ou contar? Ao ler um livro, o professor respei-

ta a linguagem que está sendo usada pelo autor, que apresenta peculiaridades da língua escrita. Já quando conta uma história, geralmente recorremos à improvisação e aos recursos da linguagem oral. Nesse momento, a oralidade torna-se foco central. No caso da proposta aqui apresentada, a leitura foi a opção adotada. As palavras utilizadas pelo autor eram respeitadas e o texto era previamente estudado por mim.

Por essas razões, na rotina das classes em que trabalho, tenho procurado incentivar o tempo e o espaço da leitura literária por meio de diversas estratégias e, sobretudo, respeitar e garantir condições necessárias para a leitura por meio da oferta de um rico repertório de gêneros textuais e literários. Ao agir assim, entendo que criamos condições para despertar e cultivar o gosto pela leitura. Além disso, por meio da leitura, pistas e possibilidades são vislumbradas pelas crianças, o que pode repercutir em suas produções textuais e orais.

ENTRE LIVROS, DIÁRIOS E FADAS

Entendo a prática da leitura como uma atividade a ser distinta em sala de aula. Por isso, na organização do trabalho pedagógico as atividades propostas costumam envolver a literatura infantil. No caso da turma com a qual esta proposta foi realizada, a leitura acontecia geralmente após retornarmos do recreio. Pode-se dizer que o momento de “lazer” não acabava, apenas “mudava” de lugar e envolvia outros objetos culturais, no caso, os livros e os textos. A ideia era criar uma cultura de valorização daquele espaço e tempo e do que ele poderia nos proporcionar. Com o tempo, os pequenos foram compreendendo que nós líamos porque era muito bom ler, que essa era uma das funções da leitura e que, sobretudo, a leitura podia ser uma atividade favorita e significativa. Mas é preciso dizer que a adesão e a participação não foram imediatas.

Durante as seis primeiras semanas lidei com a descrença dos alunos diante daquele momento de “diversão gratuita”, para, somente então, passar a fazer parte de nossa rotina como algo prazeroso, pelo qual esperávamos ansiosamente. Digo esperávamos porque eu também aguardava por aquele momento, que era gratificante.

Para despertar nos alunos o gosto pela leitura, algumas estratégias foram pensadas e desenvolvidas. A principal delas foi a “mala da literatura”. Diariamente eu voltava do recreio com a mala em mãos e, assim que todos estivessem acomodados e em silêncio, tirava de seu interior um livro de literatura infantil. O objeto era apresentado às crianças, mostrando sua capa, autor, ilustrador, ano, editora e sinopse. Esse momento era uma preparação para a leitura, uma espécie de propaganda do livro para que despertasse o interesse das crianças. Após, então, eu realizava a leitura para a turma.

Feita a leitura, nos primeiros tempos ainda era comum ouvir um “prô, a gente lê e faz o quê?” A resposta padrão para essa pergunta era: “nada, meu bem. A não ser que você queira”. Após um momento de leitura, seja quando feito por mim ou pelas próprias crianças, nenhuma atividade referente à leitura realizada era feita, assim como nenhuma pergunta ou explicação. A ideia era despertar nos alunos o gosto pela leitura e o interesse pelos livros. Eu entendia que isso não seria alcançado se houvesse cobranças posteriores à leitura, tal qual nos adverte Pennac (1993). Sabemos que a literatura infantil pode servir de base para a introdução de várias temáticas e conteúdos, para o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação, para motivação de práticas posteriores. Em nossa sala de aula, isso não era diferente nem deveria ser. Contudo, nesse momento de leitura que organizava com eles, o diferencial era de que a leitura literária não ocupava apenas esse papel, mas, sim, ela se colocava como forma de lazer e interação.

Figura 1 – Mala da literatura



Fonte: Acervo da autora (2014)

Burlamarque (2005) ajuda-nos a compreender que, se queremos formar leitores, precisamos contagiá-los com nossa paixão pela leitura e, para isso, é preciso promover uma reconciliação com a leitura, pois, mesmo que bem pequenos, os alunos já têm certa “desconfiança” de que ela é uma tarefa “chata”, pois, posterior a ela, virão atividades a serem realizadas, que nem sempre os agradam. Ainda que muito jovens, as crianças percebem que o texto na escola geralmente é usado somente como pretexto. Sobre isso, Pennac (1993, p. 121) aconselha:

Se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca. Absolutamente nada. Não erguer nenhuma muralha fortificada de conhecimentos preliminares em torno do livro. Nem fazer a menor pergunta. Não passar o menor dever. Não acrescentar uma só palavra àquelas das páginas lidas. Nada

de julgamento de valor, nada de explicação de vocabulário, nada de análise de texto, nenhuma indicação bibliográfica.

Isso não significa que não se discutia a história ou que nenhuma atividade era feita sobre alguma das leituras realizadas. Sempre havia algum tipo de discussão sobre a história, mas ela partia dos alunos, de seus comentários, percepções, associações com outras histórias e fatos que viveram. Após o momento de leitura, realizávamos o lanche, ocasião que era perfeita porque criava condições para conversar sobre o livro, garantindo um caráter mais informal e descontraído. Assim, muitas vezes entre frutas e bolachas, sucos e balas, ideias eram trocadas. Nessas situações, era possível observar as preferências, os entendimentos e as associações que as crianças faziam mobilizadas pela história ouvida ou lida.

A literatura também estava presente em outros projetos desenvolvidos na turma, como:

- Vai pra casa: sacola com materiais de leitura que era levada para casa a fim de serem lidos pela família. Entre esses materiais, estavam livros de receitas, gibis e revistas.
- Hora do conto: consistia em momentos em que os alunos realizavam a leitura ou a contação, uns para os outros, principalmente durante visitas semanais à biblioteca da escola.
- Minhas histórias favoritas: formado por dois fichários com histórias recortadas de livros e revistas, copiadas a mão ou retiradas da internet, constituindo uma coletânea de histórias que foi aumentando no decorrer do ano. As crianças que levavam a coletânea para casa apresentavam sua história favorita à turma e faziam sua sinopse, com uma conotação de propaganda, visando despertar o interesse dos próximos leitores. Essas informações eram registradas nas páginas finais do fichário.

- As histórias de Gabriela: Após a leitura de “As cartas de Gabriela”, de Ruth Rocha, presente na obra *A menina que não era maluquinha e outras histórias*, as crianças passaram a interpretar Gabrielas e Gabriéis. A cada dia um aluno era o último a entrar na sala e nos contava os motivos de seu atraso (fictício), criando uma história fantástica para justificar-se, assim como a personagem de Ruth Rocha.

Dessa paixão e envolvimento das crianças com os livros surgiu o interesse por contos de fadas e diários. E dessa paixão nasceu o projeto “O diário secreto do Patinho Feio”. Esse grupo de crianças, assim como muitos outros, gostava de ouvir contos de fadas. Gostava, inclusive, de ouvir mais de uma vez a mesma história. Nesse processo, a turma descobriu um novo interesse: as diferentes versões de uma mesma história e as contrastantes versões, contadas por diferentes personagens de uma mesma história.

O interesse demonstrado pelas crianças por diferentes versões, desfechos e pontos de vista gerou muitas oportunidades e situações de leitura e produção textual. Estas envolveram desde atividades de reescritas individuais e coletivas a práticas de recontos orais, bem como o trabalho com argumentação, oral ou escrita, em defesa de algum desfecho ou personagem específico.

Procurando um exemplo de história com dois pontos de vista bem diferentes, mas que não fosse um conto de fadas, encontrei e li a obra *Nossa rua tem um problema*, de Ricardo Azevedo. Ela é do tipo “vira-vira”, isto é, contém duas histórias, nesse caso, dois diários. Os diários pertencem a duas crianças que moram na mesma rua e que têm desejos, problemas e opiniões diferentes, assim como interpretações diferentes de um mesmo fato. Após a sua leitura, surgiu entre as crianças a discussão sobre as diferentes formas de interpretar um mesmo fato. A influência das experiências, da personalidade e dos interesses de cada um na interpretação

e no relato de um acontecimento foi discutida. Também foi feita a relação com as diferentes versões dos contos de fadas e com situações ocorridas na turma que tinham sido compreendidas e relatadas de formas diferentes, por diferentes alunos. Durante essa discussão surgiu a seguinte questão: e se os personagens dos contos de fadas tivessem um diário?

Frente a essa pergunta lançada pela turma, pesquisei e descobri que alguns deles tinham diários e que eram secretos. Assim, cheguei à coleção *Meu Diário Secreto*, da editora Ciranda Cultural, que até o momento é composta por quatro livros. Os livros da coleção são diários pessoais de personagens de contos de fadas que expõem suas histórias, registram aventuras, sentimentos e memórias. Como costumamos fazer com diários pessoais, esses personagens também guardam “coisas” dentro deles que consideram significativas. Muitos desses anexos guardados eram papéis, entre os quais havia variados gêneros textuais, como notas fiscais, bilhetes, ingressos, convites e cartas.

A coleção era uma rica oportunidade para o trabalho com gêneros textuais. Mas, antes de descrever e refletir sobre a sequência didática desenvolvida, apresento algumas breves considerações sobre os dois gêneros que conduziram o trabalho proposto: o diário pessoal e o conto de fadas.

Dois exemplos de diário pessoal muito conhecidos são *O diário de Anne Frank* e o *Diário de um banana*. O primeiro é um relato real do cotidiano, dos pensamentos e sentimentos de Annelies Marie Frank, escrito durante a Segunda Guerra Mundial. A menina inicia seu diário contando sobre sua vida antes do confinamento. Na sequência, narra os momentos vivenciados durante a ocupação nazista nos Países Baixos, quando se escondeu com sua família e outros judeus em um anexo secreto junto ao escritório de seu pai, em Amsterdã. O *diário de um banana*, de Jeff Kinney, é uma escrita ficcional, narrada em primeira pessoa pelo personagem

Greg Heffley. Greg é um garoto que no seu dia a dia precisa que lidar com a estranha relação que tem com seus irmãos, Rodrick e Manny, com seus pais, desorganizados e superprotetores, e com a escola, onde ele não é nada popular. Ao mesmo tempo que enfrenta os dramas e transformações da pré-adolescência, tenta ser aceito e se tornar popular.

Cito esses dois conhecidos exemplos para ilustrar a variedade de textos que são considerados diários pessoais. Existem divergências e concordâncias quanto às características desse gênero textual. Então, comecemos pelos consensos. O diário é um relato pessoal, com fatos narrados do ponto de vista pessoal do autor; registra acontecimentos, pensamentos e sentimentos; pode ser escrito em períodos longos ou curtos; pode conter memórias bastante anteriores à escrita, mas em geral obedece a certa ordem cronológica; é escrito em primeira pessoa e pode ou não ser dirigido a alguém; possui linguagem simples, cotidiana, que pode conter marcas da oralidade, não havendo uma preocupação literária; estão presentes na escrita a subjetividade e a espontaneidade. As divergências quanto às características do diário pessoal referem-se principalmente à necessidade ou não da presença de vocativo e assinatura, ao dever para com a veracidade dos fatos relatados ou a possibilidade da ficção.

Lembrando Marcuschi (2005), os gêneros textuais não são definidos por suas características ou por seus aspectos formais, estruturais ou linguísticos, mas sim por seus aspectos sociocomunicativos e funcionais. Então, diante das divergências e concordâncias sobre as características desse gênero, atentemos à função comunicativa para a qual ele se presta: registrar sentimentos, pensamentos e acontecimentos do ponto de vista do autor.

Os contos de fadas são narrativas em que a história transmite conhecimentos e valores culturais de geração para geração. São repassados de forma escrita ou oral, oferecem uma explicação

para o mundo ao nosso redor e nos auxiliam na criação de formas de lidar com ele. Temas como nascimento, fases da vida, trabalho, morte, entre outros, são abordados, assim como sentimentos e emoções, entre eles frequentemente o amor, o ódio, a amizade, a inveja. Nem sempre há fadas entre seus personagens. Mesmo assim, tratam de magias, encantamentos ou maldições. O protagonista precisa enfrentar algum grande obstáculo para que possa alcançar a realização pessoal e triunfar sobre o mal.

Vendo nos diários secretos uma oportunidade ímpar de trabalhar diversos gêneros textuais e de aproveitar as potencialidades da turma, propus que fizéssemos a escrita de um diário secreto para outro personagem. Entre as potencialidades do grupo, cito: a turma sentia-se motivada em trabalhos coletivos; os alunos trabalhavam bem em situações de colaboração; as crianças ficavam muito animadas em contar histórias e experiências; havia na turma um grande interesse pela literatura infantil.

De igual modo, entendia que a realização da sequência didática poderia auxiliar o trabalho em torno de algumas necessidades e demandas das crianças. Desse modo, com a proposta eu pretendia:

- a) auxiliar os alunos que estavam silábico-alfabéticos a refletir mais sobre a escrita, sobre as partes menores (fonemas/ sons) que compõem as sílabas e a melhor forma (grafema/ letra) de representá-las;
- b) ajudar os alunos alfabéticos a refletir sobre a grafia correta das palavras (ortografia), sobre a pontuação e sobre a importância de uma boa caligrafia;
- c) colocar os alunos silábicos em situações de escrita coletiva, com grupos mistos, a fim de desafiá-los e levá-los a refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita;
- d) desenvolver habilidades de leitura e escrita de gêneros textuais variados.

Quando propus escolher um personagem para escrevermos seu diário secreto, quase que por unanimidade o Patinho Feio foi o escolhido. Questionadas a respeito da escolha, as crianças a justificaram pelas variadas oportunidades que esse enredo dava, oferecendo diferentes desfechos que conheciam para a história. Exemplificaram com a história do livro *O patinho feio que não era patinho nem feio*, de Torero e Pimenta (2011). Nesse livro, assim como em outros da coleção, os autores apresentam diversas opções de desfecho para os tradicionais contos de fadas. Em alguns deles, os leitores são convidados a decidir as próximas ações dos personagens, o que leva a finais diferentes e proporciona a cada leitura uma história diferente.

A decisão de fazer uso da literatura infantil para trabalhar os diversos gêneros foi muito importante. A literatura trouxe um ingrediente fundamental para a prática da produção escrita: a motivação. Ao escrever, precisamos nos sentir pessoalmente envolvidos, sentir que a tarefa está ligada a nossos próprios desejos e objetivos (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000a). Entretanto, no caso desta turma, era necessário que os alunos fizessem a relação desses textos ficcionais com os textos/gêneros textuais que circulavam em situações reais e cotidianas, também fora da escola. Para isso, decidimos que, a cada gênero trabalhado, partiríamos de textos que os alunos trariam de casa, que em algum momento usaram em sua comunidade ou família.

O primeiro gênero trabalhado foi o diário pessoal. A partir deste, iniciamos o trabalho de escrita do diário secreto do Patinho Feio. Com base nos diários que já haviam sido lidos, elencamos as suas características e, ao escrever coletivamente, mantivemos em mente que precisávamos também anexar outros suportes textuais. Com exceção do diário, o trabalho com os demais gêneros textuais seguiu um mesmo roteiro durante o desenvolvimento do projeto. Fazíamos uma pausa na escrita do texto do diário a cada

dois gêneros que precisavam ser anexados, que eram produzidos um a cada vez.

Com antecedência, marcávamos o gênero que deveria ser trazido para a aula, pois seria produzido nesse dia para fazer parte do diário. Com os textos trazidos de casa e aqueles presentes nos livros de literatura que havíamos lido, iniciávamos a produção, seguindo a sequência didática, conforme apresentada a seguir.

Ao escrever qualquer texto, algumas decisões precisam ser tomadas. Antes de iniciar a escrita, é preciso determinar claramente a sua finalidade, o destinatário, o tema e a forma como se dará a escrita, como gênero textual adequado e suporte a ser utilizado. Também é necessário pensar um roteiro para essa escrita, o conteúdo do que será escrito, assim como realizar revisões e reescritas, qualificando o texto antes de sua publicação.

Segundo Curto, Morillo e Teixidó (2000a), ao escrever precisamos tomar uma série de decisões para qualificarmos nossos textos e para que eles venham a alcançar seus objetivos.

Preparar-se para escrever:

1. O quê? → Tema e situação da escrita.
2. Para quê? → Finalidade, intenção.
3. Para quem? → Destinatário.
4. Como? → Tipo de texto, instrumento, suporte material.

Escrever:

5. Elaborar um pré-texto, conteúdo, roteiro, etc.
6. Escrever, revisão do pré-texto, dúvidas, etc.

Revisar:

7. Rer, avaliar e corrigir o texto escrito.

Passar a limpo:

8. Edição e reprodução.

A sequência desenvolvida seguiu um gradativo movimento de ações visando aprofundar o conhecimento de escrita do gênero textual estudado. A seguir, alguns apontamentos sobre o desenvolvimento de cada uma das atividades da sequência realizada.

A partir da definição do gênero a ser estudado, cada aluno ia à frente da turma e mostrava o gênero textual que havia trazido. Fazia a leitura do material e contava sobre ele para a turma, fazendo seu relato pessoal. Mostrava como o gênero tinha sido obtido, quando, por que foi guardado e o que mais desejasse informar. O aluno deixava o material exposto sobre uma mesa grande. Nesse momento, eu estimulava o aluno a fazer um relato bem pessoal sobre o material. No caso do convite, por exemplo, eles contaram sobre o evento, se eles foram ou não, como tinha sido a festa, por que guardaram o convite. Ficar à vontade era importante para que percebessem que o gênero em estudo era algo que fazia parte do seu dia a dia, que o texto tem uma função em nossa sociedade e o quanto é importante entender as informações que estão nele.

Figura 2 – Análise de convites



Fonte: Acervo da autora (2014)

O texto que produzíamos em torno de um determinado gênero sempre era ficcional, isto é, não tinha um contexto ou sujeitos reais. Assim, o convite produzido precisava atender ao que se propunha, porém não era enviado. O evento não acontecia “de verdade”; por isso, o contato com os materiais que circulavam entre as famílias era importante para que os pequenos compreendessem que o que aprendiam durante a escrita do diário também se aplicava em seu cotidiano extraescolar, bem como seu conhecimento extraescolar era fundamental para a realização da tarefa escolar.

Quando todos já tinham apresentado seu material, os alunos eram convidados a manusear e analisar o que havia sido trazido pelos colegas, buscando encontrar as características do gênero. Geralmente eu aproveitava esse momento para avaliar o que os alunos já sabiam sobre o gênero, observando o que comentavam enquanto faziam a exploração. Em seguida, em pequenos grupos, os alunos faziam a primeira escrita do gênero a ser anexado ao livro, explorando as características observadas nos materiais expostos.

Os grupos de trabalho eram montados de forma a não separar os alunos por nível de hipótese de escrita. Se um grupo fosse constituído apenas por alunos pré-silábicos, por exemplo, não haveria muita troca de conhecimento entre eles e o texto seria produzido de uma forma ilegível. Em contrapartida, se colocasse alunos de níveis de escrita muito diferentes juntos, possivelmente os que tinham maior domínio do sistema de escrita se adiantariam na produção, sem deixar muito espaço para que os demais participassem e contribuíssem. O que eu procurava fazer era agrupar alunos que estavam em fases próximas para que assim tivessem algo a ensinar e aprender entre eles.

Figura 3 – Exercitando a escrita do gênero



Fonte: Acervo da autora (2014)

Após concluída a primeira escrita, cada grupo apresentava à turma a sua elaboração. A primeira escrita do gênero era feita em pequenos grupos para que eles pudessem trocar ideias, percepções e conhecimentos. Se algum aluno não estivesse alfabetizado, isso não era problema, pois um outro colega atuava como escriba da equipe. Essa primeira escrita servia para que eu percebesse quais características observadas nos materiais expostos estavam ou não presentes em sua produção.

Quando os grupos iam à frente da turma e apresentavam seus trabalhos, eu fazia perguntas que os levassem a perceber os pontos fortes e fracos de sua escrita. Uma estratégia válida era fazer perguntas sobre o texto do grupo aos demais colegas de classe. Se eles não sabiam responder, ponderávamos que talvez alguma informação importante estava ausente ou confusa na escrita. Por exemplo, no caso de um convite, costumava perguntar: quem está sendo convidado? Para quê? Qual o dia? Onde será?

Figura 4 – Analisando um convite elaborado



Fonte: Acervo da autora (2014)

Com a participação de todos, fazíamos uma lista das características do gênero textual. O que era dito pelas crianças era anotado no quadro, num mural ou cartaz. A organização da lista de características do gênero textual era um momento muito importante. As crianças diziam a finalidade do gênero, ou seja, para que ele servia, quando e onde era usado, bem como a forma como devia ser escrito. Essa é outra situação em que o professor pode fazer uso de perguntas para desafiar os alunos a refletir sobre o gênero e elencar suas características.

Após esse momento, os grupos eram desafiados a revisar suas escritas iniciais a fim de verificar se as características listadas estavam presentes. Após, realizavam uma segunda escrita. A revisão da escrita inicial era um momento em que os alunos voltavam aos seus textos para neles buscar as características e as finalidades que listaram, realizando as mudanças necessárias. Essa reescrita, em outra folha, também ajudava, posteriormente, a comparar as duas produções, identificando avanços, após a discussão e listagem de características, e aspectos que ainda precisariam ser trabalhados.

A segunda escrita dos grupos era novamente apresentada à turma. A dinâmica dessa apresentação era semelhante à primeira, mas, nesta etapa, a finalidade da escrita já deveria ser alcançada,

assim como as características do gênero deveriam estar presentes. A seguir, iniciava-se a escrita final, que envolvia a escrita coletiva do gênero que seria anexado ao diário secreto. Para isso, partia-se do que os alunos já tinham produzido, usando partes dos materiais escritos pelos diferentes grupos. Perguntas eram feitas ao grupo, seguindo um roteiro conforme a estrutura do gênero que estava sendo escrito. Por exemplo: como podemos começar a escrita desse convite? Qual grupo tem um bom começo? Qual ilustração mais se adequa ao nosso diário?

A escrita final do gênero era coletiva porque apenas um livro seria construído pela turma. Nesse momento era fundamental um clima de trabalho colaborativo, e não competitivo, pois o livro seria da turma e seria composto por fragmentos de ideias e escritas de todos os grupos de alunos. Assim, aproveitava o momento para discutir os critérios de escolha do trecho escrito pelos grupos, isto é, considerar a qualidade da escrita, e não o autor do texto. Nesse momento, eu também sempre procurava levar os alunos a qualificar a escrita, evitando corrigi-los antes que refletissem sobre o que poderiam melhorar.

Figura 5 – Escrita coletiva



Fonte: Acervo da autora (2014)

Entendo que momentos de escrita coletiva são importantes pelo fato de que durante eles a criança tem a oportunidade de compreender a forma como um texto é escrito, como são tomadas as decisões ao longo da escrita, como fazer pequenas revisões ao longo do texto, assim como uma revisão maior ao final. Elas podem observar o modo como vamos relendo e substituindo palavras ou frase, ou seja, experimentar o processo de produção textual.

Com o gênero textual já impresso, o texto era revisado coletivamente, pela última vez, e anexado ao diário. Em uma próxima etapa da sequência didática, o foco já seria outro gênero. Quando chegávamos à versão final, eu ficava encarregada de trazer o portador textual pronto para ser anexado. Para isso, os alunos discutiam ideias e davam sugestões de como o portador poderia ser confeccionado.

Essa proposta de sequência didática terá, com certeza, um desenvolvimento diferente em cada turma em que for aplicada, pois sua intenção é de partir da escrita realizada pelos alunos, de uma história criada por eles, sobre um personagem escolhido por eles. No caso deste grupo, sem essa maleabilidade, provavelmente, também os objetivos não teriam sido satisfatoriamente atingidos, pois o que mobilizava a escrita, o trabalho em colaboração entre os alunos e até mesmo o apoio dos familiares era exatamente o fato de que eles estavam motivados por estarem orgulhosos de produzir algo que admiravam: serem autores de um diário secreto de um personagem de conto de fadas.

PARA SEGUIR PENSANDO

Refletindo sobre essa sequência didática envolvendo os gêneros textuais, percebo que foi uma prática que possibilitou às crianças várias aprendizagens. Pude observar que os alunos, além de estarem entusiasmados com a escrita, também estavam preo-

cupados com a qualidade de sua escrita. Neste trabalho eles refletiam mais sobre a grafia das palavras e convenções gramaticais se comparado a outras atividades de escrita que eram realizadas com a turma.

A percepção da necessidade de que o leitor compreenda o que está escrevendo também levava os alunos a uma escolha mais criteriosa das letras para a formação das sílabas, das palavras e da própria estrutura das frases dentro do texto. Desse modo, os alunos, que se encontravam em diferentes hipóteses de escrita, também se esforçavam para qualificar suas escritas e, por isso, cada um avançava em seus conhecimentos. Em suas falas, era perceptível que compreenderam a ideia dos gêneros textuais como modelos comunicativos, relativamente estáveis, que são usados com base nas finalidades que desejamos atingir.

Creio que um ponto negativo da sequência didática foi sua extensão. Como a escrita do diário também ficou a cargo das crianças e elas se empolgaram na execução da tarefa e decidiram anexar muitas “lembranças”, o diário ficou longo e com muitos anexos, inclusive com gêneros que se repetiam. Nessa turma, em específico, essa liberdade de criação foi necessária e válida. No entanto, pode-se pensar estratégias que deem maior controle sobre a duração da sequência, bem como dos rumos a tomar.

Creio que obtive êxito com as atividades desenvolvidas porque habilidades de leitura e escrita de gêneros textuais variados foram desenvolvidas pelas crianças. Também porque proporcionei momentos de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Além disso, situações de envolvimento dos alunos em um trabalho de colaboração foram favorecidas, engajando-os em um projeto de produção textual, desafiando-os a qualificar suas escritas e exercitar sua criatividade e imaginação.

Por fim, saliento a importância desse momento de reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas, pois me permitiu iden-

tificar os caminhos que levaram até seu desenvolvimento, as dúvidas que surgiram, as estratégias desenvolvidas e os resultados obtidos. Aproximar esse panorama geral do que foi feito com os objetivos iniciais, com as concepções acerca da educação e as bases teórico-epistemológicas que norteiam meu trabalho pedagógico é uma ação necessária para a minha formação como professora, qualificando, assim, as práticas de ensino.

Figura 6 – A turma e a professora



Fonte: Acervo da autora (2014)

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, R. **Nossa rua tem um problema**. São Paulo: Ática, 1999.
- BURLAMARQUE, F. V. A mediação docente na formação do leitor. In: RÖSING, T. (org.). **Práticas leitoras para uma cibercivilização V**: ressignificando identidades. Passo Fundo: Editora da UPF, 2005.
- CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler**: materiais de apoio para a sala de aula. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000b.

DAMIANI, M. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul.-ago. 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANK, O. H.; PRESSLER, M. (orgs.). **O diário de Anne Frank**. São Paulo: Editora Record, 2014.

KINNEY, J. **Diário de um banana**. São Paulo: Editora Vergara e Riba, 2008. v. 1.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

MOERBEEK, K. **Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012. (Coleção Meu Diário Secreto).

MOERBEEK, K. **Cinderela**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012. (Coleção Meu Diário Secreto).

MOERBEEK, K. **João e o pé de feijão**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012. (Coleção Meu Diário Secreto).

MOERBEEK, K. **Os três porquinhos**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012. (Coleção Meu Diário Secreto).

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PIZANI, A. P. et al. **Compreensão da leitura e expressão escrita**: experiência pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROCHA, R. **A menina que não era maluquinha e outras histórias**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan.-abr. 2004.

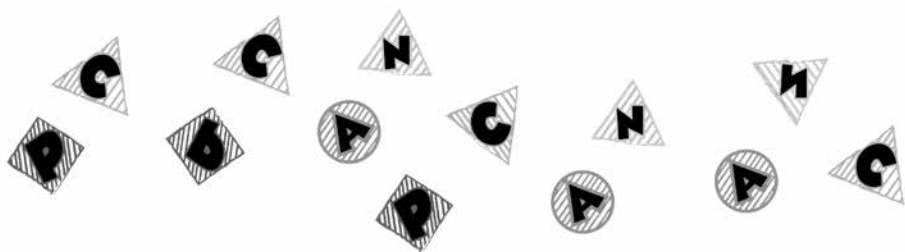
SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. Letrar é mais que alfabetizar. **Jornal do Brasil**, 26 nov. 2000. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-lettrar/lecto-escrita/artigos/lettrar%20%C3%A9%20mais%20que%20alfabetizar.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

TESCH, L. M. A importância do gênero textual e do tipo de texto como grupos de fatores em estudos de variação linguística. In: CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA, 17., 2014, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Alfal, 2014. Disponível em: <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0516-1.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

TORERO, J. R.; PIMENTA, M. A. **O patinho feio que não era patinho nem feio**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2011. (Coleção Fábrica de Fábulas).

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.



PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA COM ALUNOS DE UMA ESCOLA NO CAMPO

LUCAS GONÇALVES SOARES

"[...] certamente é uma grande novidade descobrir um país, um ser. Ou um livro. Por que no fundo, tudo isso é a mesma coisa: a viagem, o amor, a leitura; uma mesma aventura em que nossa paisagem interior se transforma."

(PETIT, 2013, p. 8)

É acreditando nesse poder que Michèle Petit atribui ao livro e à leitura que inicio este texto. Para que essa mudança interior aconteça, o sujeito precisa estar receptivo. Contudo, também se faz necessário oportunizar esse encontro: o contato com o livro. Assim, esse encontro com a leitura pode transformar ou produzir muitas paisagens interiores. E sobre histórias de práticas de leitura e de encontros com o livro que este texto trata.

Quando observava meus alunos, recordava de mim em 1990, no interior do município de Canguçu/RS, em uma escola multisseriada no campo. A professora trabalhava com o quadro dividido, primeira e segunda série de um lado, e terceira e quarta de outro; e, no meio da sala, um fogareiro aquecia o leite que serviria de merenda para aquelas manhãs. Ao fundo da sala, um altar com

santos e quadros católicos, pois o prédio era de uma igreja, cedido à escola. Nessas duas décadas e meia que separam o aluno das séries iniciais do professor do mesmo nível de ensino, houve muitas mudanças. Contudo, ainda percebo no olhar dos alunos o respeito à figura do professor e a esperança na instituição escola, tal qual aquele que eu tinha há 25 anos.

A estrutura física da escola de hoje, comparada à época na qual cursei a educação básica, melhorou muito. Mas o que mudou na prática dos professores e professoras? As mudanças nas estruturas físicas contribuíram para uma transformação positiva na prática docente? Qualidade na prática pedagógica e melhoria na estrutura física das escolas estão relacionadas? Essas são perguntas que faço quando penso em determinadas situações escolares que conheço. Para respondê-las de forma mais segura, entendo que preciso pesquisar, estudar, buscar conhecimentos e sobretudo refletir sobre o meu fazer pedagógico: um professor que procura refletir sua própria prática pedagógica e que procura responder algumas de suas perguntas.

Nos últimos anos, estão presentes nas escolas públicas de todo o Brasil, através de programas nacionais de formação continuada, incentivos para que o trabalho com leitura seja efetivado nas salas de aula. Tais incentivos geraram diversas discussões e controvérsias. Tomo como exemplo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que, além de propor que cada sala de aula do ciclo de alfabetização tenha um “cantinho da leitura”, também distribuiu livros de literatura infantil através do Plano Nacional da Biblioteca na Escola. Esses programas são exemplo do fomento às práticas de leitura na educação básica. No entanto, apenas a presença dos recursos nas escolas não resolve a proclamada problemática da (não) leitura na escola, pois há um distanciamento entre ter recursos e colocá-los em uso. Tal situação resulta de diversos

fatores, que passam pela formação inicial do professor, gestão da escola e do sistema de ensino e a própria gestão da sala de aula. Essas discussões não serão foco deste texto, pois ultrapassam seu limite, mas são propulsoras de minha prática pedagógica.

A leitura – o ato de ler – está ligada a fatores que determinam a experiência do sujeito que lê, tais como: o acesso a materiais escritos, a diversidade de materiais, o tempo, o espaço, a mediação, entre outros. Conforme refletem Chartier e Cavallo (1998), todos aqueles que leem o fazem de maneiras diferentes, ou seja, para cada leitor existem maneiras de ler e interpretar que são diferenciadas. Assim, em diferentes tempos e espaços, teremos diferentes tipos de leituras e leitores.

A maioria das crianças do meio rural ainda tem a escola como um espaço que lhes possibilita o contato com o livro. Por isso, a escola precisa promover um contato prazeroso com a literatura e a leitura, evitando o trabalho formal e rígido com o texto literário, que sacraliza o livro ou reduz a leitura a aulas expositivas que diminuam as práticas de leitura a trechos de textos selecionados pelos autores de livros didáticos. Considerando esses aspectos iniciais, abordo e reflito, neste texto, sobre as vivências de leitores de duas turmas de 5º ano, das quais fui regente, em 2014 e 2015, explicitando as práticas de leitura literária que foram realizadas. Para isso, procurei organizar um trabalho que fizesse da leitura uma experiência artística na escola.

Na sequência deste texto, apresento o lócus do projeto, os participantes e seus grupos familiares. Na segunda parte, explico o projeto escolar, detalhando cada uma das práticas de leitura desenvolvidas ao longo de dois anos. Além disso, descrevo os materiais produzidos pelos alunos durante as atividades propostas. Na última seção, discuto alguns dos resultados do trabalho realizado. E, por fim, teço algumas considerações finais.

LÓCUS DO PROJETO: UMA ESCOLA NO CAMPO CHEIA DE POTENCIALIDADES

Começo, pois, por caracterizar o município de Canguçu, conhecido como a capital nacional da agricultura familiar. O município de Canguçu localiza-se na Serra dos Tapes e possui uma área de 3.520,6 km². A população concentra-se no meio rural, trabalhando em propriedades que, na maioria, não ultrapassam 25 hectares. Atualmente são cerca de 13 mil propriedades rurais e, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística relativos ao ano de 2015, o município de Canguçu possui 55.801 habitantes, sendo que 63% desses moram e trabalham no campo.

No campo, a educação básica é oferecida por escolas municipais e estaduais. Considerando apenas as escolas de ensino fundamental e médio, o município conta com 17 escolas estaduais e 31 escolas municipais. Dessas, 38 localizam-se na zona rural. Podemos perceber que o número de escolas no campo é maior do que aquelas localizadas na sede do município. Tal situação justifica-se por sua grande área rural. Com a finalidade de atender os alunos o mais próximo possível de sua residência, evitando o deslocamento em veículos do transporte escolar, este cenário educacional vem sendo preservado e garantido.

A escola onde o projeto foi desenvolvido é a Escola Estadual de Ensino Médio Alberto Wienke, situada no segundo distrito de Canguçu, na localidade do Herval, distante 24 quilômetros da sede do município. Fundada em 7 de novembro de 1960, inicialmente atendia apenas aos anos iniciais do ensino fundamental, sendo ampliada para todos os anos do ensino fundamental somente 23 anos depois de sua criação, em 21 de dezembro de 1983. Para que se desse a implantação do ensino médio, passaram-se mais 22 anos, em 19 de janeiro de 2005.

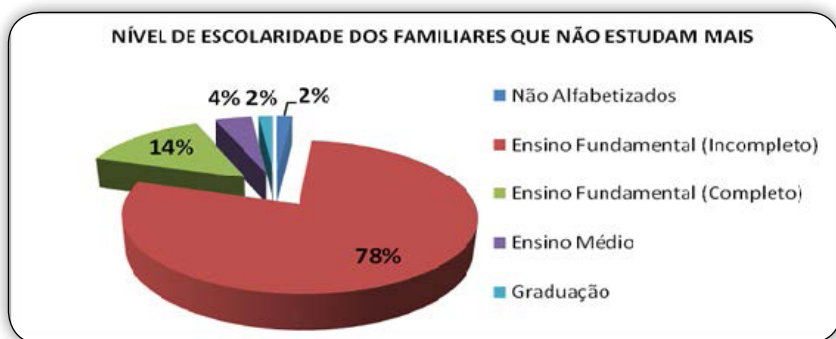
A comunidade na qual a escola está inserida é formada, predominantemente, por descendente de pomeranos e alemães. Na localidade existem muitas famílias que se comunicam oralmente apenas pela língua pomerano. Por isso, alguns alunos, quando ingressam no 1º ano do ensino fundamental, além de aprender a ler e a escrever, também precisam aprender a falar a língua portuguesa.

As turmas nas quais foram desenvolvidas as práticas de leitura são do 5º ano do ensino fundamental. O projeto teve início em 2014, com uma turma composta por 16 alunos, sendo nove meninas e sete meninos, com idades entre 10 e 13 anos, atendida no turno da manhã. Sua continuidade se deu em 2015, com uma turma composta de 21 alunos, sendo 12 meninas e nove meninos, com idade de 10 a 14 anos, atendida no turno da tarde. Para fins de identificação, a cada aluno será atribuído um número. Os alunos da turma de 2014 serão numerados de 1 a 16 e os de 2015 darão sequência a essa numeração até o número 37, que é o total de alunos envolvidos nas práticas de leitura desenvolvidas durante os dois anos.

Além dos alunos, participantes mais assíduos do projeto, também houve uma participação significativa de seus familiares. Dessa forma, cabe destacar alguns aspectos importantes do perfil dos grupos familiares, como, por exemplo, em alguns casos ser composto por pessoas com grau de parentesco diverso. Isso acontece porque na propriedade residem e trabalham, por vezes, até quatro gerações de uma mesma família. Há uma média de quatro pessoas morando em cada propriedade. Outro aspecto relevante é que a maioria do grupo de 37 alunos é filho de pequenos agricultores e obtém sustento da propriedade onde moram. Desses que vivem da agricultura (84%), há predominância do cultivo e venda de fumo. Além do plantio de fumo, cultivam produtos de subsistência como cereais, legumes, hortaliças e frutas.

Considerando o nível de escolarização dos adultos que residem com os alunos e que não estudam, ou seja, 120 adultos, a média de escolaridade é de cinco anos, o que fica 2,2 anos abaixo da média brasileira, que é 7,2 anos, conforme dados de 2014 da Organização das Nações Unidas.¹ Para ilustrar essa situação, elaborei um gráfico referente à escolarização dos 120 adultos que residiam com os alunos, relativos aos anos 2014 e 2015, com os seguintes itens: não alfabetizado, ensino fundamental incompleto, ensino fundamental concluído, ensino médio e graduação.

Gráfico 1 – Escolaridade dos familiares



Fonte: Elaboração do autor (2014-2015)

Convém destacar que as famílias, em sua totalidade, são da religião de confissão luterana, por isso, existe uma prática da leitura doutrinal estimulada e exigida pelos pastores e, no caso das crianças, pelos próprios familiares. Embora seja hábito a leitura voltada à doutrina de sua religião, a leitura literária não era recorrente na vida dos alunos, tampouco em seu grupo familiar, quando comecei o trabalho no início do ano letivo, tanto de 2014 como de 2015. A Bíblia e os livros de cantos e ritos da igreja luterana estão presentes nas residências dos alunos. Contudo, obras

¹ Informações retiradas do site: <<https://nacoesunidas.org/>>. Acesso em: jun. 2017.

de literatura infanto-juvenil são escassas. Na localidade em que se situa, a escola ainda é a principal via de acesso a esse tipo de livro.

O ACERVO E AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

Petit (2013) afirma que a situação geográfica de um indivíduo é relevante no que tange ao acesso ao material de leitura. Retomo a autora para ressaltar a importância de oportunizar o encontro dessas famílias camponesas com o livro, afinal, “[...] se os livros não vão até eles, eles nunca irão até os livros” (PETIT, 2013, p. 24).

Considerando essas “fronteiras” e tentando transpô-las, oportunizei aos meus alunos a vivência de práticas de leitura literária, não no sentido salvacionista da leitura, mas como mais uma possibilidade de ampliar seus horizontes, oferecer uma experiência ética e estética, permitindo o seu contato com uma forma de arte. Petit (2013) retoma o termo “promoção de leitura” justamente para enfatizar a relevância do “encontro” com o livro, pois, nas palavras da autora, “quando não se teve a sorte de dispor de livros em casa, de ver seus pais lerem, de escutá-los contar histórias, as coisas podem mudar a partir de um encontro. Um encontro pode dar a ideia de que é possível outro tipo de relação com o livro” (PETIT, 2013, p. 25).

Para viabilização do desenvolvimento dessas práticas de leitura literária, foi indispensável e de extrema relevância para efetivação de todas as atividades implementadas a constituição de um acervo de livros de literatura infanto-juvenil. Alguns desses livros eram provenientes do meu acervo particular, que vinham sendo adquiridos através de compras ou doações diversas; outros foram recebidos através do Programa Nacional Biblioteca da Escola.

Os livros ficavam em um armário, na sala de aula, à disposição dos alunos. Havia cerca de 210 exemplares, com temáticas e estilos variados, agregando os seguintes tipos: livro de texto (a histó-

ria é narrada apenas por textos e não contém imagens), livro ilustrado (a história é narrada principalmente pelo texto e as imagens articulam-se ao texto), livro-álbum (a história é narrada pelo texto e pelas imagens) e livro-imagem (a história é narrada quase sempre apenas por imagens, excetuando o título, o nome do autor e do ilustrador etc., ou então conta com pouquíssimas palavras).

Para desenvolver as práticas de leitura literária, também considere a afirmação de Corrêa (2007, p. 53):

Ler não é apenas decodificar, é compreender e, mais ainda, é indagar, deduzir, inferir, associar, intuir, prever, concluir, discordar, concordar, acrescentar, selecionar, entre outras formas de interpretar e fruir um texto. Só percebendo que a leitura possibilita tudo isso é que se pode ter plena consciência de sua importância na formação intelectual, cultural e social dos indivíduos.

E, na mesma direção, também considere o que afirma Lerner (2002, p. 73): “ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita”. Ao propor o projeto de leitura literária com as crianças, ao longo de um ano letivo, com ações bem delineadas, considerava que poderia contribuir com a sua formação integral, para que pudessem, como afirma Lerner (2002), assumir de fato uma postura crítica diante da vida, para que pudessem “tirar carta de cidadania”.

É preciso salientar que no projeto desenvolvido o aluno vivenciava situações como leitor, ouvinte e ledor. A concepção de ledor vem sendo discutida e defendida pelo grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales), do qual sou integrante. Entende-se que a pessoa que lê um texto para outras pessoas em voz alta não é apenas “leitora”, mas também “ledora”, pois se trata de um momento de compartilhamento

da narrativa com aqueles que a escutam. Tampouco seria adequado afirmar que ela é uma “contadora” de histórias, pois estaria contando uma narrativa, inédita ou não, sem a necessidade de ter o livro como suporte em mãos.

Como ledor, o aluno lia o livro oralmente para a família e/ou amigos, no ambiente familiar, e em momentos intitulados “hora da leitura literária”, no ambiente escolar, para os colegas de turma e de outras turmas da escola. Eu também atuava como ledor em algumas situações na escola. Como leitor, o aluno fazia a leitura silenciosa e individual de um livro, sem interação com o professor ou colegas. Já como ouvinte, ele escutava a história de um livro que estava sendo lido oralmente por alguém, professor, colega ou familiar.

A partir dessas vivências, os alunos foram produzindo textos em diários coletivos. A escrita do diário intencionava o registro de suas experiências como leitores, ledores e ouvintes.² As orientações para a realização das práticas de leitura e de escrita no diário eram dadas de forma clara por mim, professor/mediador, mas sempre destacando que não havia obrigatoriedade de realização. A proposta era feita, mas o aluno poderia não participar e não seria avaliado por isso; os diários também não seriam “corrigidos”. Os participantes poderiam escrever à vontade, sem preocupar-se com as formalidades da escrita. Considerando que nesse caso a escola apresenta-se como principal via de acesso à leitura literária, é preciso oferecer situações que propiciem o prazer de ler, sem cobrança, com liberdade de escolha, sem fichamentos e resumos clássicos, leituras obrigatórias ou avaliações a partir do que se leu. Eu entendia que a experiência com a leitura literária deveria estar acima de qualquer forma mensurável.

2 As experiências literárias de crianças que vivem e estudam no campo foram objeto de pesquisa desenvolvida no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, concluída em dezembro de 2016, sob orientação da professora doutora Eliane Peres (SOARES, 2016).

Semanalmente, em três momentos, como professor da turma eu mediava leituras preestabelecidas. Assim, algumas acabaram sendo desenvolvidas repetidas vezes, com diferentes livros, proporcionando dessa forma às crianças uma interação constante com variadas obras e estimulando a prática de ler, ouvir narrativas e produzir textos, oportunizando experiências com várias formas de atuação, comportamento e postura diante de uma prática de leitura literária. Essas ações eram desenvolvidas em atividades diversificadas, visando estimular os alunos a ter contato com os livros através de distintas propostas, tais como as descritas a seguir.

Professor como leitor para o grupo de alunos: como professor da turma, eu me portava como primeiro incentivador, atuando como leitor, mediando o contato das crianças com o livro, fazendo leituras orais das narrativas em ambientes diversificados, por mim escolhidos ou pelos alunos, que poderiam variar entre a sala de aula e outros ambientes da escola, inclusive em espaços arredores, no campo, em contato com a natureza.

Figura 1 – Professor como leitor para a turma de alunos



Fonte: Acervo do autor (2014-2015)

Alunos como leitores: nesses momentos os alunos deveriam escolher livros do acervo disponibilizado para realizar suas leituras individuais e silenciosas. Quando a turma estava em seu momento de leitura silenciosa, no ambiente escolar escolhido, eu também lia um livro, portando-me igualmente como leitor e

realizando a leitura silenciosa, pois dessa forma aproximava-se a figura do mediador/professor/leitor com os pequenos leitores. É importante destacar que, quando as atividades ocorriam em sala de aula, o ambiente era preparado para esses momentos, com a colocação de tapetes e almofadas no chão, afastando as classes para que os alunos pudessem se sentir mais confortáveis no espaço proporcionado, interagindo livremente com os livros, sem barreiras físicas.

Figura 2 – Alunos como leitores



Fonte: Acervo do autor (2014-2015)

Meu familiar vem ler para minha turma: a convite do professor ou do aluno, um familiar ou conhecido ia à escola e realizava uma leitura oral de uma obra de sua preferência para a turma de alunos, atuando como ledor.

Figura 3 – Meu familiar vem ler para minha turma



Fonte: Acervo do autor (2014-2015)

Hora da leitura literária: nessa atividade os alunos da turma se tornavam leitores. Eles liam obras literárias para outras turmas da escola, do 1º, 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental, utilizando os livros como suporte e mostrando-os para os demais alunos ouvintes.

Figura 4: Hora da leitura literária



Fonte: Acervo do autor (2014-2015)

Sacolas da literatura: o aluno escolhia algumas obras (geralmente três), as colocava na sua “sacola da literatura” e levava para casa. Em casa deveria escolher um momento para realizar a leitura com sua família, na posição de leitor ou ouvinte. Após isso, em um diário, previamente preparado e também disponibilizado na sacola, registrava como foi a realização da atividade e como os familiares a acolheram. Podia fazer registros fotográficos, com uma câmera cedida pelo professor/pesquisador. Tais fotografias apresentam ambientes variados, com diferentes membros do grupo familiar.

Figura 5 – Sacolas da literatura



Fonte: Acervo do autor (2014-2015)

Participar de um projeto, ao longo do ano, que pressupunha atividades de leitura diariamente foi de fato uma “novidade” para os alunos do 5º ano, tanto em 2014 quanto em 2015. Nesse sentido, o registro escrito das experiências de leitura foi muito oportuno, pois, além de servir de memória do que fizemos, também possibilitou a partilha das vivências com o texto literário.

Quando realizamos uma leitura, independentemente do gênero em que foi escrito ou da forma como ela foi realizada (na posição de leitor, leitor ou ouvinte), a leitura leva a reflexões, a adotar posições positivas ou não. Sobre isso, Petit (2009, p. 32) afirma: “a leitura também torna possível é uma narrativa: ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os que participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais”.

O efeito do texto literário sobre cada indivíduo é singular. Bajor (2012, p. 20) contribui ressaltando a importância de compartilhar e conversar sobre o lido, pois “[...] a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do iceberg daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras”.

Assim, em decorrência dos momentos de partilha das leituras literárias vivenciadas tanto em sala de aula quanto em casa, surgiram os registros escritos, denominados por nós, professor e alunos, “Diários de vivências de leituras literárias”. Eles foram de dois tipos, como apresento a seguir.

Diário A: trata-se de um registro em que a turma de 2015 deu continuidade ao mesmo diário iniciado pela turma de 2014. Nele, os alunos registravam as práticas de leitura literária desenvolvidas no ambiente escolar: quando professor ou colegas liam, quando realizam a hora da leitura literária com outras turmas ou quando recebiam a visita de familiares ou outros convidados que realizaram leituras para eles.

Diário B: totalizam 12 diários e são aqueles que acompanhavam as sacolas da literatura. Cada sacola continha um diário, onde era registrada a atividade desenvolvida com os familiares, em suas casas. Embora não existissem regras orientando que somente o aluno deveria fazer o registro no diário, na maioria das vezes, foram os alunos que o fizeram.

Ainda sobre a prática de escrita nos dois tipos de diários, os alunos eram orientados a produzirem pequenos textos sobre a sua experiência a partir das vivências que tiveram com as práticas de leitura literária. O diário das vivências de práticas desenvolvidas no ambiente escolar (Diário A) era coletivo e a produção textual foi feita, geralmente, no mesmo dia, logo após a realização das atividades. Já os diários que acompanhavam as sacolas da literatura (Diário B), que também eram coletivos, ficavam de posse dos alunos pelo período que eles estivessem com a sacola, de cinco a sete dias. Os alunos eram orientados a, logo após a leitura, fazerem o registro escrito.

Lancei mão do gênero diário como suporte para registro das práticas de leituras realizadas em sala de aula e em casa, pelos alunos e seus familiares. Além de exercitar a prática da escrita, supunha que levava a uma reflexão sobre as práticas de leitura literária vivenciadas pelos sujeitos envolvidos. Sobre a produção de diários, Machado (1998, p. 22) diz que

[...] a produção diarista aumenta, ela vai também se constituindo como um objeto de discursos múltiplos que abordam sob diferentes pontos de vista – o literário, o metodológico, o científico e o educacional – tomando-se como objetivo específico de análises, os diários tanto de escritores e de pesquisadores consagrados como os de pessoas comuns e os de estudantes em situação de aprendizagem.

Os textos produzidos pelos alunos nos diários (A e B), nos anos 2014 e 2015, serviram de recurso para pensar os resultados

do projeto. Ao todo, 274 textos estão registrados em 13 diários: 65 textos no Diário A e 209 nos 12 Diários B. Outro material produzido a partir das práticas vivenciadas foram as fotografias, tanto as registradas na escola como na casa dos alunos. As fotografias serviram como captura de alguns momentos entendidos como significativos por mim e pelos participantes. Quando registrados pelos alunos, os momentos retratados eram relativos à prática da sacola da literatura. Esses dois anos de projeto resultaram em 468 fotografias, sendo 184 registros feitos na residência dos alunos e 284 fotografias feitas na escola.

ALGUNS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Comunidades de leitores, segundo Chartier (1999, p. 216), são “aquelas comunidades interpretativas, cujos membros compartilham os mesmos estilos de leitura e as mesmas estratégias de interpretação”. Essa comunidade de leitores composta por alunos e alunas de 5º ano de uma escola no campo e seus familiares sinaliza, a partir de suas experiências, registros escritos e imagens, como vivenciaram práticas de leitura literárias. Com esse conceito em mente, apresento e discuto alguns resultados do projeto desenvolvido.

Ao propor uma prática de leitura no ambiente escolar, o espaço, que poderia ser externo (entorno da escola) ou interno (ambientes da escola), em alguns momentos, era escolhido pelo professor, ou seja, preparado antecipadamente e de forma acolhedora; em outras situações eram escolhidos e preparados pelos alunos livremente. Pude perceber que, quando as atividades ocorriam em espaços externos da escola, a procura era sempre por lugares onde o leitor estivesse à vontade, sentado na grama, embaixo de uma sombra nos dias quentes, ou no calor do sol nos dias mais frios. No espaço interno, em sala de aula, o ambiente

era preparado com a colocação de tapetes e almofadas no chão, afastando-se as classes para que os alunos pudessem se sentir mais confortáveis no espaço proporcionado, interagindo mais livremente com os livros, sem barreiras físicas. Já em suas casas, as escolhas e a preparação dos espaços ficavam totalmente a critério dos alunos e seus familiares. As fotografias registradas, na sua maioria, foram em ambientes internos, quartos e salas de estar. Contudo, tivemos alguns momentos significativos, onde o registro foi realizado em ambiente externo, como é o caso da terceira imagem da Figura 5, situação onde a ledora está realizando a leitura na escada de um galinheiro de sua propriedade.

Chartier (2002, p. 70) contribui com nosso pensamento quando diz que “a leitura não é somente uma operação abstrata de intelecto: ela é o uso do corpo, inscrição em um espaço, relação consigo ou com o outro”. As fotografias demonstram os diferentes espaços escolhidos para realização das práticas de leitura literária e, conseqüentemente, a liberdade do leitor e/ou do ledor para que o livro fosse explorado de infinitas maneiras, através das variadas posturas adotadas pelas crianças, familiares ou professor durante a leitura. A prática de leitura é conduzida pelo leitor, que manuseia, escolhe o lugar e como será lido, no caso aqui, o livro. Os gestos, os gostos e o ambiente são fatores determinantes nesse encontro entre leitor e livro:

[...] existe em toda leitura uma posição (atitude) do corpo: sentado, alongado, em público, solitário, em pé... Além das atitudes próprias às gerações ou aos dados técnicos (a vela, o abajur, por exemplo) ou climáticos, uma disposição pessoal de cada um para leitura. Diria um rito. Somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta odores, formigamento, sofre câimbras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê (GOULEMONT, 1996, p. 108).

Em consonância com Chartier e Goulemont, podemos dizer que a relação do corpo com o suporte está diretamente ligada às práticas de leitura e à formação do leitor, desde a leitura no rolo até a leitura em tela.

Analisando as imagens, em relação às posições corporais dos participantes, há uma predominância de fotografias onde o leitor aparece sentado ou deitado. Em nenhum caso o leitor, enquanto faz a leitura individual ou em dupla, estava em pé. Pude perceber também que cada leitor procura uma posição corporal na qual se sinta confortável e à vontade com o suporte. Podemos tomar como exemplo o aluno que encontrou na árvore do pátio da escola (Figura 2) a posição em que mais se sentia aconchegado para realizar sua leitura. A sua sintonia com livro é evidente: o corpo está em perfeita harmonia com o ambiente e com o livro.

Outro aspecto importante para ser discutido é a participação dos familiares. Lendo os registros escritos foi possível perceber indícios que revelavam o incentivo à leitura por parte dos familiares dos alunos. Lembrando que se trata de pessoas que vivem e estudam no campo que, mesmo sem terem práticas de leitura literária na sua vida cotidiana, quando motivados e envolvidos em atividades de leitura, se tornaram incentivadores do processo de formação de leitores.

A prática das sacolas da literatura foi um recurso pedagógico-literário que envolveu e oportunizou aos familiares e às pessoas do convívio diário dos alunos diferentes práticas de leitura. Além disso, foi uma forma de fazer com que os familiares compreendessem a importância que a leitura pode ter na vida de seus filhos. Tal atividade, por envolver um recurso escrito, o diário de vivências de leituras literárias, propiciou uma reflexão sobre o momento vivido e proporcionou a elaboração de textos muito significativos para os envolvidos. Da leitura que fiz desses textos do diário, destaco expressões como: “ler muito bem”, “leitura muito boa”, “importante

ler”, “também gosto de ler”. São expressões reveladoras das formas de incentivo para que os alunos continuassem se desenvolvendo e se aprimorando como leitores. Os 209 textos dos Diários B apresentam 76 textos com algumas dessas expressões ou parecidas. Averigüei que 42 desses textos registram atividade de leitura desenvolvida com as mães, nove com os pais e outras 25 com pessoas com outros vínculos familiares (avós, irmãos, tios, primos).

A seguir, apresento alguns exemplos de relatos que aparecem nos registros realizados pelos alunos nos Diários B, motivados pela prática de leitura das sacolas de literatura. Tais registros evidenciam que os familiares, em sua maioria pequenos agricultores, com pouco estudo, apoiam a leitura e que, a sua maneira, incentivam seus filhos a continuarem o processo de sua formação leitora. Uma das alunas, aqui identificada pelo número 22, no Diário B3, relatou a fala de sua mãe, de 33 anos, sobre o livro usado na atividade realizada: “era divertido, engraçado, legal, colorido, curioso, educativo, meio assustador, enfim achou muito bom e disse que eu sei ler muito bem”. A aluna 6 realizou a atividade com o pai, de 42 anos, no ano de 2014, e assim descreve no Diário B1: “ele disse que eu sei ler muito bem e aprendeu como cuidar melhor dos dentes”.

É possível perceber que as pessoas envolvidas na atividade registraram palavras de incentivo, dizendo que as crianças “sabem ler muito bem”, demonstrando uma admiração pela forma como o leitor realizou a atividade. O que pode parecer pouco ou quase nada no contexto em que isso foi realizado ganha proporções significativas. Como afirmei, a lida cotidiana na lavoura, o cuidado com a casa e com seus arredores, o cansaço advindo dessas atividades, as representações do trabalho, fundamentalmente como uma atividade manual, as representações de tempo, do que é tempo bem aproveitado e tempo desperdiçado, fazem com que a participação dos pais e das mães e as singelas palavras de incen-

tivo a uma atividade aparentemente secundária – ler literatura, coletivamente – seja a razão de destaque.

Outro exemplo: o aluno 22, em 2015, no Diário B6, assim relata: “eu contei o livro *a Festa da primavera* para minha mãe. Ela tem 34 anos. Ela adorou o conto, ainda mais quando eu leio para ela, mas uma parte ela se assustou”. Nesse caso é dada uma grande importância para o momento, para o fato de o leitor ser o filho (“ainda mais quando eu leio para ela”). Fica evidenciado que os familiares participaram, incentivaram as crianças e procuraram, de alguma forma, valorizar a atividade. Contudo, ressalto que os dados indicam que o livro e a leitura se colocaram como uma possibilidade de diálogo, como um momento de troca, de proximidade, de afetos familiares.

O vínculo afetivo envolvendo pais, mães e seus filhos e filhas, que foi expresso ao longo do projeto, é o que procuro destacar a seguir. O aluno 13, de 2014, no Diário B6, em atividade realizada com a família, revela uma dessas situações: “Eu achei bom porque eu, minha mãe, minha irmã e meu pai não temos tempo de ficar juntos. As pessoas [familiares] acharam bom para rir todas juntas”. A boniteza desse registro está justamente na revelação do tempo que a leitura proporciona. Não ter tempo de ficar juntos, embora sendo uma família e morando na mesma casa, parece ser o “mal do século”. Rir, todos juntos, parece que se tornou um programa familiar esporádico.

A leitura pode ser o tempo e o espaço da reflexão, da diversão, da proximidade, da afetividade. Assim, em tempos em que não há tempo, em tempos de rir pouco, o relato do aluno, por si só, já bastaria para o argumento de que práticas de leitura literária não são algo menor na escola e na vida; logo, proporcionar atividades dessa natureza na escola, embora por vezes possa parecer um projeto menos importante, é, em realidade, uma experiência agregadora e formadora.

O relato da aluna 26, de 2015, é semelhante. No Diário B2 ela escreve: “eu achei bom porque a família fica toda separada, e lendo o livro todos ficam reunidos”. Assim pergunto: pode a leitura reunir? Juntar os separados? Agregar os que moram na mesma casa? Parece que sim. Mais uma vez não está aqui uma interpretação da “leitura que salva”, de uma visão moralista de “desagregação familiar” e de possibilidade de “conversão”. Trata-se, contudo, do reconhecimento de uma dimensão importante da leitura, isto é, como prática cultural que pode constituir-se como tempo e espaço de aproximação, de integração, agregadora do grupo familiar. As imagens a seguir ajudam a compor essa compreensão.

Figura 6 – Família integrada no momento de realização da prática de leitura



Fonte: Acervo do autor (2014-2015)

Lembrando que o projeto oferecia aos participantes a possibilidade de participação em três posições: leitor, ledor ou ouvinte. Sobre essas duas últimas posições que discorro agora.

Não é preciso saber dominar o código da escrita para participar da leitura. Um ledor pode fazer a ponte entre o texto e o ouvinte. A posição de ouvinte é um acontecimento prazeroso e pode despertar o interesse das pessoas em todas as idades. Os adultos podem ter uma boa capacidade imaginativa e, em consequência,

experienciar intensamente a leitura literária. Já as crianças são ainda mais capazes de se interessar e gostar do texto literário, pois sua capacidade de imaginar é ainda mais intensa e complexa.

Petit (2013) diz que o contato com o livro, desde criança, mesmo entre aquelas que não sabem ler, dominar o sistema da escrita, pode ser determinante no processo de formação do leitor. Nas palavras da autora,

para que uma criança se torne mais tarde um leitor, sabemos como é importante a familiaridade física precoce com os livros, a possibilidade de manipulá-los para que esses objetos não cheguem a investir-se de poder e provocar medo. Sabemos também da importância de intercâmbios em torno dos livros, e em particular das leituras em voz alta, em que os gestos de ternura e as nuances da voz com as palavras da língua da narração (PETIT, 2013, p. 35).

Refletindo sobre o que foi posto, é preciso destacar a notável participação de crianças que ainda não estavam alfabetizadas nas atividades de leitura desenvolvidas. Dos 89 familiares participantes das atividades, dez não tinham atingido a idade escolar e, portanto, ainda não haviam ingressado na escola. Contudo, todos são mencionados nos diários, e seis deles aparecem nos registros fotográficos, em alguns casos repetidas vezes.

Figura 7 – Crianças ainda não alfabetizadas na posição de ouvintes



Fonte: Acervo do autor (2014-2015)

A oralidade nos constitui como sujeitos desde a primeira infância. O som da voz da mãe, as canções de ninar, os sons de animais; mais tarde, narrativas curtas com assuntos que chamam a atenção da criança, como a natureza e os animais, são parte da sua vida. A aluna 28, em atividade realizada em 2015 e registrada no Diário B1, por exemplo, escreve que, na leitura feita com sua irmã, esta imitou um cachorro, personagem da leitura: “também contei uma para minha irmã, que tem 1 ano, que falava sobre um cachorro e, no final, ela disse: au, au”. Desde pequenas as crianças já mostram interesse pelas histórias, reagindo através de palmas, gritos, sorrisos, choro, imitando personagens, ou seja, interagindo com a narrativa.

A aluna 12, de 2014, menciona em seu relato, no Diário B2, que os dois irmãos, respectivamente de 2 e 4 anos, assim reagiram: “eu gostei muito da atividade, porque finalmente meus irmãos ficaram quietos enquanto eu falava. Eu também contei o livro *Romeu e Julieta* e meus manos adoraram e minha mana gritou: – Amor! Amor! Beija!” Percebe-se o registro de satisfação da aluna na realização da atividade e as reações de pequenos ouvintes diante do texto. O silêncio da escuta, a reação e a relação entre amor e beijos, de crianças bem pequenas, só foram possíveis porque o texto literário mobilizou.

Bajour (2012) enfatiza a importância da escuta para o sucesso do trabalho com a leitura e a formação de leitores. Diz, também, que o mediador é indispensável nesse processo; no caso, os mediadores eram os irmãos que frequentavam o 5º ano. Acredito que a criança que lê e tem contato com a literatura desde cedo é beneficiada em diversos sentidos. Estar em contato com o livro, ouvir a leitura ajuda, no mínimo, a criança a familiarizar-se com o mundo da escrita. A aluna 37, de 2015, no Diário B4, escreve: “foi difícil convencer ela [irmã de 5 anos] escutar a leitura, então disse que deixaria ela ler um pouquinho, também porque ela vai aprender

a ler ano que vem e pensa que já sabe. Resumindo foi divertido". Mais do que ouvir a leitura, parece que a irmã menor, ainda não alfabetizada, queria ler de fato. Talvez a "brincadeira de ler" tenha tornado a atividade lúdica entre as irmãs e tenha proporcionado um momento de afeto e diversão para ambas e entre elas.

Pode a leitura fazer isso? Pode a escola proporcionar isso? Afetos, aproximações, diversão, alegrias, descontração são menos importantes na escola e nas atividades escolares? Os resultados desse projeto discutidos nesse texto indicam que "tarefas escolares", no caso da tão propalada "falta de leitura", do "não gosto pela leitura", também podem ser experienciadas como momentos de satisfação e afetividade.

Também é evidente a importância desse momento de contato com a escrita, podendo representar um diferencial no processo de alfabetização e letramento das crianças. Conforme Silva (2003, p. 57), "bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento. Descobrir estes sentimentos desde bebezinhos poderá ser uma excelente conquista para toda a vida". Como visto anteriormente, o contato com os livros e com a leitura pode fortalecer o vínculo afetivo entre o leitor – nesse caso, na maioria das vezes, irmãos – e o ouvinte, e ainda pode unir adultos e crianças numa mesma e prazerosa atividade de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaco alguns resultados revelados pelo projeto. Primeiro: é possível contribuir significativamente na formação de leitores também em espaços onde o livro não está tão presente; no caso, o campo. As famílias que ali vivem e trabalham podem ser incentivadoras do processo de formação de leitores, mas, para isso, é preciso propiciar momentos de "encontro com o livro" (PETIT, 2013) e promover práticas de leitura literária. O mediador de leitura,

nesse caso, o professor, é determinante nesse processo. Contudo, é preciso ressaltar que as práticas de leitura devem ser cuidadosamente planejadas e constantemente avaliadas e reavaliadas. No processo com os alunos, procurei considerar sempre todas as dificuldades que poderiam, de alguma forma, ser obstáculos em um processo de formação de leitores em escola situada no campo. Essa reflexão inicial foi ponto de partida para o planejamento das práticas que os alunos vivenciariam, pois cada dificuldade foi previamente analisada e soluções foram consideradas.

Uma das maiores dificuldades em se trabalhar com a leitura, hoje, refere-se ao acesso aos livros. A escola em questão não tinha um lugar específico destinado ao acesso das crianças aos livros, como, por exemplo, uma biblioteca. A sala de aula, então, tornou-se esse espaço e possibilitou o convívio diário dos alunos com os livros. Além disso, os alunos poderiam levar qualquer uma das obras para casa, não tendo uma ordem específica para que isso acontecesse nem restrições quanto aos textos. Dessa maneira, afirmo que um espaço destinado à leitura, como uma biblioteca na escola, é muito importante. Contudo, a ausência dela não pode nos imobilizar.

Outro aspecto a ser destacado é que a leitura é conduzida pelo leitor. É ele quem manuseia e interage com o livro. Os gestos, a posição corporal e o ambiente também são fatores importantes no resultado final desse processo de encontro entre aquele que lê e o livro. Muitas vezes impedimos as crianças na sala de aula de relaxarem, de posicionarem-se livremente, de estabelecerem uma relação agradável entre o corpo e o livro. O disciplinamento do corpo que lê pode ser – *senta direito, arruma a classe, a cadeira, fecha as pernas, não deita, não senta aí* – uma forma de impedimento à formação do leitor. Embora isso possa parecer secundário, os resultados do projeto mostraram o quão importante pode ser dar liberdade ao leitor em relação ao lugar e às posições do

corpo. Reconhecer que o corpo lê também é uma contribuição desse projeto.

Quanto à participação dos familiares no projeto, de modo geral, se mostraram incentivadores no processo de formação de leitores, principalmente em razão das leituras feitas coletivamente em casa e através de estímulos, revelando que a leitura não é tarefa apenas da escola e que é possível estabelecer uma estreita relação entre escola e família. Foi especialmente com essa premissa que propus a prática das sacolas da literatura, com o intuito de favorecer e estimular a participação dos familiares, moradores do campo, na vida escolar e cultural dos filhos. Com isso, foi possível desmistificar a ideia de que familiares com baixa escolaridade, pequenos agricultores, não podem ser incentivadores na formação de leitores e até mesmo atuar como leitores.

A prática proposta envolveu os familiares e atingiu, de alguma forma, maior quantidade de leitores. Entendo que esse é um recurso viável que propicia o letramento literário e a experiência literária não só dos alunos, mas de toda a família, pois na experiência vivida todos participam desse momento, em casa. O livro e a leitura são, também, formas de aproximação afetiva entre pessoas. Um livro e uma leitura partilhada ajudam a estabelecer laços de afetividade, de cumplicidade, de aproximação.

É possível afirmar também que houve a formação de uma rede de leitores, cuja pessoa principal era o aluno que, motivado pela escola, “capturou” novos leitores. De alguma forma, inverteram-se os papéis: são os filhos os formadores dos pais. Em se tratando de leitura e formação do leitor, não há uma fórmula única de ação. Nesse sentido, no que tange aos aspectos geracionais, filhos também podem contribuir com a formação leitora dos pais. A análise dos relatos contidos nos diários de leitura me autoriza a tal conclusão.

Além disso, os alunos realizavam por escrito as atividades feitas em casa. Esses registros foram feitos em diários que explicita-

ram as vivências literárias, como revelei na exposição das práticas de leitura realizadas. Assim, além da atividade de leitura, também a de escrita foi feita, e isso favoreceu aos alunos, mesmo sem ser o objetivo inicial do projeto, o enriquecimento linguístico e até mesmo cultural. Essa atividade de registro também fez com que os alunos qualificassem e ampliassem, além do repertório literário, o textual, pois conheceram novos gêneros, articulando aspectos linguísticos e culturais. Para além disso, os textos dos alunos mostraram que eles puderam pensar sobre suas emoções e sentimentos nos momentos da leitura, da interação com os livros. Essas foram experiências que fizeram com que os alunos deixassem de classificar as práticas de leitura e de escrita como atividades meramente escolares.

Ficou evidente que as práticas de leitura experienciadas provocaram mudanças no comportamento dos alunos. O aumento da procura pelo livro e o desejo de ler foram perceptíveis. No começo do projeto, com as duas turmas, eu precisava lembrar das trocas de livros, dos momentos de partilha, da ordem de registro do diário coletivo, produzido em sala de aula, e também das trocas das sacolas da literatura. Com o tempo, essa rotina começou a ser lembrada e cobrada pelos próprios alunos. Enfim, mostraram-se receptivos ao momento de encontro com o livro e com a leitura.

Por fim, quero reafirmar a motivação maior de meu trabalho como professor e do projeto: se há o desejo e a intenção de se trabalhar com a formação de leitores e a prática literária, principalmente em comunidades do campo, os professores e toda a escola precisam estar envolvidos nesse propósito e estimular os alunos, familiares, principalmente oferecendo acesso ao livro e desenvolvendo práticas que instiguem o ato de ler. A leitura pode ser uma das possibilidades de esses alunos e suas famílias pensarem o mundo de forma ampliada, experienciando aquilo que o mestre Paulo Freire (2006) ensinou: *ler o mundo e ler a palavra*.

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. (Coleção Gato Letrado).
- CHARTIER, R. À beira da falésia: a história entre incertezas e quietudes. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- CHARTIER, R. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras; ALB; Fapesp, 1999.
- CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (orgs.). **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Ática, 1998. (Coleção Múltiplas Escritas).
- CORRÊA, H. T. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA, A. et al. (orgs.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2007. (Coleção Literatura e Educação).
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GOULEMONT, J. M. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, R. (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PETIT, M. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.
- SILVA, A. A. Literatura para bebês. **Pátio**, São Paulo, n. 25, p. 57-59, fev.-abr. 2003.

SOARES, L. G. **Práticas de leitura literária em uma escola no campo no município de Canguçu/RS**. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SOBRE AS ORGANIZADORAS, AUTORAS E O AUTOR

Marta Nörnberg: Graduada em Pedagogia (Fafimc). Mestre e doutora em Educação (UFRGS). Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Coordenadora do projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes (2013-2017). E-mail: martanornberg0@gmail.com.

Ana Ruth Moresco Miranda: Graduada em Letras (UFPel). Mestre e doutora em Linguística e Letras (PUCRS). Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atuou como pesquisadora colaboradora do projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes (2013-2017). E-mail: anaruthmmiranda@gmail.com.

Gilceane Caetano Porto: Graduada em Pedagogia (UFPel). Mestre e doutora em Educação (UFPel). Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atuou como pesquisadora colaboradora do projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes (2013-2017). E-mail: gilceanep@gmail.com.

Arita Mendes Duarte: Graduada em Pedagogia (UFPel). Mestre em Educação (IFSul/Pelotas). Doutoranda em Educação (UFPel). Especialista em Metodologia do Ensino e Ação Docente (UCPel). Professora da rede municipal de ensino de Pelotas/RS. Participou como bolsista de educação básica do projeto Obeduc-Pacto/Capes (2013-2017). E-mail: aritamen-desduarte@gmail.com.

Carolina Leal Andrade: Graduada em Pedagogia (UFPel). Participou como bolsista voluntária realizando atividades de estudo e pesquisa no Projeto Obeduc-Pacto/Capes (2015-2016). E-mail: carol94andrade@gmail.com.

Isabel de Freitas Vieira Coimbra: Graduada em Pedagogia (UFPel). Participou como bolsista de iniciação científica (CNPq) realizando atividades de estudo e pesquisa no Projeto Obeduc-Pacto/Capes. E-mail: isabelvcoimbra@gmail.com.

Janaína Soares Martins Lapuente: Graduada em Pedagogia (UFPel). Mestre e doutora em Educação (UFPel). Professora da rede estadual do Rio Grande do Sul. Coordenadora pedagógica do ciclo de alfabetização

do Colégio São José, em Pelotas/RS. Atuou como formadora e supervisora do PNAIC-UFPeI entre 2013-2015. E-mail: jajalapunte@gmail.com.

Jaqueline Costa Rodrigues: Graduada em Pedagogia (UFPeI). Participou como bolsista voluntária realizando atividades de estudo e pesquisa no Projeto Obeduc-Pacto/Capes. E-mail: jc_rodrigues@ymail.com.

Josiane Jarline Jäger: Graduada em Pedagogia (UFPeI). Mestranda em Educação (UFPeI). Participou como bolsista de graduação da Capes realizando atividades de estudo e pesquisa no Projeto Obeduc-Pacto/Capes (2014-2016). E-mail: josianejager@gmail.com.

Juliana Mendes Oliveira Jardim: Graduada em Pedagogia (UFPeI). Mestranda em Educação (UFPeI). Especialista em Alfabetização (Unicid). Professora da rede municipal de ensino de Pelotas/RS. Participou como bolsista de educação básica e de mestrado do projeto Obeduc-Pacto/Capes (2013-2017). E-mail: juoliveira2004@yahoo.com.br.

Letícia Pacheco dos Reis: Graduada em Letras (Fapa). Mestranda em Educação (UFPeI). Especialista em Alfabetização e Letramento (Fapa). Professora da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Participou como bolsista de educação básica do projeto Obeduc-Pacto/Capes (2013-2017). E-mail: lezinhawestphal@gmail.com.

Liliana Fraga dos Santos Madril: Graduada em Letras. Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa (PUCRS). Mestre em Letras – Linguística (PUCRS). Especialista em Processos de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (Feevale). Professora da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Participou como bolsista de educação básica do projeto Obeduc-Pacto/Capes (2013-2015). E-mail: lilyfs2000@yahoo.com.br.

Lissa Pachalski: Graduada em Pedagogia (UFPeI). Participou como bolsista de iniciação científica da Capes e do CNPq realizando atividades de estudo e pesquisa no Projeto Obeduc-Pacto/Capes (2014-2017). E-mail: pachalskil@gmail.com.

Lucas Gonçalves Soares: Graduado em Pedagogia (UCPeI) e em Matemática (UFPeI). Mestre em Educação (UFPeI). Doutorando em Educação (UFPeI). Professor da rede municipal de Capão do Leão/RS. E-mail: luks_gs21@hotmail.com.

Luiza Kerstner Souto: Graduada em Pedagogia (UFPel). Mestranda em Educação (UFPel). Participou como bolsista de iniciação científica da Capes e da Fapergs realizando atividades de estudo e pesquisa no Projeto Obeduc-Pacto/Capes (2014-2017). E-mail: luizaksouto@gmail.com.

Sílvia Nilcéia Gonçalves: Graduada em Letras (UFRGS). Mestre em Educação (UFPel). Doutoranda em Educação (UFPel). Educação (UFPel). Especialista em Linguagem e Letramento: leitura e escrita no ensino fundamental (Fapa). Professora da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Participou como bolsista de educação básica e de mestrado do projeto Obeduc-Pacto/Capes (2013-2017). E-mail: silvia_facos@yahoo.com.br.

Valéria Alessandra Coelho Islabão: Graduada em Pedagogia (UFPel). Mestranda em Educação (UFPel). Especialista em Linguagens Verbaís e suas Tecnologias (IFSul-Pelotas). Professora da rede municipal de ensino de Pelotas/RS. Participou como bolsista de educação básica do projeto Obeduc-Pacto/Capes (2013-2017). E-mail: valerialessandra4@yahoo.com.br.

Entre 2013 e 2017, o Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (Geale) assumiu o compromisso de desenvolver um projeto de pesquisa vinculado ao Observatório da Educação da Capes, intitulado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização”, identificado pela sigla Obeduc-Pacto/Capes. Este volume reúne textos que sistematizam e apresentam as razões teóricas e a organização de diferentes práticas de pesquisa e de ensino conduzidas por professoras e professor da educação básica e estudantes estagiárias do curso de Pedagogia da UFPel, bolsistas do projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes. Os textos versam sobre a docência, o planejamento e a ação pedagógica desenvolvida com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, em especial, do ciclo de alfabetização.



UFPel



ISBN 978-85-7727-996-8

