

Governo de Estado do Acre
Prefeitura Municipal de Rio Branco

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CADERNO 2

Para organizar o trabalho pedagógico
no Ciclo Inicial



Rio Branco - Acre
2008

Governador do Estado do Acre
 Arnóbio Marques
 Prefeito do Município de Rio Branco
 Raimundo Angelim
 Secretária de Estado de Educação
 Maria Corrêa da Silva
 Secretário Municipal de Educação
 Moacir Fecury da Silva
 Gerente Pedagógica de Ensino Fundamental - SEE
 Francisca Bezerra da Silva
 Diretora de Ensino - SEME
 Lígia Ferreira Ribeiro

© ACRE/SEE. 2007.

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Acre

A187g	<p>ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. Gerência Pedagógica e Curricular do Ensino Fundamental. <i>Para organizar o trabalho pedagógico no 1º ciclo: caderno 2</i>. Rio Branco-AC.: SEE, 2008. 58p.</p> <p>1. Ensino fundamental - 9 anos, 2. Ciclo inicial - Orientações curriculares, 3. Ensino - língua portuguesa e matemática, 4. Rotinas e seqüências de atividades, 5. Planejamento didático, I. Título</p> <p style="text-align: right;">CDU 37.048.2 (811.2)</p>
-------	--

Governo do Acre
 Secretaria de Estado de Educação
 Rua Rio Grande do Sul, 1907 - Aeroporto Velho
 CEP: 69903-420
 Tel. (068) 213- 2355 - Fax: (068) 213 - 2355
 Email: ensinofundamental.educacao@.ac.gov.br

Prefeitura Municipal de Rio Branco
 Secretaria Municipal de Educação
 Travessa do Ipase, 77 - Centro
 CEP: 69.900 - 200
 Tel: (068) 3211- 2403 - Fax 3211 - 2407
 Email: ensinoseme@riobranco.ac.gov.br



CADERNO 2

Para organizar o trabalho pedagógico no Ciclo Inicial

**Rio Branco - Acre
2008**

S U M Á R I O

Introdução

A importância do conhecimento didático

Parte 1

A aprendizagem escolar da língua escrita no Ciclo Inicial

A aprendizagem escolar da matemática no Ciclo Inicial

Planejar para ensinar

Por trás do que se faz

- Formas de organizar os conteúdos escolares

- Escolhas necessárias

Quadro-referência para o planejamento do trabalho com os gêneros textuais

Algumas seqüências de atividades possíveis

Sugestões de contos com repetição e de contos acumulativos

Caderno de Leitura

Sobre as atividades permanentes de alfabetização

Parte 2

Seqüências de atividades de Língua Portuguesa e de Matemática

- Alguns exemplos

Anexos

Bibliografia

Introdução

A importância do conhecimento didático

Na Apresentação do Caderno 1 são feitas algumas considerações importantes sobre o conhecimento profissional necessário para a docência, com especial destaque para o conhecimento didático, ou seja, aquele relacionado direta ou indiretamente às formas de ensinar mais e melhor.

Qual seria a pergunta a fazer quando se pretende compreender por que esse tipo de conhecimento não tem sido tomado como relevante nos cursos de formação de professores, se este é imprescindível para o exercício profissional?

Talvez a pergunta seja mesmo esta: Afinal, por quê?

Para buscar uma resposta razoável, vamos considerar que nenhum profissional da educação ousaria discordar que é fundamental para todo professor dominar os saberes relacionados a 'como ensinar'. Afinal, como ensinar sem ter aprendido suficientemente como ensinar?

Como sabemos, no Brasil não há tradição de investigação didática - a Universidade se ocupa com outros temas, tidos como mais relevantes, os programas de extensão geralmente não são valorizados e a utilidade da produção acadêmica dificilmente é questionada. Isso ocorre também em outros países. Tanto que, nas Considerações Finais do livro 'Escola reflexiva e nova racionalidade' (Artmed, 2001), a professora e pesquisadora portuguesa Isabel Alarcão posiciona-se a respeito desse tipo de escolha que tem feito a Universidade:

Se reconheço e aceito a complexidade da realidade e a dificuldade em dar sentido às suas manifestações, sinto na crescente pujança da investigação educacional uma esquizofrenia múltipla e alguma falta de coerência interna e externa. São várias as manifestações de colisão, não sistematicamente explicada, entre estudos, fatos e opiniões, como continua a ser evidente a colisão entre investigação em educação e prática educativa, não obstante os grandes esforços que estão sendo feitos para ultrapassá-la.

Preocupa-me que as condições atuais da investigação em educação possam levar autores de indiscutível responsabilidade, como David Hargreaves (...), a afirmar que a investigação em educação não merece o dinheiro que consome, é de pouco valor e afastada da prática educativa.

É evidente que afirmações dessa natureza não se aplicam a todas as investigações e cada um de nós seria capaz de encontrar exemplos de estudos que não se enquadram no sentido dessa afirmação. Mas serão estes a regra ou a exceção?

O resultado dessa tendência hoje colocada na instituição cuja função social é produzir conhecimento útil para a sociedade é que vivemos uma situação absurda: nossos alunos revelam a todo instante (na sala de aula e nas provas nacionais e internacionais) um péssimo desempenho, os professores não sabem - e admitem não saber - como fazer para ensinar adequadamente a todos e as instituições responsáveis pela formação profissional do Magistério não tomam o conhecimento didático como conteúdo prioritário em seus currículos. Essa falta de priorização, na prática, prejudica os professores em um dos seus direitos profissionais mais relevantes: o direito de aprender a ensinar todos os alunos.

Na verdade, os cursos de formação de professores abordam muitos conteúdos relevantes, mas geralmente não abordam aquilo que na realidade é mais urgente, ou seja, tudo o que pode contribuir para que se possa ensinar mais e melhor os alunos reais que hoje estão nas escolas. E a falta de

tratamento adequado do conhecimento didático na formação dos profissionais da educação é conseqüência de um engano conceitual de resultados desastrosos: a crença de que o domínio dos fundamentos relacionados à compreensão da sociedade, à educação, aos processos de aprendizagem e aos conteúdos do ensino serviria para subsidiá-los quanto aos procedimentos didáticos, ou seja, ao 'como ensinar'.

Entretanto, o conhecimento didático não é simplesmente uma decorrência natural de outros saberes, mas constitui um campo específico, que pressupõe teoria-e-prática. É preciso superar o equívoco de tomar didática como sinônimo de prática, pois talvez seja essa uma das razões da falta de adequado tratamento desse tipo de conteúdo em cursos marcados pela perspectiva de oferecer fundamentação aos futuros profissionais.

O fato é que a democratização do acesso à escola trouxe para os professores um aspecto da realidade com o qual não se aprende a lidar nos cursos de formação. Quando apenas os filhos da elite tinham direito de estudar, ensinar não era um desafio muito grande e as contradições não se evidenciavam como hoje ocorre, pois indivíduos bem providos culturalmente quase não dependem dos professores para aprender. Mas temos hoje mais de 95% das crianças brasileiras na escola e isso não basta - é preciso ensinar a todas! E não é razoável sugerir ou exigir dos professores (em palavras ou em atos) que encontrem as melhores metodologias de ensino, mas não assumir o desafio de apoiá-los nesse sentido.

Se tomarmos os modelos predominantes na formação profissional dos educadores nas últimas décadas, teremos mais ou menos a seguinte trajetória:

Em tempos de tecnicismo, o foco era a prática pela prática - em geral se pretendia que os professores implementassem as propostas consideradas adequadas, mesmo que de forma alienada, sem saber quais eram os objetivos e os fundamentos subjacentes ao que prescreviam os manuais que deveriam seguir.

A partir da dos anos 80 (em contrapartida), com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor e 'desaliená-lo' de uma prática cujos objetivos e fundamentos não dominava, o foco passou a ser a fundamentação relacionada às concepções educacionais gerais, aos processos de aprendizagem e aos conteúdos do ensino. Havia um temor (justificado, porém exagerado e de conseqüências equivocadas) de discutir as questões relacionadas ao 'como fazer', tidas como prescrições - receitas, como se dizia - que não teriam lugar em um processo de formação de profissionais autônomos e capazes de gerir a sua própria atuação.

Nos anos 90, vários autores alertam para a necessidade de equilíbrio no tratamento dos diferentes tipos de saberes que compõem o conhecimento profissional de professor. Progressiva e lentamente, o temor em tratar do 'como fazer' vem sendo superado - até porque esta é a questão mais legítima de qualquer professor que deseja acertar. O foco passa a ser então a formação de profissionais prático-reflexivos. O desenvolvimento de competências profissionais (em seu melhor sentido, importado da sociologia do trabalho) pouco a pouco vai transformando-se em objetivo da formação inicial e continuada de professores e a articulação teoria-prática em princípio orientador das ações.

Esse é o momento que historicamente se inicia. O professor começa a ser encarado como sujeito e protagonista do seu processo de aprendizagem e as metodologias de formação começam a privilegiar a resolução de situações-problema, a tematização da prática, a reflexão teórica e o estudo para fundamentação do trabalho pedagógico, a parceria solidária entre formadores e professores, a ampliação do universo cultural e a reflexão escrita.

Não há hoje quem não defenda a profissionalização do Magistério - entidades sindicais, associações profissionais, instituições educacionais, representantes da sociedade civil... Mas, como sabemos, o discurso do avanço não tem o mágico poder de produzir o avanço: só com o tempo e com muito trabalho é que se forjam as transformações mais radicais. E lentamente - o que é o pior para os que têm pressa ou para os que dependem dessas mudanças.

Os ambiciosos resultados que desejamos todos e a que têm direito os alunos, só poderão ser conquistados com um investimento concentrado e simultâneo na resolução dos diferentes problemas que, direta ou indiretamente, provocam o fracasso escolar. Isso implica desenvolver políticas eficazes que tenham como conteúdo a valorização profissional, a melhoria da infraestrutura material das escolas, as condições institucionais necessárias para um trabalho educativo sério e a avaliação do sistema de ensino. Mas implica, também, acertar o passo das políticas e metodologias de formação de professores, bem como dos subsídios produzidos para apoiá-los na tarefa de ensinar, sem o que não se poderá impulsionar o desejado processo de profissionalização do Magistério e nem assegurar uma educação escolar de qualidade.

Parte 1

A aprendizagem escolar da língua escrita no Ciclo Inicial

Nos últimos anos, vem se formando um consenso entre os estudiosos da língua de que os processos de ensino e aprendizagem inicial da leitura e escrita e dos diferentes usos da linguagem devem ocorrer de modo simultâneo desde que a criança entra na escola.

De modo geral, as práticas de ensino, especialmente nas séries iniciais, não têm sido orientadas para formar alunos letrados - quando são letrados, em geral, é por conta das experiências que trazem de casa, da família, dos grupos em que convivem. No início da escolaridade, a ênfase tem sido no ensino da correspondência letra-fonema¹.

Mesmo assim, os índices de fracasso escolar aferidos pelo IBGE e INEP² desde a década de 50 revelam que, nesses anos todos, não se tem garantido esse conhecimento ao final da primeira série: apenas metade das crianças, em média, é promovida e, como sabemos, o principal critério de promoção nesse caso é a aprendizagem da correspondência letra-fonema.

A realidade vem mostrando que, quando o foco principal das práticas de ensino da língua é a alfabetização no sentido estrito, é enorme o risco de a escola 'produzir' analfabetos funcionais: alunos que 'tecnicamente' saberiam ler e escrever, porque conhecem a correspondência entre letras e sons, mas não conseguem compreender o que lêem, tampouco se comunicar por escrito. E quando o foco das práticas de ensino é exclusivamente o uso da linguagem em diferentes contextos, corre-se o risco de formar alunos letrados, mas que demoram a se alfabetizar.

A perspectiva de alfabetização-e-letramento pressupõe a garantia de acesso à diversidade de textos e de situações comunicativas de uso da linguagem, bem como a oportunidade de refletir cotidianamente sobre as características e o funcionamento da escrita alfabética.

Para formar usuários da linguagem escrita, além de trazer os textos do mundo para dentro da sala de aula, a escola deve tomar a leitura feita pelo professor como uma atividade e um compromisso diários: por meio da leitura do outro - uma vez que não podem ainda ler por si próprias - as crianças terão acesso à diversidade de textos que circulam socialmente e a todo tipo de informação que veiculam.

Além disso, é perfeitamente adequado propor que as crianças produzam textos de diferentes tipos para que o professor, ou outra pessoa alfabetizada, escreva para elas: o que permite a produção de bons textos não é a possibilidade de grafá-los de próprio punho, mas o conhecimento do que se pode comunicar por meio dos textos e de como eles se organizam - quando não é possível ler por si mesmos, isso só se conquista através da leitura feita por outras pessoas.

E hoje sabemos o quanto é importante propor também a revisão coletiva de textos escritos e a discussão sobre suas características discursivas, uma vez que a análise da adequação da linguagem (se está clara, se comunica o que pretendemos, se as expressões utilizadas podem ser substituídas por outras melhores, etc.) é algo que não depende de saber escrever.

Ou seja, é possível e desejável que as crianças participem de situações de leitura, produção e revisão de textos antes, durante e depois da alfabetização inicial: é isso o que permitirá que se ampliem tanto o repertório de conhecimentos quanto o seu processo de letramento. Quando

¹ A formulação tecnicamente mais precisa seria correspondência grafema-fonema, uma vez que letra e grafema não são exatamente a mesma coisa, mas como a opção feita neste documento (por letra-fonema) não inviabiliza, mas favorece, a compreensão do que está sendo tratado, ela será mantida ao longo de todo o texto.

² IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação.

puderem ler e escrever por si mesmas, terão já muito conhecimento obtido por meio da 'leitura escutada' e, portanto, melhores condições de produzir textos escritos de diferentes tipos, para diferentes finalidades.

Para cumprir com a tarefa de alfabetizar a todos os alunos, a escola terá de garantir também um trabalho cotidiano de reflexão sobre as características e o funcionamento do sistema alfabético de escrita, por meio de atividades que funcionem como situações-problema que os desafiem a pensar sobre a escrita e sobre como se faz para ler e escrever.

É com práticas de ensino desse tipo, que têm como meta, ao mesmo tempo, a alfabetização inicial e a ampliação do processo de letramento de todos, que se pode subverter a lógica perversa da educação escolar tradicional, de propor situações de leitura, produção e revisão de textos às crianças somente depois que compreendem a escrita alfabética.

A aprendizagem escolar da Matemática no Ciclo Inicial

A aprendizagem escolar da Matemática no Ciclo Inicial deve ser uma continuação natural das experiências com atividades matemáticas que as crianças vivenciam cotidianamente, mas agora com estímulo para ampliação de seu universo matemático.

Esse universo deve ser diversificado como diversificados são os contextos em que a matemática é utilizada pelas crianças: elas lidam com números em suas contagens, ordenações, medições e nos códigos presentes em sua vida; fazem operações e calculam; exploram o espaço e as formas que nele existem; lidam com grandezas e medidas e têm algum contato com tabelas e gráficos com dados e informações. Desse modo, é importante que seus primeiros contactos com a Matemática contemplem essa diversidade e que as crianças tenham oportunidades de refletir sobre as experiências matemáticas que vivenciam em seu contexto doméstico e social.

Nessa perspectiva, com relação aos números, o ponto de partida das aprendizagens são os contextos familiares e freqüentes em que as crianças vivem. Certamente, as atividades envolverão também o uso dos números no contexto social, como na identificação dos dias do mês, o ano, dos preços, etc. Mas é necessário também que, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, as crianças realizem atividades matemáticas sem estarem inseridas em um contexto particular, com a finalidade de observarem padrões, regularidades e irem construindo um vocabulário próprio da matemática.

Estudos recentes revelam que um bom ponto de partida do trabalho com números é exatamente a reflexão sobre 'para que servem os números'. As funções dos números (cardinal, ordinal, código, medida) podem aparecer em atividades em que a proposta é reconhecer e utilizar o número como memória de quantidade, ou ainda como memória de posição, ou ainda em situações em que o número aparece como código (número do telefone, placa de um carro).

Nesse sentido, para enriquecer o planejamento das atividades e intervenções, é importante que o professor conheça o que dizem algumas pesquisas que contribuem para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Dentre elas, destacam-se as que evidenciam que as crianças constroem hipóteses sobre as escritas numéricas a partir de seu contato com números familiares ou números freqüentes.

O que hoje se sabe é que as crianças observam a quantidade de algarismos presentes em sua escrita e muitas vezes afirmam, por exemplo, que 845 é maior que 98 porque tem mais 'números'. Nesse caso, elas conjecturam que 'quanto maior é a quantidade de algarismos de um número, maior o número' - e esse critério de comparação funciona mesmo quando ainda não conhecem 'o nome' dos números que estão comparando. Ao comparar o número 68 e 86, não é raro as crianças afirmarem, por exemplo, que o 86 é maior porque o 8, que vem primeiro, é maior que 6, ou seja, se a 'quantidade' de algarismos é a mesma, 'o maior é aquele que começa com o número maior, pois o primeiro é quem manda'. Embora não percebam o

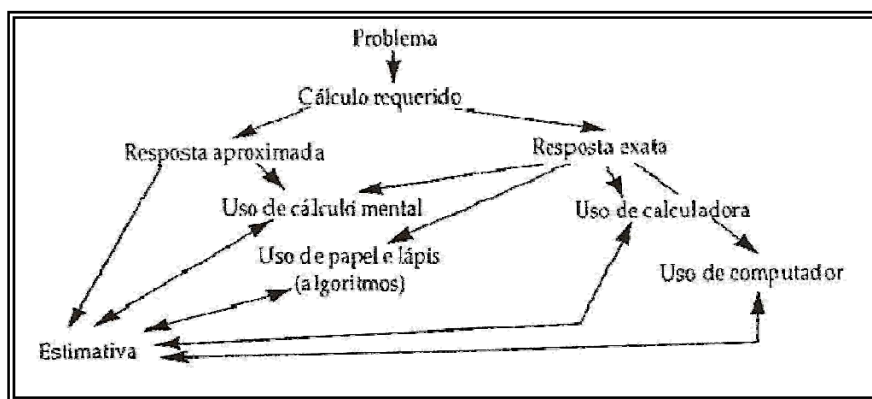
agrupamento, elas identificam que a posição do algarismo no número cumpre um papel importante no nosso sistema de numeração, isto é, o valor que um algarismo representa, apesar de ser sempre o mesmo, depende do lugar em que está localizado em relação aos outros algarismos desse número.

Muito frequentemente, as crianças recorrem à justaposição de escritas para escrever números e as organizam 'de acordo com a fala'. Assim, muitas vezes, para representar o 546, podem escrever 500406 (500 e 40 e 6) ou 50046 (500 e 46) e justificam que 'escrevem do jeito que se fala'.

Quando produzem a escrita numérica em correspondência com a numeração falada, as crianças podem ainda escrever os números de forma não-convencional. Mas, quando comparam suas escritas numéricas com as de outros colegas, por exemplo, passam a estabelecer novas relações, refletem sobre as respostas possíveis e os procedimentos utilizados, validando ou não determinadas escritas. É no decorrer desse processo que começam a observar as regularidades do sistema de numeração.

No que diz respeito ao trabalho com as operações, alguns estudos importantes têm revelado que a dificuldade de um problema não necessariamente está relacionada de modo direto à operação envolvida na resolução: nem sempre os problemas possíveis de serem resolvidos por meio de uma adição são mais fáceis do que os que se resolvem por subtração, por exemplo. Esses estudos sugerem a exploração conjunta dos problemas aditivos e subtrativos, que fazem parte de um mesmo campo conceitual, denominado de campo aditivo. Assim, também os problemas de multiplicação e divisão, que compõem o campo multiplicativo, devem ser trabalhados de forma conjunta, de modo a contemplar um âmbito mais amplo de significados do que tem sido usualmente explorado.

Além das questões de significado das operações, há ainda as questões referentes ao papel do cálculo na escola hoje e as articulações entre cálculos mentais e escritos, bem como sobre a necessidade de explorar cálculos exatos ou aproximados. Um esquema interessante sobre essas relações foi apresentado pelo National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) em 1989:



Quadro 1 - Esquema de Cálculo - NCTM (1989)

O esquema representado no quadro mostra que, tomando como ponto de partida um problema, o cálculo requerido depende da necessidade de resposta exata ou aproximada. Se a resposta desejada é exata, ela pode ser obtida por cálculo mental, cálculo com papel e lápis, cálculo com calculadora ou computador, mas o controle e a validação dessa resposta dependerá sempre da estimativa. Se a resposta desejada é aproximada, ela pode ser obtida por cálculo mental ou diretamente por estimativa, sendo que o controle e a validação da resposta obtida por cálculo mental dependerão também da estimativa. Portanto, o trabalho com estimativas tem fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem das operações.

Da mesma forma que a criança constrói hipóteses sobre as escritas numéricas e também procedimentos pessoais de resolução de problemas e de cálculos, também constrói hipóteses sobre o espaço e as formas que a rodeiam. O espaço percebido por ela – espaço perceptivo, em que o conhecimento dos objetos resulta de um contato direto com eles – lhe possibilitará a construção de um espaço representativo, o que só é possível se ela ampliar suas experiências sobre o espaço e os objetos.

Hoje se sabe que o pensamento geométrico envolve as relações e representações espaciais que as crianças desenvolvem, desde muito pequenas, inicialmente pela exploração dos objetos, das ações e deslocamentos que realizam no seu ambiente e da resolução de problemas que lhe são apresentadas.

Em relação às figuras tridimensionais e bidimensionais, as crianças fazem representações de objetos, inicialmente pela visualização que têm dele e, aos poucos, buscando representar propriedades da forma desses objetos que vão descobrindo. Esse processo é potencializado à medida que o professor oferece situações em que elas podem explorar essas formas.

O trabalho pedagógico com organização de dados e construção de tabelas e gráficos (bem como alguns estudos sobre o assunto) revela que as crianças também têm conhecimentos prévios a esse respeito. No geral, reconhecem diferentes tipos de gráficos apresentados na mídia e identificam variáveis, semelhanças e diferenças. Elas conseguem organizar os dados, mas muitas vezes não os agrupam de acordo com a frequência com que o dado se repete e, por exemplo, constroem gráficos de colunas com uma coluna para cada dado. No entanto, observa-se o aperfeiçoamento na construção de gráficos, pelas crianças, na medida em que o professor faz intervenções explorando gráficos de colunas em que elas possam perceber qual é a variável, com que frequência e em que condições ela se repete, que possam compreender que o espaço entre as colunas é sempre o mesmo e que a largura das colunas também é sempre igual. Nesse sentido, o trabalho pedagógico com a leitura e interpretação de dados apresentados em gráficos que circulam na mídia e que são compreensíveis para as crianças, contribui muito para a ampliação do conhecimento que elas têm.

Selecionando e desenvolvendo boas situações de aprendizagem, ou seja, situações que de fato levam em conta os conhecimentos prévios das crianças - que, geralmente, são bem mais amplos do que suspeitamos - e que lhes colocam novos desafios sob a forma de problemas (considerando o que elas pensam, socializando idéias, sistematizando-as e trazendo novas informações), o professor certamente poderá cumprir uma tarefa essencial nos anos iniciais do Ensino Fundamental: favorecer um contato amistoso das crianças com a Matemática.

Planejar para ensinar

Feitas essas breves considerações sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem e da matemática no Ciclo Inicial, o destaque agora é para a questão do planejamento pedagógico.

O fato é que o planejamento ainda não tem ocupado o lugar que merece na prática de muitos professores e, infelizmente, não são raras as reações negativas diante da necessidade de planejar, talvez pelo fato de, em geral, estar associada a uma exigência burocrática. Mas, na verdade, a razão de ser do planejamento é orientar o ensino (e, conseqüentemente, favorecer a aprendizagem), portanto, a sua principal finalidade é didática.

O ato de planejar é fundamental porque permite:

- ter maior clareza de quais são as metas do trabalho pedagógico, ou seja, o que se pretende que os alunos saibam ao final de um período, que pode ser uma semana, um dia, um mês, um ano... ;

- pensar com antecedência as ações que se julga necessárias para o alcance dos resultados desejados e seqüenciá-las considerando os diferentes níveis de desafio que colocam aos alunos;
- avaliar o trabalho realizado, não apenas em relação aos resultados, mas também em relação às ações desenvolvidas ao longo do processo, o que pode contribuir para redirecioná-las (se o propósito for ajustar as propostas considerando as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos);
- verificar a coerência entre o que se pretende alcançar com os alunos e o que realmente acontece na sala de aula - isto é, entre o que se deseja obter em termos de resultado e o que efetivamente se faz para tanto.

Desse ponto de vista, a situação de planejamento do trabalho pedagógico é uma situação de formação dos professores, das mais importantes, porque exige a ampliação do conhecimento sobre a razão das propostas, a busca das condições mais adequadas para alcançar os objetivos que se tem, a antecipação das ações a serem desenvolvidas e a avaliação do trabalho realizado (só para citar alguns aspectos).

Um processo de planejamento que se pretende adequado precisa contemplar, de algum modo, quatro dimensões: a recorrência dos conteúdos, a diversidade e a provisoriedade das propostas e o coletivo como instância privilegiada de discussão e construção do próprio planejamento.

A recorrência dos conteúdos tem a ver com a conquista dos objetivos propostos, pois sabemos que os objetivos não são alcançados todos em um só tempo e de forma igual para todos os alunos. Portanto, é preciso que os conteúdos - necessários para o desenvolvimento das capacidades tomadas como objetivos - estejam distribuídos no tempo de modo a, sempre que necessário, serem retomados e abordados em outros níveis de complexidade, em diferentes momentos durante o mesmo ano e/ou em diferentes anos de escolaridade.

A diversidade relaciona-se com a heterogeneidade dos alunos em uma mesma turma e entre as turmas. Muitas vezes, em uma mesma faixa etária, se verificam conhecimentos, experiências e atitudes bem diferentes em relação a um determinado conteúdo, o que exige do professor encaminhamentos diferenciados.

A provisoriedade refere-se à necessidade de reajustar o planejamento, de reformulá-lo à medida que, ao ser posto em prática, o professor consegue observar outros aspectos que antes não havia considerado.

E o coletivo, como instância de discussão e construção do planejamento, expressa a convicção de que os resultados alcançados coletivamente, em um grupo de fato colaborativo, são muito superiores aos que cada profissional obtém sozinho. Portanto, nesse sentido, o trabalho coletivo é fundamental porque é uma contribuição não só para os próprios professores, que têm a chance de potencializar os conhecimentos uns dos outros, mas também para os alunos, que, mesmo de modo indireto, são beneficiados duplamente. Primeiro, porque assim contarão com professores mais bem preparados, o que é sempre um ganho para todos. E depois, porque quando os professores têm uma experiência pessoal positiva de trabalho em colaboração, tendem a propor o mesmo para seus alunos e, a despeito das dificuldades iniciais, a insistir para que aprendam a trabalhar juntos de modo produtivo.

Em geral, a discussão sobre a importância do planejamento e a insistência para que se planeje o trabalho pedagógico ocorrem muito mais no início do ano, porém essa deve ser uma prática contínua, assim como a avaliação, pois a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos depende desses dois processos.

O desafio é avaliar para planejar e planejar para intervir: portanto, embora nem sempre se compreendam as coisas desta maneira, a avaliação é sempre o ponto de partida para o planejamento contínuo de uma prática pedagógica que se pretende ajustada às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos. E não há prática pedagógica de qualidade quando não se considera o que podem os alunos e quando não se responde ao que eles precisam do

ponto de vista da aprendizagem - são eles, afinal, os sujeitos a quem se destina a educação escolar. Isso significa que uma intervenção adequada (ou seja, uma ação ajustada a possibilidades e necessidades) só pode acontecer como resultado de um planejamento inteiramente apoiado na avaliação do que sabem ou não os alunos.

Esse processo pressupõe níveis diferenciados de planejamento, que aqui estão abordados em quatro tipos: anual, periódico, quinzenal ou semanal (da rotina) e diário.

Planejamento anual

É aquele em que são decididos os objetivos e conteúdos da série ou ciclo em cada área de conhecimento / componente curricular, assim como as formas de avaliação e acompanhamento pedagógico dos alunos durante o ano. É um trabalho que requer a discussão coletiva dos professores de forma a garantir o trabalho articulado na escola.

Nesse sentido, o conteúdo do Caderno 1 é um subsídio principalmente para esse tipo de planejamento.

Planejamento periódico

Acontece durante o processo de trabalho, em períodos mais curtos do que o ano letivo (semestres, trimestres, bimestres). É nessa instância que habitualmente são detalhados os projetos e as seqüências de atividades que darão sustentação ao trabalho pedagógico, compatibilizando as propostas previstas no planejamento anual e as que se mostram fundamentais a partir da avaliação das necessidades específicas de aprendizagem do grupo de alunos.

As Seqüências de Atividades que constam na Parte 2 deste Caderno são exemplos de como detalhar as propostas a serem desenvolvidas em um determinado período.

Planejamento da rotina

Também chamado de 'organização do tempo pedagógico', esse tipo de planejamento, que pode ser quinzenal ou semanal, é destinado a detalhar ainda mais as propostas, considerando: a organização do espaço, a formação dos agrupamentos de alunos, a distribuição das atividades a serem realizadas durante o período, o material necessário para desenvolvê-las, a melhor forma de dar as orientações para realização das tarefas, etc.

A rotina pode ser parcialmente organizada em conjunto com os demais professores do mesmo ano/série, mas há uma parte que cabe ao professor que vai efetivamente trabalhar com sua turma.

Planejamento diário

Esse é o momento de detalhar o que ainda for necessário para a aula do dia. Ainda que seja de responsabilidade de cada professor, é fundamental que a escola garanta momentos de discussão dos alcances e limites do que é proposto e obtido em cada turma específica: a oportunidade de avaliar coletivamente o andamento do trabalho de cada um favorece a troca de informações e de experiências constituindo-se, assim, num importante espaço de construção do conhecimento pedagógico de todos.

Abaixo, um apanhado geral dos quatro tipos e do modo como os objetivos, os conteúdos e o respectivo tratamento didático 'aparecem' em cada caso.

	PLANEJAMENTO ANUAL	PLANEJAMENTO PERIÓDICO	PLANEJAMENTO DA ROTINA (semanal ou quinzenal)	PLANEJAMENTO DIÁRIO
OBJETIVOS - POR QUE	Definição das capacidades que se pretende que os alunos desenvolvam ao longo do ano (os porquês dos conteúdos a serem propostos e do respectivo tratamento didático)	Detalhamento (se necessário) das capacidades que se pretende que os alunos desenvolvam, para períodos menores do que um ano - semestres, trimestres, bimestres...	Em geral, não são indicados os objetivos, pois o que mais importa, nesse caso, é definir quais as propostas de atividade mais apropriadas para abordar os conteúdos previstos	Detalhamento das atividades, das intervenções, dos agrupamentos e de outros aspectos que se mostrem necessários, caso isso não tenha ainda sido feito no momento da organização da rotina
CONTEÚDOS - O QUE	Definição do que se pretende ensinar (ou favorecer que os alunos aprendam), em linhas gerais, para que as capacidades indicadas como objetivos possam ser desenvolvidas. Os conteúdos não são apenas fatos e conceitos, mas também procedimentos, valores, normas, atitudes...	Detalhamento, para períodos menores, do que se pretende ensinar (ou favorecer que os alunos aprendam): fatos, conceitos, procedimentos, valores, normas e atitudes	Definição precisa das atividades necessárias para trabalhar os conteúdos pretendidos durante uma semana ou quinzena Em geral, não são indicados os conteúdos em separado, pois as atividades, de certo modo, os 'contêm' - afinal, a razão de ser das propostas de atividade é justamente trabalhar os conteúdos	
TRATAMENTO DIDÁTICO DOS CONTEÚDOS - COMO	Definição das formas mais adequadas de organizar os conteúdos a serem trabalhados - atividades permanentes, seqüências de atividades, atividades de sistematização, projetos	Detalhamento das formas mais adequadas de organizar os conteúdos nos diferentes períodos do ano e indicação de tipos de atividades importantes de serem garantidas na rotina		

O planejamento, como se pode ver, deve ser muito bem cuidado, mas deve ter um caráter flexível também. Tal como nos ensina Carlos Matus³ (1997), “planejar não deve se confundir com a definição normativa do deve ser, mas englobar o pode ser e a vontade de fazer”.

Então, por que tanta ênfase na necessidade de planejamento se no final das contas é preciso flexibilizá-lo? Porque a ação pedagógica só é verdadeiramente pedagógica se for ‘ajustada’ aos alunos reais a que se destina: às suas possibilidades e necessidades de aprendizagem, às suas hipóteses sobre os conteúdos, às suas estratégias pessoais para resolver os problemas colocados pelas atividades e daí por diante. É certo que o trabalho com os alunos deve sempre se orientar pelos objetivos estabelecidos anteriormente, para que se possam selecionar os conteúdos e as formas mais pertinentes para abordá-los, mas é certo também que a clareza a respeito desses objetivos (ou seja, das capacidades que se pretende desenvolver) é o que torna possível reorientar o trabalho a partir do que se avalia que os alunos podem e precisam aprender.

Os professores sempre dizem - e é verdade - que o tempo que as crianças passam na escola é muito curto para tudo o que se deve ensinar. Por isso, é importantíssimo utilizá-lo da melhor maneira possível, para que elas se ocupem com situações significativas, que favoreçam de fato a aprendizagem, e não com atividades que nada acrescentam por serem fáceis demais ou estão acima do que podem realizar.

O uso racional do tempo é uma competência profissional da maior importância para os professores. Uma competência que começa de questionamentos básicos, mas necessários: Como são organizadas as horas que os alunos permanecem na escola? O que é possível aprender durante esse tempo (800 horas por ano, considerando um período de quatro horas por dia)? Como dar conta dos conteúdos previstos para o ano? Como organizar a prática pedagógica de forma a cumprir o planejamento e, ao mesmo tempo, atender às demandas dos alunos?

Assim, o tempo dedicado a cada componente curricular deve ser definido de forma muito criteriosa: é preciso garantir o trabalho com todas as áreas de conhecimento, considerar a

³ Carlos Matus, chileno, é o criador do modelo de Planejamento Estratégico Situacional, bastante utilizado por administrações públicas progressistas e sobre o qual tem várias publicações em diversos países do mundo. Essa citação foi extraída do livro Adeus, senhor presidente - governantes governados, Edições Fundap, 1997.

natureza das propostas e distribuir o tempo de maneira justa. Às vezes, será necessário que as atividades sejam curtas para que os alunos não fiquem entediados e, às vezes, será necessário que se prolonguem porque demandam um tempo maior para a realização do que é solicitado. Essa dosagem tem a ver com o tipo de proposta, mas também com a capacidade de observação do professor: quando as crianças estão dispersas ou inquietas, geralmente é hora de parar...

A seguir, um exemplo de rotina para uma das semanas iniciais de aula em uma classe de 1º ano do Ciclo Inicial, como ilustração. O tempo destinado a todos os componentes curriculares está indicado, mas apenas as atividades de Língua Portuguesa e Matemática foram especificadas, uma vez que são estas as áreas abordadas neste Caderno.

ROTINA SEMANAL				
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<p>LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>→ Atividade permanente: Leitura de um conto pelo professor</p> <p>→ Atividade permanente semanal: Roda de conversa</p> <p>→ Sequência de atividades: 'Confabulando' (uma das atividades previstas na Sequência 1, contida na Parte 2)</p> <p>→ Atividade permanente de alfabetização: Leitura de uma lista para encontrar respostas para uma cruzadinha</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>→ Atividade permanente: Leitura de um poema pelo professor</p> <p>→ Atividade permanente de alfabetização: Leitura de texto poético (que as crianças conhecem o conteúdo de cor)</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>→ Atividade permanente: Leitura de uma notícia pelo professor</p> <p>→ Atividade permanente de alfabetização: Escrita de uma lista de brincadeiras preferidas</p> <p>→ Projeto: Atividade relacionada a um projeto em andamento (por exemplo: discussão de como se organizam os textos de um determinado gênero predominante no projeto)</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>→ Atividade permanente: Leitura de uma fábula pelo professor</p> <p>→ Atividade permanente de alfabetização: Leitura de adivinhas ('O que é, o que é?') e/ou de respostas</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>→ Atividade permanente: Leitura de um texto informativo (sobre um assunto estudado) pelo professor</p> <p>→ Atividade permanente semanal: Roda de leitura</p> <p>→ Atividade permanente de alfabetização: Escrita de títulos de histórias conhecidas</p>
ARTE	<p>MATEMÁTICA</p> <p>→ Sequência de atividades: Os números nas cantigas e brincadeiras infantis</p>	<p>MATEMÁTICA</p> <p>→ Atividade permanente: Contagens de objetos de uma coleção e rodas de recitação numérica (contagens e sobrecontagens)</p>	<p>MATEMÁTICA</p> <p>→ Sequência de atividades: 'Para que servem os números?' (uma das atividades da Sequência 1, contida na Parte 2)</p>	EDUCAÇÃO FÍSICA
<p>MATEMÁTICA</p> <p>→ Projeto: 'Os números da minha vida' - Construção de fichas de dados pessoais, pequenas agendas de aniversários de parentes e amigos,</p>	CIÊNCIAS/GEOGRAFIA	HISTÓRIA	<p>MATEMÁTICA</p> <p>→ Atividade permanente: Contagens de objetos de uma coleção e rodas de recitação numérica (contagens e sobrecontagens)</p>	CIÊNCIAS/GEOGRAFIA

telefones, etc.	EDUCAÇÃO FÍSICA	HISTÓRIA	ARTE	MATEMÁTICA → Sequência de atividades: localização no espaço da escola e representações
-----------------	-----------------	----------	------	--

Esse é apenas um exemplo para dar uma idéia de como é possível distribuir as atividades na semana de trabalho. Há outras possibilidades de leitura do professor para as crianças, por exemplo: às vezes, é mais interessante ler um livro em capítulos ou um mesmo gênero textual durante toda a semana, por conta de outros objetivos que se tenha ou de determinados projetos que estejam em andamento.

Outro aspecto importante a considerar é que, sendo esse tipo de rotina apropriado para o início do ano letivo de um 1º ano, as atividades permanentes de alfabetização têm a finalidade de familiarizar as crianças com os tipos de procedimento necessários para realizar as tarefas propostas, que são de ‘ler sem saber ler’ e de ‘escrever sem saber escrever’ (ver maiores informações no item Sobre as atividades permanentes de alfabetização, mais adiante).

Como se pode ver, se não houver um planejamento criterioso do tempo, com certeza a sensação será sempre de que ‘o dia não rendeu’, pois são muitas coisas a fazer e, infelizmente, em nosso país, as crianças ainda permanecem poucas horas na escola...

Na verdade, a organização do tempo é necessária para a aprendizagem não só dos alunos, mas também dos professores, em especial no que se refere à gestão de sala de aula. Essa é uma aprendizagem constante, pois a cada nova turma, novos desafios são colocados - o que se aprende sobre gestão de sala de aula em um ano nem sempre é transferível para o outro, pois cada turma é uma turma.

Da mesma forma que não há como desenvolver um mesmo plano de ensino ano após ano, não é possível organizar rotinas de trabalho que sejam idênticas para todas as turmas. Nesse sentido, podemos afirmar que as rotinas, ainda que tenham estruturas parecidas, são sempre diferentes: cada uma deve ter um ‘toque’ que evidencie as características do grupo específico para o qual foi elaborada e a história do trabalho realizado - uma história que é singular porque nunca se repete igualmente, por mais que se planeje o trabalho de modo semelhante.

O planejamento da rotina é algo a ser inventado periodicamente: uma invenção que depende da clareza do professor sobre os objetivos do ensino, sobre os critérios de seleção dos conteúdos, sobre as formas de trabalhar didaticamente com eles, sobre o conhecimento que têm (ou não) seus alunos. Uma rotina que é, ao mesmo tempo, um espaço de invenção pedagógica do professor e uma forma de organizar o tempo de aprender das crianças; ao contrário do que pode insinuar o sentido negativo (de ‘mesmice’) da palavra, na verdade rotina significa movimento, criação, produção de conhecimento.

Ao planejar suas rotinas, o professor percorre um caminho de elaboração teórica, de produção de teoria, da sua teoria sobre o próprio trabalho. Assim, o planejamento é recriado continuamente a partir de sua análise, ou seja, de um processo de avaliação docente que indica até onde as propostas, as intervenções já realizadas estão atendendo aos objetivos e até mesmo se estes estão ou não adequados.

Dessa perspectiva, ainda que pautado no que já aconteceu, o ato de planejar implica um tipo de reflexão que é anterior à ação. É o momento em que, com base em sua experiência prévia, o professor antecipa as atividades que julga serem mais adequadas para o seu grupo de alunos, as formas de desenvolvê-las, os recursos mais apropriados, os agrupamentos que podem ser mais produtivos... Assim, ‘planejar é refletir antes de agir’, como afirma Carlos Matus (1997).

Outro aspecto importante a considerar é que a explicitação dos propósitos do trabalho para os alunos contribui para ‘engajá-los’ nas atividades, o que favorece o bom andamento da aula e a otimização do tempo. Nesse sentido, a recomendação é:

- informar o que se pretende com as atividades, para que compreendam que as tarefas propostas respondem a algum tipo de objetivo/necessidade;
- prepará-los antes de introduzir qualquer mudança ou novidade na rotina, não só em relação às propostas de atividade, mas também à organização do espaço, à utilização dos materiais, às formas de agrupamento, ao tipo de intervenção, etc. - tudo o que não é familiar causa estranhamento e tende a produzir uma agitação que, embora natural, pode prejudicar de algum modo o andamento do trabalho se os alunos não souberem as razões;
- apresentar as atividades de maneira a incentivá-los a dar o melhor de si mesmos e a acreditar que sua contribuição é relevante para todos;
- e criar um ambiente favorável à aprendizagem, bem como ao desenvolvimento de auto-conceito positivo e da confiança em sua própria capacidade de enfrentar desafios (por exemplo, por meio de situações em que eles sejam incentivados a se colocar, a fazer perguntas, a comentar o que aprenderam, etc.).

Ainda sobre as propostas de atividade, uma última recomendação: elas devem ser o mais simples possível para o aluno realizar e o menos trabalhosas possível para o professor preparar: propostas em que o professor precisa desenhar, fazer fichas, organizar materiais alternativos, etc. e que os alunos precisam recortar, colar e gastar um tempo enorme para cumprir a tarefa, se puderem ser substituídas por alternativas mais simples, sem que haja prejuízo ao desafio que se pretende colocar, devem ser simplificadas. Não é a complicação da proposta que garante a sua adequação. Dois exemplos a esse respeito:

- Ao invés de o professor cortar e distribuir fichinhas, que precisam ser escolhidas e coladas pelos alunos, demandando um tempo enorme e geralmente sujeira e confusão, às vezes é o caso de apresentar uma folha com o conteúdo das fichas para que eles enumerem. O efeito pode ser exatamente o mesmo e assim o tempo é mais bem aproveitado;
- Ao invés de escritas em papel madeira, os textos muitas vezes podem ser apresentados em uma folha mimeografada, o que ainda tem a vantagem de permitir que os alunos utilizem os textos em outro momento e leiam sempre que desejarem.

Para que uma atividade seja considerada de fato uma situação de aprendizagem é preciso que seja ‘ajustada’ aos alunos para os quais ela se destina, é preciso que seja difícil e possível, que seja desafiadora. Como se vê, o que importa é a qualidade do desafio e não a quantidade de recursos e o tempo gasto com eles.

Por trás do que se faz

Para compreender melhor a ‘rede invisível’ que há por trás das atividades escolares cotidianas, quer dizer, daquilo que é apresentado como proposta aos alunos, é importante tematizar um exemplo - e aqui a opção foi por um exemplo da área da linguagem, pois em certa medida, ele inclui aspectos também de matemática.

A tendência que se consolidou nos últimos anos, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, indica a necessidade inequívoca de trabalhar com a diversidade de textos que circulam socialmente. Essa proposta está expressa em muitos documentos curriculares produzidos recentemente, inclusive no *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ambos publicados pelo Ministério da Educação já no final da década de 1990.

De onde vem uma proposta assim, que hoje já nos parece tão natural?

Vem do ponto de partida...

Uma proposta pedagógica que se pretende coerente estará sempre pautada na análise do papel que cabe à escola e à educação escolar num dado momento histórico, tendo em conta os desafios presentes no tempo em que se vive. Identificados esses desafios, quais a escola pode/precisa tomar para si, de forma completa ou parcial?

É esse o ponto.

Atualmente, a defesa do trabalho com a diversidade de gêneros textuais é justificada pela certeza de que é de responsabilidade da escola criar condições para os alunos - sejam crianças, jovens ou adultos - desenvolverem progressivamente suas diferentes capacidades, entre elas 'utilizar diferentes linguagens como meio para expressar e comunicar idéias, interpretar e usufruir das produções da cultura' e 'utilizar a língua para compreender e produzir mensagens orais e escritas, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.'⁴

Esses objetivos amplos indicam os conteúdos a serem trabalhados: se, na escola, os alunos têm direito de aprender a utilizar diferentes linguagens em diferentes contextos, será então imprescindível desenvolver um intenso trabalho com a diversidade textual.

Isso implica levar em conta determinados critérios, ao selecionar os conteúdos: por exemplo, para favorecer o desenvolvimento da capacidade de uso proficiente da linguagem oral e escrita, objetivo principal do ensino da língua, é preciso trabalhar pedagogicamente com situações que demandem escutar, ler, falar e escrever. Portanto, escuta, leitura, fala e escrita são os conteúdos centrais durante toda a escolaridade. Mas será preciso também abordá-los de forma coerente com esse mesmo objetivo, o que significa organizá-los e seqüenciá-los segundo determinados pressupostos metodológicos.

Dessa perspectiva, o critério uso-reflexão-uso parece ser o mais adequado para a organização desses conteúdos - tradução, para as situações de trabalho com a linguagem, da sabedoria do Professor Paulo Freire, que defendia o movimento metodológico de ação-reflexão-ação. Assim, é possível tomar as possibilidades de utilizar a linguagem ao mesmo tempo como ponto de partida e como meta do trabalho pedagógico. E o critério para seqüenciar o que se deseja ensinar implica considerar, ao mesmo tempo, o nível de conhecimento prévio dos alunos e o grau de complexidade do que a eles se apresenta como conteúdo.

Ou seja, o tratamento didático das atividades de escuta, leitura, fala e escrita segundo esses pressupostos apóia-se na possibilidade de avaliar adequadamente o que sabem ou não os alunos; do contrário, não se poderá organizar e seqüenciar as situações de ensino que se pretendem ajustadas às suas potencialidades e necessidades de aprendizagem.

Como se pode ver, a proposta de trabalhar com a diversidade textual tem por trás uma série de propósitos e outros tantos desdobramentos como decorrência.

Por exemplo, a depender do tipo de aprendizagem que se pretende favorecer, os conteúdos podem ser trabalhados na forma de atividades permanentes, atividades seqüenciadas, atividades de sistematização ou projetos⁵.

Hoje se fala muito na importância do trabalho com projetos, entre outras razões porque pressupõe:

⁴ Esses são objetivos expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental (1997) e, com as devidas adequações à faixa etária, também defendidos no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998), documentos publicados pelo Ministério da Educação.

⁵ Essas formas (ou modalidades) de organização dos conteúdos são defendidas por Delia Lerner e constam do texto *É possível ler na escola?*, presente no livro *Ler e escrever na escola - o real, o possível e o necessário* (Artmed, 2002).

- a compreensão do aluno enquanto protagonista da própria aprendizagem;
- a elaboração conjunta de propostas a serem implementadas na classe;
- a construção de algumas certezas compartilhadas e a discussão de muitas incertezas, o que permite maior compreensão da natureza de um empreendimento coletivo e melhor relacionamento entre o grupo;
- a contextualização das propostas de ensino, considerando que a aquisição de conhecimento é sempre mediada pelo modo de aprender dos alunos e pelo modo de ensinar dos professores;
- a máxima aproximação entre ‘versão escolar’ e ‘versão social’ do conhecimento, o que requer o planejamento de situações escolares à semelhança das práticas sociais, com o cuidado de não produzir simplificações ou distorções naquilo que se converte em conteúdo escolar;
- o fato de a ação educativa ter que responder ao mesmo tempo a objetivos de ensino e a objetivos de realização do aluno, nem sempre coincidentes⁶;
- a vantagem de que o principal propósito didático (e produto final) de um projeto é de fato a aprendizagem, mas implica também um ‘subprojeto’ explícito e compartilhado: a realização/elaboração de um produto previamente definido, como possibilidade de uso dos conhecimentos adquiridos com o trabalho, o que requer algum tipo de apresentação final.

Entretanto, a modalidade projeto é apenas uma das formas possíveis - a depender da natureza do conteúdo e do objetivo que se têm, podem ser mais adequadas as outras, conforme indica o quadro abaixo:

Formas de organizar os conteúdos escolares

PROJETOS	SEQÜÊNCIAS DE ATIVIDADES [ou Atividades seqüenciadas]	ATIVIDADES PERMANENTES	SITUAÇÕES INDEPENDENTES
São situações didáticas que se articulam em função de uma finalidade e de um produto final compartilhados. Contextualizam as atividades e, embora não necessariamente, podem ser interdisciplinares.	São situações didáticas articuladas que possuem uma seqüência de realização cujo critério principal são os níveis de dificuldade.	São situações didáticas cujo objetivo é constituir atitudes, desenvolver hábitos etc.	→ SITUAÇÕES OCASIONAIS: São situações em que algum conteúdo significativo é trabalhado sem que tenha relação direta com o que foi planejado.
PERIODICIDADE: depende dos objetivos propostos - um projeto pode ser de dias ou meses. Quando de longa duração, os projetos permitem o planejamento de suas etapas com as crianças e a distribuição do tempo.	PERIODICIDADE: variável	PERIODICIDADE: semanal, quinzenal, diária ...As atividades se repetem de forma sistemática e previsível.	→ SITUAÇÕES DE SISTEMATIZAÇÃO São atividades que não estão relacionadas com propósitos imediatos, mas com objetivos e conteúdos definidos para o ano, pois se destinam justamente à sistematização dos conhecimentos.
CARACTERÍSTICA BÁSICA: Ter uma finalidade compartilhada por todos os envolvidos que se expressa em um produto final, resultado de uma seqüência de atividades.	CARACTERÍSTICA BÁSICA: funcionam de forma parecida com os projetos, mas não têm produto final pré-determinado.	CARACTERÍSTICA BÁSICA: a marca principal dessas situações é a regularidade e, por isso, possibilitam contato intenso com um tipo de conteúdo.	

Escolhas necessárias

⁶ Os objetivos de ensino aqui destacados representam capacidades que se pretende que os alunos desenvolvam e os objetivos deles relacionam-se a necessidades pessoais, quase sempre de realização imediata. Por exemplo, quando o professor lê diferentes (e bons) textos para a classe todos os dias, certamente pretende que seus alunos tenham contato com a diversidade textual, que se familiarizem com a linguagem, que se interessem pela leitura em função do que se pode ‘ganhar’ com ela, que compreendam algumas características dos diferentes gêneros... Para os alunos, geralmente, os objetivos já são de outra natureza: eles, com certeza, buscam emoções provocadas pelo conteúdo dos textos (se forem literários) ou novos conhecimentos (se forem informativos).

Trabalhar com a diversidade de textos em toda a escolaridade, evidentemente, não significa deixar de definir objetivos e prioridades para cada ano. Nesse contexto, muitas vezes, ‘o tudo é o nada’: tentar trabalhar com todos os gêneros pode significar não garantir nada muito significativo em termos de aprendizagem. Por outro lado, essa perspectiva não implica subestimar o papel do professor: só o contato com os textos não garante a aprendizagem necessária, pois nesse sentido não há o que tenha efeito mais profícuo do que uma intervenção pedagógica adequada. E isso não é possível sem um planejamento cuidadoso do trabalho.

É fundamental que a equipe de educadores da escola, especialmente por ocasião do planejamento anual, defina coletivamente os desdobramentos do que recomendam os Cadernos 1 e 2.

Um apoio importante para o planejamento do trabalho com os diferentes textos é um Quadro-referência de Gêneros Textuais (como o proposto a seguir e também no Caderno 1) ou qualquer outro tipo de tabela de dupla entrada cruzando anos/séries e gêneros textuais, cuja aprendizagem se pretende garantir (contos, lendas, mitos, fábulas, crônicas, poemas, cartas, notícias, instruções, textos expositivos etc), preenchida com a indicação de quais tipos de atividades serão priorizados em cada turma (escutar, ler, falar e escrever).

Sabemos que, ao longo de toda a escolaridade, é importante trabalhar com a variedade de textos narrativos, especialmente literários. Mas, em qual série é adequado fazer um trabalho mais sistemático com cada gênero? E, se for necessário garantir o mesmo gênero em diferentes séries, como fazer uma distribuição e uma sequenciação adequadas? Também é necessário trabalhar sempre com textos informativos - no entanto, quais são mais pertinentes a cada ano? Algumas indicações desse tipo, possíveis de fazer do âmbito das Secretarias de Educação, estão garantidas no Caderno 1, outras, entretanto, são tarefas da escola. Afinal, em se tratando das idéias e propostas pedagógicas, há um nível de concretização que cabe às Secretarias, outro que cabe a escola e outro que cabe aos professores em suas salas de aula.

O fato é que, nas situações em que é o professor quem faz a leitura, praticamente todo gênero é adequado, uma vez que atua como mediador entre o texto e os alunos. Mas se o texto se destinar à leitura feita pelos próprios alunos, é preciso considerar sua capacidade de compreendê-lo de forma autônoma, condição para que alguém se disponha a ler qualquer coisa do começo ao fim.

Se a situação for de produção de textos, então as possibilidades se restringem um pouco mais, pois não se pode produzir bem textos com os quais não se tenha familiaridade. E ficam ainda mais restritas quando se trata de produzir textos por escrito - ou seja, escrevê-los ‘de próprio punho’ - porque isso é algo que requer a coordenação de procedimentos complexos relacionados tanto ao planejamento do que se pretende dizer quanto à própria escrita.

É importante ter em conta a diferença entre produzir textos e produzir textos *por escrito*, pois trata-se de dois processos diferentes: é possível produzir um texto oralmente, mesmo sem saber ainda escrevê-lo de próprio punho - e isso não é ‘menos’ produção do que quando se escreve. Se tiver ouvido muitas histórias, alguém que ainda não saiba ler e escrever pode criar histórias como as dos livros, usando inclusive o tipo de linguagem que neles se utiliza (evidentemente, nesse caso, o registro do texto precisa ser feito por uma pessoa alfabetizada). Se não estabelecermos essa distinção, teremos de considerar que uma pessoa que não tenha as mãos ou não possa movimentá-las seria incapaz de produzir textos... o que seria um absurdo.

Garantir a diversidade textual, entretanto, não significa propor aos alunos que desenvolvam todos os tipos de atividade com quaisquer gêneros. É preciso ter critérios de seleção considerando, por exemplo: o nível de complexidade dos textos e das atividades que se pretende propor, a familiaridade dos alunos com aquele determinado gênero, a adequação do conteúdo do texto à faixa etária, a importância do gênero em função de determinados projetos de trabalho.

A seguir, alguns subsídios para o planejamento do trabalho pedagógico de Língua Portuguesa:

- Quadro-referência para o planejamento do trabalho com os gêneros textuais;
- Algumas Sequências de Atividades possíveis (sugestões para o planejamento de seqüências de atividades com os textos considerados prioritários em cada ano do Ciclo Inicial, envolvendo leitura, produção, fala e escuta de textos);
- Sugestões de contos com repetição e de contos acumulativos;
- Caderno de Leitura (detalhamento da proposta);
- Sobre as atividades permanentes de alfabetização.

Quadro-referência para o planejamento do trabalho com os gêneros textuais no Ciclo Inicial

[Este Quadro consta também do Caderno 1 e foi aqui transcrito para facilitar a consulta]

Gêneros de Texto	1º Ano	2º Ano
QUADRINHA / POEMA / PARLENDIA	Fala - Escuta - Leitura - Escrita	Fala - Escuta - Leitura - Escrita
ADIVINHA	Fala - Escuta - Leitura - Escrita	Fala - Escuta - Leitura - Escrita
CANÇÃO/MÚSICA	Fala - Escuta - Leitura	Fala - Escuta - Leitura
CONTO DE FADAS	Fala - Escuta - Leitura	Fala - Escuta - Leitura - Escrita
CONTO DA TRADIÇÃO POPULAR	Escuta	Fala - Escuta - Leitura - Escrita
CONTO DE ASSOMBRAÇÃO	Escuta	Fala - Escuta - Leitura - Escrita
FÁBULA	Fala - Escuta - Leitura - Escrita	Fala - Escuta - Leitura - Escrita
LENDA	Escuta	Escuta
MITO	Escuta	Escuta
CRÔNICA	Escuta	Escuta
HISTÓRIA EM QUADRINHOS⁶	Escuta - Leitura	Leitura
PEÇAS DE TEATRO	Escuta	Escuta
CORDEL	Fala - Escuta	Fala - Escuta
PROVÉRBIO		Escuta - Leitura
DÁRIO DE VIAGEM / DIÁRIO PESSOAL	Escuta	Escuta
BIOGRAFIA	Escuta	Escuta - Leitura
AUTOBIOGRAFIA	Escuta	Escuta - Leitura
DEPOIMENTO	Escuta	Escuta
BILHETE	Fala - Escuta - Leitura - Escrita	Leitura - Escrita
CARTA	Escuta - Leitura	Fala - Escuta - Leitura - Escrita
CARTA DO LEITOR	Escuta	Escuta
NOTÍCIA	Escuta	Escuta
ENTREVISTA	Escuta	Escuta - Leitura
ARTIGO DE OPINIÃO	Escuta	Escuta
REPORTAGEM	Escuta	Escuta
RESENHA	Escuta	Fala - Escuta - Leitura - Escrita
ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Escuta	Escuta
ENUNCIADO DE QUESTÕES⁷	Fala - Escuta	Fala - Escuta - Leitura - Escrita
INSTRUÇÕES DE JOGOS	Fala - Escuta	Fala - Escuta - Leitura - Escrita
GRÁFICO / TABELA	Leitura	Leitura
MAPA	Leitura	Leitura
RELATO HISTÓRICO	Escuta	Escuta
VERBETE DE DICIONÁRIO	Escuta	Escuta - Leitura
VERBETE DE ENCICLOPÉDIA	Escuta - Leitura	Fala - Escuta - Leitura - Escrita
OUTROS GÊNEROS EXPOSITIVOS⁸	Escuta	Fala - Escuta - Leitura - Escrita

Informações importantes

1. As sugestões contidas no Quadro são apenas referências - a decisão sobre os gêneros que serão priorizados cabe à equipe escolar. Além destes, é importante inserir outros gêneros, não só escritos, mas também orais, como debate, seminário etc.
2. Neste Quadro, 'Fala' significa 'Produção oral do texto' (como reconto, por exemplo) e não conversa ou discussão 'sobre' o texto.
3. Textos como poemas, parlendas, quadrinhas, trovas, limeriques⁷, canções e adivinhas são prioritários para a alfabetização das crianças, pois podem se constituir em um importante referencial estável para leitura, escuta, fala e escrita de textos. Por isso, a recomendação é que sejam trabalhados com regularidade, em atividades permanentes.
4. No caso de textos longos (como contos, lendas, mitos, etc.), quando há a indicação de leitura e escrita, não necessariamente será do texto inteiro: para as crianças que ainda não estiverem lendo com proficiência, pode-se propor a leitura e escrita de alguns trechos. Na Sequência de Atividades 1, contida neste Caderno, há boas sugestões de como trabalhar um mesmo gênero textual com todas as crianças a partir de propostas diferenciadas, a depender do nível de conhecimento delas.
5. É importante considerar a necessidade de aprofundar o trabalho com alguns gêneros de texto a cada ano (a proposta é de que sejam três ou quatro) e de organizar previamente seqüências de atividades para favorecer esse trabalho (conforme sugestões indicadas adiante). Os gêneros sombreados em cinza são exemplos dos que podem ser tomados como predominantes para aprofundamento e isso significa que, durante um período, serão objeto de um trabalho freqüente - esses gêneros são os mesmos destacados nas Sequências de Atividades sugeridas na Parte 2 deste Caderno. É fundamental que, após o trabalho de aprofundamento, esses mesmos textos continuem presentes no planejamento, mas diminuindo-se a freqüência com que são abordados.
6. A atividade de escuta de histórias em quadrinhos, proposta no quadro como uma atividade prioritária, só faz sentido quando as crianças têm em mãos um exemplar (mesmo que seja apenas um por dupla) e acompanham a leitura feita pelo professor. Como nesse caso a história é muito apoiada nas imagens dos quadrinhos, não é possível compreender a leitura, pela escuta, sem poder observá-las. A sugestão é que, quando possível, a escola adquira um jogo de revistinhas iguais para o trabalho de leitura nas diferentes turmas do Ciclo Inicial: a história em quadrinhos é um gênero privilegiado na alfabetização porque favorece que as crianças antecipem o que pode estar escrito, mesmo quando não sabem ainda ler, por conta das imagens e da redundância no uso de certas palavras (nomes de personagens, expressões características da fala deles, etc.).
7. Enunciados de questões são as orientações escritas para a realização de atividades escolares, situações-problema e outras tarefas.
8. Tal como indicado no Caderno 1, os gêneros textuais predominantemente expositivos são aqueles que pretendem fazer compreender um assunto, apresentar um tema novo, expor um conceito, onde o autor apresenta informações sobre um assunto que se supõe desconhecido ou pouco familiar aos leitores, com as explicações necessárias para favorecer o entendimento do que é tratado. Os textos que nos habituamos a chamar de textos teóricos e

⁷ Limeriques são poemas curtos, de cinco linhas, geralmente cômicos, com rimas nas últimas palavras do primeiro, segundo e quinto versos e nas últimas palavras do terceiro e quarto versos, como este abaixo, de Edward Lear, traduzido por José Paulo Paes:

"Havia uma moça cujo olho
tinha o tamanho de um repolho
Quando ela o arregalava,
todo mundo se espantava.
E dizia: 'Nossa, que trambolho!'"

a maioria dos que estão nos livros didáticos de História, Geografia e Ciências são textos expositivos. Esta nota explicativa é um texto expositivo. Outros exemplos de gêneros textuais expositivos: verbete de enciclopédia, resumos de textos explicativos, resenhas ou relatos de experiência científica, etc. É muito importante que os alunos tenham contato com todos eles e não apenas com os textos dos livros didáticos. A Sequência de Atividades 5 (contida na Parte 2) reúne um conjunto de possibilidades de trabalho com esses gêneros.

9. Em geral, a expectativa é de que os alunos tenham boa compreensão tanto dos enunciados de questões quanto dos textos expositivos, mas, contraditoriamente, não se faz um trabalho específico para que aprendam a compreendê-los.

Algumas Sequências de Atividades possíveis⁸

- Leitura, Escrita, Fala e Escuta de textos

[Para a equipe da escola escolher algumas destas para planejar - ou escolher outras que preferir]

1º ano	<ul style="list-style-type: none"> ◦ <u>Confabulando - Produção oral e escrita de fábulas</u> ◦ <u>Bilheteria - Leitura e escrita de bilhetes</u> ◦ Apresentação de um sarau de poemas ◦ Cantando MPB - conhecendo a vida de um autor ou intérprete e suas canções ◦ Gravação de um CD de poemas ou quadrinhas ou adivinhas ou limeriques ◦ Produção de uma coletânea de adivinhas conhecidas e produzidas oralmente pelas crianças ◦ Produção de um decalque⁹ de contos acumulativos e de repetição (sugestões de títulos abaixo) ◦ Sessão de reconto oral de contos com repetição ou acumulativos ◦ Reconto oral de conto clássico preferido pela classe, tendo a professora como escriba ◦ Elaboração de catálogo de indicação literária ◦ Elaboração de um mural, livro ou fichas com verbetes de enciclopédia sobre curiosidades científicas sobre assuntos de interesse da turma ◦ Produção de verbetes de personagens do folclore nacional (descrições de suas características) ◦ Produção de classificados para um mural escolar de compra, venda e troca
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> ◦ <u>Assombramentos - Produção coletiva de uma versão da turma para um conto de assombração</u> ◦ <u>Estudando invenções e textos - Leitura de textos expositivos e apresentação oral do que foi estudado</u> ◦ <u>ABC da Carta - Leitura e produção coletiva de carta</u> ◦ Produção de Correspondências entre escolas, amigos... ◦ Reescrita de um conto clássico ◦ Produção de uma versão (decalque) para um conto clássico ◦ Organização de antologia de poemas preferidos da classe ◦ Produção de curiosidades científicas sobre um assunto de interesse ◦ Produção de uma pequena enciclopédia de um assunto de interesse ◦ Produção de regras de jogos para elaboração de um manual ou para organizar uma sessão de jogos ◦ Produção de legendas de fotos para um mural ou álbum ◦ Produção de cartazes para uma campanha de saúde ◦ Reescrita de contos populares de animais (reescrita e autoria) ◦ Produção de uma coletânea de lendas ◦ Produção de uma coletânea de textos de cordel ◦ Produção de uma coletânea de contos populares da América Latina ◦ Produção de uma entrevista ◦ Produção de uma coletânea de contos curtos para alunos de Educação Infantil

Alguns exemplos

Contos com repetição	
Título	Editora
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Bruxa, Bruxa ◦ O rei bigodeira ◦ A galinha vermelha - seis histórias de bicho ◦ O lobo e os sete cabritinhos (Contos de Grimm) ◦ Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela 	Brinque-Book Brinque-Book Martins Fontes Editora Paulus Companhia das Letrinhas
Contos acumulativos	
Título	Editora
<ul style="list-style-type: none"> ◦ A casa sonolenta ◦ O caso do bolinho ◦ O homem bolo ('Livro de Histórias') ◦ A história da pimenta ◦ O macaco e o rabo ◦ Contos Tradicionais do Brasil 	Brinque-Book Moderna Companhia das Letrinhas www.jangadabrasil.com.br www.jangadabrasil.com.br Global

⁸ 'Sequência de Atividades' e 'Atividades seqüenciadas' são expressões que, neste texto, tem o mesmo significado. As propostas aqui reunidas são possibilidades para o trabalho de produção, leitura, fala e escuta de diferentes textos, sendo que as iniciais, sublinhadas, estão descritas nas Sequências de Atividades 1 a 5, da Parte 2 deste Caderno.

⁹ As crianças se apóiam no texto-fonte e produzem pequenas modificações/versões para o texto.

Caderno de leitura

UM RECURSO EM FAVOR DA ALFABETIZAÇÃO

Como surgiu a proposta?

Surgiu da observação de que muitas crianças aprendiam a ler a partir da 'leitura' de textos que já sabiam de cor (músicas, poemas, listas de nomes de familiares e amigos e outros textos de conteúdo conhecido).

A observação dessa prática motivou a proposta de organizar um caderno de leitura contendo diferentes tipos de textos conhecidos das crianças, como apoio à alfabetização.

O que se pode aprender?

O caderno de leitura possibilita:

- Trabalhar com textos reais, de diferentes gêneros;
- Apresentar um repertório de textos conhecidos das crianças;
- Organizar os textos trabalhados em classe;
- Desenvolver atividades de leitura compartilhada;
- Incentivar as crianças a lerem antes de saber fazê-lo de forma convencional;
- Socializar com os familiares alguns dos textos que circulam na sala de aula;
- Promover a leitura e consulta dos textos sempre que as crianças desejarem e/ou necessitarem;
- Criar um referencial estável de textos/palavras que podem ser usados nos momentos de produzir outros textos.

Que textos selecionar?

O caderno de leitura pode ter duas partes. Uma delas com textos como parlendas, poemas, quadrinhas, músicas, listas e outros textos que as crianças sabem de cor. E outra com textos que as crianças demonstrarem interesse em ter disponíveis para compartilhar com familiares e amigos: fábulas, piadas, receitas e outros.

Quais os propósitos?

O caderno de leitura tem como propósitos principais:

- incentivar a prática da leitura e o desejo de ler;
- possibilitar o contato direto das crianças com textos reais;
- ampliar a diversidade de gêneros textuais conhecidos pelas crianças;
- garantir um repertório de textos de boa qualidade que se constitua num material de consulta para a escrita de outros textos;
- incentivar as crianças a lerem mesmo quando ainda não sabem ler convencionalmente;
- apresentar situações reais em que as crianças tenham que utilizar estratégias de leitura e ajustar o que sabem de cor ao que está escrito;

- desencadear atividades de leitura que exigem reflexão sobre a escrita convencional;
- favorecer algumas aprendizagens importantes: sobre o fato de que todo escrito poder ser lido, sobre a linguagem que se usa para escrever, sobre a disposição gráfica dos diferentes gêneros textuais, sobre o valor sonoro convencional das letras...;
- ajudar as crianças a avançarem nos seus conhecimentos sobre a escrita.

Desde quando?

O caderno de leitura pode ser organizado com as turmas de três anos em diante:

- Com as crianças de 3 a 5 anos, o caderno será uma oportunidade para que elas se reconheçam capazes de ler. A seleção dos textos deve sempre ter como critérios principais: as características, conhecimentos e preferências da turma e a qualidade do material (tanto do ponto de vista do conteúdo como da apresentação gráfica).

Nessa faixa etária, o caderno possibilita (principalmente) resgatar textos significativos da cultura popular, ampliar o repertório de textos conhecidos, aprender que tudo o que dizemos, cantamos, recitamos pode ser escrito, que os textos são diferentes e se organizam graficamente de modo diferente, que escrevemos com letras...

- A partir dos 6 anos, além dessas vantagens, o caderno serve também como fonte de consulta para a escrita das crianças, em situações espontâneas ou orientadas pelo professor.

Alguns cuidados com o caderno de leitura

É IMPORTANTE:

- garantir, na página inicial, uma breve apresentação do caderno com os seus objetivos, para que os familiares saibam para que serve e como será utilizado em casa e na escola;
- deixar, em seguida, um espaço para elaboração progressiva de um índice dos textos;
- garantir uma boa apresentação do material (textos bem impressos, com letra legível e de tamanho adequado, recortados e colados com capricho pelo professor, etc.);
- incentivar as crianças a terem uma atitude de cuidado com o caderno;
- apresentar às crianças os portadores de onde são transcritos os textos;
- manter a diagramação dos textos tal como é feita nos portadores de origem;
- não permitir a ilustração do caderno, pois não se pretende que as crianças reconheçam os textos a partir de imagens, mas sim de outras estratégias;
- deixar claro que o caderno deve ser mantido sempre na mochila das crianças, para que circule além da escola.

Sobre as atividades permanentes de alfabetização

Atividades permanentes são situações didáticas cujo objetivo é constituir atitudes, desenvolver hábitos e procedimentos, favorecer a familiaridade e/ou a reflexão sobre um tipo de conteúdo, etc. Pressupõe um trabalho regular - de periodicidade semanal, quinzenal, diária... - que acontece de forma sistemática e previsível durante o tempo necessário para que o objetivo pretendido seja alcançado. Como a característica principal dessas atividades é a regularidade, elas são privilegiadas para o contato intenso com um determinado conteúdo, daí a sua importância no período da alfabetização.

Seguem inicialmente algumas sugestões que não são específicas para alfabetizar.

“Você sabia?”: momento em que se discutem assuntos/temas de interesse das crianças.

‘Como viviam os dinossauros?’ ‘Por que a água do mar é salgada?’ ‘Como as crianças indígenas brincam?’. Cada aluno ou grupo pode se encarregar de tentar descobrir respostas para as perguntas. O professor também pode trazer, para esse momento, suas observações sobre o que mais mobiliza sua turma, em termos de curiosidade científica. É hora de trazer conteúdos das outras áreas curriculares: História, Geografia, Ciências, Matemática, Educação Física, como objeto de leitura e discussão.

Notícia da hora: momento reservado às notícias que mais chamaram a atenção das crianças na semana. Hora de exercitar o relato oral da criança que, por sua vez, vai aprendendo cada vez mais a relatar oralmente em situações como essas.

Nossa semana foi assim...: momento em que se retoma, de forma sucinta, o trabalho desenvolvido e se auxilia as crianças no relato e na síntese do que aprenderam; em que a memória de um pode/deve ser complementada com a fala do outro; em que o professor faz uma síntese escrita na lousa ou em cópias no papel ou de qualquer outro modo. Enfim, é hora de sistematizar, um pouco mais, as aprendizagens da semana: O que sabíamos? O que aprendemos? O que queremos aprender mais?

‘Vamos brincar?’: momento em que se ‘brinca por brincar’, em pequenos grupos, meninas com meninos, só meninas, só meninos, em duplas, em trios, sozinhos. É hora de o professor/a professora garantir a brincadeira, organizando, com as crianças, tempos, espaços e materiais para esse fim. É hora de observar as crianças nesse ‘importante fazer’. É hora de registrar essas observações para que possam ajudar o/a professor(a) a planejar outras atividades, a partir de um maior conhecimento sobre a turma, sobre cada criança.

Fazendo arte: momento reservado para as crianças conhecerem um artista específico (músico, poeta, pintor, escultor, etc.): sua obra, sua vida. Pode ser hora ainda de ‘fazer à moda de...’, em que as crianças realizam releituras de artistas e obras. Pode também ser momento de autoria de cada criança, por meio de sua expressão verbal, plástica, sonora.

Cantando e se encantando: momento em que se privilegiam as músicas que as crianças conhecem e gostam de cantar, sozinhas, todas juntas. É hora também de ouvir músicas de estilos e compositores variados, como forma de ampliação de repertório e gosto musical.

Comunidade, muito prazer!: momento em que se convidam artistas da região ou profissionais especializados (bombeiros, eletricitas, engenheiros, professores, repentistas, contadores de histórias, etc.) para irem à escola e fazerem uma apresentação/palestra/conversa. O evento demanda ação das crianças junto com o/a professor(a): elaborar o cronograma, selecionar as pessoas, fazer o convite, organizar a apresentação da pessoa, avaliar a atividade, etc.

***A família também ensina...:** momento em que se convidam mãe, pai, avô, avó, tio, tia para contar histórias, fazer uma receita culinária, contar como se brincava em sua época, cantar com as crianças. É a família enriquecendo seus laços com a escola e com as crianças. É a família compartilhando seus saberes.*

***Descobri na Internet:** para as crianças que têm acesso em casa ou na comunidade à rede mundial de computadores, é possível reservar um momento para as descobertas que realizam, a partir dessa ferramenta de informação. Devagar, o/a professor(a) pode ajudá-las a selecionar informações e a ter uma visão mais crítica sobre o que circula na Internet.*

***Leitura diária feita pelo(a) professor(a):** momento em que se lê para as crianças. É momento de o leitor experiente ajudar a ampliar o repertório dos leitores iniciantes. É possível, por exemplo, ler uma história longa em capítulos, como se liam os folhetins, como se acompanha uma novela na TV, mas também se pode ler histórias curtas, como fábulas, crônicas, etc. Ou ler poemas, com muita expressividade, enfatizando aqueles cuja sonoridade das palavras, cujo jogo verbal são as tônicas da construção poética.*

***Roda semanal de leitura:** com as possibilidades referidas e outras ainda, como, por exemplo, quando as crianças selecionam, de própria escolha, em casa, na biblioteca (de classe, da escola ou da cidade) livros/textos/gibis para ler em dias e horários predeterminados. Podem depois conversar sobre o que leram para seus colegas. São leitores influenciando leitores, são leitores partilhando leituras¹⁰.*

Atividades permanentes de alfabetização¹¹

As atividades permanentes de alfabetização, tal como abordadas nos Cadernos 1 e 2, são situações de ensino e aprendizagem a serem propostas diariamente às crianças, até que elas se alfabetizem (como se pode observar no exemplo de rotina apresentado anteriormente). São atividades orientadas pelo princípio metodológico da resolução de problemas, pelo propósito de favorecer a compreensão das regras de geração da escrita alfabética e pelo entendimento de que a alfabetização é resultado de um exercício permanente de análise e reflexão sobre a língua.

O princípio metodológico da resolução de problemas pressupõe que essas atividades sejam sempre situações desafiadoras, ou seja, ao mesmo tempo difíceis e possíveis de fazer. Para tanto, em se tratando da alfabetização, é condição o professor conhecer as hipóteses de escrita das crianças para adequar a tarefa ao que elas podem realizar e para agrupá-las de modo que possam trabalhar produtivamente, aprendendo umas com as outras, ajudando-se umas as outras, questionando-se...

Uma atividade desse tipo é um a situação de aprendizagem de fato quando¹²:

- ° as crianças precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa;
- ° as crianças têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir;

¹⁰ Estas sugestões constam do documento Ensino Fundamental de 9 anos - Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade (Brasília: MEC/SEB, 2006).

¹¹ Os tipos de atividade aqui sugeridos fazem sentido apenas quando a concepção de alfabetização coincide com a que é proposta nos Cadernos 1 e 2: descontextualizadas, elas podem ser pouco úteis ou mesmo de difícil operacionalização.

¹² Tal como formulou Telma Weisz e como se divulgou amplamente no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (MEC/SEF, 2001).

- o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real sem transformar-se em objeto escolar vazio de significado social;
- a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível.

Sempre que possível, as atividades permanentes de alfabetização devem ser articuladas a outras propostas de trabalho e/ou situações cotidianas vivenciadas pelas crianças.

No Caderno 1, há importantes subsídios para o planejamento dessas atividades, com sugestões de propostas consideradas adequadas e explicitação dos respectivos objetivos e conteúdos, que são aqui retomados, para um detalhamento maior:

Objetivo (Capacidades de uso da linguagem)	Conteúdos (O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam)	Propostas de atividade (Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos)
<p>Produzir uma escrita alfabética ou que dela se aproxime</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Uso progressivo, para ler e escrever: <ul style="list-style-type: none"> - de diferentes estratégias de leitura; do conhecimento sobre como funciona o sistema alfabético de escrita; - do conhecimento sobre a separação entre as palavras. ◦ Escrita de texto conhecido levando em conta o gênero e o contexto de produção, de acordo com sua hipótese de escrita. ◦ Reescrita de texto conhecido, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de leitura para refletir sobre o funcionamento do sistema alfabético, como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - Ordenação de textos que sabe de cor; - Cruzadinhas acompanhadas de uma lista de palavras para consulta; - Adivinhas acompanhadas de lista de palavras com as respostas; - Ditado cantado (encontrar palavras definidas pelo professor em textos poéticos e narrativos); - Listas compostas por palavras de um mesmo campo semântico (frutas, brincadeiras, títulos de histórias, etc.) onde as crianças precisem encontrar a palavra solicitada pelo professor; - Pareamento entre trechos de histórias e seu título. ◦ Situações de leitura e escrita que envolvam palavras estáveis - como nomes próprios, por exemplo. ◦ Situações de escrita para refletir sobre o funcionamento do sistema alfabético, como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - Escrita de textos que sabe de cor; - Reescrita de textos ou partes deles (individual ou em dupla); - Escrita de uma adivinha a partir das respostas; - Escrita de listas de palavras de um mesmo campo semântico (nomes das crianças, brincadeiras, brinquedos, animais, frutas, material escolar, partes do corpo, compras a serem feitas, etc.), de preferência a partir de outras propostas realizadas ou de acontecimentos do cotidiano; - Escrita em dupla de bilhetes, recados, avisos; - Preenchimento de cruzadinha sem a relação de palavras (quando as crianças já apresentam escritas silábico-alfabéticas); - Escrita de títulos de histórias a partir de trechos lidos pelo professor.

Como se pode ver, as atividades da terceira coluna do quadro acima são todas de 'ler sem saber ler' e de 'escrever sem saber escrever convencionalmente'. Nesse caso, a criança precisa pôr em uso diferentes (e complexos) procedimentos de análise e reflexão sobre a escrita:

- Para poder ler textos quando ainda não sabe ler convencionalmente, é necessário que utilize o conhecimento de que dispõe sobre a escrita e tenha informações parciais acerca do conteúdo do texto, podendo assim fazer suposições a respeito do que pode estar escrito.

- Para poder escrever textos quando ainda não se sabe escrever, é preciso que escolha quantas e quais letras vai utilizar - e, se a proposta for trabalhar junto com um colega que faz outras opções de uso das letras, refletir a respeito de escolhas diferentes para as mesmas necessidades.
- Para poder interpretar a própria escrita quando ainda não sabe ler e escrever, é preciso justificar as escolhas feitas, para si mesma e para os outros, com todas as explicações que isso demanda: por que sobram letras, por que elas parecem estar fora de ordem, por que parece estar escrito errado conforme seu próprio critério, etc.

No Caderno 1 há recomendações importantes quanto aos tipos de propostas destinadas às crianças que ainda não compreenderam como funciona a escrita alfabética, ou seja, que não compreenderam a natureza da correspondência letra-som. Essas recomendações, transcritas abaixo, vão desde propostas mais adequadas para crianças com hipótese pré-silábica até as recém-alfabéticas:

“Quando as crianças ainda não estabelecem relação entre fala e escrita é fundamental criar situações de aprendizagem para que:

- assistam muitos atos de leitura em que é mostrado onde está escrito o que se lê;
- ‘leiam’ textos cujo conteúdo sabem de cor, recebendo previamente a informação de qual texto é, para que possam tentar ajustar o que sabem que está escrito com a própria escrita;
- escrevam pequenos textos (que lhes façam sentido) e ‘leiam’ suas escritas para o professor, justificando suas escolhas;
- trabalhem com colegas que já compreenderam que há relação entre fala e escrita, mas que ainda não estejam alfabetizados;
- realizem atividades com o próprio nome e com os nomes de pessoas que gostem.

Quando já estabeleceram relação entre fala e escrita, mas ainda não compreenderam a natureza da correspondência letra-som, é fundamental planejar situações de aprendizagem em que, além de procedimentos semelhantes aos descritos acima, as crianças:

- ‘leiam’ textos fazendo uso de outras estratégias de leitura além da decodificação (ou seja, estratégias de antecipação, inferência, seleção, verificação);
- sejam desafiadas a pensar no valor sonoro convencional das letras;
- interajam com colegas que dão soluções diferentes para os desafios colocados pelas atividades - por exemplo, quem já tem algum conhecimento do valor sonoro convencional das letras trabalhando com quem ainda não tem.

E, quando compreenderam muito recentemente a escrita alfabética, é fundamental planejar situações de aprendizagem para que as crianças:

- leiam muitos textos de conteúdo parcialmente conhecido, de forma a se sentirem seguras para ler cada vez mais;
- realizem atividades que coloquem em questão a divisão do texto em palavras e a ortografia;
- trabalhem com colegas que já considerem a divisão do texto em palavras e a ortografia.”

Assim, o trabalho com atividades permanentes de alfabetização deve começar pela familiarização das crianças em relação aos procedimentos necessários para ‘ler sem saber ler’ e ‘escrever sem saber escrever’. É fazendo esse tipo de atividade que elas vão compreendendo como é possível proceder... De início, com ajuda do professor, depois, com os colegas e depois sozinhas. É isso o que tem sido chamado de delegação progressiva de responsabilidade: à medida que as crianças vão se familiarizando com uma tarefa que não lhes é ainda conhecida, o professor vai passando da posição central para a de monitor - quando eles assumem a gradualmente responsabilidade de execução da tarefa.

Detalhando alguns tipos de atividades

ATIVIDADE	O QUE O PROFESSOR PRECISA FAZER	O QUE AS CRIANÇAS PRECISAM SABER	O QUE AS CRIANÇAS PRECISAM FAZER
Leitura de listas	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Agrupar as crianças ajustando o nível de desafio às suas possibilidades, para que tenham problemas a resolver (ver o quadro Considerando o conhecimento das crianças); ◦ Apresentar a lista dizendo do que ela é; ◦ Propor a tarefa às crianças; ◦ Solicitar que elas socializem as respostas dizendo como foram encontradas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ O conteúdo das listas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ouvir o que pede o professor; ◦ Ler na lista o que foi solicitado pelo professor; ◦ Discutir com o colega para encontrar a palavra/título/frase solicitada; ◦ Compartilhar com os colegas as respostas encontradas.
Ordenação de textos (músicas, parlendas, poesias e outros textos poéticos)	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Agrupar as crianças ajustando o nível de desafio às suas possibilidades, para que tenham problemas a resolver (ver o quadro a seguir); ◦ Informar qual é o texto que será ordenado, solicitando que a classe fale-o em uníssono; ◦ Ler a tarefa para as crianças; ◦ Solicitar que ao final da atividade elas socializem as respostas dizendo como foram encontradas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Saber o texto de memória. <p>→ Importante: Para realizar essas atividades os alunos devem saber o texto de memória, mas não precisam conhecer a escrita do texto. Se o texto fizer parte de algum material escrito (livro, cartaz, caderno de leitura...) utilizado pela classe, ele <u>não</u> deverá ser consultado quando da realização da atividade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ouvir o que pede o professor; ◦ Discutir com o colega para encontrar o verso ou palavra; ◦ Ordenar o texto; ◦ Compartilhar com a classe a ordenação. <p>VARIAÇÃO PARA ALUNOS COM ESCRITA ALFABÉTICA E SILÁBICO-ALFABÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Entregar para as crianças só as letras móveis necessárias para escrever a música, poesia ou parlenda, informando que eles estão recebendo todas as letras necessárias para escrever o texto (se for curto) ou determinado trecho (se o texto for longo) e que não deve sobrar (e nem faltar) nenhuma letra <p style="text-align: center;">OU</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Solicitar que escrevam o texto.

ATIVIDADE	O QUE O PROFESSOR PRECISA FAZER	O QUE AS CRIANÇAS PRECISAM SABER	O QUE AS CRIANÇAS PRECISAM FAZER
Leitura de respostas a adivinhas	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Agrupar as crianças ajustando o nível de desafio às suas possibilidades, para que tenham problemas a resolver (ver o quadro abaixo); ◦ Ler a adivinha para as crianças; ◦ Propor a tarefa; ◦ Solicitar que as crianças socializem as respostas dizendo como foram encontradas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ A resposta da adivinha. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ouvir a leitura feita pelo professor; ◦ Ler o que foi solicitado pelo professor; ◦ Discutir com o colega para encontrar a resposta da adivinha; ◦ Compartilhar com os colegas as respostas encontradas. <p>VARIAÇÕES PARA ALUNOS COM ESCRITA ALFABÉTICA OU SILÁBICO-ALFABÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propor que as crianças leiam a adivinha e encontrem a resposta <p style="text-align: center;">OU</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pedir que leiam a adivinha e escrevam a resposta.
Leitura de palavras de uma lista para preencher uma cruzadinha	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Agrupar as crianças ajustando o nível de desafio às suas possibilidades, para que tenham problemas a resolver (ver o quadro abaixo); ◦ Propor a tarefa; ◦ Solicitar que as crianças socializem as respostas dizendo como foram encontradas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Que devem encontrar a palavra correta na lista dentre várias de mesma quantidade de letras (algumas que, inclusive, começam e terminam igual). 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Contar o número de quadradinhos correspondente à figura escolhida para iniciar (assim saberá quantas letras tem a palavra a ser procurada); ◦ Ler as palavras para encontrar o nome equivalente à figura; ◦ Discutir com o colega para encontrar o nome procurado; ◦ Copiar a palavra que se julga a correta; ◦ Compartilhar com os colegas as respostas encontradas. <p>VARIAÇÕES PARA ALUNOS COM ESCRITA ALFABÉTICA OU SILÁBICO-ALFABÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Distribuir uma folha com a mesma cruzadinha, mas sem a lista de palavras; ◦ Propor que as crianças preencham a cruzadinha como se faz palavras cruzadas habitualmente.

CONSIDERANDO O CONHECIMENTO DAS CRIANÇAS

Crianças não-alfabetizadas:

- As crianças com escrita silábica, que já fazem uso do conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras, podem ser agrupadas com crianças de escrita silábica que fazem pouco uso desse conhecimento ou que desconhecem o valor sonoro ou com crianças de escrita pré-silábica.
- É fundamental que as crianças com escrita pré-silábica não sejam agrupadas entre si para realizarem esse tipo de atividades de leitura: para elas, é importante a interação com quem já sabe que a escrita representa a fala, o que elas ainda não descobriram.

Crianças de escrita silábico-alfabética ou alfabética:

- As atividades podem ser transformadas em atividade de escrita: nesse caso, a tarefa é escrever as palavras e não lê-las.

Acima, há apenas alguns tipos de atividade, todos de leitura. Optamos por detalhar um pouco mais as atividades de leitura porque as de escrita em geral são mais familiares a todos.

As atividades permanentes de alfabetização não variam muito, pois o mais importante nesse caso não é a novidade, mas sim a possibilidade de mobilizar os procedimentos que podem fazer com que as crianças analisem o funcionamento da escrita alfabética. De qualquer modo, segue abaixo uma relação de variações (não só para as atividades de alfabetização), que podem sugerir idéias de como introduzir mudanças nas propostas.

As variações são possíveis em relação a:

- *“material (lápiz, caneta...), instrumento (à mão, à máquina, no computador...) ou suporte (em papel comum ou especial, na lousa, com letras móveis...);*
- *tipo de atividade: escutar, ler, escrever, recitar, ditar, copiar, etc.;*
- *unidade lingüística (palavra, frase, texto);*
- *gênero de texto;*
- *modalidade (oralmente ou por escrito);*
- *tipo de registro ou de instrumento utilizado (com ou sem gravador, com ou sem vídeo ou por escrito);*
- *conteúdo temático (sobre o quê);*
- *estratégia didática (com ou sem preparação prévia, com ou sem ajuda do professor, com ou sem consulta...);*
- *duração (mais curta, mais longa...) e frequência (pela primeira vez, frequentemente...);*
- *tamanho e tipo de letra;*
- *circunstância, destino e objetivo (quem, onde, quando, de que modo, a quem, para que... etc.);*
- *tipo de agrupamento (individual, em dupla, em grupos maiores);*
- *com ou sem algum tipo de restrição explícita (sem erros, com pontuação, com letra bonita, com separação entre palavras, etc.)”*¹³

Uma atividade se transforma em outra se, por exemplo, de individual passa a ser em dupla ou é realizada com toda a classe - e vice-versa. O mesmo ocorre se for feita com ajuda ou sem ajuda, com ou sem consulta, com ou sem rascunho, de uma só vez ou em duas ou mais vezes, no caderno ou em papel especial para ser exposto num mural, com letras móveis, com cartões, na lousa, no computador ou escrito a lápis...

No exemplo de rotina apresentado anteriormente, há algumas atividades permanentes de alfabetização em que a tarefa é ler e outras em que a tarefa é escrever. O que é permanente, no caso, é o tipo de atividade, ora para mobilizar procedimentos de leitura, ora de escrita, com a finalidade de favorecer a reflexão das crianças sobre as características e as regularidades da escrita alfabética.

¹³ Texto adaptado a partir de *Quinze possíveis variações: instruções de uso*, de Ana Teberosky, em *Aprendendo a escrever* (Ática, 1997).

Parte 2

SEQÜÊNCIAS DE ATIVIDADES

A seguir, como sugestões, são apresentadas algumas seqüências de atividades¹⁴ (de Língua Portuguesa e Matemática), exemplos de como é possível organizar o trabalho, de forma encadeada e articulada, tendo em conta as aprendizagens indicadas, no Caderno 1, como objetivos para o Ciclo Inicial.

As seqüências de atividades, conforme explicado anteriormente, são diferentes dos projetos apenas em um aspecto: os projetos também se constituem de atividades organizadas em uma ordem intencional, mas contam com um produto final combinado e compartilhado com os alunos desde o início.

Assim, os exemplos que se seguem às vezes compõem um projeto e às vezes não e podem ser utilizados pelos professores conforme lhes pareça mais adequado.

Língua Portuguesa

Seqüência de Atividades 1 - CONFABULANDO¹⁵

Gênero textual: Fábula

Adequada para: 1º ano do Ciclo Inicial

Duração: Aproximadamente oito semanas

Objetivos didáticos (o que o professor pretende com o trabalho):

- Criar condições adequadas para que as crianças que ainda não se alfabetizaram recontem oralmente textos narrativos com desenvoltura, sabendo utilizar a linguagem própria dos textos escritos mesmo antes de saberem escrever convencionalmente;
- Favorecer a ampliação do conhecimento sobre os gêneros textuais narrativos, especialmente sobre as fábulas;
- Propor que as crianças produzam textos conforme suas reais possibilidades.

¹⁴ Também chamadas de Atividades seqüenciadas.

¹⁵ Proposta adaptada a partir de uma seqüência de atividades elaborada por Adelaide Maria Costa Silva, Maria Ferreira de Araújo Marques, Maria Leda de Oliveira Haje, Maria Luzia Nunes dos Santos e Maria de Nazaré Pereira Rodrigues.

**Conteúdos (o que é preciso ensinar/comunicar explicitamente
ou criar condições para que os alunos aprendam):**

- Reconto de uma fábula conhecida, identificando o que aconteceu, com quem, onde, como, quando, quais conseqüências;
- Reescrita de fábulas (ou trechos, como o título ou a moral), conforme os conhecimentos disponíveis e as possibilidades de cada um;
- Participação de situações de comunicação oral;
- Revisão de uma reescrita.

Seqüência de Atividades e Procedimentos Metodológicos

1. Apresentação inicial da proposta

- Explicar às crianças a idéia geral do trabalho e o que terão de fazer depois (de modo igual ou semelhante ao exemplo abaixo):

“Daqui a algumas semanas, faremos uma atividade de escrita com a fábula ‘O Leão e o Ratinho’ e, por isso, nos próximos tempos, vou ler várias fábulas diferentes para que vocês fiquem bem ‘sabidos’ de como se escreve esse tipo de história e possam, depois, fazer um texto bem caprichado”.

2. Leitura do professor para as crianças das melhores fábulas disponíveis (duas vezes por semana, por quatro ou cinco semanas - nos demais dias, os textos a serem lidos para elas devem ser de outros gêneros).

- Esse trabalho prévio à produção de texto depende de:
 - Selecionar, com antecedência, as melhores fábulas disponíveis, o que significa escolher as que têm o conteúdo e a linguagem sem simplificações que pretendem facilitar a compreensão - as crianças (com ajuda, se necessário) entendem e apreciam os textos mais elaborados;
 - Ler com antecedência os textos, para fazer uma leitura de ótima qualidade para as crianças, pois o que mais importa nesses momentos é que elas se interessem por ouvir - não é necessário fazer nenhum trabalho de compreensão do texto em seguida, apenas prestar atenção aos comentários, caso elas queiram compartilhar suas impressões;
 - Quando houver o livro disponível, levar para a classe, para que as crianças vejam onde o texto lido ‘está’;
 - Organizar uma coletânea de fábulas e distribuir para as crianças colarem no caderno ou reunirem em uma pasta, conforme forem lidas pelo professor;
 - Propor que elas leiam por si mesmas (caso já saibam) e, se possível, que peçam que alguém leia para elas em casa (caso ainda não saibam ler).

3. Roda de conversa sobre as características das fábulas

- Depois de algumas semanas de trabalho somente com a leitura de fábulas (para ampliar o repertório das crianças), é importante conversar sobre o que elas conseguiram observar quanto ao tipo de conteúdo desses textos e à forma como são escritos. Para tanto:
 - Perguntar o que acham que todas as fábulas têm de parecido nas coisas que conta e no jeito como são contadas;

- Anotar no caderno as opiniões, pois elas revelam o conhecimento das crianças sobre o gênero;
- Complementar com informações que eventualmente não foram observadas por elas.

4. Reconto coletivo da fábula 'O Leão e o Ratinho'

- É necessário que o reconto não seja feito no dia seguinte à atividade anterior, pois se as crianças enjoarem do excesso de atividades com um mesmo tipo de texto, os resultados do trabalho ficarão prejudicados.
 - Informar que esta atividade é anterior à produção escrita que farão em alguns dias;
 - Combinar com as crianças que durante a atividade é necessário que cada uma fale à sua vez e que escutem o que dizem os colegas;
 - Solicitar às crianças que recontem a fábula, buscando aproximação com as características do texto original (o texto lido para elas), descrevendo personagens, cenários, ações...;
 - Contribuir com a organização das idéias das crianças de acordo com os acontecimentos do texto, mas cuidando para que elas não reproduzam o texto exatamente como o original, uma vez que é um texto curto, com uma trama 'enxuta', com poucas descrições.

5. Reescrita (depois de alguns dias)

- Retomada da informação apresentada anteriormente, agora mais bem explicada, para orientar a tarefa (de modo igual ou semelhante ao exemplo abaixo):

“Hoje faremos, então, a atividade de escrita com a fábula 'O Leão e o Ratinho': algumas crianças vão reescrever a fábula, outras o título, outras a moral e outras vão ditar o texto para eu escrever. Depois, daqui a alguns dias, todos nós revisaremos os textos de quem ficou com a tarefa de reescrever a fábula (inclusive do texto que vou escrever, orientada por algumas crianças). É uma história que vocês já conhecem bem, mesmo assim vou ler mais uma vez. Prestem bastante atenção para não deixar de contar todos os acontecimentos da história, o que não quer dizer que é para fazer tudo igualzinho”.
- Leitura do texto mais uma vez.
- Apresentação das tarefas e agrupamentos (tendo em conta o conhecimento das crianças), cuidando para que todos tenham compreensão do que está sendo proposto:
 - Duplas formadas por crianças com escrita alfabética e escrita silábico-alfabética: a tarefa é reescrever o texto;
 - Grupo de crianças com escrita pré-silábica (todas reunidas com o professor): a tarefa é recontar a fábula com o professor no papel de escriba, ou seja, registrando o texto produzido por elas;
 - Duplas formadas por crianças com escrita silábica com valor sonoro e escrita silábico-alfabética: a tarefa é escrever a moral da história;
 - Duplas de crianças com escrita silábica com valor sonoro e escrita silábica sem valor sonoro: a tarefa é escrever o título da fábula com letras móveis (todas as letras do alfabeto, para que elas tenham que escolher quais julgarem necessárias).
 - É importante que o professor, mesmo tendo a tarefa de coordenação de um grupo de crianças, dê assistência às demais se/quando precisarem.

6. Revisão coletiva do texto de uma dupla que fez a reescrita (depois de alguns dias):

- Fazer na lousa a revisão coletiva do texto escrito por uma dupla (revisar um texto considerado mais apropriado para o momento, que coloque bons desafios para todas poderem aprender, tendo em conta o que as crianças já sabem sobre a escrita);
- Escrever na lousa o texto da forma que foi escrito pela dupla;
- Ouvir com atenção e escrever o que está sendo proposto pelas crianças para ver quando é o caso de fazer perguntas, acréscimos, sugestões alternativas, etc.;
- Revisar o texto sem pressa, lendo como ficou a partir do que foi sugerido pelas crianças e, durante a leitura, ir perguntando se está tudo em ordem ou não, se querem ainda modificar algo escrito e pedir que justifiquem as propostas;
- Aceitar ou não as sugestões, mas sempre justificando as escolhas;
- Ler o texto depois de revisado e perguntar se deve permanecer como está ou se seria o caso de modificar ainda alguma coisa, até que as crianças e o professor o considerem suficientemente bom para o momento;
- Revisar as demais reescritas da fábula em outros momentos, durante o ano letivo.

Observações

Há uma estudiosa do trabalho didático com a leitura e escrita, chamada Josette Jolibert (1994), que chama a atenção dos professores para a necessidade de ter bom senso em relação às propostas de reconto e reescrita: embora esse seja um trabalho da maior importância, que muito contribui para o desenvolvimento da capacidade dos alunos produzirem bons textos, ele não pode ser repetitivo e entediante, pois as crianças não o suportarão, com razão.

Por isso, esta é uma seqüência distribuída em cerca de dois meses letivos, embora concretamente o trabalho pudesse ser realizado em poucos dias. A idéia é potencializá-lo e não finalizar as atividades o mais rápido possível para iniciar outra seqüência. Paralelamente a estas propostas, prossegue o trabalho com os demais conteúdos de Língua Portuguesa: leitura de outros textos, produção e revisão de outros textos, além do trabalho específico de alfabetização, para atender as crianças que ainda não aprenderam a ler convencionalmente.

Este mesmo tipo de seqüência pode ser utilizado para o trabalho com contos, fazendo-se pequenos ajustes. Isso inclui, nas turmas do 1º ano, as propostas de encaminhamento em relação a como agrupar as crianças e ao tipo de proposta a fazer: o trabalho é feito com o mesmo texto e com todas as crianças participando das mesmas situações didáticas (no caso, escuta da leitura de fábulas, conversa sobre como elas se caracterizam, reconto...) até o momento da produção escrita, quando são apresentadas propostas diferenciadas, compatíveis com os conhecimentos que elas possuem.

Bibliografia consultada

BRASIL. FUNDESCOLA/MEC/SEF. Alfabetização: Livro do Professor. Brasília, 2001.

BRASIL. FUNDESCOLA/MEC/SEF. Coletânea de Textos - Módulo 1. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Brasília: MEC/SEF, 2001.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças produtoras de textos. Porto Alegre: Artmed, 1994.



Seqüência de Atividades 2 - BILHETERIA

Gênero textual: Bilhete

Adequada para: 1º ano do Ciclo Inicial

Duração: Aproximadamente seis semanas

Objetivos didáticos (o que o professor pretende com o trabalho):

- Contribuir para que as crianças escrevam em situações comunicativas reais;
- Ensinar a produzir um texto relativamente simples, mas com função social bastante explícita;
- Criar contextos que dêem sentido à escrita de bilhetes;
- Favorecer a aprendizagem das características típicas dos bilhetes;
- Acompanhar as crianças enquanto escrevem e ajudá-las quando necessário;
- Responder perguntas sobre como proceder na escrita.

Conteúdos (o que é preciso ensinar/comunicar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam):

- Leitura de diferentes tipos de bilhetes;
- Análise das características típicas dos bilhetes, pela comparação de semelhanças;
- Participação de situações de comunicação oral;
- Escrita de bilhetes.

Seqüência de Atividades e Procedimentos Metodológicos

Observações importantes

- É importante planejar esse tipo de trabalho com antecedência para poder reunir vários exemplos de bilhetes entre os amigos e professores da escola. Além destes, produzidos em situações reais, podem ser inventados alguns com assuntos e tamanhos diferentes.
- As atividades dessa Seqüência devem ser propostas em vários dias, durante várias semanas, e não de forma concentrada em poucos dias, o que é inadequado e improdutivo.
- Nas situações de trabalho em dupla para ler/analisar os bilhetes, é preciso agrupar as crianças de modo que todas as duplas contem com alguém que saiba ler - ou com a ajuda do professor.

1. Leitura pelo professor de vários tipos de bilhetes pré-selecionados.

2. Leitura pelas crianças dos bilhetes já lidos pelo professor.
 - Para tanto, é preciso transcrevê-los em uma folha e tirar cópia para cada criança.
3. Conversa, em dupla, sobre as semelhanças e diferenças dos bilhetes da folha, seguida de uma discussão coletiva, orientada pelo professor.
 - Nesse momento, o professor deve sistematizá-las num cartaz (ou na lousa, para passá-las para um cartaz depois), incluindo as informações adicionais que se fizerem necessárias.
4. Retomada, em dupla, dos bilhetes lidos para grifar o que têm de parecido na forma do texto - destinatário, saudação, assinatura, etc.
5. Atividades de identificação da ausência desses elementos próprios dos bilhetes, para completar o que falta.
 - Essa atividade pode ser proposta duas ou três vezes em dias alternados, desde que as tarefas não sejam muito iguais, para não se tornar uma mera repetição desinteressante, sem nenhum desafio. As sugestões abaixo podem render boas atividades deste tipo, por conta do conteúdo lúdico, que tende a interessá-las.
6. Escrita de bilhetes a partir de conteúdo conhecido como, por exemplo:
 - Escreva um bilhete para Rapunzel, avisando-a que a bruxa desconfia de sua atitude.
 - Escreva um bilhete para Chapeuzinho Vermelho, avisando-a das armadilhas do lobo.
 - Escreva um bilhete para o Príncipe, avisando-o do local onde se encontra a Branca de Neve.
6. Escrita de bilhetes a partir de necessidades reais como, por exemplo:
 - para a turma do outro período, contando o que estão estudando;
 - para a família, fazendo algum pedido ou dando alguma informação;
 - para um amigo ausente.
7. Atividade de avaliação (individual): Escrever um bilhete para um colega de outra turma convidando-o para brincar na hora do recreio (ou outra proposta que se considere mais oportuna e mais significativa).
8. [Em continuidade] Após esse trabalho, pode-se desenvolver uma proposta como a que se segue, pois será uma forma de pôr em uso o que foi aprendido nesta Sequência de Atividades:

Mural de mensagens (recados, avisos, bilhetes, etc.)

O mural de mensagens pressupõe a troca de mensagens entre as crianças e é um meio valioso para fazê-las participar de um processo de interação social que depende da escrita.

Proposta:

- Depois de preparado o espaço do mural, pode-se começar o trabalho com a escrita de um bilhete curto do professor dirigido a cada criança. Quando todas já tiverem descoberto e lido o seu, comentar sobre algumas finalidades possíveis do mural:
 - Recordar a todos as datas importantes (aniversários, festas....);
 - Contar coisas importantes que acontecem e que vale a pena compartilhar;
 - Socializar notícias importantes para os colegas e o professor.
- Em seguida, incentivar as crianças a escreverem umas para as outras.

- De vez em quando, pode-se colocar avisos coletivos, destinados a todos, sobre acontecimentos cotidianos ou eventos.
- É interessante também propor um mural de mensagens de crianças das diferentes turmas, a ser montado no pátio da escola.

Observações

Um aspecto importante a considerar, quando se trata de trabalhar com as características de um determinado gênero textual, é que o conhecimento de como o texto se estrutura não garante que o aluno saberá produzi-lo. Usando uma comparação muito grosseira (mas útil), aprender o que um texto deve ter e como se organiza é como aprender o que um banquete deve ter e a ordem de apresentação dos pratos. Esse conhecimento, como rapidamente se pode concluir, nem de longe garante a qualidade dos pratos a serem servidos... Ainda aproveitando esse tipo de comparação, para analisar os diferentes níveis de complexidade dos textos (e, conseqüentemente, a dificuldade que colocam aos que vão escrevê-los), podemos dizer que, em relação ao que exige a escrita de um conto de assombração bem criativo e cheio de suspense (o equivalente a um 'banquete'...), a escrita de um bilhete é mais ou menos comparável a aprender a preparar um café da manhã. Porque a sofisticação necessária para produzir um conto com uma trama bem articulada (de assombração ou qualquer outro) nem de longe é comparável com a simplicidade da produção de um bilhete, onde, convenhamos, não há muito o que inventar... A carta já é um gênero um pouco mais complexo do que o bilhete (seria equivalente a um almoço trivial, nessa nossa analogia) mas, ainda assim, o fato de geralmente tratar de coisas acontecidas faz com que a dificuldade em relação ao conteúdo não seja muito grande.

O fato é que é importante, sim, conversar com as crianças sobre as características dos diferentes gêneros textuais, mas não se pode imaginar que isso vá fazê-las escrever bem os textos 'ensinados' só porque sabem como eles se estruturam. Há algum tempo, criou-se uma visão equivocada de que é preciso ensinar as características dos diferentes textos, exaustivamente e de modo explícito, porque desse conhecimento dependeria o resultado da produção dos alunos. Claro que essa informação contribui de algum modo (e aqui, nestas Sequências, embora não de forma exagerada, a proposta também é trabalhar com esse tipo de informação sobre a estrutura dos textos), mas não se pode imaginar, como alguns imaginam, que basta que o aluno saiba como um texto se caracteriza para produzi-lo com qualidade. É como a história do banquete...

Tal como está dito no Caderno 1, para que os alunos venham a se constituir em bons escritores, é imprescindível:

- uma prática contínua de produção de textos;
- um trabalho intensivo de leitura de muitos e diferentes tipos de texto;
- situações de análise de textos bem escritos;
- situações de reflexão sobre formas adequadas de redigir e sobre a qualidade da linguagem utilizada para escrever.

E é importante que as condições de produção estejam sempre garantidas:

- a existência de um destinatário real;
- conhecimento razoável sobre o gênero;
- domínio do assunto a ser tratado;
- tempo suficiente para escrever;
- possibilidade de consultar materiais e pessoas, dentre outras...

Então, o 'domínio razoável sobre o gênero' é uma das condições apenas. Há ainda tudo o mais a ser garantido do ponto de vista pedagógico.



Seqüência de Atividades 3 - ABC DA CARTA¹⁶

Gênero textual: Carta

Adequada para: 2º ano do Ciclo Inicial

Duração: Aproximadamente seis semanas

Objetivos didáticos (o que o professor pretende com o trabalho):

- Proporcionar às crianças condições de leitura, produção e revisão de texto por meio de um trabalho com cartas;
- Favorecer o conhecimento das principais características das cartas e das informações necessárias no envelope;
- Incentivar as crianças a escreverem e responderem cartas.

Conteúdos (o que é preciso ensinar/comunicar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam):

- Leitura de muitas cartas;
- Participação de situações de produção oral e escrita de cartas;
- Análise das características típicas das cartas e das informações necessárias no envelope;
- Definição do que e de como escrever para um determinado destinatário;
- Produção coletiva de uma carta;
- Revisão coletiva da carta produzida.

Seqüência de Atividades e Procedimentos Metodológicos

- Apresentação inicial da proposta de trabalho com cartas, mais ou menos como se segue:
‘Hoje vamos começar a estudar mais um tipo de texto - a carta. A carta é uma forma de comunicação muito antiga, mas ainda hoje muito usada. A proposta é ler vários tipos de cartas, para aprender a escrevê-las bem, em seguida vocês vão escrever uma carta, em dupla, e depois revisá-las.
→ Outra possibilidade de ‘início’ é as crianças receberem diretamente a carta.
- Leitura de uma carta ‘recebida’:
 - Ler para as crianças a carta enviada pela equipe que sistematizou esta proposta de trabalho com cartas.

¹⁶ Proposta elaborada por Dalva Terezinha dos Santos, Francisca Coelho Alves Pessoa, Maria Herminia de Lima Siza, Nádia França da Costa, Nilza Barros de Oliveira, Raimunda Gama de Souza e Samira Duck Gallo.

Rio Branco-Ac, 02 de Fevereiro de 2008.

Queridas crianças,

Como estão vocês? Esperamos que estejam muito bem, aprendendo bastante, todos curiosos e interessados nos assuntos estudados, nos deveres, nos livros...

Resolvemos escrever para vocês por alguns motivos. Um deles é que adoramos escrever cartas para crianças. O outro é que fomos nós que organizamos esta proposta de trabalho com cartas, para vários professores realizarem com os seus alunos, em muitos lugares do Acre, e achamos que seria legal escrever para quem fosse fazer o trabalho – ou seja, vocês e outras crianças de outras escolas.

Queremos que vocês aprendam muitas coisas interessantes sobre as cartas e que fiquem com vontade de escrever cartas para muita gente!

Vocês sabiam que, durante mais de dois mil anos, escrever cartas foi o principal meio de comunicação entre pessoas que estavam longe umas das outras? E que agora existe uma forma de se comunicar pelo computador chamada Internet, que trouxe outras possibilidades e formas de comunicação mais rápidas e mais baratas? Sim, porque antes só era possível mandar cartas pelo Correio, comprando um selo, e hoje se pode mandá-las pelo computador, sem pagar nada, desde que ele esteja ligado à Internet.

O que é interessante é que a carta, através das palavras escritas, de alguma maneira, “leva” as pessoas que escrevem para “perto” das pessoas para quem escreveram, mesmo estando longe...

Tem muitas pessoas que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever e que, quando querem se comunicar com seus parentes que estão longe, ditam as cartas para outras pessoas escreverem. Vocês sabiam?

Isso acontece porque uma coisa é dizer o que queremos dizer e outra é saber escrever o que queremos dizer. Quem ainda não sabe escrever precisa que alguém que saiba, escreva o que diz. Por esse motivo é tão importante que todas as pessoas aprendam a ler e escrever, para poderem escrever o que quiserem para quem quiserem na hora que quiserem, sem precisar depender de ninguém.

Por fim, queremos saber como é a escola de vocês, o que vão aprender neste ano, o que vocês têm gostado mais de estudar e desejar tudo de bom.

Um forte abraço,

Dalva, Francisca, Maria Hermínia, Nádia, Nilza, Samira e Rosaura

PS. Se vocês quiserem nos responder, o endereço para enviar a carta pelo correio é:

*Para Nilza Barros de Oliveira
Secretaria Municipal de Educação-SEME
Travessa do Ipase, 77
Bairro Centro - Rio Branco-AC
CEP 69.900-220*

E, pela Internet, o e-mail é nilzinha.barros@yahoo.com.br.

- Roda de conversa com as crianças:
 - Para iniciar a conversa, perguntar o seguinte: Quem escreveu a carta? Para quem foi escrita? Onde e quando foi escrita? Qual o assunto da carta? Tem coisas que vocês não entenderam? Vocês acham que carta é diferente de bilhete? Por quê? O que será esse PS que tem aqui no final e para que o endereço?
 - Incentivar as respostas, registrar os comentários das crianças e complementar com as informações necessárias sobre certos aspectos do texto, a partir de perguntas do tipo: Vocês sabem o que é a Internet? Por que será que tem um ponto de exclamação depois de ‘escrever cartas para muita gente!’? Por que será que há palavras com aspas como “leva” e “perto”? Por que será que está escrito ‘mandá-las’ ao invés de ‘mandar cartas e ‘parabenizá-los’ ao invés de ‘parabenizar vocês? Para que vocês acham que serve esse ‘-las’ e ‘-los’?
 - Prosseguir a conversa com outras questões: Quem já leu uma carta? Quem já escreveu uma carta? Alguém já recebeu uma carta? O que se deve fazer ao receber uma carta? Como saber a melhor forma de escrever uma carta para alguém? Que formas de envio de mensagens conhecem (e-mail, mensagem de celular, telégrafo - pouco usado hoje, mas importante por muitos anos)?
 - Incentivar as respostas, registrar os comentários das crianças e complementar com as informações necessárias.
 - Propor que a carta seja respondida e observar/registrar o que elas comentam e sugerem.
 - Informar que a resposta será escrita em outro dia e que antes, para ficarem bem sabidos sobre as cartas, vão ler e observar várias cartas.
 - Solicitar que peçam em casa as cartas que eventualmente os familiares tenham recebido e possam mandar para subsidiar esse trabalho.
 - Destacar a necessidade das cartas serem muito bem cuidadas e de informarem os familiares que serão preservadas e depois devolvidas.
 - Realizar esta conversa da maneira mais natural possível, sem ‘escolarizá-la’, ou seja, sem fazê-la apenas uma atividade de ensino de conteúdos escolares.
- Organização de uma caixa com todas as cartas disponíveis (após reunir as que as crianças tiverem trazido e outras já pré-selecionadas e trazidas pelo professor):
 - Combinar os procedimentos necessários à preservação das cartas ‘emprestadas’: grampear as que tiverem mais de uma folha, para que não se percam; colocar o nome da criança que trouxe, a lápis, no verso, para facilitar a identificação no momento de devolver; perguntar às crianças quais cuidados consideram necessários na hora da leitura e enfatizar a importância desses cuidados, etc.
 - Organizar o material na caixa, conforme os combinados.
- Leitura das cartas da caixa:
 - Solicitar que cada criança pegue uma carta para ler e depois trocar com outra.
 - Circular pela classe para ajudar as crianças com letras eventualmente pouco legíveis.
 - Comentar o quanto é importante escrever de modo caprichado e legível, para favorecer a leitura dos que lêem nossos escritos (aproveitar essa situação privilegiada para defender a necessidade de dar o melhor de si para produzir uma letra legível).
 - Responder as perguntas das crianças e fazer comentários que ajudem a aprender o mais possível com a atividade.
 - Solicitar que elas falem sobre o que leram, o assunto, o local, quem escreveu e para quem, o tipo de linguagem utilizada.

- Finalizar a conversa tratando da forma como as cartas chegam às pessoas: Como as cartas chegam até as pessoas a que se destinam? Pelo correio ou em mãos? Quem traz? Como será enviada a resposta (a ser elaborada) à carta recebida?
- Aproveitar para falar (caso ainda não tenham aparecido na conversa) de alguns termos que se utiliza quando se trata de cartas: destinatário, remetente, envio, correspondência, etc. e do fato da Internet ter criado outros modos de comunicação (tanto nos textos quanto no envio/recebimento de mensagens).
- [Se houver possibilidade] Entrevista com um carteiro ou de uma pessoa da comunidade que escreve muitas cartas:
 - Se não for uma tarefa muito complicada, o professor deverá trazer o convidado para ser entrevistado e falar sobre o que faz.
 - Se essa atividade for realizada, é preciso planejar algumas atividades de orientação de como proceder em uma entrevista. Pode-se, inclusive, escrever uma carta para convidar um carteiro ou enviar outra agradecendo pela visita.
- Leitura de outras cartas:
 - Levar para a sala de aula modelos de cartas publicadas em revistas, livros, jornais ou na Internet para ampliar o repertório das crianças.
 - Procurar garantir, dentre os modelos, uma mensagem de e-mail, para que as crianças conheçam, caso nunca tenham visto.
 - Propor que leiam em duplas ou pequenos grupos (se houver em número suficiente); em cartazes, se forem poucas; ou em cópias para cada criança (se a opção for esta, é importante tirar cópias dos textos originais, para não descaracterizar sua forma gráfica, ou se esforçar para manter a forma original, caso os textos sejam digitados).
 - Analisar uma dessas cartas, escolhidas antecipadamente, colocando algumas perguntas do tipo: Quem escreveu a carta? Para quem foi escrita? Em que data? Em que lugar? Qual o assunto tratado? Que tipo de linguagem se utiliza?
- Produção coletiva de resposta para a carta recebida:
 - Retomar a carta inicial, lembrando que uma correspondência precisa sempre de resposta.
 - Entregar uma cópia da carta recebida para que as crianças, em duplas, leiam e se atenham ao conteúdo, discutindo entre si o que acham que seria importante perguntar sobre quem escreveu a carta e/ou colocar na resposta.
 - Combinar os procedimentos para o momento da produção coletiva, para evitar tumulto.
 - Propor que as duplas apresentem, uma a uma, o que acham que deve ter na resposta, podendo pedir para falar fora da vez quando a criança que estiver falando tiver tido a mesma idéia.
 - Anotar no caderno (apenas o professor, neste momento), para poder utilizar como referência em seguida.
 - Depois que se chegar a um acordo em relação ao que deve ser o conteúdo da carta, o professor deve retomar brevemente os itens que listou em seu caderno, para que fiquem claros para todos.
 - Informar que agora escreverá na lousa, que será escriba da turma e que não vai ajudar em nada, que tudo deverá ser orientado pelas crianças.
 - É muito importante retomar os combinados em relação a como proceder para que as crianças não falem ao mesmo tempo, que tentem interferir quando o assunto que estiver sendo tratado for semelhante, etc.

- É muito importante também que o professor use as anotações para lembrar alguma sugestão eventualmente esquecida, mas que não interfira em nenhum outro aspecto, deixando o texto na versão sugerida pelas crianças, pois este texto será retomado em outro dia para ser revisado por todos, aí com as contribuições também do professor.
- Vale a pena aproveitar a oportunidade para fazer algumas perguntas relacionadas à ortografia quando as crianças ditarem alguns trechos que tenham palavras com aspectos ortográficos que podem ser tematizados (nesse caso, se elas não souberem, o professor deve informar a forma correta, de modo que os problemas a serem revisados no texto posteriormente nada tenham a ver com erros de escrita).
- Assim que todos disserem o que pretendiam e considerarem o texto suficientemente bom como estiver, encerrar a atividade para retomá-la no dia seguinte (para a atividade não ficar muito longa, provocando desinteresse e dispersão das crianças).
- É necessário copiar a carta da lousa, tal como está, para colocá-la novamente no dia seguinte e também para poder planejar as intervenções a fazer durante a revisão, de modo a evidenciar certos aspectos, reforçar outros, etc.
- Revisão da carta ditada pelas crianças e escrita pelo professor:
 - Copiar a carta na lousa (enquanto as crianças realizam outra atividade, para que não fiquem inquietas pela falta do que fazer).
 - Ler o texto para que as crianças observem a clareza das idéias e as questões de forma e possam fazer os ajustes necessários.
 - A revisão contará com as contribuições do professor, fazendo perguntas que problematizem aspectos que não estiverem bons, mas é importante, primeiro, observar quais as sugestões que as próprias crianças apresentam por si mesmas.
 - Encaminhar a discussão sem pressa, lendo devagar o que está escrito e, durante a leitura, perguntar se estão as crianças de acordo ou não, se querem mudar algo e pedir que justifiquem as mudanças propostas.
 - Sempre que for oportuno, lembrar as crianças do que foi conversado anteriormente, nos momentos em que se fez o trabalho de análise tanto da carta recebida quanto da carta impressa escolhida depois.
 - O mais importante, nesse momento, é fazer intervenções em relação à coerência e coesão do conteúdo e em relação ao formato convencional.
 - É preciso definir quem terá a tarefa de copiar a carta em versão final para enviar. As demais crianças poderão fazer desenhos que serão encaminhados junto com a carta.
- Preparação do envelope para poder enviar a carta:
 - Informar que a carta será colocada no correio pelo próprio professor e apresentar o selo necessário (já comprado com antecedência) para que o envelope fique completo, com tudo que é necessário para os critérios do Correio.
 - Conversar com as crianças sobre a necessidade do envelope, do endereço (completo, correto e bem escrito) e das convenções gerais: lado que se escreve o endereço do destinatário e do remetente, ordem de apresentação das informações do endereço, o significado e a importância do CEP, onde se coloca o selo, etc.
 - Preencher o envelope da carta em um modelo ampliado (na lousa ou no papel madeira) para que as crianças acompanhem e contribuam.

Observações complementares:

1. A seguir, uma relação de livros com/sobre cartas:

O LIVRO DAS CARTAS ENCANTADAS, Índigo, Editora Brinque Book.

TEM UMA HISTÓRIA NAS CARTAS DE MARISA, Monica Stahel, Editora Formato.

CARA SRA. LEROY, Mark Teague, Editora Globo.

PROCURA-SE LOBO, Ana Maria Machado, Editora Atica.

O CARTEIRO CHEGOU, Janet e Allan Ahlberg, Editora Cia das Letrinhas.

LOBINHO NA ESCOLA DA ENGANAÇÃO, Ian Whybrow, Editora Cia das Letrinhas.

CARTAS DO SÃO FRANCISCO, Nilma Lacerda, Editora Global.

2. É interessante propor, como desdobramento deste trabalho, um projeto de correspondência com crianças de outros lugares, por exemplo. Com as comemorações da vinda da Família Real para o Brasil, muitas possibilidades serão abertas, como a de correspondência com crianças de outros países que falam a língua portuguesa, uma vez que com certeza esse será um assunto freqüente nos meios de comunicação.

Bibliografia Consultada

BRASIL. FUNDESCOLA/MEC. Gestar - Língua Portuguesa. T6.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO BRANCO. Proposta Curricular de 1ª a 4ª Série de Língua Portuguesa. Rio Branco/Acre.

Seqüência de Atividades 4 - ASSOMBRACONTOS¹⁷

Gênero textual: Conto de assombração

Adequada para: 2º ano do Ciclo Inicial (e séries seguintes também)

Duração: Aproximadamente oito semanas (com duas aulas por semana, em média)

Objetivos didáticos (o que o professor pretende com o trabalho):

- Promover um contato significativo das crianças com contos de assombração;
- Discutir com as crianças algumas características desse gênero - tipo de enredo, elementos principais, expressões comuns, recursos para criar suspense e ápice, etc.;
- Proporcionar momentos de leitura e análise dos contos - revisão de um conto bem escrito.

Conteúdos (o que é preciso ensinar/comunicar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam):

- Leitura, escuta e reescrita de contos de assombração;
- Identificação de algumas características típicas do gênero: - tipo de enredo, elementos principais, expressões comuns, recursos para criar suspense e ápice, etc.;
- Utilização de recursos adequados à produção desse gênero textual, pelo contato e análise de bons modelos de textos do mesmo tipo;
- Revisão de texto, experimentando a alternância entre a posição de leitor e escritor, buscando evitar repetições desnecessárias e/ou inadequadas e outros possíveis problemas.

Seqüência de atividades e procedimentos metodológicos

- Roda de conversa sobre o que as crianças sabem sobre histórias de medo, se já ouviram em casa, se gostam, o que mais gostam.
- Leitura do professor para as crianças de um conto de assombração de boa qualidade.
- Discussão das impressões sobre o texto lido, a época provável em que se passa a história, as características do lugar onde os acontecimentos se passam e o que mais fizer sentido, a depender do texto.
- Comentário do professor sobre o autor, o livro, outras histórias que serão lidas nos próximos dias/semanas (a seleção de bons títulos do gênero deve ser feita com antecedência).
- Rodas de leitura com vários contos de assombração (em vários dias intercalados, nas próximas semanas).

¹⁷ Proposta adaptada a partir de uma seqüência de atividades elaborada por Francisca das Graças Macedo Souto, Francisco Leite Braga, Josiane Lira de Carvalho, Lillian Cristian da Costa Serra Maciel, Maria Auxiliadora Mendonça Alexandrino, Maria de Jesus de Lima Mota, Maria Nonata Baima Carvalho Dantas, Silvana Cabral Gomes Chaves e Wiviany de Melo Costa.

- Análise de alguns dos contos (já lidos anteriormente) que são mais bem escritos: ler trechos e perguntar às crianças o que acham que é interessante, o que provoca medo, o que sentiram na primeira vez que ouviram, que recursos o autor utiliza para criar suspense, se acham que conseguiriam fazer igual, etc.
- Seleção com as crianças de um dos textos já lidos para produzirem uma outra versão, coletivamente.
- Solicitação para que as crianças vão pensando no que gostariam de mudar no texto para facilitar o trabalho no dia.
- Elaboração dos combinados para evitar tumulto, já que a atividade terá a participação de todos: dizer que primeiro haverá uma conversa geral sobre as alterações que cada um tem a propor, que nesse momento devem falar um de cada vez, que o critério de seleção para casos em que se tenha que escolher qual a melhor alternativa é o que a maioria do grupo preferir, que o professor vai anotar apenas em seu caderno as propostas para, em outro dia, escrever a história na lousa com a ajuda de todos e com o apoio de suas anotações (e outros procedimentos que se julgar necessários combinar).
- Produção coletiva da versão do texto selecionado, com o professor coordenando as negociações do que deve permanecer ou mudar a partir da discussão com as crianças e anotando em seu caderno (nesse momento a idéia é que as crianças se preocupem mais com o conteúdo, já que não precisam acompanhar a escrita do professor, apenas interferir no enredo, negociando possibilidades e montando uma trama alternativa ao texto original).
- Produção coletiva (em outro dia, de preferência não no dia seguinte, para que as crianças não enjoem da atividade), agora escrita pelo professor na lousa, com o apoio das anotações de seu caderno e com a participação de todos, que devem sugerir agora não apenas possibilidades para o conteúdo, mas também para a forma do texto, as convenções e o que for necessário.
- Distribuição, depois de alguns dias, de uma cópia do texto para que as crianças, em duplas, leiam e analisem se teriam ainda algo a melhorar no texto (agora não mais no enredo, mas na qualidade da linguagem, dos recursos próprios do gênero, no estilo).
 - Circular pela sala observando como as crianças estão realizando a atividade, verificando quais são as questões que estão se colocando e se há necessidade de algum tipo de ajuda.
- Inclusão (pelo professor, em uma cópia sua) das sugestões que ainda forem pertinentes para fazer o texto melhor.
- Apresentação para as crianças da proposta de ler a versão original e a versão produzida para uma outra turma da escola, para que comentem (é importante que essa informação só seja dada depois do trabalho realizado, para que as crianças não se dispersem eventualmente com a preocupação de fazer um texto melhor que o original, por um sentimento tolo de competição que em nada contribuirá com a aprendizagem delas).
- Realização da proposta de leitura das duas versões para outra turma - se as crianças ainda não estiverem lendo com fluência, o próprio professor deve ler os textos e anotar os comentários e sugestões, para que, se forem contribuições interessantes, subsidiem futuras aulas sobre a qualidade dos textos produzidos.

Algumas informações sobre os contos de assombração:

Sustos, fantasmas, seres misteriosos, casas abandonadas, arrastar de correntes, portas que rangem: esses são os componentes recorrentes nos contos de assombração. Cenários perfeitos para quem quer sentir uma pontinha de medo.

Você sabe por que as histórias de medo, de susto, mistério, assombração ou suspense causam tanto interesse nos jovens leitores e também no leitor experiente?

A resposta está em uma fórmula de narrativa (modo de contar) que agrega cenários sombrios, descrições detalhadas, suspense, suores frios, mistérios, situações estranhas, personagens ora corajosas, ora medrosas, criaturas e seres fantásticos, e até uma pitada de humor, para compor histórias que nos fazem suspender a respiração, gelar o sangue, levar muitos sustos e, é claro, sentir uma pontinha de terror.

Apesar de atrair fãs de carteirinha, os contos de assombração sempre foram alvo de preconceitos. Isso talvez se deva ao fato de o medo ser um componente com o qual a maioria das pessoas se sente despreparada para lidar. Os contos de assombração, entretanto, despertam a curiosidade de jovens leitores. Qual o segredo?

Um dos motivos é que as histórias de assombração, com descrições detalhadas de luz, sombras e sons, aguçam a curiosidade das crianças. E em vez de deixá-las apavoradas, podem até servir para exorcizar o medo, pois ao ouvir ou ler esse tipo de narrativa as crianças aprendem que tudo se dá no plano do "era uma vez", ou seja, da ficção.

Há personagens de contos de assombração que se tornaram famosas, ou seja, hoje são clássicos da literatura, do teatro e do cinema, como Drácula, Frankenstein, Corcunda da Notre Dame e Lobisomem. Há também muitas lendas do folclore brasileiro, como Comadre Florzinha, Saci-pererê, Mula-sem-cabeça, Curupira e Cabra-cabriola, que são meio bichos, meios monstros e, ao mesmo tempo, seres fantásticos.

Entre os escritores que se destacaram por produzir narrativas desse gênero estão os americanos Edgar Allan Poe (1809-1849), com obras como *Gato preto* e *Histórias extraordinárias*, e Stephen King, que teve vários enredos adaptados para o cinema, como *O iluminado* e *O apanhador de sonhos*.

No Brasil, não encontramos escritores que se dedicaram somente a esse gênero (estilo) literário, mas há muitos que enveredaram nessas tramas. Alguns deles, como Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade e outros desconhecidos do grande público, como Heloisa Helena, Amandio Sobral e Rubens Figueiredo, tiveram seus contos reunidos no livro *Páginas de sombra: contos fantásticos*, de Bráulio Tavares.

Fonte: CLICK Educação. Disponível em: <<http://www.klickeducacao.com.br>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2007.

Bibliografia Consultada

VÁRIOS AUTORES. Contos de Assombração (Coleção co-edição Latino-americana). São Paulo: Ática, 1998.



Seqüência de Atividades 5 - ESTUDANDO INVENÇÕES E TEXTOS¹⁸

Gênero textual: Textos expositivos

Adequada para: 2º ano do Ciclo Inicial (e séries seguintes também)

Duração: Aproximadamente dois meses (com duas aulas por semana, em média)

Objetivos didáticos (o que o professor pretende com o trabalho):

- Possibilitar um contato freqüente e significativo com os textos expositivos:
'Textos expositivos são textos que têm o propósito de fazer compreender um assunto, de apresentar um tema novo, de expor um conceito, onde o autor apresenta informações sobre um assunto supostamente desconhecido ou pouco familiar aos leitores, com as explicações necessárias para favorecer o entendimento do que é tratado. Os textos que nos habituamos a chamar de textos teóricos e a maioria dos que estão nos livros didáticos de História, Geografia e Ciências são textos expositivos. Esta explicação é um texto expositivo. Outros exemplos de gêneros textuais expositivos: verbete de enciclopédia, resumos de textos explicativos, resenhas ou relatos de experiência científica, etc.'¹⁹
- Tratar de um assunto que pode interessar às crianças com a intenção de engajá-las no trabalho proposto.
- Organizar uma apresentação oral com as crianças.

Conteúdos (o que é preciso ensinar/comunicar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam):

- Escuta da leitura de textos expositivos (lidos pelo professor);
- Leitura colaborativa de textos expositivos (coletivamente, em duplas e com ajuda do professor);
- Identificação de algumas convenções típicas dos textos expositivos (coletivamente, com ajuda do professor);
- Localização de informações, apoiando-se em títulos e subtítulos, e seleção das que são relevantes, utilizando procedimentos como grifar o que mais interessa (coletivamente, com orientação do professor);
- Estabelecimento de relações entre dois ou mais textos sobre um mesmo tema (coletivamente, com ajuda do professor);
- Identificação do que não se entende no texto que está sendo lido (com ajuda do professor);
- Elaboração de um pequeno esquema de apoio para uma apresentação oral (coletivamente, com orientação do professor);

¹⁸ Proposta adaptada a partir de uma seqüência de atividades elaborada por Aderlene Moura Rodrigues, Dulciléa Vasconcelos Beiruth, Maria do Rosário Guedes Cavalcante, Maria Lucilene B. de M. Acácio, Maria Vilma da Silva Quintela, Neli Rodrigues de Lima e Quésia Maria de Lima Carneiro.

¹⁹ Nota explicativa feita também no Caderno 1.

- Informações sobre a história de algumas invenções humanas e sobre a importância das invenções e descobertas científicas para a humanidade;
- Como aconteceram algumas invenções de meios de transporte.

Seqüência de atividades e procedimentos metodológicos

1. Apresentar a proposta de trabalho para as crianças:

- Organizar uma roda de conversa sobre o assunto que será estudado e também sobre o fato de que os textos que tratam desse tipo de assunto são muito diferentes das histórias.
- Explicar que nas próximas semanas escutarão a leitura de vários textos e que lerão alguns também, em duplas e com ajuda do professor.
- Comentar que depois de estudar bastante sobre o assunto, será organizado um pequeno esquema para apresentar o que foi estudado à outra turma da escola.

2. Levantamento de conhecimentos prévios sobre o assunto:

- Apresentação de imagens e de um texto de enciclopédia ou de revistas com imagens (um exemplo possível é a 'Revista Aventuras na História', edição 49, setembro 2007) ou mesmo um vídeo (se houver disponível) que mostre como foram inventados alguns meios de transporte, como eram antes, como são hoje, etc.:
 - Apresentar as imagens para as crianças e pedir que as observem.
 - Perguntar coisas do tipo: O que vocês estão vendo nessas imagens? O que elas mostram? Qual a idéia que temos sobre isso? O que mudou? Por quê?
 - Ler um texto bem interessante sobre o assunto.
 - Conversar com as crianças sobre o texto: o que acharam interessante, quais as informações que chamaram mais atenção, etc.
 - Lançar perguntas ao grupo como: Quais outras invenções gostariam de conhecer? Por quê?
- Preenchimento coletivo de um quadro com três colunas: 1. O que sabemos sobre / 2. O que queremos saber sobre / 3. O que aprendemos - O que achamos mais interessante (a última coluna será preenchida somente ao final do trabalho).
 - Se o quadro for feito na lousa, depois deve ser passado para um cartaz e reproduzido em tamanho de folha de caderno para ser colado no caderno de cada criança.

3. Leitura pelo professor de um texto de boa qualidade, mas não muito longo, referente a uma das invenções citadas no quadro (ex: automóvel):

- Antes da leitura, para ativar os conhecimentos prévios das crianças, conversa a partir de perguntas do tipo: Considerando o que estamos estudando, o que vocês acham que vão encontrar nesse texto? Esse meio de transporte sempre existiu? Como será que era? Como é hoje?
- Primeira leitura - leitura completa do texto pelo professor, para que as crianças o conheçam por inteiro, mas fazendo algumas pausas para checar as idéias/hipóteses que elas tinham.
- Distribuição de uma cópia do texto para cada criança ou dupla (se forem mais autônomas na leitura, pode ser um texto para cada uma; se não, as duplas devem ser formadas com

critério, de modo que o trabalho das crianças seja bem produtivo, com uma ajudando a outra quando necessário).

- Segunda leitura - leitura compartilhada (professor lendo e crianças acompanhando em suas cópias) para identificar as informações mais relevantes do texto.
 - Explicar às crianças qual o objetivo desta nova leitura, ou seja, verificar as informações mais importantes sobre o assunto.
 - Depois ler o texto, parágrafo por parágrafo, e ir perguntando às crianças o que julgam mais importante nas informações da parte lida, para em seguida grifar.
 - Se for a primeira vez que as crianças realizam essa atividade, será preciso orientar como devem fazer para grifar, explicar que devem prestar muita atenção para não grifar outros trechos e ter que apagar depois, que quem tiver dúvidas deve perguntar, que passará pelas carteiras para verificar se estão conseguindo fazer corretamente etc., etc., etc. Mesmo que as crianças já tenham experiência com esse tipo de atividade, é necessário acompanhar como estão fazendo, pois grifar um trecho considerado mais relevante em um texto não é uma tarefa simples para crianças que estão começando a ler ou não têm ainda muita experiência com a leitura ou o tipo de atividade. Também, por isso, que o texto deve ser curto (e de boa qualidade, para mantê-las interessadas, já que a tarefa é um tanto trabalhosa).
 - Após a segunda leitura, retomada com as crianças das informações que foram destacadas: Do que tratam? Datas? Local? Nomes dos inventores? Curiosidades sobre o assunto?
 - Organização das informações para serem trabalhadas posteriormente (tarefa apenas do professor).
4. Repetição dessa atividade com outros textos sobre o assunto em outros momentos (sobre outros meios de transporte e, se houver mais textos interessantes, com outras informações úteis sobre um meio de transporte que já tenha sido tratado, podem ser lidos também).
- A aprendizagem de procedimentos (como identificar o que é central em um texto) depende da frequência das atividades que têm o objetivo de ensiná-los. Não é porque um procedimento foi trabalhado uma ou duas vezes que as crianças necessariamente aprenderão. Saber selecionar o que é mais relevante em um texto que explica um determinado assunto é algo que depende de ter feito isso, com ajuda, várias vezes.
 - Tal como está dito no Caderno 1, quando uma atividade é nova e/ou complexa, é preciso realizá-la coletivamente (para as crianças se familiarizem com ela e aprenderem o que ela pretende ensinar), depois em grupos/pares bem formados, também várias vezes e com a ajuda do professor, para somente depois de muito tempo poder se esperar que elas consigam fazê-la com autonomia. A esse procedimento se tem chamado delegação progressiva de responsabilidade: à medida que as crianças vão se familiarizando com qualquer tarefa que não lhes é ainda conhecida, o professor vai passando da posição central para a de monitor - quando eles assumem a gradualmente responsabilidade de execução da tarefa. Essa observação vale também para as atividades que se seguem.
5. Identificar as semelhanças e diferenças entre textos lidos (não muito longos):
- Apresentar dois textos sobre as invenções (pode ser um texto semelhante aos já trabalhados, ou mesmo um deles, e um trecho do livro 'História das Invenções', do Monteiro Lobato, Editora Brasiliense, 1995).
 - Distribuir os dois textos e explicar que a tarefa é descobrir as diferenças entre eles.
 - Explicar que as crianças devem acompanhar a leitura que será feita em voz alta.
 - Ler os dois textos.

- Propor que, em duplas, as crianças discutam as diferenças e semelhanças entre eles (e, se necessário os consultem), tentando identificar a forma de tratar o assunto, a forma como as informações são apresentadas, etc.
- Lançar as seguintes questões: O que vocês acham que esses textos têm de parecido? O que têm de diferente? Por quê?
- Listar na lousa, em um quadro de ‘Semelhanças / Diferenças’ o que as crianças forem falando.

6. Organização coletiva de um esquema:

- Conversar com as crianças sobre quais as funções de um esquema e como será usado nessa proposta de trabalho.
- Apresentar um esquema feito pelo próprio professor, a partir de um conteúdo já trabalhado em outro momento, explicando como ele foi feito e porquê.
- (Se possível) Apresentar alguns modelos de esquemas para as crianças, observando quais informações foram selecionadas e como estão organizadas - se os esquemas foram feitos com palavras ou frases, se usam chaves, se usam pontos, etc.
- Elaborar coletivamente um pequeno esquema do que já foi estudado sobre a invenção dos meios de transporte, considerando que esse esquema será utilizado para a apresentação oral a ser feita na outra turma.
- Conversar sobre o que acham que um esquema comunica para quem não aprendeu o mesmo assunto, o que não pode faltar, etc.

7. Atividade de avaliação: Conversa sobre o que foi estudado e aprendido

- Retomar o quadro (parcialmente preenchido na Atividade 1) e conversar com a turma sobre cada aspecto citado, preenchendo agora a terceira coluna: ‘O que aprendemos? / O que achamos mais interessante?’.
- Relacionar, em separado, o que gostariam de ter estudado e não foi possível.
- Propor uma roda de conversa onde cada criança deve socializar o que aprendeu sobre os textos que tratam de assuntos como este que foi estudado.
- Anotar as falas, para verificar o que mais ficou evidente em relação aos textos expositivos e o que, por não ter chamado a atenção, precisaria ser retomado (tarefa apenas do professor).

→ Tendo como referência os objetivos desta Sequência de Atividades (possibilitar um contato freqüente e significativo com os textos expositivos, tratar de um assunto que pudesse interessar às crianças com a intenção de engajá-las no trabalho proposto e organizar uma apresentação oral com as crianças), não é necessário nenhuma proposta individual de avaliação do desempenho das crianças porque a perspectiva é apenas ‘iniciá-las’ nesse tipo de trabalho, que terá de ser retomado e intensificado daí por diante.

8. Planejamento da apresentação do que foi estudado para a turma de outra classe:

- Levantar com as crianças o que imaginam que os colegas da outra turma (onde vão apresentá-lo) sabem ou não sobre o assunto que foi estudado e sobre os textos que tratam desse tipo de assunto.
- Perguntar a elas como acham que deve ser organizada uma apresentação como a que vai ser feita e organizar as respostas.
- Perguntar que uso acham que pode ter o quadro com as três colunas e o esquema elaborado coletivamente.

- Relacionar tudo o que se pretende fazer na apresentação e depois distribuir as tarefas, combinar o que será feito pelas crianças e o que ficará sob a responsabilidade do professor, o tempo aproximado, etc.
 - Perguntar às crianças qual a ordem que consideram melhor para a apresentação (das informações, dos recursos disponíveis, de tudo o que se pretende fazer).
 - Ensaiai como será e avaliar o que precisa ser melhorado a partir do que se pode observar no primeiro ensaio.
 - Fazer um ensaio final.
- Na verdade, a apresentação dos conteúdos estudados para alguém que não participou do trabalho também configura um texto expositivo, porém não escrito, mas sim oral. Nesse caso, o planejamento da apresentação é um modo de organizar coletivamente um texto expositivo oral (como são as palestras, seminários e demais falas públicas desse tipo) com apoio de textos escritos de subsídio (o quadro de saberes e o esquema, além de outros que se achar por bem utilizar).
- O fato do resultado final dessa Sequência ser uma apresentação dos conteúdos estudados e dos saberes adquiridos significa que ela é também um projeto, já que, tal como indicado anteriormente, “o principal propósito didático (e produto final) de um projeto é de fato a aprendizagem, mas implica também um ‘subprojeto’ explícito e compartilhado: a realização/elaboração de um produto previamente definido, como possibilidade de uso dos conhecimentos adquiridos com o trabalho, o que requer algum tipo de apresentação final”.

Bibliografia consultada

ABRIL MULTIMÍDIA. Revista Recreio. Coleção de Olho no mundo: Desafios e descobertas. Vol 9. 2000.

ABRIL. Aventuras na História: para viajar no tempo. Ed. 49, set/2007.

DUARTE, Marcelo. O Livro das Invenções. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LOBATO, Monteiro. A história das invenções. São Paulo: Brasiliense, 1997.

Matemática

Seqüência de Atividades I - PARA QUE SERVEM OS NÚMEROS?

Para o 1º ano do Ciclo Inicial

Objetivos didáticos (o que o professor pretende com o trabalho):

- Favorecer a ampliação do conhecimento sobre a função social dos números;
- Propor que as crianças formulem hipóteses e confiem em sua própria capacidade.

Conteúdos (o que é preciso ensinar/comunicar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam):

- Identificação de números no seu contexto diário;
- Formulação de hipóteses sobre escritas numéricas relativas a números familiares como a idade, o número da casa, etc.;
- Identificação de escritas numéricas relativas a números freqüentes como os dias do mês, o ano, etc.;
- Formulação de hipóteses sobre a leitura e escrita de números freqüentes no seu contexto doméstico.

Seqüência de atividades e procedimentos metodológicos

Atividade 1: Os dois cartazes

Proposta de encaminhamento

- Perguntar às crianças se elas sabem dizer para que servem os números.
- Registrar na lousa os exemplos que elas forem trazendo, estimulando-as a lembrarem de outros diferentes usos dos números.
- Propor a organização de dois cartazes que serão feitos com recortes de jornais e revistas que cada criança deverá trazer. Em um dos cartazes vão ser coladas imagens de situações de uso dos números (como, por exemplo, de pessoas telefonando, de placas de carros, de manchete de jornal, etc.). No outro cartaz serão colados apenas símbolos numéricos referentes a números de qualquer ordem de grandeza.
- Combinar o dia em que deverão trazer os recortes.
- Dividir a classe em dois grupos e pedir a cada grupo sugestões de como organizar o cartaz: Que figuras colar? Que nome dar ao cartaz?
- Expor os cartazes depois de prontos, para serem discutidos com as crianças.

- Observar e registrar quais escritas numéricas as crianças conhecem e ir socializando esses conhecimentos.

Atividade 2: A ficha de identificação

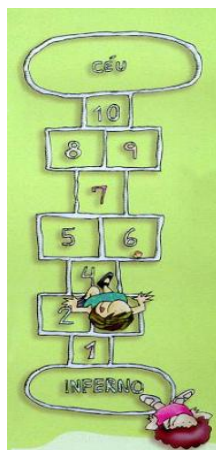
Proposta de encaminhamento

- Conversar com as crianças se elas já observaram como os números estão presentes na vida de cada um de nós.
- Discutir algumas situações, dando exemplos de perguntas: Quantos anos você tem? Qual é a data do seu nascimento (dia/mês/ano)? Quantos irmãos você tem? Qual é o número da sua casa? Qual é o CEP (código de endereçamento postal) da sua casa? Qual é o telefone da sua casa? Qual é sua altura? Quanto você pesa? Qual é o número do seu calçado?
- Propor o preenchimento de uma ficha com alguns dados pessoais (apresentada pelo professor) e sugerir que as crianças peçam ajuda de algum familiar para a obtenção dos dados.
- Combinar o dia em que deverão trazer as fichas preenchidas.
- Com base nessa ficha, desenvolver uma série de atividades, explorando um dado de cada vez. Assim, em relação à idade, as crianças vão observar, por exemplo, que a maioria dos alunos dessa turma tem 6 anos. Mas (pode acontecer) há quem tenha 7 ou 8. As crianças podem desenhar bolo de aniversário com as velinhas que representam sua idade.
- Reunir grupos de 6 crianças e orientar a construção de uma tabela simples, com os nomes de cada uma e o número de irmãos que elas têm.
- Estimular as comparações: quem tem mais irmãos? quem tem menos? como registrar na tabela o fato de que alguma criança não tem irmãos?
 - Situação similar a essa, pode ser feita para a análise de dados como o peso, a altura, a data de nascimento, etc.
- Aproveitar para observar e registrar que escritas numéricas as crianças conhecem, como comparam os números e ir socializando esses conhecimentos.

Atividade 3: Os números nas brincadeiras infantis

Proposta de encaminhamento

- Perguntar às crianças se elas já observaram que, em várias brincadeiras e cantigas de roda, os números também estão presentes.
- Solicitar que apresentem alguns exemplos e propor que, a cada dia, elas façam uma demonstração dessas brincadeiras.
 - Se a brincadeira escolhida for o jogo da amarelinha, elas podem, com ajuda do professor, fazer o desenho no pátio e ver como é a disposição dos números. Depois, é o caso de solicitar que, em uma folha de papel com o esquema da amarelinha, elas escrevam os números de 1 a 10 em suas respectivas casas.



- Algumas parlendas e cantigas - como 'A galinha do vizinho', 'Os indiozinhos', 'As saias da barata' - e outras de caráter regional podem ser exploradas nesse momento.
- O jogo do par ou ímpar, a contagem feita ao pular corda e outros jogos, devem ser sempre sugeridos para as crianças, bem como o registro escrito, com a finalidade de sistematizar suas aprendizagens.

Atividade 4: Agenda de telefones e calendário

Proposta de encaminhamento

- Conversar com as crianças que os números são muito importantes para criar códigos como, por exemplo, os números de telefone.
- Perguntar se elas sabem qual o DDD da cidade em que moram, quantos dígitos têm os números de telefone e propor a construção de uma agenda de telefones úteis (ou outras informações que incluem números). Essa atividade é uma boa oportunidade para que as crianças copiem os números, mostrem se os conhecem, sem cair na cópia de números, sem qualquer sentido para as crianças.
- Discutir com elas o calendário. O preenchimento dos dias do mês pelas crianças deve ser uma atividade rotineira, repetida a cada mês, destacando datas importantes, aniversários da turma, o número de dias de cada mês, etc.



Seqüência de Atividades II - USANDO NÚMEROS

PARA RESOLVER PROBLEMAS

Para o 1º ano do Ciclo Inicial

Objetivos didáticos (o que o professor pretende com o trabalho):

- Trabalhar situações-problema com números naturais;
- Propor a observação de regularidades do sistema de numeração decimal.

Conteúdos (o que é preciso ensinar/comunicar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam):

- Resolução de situações-problema que envolvem comparar duas coleções do ponto de vista da quantidade de elementos;
- Organização de uma coleção que deve ter tantos elementos quanto uma outra;
- Organização de uma coleção que deve ter o dobro de elementos de outra;
- Realização de contagens de objetos e falar oralmente a seqüência numérica, observando regularidades.

Seqüência de atividades e procedimentos metodológicos

Atividade 1: Distribuindo materiais na sala de aula

Proposta de encaminhamento

- Combinar com as crianças que, durante um determinado período de tempo (definido pelo professor), algumas duplas vão ficar encarregadas de ajudar na distribuição de materiais na sala de aula. A finalidade é resolver situações-problema em que as crianças possam comparar duas coleções do ponto de vista da quantidade de elementos ou organizar uma coleção que deve ter tantos elementos quanto uma outra. Por exemplo: quantos lápis são necessários para dar um a cada colega; qual há mais: lápis pretos ou coloridos; se as borrachas que estão na caixa são suficientes para dar uma a cada criança; na hora do recreio, separar as canecas que são necessárias para que cada criança tenha a sua, etc.

Atividade 2: Bonecas e vestidos, mágicos e cartolas

Proposta de encaminhamento

- Além dessas atividades rotineiras de distribuição de materiais na sala de aula, propor algumas situações-problema.

→ Exemplos:

Num canto da sala há 26 bonecas (de verdade ou recortadas em cartolina) e, em outro canto da sala, há 30 vestidinhos para as bonecas. O desafio é pegar de uma só vez, um vestidinho para cada boneca, sem ficar indo e vindo. Algumas crianças, de preferência as

que ainda não dominam a contagem, devem ser convidadas para resolver o problema. Uma possível solução para as que não dominam a contagem seria anotar a quantidade de bonecas numa folha de papel, fazendo um risquinho para cada uma delas e depois usar essa anotação para pegar os vestidinhos.

Outro tipo de situação-problema é apresentar um certo número de mágicos (5) desenhados numa folha de papel e pedir que desenhem duas cartolas para cada mágico e descubram quantas cartolas são necessárias. Antes de fazerem os desenhos, é importante perguntar às crianças se elas têm uma estimativa de quantas cartolas serão necessárias.

Atividade 3: Rodas de contagem

Proposta de encaminhamento

- Orientar as crianças, sentadas em círculo no chão, para que uma inicie a seqüência numérica e, um a um, os colegas dêem continuidade à seqüência; se alguém erra, os demais ajudam (ou o professor intervém) e continua a contagem.
- Propor um ponto de chegada (contar até 10, até 20, até 30), dependendo das possibilidades do grupo.
 - As rodas de contagem devem ser uma atividade rotineira no primeiro ano do Ensino Fundamental.
 - Um desafio interessante para as crianças nas rodas de contagem é começar a contar não a partir do '1' mas de outro número qualquer (o que é chamado de sobrecontagem): nesse caso, o professor inicia a contagem falando um número (por exemplo 12) e a contagem segue a partir dele.
 - As contagens podem e devem ir sofrendo modificações: contagens de 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10, são alguns exemplos - escalas ascendentes (do menor para o maior) e escalas descendentes (do maior para o menor) também podem ser variações.

Atividade 4: Jogos divertidos

Proposta de encaminhamento

- Combinar com as crianças que elas vão realizar um jogo conhecido como 'trilha'.
 - O jogo implica no deslocamento em uma pista numerada e as crianças vão indicando quantas 'casas' é preciso avançar, sendo que o objetivo é chegar ao final da trilha. Usando um dado de pontos elas podem avançar 1, 2, 3, 4, 5 ou 6 casas, dependendo do número que sortearem. O jogo pode ser explorado por diferentes duplas de crianças em dias variados.
- Colocar em algumas casas um sinal que indique alternativas como, por exemplo, que se a criança 'cair' nela deve retroceder o número de casas equivalente aos pontos que tirou por último.
- Usando dois dados de pontos que duas crianças lançam, pedir que uma delas anote na lousa (e as outras no caderno) o número de pontos da face que fica virada para cima, a cada vez, para cada jogador.
- Discutir depois quem fez mais pontos em cada jogada e, em cinco jogadas, quem foi o vencedor.
 - Jogos de dominó de pontos também são interessantes de serem explorados pelas crianças, bem como outros jogos que estimulem a contagem e outras explorações numéricas.



Seqüência de Atividades III - EXPLORANDO O ESPAÇO E AS FORMAS

Para o 2º ano do Ciclo Inicial

Objetivos didáticos (o que o professor pretende com o trabalho):

- Favorecer a ampliação do conhecimento sobre espaço e formas;
- Aproveitar situações cotidianas para explorar esse tipo de conhecimento.

Conteúdos (o que é preciso ensinar/comunicar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam):

- Identificação de pontos de referência para situar-se, posicionar-se e deslocar-se no espaço, bem como para perceber relações de posição entre objetos no espaço; interpretar e fornecer instruções, usando terminologia adequada;
- Identificação de semelhanças e diferenças entre objetos no espaço, percebendo formas tridimensionais ou bidimensionais, em situações que envolvam descrições orais, construções e representações.

Seqüência de atividades e procedimentos metodológicos

Atividade 1: Meu lugar na sala de aula

Proposta de encaminhamento

- Conversar com as crianças que elas vão fazer uma atividade muito interessante.
- Dizer que elas conhecem bem a sala de aula porque todos os dias ficam boa parte do tempo nela.
- Comentar que o modo de arrumar as carteiras na sala depende do trabalho que se faz e que, por conta dessa atividade, todos ficarão sentados em fileiras.
- Propor que cada criança imagine que uma pessoa que trabalha na escola quer colocar um aviso sobre a sua carteira, bem na hora do intervalo. Como no momento não haverá ninguém na sala, essa pessoa precisa de um desenho que lhe permita saber onde ela senta, ou seja, qual a respectiva carteira. Portanto, é preciso fazer um desenho que oriente sobre a localização exata de sua carteira na sala.
- Chamar a atenção para que, antes de começarem a desenhar, observem bem a sala. Na folha em que farão o desenho já pode estar indicada a posição de portas e janelas.
- Dar um tempo para que as crianças trabalhem, circulando pela sala para acompanhar o que elas fazem e ajudar, se necessário.
- Pedir que troquem os desenhos para que elas interpretem o que o colega desenhou e se o desenho produzido vai ajudar a pessoa a chegar exatamente àquele lugar.

Atividade 2: Como chegar à biblioteca?

Proposta de encaminhamento

- Comentar com as crianças que, em muitas situações da nossa vida, precisamos perguntar a outras pessoas como se chega a um determinado lugar ou então pedir informações.
- Perguntar quem já pediu orientações para chegar a algum lugar e quem já deu informações para alguém.
- Combinar que a proposta é fazer de conta que um aluno novo foi matriculado nesta escola e veio para essa classe. E, como é um 'faz de conta', perguntar quem gostaria de fazer o papel do aluno novo.
- Propor que as crianças imaginem agora que o aluno novo que está na sala quer ir até a biblioteca (ou outro lugar da escola que seja mais conveniente). Perguntar quem saberia explicar oralmente como ele deve fazer.
- Depois de ouvir as opiniões das crianças e de fazer destaques ao emprego de direita, esquerda, ponto de referência, pedir a cada um que desenhe numa folha de papel o caminho da sala até a biblioteca, lembrando que o suposto aluno novo não conhece a escola e, por isso, precisa de bons pontos de referência.
- Orientar as crianças e depois pedir àquela que está fazendo o papel de aluno novo que escolha um desenho feito por seus colegas e que analise esse desenho para dizer se ele ajudaria a chegar à biblioteca.

Atividade 3: As caixas de surpresas

Proposta de encaminhamento

- Comentar com as crianças que você sabe que elas adoram surpresas e que a atividade proposta será feita a partir de duas caixas de surpresa.
- Perguntar o que eles acham que há dentro delas.
- Mostrar duas caixas forradas de papelão que possam ser identificadas pelas crianças: uma vermelha e outra azul. Colocar, dentro da caixa vermelha, objetos de diferentes formas: uma bola, um chapéu de palhaço, um copo cilíndrico, uma caixa de presente de forma retangular, um dado, um objeto piramidal. E, dentro da caixa azul, colocar uma coleção de caixinhas (sólidos geométricos) de papelão.
- Pedir para uma criança abrir a caixa vermelha e contar para os colegas o que há dentro dela. Depois pedir para outro abrir a caixa azul e fazer o mesmo.
- Pedir que a criança que abriu a caixa vermelha escolha um objeto que está dentro dela e descreva-o, procurando fazer perguntas sobre sua forma.
- Depois, pedir ao que abriu a caixa azul para escolher uma caixinha que tenha alguma semelhança com o objeto que seu colega descreveu.
- Complementar a atividade propondo que as crianças lembrem de outros objetos parecidos com a bola, com a caixa e com os demais objetos e anotar na lousa as sugestões.

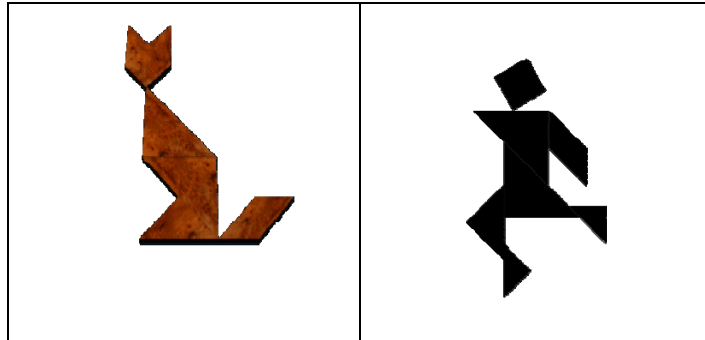
Atividade 4: O gato e o boneco

Proposta de encaminhamento

- Informar as crianças que você vai contar a história de um jogo chamado Tangran.
 - O Tangran é um jogo parecido com um quebra-cabeça composto por 7 peças. Muitos estudiosos do folclore chinês dizem que o Tangran é um jogo com mais de 40.000 anos de idade. Diz a lenda que um chinês chamado Tan deixou cair uma peça quadrada de

cerâmica e ela se partiu em 7 partes. Ao tentar remontar a peça, Tan descobriu que com elas poderia montar outras figuras.

- Dizer que hoje haverá um desafio. Trata-se de formar um gato e depois um bonequinho usando as peças do Tangran. Todas as peças devem ser utilizadas. Aproveite para discutir com as crianças que nomes podemos dar a cada uma das peças em função de sua forma e tamanho: triângulo grande, triângulo médio, triângulo pequeno, quadrado, paralelogramo.



- Depois de feito o bonequinho, propor outras tarefas às crianças, perguntando quem é capaz de: Pegar dois triângulos e montar com eles um novo triângulo? Com esses dois triângulos, montar um quadrado? E assim por diante...
- Depois, informar que devem usar todas as peças do Tangran para montar a figura que desejarem.

~~~~~

## Seqüência de Atividades IV - COMO RESOLVER O PROBLEMA?

Para o 2º ano do Ciclo Inicial

Objetivos didáticos (o que o professor pretende com o trabalho):

- Criar contextos favoráveis para a resolução de problemas;
- Utilizar situações de jogo para trabalhar conteúdos matemáticos.

Conteúdos (o que é preciso ensinar/comunicar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam):

- Resolução de situações-problema e, a partir delas, compreensão dos significados das operações fundamentais;
- Reconhecimento de que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes e que um mesmo problema pode ser resolvido pelo uso de diferentes operações.

Seqüência de atividades e procedimentos metodológicos

Atividade 1: Quantos somos?

Proposta de encaminhamento:

- Perguntar quem sabe dizer quantos meninos e quantas meninas há na turma.
- Pedir para um menino fazer a contagem dos meninos e para uma menina fazer a contagem das meninas.
- Registrar os números na lousa e pôr em discussão como se pode calcular e indicar quantos alunos há no total.
- Em seguida, distribuir uma folha em que estão formulados dois problemas.
  - Problema 1: Em uma outra classe de 32 alunos, há 11 meninas. Quantos são os meninos dessa classe?
  - Problema 2: Na classe da irmã de Clara há 24 meninas e 13 meninos. Qual é a idade da professora de Clara?
- Combinar que será feita a leitura do primeiro problema e que as crianças devem acompanhar a leitura e depois resolver o problema do jeito que souberem.
- Dar um tempo para a realização da tarefa e, depois, repetir o procedimento para o outro problema.
- Percorrer os grupos ajudando as crianças e fazendo intervenções.
- Quando as crianças terminarem, pedir para três crianças escreverem na lousa como resolveram o primeiro problema.
- Discutir com a classe os procedimentos.



- Proceder da mesma forma em relação ao segundo problema, cuja finalidade é chamar a atenção das crianças para o fato de que nem sempre é possível responder à pergunta formulada (no caso da idade da professora de Clara), pois não dispomos de dados para isso.  
→ É provável que algumas crianças digam que a professora tem 37 anos.

### Atividade 2: O jogo do bafo

#### Proposta de encaminhamento:

- Perguntar se as crianças conhecem o jogo de bafo.
- Dividir a classe em seis grupos e distribuir uma folha para cada grupo com informações sobre o que teria acontecido nos jogos realizados por alguns amigos.
- Explicar que cada grupo receberá uma situação-problema (abaixo) e orientar para que leiam com muita atenção e achem um jeito de descobrir a resposta para o que está sendo perguntado. Comentar que podem resolver do jeito que quiserem.

|                                                                                                     |                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| G1: Paulo tinha 27 figurinhas. Ele ganhou 15 figurinhas num jogo. Quantas figurinhas ele tem agora? | G2: Pedro tinha 37 figurinhas. Ele perdeu 12 num jogo. Quantas figurinhas ele tem agora?                                                                                            | G3: João tinha algumas figurinhas, ganhou 15 no jogo e ficou com 37. Quantas figurinhas ele possuía?                             |
| G4: Marcos tinha 19 figurinhas, ganhou algumas e ficou com 25. Quantas figurinhas ele ganhou?       | G5: No início do jogo, Francisco tinha algumas figurinhas. No decorrer do jogo ele perdeu 12 e terminou o jogo com 25 figurinhas. Quantas figurinhas ele possuía no início do jogo? | G6: No início de um jogo, Lucas tinha 37 figurinhas. Ele terminou o jogo com 25 figurinhas. O que aconteceu no decorrer do jogo? |

- Dar tempo suficiente para a realização da tarefa e percorrer os grupos, ajudando e fazendo intervenções.
- Quando terminarem, convidar duas crianças de cada grupo para virem à frente: Uma vai contar como era o problema - quem era o menino e o que aconteceu com ele no jogo de bafo. Enquanto fala, o outro colega registra na lousa a solução encontrada pelo grupo.
- Discutir com a classe o que acham do procedimento de solução e da resposta.

### Atividade 3: Balas e potes

#### Proposta de encaminhamento:

- Conversar com as crianças que há cinco potes de plástico para a seguinte tarefa:
  - Uma criança deve colocar alguma coisa nos potes e todos devem ficar prestando muita atenção sem falar nada (combine com ela para colocar duas balas em cada pote).
  - Cada um deve escrever em sua folha quantas balas foram colocadas nos potes.
  - Podem fazer desenhos ou usar números para chegar à resposta.
- Depois deixar apenas quatro potes e pedir a outra criança para colocar 3 balas em cada um.
- Quando ela terminar, pedir que cada um escreva em sua folha quantas balas foram colocadas nos potes.

- Deixar então somente três potes e pedir que uma terceira criança coloque 4 balas em cada pote.
- Quando ela terminar, solicitar que cada um escreva em sua folha quantas balas foram colocadas nos potes.
- Comentar que eles vão aprender um jeito de registrar o que foi feito e que isso pode acontecer de duas maneiras diferentes:
  - $2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 10$  ou  $5 \times 2 = 10$
  - $3 + 3 + 3 + 3 = 12$  ou  $4 \times 3 = 12$
  - $4 + 4 + 4 = 12$  ou  $3 \times 4 = 12$
- Para finalizar, pedir que encontrem um jeito de achar o resultado indicado pelas escritas:  $2 \times 5$ ;  $3 \times 3$ ;  $4 \times 4$ 
  - No caso destas duas atividades, no invés de balas, pode ser outro objeto.

#### Atividade 4: Repartindo as balas

##### Proposta de encaminhamento:

- Pedir às crianças que se organizem em grupos de 4.
- Distribuir para cada grupo um pote com diferentes totais de balas: 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28 balas.
- Informar que a proposta é:
  - Repartir as balas no grupo de modo que todos fiquem com a mesma quantidade de balas.
  - Cada grupo deve ficar em volta de uma carteira e, além de dividir as balas, é preciso registrar no papel (pode ser no verso da folha que usaram para a tarefa anterior) como pensaram para fazer a divisão.
  - Socializar os procedimentos com toda a turma.
- Comentar os casos em que a divisão foi exata e quando sobrou resto.
- Fazer depois esses registros na lousa, que são formas preliminares do algoritmo da divisão e que mostram, etapa a etapa, o que aconteceu com a divisão das balas:

|     |   |   |
|-----|---|---|
| 2 0 |   | 4 |
| - 4 |   | 1 |
| 1 6 | + | 1 |
| - 4 |   | 1 |
| 1 2 |   | 1 |
| - 4 |   | 1 |
| 8   |   | 5 |
| - 4 |   |   |
| 4   |   |   |
| - 4 |   |   |
| 0   |   |   |

|     |   |   |
|-----|---|---|
| 2 5 |   | 4 |
| - 4 |   | 1 |
| 2 1 | + | 1 |
| - 4 |   | 1 |
| 1 7 |   | 1 |
| - 4 |   | 1 |
| 1 3 |   | 1 |
| - 4 |   | 6 |
| 9   |   |   |
| - 4 |   |   |
| 5   |   |   |
| - 4 |   |   |
| 1   |   |   |

## Bibliografia

- ABRIL MULTIMÍDIA. Revista Recreio. Coleção de Olho no mundo: Desafios e descobertas. Vol 9. 2000.
- ABRIL. Aventuras na História: para viajar no tempo. Ed. 49, set/2007.
- ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BALLONGA, Pep P. Matemática. In: Zabala, Antoni (org.) Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BRASIL. FUNDESCOLA/MEC/SEF. Alfabetização: Livro do Professor. Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de 9 anos - Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Coletânea de Textos do Professor. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRISSIAUD, Remi. Como as crianças aprendem a calcular. Lisboa: Instituto Piaget: Divisão Editorial, 1995.
- CLICK Educação. Disponível em: <<http://www.klickeducacao.com.br>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2007.
- CURI, Edda. Conhecimentos prévios dos alunos de uma quarta série. In: Educação Matemática em Revista. São Paulo: Zapt Editora, 2003.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Da realidade à ação: reflexões sobre educação matemática. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1986.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DUARTE, Marcelo. O Livro das Invenções. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- ERMEL. Apprentissages numériques: Institut National de Recherche Pédagogique. Paris: Hatier, 1991.
- FAYOL, Michel. A criança e o número: da contagem à resolução de problemas. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- IFRAH, Georges. Os números - História de uma grande invenção. São Paulo: Globo, 1989.
- INRP. Un, deux, beaucoup, passionement. Coleção Rencontre pédagogiques. Paris.
- JOLIBERT, Josette. Formando crianças produtoras de textos. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- LERNER, Delia. A Matemática na escola aqui e agora. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LERNER, Delia; SADOVSKY, Patricia. Didática da Matemática. Porto Alegre: Artmed, 1994.

- LOBATO, Monteiro. História das Invenções. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.
- LORENZATO, Sergio. Por que não ensinar Geometria? Educação Matemática em Revista, SBEM, nº 1, p.3-13. 1995.
- MAKARENKO, Anton. Poema pedagógico. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1980.
- MATUS, Carlos. Adeus, senhor presidente - governantes governados. São Paulo: Edições Fundap, 1997.
- NEMIROVSKY, Myriam. O ensino da linguagem escrita. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (org.). Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- PIRES, Célia M. C. Currículos de Matemática: da organização linear à idéia de rede. São Paulo: FTD, 2000.
- POZZO, Juan I. (org.). A solução de problemas. Aprender a resolver, resolver para aprender, Porto Alegre: Artmed, 1998.
- RIBEIRO, Vera M. (org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global / Instituto Paulo Montenegro / Ação Educativa, 2003.
- SAVATER, Fernando. O valor de Educar. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Caderno Dois - Alfabetizando. Belo Horizonte, 2004.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa (leitura, escrita e comunicação oral) e Matemática. São Paulo, 2008. Disponível em <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm> (acesso em 15 de fevereiro de 2008).
- SECRETARIA DE LA EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2004.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. Matrizes de Referência para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa. Campinas, 2007.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO BRANCO. Proposta Curricular de 1ª a 4ª Série de Língua Portuguesa. Rio Branco/Acre.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o Ciclo I - Ensino Fundamental / 1º ao 5º ano. São Paulo, 2007.
- SOLIGO, Rosaura. Por trás do que se faz. In: Cadernos da TV Escola. Brasília: SEED/MEC, 1999.
- SOLIGO, Rosaura. Variações sobre o mesmo tema - Letramento-e-alfabetização. Mimeo. 2006.
- SOLIGO, Rosaura; VAZ, Débora. O desafio da prática pedagógica. Revista Memória da Pedagogia, São Paulo, n.5, jan. 2006.
- TAVARES, José. A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In: SÁ-CHAVES, Idália (org). Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional. Porto: Porto Editora, 1997.
- TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever. São Paulo: Ática, 1997.
- VÁRIOS AUTORES. Contos de Assombração (Coleção co-edição Latino-americana). São Paulo: Ática, 1998.
- ZABALA, Antoni. A prática educativa - como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.