

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

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

**O TRABALHO COM OS DIFERENTES GÊNEROS
TEXTUAIS EM SALA DE AULA: DIVERSIDADE
E PROGRESSÃO ESCOLAR ANDANDO JUNTAS**

**Ano 03
Unidade 05**

Brasília 2012

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

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

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

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula : diversidade e progressão escolar andando juntas : ano 03, unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

47 p.

ISBN 978-85-7783-104-3

1. Alfabetização. 2. Gênero textual. 3. Leitura. 4. Escrita.
I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 134.158 exemplares

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

Sumário

O TRABALHO COM OS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA: DIVERSIDADE E PROGRESSÃO ESCOLAR ANDANDO JUNTAS

Iniciando a conversa	05
Aprofundando o tema	06
Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos	06
Relatando uma experiência no 3º ano do Ensino Fundamental: os gêneros textuais a serviço da ampliação dos conhecimentos dos alunos	12
Os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento: ampliando as possibilidades	29
Compartilhando	34
Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Ciências	34
Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização – Geografia	38
Relato de experiência: “Respeito às diferenças”	39
Aprendendo mais	42
Sugestões de leitura	42
Sugestões de atividades para os encontros em grupo	45

**O TRABALHO COM OS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA:
DIVERSIDADE E PROGRESSÃO ESCOLAR ANDANDO JUNTAS
UNIDADE 5 | ANO 3**

Autoras dos textos da seção Aprofundando o tema:

Adriana M. P. da Silva, Ana Beatriz Gomes Carvalho, Francimar Martins Teixeira,
Leila Nascimento da Silva, Lourival Pereira Pinto.

Autoras dos relatos de experiência e depoimentos:

Célia Maria Pessoa Guimarães, Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes Porto.

Autores do Projeto Didático

Gilberto Moreira, Aline Guedes, Fabiana Moraes, Jéssika Anna.

Leitores críticos e apoio pedagógico:

Adelma Barros-Mendes, Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira, Ana Cláudia Rodrigues
Gonçalves Pessoa, Ana Márcia Luna Monteiro, Erika Souza Vieira, Evani da Silva Vieira,
Ivane Maria Pedrosa de Souza, Lygia de Assis Silva, Magda Polyana Nóbrega Tavares,
Magna do Carmo Silva Cruz, Maria Helena Santos Dubeux, Patrícia Batista Bezerra Ramos,
Rochelane Vieira de Santana, Severino Rafael da Silva, Telma Ferraz Leal, Vera Lúcia
Martiniak, Yarla Suellen Nascimento Álvares.

Produção dos quadros de direitos de aprendizagem:

Francimar Martins Teixeira, Ana Beatriz Gomes Carvalho.

Revisor:

Adriano Dias de Andrade.

Projeto gráfico e diagramação:

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

Ilustrações: Airton Santos.

Capa:

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

INICIANDO a CONVERSA

Nesta unidade, discutiremos o trabalho com os diversos gêneros textuais em sala de aula e apresentaremos algumas estratégias para a seleção e utilização dos textos em turmas de alfabetização. Partimos em defesa de que o contato/estudo desses diferentes gêneros possibilita, ao aluno, um conhecimento de mundo amplo e favorável à sua construção de conhecimentos.

Os gêneros textuais apresentados e estudados, bem como as experiências relatadas formam um mosaico de possibilidades de aprendizagem utilizando os recursos informacionais disponíveis na escola. Esperamos que nossas sugestões ajudem professores e alunos nas aulas, resultando em excelentes produções. Bom trabalho!

Os objetivos desta unidade são:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
- analisar e planejar projetos didáticos para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.



APROFUNDANDO O TEMA

Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos

Leila Nascimento da Silva

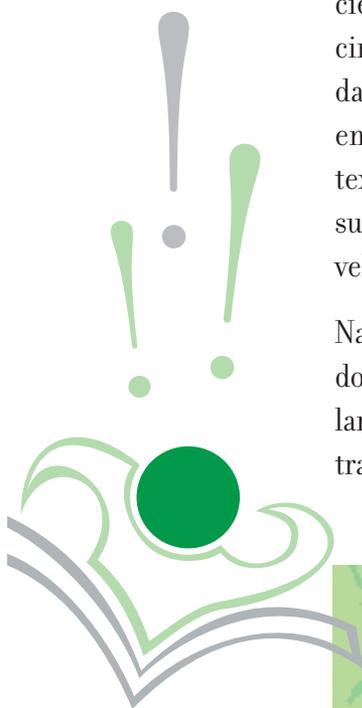
Hoje parece ser unânime a ideia de que o texto tenha seu espaço nos estudos da área de linguagem e em muitas salas de aula. Porém, durante um longo período não fora tomado como objeto de análise nas pesquisas e menos ainda na escola. Com as contribuições de estudos advindos, principalmente, do campo da psicologia e das ciências linguísticas, assim como o aparecimento de novas demandas e exigências da sociedade, discussões importantes emergiram em relação ao estudo dos textos na sala de aula e com isso mudanças substanciais vêm acontecendo perceptivelmente.

Na segunda metade do século XX, muitos documentos oficiais e propostas curriculares foram reelaborados e começaram a trazer algumas dessas mudanças teóricas,

buscando, logicamente, instaurar também um movimento de mudanças nas práticas docentes. Tal tendência foi reafirmada e ampliada no início deste século. Uma destas mudanças se referia, justamente, à concepção de língua, agora compreendida como ação entre sujeitos. Os fenômenos linguísticos passam a ser entendidos como espaço de interação, no qual os indivíduos envolvidos participam ativamente, elaborando enunciados para atender a suas finalidades comunicativas (BAKHTIN, 1953).

O objetivo da escola seria garantir a apropriação pelos alunos das práticas de linguagem instauradas na sociedade para que eles possam ter participação social efetiva.

Reconhecemos que a imersão dos alunos nas práticas de linguagem contribui para a



sua apropriação, porém, acreditamos que é preciso ir além das vivências. É necessário um trabalho progressivo e aprofundado com os gêneros textuais orais e escritos, envolvendo situações em que essa exploração faça sentido. Tal posição é adotada por autores como Bronckart (1999) e Schneuwly e Dolz (2004).

Mas por que tomar os gêneros textuais como objeto de ensino e aprendizagem? Mais ainda, por que torná-los o foco central no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa?

Como já foi discutido no caderno do ano 2, as práticas de linguagem são mediadas por instrumentos culturais e históricos, ou seja, por gêneros textuais. Se a escola investe no ensino dos gêneros estará facilitando, portanto, a apropriação dos usos da língua. Explica ainda Schneuwly (2004, p. 24) que “o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização”.

Entretanto, devido a uma multiplicidade de gêneros textuais existentes em cada sociedade (e seu caráter mutável), a escola não tem condições de ensinar todos eles. Diante disso, muitos professores se veem com várias dúvidas sobre quais gêneros escolher para seu trabalho em sala de aula.

Em relação a esta questão, um primeiro aspecto merece ser discutido: não se trata de criar uma espécie de gradação dos gêneros e começar a estabelecer uma hierarquia entre eles, determinando quais devem ser explorados em cada ano. A proposta de Dolz e Schneuwly (2004) é que esta progressão seja garantida por meio do aprofundamento dos objetivos didáticos. Assim, um mesmo gênero pode ser trabalhado em anos/ciclos/séries diferentes, mas com o passar dos anos essa abordagem deve ser cada vez mais complexa (*aprendizagem em espiral*).

É preciso pensar problemas de linguagem de diferentes níveis de dificuldade que vão se aprofundando com o avançar da escolaridade. Tais problemas estariam relacionados às capacidades de linguagem: capacidades de ação (representação do contexto social, no qual a situação de interação está inserida), capacidades discursivas (estruturação discursiva dos textos) e capacidades linguístico-discursivas (escolha de unidades linguísticas) (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).

Para realizar esse trabalho progressivo com os gêneros, o professor precisa conhecer bem quais habilidades os seus alunos já possuem e estabelecer quais são aquelas almejadas (perfil de entrada e perfil de saída esperado para aquele ano). Então, diagnosticar sempre deve ser sua primeira ação.

Um segundo aspecto deve ser levado em consideração: a escola precisa garantir, sim, a exploração da diversidade de gêneros

Na unidade 1 é ressaltada a importância da avaliação diagnóstica.

textuais, pois cada gênero pode proporcionar diferentes formas de mobilização das capacidades de linguagem e, logo, diferentes aprendizagens. Mas, como foi salientado, não seria necessário um ensino de todos os gêneros. Isso porque as aprendizagens relativas a um gênero são transferíveis para outros gêneros e, principalmente, porque “[...] existem semelhanças entre alguns gêneros textuais que podem servir de referência para adotarmos um plano de trabalho em que diferentes capacidades textuais e diferentes conhecimentos sobre a língua possam ser inseridos em cada grau de ensino” (MENDONÇA E LEAL, 2007, p. 63).

Assim, Dolz e Schneuwly (2004) propõem que, ao longo de um ano letivo, o professor escolha como objeto de ensino gêneros com características composicionais, sociodiscursivas e linguísticas relativamente diferentes

entre si, pois, assim, estará contribuindo para que seus alunos realizem diferentes operações de linguagem e se apropriem de diversas práticas de letramento. Agindo assim, os alunos terão a oportunidade de refletir sistematicamente sobre gêneros semelhantes e gêneros diferentes entre si no decorrer de sua escolaridade.

Pensando nesta progressão e nas semelhanças (e diferenças) entre os gêneros, conseguimos agrupá-los em onze grupos. Defendemos aqui, que, em todas as etapas de escolaridade, sejam realizados estudos sistemáticos, por meio de diferentes formas de organização do trabalho pedagógico (projetos didáticos, sequências didáticas, entre outras) de gêneros pertencentes a estes onze agrupamentos. São eles:

1) Textos literários ficcionais

São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Entre estes, podemos destacar: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos.

2) Textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas

Os textos do patrimônio oral, logo que são produzidos têm autoria, mas, depois, sem um registro escrito, tornam-se anônimos, passando a ser patrimônio das comunidades. São exemplos: as trava-línguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios. Também fazem parte do segundo agrupamento os poemas e as letras de músicas.

3) Textos com a finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas e contribuir para que as experiências sejam guardadas na memória das pessoas

Tais textos analisam e narram situações vivenciadas pelas sociedades, tais como as biografias, testemunhos orais e escritos, obras historiográficas e noticiários.

4) Textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar/científico

São textos mais expositivos, que socializam informações, por exemplo, as notas de enciclopédia, os verbetes de dicionário, os seminários orais, os textos didáticos, os relatos de experiências científicas e os textos de divulgação científica.

5) Textos com a finalidade de debater temas que suscitam pontos de vista diferentes, buscando o convencimento do outro

Com base nos textos do agrupamento 5 os sujeitos exercitam suas capacidades argumentativas. Cartas de reclamação, cartas de leitores, artigos de opinião, editoriais, debates regrados e reportagens são exemplos de textos com tais finalidades.

6) Textos com a finalidade de divulgar produtos e/ou serviços - e promover campanhas educativas no setor da publicidade

Também aqui a persuasão está presente, mas com a finalidade de fazer o outro adquirir produtos e/ou serviços ou mudar determinados comportamentos. São exemplos: cartazes educativos, anúncios publicitários, placas e faixas.

7) Textos com a finalidade de orientar e prescrever formas de realizar atividades diversas ou formas de agir em determinados eventos

Fazem parte do grupo sete os chamados textos instrucionais, tais como as receitas, os manuais de uso de eletrodomésticos, as instruções de jogos, as instruções de montagem e os regulamentos.

8) Textos com a finalidade de orientar a organização do tempo e do espaço nas atividades individuais e coletivas necessárias à vida em sociedade.

São eles: as agendas, os cronogramas, os calendários, os quadros de horários, as folhinhas e os mapas.

9) Textos com a finalidade de mediar as ações institucionais.

São textos que fazem parte, principalmente, dos espaços de trabalho: os requerimentos, os formulários, os ofícios, os currículos e os avisos.

10) Textos epistolares utilizados para as mais diversas finalidades

As cartas pessoais, os bilhetes, os e-mails, os telegramas medeiam as relações entre as pessoas, em diferentes tipos de situações de interação.

11) Textos não verbais

Os textos que não veiculam a linguagem verbal, escrita, tendo, portanto, foco na linguagem não verbal, tais como as histórias em quadrinhos só com imagens, as charges, pinturas, esculturas e algumas placas de trânsito compõem tal agrupamento.

Gêneros de todos esses agrupamentos podem circular nas salas de aula, possibilitando que as crianças os reconheçam, compreendam seus usos, suas finalidades, percebam como se organizam, aprendam a usar as estratégias discursivas mais recorrentes. No entanto, como foi exposto no quadro de direitos de aprendizagem gerais, três esferas discursivas precisam ser priorizadas nos anos iniciais do ensino funda-

mental: a literária, a acadêmica/escolar e a esfera midiática. Os gêneros citados nos cinco primeiros agrupamentos revestem-se de especial importância no ciclo de alfabetização, podendo, dessa forma, ganhar espaço ampliado no cotidiano escolar.

Na escola, como é possível perceber, o trabalho com esses diferentes gêneros vai muito além das aulas relativas ao componente

curricular Língua Portuguesa. Em cada área de conhecimento, há o predomínio de determinados gêneros textuais, que circulam na escola e também fora dela. Por exemplo, nas aulas de Matemática, frequentemente lemos e produzimos enunciados de problemas, gráficos e tabelas; em Ciências, o nosso contato maior é com os relatórios de pesquisa, artigos de divulgação científica, folhetos e cartazes educativos; nas áreas de História e Geografia, estão presentes as obras historiográficas, os testemunhos, os calendários, as cartas, as notícias, as reportagens, os artigos de opinião e os mapas; em Educação Física é comum encontrarmos, por exemplo, as regras de jogos e brincadeiras. Já em Arte, a leitura de textos não-verbais é imprescindível, assim como as biografias.

Mas, por que escolher, em cada ano, exemplares de gêneros de diferentes agrupamentos?

Primeiro, porque os agrupamentos buscam garantir que diferentes finalidades sociais de leitura e escrita sejam contempladas em sala de aula, por meio de um trabalho sistemático com gêneros variados.

Segundo, ao explorarmos um gênero de um agrupamento, estamos proporcionando que determinadas operações de linguagem sejam desenvolvidas, ou seja, aquelas mais intimamente ligadas a um agrupamento e não a outro. Este aprendizado também contribui para que os alunos consigam lidar melhor com outros gêneros do mesmo agrupamento.

Também há conhecimentos mais gerais que, uma vez adquiridos por meio da apropriação de um gênero pertencente a um determinado agrupamento, ajudam na leitura e produção de gêneros de outros agrupamentos (transferência de aprendizagens entre gêneros de agrupamentos diferentes). Porém, embora reconheçamos essa possibilidade, consideramos que é preciso garantir momentos mais específicos de trabalho com cada um desses grupos. Se nos concentrarmos em apenas um, os alunos podem desenvolver bem determinadas operações, enquanto terão mais dificuldades em outras.

Por fim, um terceiro aspecto a ser levado em consideração é o fato de que há alunos com mais facilidade, por exemplo, na produção de textos com a finalidade de debater temas controversos; já outros podem ter mais habilidade em construir textos narrativos ficcionais. Se trabalharmos com gêneros pertencentes a um único grupo, os alunos com dificuldades de lidar com gêneros deste grupo poderão encarar o ato da escrita como um obstáculo constante, algo difícil de ser superado, desmotivando-os para as outras aprendizagens. Porém, ao variarmos os gêneros, daremos oportunidades aos alunos para também mostrarem suas melhores habilidades e, assim, contribuimos para mantê-los motivados a continuar seu processo de apropriação das práticas de linguagem.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1953.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para a reflexão sobre uma experiência suíça (Francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 41 a 70.

MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma Ferraz. Progressão escolar e gêneros textuais. In: Santos, Carmi Ferraz e Mendonça, Márcia. (Orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 21 a 39.

Relatando uma experiência no 3º ano do Ensino Fundamental: os gêneros textuais a serviço da ampliação dos conhecimentos dos alunos

Leila Nascimento da Silva
Adriana M. P. da Silva
Ana Beatriz Gomes Carvalho
Francimar Martins Teixeira

Na intenção de compreender melhor como pode acontecer o trabalho com a variedade de gêneros textuais na sala de aula, iremos, neste texto, relatar uma experiência de ensino, na qual foram propostas situações didáticas por meio das quais os alunos sentiram a necessidade de ler e produzir textos diversos, tais como adivinhas, fichas técnicas de animais, textos de divulgação científica, mapas, tabelas, relatos históricos, biografias e cartazes educativos.

A experiência em questão foi realizada no primeiro semestre de 2012, pela professora Célia Maria Pessoa Guimarães, em uma turma do 3º ano, na Escola Municipal José Jorge de Farias Sales, em Igarassu/PE. A turma era composta por 25 alunos (16 meninos e 9 meninas), de níveis de escrita bastante variados.

A professora desenvolveu um Projeto Didático que buscou investigar a Biodiversidade e a preservação ambiental na Mata Atlântica e conseguiu integrar os componentes

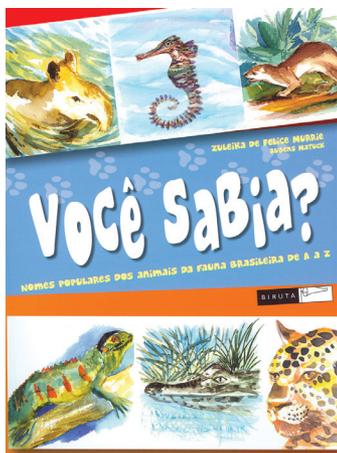
curriculares Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia. Inicialmente, a docente teve acesso a uma primeira versão desse projeto elaborado pelos alunos de Pedagogia da UFPE: Gilberto Moreira, Aline Guedes, Fabiana Moraes e Jéssika Anna e resolveu problematizar na sua sala de aula essa questão do cuidado com os animais e da riqueza de nossa fauna. A partir das ideias lançadas no projeto que tinham em mãos, professora e estudantes, juntos, fizeram as devidas adequações, acrescentaram outras atividades e começaram a estudar o tema.

A vivência durou 10 aulas e culminou com uma exposição aberta de fichas técnicas contendo os dados científicos dos animais e de um cartaz educativo sensibilizando as pessoas para a necessidade de preservar o pouco que restou da nossa Mata Atlântica.

Para introduzir o projeto, na primeira aula, a professora espalhou pelas paredes da sala imagens e nomes de diversos animais da

Na unidade 6 são expostas reflexões aprofundadas sobre projetos didáticos.

Mata Atlântica e conversou com os alunos sobre o tema, buscando resgatar seus conhecimentos. Para motivar ainda mais, após essa conversa inicial, a professora leu e explorou o livro “Você sabia?”



Murrie, Zuleika de Felice. Você sabia?
Nomes populares dos animais da fauna brasileira de A a Z.
Ilustrador: Rubens Matuck
Editora: Biruta
Ano: 2008.

No livro “Você sabia?” encontramos muitas curiosidades sobre animais da fauna brasileira, nomeados por ordem alfabética, conforme as designações pelas quais são conhecidos popularmente. É uma obra riquíssima de informações e de ilustrações e, a cada página que passamos, podemos responder à pergunta da obra: “Não, eu não sabia”.



Obras
complementares

Este livro apresenta várias adivinhas envolvendo o nome e as características de diversos animais. A leitura foi feita pela professora e os alunos foram desafiados a encontrar a resposta para as adivinhas. As crianças participaram ativamente da atividade. De modo lúdico, contextualizado e integrando diferentes áreas de saber, a professora introduziu em sala o tema que seria estudado.

A partir dessa atividade, os alunos vivenciaram um momento lúdico de aprendizagem e tiveram acesso a um texto da tradição oral muito pertinente ao trabalho com a alfabetização, as adivinhas: textos curtos que implicam em um jogo de pergunta e resposta. Por meio das adivinhas, o professor ajuda os alunos a desenvolver a fluência de

leitura e também a capacidade de elaborar inferências, pois, para desvendar o enigma, terão que relacionar os seus conhecimentos prévios com as pistas que o texto traz.

A capacidade de inferência é condição imprescindível ao leitor. É igualmente imprescindível para quem almeja entender o mundo para além do observado, estabelecendo relações de causa e efeito e construindo explicações entre ambas. Em essência, o conhecimento científico é construído a partir de inferências. Portanto, a professora Célia além de fazer sua aula dinâmica e trabalhar gêneros textuais, estava também ajudando as crianças a desenvolver uma habilidade crucial ao aprendizado de ciências naturais.

Ainda nesta aula, a professora propôs para a turma uma atividade de reconhecimento e classificação de algumas espécies de animais encontradas na Mata Atlântica. Célia organizou a turma em duplas e entregou para cada uma algumas figuras de animais. Em seguida, pediu que os classificassem, utilizando seus próprios critérios.

Os alunos criaram seus critérios de agrupamento. Houve duplas que formaram

grupos utilizando-se como critério ter ou não ter penas no corpo; outros preferiram pensar na quantidade de patas ou então se vivem na água ou na terra. Tudo foi registrado pela professora para depois os alunos poderem retomar e reverem suas formas de classificação.

Para terminar essa aula, a professora leu um texto sobre a Mata Atlântica e sua diversidade, de autoria de Carolina Faria.

FARIA, Carolina. **Desmatamento da Mata Atlântica**. Em: www.infoescola.com/geografia-desmatamento-da-mata-atlantica, acessado em 04 de junho de 2012.

A autora faz referência à Mata Atlântica e comenta que esta é a quinta área mais ameaçada do mundo e o bioma brasileiro que mais sofreu (e sofre) com a ocupação do homem. Faz alusão às espécies diversas de fauna e flora e a extinção, especialmente, ao mico-leão-dourado. Considera o fator econômico e social menos importante quando se pensa na preservação do que ainda resta do bioma. Cita alguns trabalhos desenvolvidos nesta direção, tais como os desenvolvidos pela ONG SOS MATA ATLÂNTICA, que realiza pesquisas, campanhas educativas e projetos importantes. O texto finaliza alertando o leitor para os perigos do desmatamento e da exploração dos recursos naturais para a preservação da Mata Atlântica.

A docente elaborou com os alunos uma lista dos nomes dos animais já reconhecidos como pertencentes a este bioma. No momento dessa escrita, a docente aproveitou para promover reflexões sobre a escrita dessas palavras. Vejamos abaixo o relato da professora referente a um desses momentos:

"Escrevi o nome dos bichos no quadro, por exemplo:

BICHO-PREGUIÇA

LETRA QUE COMEÇA ____

LETRA QUE TERMINA ____

QUANTAS LETRAS TEM? ____

QUANTAS SÍLABAS TEM? ____

Convidei uma aluna que estava no nível bem inicial de escrita para vir ao quadro e responder junto comigo estas questões:

- O nome bicho-preguiça, começa com que letra?
 - Com BI.
 - Tem certeza que começa com BI?
 - Tenho. É com BI
 - Presta atenção, Será que é BI mesmo? Quero saber como é o nome da letra e não da sílaba BI. A letra não é a sílaba que começa a palavra. É uma só e não duas, entende? Você acha que é BI a letra que começa a palavra bicho-preguiça?
 - Ôxe, tia! Então é a letra B sozinha, né?
 - Sim, começa com a letra B a palavra bicho-preguiça. E com qual letra termina?
 - Com a letra A.
 - Com a letra A?
 - É.
 - Por quê?
 - Porque o nome é bicho-preguiça?
 - Isso mesmo! Que bom! Agora, olha o nome e responda quantas letras ele tem. Ela contou todas as letras e disse: treze. É treze né?
 - Isto mesmo! E quantos pedacinhos (sílabas) ele tem? Ou melhor, quantas vezes nós abrimos a boca para falar a palavra bicho-preguiça?
 - duas e depois três
 - Vamos então separar esses pedacinhos que contamos?
- Nesse momento ela separou a palavra escrevendo como ia pronunciando e olhando para a palavra escrita no quadro. Foi interessante como ela conseguiu segmentar a palavra certinha!”

Com esta estratégia, Célia está colaborando para que os alunos, ainda em processo de alfabetização, reflitam sobre os princípios do sistema de escrita e possam, por exemplo, perceber que palavras diferentes variam quanto ao número,

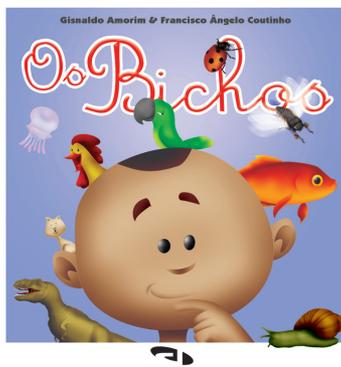
repertório e ordem de letras, reconhecer as letras do alfabeto por seus nomes e contar oralmente as sílabas de palavras. Estes são, portanto, direitos de aprendizagem fundamentais para a progressão da aprendizagem das crianças.

O quadro de direitos de aprendizagem - Língua Portuguesa pode ser encontrado nos cadernos da unidade 1.

Na segunda aula de sua vivência, na intenção de fazer os alunos conhecerem um pouco mais sobre as características de alguns animais, a docente realizou a leitura e exploração do livro “Os bichos”.



Obras complementares



Os bichos.

Autores: MORIM, Gisinaldo e COUTINHO, Francisco Ângelo

Ilustrador: Nilson Bispo de Jesus

Editora: Dimensão, 2009

Quantos bichos você conhece? O que você sabe sobre os sapos? E sobre os peixes? No livro *Os bichos*, por meio das indagações do personagem Chiquinho, aprendemos características que distinguem os animais de outros organismos vivos e somos levados a tratar essas características como critérios para agrupá-los no reino animal. A obra discute, ainda, a diversidade de ambientes em que os animais vivem e os hábitos que eles apresentam.

Por meio das indagações de Chiquinho, um menino muito esperto, os alunos puderam aprender as características que distinguem os animais de outros organismos vivos e foram levados a tratar essas características como critérios para agrupá-los no reino animal. Vejamos um trecho de tal exploração:

Prof^a – Alguém já ouviu falar sobre corais pétreos?

O aluno Mário responde: Nunca ouvi falar em pétreos, mas em corais sim. Sei o que é coral, mas não pétreo.

Prof^a – Muito bem Mário! Então fale para nós o que você sabe sobre corais.

Mário – Sei que é umas pedras duras que parecem comum, bocado de pedra feito...como se fosse pedra dura e corta e é bem bonita!

Prof^a – Pois vocês sabiam que não são pedras? Parecem com pedras, mas não são pedras, são seres vivos, pois as pedras não têm vida e os corais têm. Eles são formados por um esqueleto duro e existem corais que não têm esqueletos de carbonato de cálcio, eles se parecem com pedras moles e são chamados de corais carnosos.

Mário: Não acredito que os corais não são pedras.

A professora Célia aproveitou o momento da leitura para resgatar os conhecimentos prévios dos alunos e fazê-los avançar. Além dessa ampliação dos conhecimentos sobre os animais, os alunos também tiveram contato com textos que visam à construção e circulação do conhecimento escolar/científico. A docente, a todo o momento, pedia explicações aos alunos e eles oralmente faziam questão de expor os seus conhecimentos.

Célia contribuiu para que as crianças construíssem critérios para classificação, no caso, a classificação dos animais, aspecto de grande importância para o ensino de Ciências. Todavia, é importante destacar que a professora introduziu em sala termos científicos e posteriormente não os explorou. Nomeadamente, citou os termos corais, pétreos, carbonato de cálcio e corais carnosos.

É importante ressaltar que tais conceitos poderiam ser retomados e problematizados, pois afirmar que corais têm vida e esqueleto foge ao senso comum. Como sabemos, a ciência constitui-se por elaborações teóricas baseadas em evidências e conhecimentos organizados. A apresentação em sala de aula de explicações elaboradas com base em evidências possibilita melhor entendimento do que é dito.

Depois da leitura, os alunos preencheram uma tabela com as características de alguns animais da Mata Atlântica. Houve, em tal momento, mais uma oportunidade de refletirem sobre a escrita das palavras.

Na área das ciências naturais, a classificação constitui critério crucial para o entendimento da estrutura anatomo-funcional das espécies. As classes das diversas espécies animais dizem sobre suas características sem precisarmos estar mencionando-as detalhadamente cada vez que falamos. Elas sintetizam informações. Por exemplo, ao dizer que um animal é mamífero estamos automaticamente assumindo que este tem fossas nasais e respiração pulmonar.

No terceiro momento do projeto, os alunos foram direcionados a rever seus critérios de classificação dos animais, buscando estabelecer uma forma de classificação próxima à adotada convencionalmente. Para tanto, a professora entregou aos alunos três figuras de animais do mesmo grupo (aves, mamíferos, répteis, anfíbios e peixes) e pediu a identificação dos aspectos semelhantes entre os animais e daqueles que os faziam pertencer ao mesmo grupo. Após a socialização e sistematização das respostas, os alunos foram convidados a retornar para o agrupamento de animais feito na aula anterior e fazer as modificações necessárias. A proposta de classificar os animais é fundamental, porque formaliza com os alunos a consciência de que somos seres classificadores. Desde sempre, o homem vem classificando as coisas para organizar a sua vida e o seu conhecimento e, sendo assim, a atividade relatada é importante para consolidar essa prática constante na vida dos alunos.

Ainda nesta aula, Célia leu para os alunos a biografia de Lineu (estudioso responsável pela criação de uma classificação animal, amplamente aceita pelos cientistas). Como discutimos no tópico anterior, o aluno precisa ter contato e refletir sobre as características de diversos gêneros textuais para conseguir participar, da melhor forma, das práticas sociais de linguagem. A professora, como se pode perceber, procurou levar para a sala gêneros diversos. Estes entraram em suas aulas não por acaso, mas para atender a finalidades diversas. Foi o caso da leitura da Biografia de Lineu. Sua intenção foi fazer os alunos estabelecerem um elo entre os fatos da vida de Lineu e sua produção científica.

Podemos salientar também que a leitura de biografias de cientistas corrobora para a construção de visão que este é um ser humano que trabalha desenvolvendo estudos

sobre uma temática específica. Assim, a biografia contribui para formar uma visão de como trabalha um cientista, e o que ele produziu, rompendo com a visão que cientistas são gênios que descobrem algo sobre a natureza. Oportuniza-se a construção da visão de ciências como uma atividade humana, um conhecimento construído através de reflexões, observações, análise do que se observa, uso de conhecimentos, dentre outros. Portanto um conhecimento passível de questionamentos, de erros, de ajustes.

Por fim, a docente propôs à sua turma o preenchimento de uma cruzadinha envolvendo o nome de animais. Ela elaborou algumas dicas/ informações sobre os animais da Mata Atlântica estudados até então e os alunos teriam que escrever o nome desses animais na cruzadinha. Eis algumas das dicas dadas:

- 1) sou pintada e tenho pelo liso, mamífero, carnívoro;
- 2) tenho um bico bem comprido, vivo no topo das árvores;
- 3) vivo nas margens dos rios e lagos, para me proteger fico embaixo da água por alguns minutos, sou o maior roedor entre os animais;
- 4) sou peixe de escamas, vivo em campos alagados, como frutos e folhas, moluscos, minha cor vai do castanho ao cinza escuro;
- 5) tenho hábitos de vida noturnos, possuo grandes garras, sou muito lenta, minha cor é cinza claro.

A professora Célia nos relata como desenvolveu a atividade e conseguiu envolver todos os seus alunos nela, mesmo aqueles que ainda não dominavam a escrita convencional:

"Para os alunos que estavam bem no início do processo de alfabetização (no nível pré-silábico), eu li as dicas (características dos bichos) e distribuí imagens dos mesmos com os seus respectivos nomes embaixo. Por exemplo: na palavra **ARARA** eu li as características e o aluno logo disse qual era o animal que se tratava. Ele olhava as imagens dos animais que eu dei, verificava o nome do bicho escrito abaixo da imagem, contava as letras da palavra, olhava na cruzadinha, contava os espaços correspondentes à quantidade de letras da palavra **arara** e escrevia a palavra. Quanto aos alfabéticos conseguiram fazer a cruzadinha sem maiores dificuldades. Lia as características do animal e logo respondiam. Todos os alunos sempre acolhem com prazer as atividades de cruzadinhas. Quando falei que íamos fazer uma cruzadinha, eles gritaram:

-Oba, tia! Eu gosto muito de cruzadinha!"

Na quarta etapa do projeto, os alunos foram estimulados a ler diversos textos de divulgação científica para buscar informações sobre o habitat, os hábitos, a constituição física e os mecanismos de defesa dos animais da Mata Atlântica. No entanto, antes, a professora os envolveu na pesquisa desses materiais. Ela levou para a sala várias revistas (Revista Ciência Hoje das Crianças, Revista recreio, dentre outras) e pediu que procurassem textos sobre os animais estudados. Os alunos deveriam anotar o nome do suporte, o título do texto encontrado e em qual página ele estava. Mesmo os alunos não alfabéticos ou em processo de consolidação participaram ativamente da atividade. Eles conseguiam identificar os textos pelas imagens dos animais ou apenas lendo o título. Nota-se que mais uma vez a

Professora Célia está contemplando o ensino dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Ciências Naturais de modo integrado.



Após esse levantamento, a professora escolheu alguns textos para os alunos fazerem uma leitura exploratória e colher as informações desejadas sobre os animais. Vejamos como Célia encaminhou essa atividade:

“Organizei a turma em trios e distribuí textos de divulgação científica sobre os animais que estamos estudando. Procurei mesclar alunos que apresentavam algum domínio na leitura com crianças em hipóteses mais iniciais de escrita. Após esta primeira leitura, distribuí, então, as tabelas que continham colunas para serem preenchidas sobre o habitat dos animais, os hábitos alimentares, os seus mecanismos de defesa. Com os textos em mãos eles pesquisavam as informações que a tabela pedia e analisavam as características dos animais escrevendo as informações. Houve algumas dificuldades durante a pesquisa, pois os alunos não sabiam localizar as informações nos textos. O aluno Renan falou: ‘Tia, como é que eu vou fazer, pois eu não sei ler isso aí não?’ Eu disse para ele observar as imagens e que iria ajudá-lo nesta tarefa. Então, sentei perto do grupo dele e comecei a explorar o conteúdo. Perguntei: ‘Como é o nome deste animal?’ Ele logo respondeu que era a lontra. Eu comentei: ‘Isso mesmo! É a lontra. Então você vai escrever este nome LONTRA aqui’ (apontei para o lugar onde ele deveria escrever). Aproveitei para refletir sobre a escrita dessa palavra: ‘Presta atenção, Renan! Como escrevemos a palavra LONTRA? Como é o nome desta letra que começa este nome? É a letra do nome do Luís como se chama?’ O aluno buscou em sua memória e logo relacionou: ‘É de Luís é? É o L?’. Respondi que sim e perguntei qual era o nome da letra que termina? (a resposta foi imediata): ‘A letra A’. Uma vez localizada a palavra lontra no texto, pedi que o aluno a escrevesse do jeito que apareceu no texto. Outra aluna me perguntou: O que é habitat, tia? Eu comentei que era onde o animal mora. E ela logo falou: ‘na mata atlântica, claro! Indaguei, porém, sobre o local na mata em que o bicho mora (no rio, nas árvores, em buracos ou nas montanhas?). Aonde é que tá isso, tia? A aluna me questionou com um tom de dúvida. Como a aluna já tinha um bom nível de leitura comentei: Você sabe ler, então, estas informações estão no texto, pesquise junto com o seu grupo e busque as respostas. Eu não vou te dizer agora, tentem descobrir as informações, elas estão todas aí! Queria fazê-los desenvolver a capacidade de ler com autonomia um texto e localizar informações. Fui fazendo intervenções e estimulando os alunos a buscarem no texto as informações necessárias para o preenchimento da tabela. Levou algum tempo para acharem todas as informações, porém conseguiram preencher toda a tabela. Quase todos os alunos no início resistiram em pesquisar no texto as informações pedidas nas tabelas, porém, ao final, quando iam descobrindo as respostas, foram tendo prazer em escrever o que haviam descoberto. Foi muito interessante a motivação que as crianças ficaram ao descobrir os mecanismos de defesa dos animais.”

Como a professora Célia ressaltou, por meio desta atividade ela estava ajudando os alunos a localizarem informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas e níveis de complexidade (no caso, textos de divulgação científica). O leitor experiente faria essa localização com autonomia e os leitores/ouvintes através da escuta do texto lido por outros. Essa é uma habilidade fundamental e básica para a compreensão de um texto.

Em relação às aprendizagens desenvolvidas nas outras áreas, é preciso ressaltar que a informação sobre o habitat dos animais e seus hábitos alimentares é fundamental para construir a noção de bioma com os alunos considerando o conjunto de elementos (vegetação, clima, animais etc.) de uma determinada área geográfica. É necessário apresentar as imagens dos animais contextualizando o seu habitat e a compreensão que o habitat é o lugar onde esses animais vivem e que o lugar pode ser localizado no mapa. A noção de bioma está relacionada com o recorte de uma determinada área geográfica na qual estão localizados todos os elementos que pertencem ao bioma. Ao trabalhar a ideia de conjunto para consolidar a percepção do aluno sobre o bioma, é interessante que o professor trabalhe não apenas os elementos que fazem parte do conjunto, mas também os elementos que estariam fora dele. As diferenças extremas (por exemplo, por que o urso

polar não vive na Mata Atlântica?) ajudam o aluno a construir o seu próprio modelo de classificação que pode ter como referência elementos impossíveis, até chegar à racionalidade científica que queremos desenvolver.

Na quinta aula, os alunos começaram a estudar o gênero "ficha técnica". A proposta de leitura de livros e de fichas técnicas é fundamental para a busca e apreensão de informações, porque é só pela leitura, seja de imagens e/ou textos, que é possível ter informação.

A turma pode refletir sobre a finalidade, suporte, contexto de produção, forma de composição deste gênero textual, entre outros aspectos. Em pequenos grupos, leram fichas técnicas, buscando responder as seguintes perguntas:

- a) Vocês já leram algum texto parecido com este em algum lugar?
- b) Onde encontramos textos como estes? Para que servem?
- c) De qual animal a ficha está falando?
- d) O texto é organizado em partes? Quais são estas partes e que títulos estas recebem?
- e) Que tipo de informação encontramos nestas partes?

Continuando esse momento, ainda organizados em pequenos grupos, os alunos preencheram uma ficha técnica em branco. A professora entregou as informações referentes a cada tópico da ficha de forma avulsa, em papel separado. Os alunos leram cada bloco de informações e tentaram descobrir se as informações se referiam às características físicas, aos hábitos alimentares, ao habitat, ao nome científico etc. Por fim, elaboraram, de forma coletiva, um cartaz contendo as descobertas feitas a respeito do gênero “Ficha técnica”.

Reconhecemos que ao entrar na escola os gêneros passam por um processo de transformações, para que possam ser estudados e que isso implica, por sua vez, numa certa simplificação ou na ênfase de algumas dimensões em detrimento de outras. No entanto, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 81), é papel da escola

“[...] colocar os alunos em situações de comunicação mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.”

No projeto que estamos relatando, percebemos também essa preocupação por parte da professora Célia. Seus alunos produziram fichas técnicas atendendo a uma finalidade próxima da real (divulgar conhecimentos para a comunidade escolar). Ela também procurou explorar não só os aspectos composicionais dos gêneros (O texto é organizado em partes? Quais são estas partes e que títulos estas recebem?), mas também questões relacionadas ao seu uso social (Onde encontramos textos como estes? Para que servem?).

Na etapa seguinte do projeto (6º momento), também em pequenos grupos, os alunos elaboraram suas fichas técnicas. Para ajudar nesse processo de escrita, os grupos foram organizados sempre com a presença de ao menos um aluno que pudesse atuar como escriba. Essa estratégia permitiu que a professora circulasse melhor entre os grupos e promoveu uma troca de conhecimentos maior entre os alunos.

A revisão dos textos produzidos também foi em grupo. Os grupos trocaram os textos entre si e tiveram a missão de perceber o que estava faltando e se algo não estava claro, além de verificar questões ortográficas. A professora também circulou entre os grupos ajudando nesse momento. Abaixo segue uma das fichas na versão após a revisão do texto:

FICHA DO BICHO



NOME Anara azul

NOME CIENTÍFICO _____

TAMANHO até 1 metro

PESO 3 a 5 KG

O QUE COME frutas, sementes, insetos, castanhas

ONDE VIVE na mata Atlântica

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Pesa 3 a 5 KG

TEMPO DE GESTAÇÃO 35 dias

NÚMERO DE FILHOTES 2 a 3 ovos por ano

TEMPO DE VIDA _____

CURIOSIDADES Costumam gritar muito para se comunicarem

ALUNOS: André Oliveira da Silva Junior

DATA 20/05/22

Na sétima aula, a professora levou para a sala um mapa que evidenciava a extensão atual da Mata Atlântica ao longo do território nacional e pediu aos alunos para identificarem os estados que abrigavam o bioma e onde sua concentração era maior ou menor. A professora trabalhou a orientação para a leitura do mapa a partir da observação dos alunos. Vejamos um trecho dessa aula:

"Profª: Vamos continuar com o nosso projeto da Mata Atlântica? Observem que eu trouxe hoje vários mapas para que possamos ter ideia de quanto a Mata Atlântica era grande; como ela era e o que resta dela hoje em dia. Vocês já viram um mapa? Sabem para que serve? O que é um mapa? Digam o que vocês acham que seja.

Aluno 1: Eu já vi, mas eu não sei pra que serve.

Profª: Um mapa minha gente, é como se fosse uma fotografia do lugar que a gente vive e de outros lugares da terra. Mesmo se a gente não conhecer um lugar, um mapa serve para nos localizarmos e sabermos onde nos encontramos. Olhem e vejam este mapa aqui bem grandão, é o mapa do nosso país e ele mostra todos os estados e cidades do Brasil.

Aluno 2: Até de Igarassu, tia?!

Profª: Sim, pois Igarassu está dentro do Estado de Pernambuco é um município e faz parte deste Estado e do Brasil. Aqui nós temos estes mapas que nos mostram os estados em que nós podemos encontrar exemplares de Mata Atlântica. Observem que este aqui nos mostra a distribuição da Mata nos estados em que ela existe.

Aluno 3: É onde está pintado de verde, né tia?

Profª: Sim. Vejamos este outro aqui. Existem locais que estão pintados de amarelo que era a Mata Atlântica antes de ser destruída e os locais que estão pintados de verde é o que restou. Vou deixar que vocês fiquem livres para observar. Visualizem bem esses mapas que eu trouxe e depois vamos refletir sobre o que vocês acharam.

(Depois de um tempo)

Profª: E então, o que vocês descobriram durante as observações dos mapas?

Aluno 3: Nós descobrimos que, neste mapa aqui mostra pra gente o que tem ainda da floresta, o que tinha, agora tem bem pouquinho da Mata Atlântica. Tem bem pouquinho, tia! (outros alunos reforçaram esta fala)

Profª: Pois é. E por que será que restou tão pouco desta Mata?

Aluno 4: Porque os "homens vieram e destruiu" quase tudo né?

Profª: Foi isto mesmo!"

Após esta atividade, a professora pediu aos alunos que preenchessem mapas vazados com os nomes dos Estados em que ainda há a Mata Atlântica. Todos preencheram e pintaram de verde a faixa referente à Mata.

Ao levantar questões relacionadas ao tamanho da área onde se localiza o bioma, são trabalhadas questões como: a percepção dos alunos de grande/pequeno, extensão da ocorrência de um mesmo bioma no país. Ao questionar as divisões políticas dos estados e sua relação com a ocorrência do Bioma Mata Atlântica, a professora separa os elementos da natureza e os elementos da sociedade, mostrando que o bioma não se restringe aos limites geográficos de uma determinada região ou estado.

A atividade de localização dos estados ou capitais serve apenas como um procedimento de orientação e localização dos alunos que irão construir os seus próprios referenciais de localização e memorização do mapa. Existe um consenso entre os especialistas de que não é possível ensinar a alguém, por meio de exposição, os conceitos relativos à noção de espaço e a sua representação (ALMEIDA, 2002). Isso não significa que esses conceitos não possam ser construídos por meio de um processo de orientação e formação, mas não poderão ser ensinados, a partir da leitura de um texto ou a realização de um questionário. “Ler” mapas e movimentar-se no espaço requer uma dimensão da percepção e consciência da própria corporeidade que não pode ser simplesmente decorada em um ponto do livro. Esta construção precisa ser cuidadosamente estruturada, avaliando a percepção individual de cada um em relação ao seu espaço para posteriormente inserir elementos da cartografia.



O trabalho com mapas tem como objetivo o letramento cartográfico dos alunos e deve começar desde os primeiros anos para que o aluno se familiarize com o seu uso e domine as técnicas de leitura de qualquer representação gráfica do território. Considerando os objetivos do projeto desenvolvido pela professora, o mapa poderia ter sido apresentado no começo da atividade ou ao final, como foi a estratégia escolhida. A professora apresentou vários elementos da Mata Atlântica, discutiu a sua ocupação ao longo da história e depois propôs a atividade com mapa. No momento em que os mapas foram inseridos, os alunos já tinham consolidado a ideia do conjunto Mata Atlântica, mas provavelmente não tinham construído a percepção que esse conjunto estava localizado em uma determinada extensão do território. A percepção de que todas as coisas existentes estão necessariamente em alguma parte do espaço é fundamental para a compreensão de continuidade entre os lugares. Não existe o “nada” quando se trata do espaço geográfico, tudo está localizado em algum lugar. Se os elementos são construídos sem a percepção de localização, a criança não desenvolve a compreensão de vizinhança, separação, ordem, continuidade, envolvimento e separação (ALMEIDA, 2002), conceitos essenciais para a Geografia.

Depois da leitura do mapa, a docente levantou os seguintes questionamentos aos alunos: Existem pessoas na Mata Atlântica? Quem são estas pessoas? Como vivem?

Onde vivem? E começou a conversar com os alunos sobre essas pessoas, destacando que há populações de diferentes grupos de pertencimento nas capitais, nas regiões metropolitanas e nas demais cidades (ex: no interior). Um desses grupos são, justamente, os povos indígenas. Sua intenção com esta etapa do projeto era fazer os alunos identificarem a antiguidade dos povos indígenas no bioma estudado, ou seja, situarem a existência dos povos indígenas na Mata Atlântica como sendo muito anterior à existência das populações não-indígenas.

Além disso, a professora Célia quis apresen-

tar um problema atual vivenciado pelas populações indígenas do país: embora tenham sido os primeiros habitantes do bioma Mata Atlântica, atualmente, em várias cidades, eles compõem a minoria da população. Por que será que isso aconteceu?

Levando em consideração a necessidade do trato da realidade regional e local, a professora Célia apresentou à turma os povos indígenas da Mata Atlântica Nordestina e analisou, com a turma, as narrativas a respeito da criação do mundo feitas pelos povos indígenas existentes no Agreste e no Sertão de Pernambuco.

Meu povo conta. Centro de Cultura Luiz Freire: Projeto Escola de Índio. 1ª edição, 2003.

O livro traz narrativas dos povos indígenas no Estado de Pernambuco. Os mitos reúnem lembranças, fenômenos naturais, sociais e políticos vivenciados pelos povos indígenas em Pernambuco. Os textos são repletos de significações e ressignificações de sua cultura e tradição. As narrativas são apresentadas com imagens, desenhos e palavras do cotidiano que falam do mundo, do passado e do presente. A religiosidade e as danças nos revelam a importância e força da tradição desses povos.

A escolha das narrativas indígenas decorreu da convicção de que o conhecimento e a convivência com relatos míticos de outras culturas pode favorecer a criação de laços de encantamento, respeito e solidariedade entre os povos. Uma segunda razão foi de ordem mais prática, ela não conseguiu ter acesso a nenhum gênero produzido pelos outros povos indígenas existentes na Mata Atlântica Nordeste.

Para o caso do estado de Pernambuco, a professora Célia fez questão de explicar à turma que os índios não caminharam “naturalmente” para longe do litoral, para o “interior” ao longo do tempo, mas que foram sendo empurrados pelos não índios – cada vez mais numerosos (plantadores, fazendeiros, grileiros e outros) – para as áreas menos férteis, distantes da mata úmida (SILVA, 2011).

A professora utilizou os mapas com as localizações das populações indígenas brasileiras, disponíveis no site do IBGE (<http://www.ibge.gov.br/indigenas/mapas.html>) e os relatos míticos. Abaixo, apresentamos um trecho desse momento:

“Organizei a turma em círculo e distribuí mapas que mostravam os lugares onde existem reservas indígenas e informações sobre os povos da Mata Atlântica. Em seguida, falei que entre os povos indígenas existem várias histórias que são contadas nas aldeias nas quais eles acreditam ser verdadeiras e que nós chamamos de mitos. Propus-me a ler um destes mitos, chamado “Ciricora”, um mito do povo Xucuru. Comecei perguntado: O que vocês acham que seja CIRICORA? Os alunos começaram a levantar hipóteses: ‘Um passarinho’; ‘Ah, é um siri numa corda!’; ‘Os índios’; ‘Uma cobra’. Fiz a leitura do texto e logo descobriram que se tratava de um pássaro e que um aluno havia conseguido descobrir. A turma toda pediu para eu ler outro texto. Observei o quanto a leitura dos mitos indígenas motivou as crianças. Todos queriam opinar, arriscar

o que aconteceria no decorrer e no final das histórias. Foi uma atividade bastante dinâmica! Em seguida, enfatizei mais uma vez que os índios foram os primeiros habitantes da Mata Atlântica e que eles são um grupo social cujas maneiras de viver ajudam a preservar a fauna e flora da Mata Atlântica.”

Na oitava aula, os alunos continuaram a analisar alguns aspectos das condições de vida das populações da Mata Atlântica, refletindo sobre os impactos causados pela crescente destruição do bioma e pensando em soluções ao alcance das suas possibilidades para tentar reverter esse quadro. Como uma forma de proposição, resolveram produzir um cartaz educativo, sensibilizando as pessoas da comunidade escolar para a necessidade de preservar o pouco que restou da Mata e da fauna e da presença indígena na região. Este cartaz também seria exposto no dia da exposição.

Sem dúvidas essa é uma prática motivadora porque expõe e divulga um esforço individual e coletivo dos alunos, significando que nada foi em vão. Além de aprender, eles mostram que seus trabalhos também podem ser fontes de informações para outros alunos. E, desde cedo se situam no mundo do conhecimento, que é fundamentado numa espiral.

Antes da produção, porém, a professora Célia sentiu necessidade de levar para sua sala de aula vários cartazes educativos, de temas diferentes, para as crianças lerem e explorarem. A intenção era fazer os alunos terem um contato mais de perto com este tipo de material, perceberem as estratégias que geralmente são utilizadas nele, assim como sua diagramação e estrutura.

Ao realizar a exploração, a professora proporcionou às crianças inserção na esfera midiática e mais especificamente no campo da propaganda, pois os cartazes educativos são textos que fazem apelos e visam à propagação de ideias sem fins comerciais, por isso podemos dizer que são predominantemente argumentativos. Em

tais gêneros, também encontramos uma grande preocupação com os recursos estilísticos, utilizados para causar os efeitos de sentido (FERRONATO E FERRONATO, 2001).

Na penúltima etapa do projeto didático, a turma começou a preparar a exposição para a comunidade escolar e como primeira tarefa, os alunos produziram um convite a ser entregue nas salas de aula e afixado na entrada e no mural da escola, assim, todos poderiam ver. Chegado o grande dia da exposição, os alunos organizaram todo o espaço disponibilizado pela escola e pregaram o material confeccionado ao longo do projeto.

Referências

ALMEIDA, Rosângela; PASSINI, Elza. **O Espaço Geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2002.

FERRONATO, Camilo; FERRONATO, Vera Lúcia de A. **Recursos argumentativos na publicidade**. Tuiuti: Ciência e Cultura, n^o 23. Curitiba, 2001, p. 183 a 198.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 71 a 94.

SILVA, Edson. Índios Xukuru x fazendeiros: história socioambiental no Agreste pernambucano. In: SILVA, Edson; RODRIGUES, André Figueiredo; AGUIAR, José Otávio. (Org.). **Natureza e Cultura nos domínios de Clio: História, Meio-Ambiente e questões étnicas**. Campina Grande/PB: EDUFPG, 2011, p.49-73.

Os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento: ampliando as possibilidades

Leila Nascimento da Silva
Adriana M. P. da Silva
Ana Beatriz Gomes Carvalho
Lourival Pereira Pinto

No segundo texto desta unidade, acompanhamos a professora Célia desenvolver um trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula, em uma turma do terceiro ano. Os alunos foram convidados a participar do Projeto Didático “Biodiversidade na Mata Atlântica” e a ler e produzir textos diversos, tais como adivinhas, fichas técnicas de animais, textos de divulgação científica, mapas, tabelas, relatos históricos, biografias e cartazes educativos.

Por meio da experiência relatada foi possível perceber de que forma as aprendizagens conquistadas relativas ao componente curricular Língua Portuguesa puderam atuar como meios para a apropriação de conceitos relativos a outros componentes e, também, para a inserção dos alunos na sociedade letrada.

O objetivo deste texto é pensar sobre possíveis desdobramentos, adequações e outras sugestões de atividades que poderiam ser vivenciadas a partir do trabalho realizado pela professora Célia, não apenas pensando

nos alunos do 3º ano, mas também nos alunos dos anos 1 e 2 do Ensino Fundamental.

A princípio, lembramos que a prática de utilização de diferentes textos em sala de aula deve ser constante em todos os anos do Ensino Fundamental. No que diz respeito aos três primeiros anos, ela deve estar articulada com as atividades relacionadas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (perspectiva do alfabetizar letrando).

A professora Célia tinha uma turma heterogênea, com alunos que apresentavam diferentes hipóteses acerca do Sistema de Escrita Alfabética. Ao longo do relato de sua experiência pudemos identificar algumas estratégias que ela encontrou para envolver todos os alunos em sua proposta e contribuir para o progresso de sua turma. Da mesma forma acontece com as turmas de primeiro e segundo anos. O professor, portanto, terá que lidar com essa situação.

Na experiência relatada, por várias vezes a professora optou em fazer as atividades em

Nos cadernos da unidade 7 a heterogeneidade em sala de aula é foco de discussão.

grupo, pois contou com a ajuda dos alunos que já estavam com uma escrita convencional ou em processo de consolidação para mediar as atividades de leitura e servir de escriba para aqueles que ainda não dominavam a escrita. Assim, a docente pôde garantir a participação de todos e cada um contribuiu com o que conseguia fazer.

Nas turmas com muitos alunos em etapas iniciais de alfabetização, o professor pode assumir esse papel de leitor mais experiente e escriba. Através da produção coletiva de texto, por exemplo, os alunos aprendem muito sobre o ato da escrita e sobre os textos, como esclarece Guerra (2009, p. 61):

“No momento da produção de um texto, vários conhecimentos são mobilizados tanto em relação ao tema quanto em relação aos gêneros discursivos. Na produção coletiva do texto, não é diferente, mas, além de organizar esses conhecimentos para a escritura do texto, o aluno é desafiado a explicitar tais conhecimentos para que a partir da troca de ideias, sentimentos, valores e informações venha a interagir com o outro (aluno e/ou professor) para que sejam tomadas as decisões coletivas, levando o grupo a avaliar e selecionar as informações e ideias que irão constituir o texto.”

Na turma de terceiro ano por nós acompanhada, as crianças puderam aprender bastante sobre vários gêneros, tais como os textos de divulgação científica, os convites, as biografias e, principalmente, sobre as fichas técnicas, as quais a mestre da turma dedicou uma maior atenção.

Enfim, muitas foram as aprendizagens, mas as possibilidades de trabalho são sempre muito variadas. Este mesmo tema poderia ser explorado por meio da construção de histórias em quadrinhos envolvendo os animais da Mata Atlântica e suas habilidades de sobrevivência. A construção de um bichionário ilustrado (dicionário com verbetes sobre os animais e desenhos) também seria interessante. Primeiro porque o verbete é um texto curto, o que facilita ainda mais o envolvimento dos



alunos em processo de alfabetização; segundo, porque a atividade em questão iria ser bastante lúdica para as crianças, motivando sua participação. Sem dúvidas, tais propostas também possibilitariam um bom trabalho na perspectiva do alfabetizar letrando.

Em relação à área de Geografia, reconhecemos que nos anos iniciais esse componente curricular deve possibilitar o aluno a construir leituras do mundo, ao mesmo tempo em que inicia o processo de apropriação e domínio da leitura de textos. Nos três primeiros anos, as propostas de atividades devem considerar a ampliação no universo de conhecimento do aluno a partir de si mesmo, do contexto em que vive e da diversidade do mundo. É necessário construir o contraponto entre o local e o global, apresentando a realidade do aluno e suas experiências como uma das possibilidades de se viver, mas não a única ou a melhor. A Geografia tradicionalmente ensinada nas séries iniciais sempre reduziu territorialmente o que deveria ser apresentado ao aluno como se a compreensão do espaço vivido fosse a única possibilidade de leitura do espaço geográfico. O fluxo de informações que circula hoje em nossa sociedade não permite mais que o conhecimento seja reduzido para facilitar a compreensão de qualquer conceito, ideia ou procedimento, é preciso sistematizar a informação e não fragmentar.

No processo de apropriação da leitura e da escrita, a diversidade de gêneros textuais enriquece o trabalho e amplia o contato do aluno com a cultura letrada. Não é diferente com a Geografia, que também deve ter por base gêneros textuais próprios dessa área, como mapas, gráficos etc., que contribuem para tornar a apropriação do conhecimento mais rica. Assim, ao trabalhar com o mapa do bairro, por exemplo, o professor pode mostrar ao aluno croquis, imagens aéreas do bairro, mapas oficiais, fotografias do local e estimular o aluno a fazer o seu próprio desenho. O contato com diferentes representações gráficas de um mesmo local leva o aluno a perceber que a representação é uma convenção com regras criadas para facilitar a leitura e não um retrato fiel da natureza.

Escrever cartas para os parentes que residem em outras cidades ou enviar um cartão postal para um amigo que mora em outra região, permite que o aluno descreva a realidade do local onde vive e reflita sobre a diversidade de paisagens e locais nos quais as pessoas vivem, considerando aspectos culturais, físicos e econômicos. A transposição do “eu” para o mundo é um processo que se inicia nos primeiros anos de vida da criança, mas a leitura do mundo e a compreensão de sua dinâmica, seus códigos e as suas relações, precisa ser construída nos primeiros anos da vida escolar.

Os quadros de direitos de aprendizagem de História estão expostos nos cadernos da unidade 2.

Este processo de ida para o mundo envolve também o reconhecimento das diferentes práticas e artefatos culturais produzidos pelas sociedades e grupos humanos ao longo do tempo. Este é o interesse da História.

A História nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ajudar os pequenos a se situar dentro dos seus grupos de

convívio (e sempre em relação aos demais grupos de convívio), por intermédio da leitura e da compreensão dos registros de memória historicamente produzidos.

Imaginando o ponto de vista dos pequenos e inspirados em Philippe Meirieu (MEIRIEU, 2005), propomos que esta disciplina deva favorecer a construção das seguintes reflexões:

- a) Eu faço parte de um ninho de um grupo de convívio, neste tempo e neste lugar (conceito de comunidade).
- b) Existem “muitos outros ninhos diferentes do meu, neste tempo e neste lugar” (conceito de coletividade).
- c) “Outros ninhos diferentes e semelhantes ao meu já existiram em outros tempos e outros lugares” (conceito de humanidade).
- d) “Todos os ninhos, inclusive o meu, vivenciam mudanças com o tempo e eu faço parte delas” (conceito de historicidade).
- e) “Eu tenho uma opinião sobre as mudanças vividas pelo meu ninho e pelos demais”

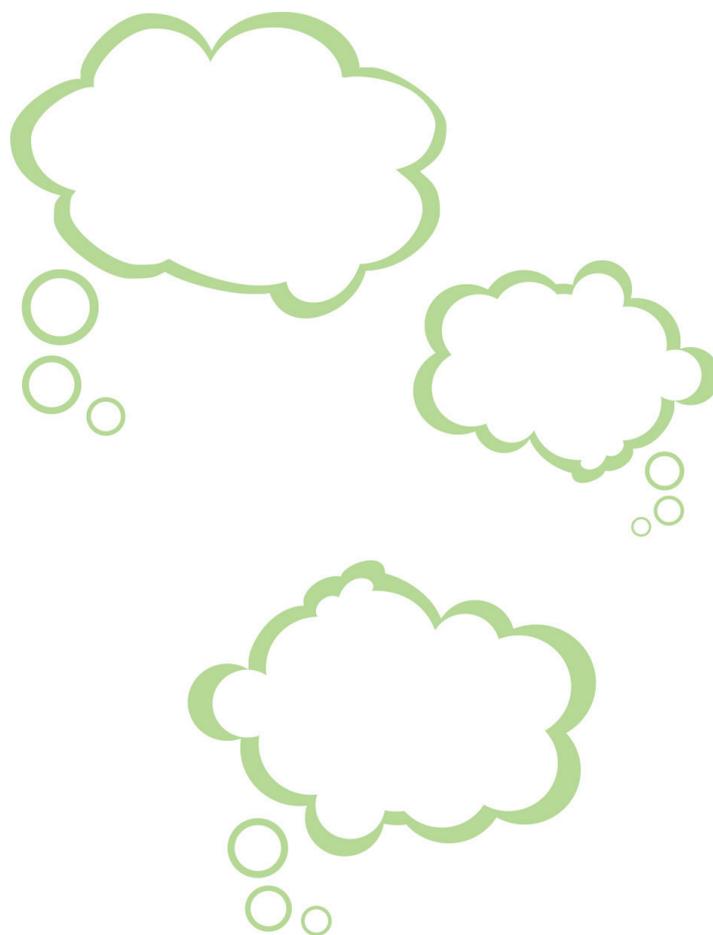
Acreditamos que mais do que informativa, no início do Ensino Fundamental, a História é uma disciplina formativa, a partir da qual devemos estimular o respeito às trajetórias dos diferentes povos e grupos de convívio; e a construção de laços de solidariedade em torno de temas e de ações comunitárias e coletivas, que nos afetam a todos, como humanidade. Neste sentido, podemos utilizar todos os diferentes tipos de registros documentais com os quais

trabalhamos em sala de aula— textos manuscritos e impressos, imagens estáticas ou em movimento, mapas, registros orais, monumentos históricos, obras de arte, registros familiares, objetos materiais, dentre outros— identificando e analisando, sempre que possível, as características do tempo e do lugar nos quais eles foram produzidos, as intenções dos seus autores e as razões que nos fazem utilizá-los nos dias atuais (caso eles pertençam ao passado).

Referências

GUERRA, Severina Erika Morais Silva. Produção coletiva de carta de reclamação: interação professoras / alunos. **Dissertação de Mestrado**. Pós-Graduação em Educação da UFPE. Recife: UFPE, 2009.

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



COMPARTILHANDO

Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Ciências

O ensino das ciências é um direito das crianças previsto na Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Art. 16, onde registra:

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

Artigo 16

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Há, ainda, outras referências a esse direito. No Art. 32, podemos ler:

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Considerando tal direito, a escola deve oferecer condições: (1) que permitam a elaboração de compreensões sobre o mundo condizentes com as perspectivas atuais da comunidade científica, (2) de entendimento de que as compreensões sobre o mundo são produções humanas, criadas e influenciadas por um contexto histórico,

(3) de se fazer uso das compreensões sobre o mundo para estabelecer a relação entre os conhecimentos que se produzem sobre este mundo e as aplicações e produtos que tais conhecimentos possibilitam gerar, quanto dos efeitos de ambos, compreensões e produtos, para a vida social e política dos cidadãos.



Estas três condições que a escola deve oferecer favorecem a garantia dos direitos de aprendizagem que estão diretamente relacionados a eixos estruturantes, norteadores específicos da ação pedagógica na área do ensino das ciências. Nomeadamente estes eixos são: 1) compreensão conceitual e procedimental da ciência, 2) compreensão sociocultural, política e econômica dos processos e produtos da ciência, 3) compreensão das relações entre ciência, sociedade, tecnologia e meio ambiente.

O primeiro eixo estruturante “compreensão conceitual e procedimental da ciência” refere-se à obrigatoriedade da escola proporcionar aos estudantes entendimento de conhecimentos científicos básicos e mostrar como tais conhecimentos foram construídos. Portanto, envolve tanto a compreensão de conceitos quanto a compreensão das diversas maneiras como tais conceitos foram produzidos. O segundo eixo é constituído da “compreensão sociocultural, política e econômica dos processos da produção do conhecimento científico”. Remete-se, assim, ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, para práticas que possibilitem o reconhecimento da ciência como atividade humana. Dito em outras palavras, visa-se à construção da ideia de que o conhecimento científico é feito por pessoas que organizam ideias e desenvolvem técnicas a serem utilizadas na busca de elementos para construção do entendimento acerca



do que estudam. Ao se conceber a ciência como atividade humana, assume-se que fatores sociais, culturais, políticos e econômicos interferem no processo de construção de conhecimento. O terceiro eixo estruturante do ensino das ciências é a ‘compreensão das relações entre ciência, sociedade, tecnologia e meio ambiente’ e diz respeito à utilização do conhecimento científico e aos desencadeamentos que o uso deste traz.

Para a realização de práticas pedagógicas estruturadas sob tais eixos é relevante termos clareza dos direitos de aprendizagem especificamente relacionados a cada um deles, nos três primeiros anos do ensino fundamental. Neste sentido, apresentamos a seguir quadro com a exposição de tais direitos.

Direitos Gerais de Aprendizagem em Ciências Naturais	Eixos de Ensino das Ciências Naturais	Direitos Específicos de Aprendizagem em Ciências Naturais	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Elaborar compreensões sobre o mundo condizentes com perspectivas atuais da comunidade científica.	Compreensão conceitual e procedimental da ciência.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender como a ciência constrói conhecimento sobre os fenômenos naturais . - Entender conceitos básicos das ciências. - Ler e escrever textos em que o vocabulário da ciência é usado. - Interpretar textos científicos sobre a história e a filosofia da ciência. - Perceber as relações existentes entre as informações e os experimentos adquiridos e desenvolvidos por cientistas e o estabelecimento de conceitos e teorias. - Relacionar as informações científicas lidas com conhecimentos anteriores. - Possuir conhecimentos sobre os processos e ações que fazem das ciências um modo peculiar de se construir conhecimento sobre o mundo. - Identificar as fontes válidas de informações científicas e tecnológicas e saber recorrer a elas. - Aprender a tecer relações e implicações entre argumentos e evidências. - Aprender a planejar modos de colocar conhecimentos científicos já produzidos e ideias próprias como suposições a serem avaliadas (hipóteses a serem exploradas). - Desenvolver raciocínio lógico e proporcional. - Aprender a seriar, organizar e classificar informações. - Elaborar perguntas e aprender como encontrar conhecimentos científicos já produzidos sobre o tema em questão. - Estimular o exercício intelectual. 	I	I/A	I/A/C

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

<p>Entender que as compreensões sobre o mundo são produções humanas, criadas e influenciadas por seus contextos históricos.</p>	<p>Compreensão sociocultural, política e econômica dos processos e produtos da ciência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar ciência de tecnologia. - Perceber o papel das ciências e das tecnologias na vida cotidiana. - Compreender a ética que monitora a produção do conhecimento científico. - Considerar o impacto do progresso promovido pelo conhecimento científico e suas aplicações na vida, na sociedade e na cultura de cada pessoa. - Compreender que o saber científico é provisório, sujeito a mudanças. - Utilizar o conhecimento científico para tomar decisões no dia-a-dia. - Desenvolver posição crítica com o objetivo de identificar benefícios e malefícios provenientes das inovações científicas e tecnológicas. - Compreender a maneira como as ciências e as tecnologias foram produzidas ao longo da história. 	<p>I</p>	<p>I/A</p>	<p>I/A/C</p>
<p>Fazer uso da compreensão sobre o mundo para estabelecer a relação entre o conhecimento que se produz sobre este mundo e as aplicações e produtos que tal conhecimento possibilita gerar, quanto dos efeitos de ambos compreensão e produtos, para a vida social e política dos cidadãos.</p>	<p>Compreensão das relações entre ciência, sociedade, tecnologia e meio ambiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a natureza da ciência entendendo como os conhecimentos são produzidos e suas implicações para a humanidade e o meio ambiente. - Considerar como a ciência e a tecnologia afetam o bem estar, o desenvolvimento econômico e o progresso das sociedades. - Reconhecer os limites da utilidade das ciências e das tecnologias para a promoção do bem estar humano e para os impactos sobre o meio ambiente. - Participar de situações em que os conceitos e procedimentos científicos, juntamente com as reflexões sobre a natureza ética da ciência são mobilizados para direcionar tomadas de posição acerca de situações sociais atuais e relevantes. 	<p>I</p>	<p>I/A</p>	<p>I/A/C</p>

Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização – Geografia

Na Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Art. 16, registra-se que todas as áreas de conhecimento constituem direitos de aprendizagem das crianças:

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Nesse sentido, a Geografia, como componente curricular, colabora para a garantia do acesso aos conhecimentos do mundo físico e natural e da realidade social e política.

Direitos gerais de aprendizagem: Geografia

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Reconhecer a relação entre sociedade e natureza na dinâmica do seu cotidiano e na paisagem local, bem como as mudanças ao longo do tempo.	I	I/A/C	I/A/C
Descrever as características da paisagem local e compará-las com as de outras paisagens.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e valorizar as relações entre as pessoas e o lugar: os elementos da cultura, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem.	I/A	A/C	A/C
Ler, interpretar e representar o espaço por meio de mapas simples.	I	I/A/C	I/A/C
Reconhecer os problemas ambientais existentes em sua comunidade e as ações básicas para a proteção e preservação do ambiente e sua relação com a qualidade de vida e saúde.	I	I/A/C	I/A/C
Produzir mapas, croquis ou roteiros utilizando os elementos da linguagem cartográfica (orientação, escala, cores e legendas).	I	I/A/C	I/A/C
Ler o espaço geográfico de forma crítica através das categorias lugar, território, paisagem e região.	I	I/A	I/A/C
Identificar as razões e os processos pelos quais os grupos locais e a sociedade transformam a natureza ao longo do tempo, observando as técnicas e as formas de apropriação da natureza e seus recursos.	I	I/A	I/A/C

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

Relato de experiência: “Respeito às diferenças”

Professora Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes Porto
Escola Municipal Poeta Solano - Recife/PE
Turma: 3º ano

A experiência aqui relatada teve como público-alvo alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Poeta Solano, Recife/PE. A sequência de atividades apresentada teve duração de dois dias.

Estávamos um pouco tristes com alguns acontecimentos. Dois alunos da nossa sala haviam se envolvido em uma briga com xingamentos e agressões verbais preconceituosas. Após algumas intervenções administrativas por parte da gestão da escola, senti a necessidade de vivenciar atividades que envolvesse a temática da diversidade aliada à proposta de alfabetização, já que a minha turma é bastante heterogênea quanto ao nível de escrita. Deparei-me com algumas questões mais urgentes: incentivar a leitura fluente daqueles que já leem, consolidar a escrita de outros alunos por meio do trabalho com textos e desenvolver conceitos, procedimentos e atitudes baseados no respeito às diferenças sociais e humanas.

A primeira atividade foi uma roda de conversa na qual tentei provocar os alunos sobre alguns conceitos como racismo, desigualdade social, violência e respeito. Questionei se eles achariam graça no mundo se todas as pessoas fossem iguais, se eles se consideravam melhor do que alguém e se devíamos respeitar as diferenças etc. Entre os alunos, foi de comum acordo a importância do respeito à diversidade. Percebi que as crianças já tinham uma opinião construída a este respeito e questionei: “Se todos concordam que devemos respeitar as pessoas, independente de raça, religião e situação financeira, o que vocês fazem para tornar o mundo melhor?”. A partir dessa pergunta, as respostas foram diversas: “Obedeço à professora, a meus pais e minha avó”; “Não abuso o colega”; “Ajudo as pessoas com alimentos na porta de casa”; “Ajudo meu amigo quando ele não sabe fazer a tarefa”; “Respeito os mais velhos”, enfim, a partir das falas das crianças comeci a colocá-los no lugar de cidadãos responsáveis pela paz no mundo.



Didático

Fizemos a leitura do poema “Diversidade”, de Tatiana Belinky, presente no livro didático de História da turma, que aborda as diferenças

humanas, mostrando que ninguém é melhor do que ninguém e conviver com a diversidade faz o mundo ficar mais interessante. Entreguei o texto fotocopiado para as crianças e solicitei que elas fizessem a leitura silenciosamente. Em seguida, fiz algumas perguntas: Qual o assunto abordado no texto?; Que mensagem ele quer nos trazer?; Tem alguma parte no texto que vocês acharam engraçada? Por quê? As respostas das crianças foram bastante satisfatórias. Alguns argumentaram que no texto as pessoas eram diferentes e não tinham problema por causa disso. Outros afirmaram que o texto era engraçado porque trazia muitas rimas.

Após a fala das crianças, resaltei que o texto era um poema cujo tema era a diversidade e solicitei que eles caracterizassem que tipo de diversidade o texto trazia. Fizemos, então, uma lista destas diversidades, apontando os nossos próprios exemplos na sala e na escola. Aproveitei para refletir que as pessoas também são diferentes no comportamento, no modo de viver a vida. Pouco a pouco, construímos a lista de diversidades: físicas, sociais; culturais, de raça; de religião. Resgatei o conceito de multiculturalismo, exemplificando a temática trabalhada no carnaval

do Recife e do Estado de Pernambuco há alguns anos: “Carnaval Multicultural”, colocando o Brasil como uma nação com várias culturas, religiões e raças. Como os alunos vivenciam nas suas comunidades essa realidade, foi notável a construção desse conceito por eles.

Ao resgatar o poema, solicitei que as crianças contassem em quantos pedacinhos (estrofes) o texto estava dividido e quantas frases (versos) tinha cada pedacinho. Este foi um trabalho proveitoso, pois a maioria dos alunos respondeu positivamente as questões apresentadas. Em seguida, apresentei para eles um conto e outro poema presente no livro didático e eles facilmente identificaram qual texto era poema: “É assim, tem estrofes né, tia?”. Expliquei para as crianças que o poema tem essa organização: estrofes e versos (mostrando as linhas). Durante a explicação, um aluno disse: “Este poema tem muita rima. Gostei dele”. A surpresa não foi tanta, porque costume trabalhar muitos textos da tradição oral com essa turma, como parlendas, poemas rimados, trava-línguas. Após esse momento, solicitei que as crianças localizassem no texto, cinco pares de palavras que rimavam e escrevessem no caderno. Aquelas que liam com fluência conseguiram realizar rapidamente a tarefa; as crianças que não possuíam leitura fluente, mas já realizavam leitura de palavras isoladas, também conseguiram. Os alunos que apresentavam mais dificuldades rea-



lizaram a tarefa com ritmo diferente das outras, mas fizeram. Quando questionados sobre como conseguiram, obtive respostas do tipo: “foi fácil tia, essa palavra parece com esta no final”; “eu lia o final e consegui”. Outra estratégia que sempre costumo usar e que dá muito certo é a leitura de palavras no texto. Tanto os alunos do grupo dos alfabéticos como os do silábico conseguem sucesso do seu desempenho.

Seguindo a aula, propus que as crianças, em grupos, também escrevessem pequenos poemas sobre o tema. A ideia foi tornar os alunos alfabéticos escribas durante a produção textual, mas que todos participassem da escrita, dando ideias e construindo rimas. No dia seguinte, fizemos a correção dos textos. Após esta, as crianças apresentaram os poemas em forma de jogral para os demais colegas da sala. Este momento gerou muita expectativa e euforia. Algumas crianças tiveram dificuldade de escutar atentamente a

apresentação dos colegas. Foi algo que me deixou bastante aflita e me fez perceber a necessidade de trabalhar mais essa habilidade com os alunos em intervenções futuras.

Para finalizar as atividades, fiz a leitura do conto “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado, no intuito de resgatar os conflitos que gerou a discussão entre os alunos. Ao final da leitura questioneei aos alunos sobre a relação do conto com o poema que havíamos trabalhado. Grande parte da turma identificou que os dois textos falavam do respeito entre as pessoas, independente da cor. Aproveitei para enfatizar para as crianças que, na nossa vida, vamos nos deparar com esse tipo de preconceito e devemos saber como agir, pois não podemos responder uma agressão com outra agressão como fizeram os alunos.

APRENDENDO MAIS

Sugestões de leitura

1.

Gêneros orais e escritos na escola.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro organizaram e publicaram a tradução de diversos textos de Schneuwly, Dolz e colaboradores. Esses autores discutem o ensino escolar de gêneros escritos e orais e defendem que os gêneros são instrumentos culturais que devem ser apropriados pelos alunos, se desejamos que estes sejam capazes de interagir verbalmente com seus pares, em situações diversas da vida. Entre as questões discutidas no livro estão: Por que trabalhar com gêneros e não com tipos? Em que esses trabalhos e esses conceitos são diferentes? Que gêneros selecionar para o ensino e como organizá-los ao longo do currículo? Como pensar progressões curriculares? Esta é, portanto, uma leitura essencial para todos os professores de Língua materna que buscam respostas para estas e outras indagações.



2.

Aula de português: encontro & interação.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Acervo do PNBE do Professor/2010)

O livro traz uma reflexão em torno das aulas de Português. Na primeira parte, a autora fornece um panorama geral de como vem acontecendo o ensino de Português no Brasil, enfocando cada eixo de ensino (Leitura, Produção de texto; Análise Linguística e Oralidade) e levantando críticas a essa postura. Segundo Irandé Antunes, o trabalho com a língua deve ter como principal unidade de análise os textos, dessa forma, os alunos teriam um entendimento maior da linguagem. Na segunda parte do livro, a autora apresenta uma proposta interacionista de trabalho com a língua.

3.

Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e Linguagem.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e Linguagem.** Fascículo 5: o lúdico na sala de aula: projetos e jogos. Brasília, 2008. (Disponível em [www.http://portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br))

O fascículo 5 tem o objetivo de auxiliar os professores a promoverem tanto um trabalho de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, quanto práticas de leitura, escrita e oralidade significativas. É dividido em três unidades. A primeira apresenta o projeto "Almanaque para crianças: o livro que até os professores e as professoras gostariam de ler". O almanaque é composto de textos de vários gêneros, todos criados e/ou selecionados pelas crianças. A segunda unidade apresenta o projeto "Brincadeiras populares", desenvolvido por uma turma do 2º ano e que culminou na produção de um catálogo de brincadeiras; e o projeto "Cantar também faz rir e brincar", que buscou resgatar as cantigas populares. A terceira unidade apresenta duas experiências envolvendo jogos de alfabetização.

4

O espaço geográfico: ensino e representação.

ALMEIDA, Rosângela e PASSINI, Elsa. **O espaço geográfico: ensino e representação.** São Paulo: Contexto, 2002. Coleção Repensando o Ensino. (Acervo do PNBE do Professor/2010)

O livro aborda as questões relacionadas com a orientação e representação do espaço geográfico na perspectiva de que a leitura de mundo é um processo que começa desde o nascimento com o movimento do corpo em relação ao mundo até a compreensão de diferentes níveis de percepção do espaço geográfico. As autoras propõem uma série de atividades práticas e simples que ajudam o aluno no processo de apreensão de habilidades e competências essenciais para a orientação, localização e representação. O livro apresenta conceitos e categorias importantes de forma clara e objetiva e mostra como desenvolver os conteúdos de Geografia nos anos iniciais utilizando materiais simples em atividades lúdicas e agradáveis que vão ajudar no desenvolvimento das competências necessárias. Todas as sugestões de atividades apresentam os materiais necessários, os procedimentos e as possibilidades de integração com outras disciplinas.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

1º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “A história da tartaruga”, de Ledo Ivo

2– Socializar as experiências vivenciadas com base no planejamento realizado na unidade 4.

3 - Analisar os quadros de acompanhamento da aprendizagem, em pequenos grupos, para identificar os principais avanços e dificuldades em cada turma; planejar estratégias para ajudar as crianças a avançarem.

4 – Ler a seção “Iniciando a conversa”.

5 – Discutir em grande grupo as questões: Você acredita que existem gêneros mais fáceis e mais difíceis de serem apropriados pelas crianças? Por quê? Quais critérios você utiliza para escolher os gêneros textuais que irá abordar com seus alunos ao longo do ano letivo? Você acha que o mesmo gênero textual pode ser trabalhado em anos diferentes de escolaridade? Por quê?

6 – Ler o texto 1 (Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos); discutir sobre as questões: O que é aprendizagem em espiral? É possível realizá-la?

7 - Assistir ao programa “Letra Viva: práticas de leitura e escrita”, produzido pela TVE em 2006, com consultoria de Cecília Goulart.

2º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Bichos são todos...bichos”, de Bartolomeu Campos Queirós

2 – Ler o texto 2 (Relatando uma experiência no 3º ano do Ensino Fundamental...), em pequenos grupos; discutir as questões: Quais áreas de conhecimento foram exploradas? Quais gêneros textuais foram abordados? O que os alunos puderam aprender com essa experiência? Socializar as respostas no grande grupo.



3 – Ler os quadros de direitos de aprendizagem de Ciências e Geografia; planejar, em pequenos grupos, um projeto didático ou sequência didática envolvendo a leitura e produção de diversos textos, que contemple conhecimentos e habilidades presentes nos quadros de direitos de aprendizagem de Ciências ou Geografia e Língua Portuguesa; utilizar livros dos acervos do PNLD Obras Complementares e/ou livro didático.

Tarefa (para casa e escola)

- Vivenciar o projeto ou sequência didática (fazer o registro por escrito).
- Ler um dos textos sugeridos na seção “Sugestões de leitura”; elaborar uma questão a ser discutida no próximo encontro (decidir coletivamente qual texto será discutido).

3º Momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: livro “Nós e os bichos”, de autoria de Marcelo Oliveira.

2 - Socializar as experiências vivenciadas com base no planejamento do encontro anterior.

3 - Discutir sobre os textos sugeridos na seção “Sugestões de leitura”, com base nas questões do grupo.

4 - Ler o texto 3 (Os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento): ampliando as possibilidades”; listar outras sugestões de atividades para enviar para a professora Célia.

5 - Ler a experiência relatada na seção “Compartilhando”; relacionar com os quadros de “Direitos de aprendizagem” de Língua Portuguesa, História e Geografia.

6 - Assistir ao programa “Para ser cidadão da cultura letrada”. (Série Letra Viva; 07) (Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co.obra=47208)

