

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

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

PLANEJAMENTO DO ENSINO
NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE

EDUCAÇÃO DO CAMPO
Unidade 02

Brasília 2012

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

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

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

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.*
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : planejamento do ensino na
perspectiva da diversidade : educação do campo : unidade 02 / Ministério da
Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.
-- Brasília : MEC, SEB, 2012.
60 p.

ISBN 978-85-7783-099-2

1. Alfabetização. 2. Educação no campo. 3. Planejamento de ensino. 4.
Diversidade. I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 96.211 exemplares
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70047-900
Tel: (61)20228318 - 20228320

PLANEJAMENTO DO ENSINO NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE

UNIDADE 2

Educação do Campo

Autores dos textos da seção Aprofundando:

José Nunes da Silva
Juliana de Melo Lima
Telma Ferraz Leal

Autora da experiência relatada:

Adriana Rodrigues de Almeida Oliveira, vencedora do Premio Victor Civita 2011.
(Experiência relatada na Revista NOVA ESCOLA Edição 249, Janeiro/Fevereiro 2012.)

Leitores críticos e apoio pedagógico

Alfredina Nery
Amanda Kelly Ferreira da Silva
Ana Claudia Pessoa da Silva
Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Ana Márcia Luna Monteiro
Cassiana Maria de Farias
Niedja Marques de Santana
Severino Ramos Correia de Figueiredo
Telma Ferraz Leal

Revisão

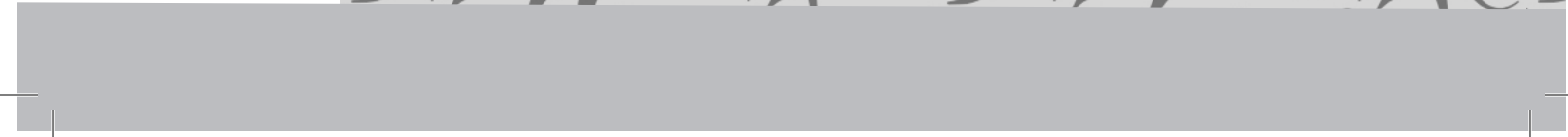
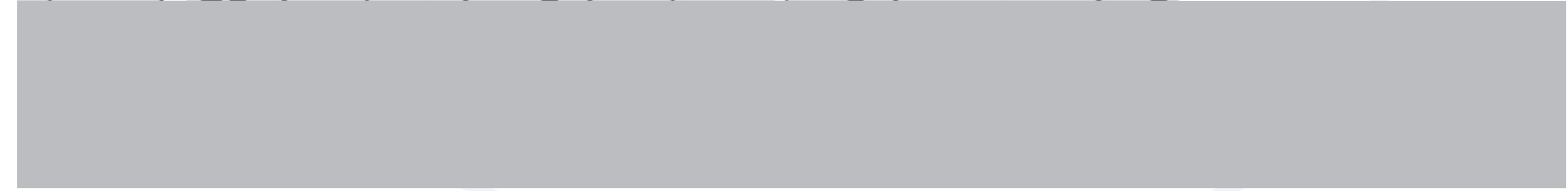
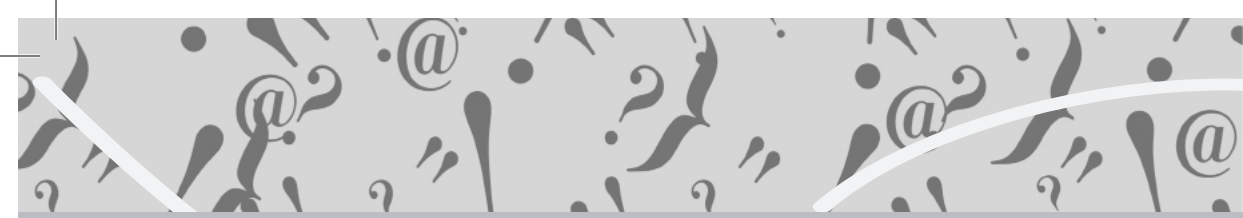
Adriano Dias de Andrade

Projeto gráfico:

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

Diagramação, Capa e Ilustrações

Anderson Martins, Leonardo Rodrigues, Raian Coelho e Túlio Couceiro



Sumário

PLANEJAMENTO DO ENSINO NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE

Iniciando a conversa	07
Aprofundando o tema	08
1. Diferentes realidades, diferentes modos de organização: o planejamento escolar	08
2. A rotina na alfabetização: os diferentes espaços de aprendizagem	23
Compartilhando	35
1. Materiais didáticos no ciclo de alfabetização	35
2. Prática docente: “Ler para estudar: aves em extinção”	51
3. Resenha do vídeo “Ler para estudar: aves em extinção no Brasil”	54
4. Exemplos de organização de práticas educativas, em diferentes contextos escolares	55
Aprendendo mais	57
Sugestões de leitura	57
Sugestões de atividades para os encontros em grupo	59



INICIANDO A CONVERSA

O planejamento do ensino na alfabetização é o tema principal dessa unidade. Serão foco das reflexões temas como: a diversidade de contextos escolares brasileiros; os diferentes modos de organização do cotidiano; a caracterização da educação do campo e sua diversidade, os princípios didáticos para o planejamento do ensino, os recursos didáticos no ciclo de alfabetização. O pressuposto principal é o do reconhecimento da diversidade de experiências, com garantia de aprendizagem.

Desse modo, os objetivos da unidade 2 são:

- refletir sobre a diversidade dos espaços educativos e, particularmente, na educação do campo;
- aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
- planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
- criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
- compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula.



APROFUNDANDO O TEMA

1. Diferentes realidades, diferentes modos de organização: o planejamento escolar

José Nunes da Silva
Telma Ferraz Leal
Juliana de Melo Lima

Os contextos das escolas brasileiras são diversos e, por isso, partimos do pressuposto de que qualquer proposta curricular homogeneizante encobre particularidades fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem. Nesta diversidade de contextos, a polarização entre a educação oferecida nas escolas urbanas e nas escolas rurais norteia muitos dos debates sobre diferentes políticas públicas. Ressaltamos, no entanto, a imensa diversidade existente no país, seja no meio urbano ou rural. Dessa forma, não nos interessa aqui fortalecer uma leitura dicotômica e distorcida, mas assegurar que o campo, em sua diversidade seja reconhecido como espaço possível e real da democratização do saber sistematizado. Singularidades marcam diferenças profundas entre espaços escolares tanto no campo quanto na cidade. É fundamental, portanto, desenvolver olhares sobre cada realidade, sem perder de vista que apesar da diversidade, há direitos de aprendizagem que são comuns, tal como o direito à alfabetização.

Seja no campo, seja na cidade, as crianças têm o direito de acesso à escrita, que se configura como um instrumento cultural construído pela humanidade, que medeia muitas relações sociais e possibilita o acesso a práticas sociais variadas. Desse modo, é preciso reconhecer a diversidade de espaços educativos, mas não abrir mão do dever que a escola tem de garantir que todos tenham condições de se apropriar da leitura e da escrita, para poder participar com autonomia das situações de interação em que tais capacidades sejam exigidas.

No entanto, comumente, as discussões sobre currículo e sobre ensino de língua voltam-se para realidades predominantemente urbanas, desconsiderando a existência de outras formas de organização do espaço/tempo escolar que caracterizam mais as realidades rurais. Nosso desafio é mostrar um campo em movimento, onde seus sujeitos marcam a história do Brasil.



1.1. As múltiplas realidades das escolas do campo

A polarização entre escolas urbanas e rurais resguardou, na maioria dos períodos históricos, um lugar marginal à educação oferecida nas áreas rurais. Nos termos de Soares et al (2009, p. 22), histórias sobre o campo há muitas, já sobre a educação do campo, o poder público, ao longo da história da educação, consagrou apenas uma: negar a diversidade e organizar-se precariamente como um prolongamento do atendimento escolar urbano.

Esta história do lugar destinado à educação das populações do campo brasileiro reflete uma perspectiva ideológica que converte a educação ali oferecida, em instrumento de **urbanização** de mentes e modos de vida, ou seja, historicamente, a educação no meio rural serviu para formar para o contexto industrial e para uma cidadania que desenraiza identidades e aprofunda desigualdades, conduzindo a uma concepção **de que o bom é estar na cidade**, enfraquecendo-se, desse modo, as identidades dos povos do campo e, do ponto de vista social, aprofundando desigualdades.

Nas últimas três décadas, a sociedade civil organizada, representada sobretudo por Movimentos Sociais do campo, tem pressionado para mudanças no contexto educacional rural do Brasil, resultando numa proposta inovadora, conceituada como educação do campo, que é um

fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (CALDART, 2012, p. 257).

No âmbito dessa proposta, os sujeitos

a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257).

Assim, a proposta de educação do campo tem alcançado diversos avanços, tanto legais, quanto nas práticas pedagógicas em diferentes níveis e espaços formativos. Do ponto de vista legal, podemos destacar a aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº36/2001, que define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, posteriormente regulamentado pela Resolução CNE/CEB Nº1/2002. Soares et al (2009) transcrevem alguns artigos desta resolução que reforçam a identidade das escolas do campo, tais como:


Art. 2º Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

Art. 3º. O poder público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referência a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional de nível médio.

Art. 4º. O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 10º. O projeto institucional das escolas do campo, considerando o estabelecido no art. 14 da LDBEN, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos dos sistemas de ensino e os demais setores da sociedade.

A RESOLUÇÃO no 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, do Conselho Nacional de Educação, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pode ser lida no caderno da Unidade 8/Educação do Campo.



Tais princípios orientam diferentes experiências educativas de alfabetização, tanto no sistema educacional formal, quanto em outros espaços formativos. A marca comum destas experiências é a diversidade. Diversidade de estruturas físicas, diversidade de grau de formação docente, diversidade na distribuição das salas e faixa etária dos estudantes. Este é o espaço da educação do campo, que se materializa em escolas seriadas ou cicladas, com distribuição das turmas por ano, escolas nucleadas, escolas itinerantes, escolas famílias agrícolas, casas familiares rurais, dentre outras. Cada uma destas experiências serão descritas a seguir, partindo do entendimento de que suas particularidades são fundamentais ao planejamento e organização das rotinas de alfabetização.

As escolas com turmas seriadas, organizadas por agrupamentos por ano de escolaridade

Nestas escolas, o agrupamento de estudantes se dá de forma a manter em uma mesma turma crianças de uma mesma etapa escolar de matrícula. Essa forma de agrupamento dos estudantes facilita o planejamento, sobretudo, pela possibilidade de definir um leque mais concentrado de conhecimentos e habilidades a serem ensinados do que nos regimes ciclados ou em formas de agrupamento multisseriadas, conforme será tratado posteriormente.

No entanto, tal modo de composição das classes escolares não elimina as heterogeneidades em sala de aula, dado que esse é um fenômeno de qualquer processo educativo coletivo. Os estudantes têm sempre conhecimentos prévios diferentes, percursos de vida singulares e desejos e interesses também diversos. A homogeneização, no entanto, se dá por meio da tentativa de manter na mesma turma apenas as crianças que detêm os conhecimentos considerados centrais pela comunidade escolar ou pelo professor. Desse modo, a heterogeneidade, nos regimes seriados é, via de regra, diminuído por meio da reprovação dos estudantes que não alcançam as metas estabelecidas nos currículos escolares. Assim, severas críticas vêm sendo feitas ao regime seriado, sobretudo pelo seu caráter extremamente excludente, marcado pela reprovação e homogeneização do trabalho pedagógico.

Nos cadernos da unidade 7, são expostas reflexões sobre a heterogeneidade no processo de ensino e aprendizagem

As escolas em regime ciclado, organizadas por agrupamentos por ano de escolaridade/faixa etária

Também com organização das crianças por ano de escolaridade, as escolas que se inserem no regime ciclado agrupam as crianças por idade ou conhecimentos, mantendo-as no mesmo grupo durante intervalos de anos letivos. A tendência nacional para a adoção do ciclo de alfabetização é a continuidade ininterrupta da progressão escolar por três anos. Ferreira e Leal (2006) defendem tal princípio e concebem que o ciclo:

- possibilita a elaboração de uma estrutura curricular que favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação;
- colabora para a negação de uma lógica excludente e competitiva (quem vai chegar primeiro?) a fim de permitir a lógica da inclusão e da solidariedade (partilha de saberes e de pensar);
- permite negar a perspectiva conteudista de “quanto já se sabe sobre” em favor da perspectiva multicultural da diversidade de saberes, prática e valores construídos pelo grupo;
- promove a negação da busca de homogeneização e a afirmação de uma prática de reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade cultural e de percursos individuais de vida.

Esta organização da progressão escolar está presente hoje em muitas escolas do campo e da cidade, embora a sua implantação, em grande parte dos casos, não esteja garantindo que os princípios relacionados acima sejam de fato contemplados. Apesar disso, pode-se destacar que este é um regime menos rígido, que dá abertura às estratégias construídas no âmbito da escola para melhor atendimento dos estudantes.

As turmas multisseriadas

A organização por turmas multisseriadas é uma forma de agrupamento dos estudantes que tem sido empregada, sobretudo, na zona rural, para atender a necessidades formais de arranjos dos sistemas de ensino. São formadas, sobretudo, em locais onde há poucos estudantes de cada ano/série. Em uma mesma turma são encontrados alunos com diferentes idades e diferentes etapas de escolaridade. É uma forma que traz maior dificuldade de planejamento para os professores, pois exige a elaboração de estratégias variadas, para atender não só a diferentes necessidades de conteúdos, como também a grande variação de interesses e modos de interação resultantes das diferenças de faixas etárias dos estudantes. No entanto, é um modelo que possibilita que comunidades pequenas, que tenham poucas crianças não tenham que se deslocar para regiões mais distantes. A permanência em seu próprio espaço favorece uma maior articulação com a comunidade.

As escolas nucleadas


As escolas nucleadas podem ser seriadas ou cicladas. Estas unidades educativas reúnem estudantes de diferentes comunidades rurais, seja em estabelecimentos pólos, situados em zonas rurais, ou estabelecimentos em zonas urbanas que recebem estudantes residentes de zonas rurais. Essa alternativa tem sido adotada por diferentes governos, utilizando a justificativa da baixa demanda para a criação de escolas em cada comunidade rural. Para evitar a formação de classes multisseriadas, adota-se, nestes sistemas, a estratégia de nucleação.

Partindo dos princípios da educação do campo, tais escolas teriam a dificuldade de articular os conteúdos ensinados às vivências de cada estudante. Ressalva-se ainda que esta proposta depende de um amplo e adequado sistema de transporte escolar, o que na atualidade ainda é precário. É bem verdade que nestas escolas o agrupamento dos estudantes por faixa etária é facilitada, pelo maior número de estudantes que ali estudam. No entanto, partir do contexto de cada um para alfabetizá-los seria um desafio aos docentes.

Escolas itinerantes

As escolas itinerantes são particulares a comunidades que, por força das condições de trabalho ou por princípio de vida, deslocam-se de um espaço geográfico a outro.

A maior parte dessas escolas é criada a partir dos processos de formação dos Assentamentos Rurais em diferentes regiões do Brasil. Tem a particularidade de educar, quase exclusivamente, filhos de famílias agricultoras, pois parte significativa de tais assentamentos é criada a partir da luta pela terra organizada pelos diferentes movimentos sociais do campo (CONTAG, FETRAF, MST, MLST, dentre outros).



Essa forma de organizar a escola nem sempre tem sido aceita de forma pacífica pelos diferentes governos, o que tem levado, em alguns contextos, a judicialização da questão, com, inclusive, fechamento das mesmas. Ao largo disso, as escolas itinerantes vão construindo uma trajetória que visa à garantia da educação como direito, ao mesmo tempo em que enfrenta a proposta hegemônica de escola capitalista. Essas experiências vêm garantindo não apenas a manutenção de continuidade de estudos em situações de mobilidade da família, como também a progressão, pela adoção do regime ciclado:

nos agrupamentos de referência, os educandos são reunidos considerando sua temporalidade (idade, prioritariamente) e, também, sua aprendizagem. A educação básica se constitui de 5 ciclos: educação infantil (2 anos); 3 ciclos no ensino fundamental (3 anos cada); e ensino médio (3 anos).” (BAHNIUK & CAMINI, 2012: 335).

Com os ciclos, as escolas itinerantes objetivam desconstruir a ideia de que a escola, de forma homogênea, consegue ensinar tudo, a todos e ao mesmo tempo.

Partindo desses contextos diversos, gostaríamos de pontuar algumas questões para a reflexão sobre o planejamento do ensino na alfabetização: Quais princípios didáticos norteiam nossas práticas? Quais os modos de organização do trabalho pedagógico?

1.2. Princípios para se pensar o ciclo de alfabetização

Partimos do que afirmam Leal e Guedes-Pinto ao assumirem que **o currículo é construído na prática diária de professores e, portanto, nem sempre reflete exatamente o que os documentos oficiais orientam, mas também não pode ser entendido como decisão de cada um** Isto é:


Leal e Guedes-Pinto apresentam reflexões sobre currículo na unidade 1 do ano 3

Do ponto de vista de sua realização, o currículo escolar pode assumir a forma do concebido e do vivido. No âmbito do currículo concebido, temos o currículo formal. (...) No âmbito do currículo vivido é que efetivamente se manifesta, ou não, a concretização do concebido. O currículo praticado envolve as relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar. (CARVALHO, 2008, p. 96-97)

Desse modo, é o que é praticado no cotidiano da escola que constitui, de fato, o currículo. O documento curricular constitui-se, na realidade, de orientações que podem reger o trabalho do professor. A prática docente é resultado das concepções acerca do que se deve ensinar, que se baseia em documentos curriculares, textos de estudo e participação em situações de formação. É resultado também das experiências vivenciadas pelo professor; dos conhecimentos sobre os conteúdos escolares; dos resultados da avaliação acerca do que os estudantes sabem; das concepções sobre quais são as melhores estratégias de ensino; das definições das secretarias de educação; dentre outras.

No debate sobre a educação do campo, a conexão entre o currículo concebido e o currículo vivido é fundamental na medida em que para a educação do campo, o campo, denominado de espaço rural, deve ser considerado como espaço de vida e de trabalho, constituindo-se, assim, em territórios de aprendizagens.

Ser espaço de vida e de trabalho tem reforçado a perspectiva da contextualização de currículos e conteúdos nas realidades rurais múltiplas. Essas realidades rurais múltiplas são socialmente vivas e repletas de atores como agricultores familiares, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, faxinais, povos da floresta, pescadores artesanais, seringueiros, quebradeiras de coco. Essas pessoas habitam cerrados, sertões, vales, áreas costeiras, pampas, pantanais e matas, nas diferentes regiões desse país.



O lugar de onde se vê e vive o mundo não pode ser esquecido nas propostas de alfabetização para as escolas rurais, pois é suficientemente clara a concepção de que não dá para ter no campo uma escola que pensa e (de)forma a partir dos ideais identitários das cidades. Fortalecer a identidade dos sujeitos do campo é um dos papéis centrais da escola. Esta identidade tem relação com o projeto de desenvolvimento defendido e com a clareza política e prática cultural de seus sujeitos. Não se trata de diferenciar campo e cidade, mas de situá-los desde a história e projeto de vida dos sujeitos, da dinâmica da região, e do funcionamento do país e do mundo. É importante frisar que a educação do campo não propõe um fechamento, ao contrário, quer abrir ao mundo, ao novo, a formação dos sujeitos do campo.

É preciso enfatizar que o trabalho predominante nas regiões rurais brasileiras é realizado na agricultura. Esta atividade tem tempos próprios, que, de certo modo, molda a dinâmica da vida nas comunidades. A relação com a agricultura sugere adequações nos tempos e espaços de aprendizagem nas zonas rurais. Daí, torna-se importante, cada vez mais, a flexibilização dos currículos, visando uma combinação harmoniosa entre o tempo escola e o tempo comunidade. Estes dois tempos antes de serem entendidos como estanques em si mesmos (tempo escola = aprendizado teórico e tempo comunidade = aprendizado prático), devem ser entendidos como complementares, ou seja, há práticas produtivas, na escola, e há teorias diversas, na comunidade, acumuladas, principalmente, a partir do saber-fazer das famílias rurais.

Os tempos escola e comunidade se confundem em espaços formativos variados que podem e devem extrapolar os muros da escola, explorando espaços naturais, como faixas de vegetação nativa das diferentes regiões do país, os roçados e cultivos diversos, criações de animais, hortas escolares, hortos, viveiros, bosques, pastos, dentre outros. A vida familiar, a vida do trabalho e a vida da escola se imbricam numa teia de conhecimento que, para ser significativa, tem que partir do cotidiano das crianças e de suas comunidades. Essa multiplicidade de espaços formativos estão garantidos já na LDBEN

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

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

Embora parta do contexto de escolas municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes, no Estado de Pernambuco, Lima (2011) aponta princípios didáticos que podem ser pertinentes às diversas formas escolares do campo e da cidade. Tais princípios, enumerados a seguir, demonstram que as professoras que tiveram suas práticas analisadas tinham uma perspectiva sociointeracionista de ensino. Por meio das análises de relatórios de aula, elaborados com base nas anotações, gravações e filmagens, a autora identificou dez princípios subjacentes à maior parte das aulas das professoras:

(1) ensino reflexivo – as professoras estimulavam as crianças a refletir sobre os conhecimentos, evitando situações em que os conhecimentos eram simplesmente transmitidos pelas professoras;

(2) ensino centrado na problematização – as professoras planejavam atividades em que as crianças eram desafiadas a resolver problemas diversos; havia desafios que motivavam as crianças a querer aprender;


(3) ensino centrado na interação em pares – as professoras priorizavam situações em que a aprendizagem se dava por meio da interação em grandes grupos, em pequenos grupos, em duplas; as atividades individuais sempre culminavam em momentos de socialização e discussão;

(4) ensino centrado na explicitação verbal – as crianças eram estimuladas a falar sobre o que pensavam, a responder perguntas; elas não tinham medo de errar porque sabiam que podiam dizer o que pensavam sem passar por constrangimentos; entendiam que todos estavam aprendendo;

(5) favorecimento da argumentação – as crianças eram estimuladas a expor e justificar suas opiniões; os diferentes pontos de vista na sala de aula eram confrontados; as professoras valorizavam as posturas de respeito, mas com explicitação das diferentes possibilidades de pensar sobre os conhecimentos;

(6) sistematização dos saberes – as professoras realizavam atividades de sistematização dos conhecimentos ensinados; havia momentos de sínteses em relação aos conhecimentos acumulados, seja por meio de exposições breves, seja por meio de registro coletivo das aprendizagens realizadas;

(7) valorização dos conhecimentos dos alunos – as docentes frequentemente realizavam atividades para saber o que as crianças pensavam sobre os conteúdos que estavam sendo ensinados; utilizavam tais conhecimentos para planejar as atividades e



como ponto de partida nos momentos de resolução de problemas; as professoras estimulavam as crianças a expor seus conhecimentos, valorizando o que elas diziam; investiam também no aumento da autoestima das crianças;

(8) incentivo à participação dos alunos – as professoras se dirigiam às crianças quando percebiam que elas estavam apáticas, sobretudo as crianças mais tímidas ou que não tinham iniciativa de participação nas atividades;

(9) diversificação de estratégias didáticas – as professoras realizavam vários tipos de atividades para contemplar um determinado conteúdo; elas diversificavam tanto os recursos didáticos quanto as atividades;

(10) ensino centrado na progressão – as docentes contemplavam um mesmo conteúdo em aulas diferentes, aumentando o grau de dificuldade.

Esses princípios encontram similaridade nos princípios da educação do campo, construídos pela prática pedagógica dos Movimentos Sociais do campo, tomando por base o acúmulo da Pedagogia do Oprimido, da Pedagogia Socialista e embasado na própria dinâmica de sua organização permanente, a que deu o nome de Pedagogia do Movimento, que pode ser compreendido como Pedagogia da Luta e do Protagonismo Social.

Dentre os princípios, podemos elencar alguns mais conhecidos, desde os quais poderemos perceber que se trata de uma educação pensada para a universalidade:

- realidade como base para a produção do conhecimento;
- conteúdos socialmente úteis;
- trabalho como princípio educativo;
- relação indissociável entre processos pedagógicos, políticos, culturais e econômicos;
- decisões baseadas nas estratégias definidas em coletivos de educadores;
- hábito e habilidade de pesquisa;
- prática da cooperação.

Desde estes exemplos, podemos vislumbrar um pouco a intencionalidade pedagógica voltada para a transformação social e a autonomia individual que inspira estes movimentos.

Tais princípios podem orientar diferentes experiências pedagógicas, vivenciadas em variados espaços, por meio de diferentes modos de organização do planejamento: projetos didáticos, sequências didáticas, temas geradores, atividades permanentes, entre outras.


O projeto didático é uma forma de planejamento na qual um determinado problema precisa ser resolvido pelo grupo e, para isso, diferentes atividades são desenvolvidas. A culminância com a socialização das produções é outra característica dos projetos, assim como a participação de todos os integrantes em todas as etapas do trabalho: do planejamento à avaliação.

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

A professora Adriana Rodrigues de Almeida Oliveira, cuja experiência é relatada na seção Compartilhando, desenvolveu com

sua turma leitura de material selecionado, organização de notas, produção de textos e organização de folhetos. A proposta inicial foi de organização de uma campanha educativa sobre animais em extinção. As crianças participaram de atividades para ampliar os conhecimentos sobre o tema e decidiram coletivamente como organizar o folheto a ser distribuído pela Secretaria de Meio Ambiente do município. A produção dos folhetos, para além do conteúdo, expressa o aprendizado acumulado na leitura e escrita. Os estudantes de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem mostraram-se motivados e participaram ativamente das

Nos cadernos da unidade 6, os projetos didáticos e as sequências didáticas são temas de discussão de modo mais aprofundado



aulas, demonstrando que se apropriaram de conhecimentos tanto sobre o tema da pesquisa – Animais em Extinção – quanto sobre o gênero folheto informativo, além de terem participado de várias situações em que elaboraram inferências e estabeleceram intertextualidade entre textos lidos.

Além dos projetos didáticos, as pesquisas sobre alfabetização apontam outras formas comuns de intervenções didáticas, como as sequências didáticas e as atividades permanentes.

As sequências didáticas ou atividades sequenciais podem ser definidas como aquelas situações em que as atividades são dependentes umas das outras e a ordem das atividades é importante. Por meio das atividades didáticas, um mesmo conteúdo pode ser revisitado em diferentes aulas, de modo articulado e integrado.

As atividades permanentes podem ser definidas como aquelas que se repetem durante um determinado período de tempo (semana, mês, ano). A hora da novidade, presente em muitas rotinas escolares, pode

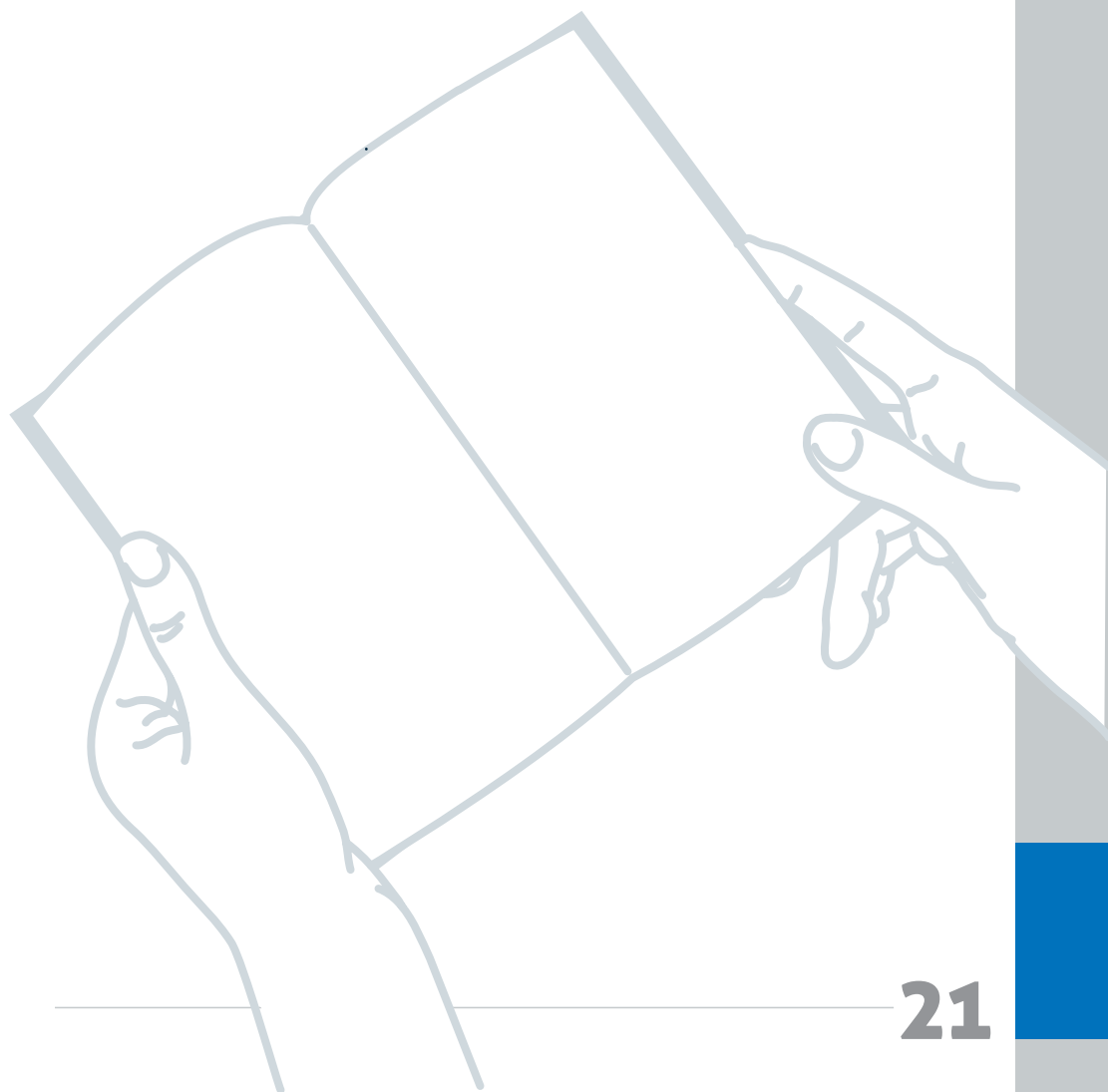
ser considerada uma atividade permanente, assim como a hora da leitura, em que a professora lê textos literários para as crianças, ou mesmo a hora da brincadeira.

Em relação à hora da leitura, ela pode ser realizada em diferentes lugares, de diferentes formas. Nas escolas do campo, diversos espaços podem se transformar em cantinhos da leitura. O fundamental é que sejam planejados momentos agradáveis, com boa seleção de obras literárias.

Os pátios e outras áreas verdes podem favorecer a hora da brincadeira, que também pode se converter em momentos de socialização, de aprendizagem. As situações de exploração desses espaços também são relevantes. Podem ser previstos momentos de caminhadas nas comunidades, realizando reflexão sobre a paisagem, o ambiente natural, os problemas sociais ou ambientais, a transformação cultural, ou os espaços de convivência de grupos culturais e sociais existentes ali. Tais caminhadas podem ser organizadas de modo sistemático, permanente: uma ou duas vezes por semana, por exemplo.

As atividades permanentes podem favorecer, na escola, a criação de certas rotinas que, embora impliquem na repetição de um determinado procedimento didático, não são enfadonhas, nem cansativas, pois há mudanças na permanência: os textos são diferentes, os diálogos são diferentes, as formas de mediação são diferentes.

As aprendizagens podem ocorrer por meio de projetos didáticos, de sequências didáticas, de atividades permanentes ou de outras formas de organização da ação didática. Na verdade, o fundamental é que sejam contemplados princípios didáticos que motivem os estudantes e favoreçam as apropriações de modo reflexivo, problematizador e contextualizado, partindo do vivido em cada comunidade.



Referências

BAHNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela. Escola Itinerante. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (2012) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (2012) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

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

FERREIRA, Andrea Tereza B.; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e o ensino de Língua Portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs). **Avaliação em Língua Portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

LIMA, Juliana de Melo. Os Critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras. **Dissertação de Mestrado**. Pós-Graduação em Educação da UFPE. Recife: UFPE, 2011.

SOARES, Edla. ALBUQUERQUE, Mabel Black. WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. (2009). **Educação do campo**: a escola do campo e a cultura do trabalho no mundo da infância e da adolescência em Pernambuco. Recife: Editora da UFPE.

2 - A rotina na alfabetização: os diferentes espaços de aprendizagem

Telma Ferraz Leal
Juliana de Melo Lima
José Nunes da Silva


Planejar o ensino no ciclo de alfabetização não é uma atividade fácil, sobretudo quando se considera a heterogeneidade em sala de aula, que implica em diferentes necessidades; a complexidade do processo de alfabetização, que engloba diferentes dimensões do trabalho com a língua; e os diferentes percursos de vida dos estudantes. Tais aspectos são comuns a todas as realidades educacionais. Não há turmas homogêneas quanto aos conhecimentos acumulados ou ressignificados; não há turma com crianças com os mesmos percursos de vida, embora em alguns espaços as identidades sociais sejam mais consolidadas; não há métodos que eliminem as dificuldades próprias da alfabetização, pois o sistema de escrita é um só e exige conhecimentos integrados, além de termos, hoje, uma concepção de alfabetização que não se restringe ao domínio da base alfabética. Portanto, o processo de alfabetização é complexo, o que justifica a opção pela delimitação de um ciclo de três anos.

A tarefa do professor alfabetizador se complexifica mais ainda ao se pensar nas classes multisseriadas, que implicam em maior diversidade quanto ao domínio

de conhecimentos e quanto às etapas de desenvolvimento e interesses dos aprendizes. Por exemplo, o professor, ao escolher os textos que lerá para a turma, precisa considerar que há crianças que terão maior interesse por determinadas espécies de textos, que tratem de determinadas temáticas; e há crianças que terão interesse por outros tipos de material de leitura, que abordem outras temáticas. Dessa forma, é de crucial importância que o planejamento seja orientado por processos avaliativos consistentes, não se considerando apenas os conhecimentos e habilidades, mas também os interesses, os focos de motivação.

A delimitação do que vai ser ensinado também pode ser mais difícil para o professor das classes multisseriadas. Há, nas salas, estudantes que já estão na escola há mais tempo e, portanto, já agregaram determinados conteúdos, e outros, que são iniciantes e que, portanto, precisam se apropriar desses conhecimentos.

Alguns desses conteúdos podem ser apropriados em um tempo curto, de modo que parte da turma precisa entrar em contato e consolidar esse conjunto de conteúdos em



um determinado período da vida escolar (geralmente um ou dois anos) e a outra parte da turma já vai iniciar o ano letivo com tais conhecimentos consolidados. No entanto, outros conteúdos são apropriados/ aprofundados por todos os estudantes durante várias etapas de escolarização, havendo, entre eles, diferentes tempos de experiência e diferentes níveis de apropriação.

Em relação ao ensino da língua materna, para as crianças de todas as etapas de escolarização podem ser definidos alguns tipos de conteúdos que necessitam de um tempo maior para se consolidarem, como, por exemplo, a produção e compreensão de textos orais e escritos. No entanto, o Sistema de Escrita Alfabética pode ser consolidado em um tempo de escolarização menor. Isto é, o ensino da língua materna contempla tanto conhecimentos mais específicos que demandam uma atenção em um período específico, quanto capacidades mais gerais, que só após alguns anos de dedicação são consolidadas. Ao lidar com classes multisseriadas, tal fenômeno não pode ser esquecido. Assim, as crianças que não estejam dominando o sistema de escrita precisam participar sistematicamente de situações em que sejam favorecidas condições para que tal aprendizagem ocorra de modo simultâneo à participação em situações de interação nas quais os estudantes tenham que falar, ler, escrever para atender a diferentes propósitos de interação. Este princípio também se aplica às classes que não sejam multisseriadas, mas que tenham maior nível de heterogeneidade quanto aos conhecimentos sobre a escrita. Assim, é preciso organizar o tempo de modo

que existam momentos que envolvam toda a turma, considerando-se os conhecimentos e habilidades comuns; e momentos em que possam ser promovidas situações diversificadas, atendendo às necessidades de cada grupo.

Para se planejar um ensino considerando estas diversidades, é importante ter clareza sobre como se organiza tal componente curricular. O ensino da Língua Portuguesa é organizado em quatro eixos centrais: leitura, produção de textos escritos, linguagem oral e análise linguística.

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

A dimensão sociodiscursiva tem a ver mais diretamente com os aspectos relativos à interlocução, ou seja, o trabalho voltado para o reconhecimento dos propósitos para os quais os textos foram produzidos, os destinatários prováveis desses textos, os espaços sociais onde os textos circulam, dentre outros. Essa dimensão diz respeito às capacidades de refletir sobre os contextos que geraram os textos lidos, ou seja, o que motivou a escrita dos textos. Mas inclui também as reflexões sobre os motivos que levaram os leitores a ler o texto, o papel que desempenham na leitura do texto. Tal dimensão pode ser contemplada em situações em que o professor lê para as crianças e em situações de leitura autônoma, ou seja, em que a criança pode ler sozinha. Ao realizarmos a exploração de uma notícia, por exemplo, é importante discutir quando

o texto foi escrito, por quem foi escrito, qual era o contexto da época, o que motivou a seleção daquele fato noticiado, quais os posicionamentos de quem escreveu o texto, onde a notícia circulou e quais podem ter sido os impactos da sua circulação, dentre outras questões. Estabelece-se, portanto, interfaces claras entre os componentes curriculares Língua portuguesa e História, quando se realiza tal tipo de intervenção. Discussões acerca dos textos, com foco nos aspectos sociodiscursivos podem ser feitos, mesmo em classes multisseriadas, com todo o grupo, pois isso pode favorecer trocas de saberes, de pontos de vista e todos podem aprender na situação.

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



ative conhecimentos prévios para articular o que está sendo lido a outros textos lidos ou ouvidos. Por exemplo, para compreender alguns cartazes educativos da área de saúde, é preciso ter conhecimentos sobre o conteúdo tratado, como ocorre no processo de interpretação de um cartaz que diz **É assim que muita gente encara a AIDS. Encare a AIDS de frente: com informação e respeito.** É necessário que se saiba o que é a AIDS, como se contrai tal doença e refletir sobre as crenças que circulam sobre a doença e os efeitos de tais crenças, para, desse modo, interpretar a expressão **encare a AIDS de frente** e o motivo pelo qual o cartaz faz referência à ideia de que é preciso ter “informação e respeito”. Neste caso, há uma articulação clara entre o ensino do componente curricular Língua Portuguesa e Ciências. Atividades voltadas para o desenvolvimento das estratégias de leitura são importantes para os estudantes de todos os níveis de ensino. No entanto, a complexidade dos textos e as exigências que eles fazem de conhecimentos prévios podem ser aspectos que dificultem a realização da atividade com todos os estudantes. O docente pode, em algumas situações, promover atividades com um único texto, mas pode, em outras situações, entregar um texto para cada grupo de alunos.

A terceira dimensão diz respeito aos conhecimentos linguísticos, que englobam o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, o domínio das correspondências grafofônicas e de algumas convenções ortográficas e conhecimentos sobre outros aspectos gramaticais que ajudam na constituição dos sentidos, como pontuação e paragrafação.

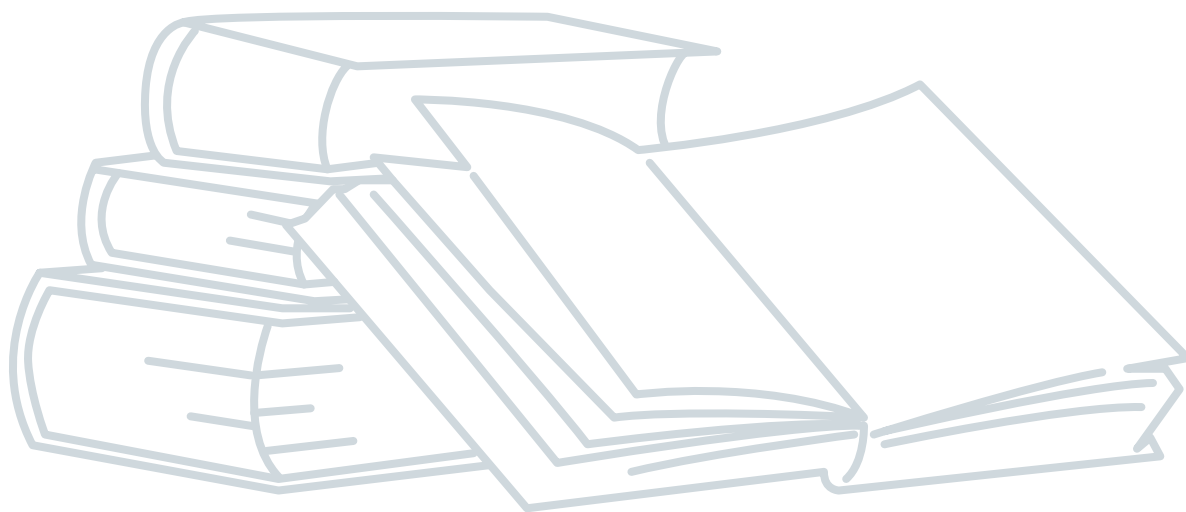
Em relação ao eixo de produção de textos escritos, também podem ser destacadas três dimensões do ensino: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento das estratégias de produção de textos; o domínio dos conhecimentos linguísticos.

Em relação à dimensão sociodiscursiva, mais diretamente relacionada às interações estabelecidas, podem-se destacar reflexões acerca do contexto de produção de textos, ou seja, os propósitos para a escrita do texto, os destinatários para os quais o texto está sendo produzido, os espaços de circulação do texto, dentre outros. Um exemplo interessante a esse respeito foi uma situação analisada por Cabral e Nunes (2005), na qual as crianças foram convidadas a escrever cartas de leitores para jornais de ampla circulação social para tratar de temáticas relativas aos meninos em situação de rua. Foram planejadas, com tal propósito, atividades em que as crianças leram várias reportagens sobre esse problema e várias cartas de leitores que tratavam do mesmo tema (respostas às reportagens lidas). Inseridas nessas práticas, as crianças passaram a também escrever cartas à redação dos jornais, comentando as reportagens e opinando sobre o tema. Nesse caso, antes do início dessa sequência, as crianças discutiram sobre a importância da temática e combinaram que iriam participar do debate por meio das cartas, refletindo sobre os propósitos de escrita, sobre os possíveis destinatários dos textos, sobre os jornais para onde os textos seriam enviados. Em contextos rurais, outros temas podem chamar mais a atenção das crianças, como, por exemplo, trabalho infantil, desmatamento ou outros assuntos mais

próximos de suas vivências cotidianas. Mas o princípio de ajudar as crianças a intervirem socialmente e a se engajarem no debate, lendo e produzindo textos comuns às esferas midiáticas pode ser mantido. A necessidade de avaliar os contextos em que se escreve, definindo propósitos e destinatários para os textos é comum a diferentes grupos sociais, mudando-se a natureza das relações entre os que desses grupos participam.

O desenvolvimento das estratégias de produção de textos engloba desde as estratégias de planejamento global dos textos, quanto as de planejamento em processo, revisão em processo, avaliação e revisão posterior do texto. Nos anos iniciais do ensino fundamental, pode

ser muito produtivo ajudar as crianças a desenvolver o monitoramento durante a escrita (desenvolvimento da capacidade de afastamento do texto para avaliá-lo). No processo de planejamento global do texto uma etapa necessária é o levantamento de informações sobre o que vai ser escrito. Por exemplo, na situação descrita no parágrafo anterior, as crianças precisavam de informações sobre a temática tratada. Muitas atividades poderiam ser realizadas com vistas a levantar dados sobre a cidade, sobre a ocupação de espaços urbanos, sobre as causas da existência de crianças em situação de rua, sobre a quantidade e o perfil dessas crianças. Em relação às outras temáticas citadas, pode ser necessário também estabelecer estratégias para sistematizar informações



sobre o trabalho infantil no campo, sobre o desmatamento, ou sobre outros assuntos de interesse. Desse modo, a integração entre Língua Portuguesa e outros componentes curriculares poderia ser facilmente estabelecida. Tendo conhecimentos mais sólidos sobre as temáticas e sobre os propósitos de escrita e seus possíveis interlocutores, sem dúvida a tarefa de planejar o texto e revisar é muito mais contextualizada. Nas classes multisseriadas, como em muitas turmas em regime ciclado ou seriado, a heterogeneidade pode provocar a necessidade de diferentes tipos de atendimento aos estudantes. Discussão sobre o contexto de produção do texto pode ser realizada com todo o grupo presente, mas haverá grupos que já dominam o sistema de escrita e que podem registrar o texto e revisá-lo de modo autônomo e outros grupos que precisam de escribas ou de um mediador mais presente. Assim, o planejamento pode prever situações de produção coletiva com todo o grupo, e situações em pequenos grupos, em duplas ou individuais, considerando as capacidades dos aprendizes.

O domínio dos conhecimentos linguísticos diz respeito aos conhecimentos sobre o sistema alfabético e convenções ortográficas, mas também a outros conhecimentos linguísticos que ajudam a construir sentidos nos textos, como o estabelecimento de coesão textual, pontuação, paragrafação, concordância. Novamente, a heterogeneidade estabelece a necessidade de se repensar situações propícias às crianças que já tem leitura/escrita autônoma e os que não têm.

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

A dimensão valorização dos textos de tradição oral engloba a reflexão sobre a importância da oralidade nas diferentes instâncias de participação social e a valorização de textos que fazem parte da cultura brasileira e que foram originados e difundidos na modalidade oral, como os contos orais, as lendas, as parlendas, os trava-línguas, as canções infantis, dentre outros.

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

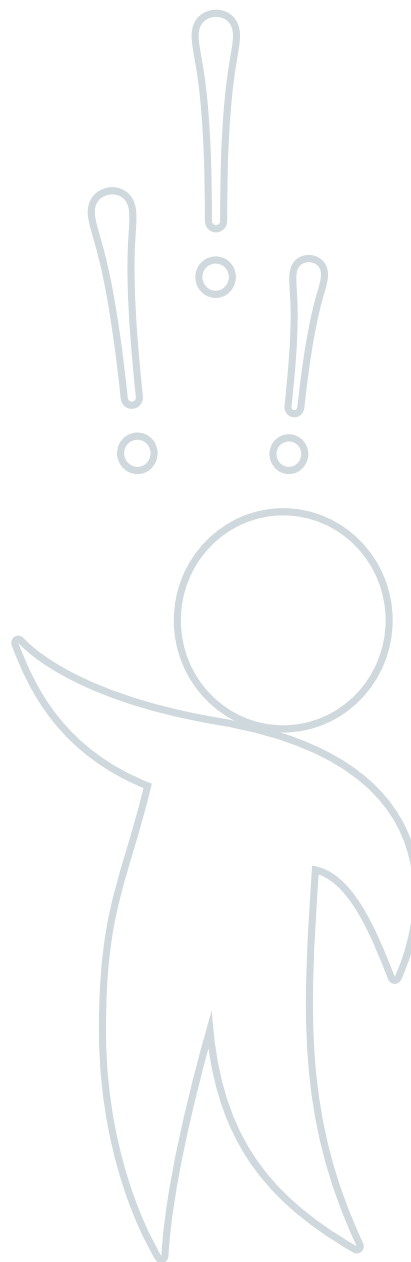
As relações entre fala e escrita agregam as reflexões sobre as semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos. Por exemplo, entre receitas culinárias e instruções de jogos socializadas por meio da oralidade e da escrita, processos de retextualização em entrevistas, uso de textos orais como parte de textos escritos, como nas notícias e reportagens, dentre outros. Neste eixo pode-se também destacar a importância da


reflexão sobre as variações linguísticas, seja na fala ou na escrita, promovendo o combate ao preconceito linguístico, ou seja, à falsa ideia de que alguns **modos** de falar são mais corretos ou mais **ricos** que outros **modos**.

A produção e compreensão de gêneros orais é a dimensão que mais exige em relação às capacidades orais, pois diz respeito às situações em que é preciso participar de interações falando e ouvindo com atenção, como, por exemplo, em debates, exposições orais públicas, notícia radiofônica, propaganda oral de rua, dentre outros.

Por fim, no que se refere à análise linguística, as dimensões são: caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais; reflexão sobre o uso de recursos linguísticos para constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos, incluindo a aprendizagem das convenções gramaticais; domínio do Sistema de Escrita Alfabética e norma ortográfica; ensino de nomenclaturas gramaticais. Esta última dimensão não é, nos documentos curriculares em vigência na maior parte dos sistemas brasileiros, enfatizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No item caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais são incluídos aspectos relativos aos conhecimentos sobre aspectos sociodiscursivos, composicionais






e estilísticos dos gêneros, ou seja, reflexões sobre onde circulam os gêneros em foco, com que finalidades, para quais tipos de destinatários; reflexões sobre como se organizam os textos exemplares desses gêneros, incluindo a reflexão sobre semelhanças e diferenças entre tais textos quanto aos componentes (partes) e organização sequencial; reflexões sobre aspectos estilísticos dos gêneros.

A dimensão reflexão sobre o uso de recursos linguísticos para constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos, incluindo a aprendizagem das convenções gramaticais diz respeito às situações em que o texto é objeto de análise quanto às pistas linguísticas dadas para sua compreensão ou as situações de revisão coletiva em que o professor elege determinados tipos de recursos linguísticos para discutir com as crianças. Nesses casos, são eleitos conteúdos linguísticos que constituem a textualidade. A seleção dos recursos linguísticos que constituem sentidos em um texto sem dúvida é feita muito em função do gênero adotado para a sua elaboração. Essa reflexão é muito contemplada em situações de produção coletiva de textos, que podem ser realizadas em grupos heterogêneos, tendo-se o cuidado de dosar e integrar as intervenções relativas aos aspectos gramaticais e aos aspectos sociointerativos.

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

Pode-se dizer que uma das prioridades nos anos iniciais do Ensino Fundamental é o domínio da base alfabética, pois só após consolidar tal aprendizagem o estudante é capaz de ler e escrever com autonomia. Se, por um lado, o domínio do sistema de escrita não garante a autonomia em leitura e produção de textos, por outro lado, sem tais conhecimentos, a autonomia não é possível. Assim, no planejamento é preciso organizar o tempo de modo que sejam criadas condições propícias a tal aprendizagem. Em turmas que tenham crianças que não dominam o sistema de escrita é muito importante manter, na organização da rotina, momentos em que elas precisem focar a atenção no funcionamento do sistema de escrita, como, por exemplo, por meio da participação em jogos que ajudam a alfabetizar.



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

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

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

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

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

Considerando as concepções até este momento defendidas, propomos que,

na escola, os alunos aprendam a lidar com textos escolares e não-escolares. A diversidade, portanto, deve abarcar diferentes contextos de interlocução social. Aprender a ler e produzir textos literários, jornalísticos, epistolares, instrucionais, dentre outros, é fundamental. No entanto, não devemos esquecer que a escola é, também, uma instituição social, que precisa ser reconhecida como tal. Ensinar a ler e escrever é indispensável, tanto porque ajuda o aluno a participar de várias situações sociais, como também porque é requisito para o próprio processo de escolarização.

Embora saibamos que os conhecimentos gerados na esfera científica são divulgados em diversos gêneros, reconhecemos que na escola existem algumas espécies de textos que são mais frequentemente usadas. Os textos didáticos, por exemplo, são muito próprios do contexto escolar e precisam ser usados pelos alunos desde os primeiros anos de escolarização. Esses textos têm peculiaridades que precisam ser apropriadas pelos alunos. Nesses, há um distanciamento entre o mundo vivido e o narrado/descrito/exposto/debatido – fala-se, via de regra, de modo geral, de modo impessoal. Propiciar situações de interpretação dessas espécies textuais e discutir com os alunos sobre as dificuldades que eles possam demonstrar é imprescindível.

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

- Matemática: enunciados de problemas,

gráficos, tabelas, expressões numéricas;

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

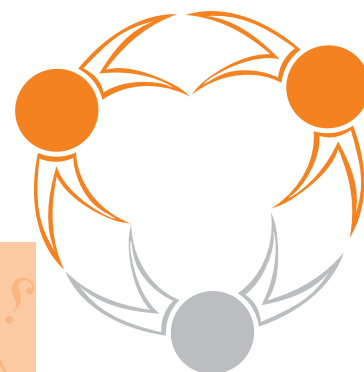
SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6a ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

COMPARTILHANDO

1. Materiais didáticos no ciclo de alfabetização

Telma Ferraz Leal
Juliana de Melo Lima
José Nunes da Silva

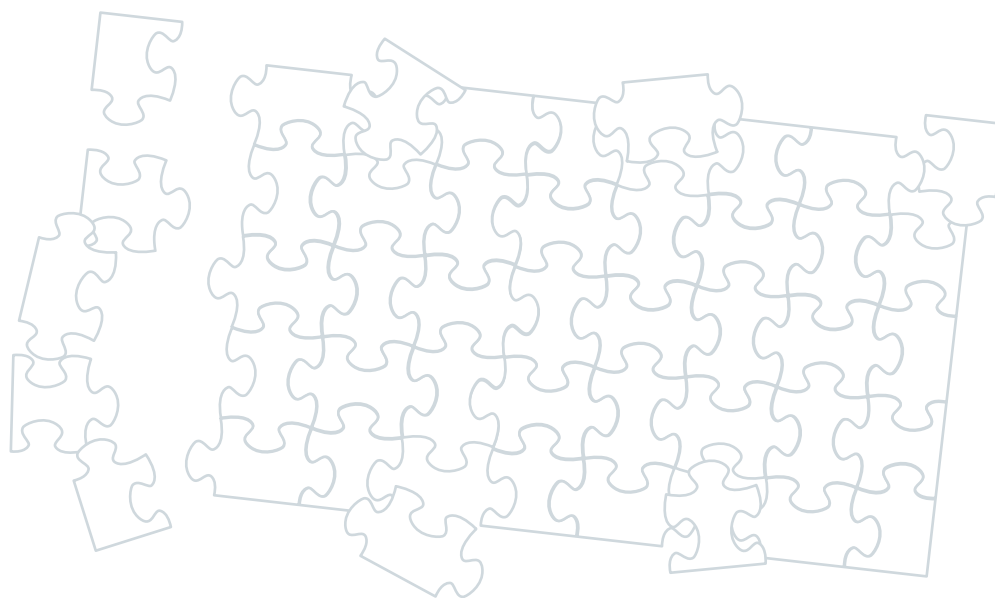
Como vínhamos discutindo, o planejamento do ensino é uma das responsabilidades do professor. Mas, é mais que uma obrigação, é uma maneira de garantir a sua autonomia como profissional. Segundo Freire, a prática não planejada “produz um saber ingênuo, um saber de experiência [...] (na qual) falta rigorosidade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



O planejamento é também um instrumento de democratização, pois quem não planeja não permite que outros participem de forma ativa das ações, visto que estará inseguro diante do que virá, pois está sempre improvisando. Quando planejamos, permitimos uma leitura mais ampla da situação e envolvemos outros sujeitos e saberes para alcançarmos o que desejamos. Resumindo, trata-se também de uma postura respeitosa para com aqueles com quem desenvolvemos a ação pedagógica e para com nosso próprio desenvolvimento.

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

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



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

1 – **livros que aproximem as crianças do universo literário**, ajudando-os a se constituírem como leitores, tendo prazer e interesse pelos textos, a desenvolverem estratégias de leitura e a ampliarem seus universos culturais, tais como os livros literários de contos, poemas, fábulas, dentre outros;

2 – **livros que ampliem o contato com diferentes gêneros e espaços sociais**, considerando as diferentes finalidades de leitura, tais como os livros de reflexão sobre o mundo da ciência, as biografias, os dicionários, os livros de receitas, dentre outros;

3 – **livros que estimulem a brincadeira com as palavras e promovam os conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita;**

4 – **revistas e jornais** variados que promovam a diversão e o acesso a informações, tais como os jornais, com destaque aos suplementos infantis, as revistas infantis, os gibis;

5 – os **livros didáticos**, que agrupam textos e atividades variadas;

6 – **materiais que estimulem a reflexão sobre palavras, com o propósito de ensinar o sistema alfabético e as convenções ortográficas**, tais como jogos de alfabetização, abecedários, pares de fichas de palavras/figuras, envelopes com figuras e letras que compõem as palavras representadas pelas figuras, coleções de atividades de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita;

7 – **os materiais que circulam nas ruas, estabelecimentos comerciais e residências**, com objetivos informativos, publicitários, dentre outros, como os panfletos, cartazes educativos, embalagens;

8- **os materiais cotidianos** com os quais nos organizamos no tempo e no espaço, como calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadros de horários de todos os tipos, catálogos de endereços e telefones, mapas, itinerários de transportes públicos, etc;

9- **os registros de materiais a respeito da vida da criança e dos membros de seus grupos de convívio:** registro de nascimento/batismo ou casamento (dos pais e/ou dos parentes), boletim escolar, cartões de saúde/vacinação, fotografias (isoladas em álbuns), cartas ou e-mails, contas domésticas, carnês, talões de cheque, cartões de crédito, etc;

10 – **recursos disponíveis na sociedade que inserem as crianças em ambientes virtuais e que promovem o contato com outras linguagens,** tais como a televisão, o rádio, o computador, dentre outros.

Muitos desses materiais são disponibilizados pelo Ministério da Educação e pelas secretarias de educação. Outros são selecionados ou produzidos pelos professores. Sem dúvidas, jamais teremos nas escolas todos os tipos de materiais possíveis para promover o ensino no ciclo de alfabetização, mas alguns desses materiais são extremamente importantes. É necessário, portanto, que conheçamos tudo o que é disponibilizado nas escolas.

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

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

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

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

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

Os livros didáticos destinados ao ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental contemplam os quatro eixos de ensino discutidos anteriormente: leitura, produção de textos escritos, linguagem oral e análise linguística. As coleções destinadas a esta etapa de escolarização, no eixo de análise linguística tem como prioridade o ensino do sistema alfabético de escrita.

PNLD CAMPO:

Criado a partir da resolução Nº 40, de 26 de julho de 2011, o Programa Nacional do Livro Didático – Campo considera a necessidade de ampliar as condições de atuação dos professores das escolas em comunidades situadas em áreas rurais, em consonância com as políticas nacionais voltadas para a educação no campo. Entende-se, assim, a importância de consolidar um programa nacional de distribuição de livro didático adequado às escolas do campo, para melhor atendimento às necessidades educacionais de públicos específicos.

Todas as escolas beneficiárias, segundo o Edital, devem receber livros didáticos consumíveis, abrangendo os componentes curriculares de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integrados em coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento.

Quando tratamos de dicionários e obras complementares, os mesmos continuarão sendo fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), regido por resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(FNDE), conforme os critérios próprios de atendimento.

Uma inovação proposta no PNLD-Campo é que as coleções impressas poderão ser acompanhadas de livros digitais e objetos educacionais digitais, de caráter complementar, em meio físico ou ambiente virtual, para uso de professores e alunos das redes de ensino beneficiárias.

Podem participar do PNLD Campo, as escolas com o perfil descrito anteriormente, que estejam vinculadas às redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que tenham firmado termo de adesão ao PNLD e também estejam situadas ou manterem turmas anexas em áreas rurais. O cadastro de redes de ensino participantes é acompanhado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação.

A tabela abaixo sintetiza algumas características das coleções que serão distribuídas no PNLD-Campo nos primeiros três anos do Ensino Fundamental, de acordo com o EDITAL DE CONVOCAÇÃO 05/2011 (MEC-SECADI/FUNDEB).

Tipo de Composição	Número Total de Volumes	Número de volumes	Componentes curriculares mínimos	Anos de referência
I Multisseriada Interdisciplinar Temática	4	2	Tema 1: Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Geografia, História e Ciências	1º ao 3º anos
			Tema 2: Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Geografia, História e Ciências	1º ao 3º anos
II Seriada Multidisciplinar Integrada	5	3	Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Geografia, História e Ciências	1º ano
			Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Geografia, História e Ciências	2º ano
			Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Geografia, História e Ciências	3º ano
III Seriada Multidisciplinar por Área	9	5	Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática	1º ano
			Letramento e Alfabetização, Geografia e História	2º ano
			Alfabetização Matemática e Ciências	2º ano
			Letramento e Alfabetização, Geografia e História	3º ano
			Alfabetização Matemática e Ciências	3º ano
IV Multisseriada Multidisciplinar por Área	4	2	Letramento e Alfabetização, Geografia e História	1º ao 3º anos
			Alfabetização Matemática e Ciências	1º ao 3º anos

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

O PNLD Obras Complementares distribui livros variados, que se destinam a ampliar o universo de referências culturais dos alunos em processo de alfabetização e oferecer mais um suporte ao trabalho pedagógico dos professores. Foram distribuídos, em 2010, seis acervos formados por 30 obras pedagógicas complementares aos livros didáticos. Cada sala de aula do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental do país recebeu um acervo de 30 livros. A escola com mais de uma turma, recebeu um acervo para cada turma, com variação dos acervos. Em 2013, o Programa foi ampliado, de modo que a distribuição contempla as salas de aula dos anos 1, 2 e 3, totalizando oito acervos de 30 livros.

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

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

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

Os livros selecionados:

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

Oito (08) tipos de obras são encontrados nos acervos:

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

Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE)

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

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

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

Programa Nacional do Livro Didático – Dicionários

O dicionário é um tipo de obra de consulta que, se não for introduzido no mundo da criança de forma lúdica, dinâmica, tende a ser rejeitado. Por isso, no PNLD Dicionários, os livros são selecionados tomando-se em conta a representatividade e adequação do vocabulário selecionado. Para o início do Ensino Fundamental, “a seleção lexical e a explicação dos sentidos dos vocábulos devem ser adequados a alunos em fase inicial de alfabetização”. Com esta mesma preocupação, os dicionários para as crianças têm organização gráfica mais atraente às crianças. Desse modo, este recurso didático também constitui material rico que circula no espaço escolar.

Jogos de Alfabetização

Em 2011, O Ministério da Educação distribuiu para as escolas brasileiras um conjunto de jogos destinados à alfabetização. São 10 jogos que contemplam diferentes tipos de conhecimentos relativos ao funcionamento do sistema alfabético de escrita. Os jogos são classificados em três grandes blocos (LEAL e outros, 2008, p. 19-20).

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

- bingo dos sons iniciais;
- caça rimas;
- dado sonoro;
- trinca mágica;
- batalha de palavras.

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

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

2. Jogos que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético:

- mais uma;
- troca letras;
- bingo da letra inicial;
- palavra dentro de palavra.

A brincadeira com esses jogos favorece a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, ou seja, os princípios que constituem a base alfabética, promovendo reflexões sobre as correspondências grafofônicas. Os objetivos propostos são:

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

3. Jogo que ajuda a sistematizar as correspondências grafofônicas:

- Quem escreve sou eu.

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

- consolidar as correspondências grafofônicas, conhecendo todas as letras e suas correspondências sonoras;
- ler e escrever palavras com fluência, mobilizando, com rapidez, o repertório de correspondências grafofônicas já construído.

Arca das letras

(Fonte: SOARES, Cleide Cristina. **Implantação de bibliotecas rurais**: manual para agentes e multiplicadores do Programa Arca das Letras (adaptado). Brasília: MDA, 2010. 45 p.)

O Programa de Bibliotecas Rurais Arca das Letras foi criado em 2003, no âmbito da Secretaria de Reordenamento Agrário do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), para incentivar a leitura no meio rural, implantar bibliotecas e formar agentes de leitura nos assentamentos da reforma agrária, associações de crédito fundiário, colônias de pescadores, comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e comunidades de agricultura familiar.

A ação integra o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL, coordenado pelos Ministérios da Educação e da Cultura, e reúne uma ampla rede de parcerias, formada por órgãos públicos de várias áreas e esferas, instituições não-governamentais, movimentos sociais e sindicais, escolas, editoras, livreiros, artistas, intelectuais, escritores e a população urbana em geral, que contribui para a chegada das bibliotecas a todos os cantos rurais do país.

Assim, o Arca das Letras segue com a missão de incluir as comunidades rurais no mundo do livro e da leitura.

Para participar do Programa, a comunidade rural deve fazer proposta com base nas orientações obtidas nas Delegacias

Regionais do MDA em cada estado, ou no site do ministério, nas informações da Secretaria de Reordenamento Agrário. Vídeo informativo pode ser acessado no http://www.mda.gov.br/portal/tvmda/videos-view?video_id=3626237.

A biblioteca Arca das Letras começa com um acervo contendo cerca de 200 livros e coleções de histórias em quadrinhos, os gibis.

Os títulos contemplam obras da literatura brasileira e estrangeira para crianças, jovens e adultos, livros didáticos para pesquisa escolar e livros técnicos e especializados nas áreas de interesse da comunidade para desenvolver seus projetos produtivos, educacionais, culturais e de apoio ao exercício da cidadania.

Os livros são organizados em acervos, com tratamento técnico adequado, antes de chegarem às comunidades. Em seguida, são selecionados, agrupados por áreas do conhecimento e classificados por cores, com etiquetas nas lombadas dos livros, conforme abaixo:

- literatura para jovens e adultos;
- literatura infantil;
- livros técnicos e especializados;
- livros didáticos e de pesquisa;
- CDs, DVDs, fitas de vídeo.

PNBE do Professor

O Programa Nacional Biblioteca da Escola – acervo do professor distribui acervos de obras que dão apoio teórico e metodológico para o trabalho em sala de aula. O principal objetivo é dar suporte à formação do professor, de modo a contribuir como ferramenta para o planejamento de aulas. Foram distribuídos para as bibliotecas das escolas, em 2011, 154 títulos distribuídos por categorias: 53 títulos para os anos iniciais do ensino fundamental; 39 para os anos finais do ensino fundamental; 45 para o ensino médio e educação de jovens e adultos; e 17 para os anos iniciais e finais do ensino fundamental da educação de jovens e adultos.

Os livros são de natureza pedagógica e tratam de conhecimentos relativos à alfabetização, ao ensino dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física, Inglês e Espanhol. Em 2013 estão sendo distribuídas novas obras, também destinadas à reflexão sobre a prática e o aprofundamento teórico, que é indispensável a uma ação autônoma dos profissionais da educação.

Coleção Explorando o Ensino

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

Além desses materiais descritos há, na internet, vários livros que podem ser acessados no Portal, no link **Publicações MEC**.

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

Referências

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

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

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

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

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; BRANDAO, A. C. P.; FERREIRA, A. T. B.; LEITE, T. M. R.; LIMA, A. G.; NASCIMENTO, L. **Manual didático para utilização de jogos de alfabetização**, 2008.

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

2. Prática docente: “Ler para estudar: aves em extinção”

Professora: Adriana Rodrigues de Almeida Oliveira, vencedora do Premio Victor Civita 2011. (Experiência relatada na Revista NOVA ESCOLA Edição 249, Janeiro/Fevereiro 2012. Título original: Diversidade a favor das aprendizagens.)

Adriana é professora polivalente há mais de dez anos. Ter de ensinar todas as disciplinas não é seu único desafio. Em 2011, ela lecionava em uma sala multisseriada e precisava garantir que 16 alunos com diferentes idades (entre 5 e 11 anos) e níveis (da pré-escola à 4ª série) dominassem os conteúdos.

A professora baiana utilizou uma metodologia com diferentes etapas, como sintetizamos abaixo:

- **pesquisa em diferentes fontes:** Foram disponibilizados materiais diversos, como enciclopédias, revistas e livros. A escola contava com pouquíssimos recursos. Adriana contou com o apoio de sua coordenadora pedagógica, Maria Lúcia dos Santos, que trazia livros de outra escola onde trabalha, e da Biblioteca Municipal, que permitiu que ela levasse alguns volumes à zona rural. Durante a leitura, os alunos elegiam as informações mais importantes. “Eu queria que eles folheassem, lessem trechos e me mostrassem se existiam informações sobre as causas e consequências da extinção dos animais”, explica. A turma foi organizada em quatro grupos e cada um ficou encarregado de um tópico (causas da extinção, desmatamento, poluição, mudanças climáticas) - embora as três últimas sejam causas da extinção, o intuito da professora era apoiar as crianças na pesquisa. Os alunos de 3ª e 4ª séries tomaram notas. Os demais, que não liam com autonomia, localizaram palavras e expressões e as grifaram. Eles foram desafiados dessa maneira pois ainda não sabiam responder à pergunta **O que está escrito aqui?**. Sabiam, porém, responder a **Onde está escrita tal palavra?**. Para que enfrentassem esse desafio, Adriana informou, por exemplo, que se tratava de um texto expositivo e que podiam fazer uso de imagens para antecipar o que ele dizia. “O objetivo da professora com esse trabalho era ampliar os conhecimentos dos alunos não alfabetizados sobre como se lê e como se escreve”, explica Denise;
- **elaboração de rascunhos:** A intenção era produzir uma primeira versão do texto informativo que faria parte do folheto. As notas e os trechos sublinhados deram sustentação à produção coletiva, que teve a professora como escriba. Os estudantes davam sugestões e ela ajudava a identificar questões relacionadas à linguagem. “A todo o momento, tínhamos de ler e rever as notas produzidas, reler o que já havia sido escrito e recorrer às fontes para checar algumas informações incompletas ou equivocadas”, explica;

- **revisão do texto:** Os maiores ajudavam nas questões de pontuação e os pequenos eram convidados a prestar atenção no sentido. Com isso, conseguiram trocar informações e rever alguns pontos;
- **elaboração de convite à secretária do meio ambiente:** A professora mostrou modelos para que as crianças analisassem. Elas puderam refletir sobre a função desse gênero e a linguagem que se usa para escrevê-lo. O objetivo era produzir um convite à secretária do meio ambiente, que daria uma palestra;
- **tomada de notas na palestra:** A turma teve aula sobre como tomar notas. Durante a apresentação da secretária, todos anotavam novos dados com base em um roteiro elaborado pela docente.;
- **ajuste do texto coletivo:** A sala decidiu que, em vez de retomar o texto produzido anteriormente, iria transformar as notas em curiosidades, que também entrariam na produção;
- **pesquisa para a produção de ficha:** O propósito da leitura nesse caso era fichar informações sobre uma ave em extinção. A turma escolheu estudar a ema, uma espécie do semiárido brasileiro. “Disponibilizei uma ficha-modelo e dois textos para que cada dupla buscasse neles as informações”, diz;
- **rascunho:** Após a socialização e a sistematização das fichas, as duplas foram organizadas novamente para produzir um texto sobre a ave em estudo. Elas deveriam negociar a melhor forma de iniciar a produção, de organizar as ideias etc. Os textos produzidos foram colocados em votação. O que estava mais bem escrito, segundo as crianças, foi transcrito em papel pardo e depois revisado coletivamente;
- **análise de modelos:** Os alunos conheceram vários tipos de folheto, definiram o formato preferido e como os textos seriam organizados. Eles optaram por não digitar a produção e escolheram quem possuía a letra mais legível para a tarefa;
- **revisão:** As características de um texto informativo enciclopédico foram lembradas em sala de aula pela professora, que tomou como base a ficha usada por todos na etapa de pesquisa. Após muitos ajustes, o texto do folheto e a ficha sobre a ema ficaram prontos e foram passados a limpo;
- **finalização:** Todos participaram da produção do folheto, cada um com uma missão. Enquanto um escrevia o texto, outro colava as ilustrações”. (NOVA ESCOLA, 2012).

Ao assistirmos vídeos que documentam a experiência da Professora Adriana, observamos, nos diálogos estabelecidos entre ela e diferentes crianças em sala de aula, o processo de entendimento de cada etapa da proposta. Reproduzimos alguns diálogos como esclarecimento do processo:

- iniciamos com uma Roda de Conversa e daí pensamos, por que não animais em extinção? O que queremos estudar? O que queremos aprender? E que espécie de animais?

Um estudante de aproximadamente 05 anos de idade responde:

- vamos estudar sobre as aves!

Assim a professora esclarece que foram lidos vários textos sobre animais e ficou decidido que estudariam sobre a ema. Definido o tema, começou-se a pesquisa e seleção de material. Como afirmou Adriana, "disponibilizamos todo o material que a gente tinha, alguns que eles trouxeram também". Conduzindo o trabalho com a turma, a professora prossegue:

- a gente vai selecionar o material que a gente vai utilizar sobre as causas e consequências da extinção.

Para tanto, Adriana procedeu a divisão da turma em grupos de maneira que os mais experientes auxiliassem os menos experientes. Ela afirma que cada grupo ficou responsável por um tópico, visto que iam tomar notas dos pontos significativos

e os outros que não conseguiam ler iam localizando palavras.

Com esse grupo que ainda não lia, a professora ia orientando a localização de palavras no texto:

- onde está escrito **poluição**?

- aqui.

- essa é a palavrinha?

- sim.

O depoimento de Erick Gonçalves, de apenas 05 anos demonstra o entendimento que tinham da atividade sugerida:

- eu ia lendo e se eu achasse as coisas que estavam em extinção eu tinha que grifar!

A presença marcante da professora como mediadora do processo de alfabetização dos grupos é uma constante na descrição da experiência. Adriana destaca essa característica afirmando que "sempre eu estava nos grupos ensinando a eles que a informação a gente pode transformar, não tem necessidade da gente copiar o trecho todinho, a gente vai ver o que é necessário".

A produção coletiva de textos também apresentou-se como etapa importante do processo.:

cada grupo lia seu texto, e toda hora tinha que estar lendo, relendo, voltando e negociando, mas tudo tinha que partir deles.

Roseli Oliveira, estudante, 13 anos, destaca que “A gente tinha que fazer o convite para a secretária (do Meio Ambiente do município) vir aqui para falar um pouquinho sobre os animais que já são extintos e os animais que estão em extinção no Brasil”.

A professora afirmou que “antes (da visita da secretária) dei aula para eles sobre como tomar notas de exposição oral e elaboramos um roteiro. Ficou decidido que eles só tomariam notas do que seria novo. Os que não sabiam ler tinham que ficar ouvindo para depois ajudar os outros a organizar as notas.

No dia da visita, a secretária perguntou: “Vocês têm alguma pergunta?”. O estudante respondeu: “Eu gostaria de saber se a coruja está em extinção”.

A professora também esclarece que “Depois da palestra houve a socialização das notas”. Ela questionou: “Quem mais tem alguma informação nova?”. Um estudante respondeu: “O Brasil é o 4º país que tem milhares de animais em extinção”.

Todas as aprendizagens foram valorizadas pelas crianças. Michaeli Vieira (09 anos) evidencia a importância da experiência: “Eu não aprendi somente relacionado à extinção, aprendi a tomar notas, procurar em enciclopédias indo no sumário”.

A professora conclui, com base na reflexão sobre o trabalho realizado, que “Trabalhar com turma multisseriada não é empecilho, o importante é a intervenção que é preparada para cada um, de forma que a aprendizagem aconteça.

3. Resenha do vídeo “Ler para estudar: aves em extinção no Brasil”

O vídeo intitulado “Ler para estudar: aves em extinção no Brasil” registra a experiência da Professora Adriana Rodrigues de Almeida Oliveira numa turma multisseriada, da Escola Municipal Caimbongo, em Ibitiara, Bahia. Disponível no site de vídeos Youtube e com aproximadamente 3 minutos de duração, o vídeo descreve as diferentes etapas trabalhadas em um projeto didático. Dentre estas etapas, o vídeo destaca a roda de conversas, para definição do tema (aves, mais especificamente, a ema); pesquisa e seleção do material; organização de notas e informações sobre o tema pesquisado; produção coletiva de textos; participação e anotações a partir de exposições orais e socialização de conhecimentos. Um vídeo sucinto, claro, que pode ser muito útil no planejamento de atividades em diferentes situações de ensino-aprendizagem, nas mais diversas situações vivenciadas no campo.

4. Exemplos de organização de práticas educativas, em diferentes contextos escolares

1. Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores e Instituições Não-Governamentais Alternativas - CAATINGA

A experiência do CAATINGA vem se acumulando desde a década de 1980 e teve seus primeiros passos na Escola Rural de Ouricuri, Sertão do Araripe –PE. O trabalho desenvolvido pela Escola Rural de Ouricuri - ERO, em um espaço de vivência coletiva caracterizado como uma comunidade de aprendizagem, enfrenta o desafio de contribuir para a formação da consciência social e agroecológica, junto com a população da região do semiárido nordestino. Contribui para a construção de uma educação crítica (especialmente no Ensino Fundamental) no meio rural, com qualidade, abrangência e continuidade para servir de referencial às administrações públicas municipais e estaduais, enfatizando a educação contextualizada.

“Comunidade de aprendizagem refere-se ao rompimento da concepção de ESCOLA como único espaço de aprendizagem e assume os múltiplos espaços comunitários (quintais, associações, roçados, igrejas, matas, rios, etc.) como propícios a esse fim coletivo.”

A ERO insere, junto às disciplinas convencionais, a abordagem agroecológica aliando o resgate e a valorização do saber popular, com o conhecimento e instrumental técnico-científico. Nesse sentido, busca aumentar a capacidade e as formas de convivência da agricultura familiar com as condições do semiárido. (www.agroecologiaemrede.org.br).

2. O Movimento de Organização Comunitária – MOC

O MOC, Organização Não Governamental, sediada em Feira de Santana – Bahia, em seu programa de Educação do Campo atua em três áreas: formação de professores, formação de monitores e coordenadores e Baú de Leitura. A formação de professores, realizado em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana, atende, desde 1994, 17 municípios baianos. A proposta fundamenta-se na perspectiva freiriana do Conhecer- Analisar- Transformar. Assim “busca a melhoria da qualidade do ensino no semiárido baiano, por meio da formação de professores das escolas municipais e da definição de políticas públicas

educacionais com especificidades para o campo. O trabalho é desenvolvido dentro de uma proposta que valoriza o homem e a mulher do campo, sua cultura, seu trabalho, trazendo estes elementos como base da prática pedagógica dos professores em sala de aula e produz conhecimentos que contribuem para a transformação da realidade do campo” (www.moc.org.br). Já a formação de monitores e coordenadores capacita para a atuação junto ao Programa Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Por fim o Baú de Leitura, que objetiva despertar o interesse em educadores, crianças e demais membros das comunidades para a importância da leitura lúdica, criativa e contextualizada. A ação consiste na circulação de um baú feito de sisal, símbolo da região, repleto de livros de histórias infanto-juvenis e materiais didáticos de apoio para o trabalho do educador. Os baús são itinerantes, passando um período numa determinada localidade e depois sendo trocados por outro, com acervo diferente. Assim, as crianças passam a ter acesso a novas experiências literárias.

3. Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA

O SERTA –vem desenvolvendo, com o apoio do UNICEF, um projeto intitulado **Escolas de Referência** que agrupa 11 escolas em 10 municípios em diferentes regiões do estado de Pernambuco. Nessas escolas vêm sendo implantada a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável.

Para aprofundamento ver MOURA, Abdalaziz. Princípios e Fundamentos da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS. Glória do Goitá. 2003. 212p.

APRENDENDO MAIS

Sugestões de Leitura

1.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. (Disponível em http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/escuela.deLcampo.pdf)

O texto apresenta uma reflexão sobre a educação e as escolas do campo a partir da experiência dos movimentos sociais no meio rural, mais especificamente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). O argumento visa relacionar a construção de uma proposta educacional à própria história do MST. Como contribuição significativa ao debate em que se insere, o texto se encerra formulando algumas lições aprendidas nesse processo de construção, as quais servem de base para articular os princípios para uma proposta de educação no campo. Traz ainda, como anexos, dois documentos indispensáveis ao debate que são: 1) Carta das crianças do MST e; 2) Carta do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Texto indispensável para todos os educadores que objetivam aprofundar seus conhecimentos sobre a educação do campo.

2.

FELIPE, Eliana da Silva. Redes de leitores: configurando uma história da leitura de Crianças de assentamento da reforma agrária no sudeste do Estado do Pará. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2011. (Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT10/GT10-1201%20int.pdf>)

O artigo relata uma pesquisa que abordou práticas de leituras de crianças de assentamentos da Reforma Agrária no Sudeste do Pará. São apresentadas reflexões acerca das "redes de interações sociais que as crianças põem em funcionamento quando acessam objetos de leitura, especialmente a leitura literária". O estudo evidenciou que as crianças do assentamento Palmares II participam de redes de relação social e mobilizam práticas de leitura e escrita. A autora afirma que "as crianças têm um papel cultural importante na transmissão do valor da leitura. Através dos circuitos que movimentam e das interações que produzem, participam da elaboração coletiva de práticas de leitura, reiterando-as ou atualizando-as".

3. BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, Mikahail. Estética da criação verbal. 3a ed. (1a ed. 1992). São Paulo: Martins Fontes 2000.

O livro apresenta os princípios fundamentais da abordagem sociointeracionista, discutindo em profundidade as concepções sobre língua e literatura. É organizado em sete partes. Na terceira, é encontrado o capítulo Gêneros do discurso, dividido em dois subcapítulos: I - Problemática e definição; II - O enunciado, unidade da comunicação verbal. No primeiro tópico, o autor discute o conceito de gênero, tratando dos seus fundamentos, mobilizando, para tal, reflexões sobre estilo e gramática. Defende, com veemência, que "cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso". No segundo tópico, defende a ideia de que todo texto é resposta a outros textos e que, portanto, todo enunciado é um elo no fluxo contínuo de comunicação". Discute sobre as funções da linguagem, as fronteiras do discurso, a dimensão do acabamento do enunciado, e sobre as diferenças entre enunciado e oração, dando centralidade à ideia de que todo enunciado provoca atitude responsiva ativa, diferentemente do que ocorre com as unidades gramaticais, como a oração. É uma obra densa, que contempla reflexões centrais da perspectiva enunciativa de língua.

4. MACHADO, Maria Zélia Versiani. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.

O livro "Cultura escrita e letramento" foca no conceito de letramento e suas muitas interfaces com o ensino da língua. Organizado em 22 capítulos mais Prefácio e Apresentação, expõe diferentes modos de abordar este termo. No capítulo escrito por Maria Zélia Versiani Machado, a discussão recai sobre os impactos dessa discussão para a definição dos objetos de ensino da língua materna. A autora defende o espaço da oralidade no currículo escolar, apoiando-se na proposta de que as práticas de leitura, escrita e oralidade, de modo equilibrado, aproximem os estudantes das práticas sociais. Defende também o espaço da literatura no cotidiano da sala de aula, problematizando as desigualdades no acesso às obras literárias. Trata da necessidade de considerar na prática docente as práticas de letramento digitais, alertando, também neste aspecto, para as diferenças quanto ao acesso a tais tecnologias. Finaliza tratando das relações entre as diferentes áreas de conhecimento na tarefa de favorecer as aprendizagens relativas às práticas de leitura, escrita e oralidade.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

1º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “As panquecas de Mama Panya”, de Mary Chamberlin e Rich Chamberlin, ilustrado por Julia Cairns

- 2 – Ler a seção **Iniciando a conversa**
- 3 – Ler o texto 1 (Diferentes realidades; diferentes modos de organização: o planejamento escolar); em grupo, listar as principais características dos modos de organização das turmas acompanhadas pelos professores da turma.
- 4 – Ler o relato da seção Compartilhando - **Prática docente: Ler para estudar: aves em extinção**; analisar quais princípios didáticos podem ser reconhecidos na experiência relatada.
- 5 – Assistir ao vídeo “Ler para estudar: aves em extinção”; discutir.
- 6 – Planejar uma sequência de atividades, identificando os princípios didáticos que subsidiarão o desenvolvimento das aulas; escolher um livro do acervo de obras complementares para usar no planejamento.
- 7 – Analisar atividades de alfabetização do livro didático identificando os objetivos das atividades que possibilitem o desenvolvimento de habilidades fonológicas.
- 8 – Analisar os relatos das professoras presentes na seção **Compartilhando**, discutindo os objetivos das atividades apresentadas e as possibilidades de ampliação das propostas desenvolvidas pelas professoras.

Tarefas (para casa e escola):

- Ler o texto “Materiais didáticos no ciclo de alfabetização”, da seção **Compartilhando** e fazer um levantamento dos materiais descritos no texto que estão disponíveis na escola. Analisar os materiais e listar alguns a serem usados.
- Desenvolver as aulas planejadas no item 6; analisar quais princípios didáticos foram contemplados na experiência vivenciada.
- Escolher um dos textos sugeridos na seção **Aprendendo mais**, da unidade 2, e elaborar uma questão a ser discutida pelo grupo (escolher coletivamente o texto a ser discutido).
- Escolher uma das experiências citadas na seção Compartilhando (CAATINGA, MOCA, SERTA) e pesquisar mais informações sobre os modos de organização da prática pedagógica; investigar se há discussão sobre as estratégias usadas no processo de alfabetização das crianças.

2º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: escolher um texto da obra “Histórias encantadas africanas”, texto e ilustrações de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen.



2 – Socializar as aulas realizadas com base nos planejamentos do encontro anterior (1 - com uso de um livro do acervo de Obras Complementares; 2 - com uso do livro didático)

- 3 – Ler o texto 2 (A rotina na alfabetização: os diferentes espaços de aprendizagem); discutir: como os eixos de ensino da Língua Portuguesa são contemplados em sua prática? Há equilíbrio entre os eixos no cotidiano escolar?
- 4 – Discutir sobre o levantamento feito dos materiais disponíveis na escola e sobre os cuidados com a conservação. Socializar ideias sobre o uso dos materiais.
- 5 – Discutir sobre as questões propostas com base nas leituras dos textos sugeridos na seção **Aprendendo mais**, da Unidade 2.
- 6 – Discutir sobre as experiências pesquisadas pelo grupo (CAATINGA, MOCA, SERTA); discutir: Há semelhanças entre a experiência pesquisada e a experiência vivenciada pela turma?
- 7 - Assistir ao Programa **Alfabetização e letramento** - Salto para o futuro - anos iniciais do ensino fundamental - pgm.2 - Alfabetização e letramento

http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=5582