

The background is a vibrant collage of school-related items. It features various colored rectangles and squares in shades of orange, yellow, teal, and pink. Interspersed among these are black line-art drawings of school supplies: a ruler, a pencil, a pen, a paperclip, a speech bubble, a plus sign, a minus sign, a multiplication sign, and a division sign. The overall style is clean and modern, with a focus on geometric shapes and functional objects.

Relatos de sala de aula e outros diálogos

Ana Cristina Gomes da Penha
Ana Paula Rufino dos Santos
Ester Calland de Sousa Rosa
Juliana de Melo Lima
Normanda da Silva Beserra
Sílvia de Sousa Azevedo Aragão

■ orgs. ■

A simple black line drawing of a pen, positioned vertically in the bottom right corner of the page.

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

Relatos de sala de aula e outros diálogos

Ana Cristina Gomes da Penha

Ana Paula Rufino dos Santos

Ester Calland de Sousa Rosa

Juliana de Melo Lima

Normanda da Silva Beserra

Silvia de Sousa Azevedo Aragão

■ orgs. ■

Recife, 2018



ORGANIZADORAS

Ana Cristina Gomes da Penha
Ana Paula Rufino dos Santos
Ester Calland de Sousa Rosa
Juliana de Melo Lima
Normanda da Silva Beserra
Sílvia de Sousa Azevedo Aragão

AUTORES DOS RELATOS

Ana Lúcia Martins Maturano
Joseilda Machado Mendonça
Márcia da Silva Santos Portela
Maria Sonaly Machado de Lima
Mariana Virgínia Goes dos Santos
Nadieje Maria Soares
Roseane Félix
Roseane Santos
Valdira José Ursulino
Wagno da Silva Santos

DESIGN

Projeto Gráfico Hana Luzia
Capa e Diagramação Mateus Barros

R382 Relatos de sala de aula e outros diálogos [recurso eletrônico] / Ana Cristina Gomes da Penha (org.)...[et al.]. – Recife : Ed.UFPE, 2018.

Inclui referências.
ISBN 978-85-415-0997-8 (online)

1. Educação. 2. Ensino. 3. Leitura – Estudo e ensino. 4. Alfabetização. 5. Professores alfabetizadores – Prática. 6. Professores – Formação. I. Penha, Ana Cristina Gomes da (Org.).

370 CDD (23.ed.) UFPE(BC2018-027)

Apresentação

O Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) completou, em 2014, dez anos de existência como grupo que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão universitárias e, ao longo de sua trajetória, consolidou parcerias com redes públicas de ensino, particularmente na condução de programas de formação de professores.

Além de propor e realizar cursos para professores, quer na modalidade de extensão universitária quer de pós-graduação *latu sensu*, o CEEL também tem contribuído na formulação de políticas públicas, particularmente porque integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que atua no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Foi, portanto, como membro desta Rede que o CEEL, em associação com diversas outros grupos e núcleos de 40 universidades públicas, contribuiu na formulação e implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). No ano de 2013, a equipe do CEEL, composta por 54 formadores, 12 supervisoras, 03 coordenadoras adjuntas e uma coordenadora geral conduziu as atividades de formação do PNAIC nos estados de Pernambuco, Alagoas e Paraíba, atendendo, diretamente, 1.437 orientadores de estudos, que por sua vez acompanhavam a formação de 30.081 professores alfabetizadores.

Foi neste contexto que se realizou o VI Seminário de Estudos em Educação e Linguagem (VI SEEL), no período de 11 a 13 de março de 2014, que nesta edição contou com 1.013 inscritos, palestras e mesas compostas por pesqui-



sadores de 11 instituições de ensino superior e representantes do Ministério da Educação. Na programação, além de mesas temáticas, exposição de jogos de alfabetização, oficinas e apresentações culturais, foram apresentados 63 relatos de experiências por docentes que integravam o Pacto, tanto na condição de orientadores de estudos quanto de professores alfabetizadores cursistas.

Esta obra é um dos produtos do VI SEEL e cumpre, com sua circulação, um dos objetivos do evento que era o de assegurar a socialização de práticas docentes que dialogassem com os processos formativos. Assim, o livro é composto por oito capítulos escritos por alfabetizadores e orientadores de estudos, todos integrantes do PNAIC, e três capítulos escritos por membros da equipe do CEEL, também envolvidos no PNAIC, que atuam na equipe de formação. Desse modo, estabelecemos um diálogo entre a escrita de docentes da educação básica e textos que partem da leitura desses relatos, para daí propor reflexões de caráter mais geral acerca dos processos de ensino e de formação docente.

Os oito capítulos que apresentam relatos de experiências docentes têm alguns aspectos que os aproximam, além do perfil profissional de seus autores. Todos os relatos registram sequências de atividades ou projetos didáticos e estão focados em algum dos eixos do ensino na área da linguagem. A subdivisão em dois blocos de capítulos com relatos (de 3 a 6 e de 8 a 11) teve como critério a ênfase identificada nos textos. Assim, no primeiro grupo, o foco estava na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e no segundo eram as atividades de leitura e produção textual. Em todos identificamos esforços de direcionar o trabalho pedagógico, na perspectiva de alfabetizar letrando.



Neste conjunto de relatos, identificamos que as sequências e projetos didáticos descritos não seguem um único modelo de modalidade organizativa da prática docente, conforme as orientações delimitadas no campo da didática (SCHNEUWLY, 2004, ZABALA, 1998)¹. Trata-se, nestes textos, de um modo de apropriação por parte desses professores, que ressignificam a designação, sem necessariamente estarem em consonância com um modelo teórico formulado na área. Reconhecemos, no entanto, que existe um movimento de nomear o que vivenciam em associação com os conteúdos abordados nos cursos realizados no âmbito do PNAIC.

Outro aspecto que se identifica em todos os relatos é a forma de tratar as práticas de alfabetização inseridas em contextos de letramento. Assim como orientam os documentos do PNAIC:

Não se lê no vazio. É preciso entender as práticas culturais, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores. Desde cedo, o acesso aos diferentes gêneros discursivos contribui para que os estudantes possam se perceber como sujeitos políticos possuidores de cultura, e, como tais, sejam agentes de intervenção social, responsáveis pelas suas ações e dos que compõem seus grupos de referência. Desse modo, o ensino da leitura, da escrita e da oralidade precisa ser realizado de modo integrado aos diferentes componentes curriculares (...). (BRASIL, 2012, p. 26)²

1. SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

2. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador*: Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.



Ao organizar esse livro, o CEEL toma posição acerca de alguns temas que são centrais na nossa área de formação de alfabetizadores.

Por um lado, reafirma a defesa de uma perspectiva colaborativa na relação com professores da educação básica. O lugar do saber acerca da prática não está dissociado do fazer cotidiano e a pesquisa educacional tem um papel complementar ao conhecimento que advém do fazer cotidiano, num diálogo que visa compreender e intervir com qualidade nas escolas.

Por outro lado, ao disponibilizar escritas docentes e reflexões sobre esse fazer, temos clareza de quem é o destinatário, o leitor pretendido para esses textos. Essa obra está dirigida particularmente aos educadores situados no ciclo de alfabetização e que têm neste contexto seu interesse de estudo e contribuição. Assim, defendemos, como o faz a pesquisadora Michèle Petit, que a escrita de relatos cumpre uma dupla finalidade:

ainda que a pessoa não se torne um escritor, a leitura às vezes faz surgir palavras no leitor, fecunda-o. Nesse diálogo, ele ou ela pode começar a dizer “eu”, a formular um pouco suas próprias palavras, seu próprio texto, entre as linhas lidas. E também porque o *status* das palavras se modifica. Ao ler, o leitor percebe que existe uma língua distinta da que se usa todos os dias: a língua do relato, da narração, onde os eventos contingentes adquirem sentido em uma história organizada, colocada em perspectiva (2013, p. 47-48)³

No primeiro capítulo, “Escrever a prática – desafios e possibilidades na formação docente”, Ana Paula Santos e Ester Rosa tomam como objeto de reflexão a escrita de relatos de experiência. As autoras argumentam que escrever a prática é um elemento constitutivo da identidade profissional de docentes e que a escrita é campo de tensões e interações. Para compor seu texto, as autoras situam a escrita de relatos como parte do

3. PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

programa de formação continuada de professores que integra o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e recorrem às respostas dos autores dos oito relatos desta coletânea quando perguntados acerca dos desafios enfrentados na atividade de escrever a prática. Evidencia-se nesses depoimentos que a escrita de relatos contribui para que os docentes afirmem sua identidade profissional e reflitam sobre os saberes constitutivos da prática de ensino.

O capítulo dois, “Atividades envolvendo apropriação do sistema de escrita em turmas de alfabetização”, escrito por Juliana de Melo Lima, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa e Silvia de Sousa Azevedo Aragão, discute sobre a natureza e funcionamento da escrita, entendida como sistema de representação, e estabelece um diálogo com as atividades com foco no sistema de escrita que estão presentes nos quatro relatos que se seguem, nos capítulos de três a seis. A perspectiva interacionista defendida pelas autoras tem implicações para os processos de ensino da escrita. Assim, entende-se que o aprendizado da escrita ocorre através da apropriação de um conjunto de conhecimentos e não da simples memorização de um código e de suas correspondências. É uma abordagem que considera as capacidades de compreensão e o envolvimento ativo de quem aprende, o que redireciona a função e a atuação docentes. É a partir desse olhar que os relatos são analisados, buscando identificar concepções de alfabetização que sustentam as práticas conduzidas pelas professoras bem como identificar nas diferentes atividades realizadas nas salas de aula aquelas que contribuíram para a reflexão e apropriação do sistema de escrita alfabética. Quatro relatos de experiência compõem os capítulos subsequentes.

No Capítulo 3, “A tradição oral no processo de apropriação da leitura e escrita”, a professora Maria Sonaly Machado de Lima relata sua significativa experiência sobre gêneros da tradição oral, como, por exemplo, trava-língua e parlenda, para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, em suas correlações entre a oralidade e a escrita, durante o processo de aprendizagem do sistema notacional alfabético.

“Práticas de leitura: uma perspectiva para construir hábitos alimentares mais saudáveis” é o título do Capítulo 4, escrito pela professora Mariana Virgínia Goes dos Santos, que nos apresenta como desenvolveu um trabalho com sequência didática sobre alimentação saudável, de forma interdisciplinar, e que envolveu conhecimentos de ciências da natureza, matemática e linguagem.

Em seguida, temos o trabalho da professora Nadieje Maria Soares: “O ensino da leitura e da escrita numa sequência de atividades” (Capítulo 5), por meio do qual a professora relata a sua experiência de trabalho com práticas sociais de leitura e escrita envolvendo palavras do campo semântico de frutas.

Fecha esse bloco de relatos o capítulo 6, escrito pela professora Márcia da Silva Santos Portela, que é intitulado “Música no Ciclo de Alfabetização”. Nele a professora conta como conduziu sua prática partindo da leitura de um livro que integra o Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares (PNBE-OC) e integrou diferentes componentes curriculares e eixos do ensino da Língua Portuguesa.

Um novo bloco de relatos é precedido pelo capítulo 7, “Leitura e escrita na atividade docente”, escrito por duas



pesquisadoras do CEEL: Normanda da Silva Beserra e Ana Cristina Gomes da Penha. Inicialmente as autoras destacam como as professoras, em seus relatos, empregam componentes da escrita acadêmica, como, por exemplo, a citação, para justificar suas escolhas didáticas ou para auferir relevância nos seus relatos, entre outras possibilidades. Além disso, as autoras observam que a maior ou menor integração entre o discurso citado e o dos autores dos relatos parece indicar o estágio de amadurecimento da escrita acadêmica.

O bloco de relatos se inicia no Capítulo 8, com o trabalho das professoras Joseilda Machado Mendonça e Valdira José Ursulino, “Ler e escrever, mais que um prazer”, em que as autoras ampliam o trabalho da leitura e escrita, partindo dos conceitos de gênero e de letramento.

As professoras Roseane Santos e Roseane Félix, no Capítulo 9, “Lendo, escrevendo e fuxicando: o relato de uma experiência”, trazem uma significativa experiência didática que parte de atividades de leitura (uma obra de literatura infantil e um texto informativo), para integrar as crianças em torno de uma manifestação cultural importante na sua comunidade (o fuxico), e da escrita de quadrinhas.

Por sua vez, a professora Ana Lúcia Martins Maturano, no Capítulo 10, “O cantinho da leitura como prática pedagógica”, relata uma experiência de envolvimento dos seus alunos em práticas de leitura de textos literários.

Por fim, o professor Wagno da Silva Santos, no Capítulo 11, “A diversidade na formação de pequenos leitores”, relata sua experiência no desenvolvimento de trabalho que envolve a leitura e a escrita, com foco sobre a diversidade de gêneros textuais.

Percebe-se, portanto, que cada professor abordou conteúdos distintos, embora o foco das atividades tenha recaído sobre práticas de leitura e escrita, num contexto de sala de aula, em que a alfabetização é o objetivo central. Apesar de um objetivo central se sobressair, a diversidade de gêneros textuais e de práticas pedagógicas nos lembra o tempo todo que a heterogeneidade é traço inerente à própria experiência humana e precisa estar contemplada nas salas do ciclo de alfabetização.

As organizadoras.



Capítulo 1

Escrever a prática – desafios e possibilidades na formação docente

Ana Paula Rufino dos Santos

Ester Calland de Sousa Rosa

Cada vez mais os processos de formação docente incluem momentos de socialização de experiências, quando os professores são convidados a relatarem o que fazem em sala de aula, especialmente aquilo que consideram boas práticas de ensino. Essas atividades são frequentemente avaliadas de forma positiva pelos docentes, que reconhecem nessas trocas um importante recurso formativo. No entanto, quando ao relato oral acrescenta-se a demanda pela apresentação de um registro escrito, o que antes fluía e parecia estar sob o signo do conhecido e do consensual, passa a constituir um desafio, gerando estranheza que pode provocar um certo desconforto ou, mesmo, ser rejeitado por alguns.

Mas será que é uma tarefa simples passar do vivido para o narrado? E quando essa narrativa é escrita, que mediações são necessárias? Ou, como diz o poeta, na epígrafe deste capítulo, como assegurar que quem escreve é, de fato, autor? Quem é mesmo que escreve? Como se reconhecer no escrito?

Parece natural pensar que todo professor escreve e que a escrita faz parte de seu fazer profissional. No entanto, estudos (LINS e SILVA, 2004; MOURA, 1998) evidenciam que nem sempre as escritas docentes são prestigiadas, especialmente quando falamos de professores que atuam nos anos iniciais da escolarização. Assim como estão situadas muitas das



DEPOIS DE ESCREVER, LEIO...

POR QUE ESCREVI ISTO?

ONDE FUI BUSCAR ISTO?

DE ONDE ME VEIO ISTO? ISTO É MELHOR DO QUE EU...

SEREMOS NÓS NESTE MUNDO APENAS CANETAS COM TINTA

COM QUE ALGUÉM ESCREVE A VALER

O QUE NÓS AQUI TRAÇAMOS?

(FERNANDO PESSOA, "CARTAS DE AMOR")



escritas femininas – que acabam ficando circunscritas a uma circulação restrita, às esferas domésticas e privadas (PAIVA, 1997) –, também a escrita desse grupo é pouco prestigiada e pouco visível socialmente. É mais comum que se escreva sobre professoras do que ler o que elas próprias escrevem sobre suas experiências no ensino de crianças.

Além disso, a atividade de escrever tem sido vista com certa resistência por professores no seu exercício docente, pois, como propõe Oliveira (2004), “a definição do registro enquanto norma imposta pela gestão pública evidencia-se, a cada dia, de forma mais consolidada, enquanto uma ação meramente burocrática, sem qualquer valor funcional para o professor regente” (*idem*, p.1). Além disso, acrescenta-se o fato de professores e professoras terem que, por vezes, escolher entre o seu registro pessoal – um momento de reflexão sobre seu dia a dia em sala de aula – e cumprir uma exigência de preenchimento de formulários, principalmente tendo em vista as inúmeras tarefas que têm a cumprir na sua jornada de trabalho e os crescentes mecanismos de controle e monitoramento da vida da escola.

Reconhecendo a complexidade do tema, neste capítulo, inicialmente situamos o debate sobre a escrita profissional como parte da identidade docente; em seguida, discutimos a escrita de um gênero específico, o relato de experiência, situado num programa de formação continuada; por fim, dialogamos com alguns depoimentos de professores acerca do que consideram sobre a escrita da prática.

A ESCRITA PROFISSIONAL E SUAS PECULIARIDADES NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES

A escrita, nos dias atuais, entendida como prática social, cumpre funções que chegam a constituir as relações sociais e identitárias. Assim, estudos como o de Carlos e Pereira (2011) destacam o potencial da escrita como um dispositivo de formação profissional, capaz de fomentar reflexões que articulam e confirmam elementos das histórias pessoais e profissionais dos sujeitos envolvidos. Deste modo, escrever a prática docente possibilita compreender dinâmicas do cotidiano escolar, bem como favorece a definição de novas formas de organização e encaminhamento das práticas educativas.

Estudos na área como os desenvolvidos por Paul Ricoeur (1986) sobre fixação do discurso pela escrita também apontam para impactos da escrita das ações realizadas sobre o próprio escriba, já que escrever, como todo ato de linguagem, é um recurso organizador do pensamento sobre a ação, logo clarificador dos conhecimentos ou teorias que a orientam. Mas essas teorias nem sempre se apresentam como saberes formais, uma vez que se integram, sobretudo, ao domínio dos saberes da experiência (TARDIF, 2000; TARDIF e RAYMOND, 2000). Neste sentido, ao registrar a prática docente, o professor é desafiado a refletir sobre conhecimentos que dão sentido às situações de trabalho que conduz, embora muitas vezes esses conhecimentos estejam implícitos e pouco acessíveis numa esfera consciente da ação empreendida (CHARTIER, 2007). Quando a escrita integra os processos formativos, um dos objetivos passa a ser o de contribuir para que tais conheci-



mentos sejam objeto de reflexão e passem a compor o repertório de conhecimentos explícitos que orientam o fazer cotidiano (LEAL, PESSOA e ROSA, 2014).

Assim, escrever a prática constitui a possibilidade de olhar retrospectivamente e proceder à reflexão-na-ação (SHÖN, 1992). Após a aula, no processo de registro, o professor precisa pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que atribui às ocorrências da sala de aula, inclusive assumindo um distanciamento crítico e apreciativo. Refletir sobre uma ação envolve o exercício de observação para realizar sua descrição e é também uma ação linguística, que exige o uso de palavras. Ao apropriar-se da ação, através da escrita, os saberes que emergem na análise dos registros da prática de professores podem, ao mesmo tempo, referir-se ao seu conhecimento na ação e acabar representando uma reconstrução desse saber. Logo, escrever a prática não é um mero processo de rememoração e registro, mas fomenta a elaboração acerca do vivido, agora acessível numa dimensão representacional.

Neste sentido, mesmo considerando que nem toda escrita profissional cumpre essa função, o foco deste capítulo está em abordar esse processo de reconstrução do saber através do registro escrito e seu papel formativo na prática de professores.

Podemos considerar que os registros de professores e professoras da educação básica constituem um gênero de escrita profissional docente? Na trilha de uma resposta possível a essa indagação, identificamos alguns estudos voltados para a escrita docente, como os realizados por Prado e Soligo (2007) e por Almeida (2007). As pesquisas desses autores revelam que a escrita docen-

te abrange um contingente amplo de práticas, seja na elaboração de textos em resposta a documentos oficiais, normatizados por gestões públicas ou programas governamentais, seja na escrita em cadernos de planejamento ou em folhas avulsas, cujo leitor é o próprio professor. Em relação tanto àquelas escritas que são normatizadas pelos sistemas de ensino quanto àquelas que constituem dispositivos próprios da cultura escolar, entendemos, como Almeida (2007), que elas “podem ser [...] um caminho para relacionar os saberes dos professores à sua própria identidade, suas experiências de vida, suas histórias profissionais, as relações com os seus alunos e com os demais atores escolares” (p. 34).

Escrever a prática é, portanto, afirmar uma identidade profissional que se materializa nos registros cotidianos ou nas escritas que afirmam o pertencimento a um grupo ocupacional. Nessa perspectiva, as identidades são entendidas como múltiplas e mutantes, na medida em que vão sendo forjadas em tensas relações sociais, profissionais, econômicas e políticas e, nesse sentido, mais do que prever a constituição de uma identidade docente regular e formatada, as escritas docentes escrevem uma história com formas mistas de ser e estar professor, “atravessadas por subjetividades e cristalizações coletivas de identidades construídas socialmente” (HALL, 1997, p.9).

Para Ribeiro (2011), se partirmos da concepção de que as identidades não se encontram fixadas, mas estão sempre em processo, reconhecemos que se instauram tensões e conflitos entre os sujeitos professores e as novas exigências profissionais, competências, práticas pedagógicas e saberes impostos pelas relações de poder na sociedade. Essas exigências são, muitas vezes,



materializadas em modos de controlar a ação docente através da normatização de sua escrita, definindo-se o que o professor deve escrever, como, quando, para que e para quem ele escreve. Sendo assim, estudos dessa natureza contribuem, ao mesmo tempo, para se conhecer as práticas discursivas dos docentes em seus esforços em arrancar do mundo empírico palavras que expressem o vivido e para se constituírem numa categoria ocupacional.

Nesse sentido, concordamos ainda com Ribeiro (2011), ao afirmar que se, por um lado, as tendências hegemônicas exercem pressões uniformizadoras, inclusive indicando como serão as escritas dos docentes, por outro, a pluralidade de subjetividades permite também modos únicos e irrepetíveis de conduta desses sujeitos em relação a suas coletividades e à sua produção textual. Nesse contexto, podem instaurar-se tensões entre as normas estabelecidas e os consensos sobre os modos de ser, saber e fazer dos coletivos profissionais e, de outro, as histórias singulares que não podem reduzir-se a uma determinada prática, saber ou conduta padronizados. Assim, se a escrita pode afirmar a identidade docente, pode também, contraditoriamente, diluir a autoria, fazendo sucumbir o sujeito e sua singularidade.

No entanto, algumas escritas profissionais, como é o caso do relato de experiências que aparece como demanda em processos formativos, podem fortalecer a identidade coletiva e, ao mesmo tempo, fomentar a elaboração e reflexão subjetiva acerca da trajetória diferenciada do professor. É nesta direção que entendemos os relatos que constituem a presente obra: como exemplares híbridos da singularidade e de uma construção coletiva que se insere numa estratégia de for-



mação de educadores vinculados ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012).

RELATAR A EXPERIÊNCIA: DE ONDE PARTIMOS?

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é uma iniciativa do Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), que tem como finalidade garantir a alfabetização plena de crianças com até 8 anos de idade em todo o Brasil. Trata-se de um compromisso formal entre instituições de educação superior, secretarias estaduais e municipais de educação, e tem como um de seus eixos a formação continuada de professores alfabetizadores.

Ao explicitar os princípios formativos do Pacto, anuncia-se como princípios a reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração. E nesse sentido, defende-se que é importante que, na adesão ao programa, os envolvidos busquem seu crescimento pessoal, como profissional, e não que essa seja apenas uma exigência ou formalidade institucional a ser cumprida.

Considerando esses fatores, orienta-se que as propostas formativas busquem “entender as diferenças pessoais e os diversos interesses que configuram os momentos de formação”, destacando-se os seguintes aspectos:

- potencializar a autoestima e as habilidades sociais por meio de situações que necessitem o desenvolvimento de cordialidades, gentilezas e solidariedades;
- favorecer a aprendizagem coletiva, de troca de experiências, evidenciando a pertinência de estratégias formativas que favoreçam a interação entre pares;
- refletir criticamente a respeito da prática durante o andamento da formação;
- compartilhar boas práticas;
- executar estratégias formativas que assegurem a discussão de exemplos;



- valorizar diferentes experiências;
- escolher materiais de leitura que solidifiquem a compreensão dos fenômenos estudados.

(BRASIL, 2012, p. 28)

A partir desses aspectos, a proposta do Pacto estabelece estratégias formativas diversificadas com vistas a atender aos princípios firmados no sentido de ampliar as oportunidades de envolvimento dos professores como sujeitos ativos nos processos formativos.

A proposta de formação de professores no âmbito do Pacto envolve a realização de variadas estratégias permanentes, dentre as quais se destacam algumas que se referem diretamente à escrita docente. Desse modo, em todos os cadernos de formação, como parte do material para estudo dirigido, apresentam-se, sistematicamente, relatos de situações didáticas vivenciadas por professores alfabetizadores, localizados em diferentes contextos, mas sempre situados no Ciclo de Alfabetização. Os cursistas são convidados, então, a analisarem tais relatos de sala de aula que exemplificam, muitas vezes, temas que são abordados nas unidades, tais como: planejamento de atividades para a sala de aula, recursos didáticos, rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos, processos avaliativos, dentre outros aspectos da prática cotidiana. Também faz parte do processo formativo que os professores sejam mobilizados para a socialização de memórias, a análise e a proposição de atividades e de avaliações de alunos e o registro e socialização de planos de aula e de relatos de práticas de sala de aula. Particularmente no que tange à escrita de relatos, o Programa preconiza que:

Por meio da escrita e da leitura de memórias, os docentes relembram muitas experiências que marcaram seus percursos profissionais e suas identidades. Ela pode acontecer de maneira associada a um determinado aspecto a ser trabalhado na formação, como as memórias de alfabetização, ou abordando aspectos mais gerais. São propostas atividades de resgate de



memórias realizadas oralmente ou por escrito. Tais memórias podem ser do tempo de infância, como estudantes, ou das experiências docentes. Desse modo, em diferentes situações, pode-se solicitar que os professores socializem se já vivenciaram determinadas experiências e analisem tais vivências com base em questões relativas aos temas de formação. (BRASIL, 2012, p.31).

Em Pernambuco, sob a coordenação do Centro de Educação e Estudos da Linguagem⁴ (CEEL), dentre outras oportunidades de registro de memórias, o PNAIC promoveu o VI Seminário de Estudos em Educação e Linguagem (VI SEEL), que aconteceu em março de 2014, e incluiu relatos de experiências docentes sobre a formação de orientadores de estudos e de alfabetizadores naquele ano. Dentre os objetivos do Seminário estava a socialização de práticas de alfabetização vivenciadas por vários professores e professoras que atuam em redes públicas municipais e estadual, bem como a valorização da prática docente e a troca de conhecimentos. Para além da apresentação oral das experiências educativas advindas das práticas de alfabetização de professores do Pacto, destaca-se a proposição de publicar os relatos de experiência apresentados no VI SEEL.

Para tanto, foram estabelecidos dois processos de avaliação: inicialmente, os professores foram mobilizados para a escrita dos relatos e sua inscrição no evento. Como estratégia formativa numa perspectiva inclusiva, todos os trabalhos inscritos foram acolhidos para apresentação oral. Após a realização do evento, os apresentadores foram novamente consultados sobre o interesse em participar da publicação dos trabalhos. Nessa nova etapa, os relatos encaminhados ao CEEL foram então avaliados pela equipe organizadora da obra, o que resultou na acolhida de dezessete textos.

4. O CEEL é institucionalmente vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, integra a Rede Nacional de Formação de Professores do MEC e desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão focados no ensino da Língua Portuguesa. Atua desde 2004 na formação de professores, com ações em parceria com o Ministério da Educação (MEC).



Uma vez aceitos, os textos passaram por um novo processo de leitura, incluindo também a orientação e reconstrução por parte dos autores, considerando como critérios: a apresentação da justificativa para a relevância da experiência, a explicitação de concepções teóricas, o delineamento das etapas realizadas e a descrição dos resultados. Além disso, os autores foram orientados a realizarem sucessivas revisões textuais, considerando-se a necessidade de assegurar a fidelidade ao gênero e a clareza e precisão da linguagem, visando assegurar sua função comunicativa. Consideraram-se, ainda, aspectos relativos à estrutura e formatação da publicação na forma de livro.

A escrita passou a ser, então, objeto de uma construção e reconstrução coletivas, que envolviam a equipe de sete membros do CEEL⁵ e os vinte e quatro professores de diferentes redes públicas, em três estados nordestinos (Pernambuco, Alagoas e Paraíba), todos participantes do PNAIC.

O processo se revelou complexo, por envolver uma orientação que pretende que o autor reconstrua sua alocação com vistas a uma melhor compreensão e aprofundamento das ideias veiculadas, sem, contudo, “apagar” sua voz nem interferir na autoria, ou seja, sem comprometer aspectos, como, por exemplo, estilo. No caso do gênero *relato*, a complexidade é ainda maior, porque cabe ao leitor crítico aventurar-se a enxergar algo que não vivenciou e contribuir no processo de explicitação dos sentidos e intencionalidades do vivido.

5. Durante o processo, duas das organizadoras precisaram se afastar, por questões pessoais.

A dimensão temporal também precisou ser agregada ao processo, o que ocasionou, inclusive, algumas desistências. A demanda por reescritas ocasionou tensões e manifestações de frustração por parte de autores dos relatos, mobilizados com a expectativa de tornarem públicas suas escritas e, ao mesmo tempo, constrangidos pelos limites das condições efetivas de vida e de trabalho, muitas vezes adversas ao processo de escrita. Por parte das organizadoras, colocava-se também o desafio de agregar aos relatos algumas reflexões que ampliassem a experiência, justificando a existência da obra para além da simples documentação de uma experiência.

Nesse sentido, numa etapa em que os textos já estavam em sua versão final, solicitamos aos autores (agora dez professores) que refletissem conosco sobre o processo vivenciado para a elaboração do livro, respondendo a três questões:

- Para que escrever relatos de experiências docentes?
- O que foi mais difícil na escrita do relato?
- O que você aprendeu com a escrita do relato?

As respostas a essas questões constituem a terceira parte deste capítulo.

OS RELATOS NA VISÃO DE SEUS AUTORES

Como argumentamos na seção inicial deste capítulo, escrever sobre as experiências vividas na prática cotidiana da sala de aula é um importante recurso formativo e que compõe os processos identitários dos professores. E mais: escrever relatos de experiências, dentre as práticas discursivas docentes, constitui um dos principais

instrumentos para refletir sobre o trabalho desenvolvido. O registro de impressões, as descobertas, os aspectos que funcionaram ou que não funcionaram durante as atividades permitem pensar sobre o que se fez e sobre o que pode melhorar, como propõe Gurgel (2012).

Diante da importância que atribuímos à escrita, compreender como se escreve a história, assim como se escreve um texto, relaciona-se à compreensão daquilo que se escreve em nós, daquilo que cada professor ou professora inscreveu na prática cotidiana. Rer essa prática, rever a experiência passada, a situação presente e as perspectivas futuras, implica reescrever essa história; dar-lhe outro sentido; ressignificá-la. (KRAMER, 1998)

É nesse sentido que os relatos da experiência docente, como reelaboração de vivências registradas, ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento, porque têm na experiência sua base existencial e constituem-se como singulares num projeto formativo, combinando diversas experiências e aprendizagens. Como propõe De Certeau (1994, p.156), “cada relato e cada texto lido, contando a história dos cotidianos escolares, revela um “saber-dizer” exatamente ajustado a seu objeto, como um modo de tratar essas práticas”. E em todas as idas e vindas de cada história é exercida uma arte de pensar capaz de se ajustar como uma luva às artes de fazer que são praticadas.

Se, para pesquisadores e estudiosos da ação docente, a escrita de relatos é, sem dúvida, um recurso potente na formação e na afirmação da identidade docentes, ao mesmo tempo em que informam os formadores acerca de demandas para o processo formativo, o que dizem os próprios professores a esse respeito? Na enquete



que conduzimos junto aos autores dos relatos apresentados neste livro, obtivemos respostas a esse respeito, as quais serão discutidas a seguir.

Quando os convidamos a responderem às três questões sobre o tema – para que escrever relatos, quais as dificuldades no processo de escrita e o que se aprende nesse ato – obtivemos respostas de sete dos dez autores.

Escrever relatos, conforme esse grupo pode atender ao menos a dois objetivos: (1) registrar e divulgar o que se faz; e (2) realizar uma aprendizagem profissionalmente relevante. Ou seja, a escrita de relatos tem um objetivo voltado ao leitor e outro ao próprio autor.

Assim, relatar a prática situa-se no campo da inscrição e do registro, ou seja, assegura a documentação, a escrita da história, ou, em outras palavras:

Para contar minuciosamente passo a passo uma atividade realizada, para comprovar os trabalhos desenvolvidos por nós professores, descrevendo o que está ocorrendo em determinado momento e situação. (Nadiefe Maria Soares)

Como nos lembra Chartier (2007), a história se faz não somente pelo que se inscreve, mas também pelo que se escolhe apagar. Assim, a professora Nadiefe nos ajuda a refletir sobre uma finalidade importante do registro e publicação de escritas docentes: situá-las no campo dos dispositivos da memória. A escrita de professores permite que o cotidiano escolar supere “a fatalidade da perda”, fixando-o através de um discurso que sai da esfera do efêmero e ganha maior fixidez através do impresso. Nessa direção, escrever a prática serve para “veicular práticas exitosas em nossa vida profissional” (Ana Lucia Martins Maturano).

A escrita de relatos e sua publicação evidenciam que existe um saber da prática, da ação docente, que muitas vezes se revela fugaz e fugidio, escapando ao olhar externo. Como pontua a professora Maria Sonaly Machado de Lima,

A produção escrita de relatos de experiências, além de divulgar o trabalho do professor, inspira outros a desenvolverem essas práticas de ensino. As realidades podem ser diferentes, mas os desafios enfrentados frequentemente são os mesmos. As te-



orias informam o conhecimento, explicando e estabelecendo referenciais, mas é na prática pedagógica onde o conhecimento é realizado e adquirido. Relatar a prática é, portanto, a melhor forma de reconhecer as dinâmicas e tensões do processo de ensino e aprendizagem.

Leitor e produtor do relato se encontram, portanto, nas possibilidades de derivar reflexões de diversas naturezas; ou seja, escrever e publicar relatos serve para:

socializar e trocar experiências melhorando a nossa prática e contribuindo com a prática dos colegas e contribuindo com as pesquisas acadêmicas que têm na alfabetização e letramento seu objeto de estudo. (Joseilda Machado Mendonça)

Destaca-se, ainda, a função metacognitiva da escrita, já que

a partir dessa ação de compartilhar atividades observamos a nossa prática docente, refletindo sobre as intervenções que realizamos e quais poderiam ser mais efetivas. Propicia também o desenvolvimento das habilidades de escrita enquanto profissionais da educação, o que enriquece a nossa formação educativa do ponto de vista acadêmico. (Mariana Virgínia Goes dos Santos)

Retomando o que já foi pontuado em diálogo com o pensamento de Shön (1992), ao interagir com o outro através da escrita, professores não apenas registram, mas refletem sobre suas práticas. Ao partilhar seu fazer, compõe-se um processo coletivo de reflexão que toma a ação como ponto de partida e de chegada.

No entanto, se a escrita tem valorações positivas, quais os impasses de quem escreve a prática? Nossos autores apontam ao menos duas questões nesse campo: as dificuldades impostas pelo gênero textual e a exigência de reflexão sobre a prática que a escrita pressupõe.

Para as professoras Roseane e Ana Lúcia,

Para responder à questão é possível fazer uma comparação entre a oralidade e a escrita, pois o relato oral não exige tanto rigor quanto o relato escrito; quando relatamos



oralmente estamos preocupados em dar conta de tudo que foi realizado. Já o relato escrito exige correção e eficiência para que o dizer fique o mais claro possível, sendo coerente e fidedigno. (Roseane Félix)

Para atender às características do texto a ser apresentado. (Ana Lúcia Martins Maturano)

Trata-se, portanto, de um desafio no campo discursivo, logo suscetível a aprendizagens e à intervenção pedagógica, inclusive no processo formativo dos docentes. Para a professora Maria Sonaly Machado de Lima, é um desafio que se situa entre a conformação a exigências culturalmente situadas e a afirmação subjetiva. Segundo ela,

A maior dificuldade foi deixar a escrita do texto clara o suficiente para uma fácil compreensão da forma das experiências desenvolvidas e dos motivos para escolha daquela atividade específica. Informar objetivamente, sem perder a sensibilidade do fazer pedagógico.

Nas reflexões de Maria Sonaly parece estar presente a compreensão de que agir, refletir e relatar, embora articuladas, são dimensões distintas da prática docente. Assim, pode-se concluir que uma dificuldade que se coloca, como aponta a professora Mariana Virgínia Goes dos Santos, é “refletir o quanto é importante estar atento às reações das crianças durante a realização das atividades”.

A escrita dos relatos é, por fim, oportunidade de muitas aprendizagens. Escrever a prática ensina a avaliar o próprio trabalho, pois permite “ficar mais atenta às atividades que eram planejadas e as intervenções que deveriam ser realizadas.” (Mariana Virgínia Goes dos Santos).

Retrospectivamente,

a escrita de um relato serve para relacionar-se à compreensão daquilo que se escreve em nós, daquilo que a nossa trajetória de professor inscreveu na prática cotidiana de cada qual. Rer essa prática, rever autobiograficamente a experiência passada, a situação presente e as perspectivas futuras. (Nadieje Maria Soares)



Na escrita de relatos de experiências docentes aprendi que a observação e autoavaliação são fundamentais, pois quando produzimos um relato refletimos sobre nossa prática diária, buscando planejar e repensar nossas atitudes enquanto educador.
(Wagno da Silva Santos)

Se a escrita propicia aprendizagens e reflexões que envolvem a teorização da prática, também fomenta aprendizagens no campo linguístico. Como depõe Maria Sonaly:

Aprendi que no relato se valoriza o acontecimento, a descoberta e a reflexão. Pode-se dizer que é uma produção mais subjetiva. Sua essência está em valorizar a dinâmica da sala de aula, trazendo para o centro do debate o ensino/aprendizagem. Foi um momento em que vivenciei a escrita como prática social. A reescrita passou a fazer parte do processo de produção do texto, assim aprendi a ordenar as informações, identificar o que precisava ser detalhado, excluir o que era repetido, substituir, refinar, para que a escrita atendesse ao leitor real, e ao local de circulação social do texto.

Por fim, na reflexão desses professores, a dimensão interacional também precisa ser considerada uma aprendizagem relevante: “além dos aspectos estruturais, o enriquecimento vocabular e a não perder de vista a clareza que o texto precisa conter para que haja de fato uma interação com o leitor” (Ana Lúcia Martins Maturano). Sobre o que a professora Joseilda Machado Mendonça acrescenta a importância de “juntos, profissionais e pesquisadores, buscarmos a melhoria da qualidade na nossa educação e primordialmente da alfabetização e letramento”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Relatos escritos da prática são relevantes para quem escreve e para quem lê. Se é possível olhar para os relatos a partir dos conteúdos neles expressos, apresentando-se como exemplares e registros do fazer docente, é possível atribuir-lhes também outros sentidos: para quem escreve, é exercício no campo metacognitivo e de apropriação de dispositivos linguísticos; para quem lê, é oportunidade de reconhecer, na fugacidade do cotidiano, permanências.



Para quem atua na formação docente, acompanhar o processo de escrita de relatos de experiência docente também constitui um campo fértil em aprendizagens. Mais do que assumir um lugar de avaliadores, as organizadoras desta obra se colocaram na posição de leitores que colaborativamente elaboram significados, agregando ao texto seu contexto e buscando contribuir numa dimensão intertextual para ressignificar o relatado. Nesse processo, nos questionamos, de forma recorrente, sobre o que é autoria, qual a finalidade de um texto como o relato de experiência e, afinal, para que publicar textos dessa natureza?

Se, na sua origem, a escrita dos relatos tinha como finalidade compartilhar experiências, o processo de transformação desses textos em componentes de uma publicação evidenciou a importância da parceria entre a equipe da universidade e os professores que atuam na educação básica na construção de modos de partilhar nossas práticas docentes.

Para encerrar, voltemos ao poeta, que nos lembra da incompletude dos atos de linguagem, e como a escrita nos remete às nossas próprias limitações e possibilidades:

*Todos os meus escritos ficaram
inacabados; sempre novos
pensamentos se interpunham,
associações de ideias extraordinárias e
inexcluíveis, de término infinito. (...)
O caráter da minha mente é tal que
odeio os começos e os fins das coisas,
porque são pontos definidos.*

(Fernando Pessoa: "Quando fui outro")



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Benedita de. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras**: práticas de autoria. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: **Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CARLOS, Lígia Cardoso; PEREIRA, Maria de Fátima Carneiro Ribeiro. A escrita como dispositivo de formação em educação. **Cadernos de Educação**. Pelotas, ano 20, n. 39, p. 175-192, maio/ago. 2011.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. **Inscrever e apagar**: cultura escrita e literatura. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

GURGEL, Luis Henrique. Relato da prática: o que escrever? Como escrever? In: **Cenpec**, 2012: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/orientacao-para-relatos/artigo/660/relato-de-pratica-o-que-escrever-como-escrever>. [Acesso em: 15 abr. 2014].

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores da prática de pesquisa à prática de formação. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 7, p. 19-41, jan./abr. 1998.

MOURA, Anna Regina Lanner de. Memorial: fazendo-me professora. Histórias de Mulheres e Práticas de Leitura. **Cadernos CEDES**, n. 45, 1998. p. 24-47.



LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves; ROSA, Ester Calland de Sousa Rosa. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e impactos sobre a prática docente.** Projeto de Pesquisa. 2014.

LINS e SILVA, Maria Emilia. **Criando oportunidades significativas de leitura e produção de cartas.** In: BRAN-DÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa Rosa (ORGS). *Leitura e produção de textos na alfabetização.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 113-126.

OLIVEIRA, Jossely Bezerra Martins de. *Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna.* In: **Revista Virtual de Estudos da Linguagem.** v. 2, n. 2, mar. de 2004.

PAIVA, Aparecida. **A voz do veto:** a censura católica à leitura de romances. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história:** revelações. Subversões e superações. Campinas, SP: Alínea, 2007.

RIBEIRO, Luiza Alves. **Sobre fios e identidades na escrita profissional dos professores:** um estudo sobre cadernos docentes e registros de classe. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

RICOEUR, Paul. **Do texto à Ação:** ensaios de hermenêutica II. Porto: RÉSEditora, 1986.

SCHÖN Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos.* In: Nóvoa, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.* **Revista Brasileira de Educação,** n. 13, jan./fev./mar./abr. de 2000. p. 5-24.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.* **Educação & Sociedade,** ano XXI, n. 73, dez. de 2000. p. 209-244.



Capítulo 2

Atividades envolvendo a apropriação do sistema de escrita em turmas de alfabetização

Juliana de Melo Lima

Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Silvia de Sousa Azevedo Aragão

O processo de alfabetização tem sido alvo de muitas discussões ao longo dos anos. Uma das questões é a necessidade ou não de levar os alunos a refletirem sobre aspectos do sistema de escrita alfabética. Outra questão está relacionada a como levar os alunos a se apropriarem da escrita.

Adotamos neste artigo a concepção de que a escrita é um sistema e, como tal, é importante que as crianças compreendam o seu funcionamento. Assim, um ensino que leve o aluno a refletir sobre as propriedades da escrita se faz necessário.

Nesse sentido, temos como objetivo discutir sobre a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, dialogando com quatro relatos de professoras presentes neste livro. Em todos eles foram propostas atividades com foco na apropriação do sistema de escrita. Nesses relatos, foi possível perceber que a maioria das professoras buscou abordar o ensino numa perspectiva interdisciplinar, articulando também os eixos do ensino da língua, assim como atendendo as especificidades dos componentes curriculares.

Iniciaremos o artigo abordando as discussões sobre a natureza e o funcionamento da escrita; em seguida, dialogaremos com as atividades propostas pelas docentes com foco no sistema de escrita.



1. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Emília Ferreiro é uma autora que trouxe grandes contribuições para o debate sobre a alfabetização. De acordo com ela, “a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (1993, p. 10).

Na concepção de escrita como um código, “tanto os elementos como as representações já estão predeterminados” (FERREIRO, 1993, p. 12).

Assim, a partir desta perspectiva, entende-se que há uma conversão das unidades sonoras em unidades gráficas, colocando-se o foco na discriminação perceptiva. O modo de entender a natureza da escrita traz implicações pedagógicas e didáticas. Conforme aborda Ferreiro, “se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica” (1993, p. 16).

Além disso, considerar a escrita como um código, implica atribuir ao aprendiz, principalmente aos seus aspectos biológicos, a responsabilidade pela sua aprendizagem. Habilidades neurológicas, perceptivas e motoras são enfocadas, em um processo de memorização e associação de letras e sons. O aluno, deste modo, não precisa compreender como funciona a escrita, basta treinar as habilidades motoras e memorizar as unidades linguísticas, letras e sílabas.

Essa concepção promoveu a elaboração de diversos métodos de alfabetização, sejam eles sintéticos ou analíticos, que desconsideram os estudantes como

seres pensantes e trazem um ensino distanciado dos usos reais da escrita na sociedade. Morais (2012) destaca que no Brasil os métodos sintéticos, fônicos e silábicos são os mais presentes nas práticas docentes.

Como referido anteriormente, na década de 80, a Teoria da Psicogênese da Escrita, elaborada por Emília Ferreiro e Teberosky, trouxe uma nova compreensão sobre a natureza da escrita e sobre sua aprendizagem. Essa teoria impulsionou mudanças na forma de se conceber a alfabetização e de se entender como a criança aprende a escrita.

Porém, se considerarmos a escrita como um sistema de representação, “nem os elementos nem as relações estão predeterminados” (FERREIRO, 1993, p. 12). Assim, no sistema alfabético, também denominado ‘notacional’ por Morais (2005; 2012), defende-se que os conhecimentos sobre a escrita, são adquiridos de forma processual. De acordo com Morais, “para dominar um sistema notacional, o indivíduo precisa desenvolver representações adequadas sobre como ele funciona, isto é, sobre suas propriedades” (2005, p. 33).

Para compreender o funcionamento da escrita alfabética, o aprendiz precisa saber o que as letras representam (notam) e como as letras criam representações (notações). Diante desses dois elementos centrais na aprendizagem da escrita, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1984) defendem que a escrita segue uma linha evolutiva e que, de acordo com as etapas/estágio de conhecimento do aprendiz, novas representações sobre a escrita são realizadas.

Assim, nesse processo de apropriação da notação alfabética, a criança passa por etapas, denominadas por



Ferreiro e Teberosky (1985) de pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. Ao passarem por essas etapas, segundo as autoras, os aprendizes se apropriam do modo de funcionamento da escrita, pois, de acordo com Ferreiro, “se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, numa aprendizagem conceitual” (1993, p. 16).

Apoiado nessa concepção, Morais (2005; 2012) afirma que os estudantes necessitam compreender as seguintes propriedades do sistema de escrita:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a



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

Através da apropriação desse conjunto de conhecimentos, os alunos passam por um processo que leva à compreensão da escrita. Para o alcance desse resultado, ao invés do investimento na memorização, defendido pela concepção anterior, o ensino prioriza o incentivo à reflexão, que requer a identificação e o respeito à capacidade de compreensão de cada sujeito.

Ao ser divulgada no Brasil, a Psicogênese ganhou destaque no campo da alfabetização, porém foi compreendida por muitos professores de forma equivocada, como uma nova forma de resolver os problemas do fracasso na alfabetização. Ressalta-se que a teoria não tinha tal propósito, nem de apresentar métodos de ensino. As autoras apresentam como propósito o questionamento da escrita como código e a reflexão sobre a escrita como sistema de representação, que é aprendido de forma evolutiva.

Assim, reconhecendo a importância dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), Morais (2012) alerta que as reflexões sobre os processos de aprendizagem foram confundidas por muitos professores como uma metodologia de ensino. O autor aponta três consequências de crenças equivocadas por parte dos professores a partir da teoria da Psicogênese, mais presentes nas décadas de 80 e 90. A primeira delas é o abandono de um ensino sistemático sobre a escrita. Segundo o autor,

Em muitas escolas e salas de aula instalou-se, como já assimilamos, um discurso segundo o qual as crianças, espontaneamente, aprenderiam a ler, desde que pudessem participar de situações onde se lesse e escreves-



se textos, cotidianamente. Não seria preciso trabalhar com palavras e suas unidades menores (sílabas, letras), porque as crianças, “cada uma no seu ritmo”, “descobririam sozinhas” como a escrita funciona. Tampouco seria preciso indicar o que estava errado em sua escrita, porque elas superariam tais erros por conta própria, “ao longo do processo do desenvolvimento” (p. 77-78).

A segunda consequência é a pouca abordagem com a caligrafia dos alunos, de modo que os alunos tinham acesso na escola apenas a um tipo de letra. A última consequência citada por Morais é o descuido com o ensino da ortografia. “Diversos educadores passaram a acreditar que ensinar ortografia era algo “tradicional” (e repressor) e que os aprendizes, por si sós, avançariam no domínio da norma ortográfica, à medida que lessem e produzissem mais textos” (2012, p. 79).

Por fim, o autor alerta que Ferreiro e Teberosky minimizaram o papel da consciência fonológica no processo de alfabetização. Morais (2012) e Morais e Leite (2005), então, dedicaram-se a evidenciar a importância das habilidades de consciência fonológica na apropriação da base alfabética:

Concebendo que a escrita alfabética é uma intervenção cultural e que a escola pode ajudar o aluno a descobrir suas propriedades, defenderemos um ensino do SEA que promova, sistematicamente, a reflexão também sobre a dimensão sonora das palavras” (MORAIS E LEITE, 2005, p. 72).

A consciência fonológica corresponde a “um conjunto ou uma grande constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” (MORAIS, 2012, p. 84). Essas habilidades possuem níveis de complexidade diferentes e esforços cognitivos distintos.

Em relação ao ensino da ortografia, destacamos a importância da sistematização após a compreensão e domínio do sistema de escrita. Nesse



sentido, Morais (2012) também nos alerta para o fato de que ter alcançado uma hipótese alfabética não representa sinônimo de estar alfabetizado. A criança precisa dominar as convenções ortográficas e desenvolver a autonomia na leitura e produção de textos.

Observamos até aqui que o ensino da escrita pode ser concebido de distintas maneiras e, com as contribuições teóricas apresentadas, discutir como o ensino vem sendo pautado hoje se torna importante. Nesse sentido, através dos relatos de professoras, podemos refletir sobre as práticas alfabetizadoras, buscando entender as concepções defendidas pelas docentes, sendo estas materializadas nas atividades propostas, referentes ao trabalho com a escrita.

2. ANÁLISES DOS RELATOS COM AS ATIVIDADES DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Conforme mencionamos no início deste texto, nos dedicamos neste momento às atividades de apropriação do sistema de escrita presentes nos relatos de quatro docentes do Ciclo de Alfabetização.

O relato da professora Maria Sonaly Machado de Lima, da Prefeitura Municipal de João Pessoa, intitulado “A tradição oral no processo de aquisição da leitura e escrita”, teve como foco principal apreciar e usar em situações significativas gêneros literários do patrimônio cultural da infância, em especial, o trava-língua. Por meio do relato da professora, é possível perceber tanto a presença de atividades que se direcionam a um objetivo principal quanto as que favorecem a reflexão sobre a língua e sobre o sistema de escrita alfabética.

A sequência didática desenvolvida pela professora, com sua turma do 1º ano do Ensino Fundamental (20 crianças) possibilitou que a maioria dos alunos – que tinham iniciado o ano na hipótese de escrita pré-silábica – encerrassem o ano na hipótese alfabética.

Dentre os objetivos específicos, a sequência buscava discutir a origem e produção do alimento farinha, comum na alimentação das crianças da região. É importante notar como o conteúdo proposto pela professora faz parte da realidade das crianças, favorecendo um maior envolvimento do grupo. A preocupação inicial foi mobilizar conhecimentos prévios dos alunos, listando, junto com eles, a inclusão da farinha na sua alimentação. Nessa atividade, as crianças puderam perceber como esse alimento faz parte do seu dia a dia.

A exploração do trava-língua, um gênero de tradição oral, possibilitou a oportunidade de valorizar a cultura popular. Outra situação que merece destaque é o confronto entre os conhecimentos prévios dos alunos sobre a farinha e o conhecimento científico. Além disso, tanto o estudo sobre a farinha como o trabalho com o trava-língua configuram-se como oportunidades de proporcionar aos alunos uma prática de ensino interdisciplinar, ou seja, como possibilidades de articular diferentes áreas do conhecimento.

Numa das atividades a professora explorou a relação da oralidade com a escrita, através da leitura de um trava-língua: “Farofa feita com farinha fofa faz a fofoca feia”. Os alunos deveriam, em um cartaz, pintar os espaços entre as palavras. O objetivo dessa atividade era o de levar os alunos a reconhecerem e utilizarem os espaços em branco para separar as palavras no texto,



explorando também os limites que determinam o início e o final das palavras. De acordo com Carvalho (2014), “segmentar as palavras na escrita não é uma mera exigência formal; é um recurso funcional que facilita, na leitura, o acesso ao significado”.

No processo de alfabetização, é comum que as crianças apresentem dificuldades relacionadas à segmentação. As crianças tendem a buscar na fala o apoio para a escrita. Como na fala não há segmentação entre as palavras, elas começam a juntá-las no momento da escrita (NÓBREGA, 2013). Para superar essa dificuldade, é importante chamar a atenção dos alunos para a presença dos espaços entre as palavras, além de levá-los a refletir sobre o que é “palavra”.

As atividades de identificar a letra que mais se repetia no texto e de localizar palavras dentro de outras (foca e foca) possibilitaram a reflexão de que palavras diferentes podem compartilhar as mesmas letras e/ou sílabas. Além disso, ao solicitar que os alunos identificassem as palavras que rimavam, a professora proporcionou a reflexão sobre as partes sonoras e a relação com a escrita.

A ordenação do trava-língua também possibilitou uma reflexão interessante entre a pauta sonora e a escrita, pois houve a apresentação de palavras soltas, de modo que os alunos precisariam estar atentos a cada uma delas, para reconstruir o texto, já que a maioria iniciava com a mesma letra.

A professora também solicitou que os alunos digitassem o trava-língua. Por se tratar de um texto de tradição oral, os alunos o tinham memorizado, o que não significa que seria uma atividade mais fácil, pois, como

não tinham auxílio da escrita, eles precisavam refletir sobre as relações grafofônicas para escrever o texto. Para a realização dessa atividade, a professora utilizou o agrupamento dos alunos em duplas, permitindo novas formas de interação.

A organização de atividades que levem em consideração diferentes tipos de agrupamentos é um aspecto importante, que pode facilitar tanto a mediação do professor no sentido de trabalhar a heterogeneidade da turma, como favorecer a realização de atividades com maior autonomia pelos alunos.

Diante disso, o relato da Professora Sonaly nos mostra como é possível abordar, na prática, atividades reflexivas sobre a língua, favorecendo, durante uma sequência de atividades, conhecimentos sobre a escrita e permitindo que os alunos compreendam diferentes princípios do sistema de escrita alfabética, conforme abordados por Morais (2012).

O relato da professora Mariana Virgínia Góes dos Santos, intitulado “Práticas de leitura: uma perspectiva para construir hábitos alimentares mais saudáveis”, é também da cidade de João Pessoa. A professora desenvolveu um trabalho com foco na importância das frutas para uma alimentação saudável, por meio de uma sequência didática com sua turma do 1º ano. O trabalho apresentou como principal objetivo a preocupação com a mudança de atitudes dos alunos, considerando a importância da alimentação saudável.

Além de abordar a sequência de forma interdisciplinar, envolvendo conhecimentos de matemática e ciências da natureza, a professora também articulou os eixos



do ensino da língua portuguesa. A maioria das crianças apresentava escrita pré-silábica, e a sequência, além de contribuir para o diagnóstico dos alunos, promoveu algumas reflexões pertinentes sobre o sistema de escrita alfabética.

A lista foi um gênero explorado em dois momentos na sequência. Ao escrever os nomes das frutas, a professora, além de avaliar seus alunos, proporcionou a reflexão sobre a escrita de palavras por meio da produção de um gênero textual. Com seu relato, foi possível perceber a valorização das formas de escrita dos alunos. De acordo com a docente, “a produção de listas proporciona a reflexão sobre diferentes princípios do sistema de escrita alfabética. No momento da escrita, os alunos precisam refletir e decidir sobre quais e qual é a ordem das letras que irão usar, entre outros aspectos”.

O trabalho com lista também poderia promover reflexões pertinentes se as crianças tivessem sido organizadas em duplas ou grupos, com ou sem aproximação dos conhecimentos. Tal situação poderia promover a troca entre os alunos, permitindo que a atividade fosse realizada com mais autonomia. Notamos, pelo relato, que, mesmo sem a professora agrupar as crianças, elas buscaram refletir junto com os colegas.

Outro aspecto mencionado no relato, durante a atividade acima citada, é o fato de os alunos fazerem algumas perguntas sobre a escrita das palavras, o que favoreceu momentos de reflexão e conflito cognitivo. Diante das observações realizadas e relatadas pela docente, consideramos a importância de um olhar mais atento para a resolução das atividades dos alunos, de modo

que nesses momentos os alunos possam demonstrar o que já compreendem sobre o objeto de conhecimento e o que ainda precisam aprender. No relato, a professora mencionou como interveio diante dos conhecimentos dos alunos, mediante o diagnóstico das hipóteses de escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1985).

Essas informações permitem-nos pensar na importância de diversificação de atividades de escrita para as crianças de uma mesma turma em hipóteses de escrita variadas.

Compreendemos que em todas as turmas existe heterogeneidade, seja ela pelos conhecimentos que os alunos têm, seja por formas de agir e de se comportar, seja por necessidades físicas. Diante disso, ao buscar atender a heterogeneidade, o professor mobiliza diferentes ações, recursos que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

O relato da professora Nadieje Maria Soares nos possibilitou conhecer uma sequência de atividades que envolve os nomes das frutas com foco na leitura e escrita de palavras. O trabalho ocorreu em uma turma do 2º ano de uma escola da cidade de Craíbas, no estado de Alagoas. Algumas crianças estavam no nível pré-silábico e outras no nível silábico-alfabético.

Assim como apresentado no relato da professora Mariana, a professora Nadieje também realizou atividades diagnósticas de escrita, a partir de uma lista de frutas. Essa atividade permitiu à profissional compreender as necessidades de sua turma, de modo a planejar atividades que favorecessem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.



Com base no diagnóstico, a professora realizou atividades de leitura, identificação e escrita de nomes das frutas. A atividade de retornar ao poema lido para localizar o nome das frutas, além de facilitar o reconhecimento das palavras, pode promover o desenvolvimento de estratégias para localizá-las. A atividade de escrita individual de nomes de frutas no quadro, com a correção coletiva, apresentou-se como importante estratégia para o trabalho com a heterogeneidade, considerando as diferentes hipóteses de escrita, pois proporcionou a reflexão não apenas do aluno que escreveu, mas de toda a turma que apresentou esforço na resolução da tarefa.

Ao explorar a receita da salada de frutas, a professora proporcionou algumas reflexões sobre as características do gênero receita e sobre a sua função social. Considerando a importância dessa reflexão, acreditamos que um maior aprofundamento e mais reflexões sobre o gênero poderiam ter contribuído mais com a aprendizagem dos alunos.

A partir de outro poema com a mesma temática – frutas – a professora Nadieje realizou uma atividade sobre rimas. Além de estabelecer que o trabalho seria em dupla, a professora procurou organizar a atividade de forma que os alunos com mais autonomia formassem duplas com os que apresentavam hipóteses mais iniciais. O fato de a atividade ter sido realizada em duplas é importante, pois permite uma discussão entre as crianças acerca do conflito por vezes gerado em torno das hipóteses já construídas. Percebemos, mais uma vez, a preocupação com a diversidade presente na sala de aula e, para tanto, consideramos essencial o estabelecimento de diferentes critérios e formas de organização.

Além disso, identificar os sons semelhantes que compõem as palavras e associá-las à escrita permite às crianças, que ainda estão na hipótese pré-silábica, tenham a atenção voltada para os sons. Assim, perceberão que a escrita nota os sons, e não as propriedades dos objetos.

No final, a professora propôs aos alunos a produção de um texto escrito para avaliar a sequência desenvolvida. Esse momento apresentou o importante papel de promover a reflexão dos alunos sobre o trabalho, porém ressaltamos a importância da reflexão sobre o papel social da escrita. Consideramos, assim, que a atividade poderia ter contribuído mais com a aprendizagem dos alunos, se houvesse a exploração da presença do destinatário e da relevância da situação de produção.

O relato da professora Márcia da Silva Santos Portela, de uma escola municipal de Maceió, apresentou uma sequência didática sobre música, numa turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

O foco da sequência estava relacionado aos conteúdos musicais, mas, além deles, a professora abordou atividades envolvendo os eixos da língua portuguesa. Após a leitura de um livro, “Seu Flautim na Praça da Harmonia”, a professora solicitou atividades de escrita de palavras, em listas individuais, referentes aos instrumentos musicais. Assim como a professora Nadieje, Márcia também usou a estratégia da escrita de palavras no quadro, com a intenção de observar como os alunos escreviam cada palavra e de realizar a revisão coletivamente. Outra estratégia de ensino foi a escrita de uma lista única da turma, da qual constavam palavras que os alunos tinham sele-



cionado. Essas palavras deveriam ser colocadas na lista em ordem alfabética.

De acordo com o relato, outras atividades foram utilizadas durante a sequência, tendo como foco as palavras relacionadas ao universo musical, como os ditados de palavras, as cruzadinhas, os caça-palavras, o que contribuiu para a consolidação de correspondências grafofônicas e também para introduzir o conhecimento de algumas regras ortográficas. De acordo com a professora, “estas atividades permitiam uma atenção mais individualizada aos alunos, considerando suas diferenças quanto à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética”.

Como pode ser visto, a professora Márcia demonstrou usar atividades diversificadas, considerando a heterogeneidade dos conhecimentos de escrita de sua turma. A estratégia do banco de dados para os alunos que ainda não possuíam autonomia na escrita alfabética favoreceu a presença de conflitos cognitivos mais próximos das etapas a que correspondem.

A partir do que foi relatado pelas professoras, observamos o esforço delas, no sentido de levar os alunos a refletirem sobre os princípios do SEA e sobre as unidades sonoras que compõem as palavras, sem deixar de considerar as diversidades de conhecimentos sobre a escrita, presentes em cada turma.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que discutimos a partir de reflexões teóricas e das práticas das quatro professoras, podemos perceber que as atividades desenvolvidas estão ancoradas em concepções de escrita como um sistema, e o

ensino é reflexivo, com foco em atividades que ora são coletivas, ora são direcionadas às necessidades das crianças, de forma mais individualizada, reconhecendo os conhecimentos que elas já têm e o que ainda precisam compreender.

As professoras planejaram suas atividades a partir das avaliações realizadas, em que os conhecimentos dos alunos foram diagnosticados. A partir de sequências didáticas com foco em alimentos e música, as professoras conduziram o ensino através de conhecimentos relacionados a vários componentes curriculares e também articularam alguns eixos do ensino da língua portuguesa, permitindo o processo de alfabetização. Além disso, consideraram atividades que favorecessem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e o acesso a textos que circulam tanto no espaço escolar quanto em outros espaços sociais.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Segmentação de palavras. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1993.

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

MORAIS, Artur G. de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. S. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.



Capítulo 3

A tradição oral no processo de aquisição da leitura e escrita

Maria Sonaly Machado de Lima



“É PRECISO RECONHECER O TEXTO ORAL DA CULTURA POPULAR NO UNIVERSO ESCOLAR, NÃO APENAS NAS DATAS COMEMORATIVAS, MAS NO DIA A DIA DA SALA DE AULA, INTEGRANDO O COTIDIANO DA CRIANÇA COM SEUS FAMILIARES.”

(LIMA, 2008, P. 87)

INTRODUÇÃO

Textos da tradição oral (relatos, *causos*, contos populares, parlendas, adivinhas, trava-línguas, cantigas de rodas, entre outros) sempre estiveram presentes no imaginário social. Difundidos através da oralidade e recuperados pela memória, além de cultivar valores, encantam, divertem, entretêm. Essa ludicidade torna-os apropriados para o trabalho com crianças, como parte das práticas sociais do universo infantil.

Nessa perspectiva, a experiência que será apresentada traz algumas apreciações sobre o trabalho com textos da tradição oral nos anos iniciais, pois, ao mesmo tempo em que constituem genuínos textos orais, também favorecem a reflexão sobre a língua e sobre o sistema de escrita alfabética. Além disso, os textos da tradição oral, por sua natureza lúdica e por serem curtos, facilmente memorizáveis, sonoros e de cadência rítmica, permitem o estabelecimento de um vínculo prazeroso com a leitura e a escrita.

Os textos orais se constituem fundamentalmente pela interação social. Por isso é que, no passado e até em dias atuais, especialmente na primeira infância, são transmitidos de uma geração para a outra pela tradição oral. Luís da Câmara Cascudo, folclorista brasileiro, pesquisou e estudou as mais variadas fontes de expressão, sabedoria e criatividade popular. Seus estudos levaram-no a publicar um dicionário do folclore brasileiro, entre



outras obras importantes. Outros pesquisadores e seguidores do referido autor também vêm publicando obras com este mesmo perfil, contribuindo para a definição e categorização desses textos, o que constitui um registro importante para a memória do povo.

Ao estudarmos os aspectos históricos e culturais desses textos, percebemos o papel importante que a oralidade exerceu na sua constituição. O termo 'literatura oral' foi criado por Paul Sébillot, no ano de 1881, quando esse pesquisador francês afirmou: "La litteraires orale comprend ce qui, pour le peuple qui ne lit pas, remplace les productions littéraires"⁶. (SÉBILLOT, Paul apud CASCUDO, 1984, p. 237). De acordo com o folclorista brasileiro, embora se reconhecesse a riqueza da diversidade dos textos da tradição oral, estes eram considerados como expressões singelas de pessoas incultas.

Isso não impediu que muitos trabalhos de pesquisa sobre a tradição oral surgissem, com a finalidade de registrar os textos da oralidade, evitando o desaparecimento da memória dos indivíduos e também revelando a preocupação pela diminuição do número de pessoas que detêm a capacidade de manejar tais textos. Assim, estudiosos, entre folcloristas e etnólogos, interessam-se pela riqueza de aspectos que se multiplica nesses textos orais, pois os costumes, o saber de uma determinada comunidade são elementos que se revelam através da cultura oral e, por isso, muitos pesquisadores registravam os textos, mesmo não havendo interesse em teorizar sobre essas manifestações.

Cascudo esclarece, ainda, que:

O termo genérico (oralidade) que tanto se popularizou e consagrou, deve ser esclarecido. As formas conservadas escritas e mesmo registradas são sempre minoria, como meio de circulação oral. Assim, Literatura Oral compreende dança e canto, e mesmo os autos

6. Tradução livre: "A literatura oral compreende aquilo que, para o povo que não lê, substitui as produções literárias."



populares, conservados pelo povo oralmente, embora conheçamos fontes impressas. Um baile popular, participando da etnografia, é literatura oral pelo canto, pela coreografia que é ensinada por quem sabe e, em percentagem altíssima, jamais foi marcada em letra de forma ou sinalação convencional (1984, p. 515).

A literatura oral encontra-se presente nas manifestações culturais de um povo, nos costumes, danças, brincadeiras, no artesanato e na sabedoria popular e reúne conto, lenda, mito, adivinhações, provérbios, parlendas, cantos, orações, frases feitas e tornadas tradicionais, enfim, todas as manifestações culturais transmitidas de geração a geração através da oralidade. Por se tratar de uma tradição oral, cada geração acrescenta características próprias de sua época, provocando transformações no que é transferido. Dessa forma, a tradição se mostra dinâmica, em constante adaptação.

No espaço escolar, entretanto, são raros os momentos dedicados ao ensino e/ou análise com profundidade da poética popular. Dentre os inúmeros textos produzidos e utilizados normalmente, aqueles que já fazem parte do repertório oral das crianças propiciam a reflexão sobre as características da escrita alfabética e sua utilização facilita a apropriação da leitura e da escrita, pois são textos curtos, que possibilitam a fácil memorização, condição didática para se debruçar sobre o sistema de escrita, tentando-se ajustar a pauta sonora ao registro escrito.

Vejamos, a seguir, algumas contribuições sobre a amplitude e a riqueza desses textos da tradição oral, considerando-os como elementos lúdico-pedagógicos essenciais para a educação e iniciação das crianças no processo de alfabetização.

Antes de iniciar o relato de experiência, gostaria de contextualizar os principais personagens dessa história – os alunos. A turma é composta por 20 crianças, quatorze meninas e seis meninos, que cursam o primeiro ano do ensino fundamental, todos na mesma faixa etária de idade, entre seis e sete anos. Quanto aos estágios de escrita, no início do ano, em fevereiro



de 2013, após avaliação diagnóstica, dezoito crianças encontravam-se na fase pré-silábica e duas na fase silábica com valor sonoro. Posteriormente, em setembro de 2013, quatorze crianças encontravam-se na fase alfabética, quatro na fase silábico-alfabética e duas na fase silábica com valor sonoro. As atividades desenvolvidas foram realizadas na Escola Municipal Anita Trigueiro do Valle, localizada no bairro do Altiplano, na cidade de João Pessoa, Paraíba.

Assim, a experiência teve como objetivo geral apreciar e usar em situações significativas um gênero literário do patrimônio cultural da infância, o *trava-língua*. No desenvolvimento do trabalho, além de valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais, os alunos participaram de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.

Nesse percurso, compreenderam que palavras diferentes compartilham certas letras, identificaram semelhanças sonoras em sílabas e em rimas, e perceberam as regularidades do sistema da escrita através da ordenação do texto do trava-língua, ajustando o oral ao escrito e desenvolvendo a consciência fonológica das unidades sonoras.

Portanto, o trabalho contribuiu para o domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, e, conseqüentemente, para a leitura autônoma de palavras e textos.

RELATANDO A AULA...

Inicialmente organizei os alunos em um grande círculo. Expliquei para a turma que cada criança iria ser venda-

da e, em seguida, posicionada em um lugar específico na sala de aula, e que ninguém poderia sair do lugar nem falar. Foi discutido cada detalhe e foram esclarecidas todas as dúvidas. Os alunos demonstraram entusiasmo e sentiram-se motivados a participar.

Em um recipiente, coloquei a farinha e, com as crianças vendadas, solicitei que cada uma adivinhasse o que estava sendo degustado.

Todas as crianças vivenciaram a experiência sensorial e, em roda, compartilhamos as sensações dessa atividade.



Roda de Conversa: socialização das sensações



Perguntei para as crianças: “O que vocês experimentaram?” A resposta foi imediata: “FARINHA”. “Quem come farinha em casa?” A maioria respondeu que comia de várias formas, com banana, com leite, com feijão, com ovo. Algumas revelaram que a mãe fazia farofa com a farinha. Questionei se as crianças sabiam de onde vem



a farinha. Algumas responderam: “Do mercado?” “Da feira?” Indaguei-as novamente: “Como será que ela é feita?” “Qual a sua origem?” Silêncio total!

Acordamos que iríamos pesquisar e trazer na aula seguinte, para socializarmos as descobertas com o grupo. Posteriormente, revelei para as crianças que conhecia um trava-língua que falava de farinha. Ao falar a palavra *trava-língua*, as crianças vibraram e cantaram uma música já conhecida de outras experiências sociais:

*“Trava-língua é uma brincadeira
Divertida e fácil de brincar
É só enrolar a língua
Fazendo ela dançar.”*

O trava-língua, como outros gêneros da tradição oral, permeia nossa rotina desde sempre. É um gênero que faz parte do universo lúdico infantil, e sua organização fonética caracteriza-se pela repetição ininterrupta de fonemas. De acordo com Melo, o trava-língua “consiste em um verso, palavra ou expressão, na maioria das vezes de pronúncia difícil e cuja repetição depressa provoca sempre deturpação dos termos e consequentemente do sentido de origem”. (MELO, 1985, p. 72).

O trava-língua trabalhado com as crianças foi:

FAROFA FEITA
COM FARINHA FOFA
FAZ A FOFOCA FEIA

As crianças verbalizaram bastante o texto. Em seguida, discutiram o que seria “fofoca”: cada criança falou o que pensava sobre o assunto e, juntas,



Apresentação do trava-língua no cartaz.



Leitura do trava-língua.

construíram o conceito de fofoca: “*Quando espalhamos algo que não poderia ser dito*”. Comparamos o conceito construído com a definição no dicionário. As crianças perceberam semelhanças e algumas diferenças quanto ao vocabulário.

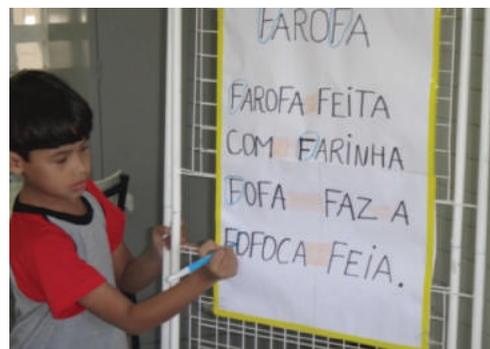
Prossegui a aula explorando o texto e solicitei que algumas crianças pintassem os espaços entre as palavras. Essa atividade proporcionou o reconhecimento e a utilização de espaços em branco para separar as palavras no texto e também explorou os limites que determinam o início e o final das palavras.

Contamos quantas palavras continha o texto, para enfatizar que o texto é formado por palavras repletas de significado. Verificamos qual a letra que mais se repetia no texto e, com isso, os alunos perceberam que era a letra F. Em seguida, identificamos as rimas entre as palavras. Essa atividade permitiu a reflexão fonológica e o estabelecimento da relação entre a escrita e a pauta sonora.

“Qual a palavra escondida na palavra FOFUCA?”

Essa atividade favoreceu a reflexão acerca do fato de que as palavras são formadas por segmentos menores (sílabas e fonemas) e de que tais segmentos são utilizados para a produção de novas palavras, o que oportunizou a reflexão sobre as correspondências entre o oral e o escrito.

Após todas as crianças estarem convencidas de que já tinham memorizado o texto, propus um desafio: falar o trava-língua com farinha na boca. Isso foi muito divertido para elas, primeiro, por estarem em contato com um alimento que faz parte de nossa cul-



Explorando o texto.



Recitando o trava-língua com a farinha na boca.

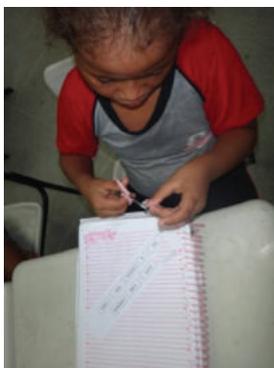


Recitando o trava-língua com a farinha na boca.





Ordenação por palavras do trava-língua.



Ordenação por palavras do trava-língua.



tura e que muitas vezes está presente nas refeições de nossas casas; segundo, por ser desafiador falar o texto com a farinha na boca. Conforme Gomes e Ferreira (2003, p. 18):

Em função de sua apresentação peculiar, o trava-língua é de fácil identificação e possui um elevado grau de utilidade pedagógica. De acordo com Câmara Cascudo, é elemento poderoso como exercício de dicção, possibilitando e incentivando o gosto pela pronúncia correta, ainda que de palavras muito difíceis. (...). À medida que se pesquisa



as parlendas de difícil pronúncia, percebe-se que as frases, dispostas de forma direta, trazem funções lúdicas, cuja finalidade é a retomada da brincadeira no que esta tem de mais crítico e criativo. Assim, dizer um trava-língua é enumerar possibilidades de acertos e erros que geram questionamentos quanto ao grau de dificuldades da fala, da língua, do discurso, ou seja, do conjunto cultural de determinada população.

Todas as crianças participaram e conseguiram oralizar o trava-língua com a boca cheia de farinha. Após toda essa diversão, entreguei-lhes o trava-língua organizado por palavras, para elas recortarem e ordenarem o texto.

Como a predominância da letra F era visível, as crianças não poderiam mais justificar a ordenação e leitura das palavras apenas pela letra inicial, tendo que formular novas estratégias para realizar o desafio proposto.

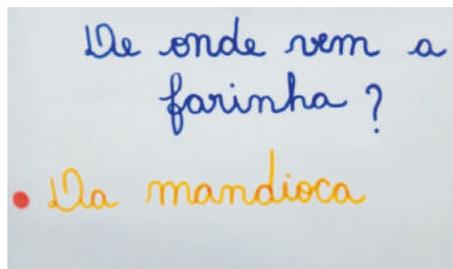
Socializamos as informações da pesquisa e registramos no cartaz as descobertas das crianças. A pesquisa pode ser um grande instrumento na construção do conhecimento do aluno, por isso se faz necessário que o professor no cotidiano escolar oriente os alunos a buscarem informações para não só possibilitar uma aprendizagem significativa, mas estimular a postura investigativa.



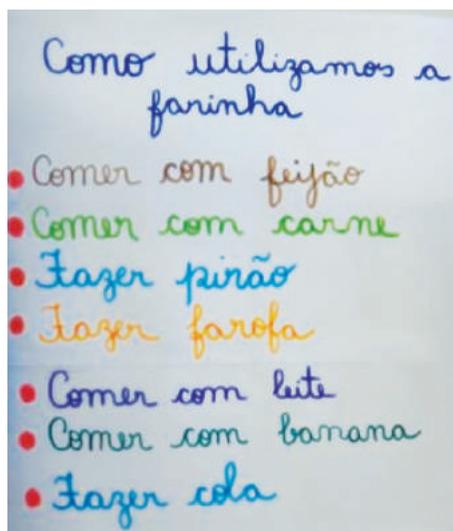
Socialização da pesquisa



Com as informações trazidas pelas crianças, seguimos para o laboratório de informática, com a finalidade de apresentar um documentário sobre o alimento *farinha*, sua origem, produção e benefícios. O vídeo possibilitou o confronto do conhecimento trazido pelos alunos com o conhecimento científico.



Registro das informações trazidas pelas crianças



Registro das informações trazidas pelas crianças

Após assistirem ao vídeo, organizei as crianças em duplas e solicitei que digitassem o trava-língua da farinha. É essencial, para toda criança, confrontar suas ideias com as dos colegas e oferecer e receber informações. Essa troca, que leva ao avanço na aprendizagem, precisa ser bem planejada. É fundamental conhecer quanto os alunos já sabem sobre o desafio que será proposto, já que a organização da turma não pode ser aleatória. Se o objetivo é que eles decidam conjuntamente sobre a escrita de um texto, é importante juntar os que apresentam níveis diferentes, mas próximos entre si, para que haja uma verdadeira troca e, assim, todos avancem no sistema de aquisição da leitura e da escrita alfabética.

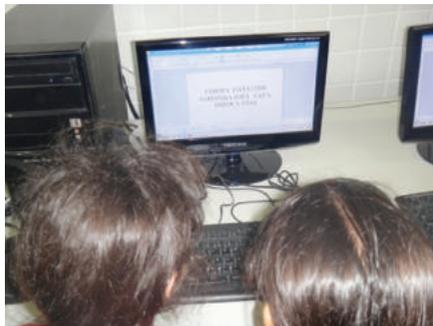
No pátio da nossa escola, simulamos uma colheita da raiz. As crianças manusearam a planta e observaram o seu ambiente natural. Recordamos o ciclo apresentado no vídeo, que demonstra o processo desde a colheita até a produção da farinha.



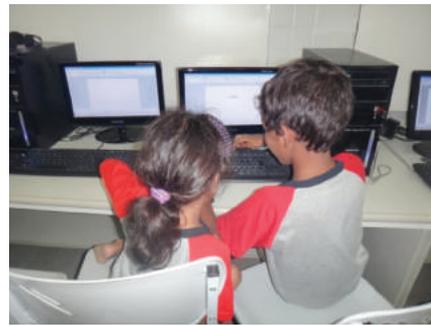
Apresentação do documentário Casa de farinha



Apresentação do documentário Casa de Farinha



Escrita do trava-língua



Escrita do trava-língua



Vivência: colheita da macaxeira





Receita da farofa



Para finalizar, escolhemos uma das receitas realizadas no meio familiar dos alunos para vivenciarmos na escola. A receita eleita foi a farofa de ovo cozido. As crianças convidaram algumas turmas para fazerem degustação da receita, e entregaram panfletos contendo informações de como a farinha poderia ser consumida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência possibilitou perceber como a inserção de algumas práticas diárias e o trabalho com um gênero textual do universo popular infantil podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e para a correlação entre a oralidade e a escrita, durante o processo de aprendizagem do sistema notacional alfabético.

De acordo com Claudemir Belintane, em uma entrevista para o Portal Aprendaki, 2007:



Os textos da infância são fundamentais na preparação das bases linguageiras que permitem a formação de bons leitores. Um bom currículo de linguagem tem toda a sua base firmada na tradição oral, nos textos da infância (...) Este período é muito importante, pois é o momento crucial em que a criança adquire as bases para se tornar um bom usuário da escrita, então, a estratégia é abordar com propriedade os textos orais de sua infância e estabelecer uma boa transição entre o oral e o escrito.

Observamos, então, que essa transição entre o oral e o escrito deve fundamentar-se em teorias que priorizem o ser em sua realidade cultural e valorizem os conhecimentos preexistentes. Nessa perspectiva, o processo de aquisição da leitura e da escrita tem maiores possibilidades de acontecer, pelo prazer que o aprendizado proporciona. Além disso, permite que a criança, através da linguagem, desenvolva sua autonomia no brincar, ao se socializar através dessas vivências.

É importante salientar que, ao analisar os momentos em que as crianças entram em contato com o trava-língua, colocamos em foco o conhecimento sobre o sistema de escrita, articulado ao conhecimento sobre as funções comunicativas do texto da tradição oral. Isso significa dizer que o trabalho pedagógico de aquisição da linguagem oral e escrita foi analisado sob o prisma da língua em uso, reforçando a proposta de que o ensino da leitura e da escrita não pode ser vivenciado fora dos contextos de letramento nem pode se dar sem a presença da cultura escrita.

Destarte, com tantos anos vivenciando as conquistas dos meus alunos, através dessa perspectiva de trabalho, apresentada aqui neste relato, sinto-me realizada como educadora, pois percebo em meus alunos o prazer em estarem na escola e em descobrir que ela é o espaço em que se pode unir o aprender com o brincar. Finalizo ressaltando a importância e o reconhecimento de nossa tradição oral no contexto pedagógico, não apenas nas datas comemorativas, mas no dia a dia da sala de aula, integrado ao cotidiano da criança.



REFERÊNCIAS

BELINTANE, Claudemir. **Cantigas, parlendas, mnemonias contribuem com a alfabetização no novo primeiro ano**. Disponível em: www.aprendaki.com.br/entrevista_ver.asp?id=71. Acesso em 15 de setembro de 2007.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. Belo Horizonte: Italiana Limitada, 1984.

GOMES, Lenice; FERREIRA, Hugo. **Pelas ruas da oralidade**: adivinhas, parlendas, trava-línguas, provérbios e trancoso. São Paulo: Paulinas, 2003. (Coleção Expressão e Comunicação).

LIMA, Maria Sonaly Machado de. **A tradição oral no processo de aquisição da leitura e da escrita**: parlenda. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

MELO, Veríssimo de. **Folclore infantil**. Belo Horizonte: Italiana Limitada, 1985.



Capítulo 4

Práticas de leitura: uma perspectiva para construir hábitos alimentares mais saudáveis

Mariana Virgínia Goes dos Santos

INTRODUÇÃO

O domínio da linguagem tem estreita relação com a participação ativa na sociedade em que vivemos, pois é através dela que o indivíduo interage, comunica-se, defende pontos de vista, compartilha ideias e opiniões (BRASIL, 1997). Dessa forma, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os estudantes o acesso a saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania.

Analisando os conhecimentos prévios dos alunos, cabe à escola promover a sua ampliação de forma progressiva, para que, ao longo do Ciclo de Alfabetização, cada aluno se torne capaz de ler e interpretar os diferentes textos que circulam socialmente.

O desenvolvimento da leitura requer que o aluno atribua sentido a esse processo, que ele seja estimulado a desenvolver as suas capacidades cognitivas e que tenha ao seu alcance a ajuda de pessoas que saibam intervir nesse processo de forma adequada. Como acontece com outras aprendizagens, é um processo que se realiza continuamente, e o seu domínio não ocorre de uma só vez. Trata-se de um processo que começa em momentos diferentes para cada um e que continua durante toda a vida do indivíduo, já que as experiências, a motivação, o conhecimento do aluno, assim como as intervenções realizadas interferem nessa construção (SOLÉ, 2003).



Desde muito pequenas, as crianças sentem uma grande necessidade em ler os escritos com os quais têm contato. Muito cedo compreendem que esses mesmos escritos têm significados e realizam diferentes formas de aproximação dos textos escritos, antes mesmo de lerem ou escreverem convencionalmente.

Em alguns momentos, esse processo, ao invés de ser estimulado, é reprimido pelos próprios adultos com expressões como “aqui não está dizendo isso”, ou “não é com essa letra que se escreve essa palavra”. Isso acontece porque alguns adultos compreendem a aprendizagem da leitura apenas como domínio do código alfabético, ignorando outro conjunto de habilidades e conhecimentos que integram essa aprendizagem. No entanto,

as novas formas de organizar as atividades didáticas requerem novos objetivos. Não se trata de substituir os conhecidos objetivos de domínio de código, de controle gráfico, de identificação visual de palavras ou de compreensão, mas de ampliá-los com novos objetivos cada vez mais precisos (TEBEROSKY et al., 2003, p. 58).

Ao ingressar na escola, os alunos se deparam com uma diversidade de objetos culturais com os quais, muitas vezes, não estão acostumados, ou com práticas sociais diversas daquelas que a família cultiva. Assim, a leitura se tornará mais ou menos significativa para as crianças se tiver uma funcionalidade, ou seja, se o propósito da leitura atender as demandas compartilhadas pelo grupo.

Dessa forma, há uma grande diferença entre o professor considerar a aula de leitura unicamente quando se lê o manual previsto para essa finalidade, e ele estimular e considerar a diversidade de eventos de leitura, presentes na organização e na vida da sala de aula, como verdadeiras situações de ensino e aprendizagem. Ler para recordar algo, ler para aprender, ler para desfrutar de histórias fantásticas são situações que devem acontecer cotidianamente em sala e que podem ser utilizadas para ampliar o processo de desenvolvimento da leitura das crianças.



Com base nessa discussão, resolvemos desenvolver o presente trabalho, através de uma sequência didática, que foi realizada com uma turma de 1º ano do ensino fundamental na unidade municipal Jubileu de Ouro Dom Marcelo Pinto Carvalheira, na cidade de João Pessoa, durante o mês de março de 2013. As atividades eram realizadas diariamente, sempre no primeiro horário de aulas. A sequência objetivou o desenvolvimento de hábitos alimentares mais saudáveis, visto que observamos que a primeira refeição das crianças era à base de doces e guloseimas. A turma era composta por 30 alunos, sendo 13 meninas e 17 meninos.

Anualmente realizamos a Semana da Alimentação Saudável nas escolas do município de João Pessoa e essa iniciativa surgiu com o objetivo de desenvolver uma alimentação mais saudável entre as crianças, pois identificamos que muitas delas possuíam uma alimentação baseada em alimentos ricos em gordura e açúcar, e que muitas se alimentavam de guloseimas antes mesmo de ingerir a primeira refeição. Outro objetivo era o de valorizar atitudes e comportamentos favoráveis à saúde, às escolhas do que se come e à higiene dos alimentos consumidos. A proposta foi realizar, ao final da sequência didática, a produção de uma salada de frutas para que os alunos tivessem a oportunidade de sentir os cheiros, as cores e os sabores das frutas, dentro de um contexto de aprendizagem.

A turma era composta por crianças que tinham, em sua maioria, ingressado na escola desde a Educação Infantil. Assim, eram crianças que gostavam de participar das atividades e que já vinham sendo estimuladas na leitura e escrita, embora sem a exigência formal da alfabetização. No início do ano, a maior parte das crian-

ças estava na hipótese pré-silábica de escrita; poucas identificavam a letra inicial das palavras ou faziam correspondências entre fonemas e grafemas.

Considerando o perfil da turma e os objetivos de ensino esperados para o primeiro ano do Ciclo de Alfabetização, o planejamento da sequência foi realizado com o intuito de favorecer contextos de produção escrita e ajudá-los a construir o conhecimento de modo gradativo, auxiliando-os na sistematização dos saberes.

OBJETIVOS DIDÁTICOS

O desenvolvimento da sequência didática teve como objetivos principais que as crianças pudessem:

- aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros e diferentes temáticas, com leitura pelo professor ou por outro leitor experiente;
- relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos;
- perceber que palavras diferentes variam de acordo com o número, repertório e a ordem de letras;
- valorizar atitudes e comportamentos favoráveis à saúde, em relação à alimentação e à higiene dos alimentos, desenvolvendo a responsabilidade no cuidado com a saúde do próprio corpo;
- compreender os tipos de nutrientes e suas principais fontes;
- ler e interpretar tabelas simples e gráficos;
- dominar as correspondências entre letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras;
- desenvolver hábitos alimentares mais saudáveis;
- conhecer o processo de desenvolvimento das plantas;
- desenvolver a percepção das diferentes texturas, cores, sabores e cheiros das frutas.



METODOLOGIA

Realizamos a abertura da sequência fazendo um levantamento prévio de como era a alimentação das crianças. Inicialmente conduzi uma roda de conversa com o tema, questionando as crianças sobre como era a alimentação diária delas: “Quem toma café antes de vir para a escola?”; “Na hora do lanche, vocês preferem o lanche oferecido pela escola ou o que vocês trazem de casa?”; “Quem gosta de frutas?”. No decorrer da conversa, procurei anotar as respostas para que pudéssemos observar depois se houve alguma mudança nesses hábitos. Essas observações eram registradas no caderno de campo, para que a qualquer momento eu tivesse acesso às informações.

A segunda atividade da sequência foi organizar uma tabela com as frutas preferidas dos alunos da sala. Essa atividade foi muito interessante, pois à medida que eles iam se expressando oralmente, iam também se agrupando em virtude das preferências. Após a construção da tabela, organizamos um gráfico de barras simples. Conversei com as crianças sobre a função desse tipo de texto (gráfico). Em nosso caso, enfatizei que usaríamos o gráfico para organizar as informações e identificar a fruta de preferência dos alunos do 1º ano A. Depois da leitura do texto, constatamos que a fruta preferida foi a maçã.

Como Brasil (1997c, p. 33-34) destaca:

As informações sobre saúde, muitas vezes apresentadas em dados estatísticos, permitem o estabelecimento de comparações e previsões que contribuem para o autoconhecimento, possibilitam o autocuidado e ajudam a compreender aspectos sociais relacionados a problemas de saúde. [...] o estudo dos elementos que compõem a dieta básica são alguns dos trabalhos que podem servir de contexto para a aprendizagem de conteúdos matemáticos.

A partir da leitura da tabela, pudemos perceber que as frutas apontadas para votação eram as mais comuns, ou seja, aquelas que a família/respon-



sáveis podia(m) comprar. Foram citadas na tabela: maçã, banana, laranja, mamão, abacaxi e melancia.

O passo seguinte da sequência foi elaborar uma lista com as frutas preferidas de cada aluno. Algumas crianças estavam entrando em contato com o ambiente escolar pela primeira vez e isso dificultou um pouco a atividade, pois elas ainda não escreviam de forma convencional e apresentavam bastante insegurança. Orientei que escrevessem do jeito que soubessem. A atividade foi realizada individualmente e foi visível o quanto as crianças se esforçaram para escrever da melhor forma que podiam e como utilizavam várias estratégias para realizar a tarefa. Pediam ajuda perguntando: “banana escreve com a letra A?”, discutiam com os colegas sobre como era a escrita da palavra, solicitavam a ajuda de outros colegas que estavam em um nível de apropriação de escrita maior, e alguns acabaram copiando a lista de frutas dos colegas. Orientei que a discussão sobre como era escrita a palavra poderia acontecer, mas que o registro deveria ser individual, para que eu pudesse observar o que cada um já conseguia fazer.

Sobre a importância do trabalho com listas, Leal e Albuquerque destacam:

São várias as situações extraescolares e escolares que envolvem a leitura de listas (listas de compras, lista de convidados para uma festa, lista de alunos da sala na caderneta). As listas, embora escritas com diferentes propósitos, possuem características comuns: todas envolvem a escrita de palavras, o que torna esse gênero fácil de ser trabalhado em turmas de alfabetização (2005, p. 79).

Além da ampliação, considerando o repertório de gêneros textuais, a produção de listas proporciona a reflexão sobre diferentes princípios do sistema de escrita alfabética. No momento da escrita, os alunos precisam refletir e decidir sobre quais letras irão usar e em que ordem, entre outros aspectos. Nesse momento, a consulta aos colegas e à professora pode proporcionar conflitos importantes, considerando as hipóteses que



os alunos apresentam, proporcionando avanços significativos no processo de apropriação do SEA (Sistema de Escrita Alfabética).

A pesquisa era realizada anteriormente e, diariamente, durante a rodinha, eu conversava com os alunos sobre uma determinada fruta, seus nutrientes e que épocas do ano eram mais fáceis de encontrá-las.

Realizei também junto com os alunos a leitura do livro *Amanda no país das vitaminas*, de Leonardo Mendes Cardoso. Antes de iniciar a leitura do livro, apresentei a capa e fui perguntando às crianças sobre o que elas achavam que o livro iria tratar. Algumas disseram que o livro era sobre verduras, pois realmente essas imagens aparecem na capa do livro. Perguntei mais uma vez qual seria a relação das verduras com a personagem principal, Amanda, e elas responderam que a menina provavelmente gostava muito de verduras.

A partir da leitura do livro, as crianças puderam confirmar suas hipóteses. O livro conta a história de uma menina que não se alimentava de frutas e verduras e preferia comer guloseimas o tempo todo. Amanda foi ficando fraca, até ser levada para o país das vitaminas, onde ela descobre a importância de ter uma alimentação saudável e equilibrada. Ao término da leitura, percebi o quanto os alunos compreenderam a importância de ter uma alimentação rica em proteínas e vitaminas e o quanto se identificaram com a personagem central da história, pois muitos tinham os mesmos hábitos alimentares.

Sobre o papel da literatura na sala de aula, Brandão e Rosa (2005) defendem que

por meio da literatura, espera-se aproximar a criança de usos e práticas sociais de leitura, oferecendo a elas textos mais significativos e reais, ou seja, que também circulem no mundo fora das salas de aulas. (BRANDÃO; ROSA, 2005, p. 52)



A leitura na escola tem sido um objeto de ensino e, para que seja um objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido para o aluno. Para tanto, a atividade de leitura deve responder os objetivos de realização imediata. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinação entre eles, com a diversidade de objetivos e de modalidades que caracterizam esse processo, ou seja, os diferentes “para quês” – resolver um problema, informar-se, divertir-se, escrever ou revisar o próprio texto. (BRASIL, 1997b)

Dando continuidade à sequência, trabalhei com a música “Pomar”, do grupo Palavra Cantada. A música trata das frutas e em que árvores elas nascem. Com isso pude estimular o levantamento de hipóteses junto com as crianças: “De onde vêm as frutas que consumimos?” As respostas foram as mais variadas: “Vêm do pé!”, “A minha mãe compra no mercado.”, “Na minha casa tem um pé de coco lá no quintal”.

Tal levantamento foi essencial, pois, conforme Brasil (1997a),

os alunos desenvolvem fora da escola uma série de explicações acerca dos fenômenos naturais. De alguma forma essas explicações satisfazem a curiosidade dos alunos e fornecem respostas às suas indagações. São elas o ponto de partida para o trabalho de construção da compreensão dos fenômenos naturais, que na escola se desenvolve [p. 117].

Após essa problematização, pesquisamos como é que as plantas se desenvolvem e o que é necessário para que elas cresçam saudáveis. Solicitei que as crianças trouxessem de casa livros, revistas e outros materiais que tratassem do desenvolvimento das plantas. Separei também alguns materiais na biblioteca da escola, pois a grande maioria das crianças não dispunha de materiais de apoio. Em seguida, dividi a turma em grupos, para que pudessem buscar as informações com base na leitura de imagens, já que não possuíam ainda o domínio da leitura convencional. Então, quando as crianças encontravam alguma imagem relacionada às plantas, elas avisavam e eu realizava a leitura das informações para o grupo.



REALIZANDO A ATIVIDADE PRÁTICA

As crianças estavam muito ansiosas para desenvolver a atividade prática. Combinamos, então, o dia para prepararmos a salada de frutas. Enviei um aviso para as famílias, pedindo que elas mandassem para a escola, no dia seguinte, uma fruta que tivessem em casa.

Fomos para a cozinha da escola, onde tínhamos todo o suporte culinário para desenvolver a atividade. Num primeiro momento, fizemos um levantamento dos tipos de frutas que tinham sido trazidas, observando suas características. Por exemplo, foram trazidos dois tipos de manga, manga rosa e manga espada, e questionei aos alunos: “Por que essas mangas são diferentes?”. Os alunos responderam: “Porque nasceram de pés diferentes, professora?!”. Observei também a comparação que eles faziam em relação ao tamanho, à cor, ao cheiro das outras frutas.

De acordo com Brasil (1997),

a capacidade de observar já existe em cada pessoa, à medida que, olhando para determinados objetos podemos relatar o que vemos. Devemos considerar as observações dos alunos quando eles comunicam o que veem através de registros escritos, desenhos ou verbalizações. Observar não significa apenas ver e sim buscar ver melhor, encontrando detalhes no objeto observado, buscando aquilo que se pretende encontrar. Para desenvolver essa habilidade de observação é necessário, portanto, desafiar os alunos a buscar os detalhes dos objetos de observação, para que o mesmo seja percebido de forma cada vez mais completa (p. 120).

A comparação de frutas – neste caso, a manga – estimula a percepção dos alunos sobre o lugar em que os encontramos, sobre suas formas, texturas e cores.

O passo seguinte da atividade foi conversar com os alunos sobre a questão de medidas de higiene no preparo dos alimentos. Conversamos também com



as merendeiras para saber quais os procedimentos que elas realizavam para preparar a merenda da escola, tanto do ponto de vista de higiene dos alimentos, quanto em relação aos cuidados necessários na preparação da comida.

Higienizamos as mãos e colocamos as toucas para iniciar o preparo da salada de frutas. O procedimento era o seguinte: eu ia pegando a fruta e cortando-a, para que as crianças pudessem observar o seu interior. O processo foi realizado com cada fruta. Observávamos como a fruta era por fora e por dentro. Um exemplo: ao pegar o mamão, vimos que ele estava com a casca verde, mas quando cortamos ele era laranja. Em relação à uva, não houve mudança na cor do seu interior; por dentro e por fora, a fruta continuava com a mesma cor. Observamos também as frutas que foram mais fáceis de descascar, como o mamão, a maçã e a banana; como foi mais difícil descascar o abacaxi e como não precisamos descascar a uva.

Após o preparo da salada, voltamos para a sala de aula para construir a lista de frutas que foram utilizadas na atividade prática. Cada aluno recebeu uma folha de papel para registrar o desenvolvimento da atividade. Solicitei que eles escrevessem o nome das frutas que foram utilizadas na salada, e que ilustrassem seu trabalho com desenhos que demonstrassem como a atividade aconteceu.

Desta forma, concordamos com Leal (2005), quando ela afirma que

reativamos nossa consciência de que a aprendizagem não se dá num mesmo ritmo para todos os aprendizes e que eles não percorrem exatamente os mesmos caminhos. O próprio conjunto de conhecimentos construídos anteriormente ao ingresso à escola não é uniforme. Alguns alunos chegam à sala de aula já tendo certa familiaridade com as letras, sabendo nomeá-las e, alguns, até entendendo a lógica de junção dessas letras para formar palavras; outros chegam sem compreender que os símbolos que usamos (letras) são convenções sociais e acham que podem escrever com rabiscos ou mesmo com desenhos [p. 89].





A touca: higiene no preparo da salada de frutas



Descobrimo as características específicas de cada fruta



Durante a produção da lista, fui observando as estratégias desenvolvidas pelos alunos na escrita do nome das frutas. Alguns conseguiam identificar facilmente a letra inicial das palavras, outros identificavam apenas as vogais de determinadas palavras, outros ainda não conseguiam identificar letra alguma e recorriam aos desenhos para representar a fruta utilizada na salada de frutas. Como estávamos no início do ano letivo, a atividade serviu também de diagnóstico para saber em que hipótese de escrita os alunos se encontravam. Com base nesse levantamento, percebi que os níveis eram bem variados e, assim, pude propor as intervenções necessárias para que os alunos avançassem em seu processo de alfabetização. No decorrer das atividades, propus a construção de palavras utilizando o alfabeto móvel para quem estava no nível pré-silábico e jogos de alfabetização nos quais os alunos tinham que identificar a sílaba inicial das palavras para aqueles que estavam no nível silábico e silábico alfabético.

Concordamos com Alves (2003), que ressalta:

O processo de ensino-aprendizagem só se modifica de fato quando há compreensão do conhecimento como um processo dinâmico, vivo. Quando há interação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, pois a aprendizagem se dá por construção do sujeito na interação com o outro e com o conhecimento (p. 5).

Após a construção da lista, realizamos a degustação da salada de frutas. Nesse momento, foi importante observar como os alunos iam percebendo os sabores das frutas misturadas e provando até mesmo aquelas de que eles diziam não gostar.

AVALIAÇÃO

Com o desenvolvimento desta sequência didática, pude perceber o quanto os alunos melhoraram e adquiriram hábitos alimentares mais saudáveis, embora, por vezes, ainda se alimentassem de guloseimas. Além disso, percebi também a valoração desta atividade, que foi tão significativa para o grupo, pois ela foi a primeira vivência de que eles puderam, de fato, participar ativamente.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pedagógico organizado com diferentes recursos didáticos estimula o desenvolvimento das capacidades cognitivas do indivíduo. Dessa forma, o aluno pode desenvolver as capacidades de observação e registro de forma mais detalhada, assim como ampliar a possibilidade de estabelecer relações com os saberes que são aprendidos na escola e os que são aprendidos no contexto social em que vivem.

O desenvolvimento desse trabalho possibilitou a ampliação dos conhecimentos dos alunos acerca da sua alimentação. Conhecer os nutrientes dos alimentos ingeridos foi de grande importância para a tomada de decisões sobre o consumo de certos alimentos em determinadas refeições. Essa ação propiciou a reflexão sobre práticas alimentares mais saudáveis, pois as crianças estavam mais atentas aos alimentos que consumiam e a suas respectivas quantidades.

Retomamos as anotações que foram feitas no início do trabalho em relação aos hábitos alimentares que as crianças tinham antes do desenvolvimento das atividades. Elas perceberam, ao término do trabalho, o quanto a alimentação é importante no processo de desenvolvimento infantil e que práticas alimentares saudáveis contribuem para uma saúde equilibrada.

Foi perceptível a aprendizagem das crianças no que se refere à aquisição da escrita alfabética. No início do desenvolvimento das atividades, elas se sentiam muito inseguras para registrar qualquer atividade através da escrita. Com o desenvolvimento das atividades, percebi que as crianças estavam mais confiantes. Mesmo que ainda não escrevessem de forma convencional, se es-

forçavam para estabelecer algum tipo de relação entre grafemas e fonemas, e buscavam outras estratégias para registrar os seus escritos, como, por exemplo, recorriam ao alfabeto ilustrado, presente na sala de aula para consulta, durante as atividades em que era necessário o uso da escrita. Elas estavam também mais atentas em relação à letra inicial e final das palavras na hora de escrever. A utilização do alfabeto móvel e de jogos de alfabetização foi muito importante nesse processo, pois, a partir desses recursos, as crianças ampliaram a consciência fonológica, o que se traduzia em uma maior autonomia dos registros escritos.

O desenvolvimento da sequência didática possibilitou ainda a participação das crianças em situações orais nas quais elas puderam desenvolver as habilidades de perguntar, argumentar, sugerir e respeitar os turnos da fala dos colegas que participavam da atividade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rosilda Maria. **Atividades lúdicas e jogos no ensino fundamental**. 2003. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.8/GT8_3_2004.pdf Acesso em: 25/08/2016.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.



_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997c.

CARDOSO, Leonardo Mendes. **Amanda no país das vitaminas.** São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. IN: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE Eliana Borges Correia de. Textos que ajudam a organizar o dia a dia. IN: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 65-82.

SOLÉ, Isabel. Leitura em Educação Infantil? Sim, Obrigada! IN: TEBEROSKY, ANA et al. **Compreensão de leitura:** a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 67 a 76.

TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura:** a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.



Capítulo 5

O ensino da leitura e da escrita numa sequência de atividades sobre frutas

Nadieje Maria Soares

INTRODUÇÃO

Particpei do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no ano de 2013, como professora do 2º ano “C”, da Escola Ana Carolina de Queiroz, situada na cidade de Craíbas, estado de Alagoas. Havia 23 (vinte e três) alunos, sendo 12 meninos e 11 meninas, em uma faixa etária entre 7 e 9 anos. Algumas crianças estavam no nível pré-silábico, em que as partes da escrita não correspondem às partes sonoras, como, por exemplo: (elefante) a criança usava várias letras para representar a palavra; outras estavam no nível silábico-alfabético, em que conseguiam fazer a junção da vogal com a consoante, mas, em alguns momentos, utilizavam apenas uma letra para notar a sílaba; como, por exemplo: jcale, abcax; e apenas cinco crianças estavam no nível alfabético.

A leitura e a escrita devem ser práticas presentes em todo processo escolar, entretanto inúmeras vezes elas são vistas como práticas momentâneas.

A leitura traz prazer quando o indivíduo descobre que pode ir a qualquer lugar com um livro na mão e que, com ele, nunca estará sozinho. A leitura passa a fazer parte da prática cotidiana e é capaz de trazer grande significado na vida da criança, por meio de vivências reais, o que pode levar cada criança a ter desejo de aprender a ler e a escrever.



É essencial que educadores sejam estimuladores do gosto pela leitura. Dessa maneira senti a necessidade de desenvolver um trabalho voltado para leitura e escrita no processo de aprendizagem, com o objetivo de incentivar os educandos ao hábito de leitura no seu contexto social, propiciando à criança um espaço de construção de sentidos e, conseqüentemente, de vida, ampliando sua visão de mundo e formando sua personalidade.

Nessa perspectiva, cheguei à conclusão de que só se aprende a ler, lendo; só se aprende a escrever, escrevendo, vivendo experiências positivas de leitura e de escrita, nas quais o aluno tem a possibilidade de compreender de fato o que lê e o que escreve. Assim, segundo Soares (2002):

É obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (SOARES, 2002, p. 6).

Segundo Freire (1994, p. 98), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”, ou seja, elas andam lado a lado. Nessa perspectiva, nota-se que a responsabilidade dos professores passa a ser importantíssima na busca de meios e práticas que levem o alunado a se apaixonar pela leitura e escrita.

Sob a perspectiva sociointeracionista, o desenvolvimento da criança também acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo. As brincadeiras e os jogos tornam-se motivação estimuladora e criativa, proporcionando, assim, prazer em aprender.

Ao iniciarmos o 2º semestre, senti a necessidade de trabalhar com atividades que as crianças achassem interessantes, sempre com o cuidado de



ir criando outras necessidades, permitindo assim o envolvimento das crianças em níveis diferentes. Escolhi atividades que favorecessem um momento de extrema importância, em que as crianças pudessem desenvolver as práticas de leitura e escrita no convívio escolar, pelo contato com diversos textos. A compreensão de textos pelas crianças irá fazê-las participar do mundo letrado com mais facilidade. Assim, as crianças serão preparadas para conhecer o mundo que as rodeia, assimilando a maneira correta de compreender a escrita alfabética, refletindo sobre ela, e fazendo uso social da leitura.

Com o objetivo de despertar nas crianças o gosto pela leitura, dentro e fora da escola, e desenvolver suas capacidades de escrita, planejei uma sequência de atividades durante quatro semanas onde trabalhei as linguagens oral e escrita.

No primeiro dia selecionei o poema “Salada de frutas”, retirado do livro *Pra boi dormir*, de Sônia Miranda. Fiz a leitura para todos os alunos e, após a leitura, conversamos sobre o poema e o conteúdo abordado. Em seguida, apliquei uma atividade, diagnóstica, uma interpretação textual e um ditado com várias palavras referentes ao texto lido.

Na sequência, apliquei uma segunda atividade, em que cada aluno deveria ler novamente o poema, circular, pintar e escrever o nome das frutas no final da folha, copiando atentamente. O desafio de localizar o nome de cada fruta no poema se converteu em uma desafiadora situação de leitura para os alunos.

Depois solicitei às crianças que dissessem o nome de cada fruta circulada e se elas já tinham provado a fruta,

ou não. Com essa atividade foi possível identificar com mais clareza a dificuldade que elas tinham em ler palavras. É importante ressaltar que as crianças estavam muito entusiasmadas em conseguir realizar a atividade, mesmo sem saberem ler. O interessante é que as crianças que não liam as palavras faziam uma leitura das imagens contidas na atividade, a exemplo de laranja, morango, banana, uva. Aproveitei o momento para despertar nos alunos a curiosidade de aprender a praticar melhor sua leitura e escrita, perguntando a cada uma delas a fruta que mais gostava, pedindo para que cada uma escrevesse o nome da fruta no quadro e tentasse ler em voz alta. Em seguida, perguntei se estava escrito corretamente e com a ajuda de todos íamos corrigindo palavra a palavra, mostrando onde estava o erro e qual seria a maneira correta de escrever a palavra.

Em outro momento, levei para a sala de aula um cartaz com um poema tirado do livro *O cão azul e outros poemas*, de Gláucia Lemos. O poema se intitulava “Salada de frutas”. Pensando nos alunos que precisariam de mais atenção, fiz a leitura para estimular a imaginação, aguçar a curiosidade da criança e ajudar no desenvolvimento da linguagem oral.

Na sequência, solicitei aos alunos que pesquisassem na biblioteca da escola receitas saudáveis, para depois fazermos a escolha da melhor receita para produzirmos em sala de aula, com a finalidade de fazer com que cada aluno se interessasse cada vez mais pela prática de leitura. Em continuidade, perguntei: “O que vocês acham que é uma receita saudável?”. E algumas crianças disseram: “Ah professora, muito simples! Feijão, arroz, frutas e verduras”. Então perguntei: “Por que vocês acham



ESCOLA Ana Carolina de Guiziga
 PROFESSORA Nadia DATA: 11/08/13
 NOME - Lucas Lima de Almeida

Poema:

Salada de Frutas
 Sônia Miranda

Eu sou o limão galego,
 sempre azedinho aonde chego.

Esta é a pera verdinha,
 por dentro, bem madurinha.

E o morango arrepiado
 que espera quem fica a seu lado

Aquela é a banana-nanica,
 rainha da Martinica.

E a fruta-de-conde ondulada,
 parece uma velha enrugada.

Ao meu lado, a amiga uva
 de roxo, porque está viúva.

E a cereja, encabulada,
 sempre Vermelha coitada!

Lá vem gorda a melancia!
 Mas se lhe tiram os caroços,
 fica bem magra e vazia.

limão, pera, morango, banana, uva, cereja, melancia, fruta-de-conde

Atividade de leitura e escrita de nomes de frutas.



isso?” E elas responderam: “Porque quando a gente pede biscoito recheado ou outro tipo de doce, nossas mães falam ‘coma comida saudável, menino, se não vai ficar doente’”. Com a finalidade de promover a degustação de alimentos saudáveis entre as crianças, estabeleci um critério: pedi que falassem nomes de algumas receitas que elas tinham vontade de provar. E elas mencionaram vários tipos, como brigadeiro, gelatina colorida, salada de frutas, vitamina de banana, bolo com cobertura de chocolate, torta



de banana, sorvete, entre outros; em seguida, perguntei aos alunos: “Qual dessas receitas podemos dizer que é saudável? E quais vocês gostariam de provar?”. Eles responderam: “A salada de frutas, tia.”. Feita a escolha da receita (salada de frutas), expliquei mais uma vez a importância de nos alimentarmos sempre com comidas saudáveis e o que poderia acontecer com a nossa saúde se ficássemos comendo só bobagem.

Questionei aos alunos:

P - Sobre o que o texto escolhido (salada de frutas) falava?

As crianças responderam:

C - Sobre frutas, professora.

P - Para que servem?

C - Para nos alimentarmos.

P - Por que precisamos saber os ingredientes?

C - Para colocar os ingredientes certos na receita, tia.

P - Para que serve o modo de fazer?

C - Para não fazer errado, tia.

P - Que frutas aparecem na receita-poema?

C - Banana, maçã, uva, mamão, pera, melão, abacaxi, manga e laranja.

P - Esses alimentos são saudáveis?

C - Sim, professora.

Ao questionar por que os alimentos são ditos “saudáveis”, as crianças responderam que era porque são alimentos que vêm da roça, que os pais delas plantam e colhem para comer e vender na feira.

No mesmo dia trabalhamos rimas, com o objetivo de fazer com que os alunos identificassem e sublinhassem as palavras com o mesmo som. Exemplo: saudável-apreciável, madurinha-gostosinha, e assim por diante. Essa atividade foi em dupla. Reuni os alunos que apresentavam mais dificuldade com os que estavam na hipótese silábico-alfabético, o que proporcionou avanços significativos. Percebi que todos começavam a desenvolver melhor suas atividades e a cada dia que passava, a cada ati-



ESCOLA Amor Condiciona de Quinze
PROFESSORA Natália DATA: 05/08/13
NOME - Igor Gabriel Monteiro Silva
POEMA:

Salada de Frutas

Glaúcia Lemos

Descasque a maça
bem rente.
Da pinha tire a semente,
abra toda a langerina.
Não esqueça da banana,
que tem muita vitamina.

Corte o mamão
em pedaços,
Laranja sem bagaço.
Pera, melão,
abacaxi.
Não se esqueça da doçura
da uva e do sapoti.

E depois da manga-espada
já está pronta a salada.
Agora, é mexer com jeito.
Quanto estiver bem gelada,
me convide, que eu aceito!



Tirado do livro: O Cão Azul- Glaúcia Lemos

maçã - pinha - laranja - banana - mamão -
laranja - pera - melão - abacaxi - uva - sapoti -
manga - espada



vidade trabalhada, os alunos entravam aos poucos em uma nova fase. Fiquei muito feliz, observando que cada aluno estava apenas precisando de um direcionamento individual, um pouco mais de atenção, pois cada um tem seu próprio tempo de aprender os conteúdos trabalhados.

Em outro momento, foi trabalhada a construção do Jogo da Memória sobre as frutas, com a finalidade de facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O comando foi o seguinte: À medida que cada criança ia con-



seguindo formar os pares de frutas, ela tinha que escrever a relação das frutas, no caderno. Ganharia quem conseguisse escrever o maior número de palavras.

Após o intervalo, foi feita e degustada uma receita de salada de frutas. Para essa atividade, o comando foi o seguinte: escrevi no quadro negro uma relação com o nome das frutas que existiam em nossa região, li para os alunos o nome de todas as frutas que estavam na relação, e cada aluno deveria escrever a relação em seu próprio caderno, para que a professora pudesse passar de banca em banca auxiliando a leitura das palavras. Isso facilitaria a atividade avaliativa. Em seguida, pedi que cada aluno colocasse ao lado de cada palavra o número de letras e de sílabas; a primeira e a última letra da palavra; e quantidade de vogais e de consoantes. Ao final da atividade, cada um deveria pintar a fruta que desejasse trazer no dia seguinte. Todas as crianças colaboraram com alguma fruta e puderam colocar em prática uma deliciosa receita.

Em outro momento, continuei fazendo avaliação diagnóstica por meio de uma lista com nomes de frutas e cada aluno deveria escrever sua própria lista e ler para os demais colegas. Nesse momento, pude observar direta e indiretamente as atitudes de cada aluno ao criar sua própria lista de palavras e ler atentamente para toda a turma. Em uma atividade, pedi que fizessem uma lista das frutas que eles já conheciam, para que eu pudesse observar com mais clareza a escrita de cada aluno e, posteriormente, sua leitura. Na atividade seguinte, pude observar que a maioria dos alunos estava lendo palavras, pois eles tinham que ler a palavra para colar na placa adequada e depois dizer qual letra apa-

rece em todas as palavras. Eles conseguiam escrever e ler palavras e pequenas frases, alguns ainda com um pouco de dificuldade, mas a grande maioria com bastante desenvoltura. Em pouco tempo, estariam aptos para produzir textos com autonomia.

Jogo da MEMÓRIA

- Xerocar duas vezes.
- Colorir, colar atrás cartolina, recortar e distribuir para dois alunos.



Confecção do jogo da memória pelos alunos



Confecção do jogo da memória pelos alunos



Elaboração e degustação da receita: salada de frutas



O meu último comando da sequência de atividades foi pedir para que cada aluno relatasse, do seu jeito, o que acharam das nossas atividades envolvendo frutas durante todo o mês. As crianças mais uma vez me surpreenderam com a confecção de bilhetes, em que expuseram o que acharam das aulas.

Finalizando o desenvolvimento desta sequência de atividades, fiz uma atividade individual de escrita para a turma e pude perceber que os alunos conseguiram avançar de um nível para o outro, de forma que, na sua grande maioria, dominavam as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, conseguindo ler e escrever palavras, e que a grande maioria já conseguia produzir e ler pequenos textos. Sei que não foi apenas com a sequência didática que os alunos conseguiram avançar,



mas posso garantir que a proposta contribuiu para o alcance dos objetivos, levando os alunos ao aprimoramento da escrita e da leitura.

Eles compreenderam que a leitura também faz parte de uma boa aprendizagem, sendo um instrumento necessário para a aquisição de novos conhecimentos. Percebemos uma interação conjunta e o enriquecimento do aprendizado prazeroso, com atividades de leitura, escrita e interpretação de textos, dentro e fora da sala de aula. Os trabalhos desenvolvidos ao longo do período letivo contribuíram bastante para a formação de alunos mais reflexivos e autônomos, no que se refere às práticas da língua, a partir de produções que não serviam meramente para composição de notas escolares.

O que se percebe na prática com os alunos é que eles vão aos poucos articulando as práticas sociais, tendo direito ao acesso à língua escrita e falada e conseqüentemente, interessando-se desde cedo pela leitura e pela escrita. Assim, é preciso trabalhar em sala de aula estratégias que contribuam com o desenvolvimento do uso da leitura e da escrita, e possibilite a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Para Ferreiro (1985), “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem” (p. 31).

Assim, não se deve esperar que as crianças aprendam naturalmente as habilidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita. É necessário ao docente assumir o papel de mediador desse processo de aprendizagem, que precisa ser realizado a partir de estratégias que tragam autonomia, possibilitando à criança ter ciência do que escrever, como escrever e para quem escrever, ao invés de apenas fazer cópias e produções sem significado algum.

Este trabalho pretendeu ser um incentivo ao desenvolvimento da tão necessária competência, tendo em vista que a leitura e a escrita são condições essenciais para que se possa compreender o mundo, os outros, as próprias experiências, torna-se imperativo que o aluno desenvolva habi-



lidades linguísticas para ir além da decodificação de palavras. É precisa levá-lo a captar o que encontramos nas entrelinhas do texto, proporcionar ao aluno experiências de leitura que o levem não só a assimilar o que o texto diz, mas também a perceber como diz, e para quem diz.

A leitura é a base para o desenvolvimento da aprendizagem e para a construção do saber; ela acontece por meios de vários instrumentos e sua importância tem relação também com o desenvolvimento cognitivo da criança, que se refletirá exatamente na sua formação sociocultural, tornando-a uma cidadã crítica e construtiva. Esperamos que este relato de experiência tenha contribuído para a construção de uma nova prática pedagógica e para a formação de novos leitores; que o hábito de leitura e escrita se propague cada vez mais, pois é a partir dele que compreendemos o mundo.

0570055 Para tia nadiya
Salada de fruta

Salada de fruta é saudável e gostosa
faz bem pra saúde
pregara muito bem e eu gostei muito de
sabia de fruta eu não gostava. Gerlan

030913 De maria clara Para tia nadiya
Eu gostei da salada de fruta porque é muito
gostosa e saudável e porque a tia nadiya
é muito boa e eu gostei dela eu não gostava
de salada de fruta e a tia nadiya é a tia tá
muito gostosa

Atividade individual em que pude perceber que a maioria dos alunos já dominava as correspondências de letras e grupos de letras, e seu valor sonoro.



(14/08/19)

Escola: Escola Condição de Quares
Professora: Rosely Maria S. C.
Aluno: Ana Beatriz dos Santos Viterbo

Disciplina: Português - Ciências

Escreva uma lista com o nome das frutas que você conhece. Depois lize para seus colegas:

Doce: _____
Batata: _____
Uva: _____
Melancia: _____
Pêssego: _____
Caju: _____
Manga: _____
Banana: _____
Abacaxi: _____

SALADA DE FRUTAS

RECORTE E COLE NAS PLACAS O NOME CORRETO DE CADA FRUTA.

ABACATE	AÇAÍ	PITANGA	ABACAXI
PÊRA	MEXIRICA	MELANCIA	PÊSSEGO
CAJU	MAMÃO	UVA	LARANJA
MAÇÃ	MORANGO	MANGA	BANANA

QUAL É A LETRA QUE APARECE NO NOME DE TODAS AS FRUTAS QUE VOCÊ RECORTOU?



REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1985.

LEMOS, Gláucia. **O Cão Azul e outros poemas**. São Paulo: Formato, 1999.

MIRANDA, Sônia. **Pra boi dormir**. 4ª ed. São Paulo: Record, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.



Capítulo 6

Música no Ciclo de Alfabetização

Márcia da Silva Santos Portela

A turma do 3º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Básico Natalina Costa Cavalcante, em Maceió, Alagoas, é composta por 24 alunos e tem faixa etária entre 8 e 10 anos.

Como a maioria da turma encontrava-se em processo de consolidação da escrita alfabética, fez parte de nossa rotina proporcionar atividades para que os alunos leiam em voz alta, em diferentes situações, inclusive através de textos que circulam em esferas formais. Além disso, progressivamente realizo atividades que favorecem a produção autônoma de textos escritos, utilizando diferentes gêneros e atendendo a diversas finalidades. Também revisamos coletiva ou individualmente os textos escritos pelas crianças, realizamos momentos de contação de histórias, compartilhamos a leitura de textos lidos em voz alta pela professora, debatemos e propiciamos a exposição oral acerca de vários temas. Em nossa rotina, como algumas crianças ainda estão em processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, também dedicamos momentos para refletir sobre a composição e decomposição de palavras, com jogos e exercícios que favoreçam a reflexão sobre a relação entre os fonemas e sua grafia.

Uma novidade, que introduzi mais sistematicamente no último ano (e como decorrência de meu processo de formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC), foi a a caixa de jogos de alfabetização. Esses jogos são muito bons e atendem os alunos com diferentes hipóteses de escrita. Uma prática comum na minha turma era jogar em duplas ou em



grupos. Em alguns momentos, eu dividia a sala por nível de hipótese de escrita, em outros formava grupos heterogêneos. Quando viam a caixa, já ficavam animados.

Nesse contexto e contando com a colaboração das crianças, que escolheram ler coletivamente um livro que tratava da música, propus a realização de uma sequência didática, com diferentes etapas, em que fossem integrados os objetivos de ensino da língua, em seus quatro eixos – oralidade, leitura, escrita, análise linguística – e conhecimentos do componente de Arte. Sendo assim, busquei contemplar, como objetivos, levar o aluno a:

- ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações;
- ler textos com autonomia;
- produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades;
- relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais;
- dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever e ler palavras e textos;
- desenvolver, a partir da música, atitudes e disposições favoráveis à leitura, à interpretação e à produção textual;
- desenvolver a criatividade musical;
- reconhecer a importância social da arte na sociedade e na vida das crianças;
- conhecer os instrumentos musicais, experimentando modos de utilizá-los na criação artística;
- identificar aspectos da produção artística e cultural da localidade no passado e no presente.

É importante ressaltar que esses objetivos foram se delineando ao longo do processo, em negociação com

as crianças e sempre levando em consideração seus interesses e curiosidades, que foram se manifestando na vivência das diferentes atividades. Para a realização da sequência que será aqui exposta, contamos com a colaboração da gestão escolar e de outros educadores, em especial, numa articulação com o Programa Mais Educação, que é realizado em nossa unidade escolar, em parceria com o Governo Federal, numa perspectiva de ampliação da jornada escolar dos estudantes.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A sequência didática originou-se de uma atividade rotineira em nossa sala de aula, e teve uma duração de aproximadamente 10 aulas. Fez parte de nossas atividades permanentes a realização de sessões de leitura, que aconteciam no cantinho de leitura, composto prioritariamente por livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Obras Complementares. Nessas ocasiões, as crianças sabiam que poderiam escolher o que queriam ler espontaneamente, em duplas ou individualmente. Como o expositor ficava ao alcance de todos, com os títulos visíveis, as crianças usualmente escolhiam o que queriam ler a partir dos interesses despertados pela observação das capas.

Numa dessas ocasiões, sugeri que realizássemos uma atividade de leitura envolvendo toda a turma. Para tanto, pedi que escolhessem coletivamente um livro para ser trabalhado com todo o grupo. Expliquei que, além das oportunidades que temos para fazer escolhas individuais do que queremos ler, já que somos um grupo, é importante também negociar algumas leituras para serem compartilhadas por todos. Meu objetivo era o de que os alunos pudessem exercitar o ato de escolha e de negociação democrática, experimentando também uma situação



que exigia que cada um fizesse a defesa oral de suas escolhas, com uma exposição de motivos. Para tanto, propus que cada um elaborasse oralmente uma justificativa para sua escolha e que cada um fizesse uma exposição oral para o grupo, apresentando a sugestão de uma questão a ser trabalhada coletivamente, caso o livro indicado fosse o escolhido.

Dentre todas as obras que estavam expostas e diante da negociação feita entre os diferentes proponentes, decidimos ler o livro *Seu Flautim na Praça da Harmonia*, de Remo Usai, e que faz parte do acervo do PNLD – Obras Complementares 2013. Predominou nessa escolha a curiosidade despertada pelo título e o interesse manifestado pelas crianças em saber sobre o tema a ser tratado no livro. A primeira capa e o texto da contracapa podem ser apreciados a seguir.



Foto 1 | Turma do 3º ano da E. M. E. B. Natalina Costa Cavalcante, em Maceió, Alagoas, num momento de leitura espontânea, no cantinho de leitura da sala.





Pombos, borboletas, flores... Natureza! Balões coloridos, cata-ventos, balizas... Festa! Pipoca, sorvete, pirulito... Guloseimas! Sol, crianças, muitas crianças! Assim, a obra *Seu Flautim na Praça da Harmonia* descreve uma tarde de domingo na Praça da Harmonia. Seu Flautim, o maestro da orquestra, preparava tudo para a apresentação no coreto quando Mariana e Claudinha se aproximaram, querendo aprender como era o mágico mundo da música. Seu Flautim, então, apresentou às garotas os instrumentos, timbres, sons. Deu uma verdadeira aula de música! Desse modo, o leitor tem a oportunidade de aprender sobre instrumentos, música, concerto e sobre o funcionamento de uma orquestra.

Aproveitei o interesse demonstrado pelas crianças para iniciar uma sequência didática que envolvesse o conteúdo de Arte, e mais especificamente a questão da Música.

Inicialmente, fiz a leitura em voz alta do livro. Como já conhecia a história, chamei a atenção do grupo para o fato de que a narrativa era composta por personagens cujas falas se alternavam no texto e também alertei as crianças para o fato de que o enredo exigia que todos ficassem bem atentos para compreender o que se passava na história e como seria seu desfecho. Todos ficaram bastante curiosos e participaram ativamente desse momento inicial



de leitura coletiva. Inicialmente foi feita uma roda de leitura com o livro escolhido, e questionei os alunos sobre o que eles observavam na capa, desde as ilustrações até o nome dos autores e dos ilustradores. Eu colocava diferentes entonações em algumas passagens do texto, para chamar a atenção dos ouvintes; depois foram feitos alguns desdobramentos acerca do tema e dos objetivos que podiam ser extraídos da história.

Concluída a leitura, as crianças expressaram seu interesse pelo personagem central, seu Flautim, e por seu mundo cheio de instrumentos musicais. Comentaram que chamou sua atenção o fato de que a composição musical passa por diversos momentos até chegar às apresentações públicas, como são os concertos de uma orquestra sinfônica. Perceberam, ainda, que para se chegar a um concerto musical, é preciso dedicação e empenho dos músicos.

Aproveitamos o interesse despertado pela história para levantar algumas questões complementares, relativas a um dos temas que é abordado no livro. Assim, conversamos sobre relacionamentos pessoais e como conflitos verbais e até corporais podem acontecer, e de que forma podem ser superados. Fiz uma analogia entre algumas situações de tensão vividas na sala e o enredo do livro, refletindo sobre as formas de lidar com as diferenças.

Combinamos, então, que nas aulas seguintes seriam realizadas atividades sequenciadas, que culminariam numa apresentação musical para alguns alunos do Mais Educação e para a Direção da escola. O grupo concordou que precisaríamos realizar ensaios regulares. Para tanto, decidimos utilizar o espaço da classe, a bibliote-

ca e até o pátio da escola. A diversificação dos espaços, na minha perspectiva, poderia favorecer que pudessem ganhar domínio do que estavam fazendo, inclusive atendo para o fato de que o som é influenciado pelo ambiente em que ocorre. Outra estratégia adotada foi a do registro (fotográfico e em vídeo) das diferentes etapas do processo. As crianças também iam participando do processo de registro e essa memória foi compondo o acervo da turma, que ficava exposto para que a gente percebesse o quanto avançamos no processo.

Passamos, então, a realizar algumas atividades regulares, tendo como foco a musicalidade e suas possibilidades de inter-relação com outros conteúdos de ensino, em especial, com as práticas de alfabetização e letramento.

Uma das atividades iniciais, após a leitura de Seu Flautim, foi a organização de um mural com os nomes dos diversos instrumentos musicais conhecidos pela turma. Já é nosso hábito realizar atividades de escrita de listas, especialmente atentando para a escrita das palavras, o que têm em comum com palavras cuja grafia já é conhecida pela maioria da turma, ressaltando aspectos fonológicos e também ortográficos. Nessas ocasiões, escolhemos diferentes escribas, que vieram até a lousa e, coletivamente, refletimos sobre a escrita das palavras.

Na ocasião, pedi que dissessem os nomes de alguns instrumentos musicais que conhecessem ou de que já ouviram falar. Cada criança escreveu individualmente sua lista, em folhas avulsas, e depois fizemos uma listagem única da turma. Aproveitei essa situação para realizar a correção coletiva das escritas das crianças.



Em seguida, colocamos nossa lista em ordem alfabética e fizemos um painel, agregando imagens dos instrumentos. Essas imagens foram pesquisadas em casa e expostas na sala de aula.

Concluída essa etapa, propus à turma ouvirmos algumas músicas compostas exclusivamente de sons instrumentais. O comando aos alunos foi que atentassem para tentar distinguir os diferentes instrumentos musicais que apareciam ao longo da melodia. Minha finalidade era que os meninos pudessem observar dois aspectos: por um lado, desenvolver uma percepção auditiva que lhes permitisse identificar cada emissão sonora, de forma distinta, e, por outro, identificar como é possível que instrumentos tão distintos, uma vez afinados, ecoem uma harmonia de tranquilidade. Desse modo, a proposta era que eles vissem que há várias possibilidades envolvendo os componentes básicos da música: melodia, ritmo, harmonia e pulsação.

A sensibilização musical passou a integrar nossas atividades durante a sequência, ampliando o repertório de músicas, com variedades de ritmos e estilos. O grupo não tinha familiaridade com músicas exclusivamente instrumentais e, em diferentes ocasiões, as crianças manifestaram sentimentos e reações ao que ouviam. Elas se envolviam de tal forma que ecoava uma só voz nos momentos de cantar. Quando eu chegava com os instrumentos e todos os aparatos que eu mesma levava para a sala de aula, a turma se transformava em “um querer tocar e produzir sons”, consolidando, assim, de forma concreta, o que tínhamos debatido sobre o tema.

Uma etapa interessante de nossa sequência foi a confecção de instrumentos musicais com sucatas. Essa

atividade envolveu um primeiro momento em que assistimos a alguns vídeos sobre reciclagem e, nessa ocasião, conhecemos o reaproveitamento da sucata para confecção de instrumentos de percussão, tais como: chocalho, tambor e outros. Solicitamos, então, que as crianças confeccionassem um instrumento musical como atividade de casa. Lembramos que para essa tarefa seria importante o auxílio de algum adulto. Quando os alunos trouxeram os instrumentos produzidos, tivemos uma surpresa interessante. Nas produções, dentre outros objetos utilizados, as crianças também utilizaram brinquedos como material para a confecção de alguns instrumentos musicais.

A esta altura, já dispúnhamos de um conjunto de instrumentos percussivos, confeccionados pelas próprias crianças, em parceria com os seus familiares. Inseri, então, um novo elemento para a nossa sequência: a visita à sala onde funcionava o Programa Mais Educação na escola, para conhecer os instrumentos de que o Programa dispõe, para uso dos grupos que frequentam as atividades em jornada complementar. Para essa atividade, a coordenadora do Projeto Mais Educação consentiu que as crianças não somente visualizassem os equipamentos, mas manuseassem os instrumentos disponíveis e pudessem sentir e perceber os sons por eles produzidos. Essa visita foi preparada com antecedência e aguardada com muita expectativa pela turma. Numa mesa grande, foram colocados os seguintes instrumentos, que fazem parte de uma coleção da escola, conhecida como banda rítmica: surdão, surdo mor, tambor, pandeiro, pandeiro pastoril, pratos, triângulo, agogô, maraca, ganzá, chocalho, clave de rumba, reco-reco, black black, castanholas, coco, flauta doce, sino, platinelas, campanela (1 de cada). Com muita calma,



cada aluno tocou e escutou o som produzido pelo instrumento. Foi bem legal!

Na etapa seguinte, nossa proposta foi conhecer um pouco sobre composição musical. Para tanto, discutimos que, ao compor uma canção, assim como em outros gêneros textuais, passamos ideias, sentimentos, formas de ver a sociedade, as pessoas, as relações humanas, a natureza ou outros temas. Assim, compor uma música é ser autor de um pensamento, que pode influenciar pessoas porque as faz refletir sobre diferentes temas.

Feitas essas considerações iniciais, que tinham como objetivo contextualizar o desafio que seria colocado para toda a turma, propus, como tarefa para casa, que as crianças compusessem alguma canção. Para tanto, poderiam aproveitar alguma melodia conhecida e fazer paródias. Já havíamos estudado algumas poesias de Vinicius de Moraes, realizando leituras e musicalização das mesmas. Também fiz uma pequena explanação sobre paródia.



Foto 2 | Instrumentos que compõem a banda rítmica.

Na aula seguinte, um dos meus alunos chegou todo feliz por ter feito uma paródia da cantiga infantil “Atirei o pau no gato”. Ele apresentou, orgulhoso, o seu texto, que tinha como base as letras do alfabeto. A seguir, a letra foi copiada no quadro e todos puderam cantar juntos. Lancei a proposta e somente este aluno produziu e partilhou com os colegas para podermos cantar, realizando a leitura, na qual houve a participação de todos.

O ABC

(Compositor: Aluno Ryan (3º C),
melodia: “Atirei o pau no gato”)

O ABC QUERO APRENDER - ER - ER

COM VOCÊ - Ê - Ê

É LEGAL - GAL - GAL

VENHA COMIGO - GO - GO

VAI SER LEGAL - GAL - GAL

VAMOS FALAR O ABC

A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - M - N

O - P - Q - R - S - T - U - V - W - X - Y - Z

NÃO É LEGAL - GAL - GAL

MIAU!

Durante a sequência didática, pudemos aproveitar as pesquisas e informações que íamos organizando sobre o tema e associá-las com algumas de nossas atividades de rotina. Assim, fizemos ditados de palavras, com o vocabulário relacionado ao tema musical (por exemplo: nomes de instrumentos, compositores, ritmos musicais, dentre outros). Além do ditado, também brincamos de caça-palavras e montamos cruzadinhas que tinham como foco contribuir para a consolidação de correspondências grafofônicas e também para introduzir o conhecimento de algumas regras ortográficas.



Foto 3 | Turma do 3º ano na sala de aula.

Essas atividades permitiram uma atenção mais individualizada aos alunos, considerando suas diferenças quanto à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Assim, por exemplo, a brincadeira de caça-palavras é um tipo de atividade que aprecio e também os alunos se envolvem e demonstram interesse. Parte da turma que já se encontra na hipótese alfabética de escrita faz a atividade sem banco de palavras e, para os demais, utilizo um banco de palavras para que identifiquem e copiem. Mesmo com o banco de palavras, eles tinham que reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições e ler ajustando a pauta sonora ao escrito. Uma variação dessa atividade era pedir que as próprias crianças construíssem caça-palavras, repassando para os outros colegas para que pudessem encontrar as palavras. Para realizar essa produção, as crianças puderam refletir juntas sobre o gênero, suas características, finalidades e destinatário. Nessa atividade tiveram a oportunidade de diversificar o vocabulário e adequar o léxico ao gênero e às finalidades da atividade.

Como parte das atividades de escrita, agora não mais de palavras, mas de um texto que tinha uma finalidade

de produção claramente estabelecida junto à turma, fizemos a confecção de um cartaz que tinha como tema: “Bienal da Música”. No bimestre anterior, tínhamos estudado o gênero convite. Como estávamos em processo de preparação de nosso concerto, foi pensado como seria feita a divulgação para convidar a escola a participar da apresentação. Propus ao grupo confeccionar um cartaz como uma alternativa ao convite. Para a confecção do cartaz, que denominamos “Bienal da Música”, aproveitamos da ideia da Bienal do Livro, já que havia um cartaz desse evento no prédio da escola e pudemos analisar suas características e utilizá-lo como referência. Em grupo, alguns alunos organizavam o que iriam escrever e outros alunos selecionaram as imagens que iriam fazer parte do cartaz. Houve um cuidado em assegurar que constassem todas as informações necessárias para informar sobre o que se tratava e para despertar o interesse para o evento. Avalio que essa atividade foi muito produtiva e houve o empenho da turma, de forma satisfatória.

Finalmente, chegamos ao momento de realizar nossa apresentação musical. O que inicialmente estava programado para um único concerto acabou se desdobrando em algumas apresentações. Como havia um aluno da sala que tocava flauta, ele foi o solista de algumas apresentações na sala de aula. Além disso, houve um momento realizado na biblioteca, quando convidei a Diretora para prestigiar o talento do aluno, e também um outro momento no pátio da escola, que teve como público os colegas do Programa Mais Educação.

Como um desdobramento dessa sequência didática, incorporamos uma nova atividade permanente na nossa rotina. Agora, sempre que utilizamos o cantinho de lei-

tura da sala, ou quando realizamos rodas de histórias na biblioteca ou embaixo das árvores, na área externa da escola, aproveitamos para realizar também rodas musicais, atrelando os momentos de deleite com a leitura de textos, ao prazer de ouvir e fazer música.

AVALIAÇÃO

Os instrumentos para avaliar as aprendizagens das crianças foram diversos, entre eles: observação, participação em sala de aula, trabalhos em grupo, trabalho individual e seminário. A avaliação foi praticada continuamente, por mim, como um processo.

No início, foi complicado atrair a atenção dos alunos e, além do mais, o espaço da sala de aula não era muito favorável à realização de atividades com música. Muitas vezes, fazíamos muito barulho, o que acabava incomodando as demais salas.

Apesar dessa dificuldade, realizamos várias ações que aos poucos nos ajudaram a chegar ao que pretendíamos, ou seja, envolver as crianças nas rodas de leitura e de música e despertar nelas a vontade de produzir textos, que eram suas composições. Como a turma também vivenciava conflitos entre os colegas, muitas vezes precisamos retomar o que havíamos combinado e fazer novas negociações para assegurar que a agitação não acabasse em dispersão ou em brigas entre as crianças.

Quando organizava o ambiente com o violão, o pandeiro, microfone e caixa de som, as crianças já sabiam que vinha música. Sabiam que iríamos cantar, tocar instrumentos, manusear outros que ainda não sabíamos tocar... Muitas vezes as crianças ficavam felizes somente

em poder colocar um violão no colo e deslizar os dedos nas cordas, com isso produzindo som.

Nesta sequência didática, eu, como professora, e as crianças pudemos nos conhecer melhor, porque compartilhamos momentos divertidos, em que descobrimos juntos várias coisas novas, inclusive que a nossa interação poderia ser mediada pelo gosto comum pela música.

Em Arte, foi expressivo o quão talentosos os alunos demonstraram ser, tanto em artes visuais quanto em música. Havia verdadeiros desenhistas, além de deparar com aqueles que subestimavam o próprio desenho. Nessas ocasiões, eu aproveitava para ensinar que o artista tem que valorizar a sua arte, é sua imaginação, sua expressão.

Tive um aluno flautista que, no início, demonstrava muita timidez quando era convidado para tocar na sala, mas os colegas colaboraram pedindo que ele tocasse, e faziam silêncio, de modo que, aos poucos, ele foi deixando a timidez de lado. Os colegas professores, coordenadores, diretores e demais funcionários também o escutavam quando ele tocava na sala.

Em Língua Portuguesa, além das rodas de leitura e empréstimos de livros, os alunos demonstraram um avanço quanto ao gosto pela leitura e certo prazer de descobrir o mundo da leitura. Além disso, eles compreenderam que são capazes de produzir seu próprio texto e, assim, avançar mais um degrau na aprendizagem dos conhecimentos a serem adquiridos na vida escolar e extraescolar.

Encerro este relato com uma canção que compus e que foi inspirada em nossas brincadeiras com palavras, sons e seus muitos significados.



DESAFIO ALFABÉTICO

Compositora: Márcia Portela

A letra A já sei / agora vou aprender
Vamos todos continuar / o alfabeto completar
Digam comigo assim / a letra B que é bonito de ver
O C contido está / no alfabeto quero citar
Também digo a letra D / de Deus que fez você
A letra E é especial / É emoção, é sensacional!
F é fácil / de compreender
A letra G / é grandioso, a gente vai entender
Essa é letra H / do homem e na hora está
Imaginação inicia com a letra I / interesse de insistir
Conheça a letra J / de jogos que iremos brincar
Essa há / de conhecer é do K quero dizer
Olha só a letra L / é muito linda na passarela
M é maravilhosa / é muito mais poderosa
Conheça a letra N / não diga não vou aprender
Orgulhosos iremos ficar / se O você gritar
Quero P / pronunciar para o povo escutar
Quer ou não quer / Esse é o Q do meu bem querer
Esse é R é rico / de realeza, ele é raríssimo!
S de saudade é um sentimento / que só brasileiro tem
Olha também / a letra T, que tudo tem só pra você
Com U / tem unidade, união, fraternidade
Vamos todos dizer / letra V veio agora para vencer
Eu vou insistir / a letra W não vou desistir
Está quase acabando / o X do xilografando
Yes é / idioma Inglês / é sim, no português
Agora já terminou / a letra Z que finalizou
Ziraldo não podia faltar / que no Z nele está
É com ele que vou terminar...



Capítulo 7

Leitura e escrita na atividade docente

Normanda da Silva Beserra

Ana Cristina Gomes da Penha



REDESCOBRI, ASSIM,
AQUILO QUE OS ESCRITORES
SEMPRE SOUBERAM
E TANTAS VEZES DISSERAM:
OS LIVROS FALAM DE LIVROS
E TODA HISTÓRIA
CONTA UMA HISTÓRIA
JÁ CONTADA.

(UMBERTO ECO)

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita estão na base de todas as atividades humanas e sobretudo a leitura sempre esteve especialmente relacionada à atividade docente. Não por acaso, ‘lente’ ou ‘aquele que lê’, numa acepção arcaica, é sinônimo de “professor”. Contudo, no Brasil, “professor” sempre esteve mais associado a “aquele que ensina a ler” do que a “aquele que lê”. Isto é, infelizmente, mesmo nos nossos dias, a imagem do professor leitor não é, por assim dizer, incontestável. Obstáculos econômicos e sociais, assim como condições de trabalho desfavoráveis, muitas vezes, dificultam o acesso e o desenvolvimento do gosto e do hábito de leitura no professor. Isso certamente resulta em prejuízo a sua atividade de desenvolver em seus alunos a prática da leitura e da escrita, prejuízo que se estenderá às outras áreas do currículo, com repercussões também na vida social do aluno.

Entretanto, vislumbra-se uma mudança nesse cenário, pois já não chega a ser novidade que o estudo de língua com base no texto passou a ser priorizado nas escolas, em grande parte, como decorrência das exigências de um mundo cada vez mais letrado. O resultado de pesquisas que paulatinamente promoveram mudanças nos materiais didáticos levou muitos professores a encarar o desafio dessa ‘mudança de rumo’, particularmente, no ensino de língua materna. É, pois, muito satisfatório que vejamos um número cada vez maior de professores envolvidos no trabalho com textos



na escola. Grande parte dessa nova realidade se deve a políticas públicas de formação continuada que chegam a professores de localidades distantes e tradicionalmente abandonadas pelo poder público.

O presente trabalho é apenas mais um exemplo desse esforço de várias instâncias públicas. Neste capítulo, discutimos o papel da leitura e da escrita no trabalho docente, particularmente, dessas professoras que trazem a nossa apreciação suas experiências de sala de aula. Nesse sentido, dirigimos nosso olhar sobre o processo de leitura e produção dos textos acadêmicos ensejados por esta publicação, assim como sobre as escolhas de material didático de leitura e sobre suas respectivas abordagens. Com isso, esperamos estabelecer relações com o desenvolvimento de uma prática docente mais consciente acerca das concepções que estão envolvidas nas atividades didáticas.

SELEÇÃO E USO DE TEXTOS ACADÊMICOS NOS TRABALHOS DAS PROFESSORAS

Muito se tem falado a respeito da profusão de textos em que vivemos mergulhados, resultado de uma sociedade para a qual a leitura não só é exigida como também se torna onipresente, com cidadãos que trocam mensagens tecladas furiosamente enquanto comem ou mesmo enquanto se encontram para conversar ou se divertir, um fenômeno recente e cujas consequências ainda não foram devidamente avaliadas. Nesse contexto, talvez possamos admitir que o mundo atual parece conter textos, mensagens, estímulos em demasia e que esse cenário talvez não seja de todo benéfico às relações humanas.

Contudo, nossa discussão aqui se volta para o ler e escrever como atividade profissional, particularmente, do professor. Assim, não vamos discutir o volume e as espécies de textos que estão no entorno do *cidadão professor*, mas aqueles textos em torno dos quais o *profissional professor* se movimenta em busca de construir a sua prática.

Nesse movimento, o professor pode se voltar para os textos de natureza acadêmica, nos quais ele pode buscar as bases teóricas de reflexão sobre a sua prática, num movimento consciente, desenvolvido desde a formação profissional. Mas esses textos também podem ser acionados em uma situação como esta, em que o professor é convidado a produzir, ele mesmo, um texto acadêmico sobre a sua prática; nesse caso, tanto pode haver o emprego consciente, atrelado à reflexão teórica, como apenas o cumprimento do 'protocolo' exigido para essa espécie de texto, um de seus aspectos formais. Provavelmente o modo como esses textos são empregados no discurso escrito do professor tem relação com o estágio de sua formação, isto é, com o quanto esse trabalho de construção de um texto 'engendrado' em outro esteve presente em sua experiência profissional.

Todos sabemos que a citação de textos teóricos que vão ao encontro de nossas experiências ou que, de alguma maneira, podem dialogar com os nossos trabalhos é parte importante da escrita acadêmica, servindo de base científica ou de apoio ao trabalho e ainda como reforço da nossa voz, emprestando-lhe credibilidade e relevância. Assim, é de se esperar que a escolha dos textos a serem citados em um trabalho acadêmico forneça pistas sobre as concepções teóricas adotadas no



trabalho e que esses escritos sejam empregados de forma produtiva, isto é, a serviço do texto que o cita.

Nesse sentido, como o bloco de trabalhos que sucedem estas considerações tem como foco a leitura e a escrita, observemos quais autores e que concepções teóricas são por eles aportadas aos textos das professoras. Por exemplo, Santos e Félix (capítulo 9) trazem a voz da professora Irandé Antunes (2005) para compor o seu texto. Qual a contribuição que o texto dessa autora consagrada traz ao das professoras? Conforme o discurso de Santos e Félix, parafraseado de Antunes, o trabalho parte de uma “concepção de escrita como atividade de interação, contextualizada e situada em um momento e espaço, inserida em algum evento cultural e ainda uma atividade tematicamente orientada que se manifesta em gêneros particulares de texto”. Essa ideia se coaduna perfeitamente às atividades desenvolvidas pelas autoras, que tratam da escrita de quadrinhas dentro de uma sequência didática que, partindo da leitura da obra *Colcha de retalhos*, de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro, promove uma interação produtiva na classe e em vários níveis: “entre escritor e leitor, entre alunos ao produzirem em pares e até entre o aluno e ele mesmo, ao ler o seu próprio texto”. Essa interação torna-se ainda mais importante, porque está calcada em uma manifestação cultural autêntica (o fuxico) e foi desenvolvida por meio de gêneros textuais das esferas literária (história e quadrinha) e jornalística (texto de divulgação científica) que, vivenciados tanto por meio da leitura como da escrita, imprimiram relevância e significado às atividades.

Relações entre linguagem, interação, cultura e gêneros textuais têm sido estabelecidas por diversos au-

tores cujas ideias estão amplamente disseminadas e aceitas entre professores. Assim, a escolha específica de Antunes pode estar vinculada a questões mais subjetivas, como a identificação especial com uma autora que fala diretamente a professores, seus pares. Mas há que se reconhecer que o texto de Antunes é empregado de forma a justificar as escolhas didáticas das professoras. Isto é, o discurso de Antunes não aparece no texto das professoras ‘gratuitamente’, o que demonstra que elas já alcançaram certa maturidade acadêmica, ao dialogar com a autora citada sem ‘apagar’ a própria voz. Além disso, a citação em forma de paráfrase permite que o discurso de Antunes ‘atrasse’ o das professoras, fundindo-se a ele.

É o que acontece também em uma das citações no trabalho de outra dupla de professoras desse bloco, Mendonça e Ursulino (capítulo 8). Essa dupla optou por citar não um, mas vários autores, em torno de um mesmo tema. Já a partir da introdução, cita Weisz (2012) e Morais (2012), para introduzir a ideia de ‘alfabetizar letrando’. A citação da primeira autora é feita por meio de paráfrase e vem ratificar a adesão ao princípio do “alfabetizar letrando”, além de destacar a relação entre a qualidade da escrita e a prática regular da leitura e da escrita. Observe-se que tais ideias estão evidentes já no título do trabalho das professoras “Ler e escrever, mais que um prazer”, mais uma evidência de que a citação de Weisz é muito relevante para o trabalho relatado adiante.

Ainda na introdução do trabalho de Mendonça e Ursulino, a citação de Morais (2012), no formato direto, serve para reafirmar a adesão ao princípio do ‘alfabetizar letrando’: “Buscamos, todo o tempo, que a alfabetização



e o letramento estivessem juntos, pois partilhamos da concepção de Moraes quando afirma que ‘é preciso alfabetizar letrando, isto é, praticando a leitura e produção de textos reais’ (MORAIS, 2012, p. 6).

Contudo, no desenvolvimento do trabalho, as citações no formato direto de Soares (2011) e de Solé (1998), também sobre alfabetização e letramento, não são comentadas, apenas intercalam-se ao relato da experiência, ficando a cargo do leitor estabelecer alguma conexão entre os textos citados e o das professoras. Por fim, na citação de um trecho institucional (Brasil, 2012), que trata dos “direitos de aprendizagem”, também citado no formato direto e cujo conteúdo também não é objeto de discussão, as autoras estabelecem uma relação mais evidente com o tópico relatado na sequência do texto, que é a atividade de produção de texto.

Assim, observa-se que o emprego dessas diversas vozes no trabalho dessa dupla oscila entre uma boa articulação e uma articulação nem sempre produtiva que parece obedecer mais a um viés de cultura acadêmica, isto é, mais daquilo que se espera de um texto desse gênero do que a um movimento autêntico de diálogo com os autores citados, de modo a sustentar a base teórica do trabalho. Isso fica evidente tanto pelo fato de, para um mesmo tema, serem citados quatro autores diferentes (que professam as mesmas concepções teóricas), como pela pouca articulação entre os discursos citados e o discurso citante. Assim, apesar de os textos citados contemplarem o tema discutido no trabalho das professoras, nem sempre eles se integram plenamente ao relato. Alguns parece que podem ser retirados sem prejuízo ao entendimento e, principalmente, dão a impressão de que poderiam ser

colocados ao lado de qualquer experiência que envolvesse leitura/letramento.

Entretanto, há que se reconhecer o esforço das autoras em buscar vozes prestigiadas na área acadêmica em questão e que não divergem das concepções adotadas no trabalho. Ao juntar essas vozes à voz delas, as autoras auferem relevância para a experiência que relatam. De qualquer forma, mesmo que a integração entre os discursos por vezes se mostre frágil, essa fragilidade está no nível da forma, não do tema, e apenas demonstra que essas autoras ainda estão em um estágio de desenvolvimento acadêmico que precisa avançar.

Outra autora desse mesmo bloco, Ana Lúcia Maturano (Capítulo 10), traz Brandão e Rosa (2005), citadas em paráfrase, para justificar o trabalho de leitura de textos literários; e, em citação direta de Leal e Lima (2006), introduz o relato de desenvolvimento de sequência didática que envolve o ‘cantinho da leitura’. Os textos citados, porém, mais ilustram o trabalho do que o embasam teoricamente; por exemplo, o texto de Leal e Lima (2006) tem por foco o planejamento do ensino da leitura, mas a professora não articula as ideias das autoras ao planejamento de sua experiência didática. Na verdade, Leal e Lima surgem apenas para ‘abrir’ o tema.

A professora utiliza, ainda, trechos dos Cadernos do PNAIC (direitos de aprendizagem), empregados *ipsis literis* ou ligeiramente modificados, como objetivos específicos das atividades vivenciadas. Essas citações, porém, não são articuladas ao texto do relato, mas são tomadas pela autora como objetivos específicos de seu trabalho. Observa-se, assim, que o processo de escrita acadêmica da docente está em processo de desenvolvimento.



Nesse sentido, as autoras dos três textos que formam esse bloco mostram que estão em diferentes estágios de maturidade da escrita de textos acadêmicos, entretanto, em termos de leitura, todas elas movimentam-se na direção de autores que se debruçam sobre o tema da leitura e da escrita e que defendem uma concepção de ensino voltada para os processos de interação. Esse dado, que parece simples e até óbvio, é, na verdade, muito importante, pois evidencia um grande avanço nas práticas escolares. Ou seja, podemos dizer (com certo alívio) que já trilhamos um ensino de língua que tem como ponto de partida os processos de interação e como parte integrante desses processos a leitura e a produção de textos.

Corroboram essa promissora afirmação os principais títulos trazidos pelas professoras a fim de compor o discurso sobre suas práticas: *Lutar com palavras: coesão e coerência*; *Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: coesão e coerência*; *Sistema de Escrita Alfabética*; *Alfabetização e letramento*; *Estratégias de leitura*; *Alfabetização: avanços e desafios*; *Leitura e produção de textos na alfabetização*; *Práticas de leitura no ensino fundamental*.

ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE NOS DIZEM AS EXPERIÊNCIAS RELATADAS

Neste tópico faremos uma apreciação das atividades de leitura e produção textual, objeto de três relatos de professoras que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Iniciaremos a nossa apreciação pelo relato de Ana Lúcia Martins Maturano, professora da turma do 2º Ano A do Ensino Fundamental da Escola Nova Santana, município de Camaragibe, intitulado “O cantinho da leitura como prática pedagógica”. O relato teve como foco assegurar às crianças o convívio diário com práticas de leitura na escola.

A opção da professora por trabalhar o eixo da leitura evidencia uma consciência da importância e do alcance desse eixo, como bem observam Cruz, Manzoni e Silva (2012, p. 10): “o eixo da leitura tem, dentre outras, a fina-



lidade de proporcionar às crianças a capacidade de ler para: aprender a fazer algo, aprender assuntos do seu interesse, informar-se sobre algum tema e ter prazer na leitura”.

Em seu relato, a professora menciona a importância do planejamento para a organização do trabalho pedagógico e destaca as atividades relativas ao Cantinho de Leitura como atividades permanentes, bem como dá destaque à utilização do acervo das Obras Complementares do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), como um recurso que oportuniza às crianças o ingresso no mundo da leitura de forma prazerosa e com a possibilidade de ampliação de garantia de direitos de aprendizagem, sobretudo, em oralidade, leitura e produção.

Sobre o planejamento da atividade pedagógica, Leal e Rodrigues (2011, p. 96-97) afirmam que:

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

Destaca-se na fala de Leal e Rodrigues (2011) a seleção de recursos didáticos condizentes com o que se quer ensinar. Por exemplo, refletindo sobre a seleção feita pela professora Ana Lúcia das obras *Os três jacarezinhos*, de Hellen Kettelman, e *Assim ou assado*, de Alcy, do acervo do PNLD – Obras Complementares 2013, já é possível antever que ela pretende trabalhar pelo menos dois tópicos: respectivamente, relações intertextuais e a ideia do contrário (ou de oposição).



Conforme o relato, no trabalho com a obra *Os três jacarezinhos*, a professora fez a leitura da história e trabalhou os aspectos contextualizadores, a intertextualidade, a antecipação de sentidos, os conhecimentos prévios e a compreensão de texto oral; e com a obra *Assim ou assado*, fez leitura de textos não verbais e trabalhou com a ideia de contrário. Outro ganho com a leitura do texto escrito é a possibilidade de que a criança perceba aspectos importantes do texto, como a estrutura sintática, a coesão e o vocabulário.

Após as atividades de leitura, conforme o relato, sempre ocorria uma conversa sobre o texto lido e era feita uma produção textual coletiva, para o reconto da história, ocasião em que a professora assumia o papel de escriba. Ela registrava as falas, perguntando sobre a grafia de algumas palavras, e auxiliava na ordem dos fatos, pois algumas crianças não conseguiram ditar a narrativa na sequência em conformidade com a história. Nesse sentido, a prática da professora está em conformidade com o que afirmam Brandão e Rosa (2010), ou seja, é fundamental que, após a leitura, ocorram conversas sobre o texto lido, para que a criança compreenda a leitura como uma atividade de construção de sentido, em que é necessário interagir com o texto.

Ainda em relação ao relato da professora Ana Lúcia, observa-se que as atividades resultam relevantes, considerando que quando a produção textual se dá de forma coletiva e a professora é a escriba, as crianças têm a oportunidade de aprender as diferenças entre as linguagens oral e escrita, de sentir a necessidade de reverem o que foi escrito, de ordenar as ideias e de buscar suas estratégias de registro; assim, desenvolvem a autonomia na escrita de textos.

O relato das professoras Joseilda Machado Mendonça e Valdira José Ursulino, que tem como título “Ler e escrever, mais que um prazer”, tem como foco um trabalho de leitura e escrita com os gêneros textuais presentes no cotidiano, realizado por meio de sequência didática, desenvolvido na Escola Ministro Marcos Freire, localizada na periferia de Olinda, com 31 alunos do 3º ano “A”, do Ensino Fundamental, com idades entre 8 e 12 anos.

Ensinar por meio do uso dos gêneros textuais é fazer com que a criança no Ciclo de Alfabetização tenha a oportunidade de vivenciar a leitura, a produção e compreensão textual oral e escrita, e a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética de maneira significativa. Mas é preciso atentar que só a interação com os textos que circulam na sociedade não é o bastante para que a criança aprenda a ler e a escrever. É necessário que as crianças vivenciem atividades que possibilitem a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, e que estejam inseridas em práticas de leitura e escrita de diferentes textos, escolares e não escolares.

No primeiro momento desse trabalho com as sequências didáticas, as crianças realizaram a leitura dos textos propostos e depois a professora Joseilda fez a análise do texto, que, conforme o relato, incluiu a discussão das especificidades do gênero, a identificação da sua finalidade, as características estéticas e gráficas do texto e do suporte no qual ele foi originalmente impresso.

A vivência do trabalho com os diferentes tipos de textos em sala de aula e as atividades pautadas em práticas sociais de letramento possibilitam que as crianças uti-



lizem as estratégias de leitura com a finalidade de obter alguma informação, de compreender como fazer algo, de conhecer um tema sobre o qual têm interesse e, sobretudo, de ter prazer em ler.

Quanto à produção textual, a professora realizou de diferentes formas: coletivamente, quando ela ou uma das crianças eram a escriba; em dupla; ou individual. No trabalho em dupla, as crianças interagem, trocam informações e resolvem problemas. Ao produzirem textos juntas, as crianças ajudam umas às outras, tanto em relação à organização do texto, quanto em relação ao Sistema de Escrita Alfabética. Paulatinamente, ao dominarem o Sistema de Escrita Alfabética, as crianças necessitam de condições favoráveis para desenvolver a fluência de leitura e escrita sem o auxílio de escriba e ledor, isto é, com autonomia. Leal e Guedes-Pinto (2012, p. 13) afirmam que:

Paralelamente ao domínio do sistema de escrita, o desenvolvimento da capacidade de compreensão e produção de textos orais e escritos, de diferentes textos orais e escritos, de diferentes gêneros textuais, também requer a participação em situações favoráveis de aprendizagem, das quais as crianças participem de modo ativo, construindo imagens positivas de si. Para isso, precisam participar de situações em que façam sentido falar/escrever, além de ser encorajadas a ler e escrever os textos, valorizadas em suas tentativas, auxiliadas pelos professores e colegas, em situações de aprendizagem colaborativas.

A experiência didática relatada por Roseane Santos e Roseane Félix foi desenvolvida em torno de dois pontos fundamentais: a leitura da obra *A colcha de retalhos*, de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro, e o estudo de uma atividade cultural, com posterior confecção, o fuxico.

Com uma classe descrita como heterogênea, as professoras fugiram da armadilha de reunir crianças em estágios semelhantes de desenvolvimen-



to, para reuni-las justamente tendo em vista as suas diferenças. A partir dessa providência metodologicamente simples, mas extremamente relevante, elas obtiveram, ao mesmo tempo, mais cooperação e interação, e ainda puderam assistir mais de perto os alunos com maior dificuldade. Essa estratégia mostrou-se importante também na produção escrita das quadrinhas: momentos houve em que o aluno com dificuldade de escrita ditou seus versinhos para o colega escrevê-los, numa experiência que transcende a mera cultura escolar para transitar na esfera da solidariedade humana.

Também colabora para a vivência dessa humanidade a escolha da obra, que trata de relações familiares que vão sendo relatadas e ao mesmo tempo vivenciadas e tecidas por uma avó e seu neto, juntamente com a confecção da própria colcha de retalhos, símbolo dessas lembranças e experiências afetivas.

A relação estabelecida com o fuxico, que também remete ao diálogo do trabalho em equipe e ao tecido, é, além de significativa, extremamente produtiva sob o ponto de vista pedagógico, pois permite uma contextualização que dá sentido às atividades e envolve outros componentes curriculares, além da leitura e escrita. Nas artes plásticas, foram trabalhadas a escolha e harmonização de cores, texturas e estampas; na matemática, medidas. Mas é nas ciências sociais, símbolos culturais e história, que é ainda mais perceptível a riqueza do trabalho.

Outro aspecto relevante da experiência dessas professoras tem relação com o trabalho com os gêneros literários, que servem, ao mesmo tempo, para fruição e para ressignificação das experiências humanas,

e com o texto de divulgação científica, utilizado com relevância pelos alunos que, por meio desse gênero, reuniram informações sobre o trabalho que iriam desenvolver, o fuxico.

Nesse sentido, o trabalho das professoras nos conduz ao que afirma Bazerman (2005, p. 47) acerca dos gêneros como base das nossas ações sociais cotidianas: “Como leitores, usamos o gênero para demarcar o tipo de mundo em que entramos em cada texto; para identificar os tipos de atividades simbólicas, emocionais, intelectuais, críticas e outras atividades mentais evocadas”. Sem dúvida, as professoras Roseane Santos e Roseane Félix viveram e fizeram seus alunos viverem essa experiência.

UMA CONCLUSÃO INCONCLUSIVA

Há que se reconhecer que a escrita dos relatos das professoras demandou um razoável esforço, traduzido em muitas ‘idas e vindas’ para as equipes, que tinham a responsabilidade de ler os escritos e dialogar com as autoras, num delicado e por vezes tenso processo. Para as autoras, sem dúvida, um exercício muitas vezes penoso, mas também desafiador e cheio de expectativas; para nós, da equipe de leitura, um exercício de descoberta das potencialidades, uma busca pelo relevante e pelos significados, numa tentativa de ‘levantar o pano’ dos palcos onde essas atrizes se mostram e, mais do que olhar, ‘espiar’ um pouco a sua prática; espiar, porque com interesse e curiosidade. Com carinho também, porque de alguma forma nos vemos ali, tanto no palco da sala de aula quanto no da escrita acadêmica.

Também tentamos enveredar pelos diálogos estabelecidos com outros textos, autores, obras, na certeza de que



Umberto Eco tem razão quando afirma que “toda história conta uma história já contada”. A história delas, a nossa história. Que continuam...

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONISIO, Angela; HOFFNAGEL, Judith. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. (2010). A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (orgs.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

BRASIL. **Planejando a alfabetização**: integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas. 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_6_MIOLO.pdf. Acesso em 28/03/14.

CRUZ, Magda do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, P. M. Adriana. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular – Língua Portuguesa. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 6-15.

LEAL, Telma Ferraz; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental: ano 3, unidade 1/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 13-21.

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

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. Melhoramentos. São Paulo. 2012.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. Contexto. São Paulo. 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WEISZ, Telma. Alfabetização: avanços e desafios. **Nova Escola**, São Paulo, n. 251, Ano XXVIII, abr. de 2012. Entrevista.



Capítulo 8

Ler e escrever, mais que um prazer

Joseilda Machado Mendonça

Valdira José Ursulino

INTRODUÇÃO

Este trabalho com sequências didáticas nasceu da necessidade de atrelarmos alfabetização, enquanto aquisição do sistema de escrita, e letramento, enquanto conhecimento, leitura e escrita de vários gêneros textuais do cotidiano. Weisz (2012) afirma que deve haver a alfabetização em contexto de letramento, ou seja, esses dois processos devem andar, sempre, um ao lado do outro. Formar leitores e produtores de textos deve ser o objetivo dos que atuam nas séries iniciais, pois bons textos são escritos por quem lê e redige regularmente.

Na nossa prática, sentimos a necessidade de vivenciar atividades baseadas em diferentes gêneros textuais, o que nos levou a pensar e executar sequências didáticas de leitura e produção textual, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, na rede municipal de Olinda.

Tínhamos como objetivo contribuir para que os alunos avançassem e construíssem conhecimentos partindo dos gêneros presentes no cotidiano, reconhecendo a importância da leitura e da escrita diariamente em suas experiências escolares e extraescolares, pois entendíamos que só atribuindo um significado à leitura e à escrita é que conseguiríamos formar alunos leitores e produtores de textos. Buscamos, ao longo de toda a atividade, que a alfabetização e o letramento estivessem juntos, pois partilhamos da



concepção de Moraes (2012, p. 6) quando afirma que “é preciso alfabetizar letrando, isto é, praticando a leitura e produção de textos reais”.

Durante os dois anos anteriores, a turma já havia sido acompanhada por uma das autoras deste relato, no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, em que havia produção de textos mais coletivos e a professora participava como escriba. Sendo assim, nós desejávamos que, ao final do terceiro ano, todos os alunos produzissem individualmente, isto é, todos desenvolvessem sua autonomia no processo de leitura e escrita.

Este trabalho foi desenvolvido na Escola Ministro Marcos Freire, localizada na periferia de Olinda. A escola tem uma ampla área construída com 12 salas de aula, pátio, parque, campo, horta, refeitório, sala de informática e uma biblioteca que chamava a atenção dos educandos, pois havia uma diversidade de livros que podia ser manuseado por eles. O 3º ano “A” era composto de 31 estudantes, 20 meninas e 11 meninos, com idade entre 8 e 12 anos. Os alunos eram ativos, participativos, desejosos de aprender e produtivos. Portanto, as atividades eram sempre bem aceitas, o que facilitou o desenvolvimento do trabalho e o alcance de seus objetivos.

Quando estabelecemos os objetivos do trabalho, tivemos em vista as aprendizagens e desempenhos esperados para as crianças, em decorrência da sequência didática realizada, isto é, no nível geral, desenvolver a leitura e a produção de textos de vários gêneros textuais de maneira autônoma.

Com esse objetivo geral em mente, procuramos levar nossos estudantes a ler de diversas maneiras: em du-



plas, individualmente, silenciosamente, coletivamente, de forma compartilhada, em voz alta, reconhecendo as especificidades dos gêneros trabalhados, quanto à linguagem, finalidade, estética e suporte, apropriando-se, assim, das características dos gêneros.

Nesse processo, o trabalho com leitura inclui a identificação de informações, a realização de inferências e a prática de ler espontaneamente para deleitar-se. Na produção de textos, o que se pretende é levar os alunos a escrever textos de diversos gêneros, em duplas e individualmente, atendendo para as características específicas de cada gênero, e revisando e reescrevendo o texto escrito.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho foi organizado em sequências didáticas, mensais ou quinzenais, que tinham como foco um gênero específico, como, por exemplo, biografia, poemas, parlendas, anúncios, receitas, fábulas. As sequências didáticas foram estruturadas como descrito a seguir.

O primeiro momento da sequência tinha como foco a leitura, que era iniciada com diálogo sobre o texto a ser lido ou com uma música ou brincadeira. O desafio da leitura, assim, era sempre pautado no diálogo e na construção do sentido.

Baseamo-nos nos pressupostos de Soares (2011), quando afirma que:

a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (p. 12-13).

Para compor prática e hábito de leitura, o texto xerocado era disponibilizado a cada estudante, de modo a facilitar a leitura individual e silenciosa.



Essa leitura inicial, algumas vezes, se dava em duplas, principalmente nos primeiros meses do ano letivo. Com o desenvolvimento da autonomia de ler, as leituras passaram a ser individuais, e seguidas de uma leitura coletiva em voz alta, em que cada um lia um verso, frase ou parágrafo. Esses momentos eram riquíssimos, pois suscitavam rodas de diálogo, troca de informações e a produção dos significados, pois juntos íamos interpretando o texto, inferindo significados, buscando a compreensão do texto lido e do que cada um entendeu dele.

Essa prática corroborou a informação de que a alfabetização vai além do simples ato de pronunciar o que está escrito. É, de fato, um processo que envolve procedimentos que vão se construindo à medida que a criança se apropria do sentido das palavras, do significado dos enunciados.

Segundo Solé (1998),

A alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e escrever. Estes procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística, isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem. (SOLÉ, 1998, p. 50).

Depois do momento de leitura, era realizada a análise do texto, que incluía a discussão das especificidades do gênero, a identificação da sua finalidade, das características estéticas e gráficas do texto e do suporte no qual ele foi originalmente impresso. Tudo isso era feito por meio de diálogo, questionamentos e explanação, seguidos de sistematização, com atividades de interpretação e compreensão, listagem de palavras, rimas, frases ou ilustrações.

Para fazer os pequenos se apaixonarem pela leitura, trabalhamos belos textos de Elias José, José Paulo Paes e Cecília Meireles, e gêne-



ros como poemas, parlendas, anúncios, fábulas, biografias e rótulos. Buscamos variar também os suportes, que incluíram jornais, revistas e livros paradidáticos. Algumas leituras tinham por finalidade a fruição dos pequenos, outras incluíam a realização de atividades, pois, conforme Solé (1998, p. 91), “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido.”.

O trabalho com foco em um determinado gênero tem como finalidade levar os alunos a compreenderem as especificidades de cada gênero e a serem capazes de atribuir-lhe significado, fazendo inferências e produzindo um texto do mesmo gênero trabalhado.

Após a leitura, a análise e as atividades de compreensão e consolidação da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, iniciavam-se as produções de texto que aconteciam em duplas e/ou individualmente, isto é, em alguns gêneros, a produção foi apenas individual. No início do ano letivo, optamos pelas produções em duplas, formadas por alunos em diferentes estágios do processo de alfabetização, para que eles discutissem e avançassem. À medida que aquele com mais dificuldade ganhava mais autonomia, o trabalho de produção de texto passava a ser individual.

O processo de produção foi a última parte de cada sequência didática, por meio da qual pretendemos que, em grupo ou individualmente, cada estudante experimentasse os direitos de aprendizagem, como preconizado abaixo:

A inserção do sujeito no mundo da escrita, como autor da sua palavra, mobiliza um outro tipo de interlocução com outros sujeitos, com outras compreensões sobre a realidade, com uma diversidade de visões de mundo. Materializa-se, assim, a ideia de que há mais de uma maneira de dizer os assuntos, temas e conceitos que circulam na sociedade e mais: há uma maneira pessoal, singular de dizer, que tem a ver com a identidade



de quem escreve e com as condições em que escreve. Tem a ver também com o fato de que a autoria pressupõe implicar-se nas questões humanas, participando, assim, do encontro com os leitores e com as formas de dizer o mundo, ou seja, sociabilizando-se. (BRASIL, 2012, p. 50)

O momento de produção foi o mais trabalhoso, pois cada um era desafiado a produzir o gênero em discussão. Por exemplo, após o trabalho de leitura e interpretação da parlenda Cadê, de José Paulo Paes, depois do trabalho de leitura e interpretação, o momento de produção foi iniciado de maneira coletiva, tendo a professora como escriba; em seguida, o desafio foi a produção em duplas; e, por fim, foi individual. Durante todas as etapas, íamos formulando novas perguntas e discutindo as respostas, e trabalhamos também o uso dos sinais de interrogação. A observação da escrita das palavras e do seu aspecto gráfico também obteve o interesse da turma, que se dedicou às atividades de produção, escrevendo com alegria e solicitando a avaliação, para fazer sempre o melhor. Assim, foi um trabalho prazeroso ver a alegria que irradiava de cada rostinho dos estudantes, em se verem produzindo os próprios textos. Estávamos vivenciando o processo de crescimento, de construção e de aprendizagem da produção textual, e isso motivava cada um deles.

Durante as produções de texto, o trabalho permitia um olhar mais atento para o uso dos sinais de pontuação e os aspectos gramaticais. Cada aluno era orientado individualmente e refazia o que era preciso. O processo de orientação e correção era também o momento de autoavaliação, pois cada um lia e relia seu texto a fim de melhorá-lo, apesar de o momento de revisão ser complexo, em razão de termos 31 estudantes em sala, todos ansiosos por ter seus textos revisados.

As intervenções junto aos alunos se davam dentro do nível de cada um, visando ampliar a maneira como eles produziam. Além de permitir a reflexão sobre os sentidos do texto, trabalhávamos visando ao avanço na grafia e fazíamos a orientação da escrita de palavras, da segmentação



correta e da ordenação das ideias com os alunos que, apesar de já estarem no nível alfabético, ainda apresentavam dificuldades relacionadas às regularidades ortográficas. Em relação àqueles estudantes ainda silábicos, solicitávamos que alunos mais avançados no processo de alfabetização os ajudassem como escribas, prática que progressivamente deixou de acontecer, à medida que o objetivo era alcançado e cada estudante ganhava autonomia para produzir e escrever seu próprio texto. Após as produções serem revisadas, os alunos as reescreviam. As produções foram socializadas de diferentes formas: algumas, com o aluno lendo o seu texto para os colegas em sala; outras atividades foram socializadas em apresentações na escola; e alguns textos trabalhados foram encenados em atividades comemorativas na escola.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Lenda

Lara



• Contam os índios da região amazônica que
Nara era uma excelente índia guerreira do tempo
do Império da Índia, pois via um rio de água
um lugar para mata de.
• Lara pegou um rio de água para
de um rio de água e usou dela para capturar a
de água de um rio de água quando ela era
muito pequena. Ela usou um rio de água quando
menor na água mas não apareceu
mais.



ANUNCIO.

TABLETE
NAVEGAÇÃO
ILIMITADA
BARATO
RÁPIDO
VOCE VE TUDO ANTES

PROMOÇÃO
COMPRE 1 e leve 1 grátis
DE R\$50

R\$1.200

PRODUÇÃO DE TEXTO.
ANUNCIO.

celulares

Promoção
os dois
Por apenas
R\$ 100,00

R\$159

R\$100

celulares digitais. Das opções
R\$ 100 e só o amarelo só amarelo
informação tem jogos educacionais.
e muito mais muito mais mel-
hor

Foram feitas, também, algumas produções com tema livre. Uma delas partiu de uma produção de imagem livre e, após desenhar, cada um produziu o seu texto e, em seguida, o compartilhou com os colegas em um dos momentos de trabalho com a oralidade.

A escola

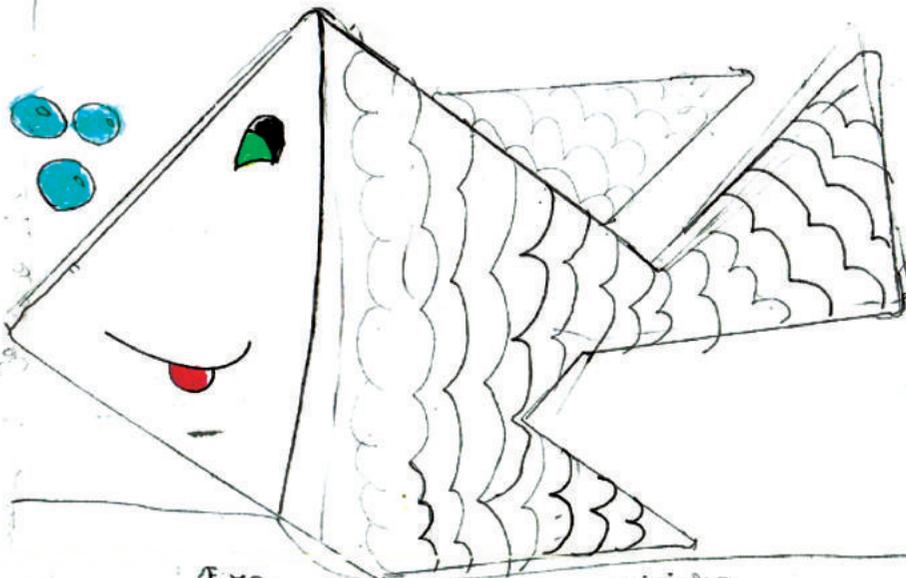
A escola é um lugar de respeito
e de alegria e também de estudo.

Eu aprendo muito com a minha professora
maravilhosa essa escola é muito legal e
numa escola eu e os meus amigos
aprendemos a ler e escrever e
respeitar os próximos.



Geovana Vitória 9 anos

Feliz o peixinho alegre



Fra uma vez um peixinho

Osena dele era Feliz ele tinha 5 amiguinhos.

Sua 2 amiguinha e 3 amiguinho e ele brincavam
no rio com quantinho e foram brincar
para pescarem de e feliz se perdeu.

- amiguinhos onde vocês? Onde vocês?
se espantaram? aqui está muito gelado!

Amataram no rio gelado e ele começou
a nadar e chegou a sua casa

Sua mãe falou: filha como você
estava? Feliz falou: eu estava perdido

mãe: filha eu e seu pai estamos
preocupados com você filha. Feliz

falou: mãe e pai eu não vou
mais fazer isso para você

eu amo você

Este foi um momento rico, pois foram produzidos diversos textos. Outro momento de produção foi realizado, atendendo aos pedidos dos alunos para produzir imagens com tangram e depois produziram o texto. Daí surgiram muitas produções interessantes e o processo de escrita se deu com bastante espontaneidade.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Consideramos que os objetivos foram atingidos, o que provocou em todos os envolvidos uma enorme satisfação. O nível de escrita melhorou significativamente, embora ainda tenhamos diversos níveis de escrita em sala.

No decorrer das atividades de produção textual, percebemos a preocupação dos alunos com a caracterização do gênero, o que demonstra a construção dos conhecimentos e ratifica termos alcançado o objetivo da autonomia na escrita. Também pudemos evidenciar o crescimento do prazer pela leitura, tanto nos momentos de deleite quanto nos momentos de leituras com um objetivo específico.

A sequência didática instigou a leitura e os pequenos leitores iam diariamente procurar a biblioteca para ler e tomar livros emprestados. Eles também traziam livros para compartilhar com os colegas e alguns pediam para ler para a classe livros descobertos na biblioteca e/ou trazidos de casa. Durante algumas semanas, fizemos uma escala de livros e leitores, para dar conta do desejo de cada um ler para os colegas e apresentar um texto de que havia gostado. Percebemos que as várias formas de trabalhar em sala foram o fator que contribuiu mais para alcançarmos nossos objetivos, pois o conhecimento era construído em cada momento. Com

o grupo ou individualmente, eles iam construindo sua independência.

É necessário ressaltar que o trabalho envolveu outras vivências anteriores e que, no trabalho com anúncios, classificados e notícias, foi utilizado o jornal. Muitos já demonstram interesse em ler jornais, pedem e procuram jornais para ler. Precisamos ler muito e em suportes e gêneros diversos para que construíssemos reflexão, cidadania e autonomia.

Planejando, avaliando e acompanhado cada avanço, realizando várias intervenções, seja no grupo classe ou individualmente, percebemos claramente, no final do ano letivo, que a turma do 3º ano se tornou uma turma que descobriu o prazer da leitura e, conseqüentemente, os alunos se reconheceram como capazes de produzir textos, sem medo de errar, pois entenderam que o processo de revisão se constitui, também, momento enriquecedor de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Planejando a alfabetização**: integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas. 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_6_MIOLO.pdf. Acesso em 28/03/14.

BRASIL. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI Co-



ordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18543:-direitos-de-aprendizagem-ciclo-de-alfabetizacao-do-ensino-fundamental&catid=323:orgaos-vinculados&Itemid=97. Acesso em 26/01/15.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. Melhoramentos. São Paulo. 2012.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. Contexto. São Paulo. 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WEISZ, Telma. Alfabetização: avanços e desafios. **Nova Escola**, São Paulo, n. 251, Ano XXVIII, abr. de 2012. Entrevista.

ALGUNS TEXTOS QUE FORAM TRABALHADOS:

- **Poemas:** *Cadê*, de José Paulo Paes, *Rimas Malucas*, de Elias José, *Uma palmada bem dada*, de Cecília Meireles;
- **Música:** Bloco carnavalesco *Elefante de Olinda*;
- **Anúncios de jornal**;
- **Lendas:** *Iara*, *Boto cor-de-rosa*;
- **Fábulas:** *A lebre e a tartaruga*, *A galinha dos ovos de ouro*;

- **Biografias:** Elias José, José Paulo Paes, Cecília Meireles;
- **Textos informativos sobre:** Coleta seletiva; Reciclagem de papel, vidro, plástico e metal; Composteira;
- **Receitas de sucos saudáveis:** Maçã com limão; Hortelã com abacaxi;
- **Parlenda:** Hoje é domingo.



Capítulo 9

Lendo, escrevendo e fuxicando: o relato de uma experiência

Roseane Santos

Roseane Félix

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta o relato de uma experiência com fuxicos, que ocorreu em agosto de 2013 e foi desenvolvida com um grupo de 23 crianças do 2º ano de uma escola pública de Ensino Fundamental do bairro da Serraria, no município de Maceió, Alagoas.

Este capítulo foi escrito numa parceria entre a professora regente e sua Orientadora de Estudos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Uma das atividades solicitadas como parte do processo formativo foi que as professoras planejassem e executassem atividades envolvendo o acervo disponível na sala de aula e que integrassem diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que assegurassem uma abordagem interdisciplinar. Nessa direção, o relato a seguir, embora executado pela professora, também teve uma colaboração direta da Orientadora de Estudos no planejamento e na avaliação dessa prática pedagógica.

O trabalho com as crianças foi desenvolvido por meio de uma sequência didática, em que, num primeiro momento, foi realizado um levantamento de informações sobre a história e surgimento do “fuxico de tecido”. Trata-se de um objeto artesanal que recebe esse nome porque tem relação com “mexericar”, “fofocar”. Partindo dessa definição geral, a professora propôs um trabalho que envolveu atividades de leitura (de texto informati-



vo e ficcional), conversas sobre a origem histórica dessa prática cultural que é típica da região em que a escola se localiza, confecção de fuxicos enquanto expressão artística, produção escrita de textos no gênero quadrinhas, culminando numa exposição para a escola.

De um modo geral, na sequência didática desenvolvida objetivou-se resgatar e valorizar a arte de fazer fuxico como um patrimônio sócio-histórico e cultural que vem se perdendo ao longo do tempo, bem como inserir as crianças em práticas significativas de leitura e escrita.

CONTANDO A HISTÓRIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Como já foi dito, esta experiência ocorreu numa turma do 2º ano do Ensino Fundamental, com crianças na faixa etária entre 8 e 11 anos. Todos os alunos da turma, com exceção de dois, eram alfabéticos. Assim, a maioria dos alunos lia, fazia corretamente as correspondências grafofônicas, com exceção de duas crianças que ainda não reconheciam as letras e ainda não realizavam essas correspondências. Uma delas reconhecia as letras e alguns sons, escrevia palavras simples com ajuda da professora, e a outra criança, ainda na hipótese pré-silábica, grafava rabiscos e não reconhecia as letras nem mesmo as do próprio nome. Eram crianças que, ao longo de sua história de escolarização, tiveram períodos de evasão escolar devido a mudanças de cidade, sendo multirrepetentes.

Dentre os objetivos da professora com esse trabalho, merece destaque a sua preocupação em contribuir para que as crianças pudessem ter acesso a diferentes suportes (livros e revistas, por exemplo) e que co-

necessem diferentes gêneros e tipos (como quadrinhas, contos, textos informativos) visando a que estes contatos contribuíssem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Considerando o perfil da turma e os objetivos de ensino estabelecidos para a realização desta sequência didática, partiu-se de uma concepção de escrita que está em sintonia com o que defende Antunes (2005): uma atividade de interação, contextualizada e situada em um momento e espaço; inserida em algum evento cultural e, ainda, uma atividade tematicamente orientada que se manifesta em gêneros particulares de textos. Entende-se, ainda, que são vários os níveis de interação que ocorrem no processo de escrita: entre escritor e leitor, entre alunos ao produzirem em pares e até entre o aluno e ele mesmo, ao ler o seu próprio texto.

A escolha do tema, a arte do fuxico, fundamentou-se numa preocupação da professora em garantir que as atividades de leitura e escrita estivessem contextualizadas e que pudessem promover a ludicidade no desenvolvimento do trabalho. De um modo geral, todas as atividades realizadas na sequência instigaram bastante as crianças da turma e mesmo das outras salas, que se envolviam lendo na hora do intervalo os textos produzidos pelo grupo do 2º ano. Pareciam se divertir e isto permitiu que o trabalho se realizasse de forma prazerosa para todos os envolvidos.

O desenvolvimento da leitura em sala ocorria durante todo o ano letivo, tanto nos momentos de deleite ou com outras finalidades, quanto no desenvolvimento de projetos ou por escolha livre dos alunos. Era uma atividade que já fazia parte do cotidiano escolar.



Sendo assim, também nesta sequência, a leitura do livro *A cocha de retalhos*, dos autores Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro Silva, foi nosso ponto de partida e serviu de inspiração para o planejamento das aulas que integraram a sequência didática.

Além da leitura compartilhada desse livro, que é parte do acervo das Obras Complementares do PNBE e está disponível na sala de aula, a leitura também esteve presente em outros momentos, especialmente quando as crianças buscaram compreender a história e o surgimento do fuxico como produto da cultura popular. Elas realizaram uma busca de informações em textos de divulgação científica que contribuíram para que pudessem ler, refletir e posteriormente produzir textos a partir das descobertas sobre o tema.

À medida que essas atividades se desenvolviam, diálogos com outras áreas emergiam, de modo que alguns Direitos de Aprendizagem⁷ puderam ser evidenciados. Em Língua Portuguesa, por exemplo, destacamos alguns daqueles que são referentes à leitura (BRASIL, 2012, p.32-35):

- compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos;
- ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações;
- compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com propósitos diferentes;
- participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos da fala;
- valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.

7. Esta é uma designação que vem sendo utilizada nos Cadernos do PNAIC e que tem orientado a organização dos conteúdos de ensino, nas diversas áreas do conhecimento.



Também foram realizadas atividades que contemplam Direitos quanto à produção textual. Neste sentido, destaca-se a importância de:

- planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba;
 - planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia;
 - gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos;
 - utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas;
 - revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.
- (BRASIL, 2012, p.34)

Como já foi anunciado, no caso desta sequência didática, a leitura foi o ponto de partida para as atividades de letramento e para abordar conteúdos de outros componentes curriculares.

Em se tratando da narrativa *A Colcha de retalhos*, uma justificativa para sua escolha foi o fato de ser um texto que possibilita instigar a criatividade artística, resgatar lembranças de contextos significativos de vida, falar de amor, aprendizado e de saudades, através da relação de um menino chamado Felipe e sua avó. Vejamos o resumo da história.

Felipe ia para a casa de sua avó nos finais de semana, e lá sua avó fazia bolo de chocolate, brigadeiro, pão de queijo, bala de coco. Lá não tinha hora de comer isso, hora de comer aquilo, hora de brincar e hora de tomar banho. A vovó era a melhor contadora de histórias que Felipe conhecia, e sempre contava mais uma.



Um dia Felipe chegou na casa da vovó e encontrou um monte de pedaços de tecidos espalhados pelo chão e a vovó costurando na máquina. Ela estava fazendo uma colcha de retalhos. E ele começou a ajudá-la separando os tecidos lisos, estampados, com bolinhas, xadrez, com listras.

De repente ele achou um tecido listrado, e lembrou que com aquele tecido sua avó havia feito um pijama para ele, quando ele foi para o sítio. Depois achou um outro xadrez que sua avó havia feito uma camisa para seu pai usar no dia do aniversário dele. E um pedaço de tecido de um vestido que sua mãe usou em uma festa de casamento. Depois achou um tecido que era a cara da Vovó Maria, então sua avó se emocionou e Felipe não entendeu por que ela estava chorando.

Ela explicou que era a saudade, e ele perguntou: "a saudade dói?" e a avó explicou que às vezes dói, quando é saudade de alguém que foi embora para nunca mais voltar, mas que existem outras saudades: saudade de uma viagem, de um passeio gostoso, de uma amiga, de um parente que mora longe. E então Felipe chegou à conclusão de que não entendia bem o que era saudade.

E quando viu como estava ficando a colcha, achou-a linda, e pediu que a avó fizesse uma para ele também.

Depois de algum tempo, e quando Felipe já nem lembrava mais da história da colcha de retalhos da sua avó, ao voltar da escola sua mãe avisou que sua avó havia mandado uma surpresa para ele e que estava em seu quarto.



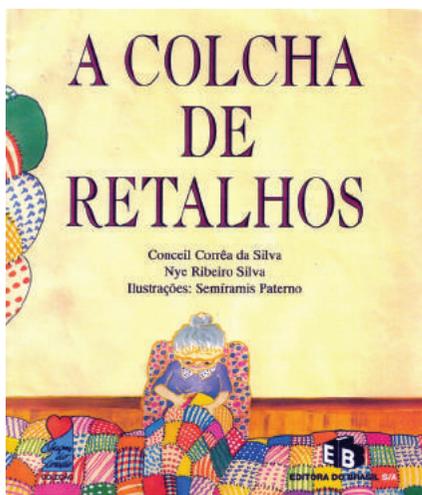


Foto 1 | Capa do livro *A colcha de retalhos*.



A colcha estava esticada em cima da sua cama, linda... mas não era uma colcha como essas que se vendem nas lojas: cada retalho daquela colcha tinha uma história!

E então ele se lembrou de uns dias que ficou na casa da avó, ao olhar um retalho de brim azul. Felipe então começou a sentir alguma coisa estranha dentro do peito, e aquilo foi aumentando, aumentando... E então Felipe pediu a sua mãe para ir à casa da sua avó.

E a avó os recebeu dizendo que parecia adivinhar que ele ia aparecer, pois tinha feito um bolo de chocolate, mas Felipe chamou a avó e pediu que ela lhe desse um abraço bem gostoso - e cochichou bem baixinho: "Preciso te contar um segredo, eu acho que já entendi... agora eu já sei o que é saudade!". Fonte: <http://marcelaemaria.blogspot.com.br/2013/04/colcha-de-retalhos.html>

A leitura do texto completo foi precedida pela apresentação do referido livro para as crianças, destacando as informações constantes na capa, seguida de alguns questionamentos do tipo: "O que será que vai acontecer nesta história? Quem pode adivinhar? O que os desenhos da capa podem nos dizer? Quem será a senhora que aparece na capa?". Algumas crianças responderam: "é uma velhinha costurando". Após a leitura, a professora chamou a atenção para verificarem se as expectativas tinham sido ou não confirmadas.

Na sequência, a professora fez perguntas visando à compreensão e ao resgate de informações presentes na narrativa: "o que é uma colcha? O que são retalhos? Para que eles servem? Onde esse material pode ser encontrado?". As crianças ficaram bastante curiosas, queriam saber mais sobre o tema, o que desencadeou uma conversa em que a professora buscou estabelecer relações entre o texto lido e o fuxico, entendido como uma produção artisticamente elaborada. Nesse diálogo, foi discutido o comércio dessa arte como fonte de renda de muitas famílias, proporcionado principalmente pelo turismo local. A conversa também evidenciou que a arte



de fazer fuxico é valorizada em outros países, mas às vezes é pouco reconhecida localmente. Desse modo foi possível estabelecer um diálogo com o componente História, destacando-se alguns Direitos de Aprendizagem também neste campo, a saber:

- identificar as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais de grupos de convívio locais, regionais e nacionais existentes no passado e na atualidade;
- formular e expressar (oralmente e por escrito) uma reflexão a respeito da importância destes eventos para os diferentes grupos de convívio da atualidade. (BRASIL, 2012a, p.26).

A sequência didática também favoreceu a realização de atividades envolvendo o ensino de Artes, em particular, para atender os Direitos elencados abaixo:

- compreender a arte como um conhecimento produzido socialmente em diferentes contextos históricos e culturais da humanidade;
- respeitar, conviver, valorizar e dialogar com as diferentes produções artísticas de circulação social. (BRASIL, 2012b, p. 29)

Como parte do planejamento, visando à realização dessa sequência, a professora também havia lido sobre o contexto histórico do fuxico e, por apreciar bastante a arte e ter habilidades para construir as peças da renda, não quis apenas contar a história. Além desse conhecimento, seu objetivo era que as crianças pudessem se envolver no processo de confecção deste trabalho artesanal.

Antes de partir para a atividade de confecção, um texto sobre o fuxico foi levado para a sala de aula e lido em voz alta para as crianças, momento inevitável de retomada da história da escravidão no Nordeste brasileiro. As crianças, receptivas, ficaram atentas à leitura do texto reproduzido a seguir:



História do Fuxico - Artesanato

Fuxico é uma das artes populares mais tradicionais do Brasil, existente a mais de 150 anos. Muitas histórias são contadas em torno dessa arte artesanal. Uma delas é que teria surgido nos tempos coloniais, no nordeste brasileiro, pela necessidade que as escravas tinham em reaproveitar os retalhos dos tecidos das Senhoras, já que na época, tecido era artefato de luxo. Não existiam fábricas de tecido no Brasil. Os tecidos, geralmente finos, vinham já confeccionados da Europa, em navios. A corte doava aos escravos as roupas velhas. As escravas cortavam os tecidos e faziam trouxinhas usando como agulha pequenos pedaços de bambu que afiavam a faca, ou espinhos de mandacaru. Como linha elas utilizavam fibras naturais que retiravam das plantas da mata. Essas escravas se reuniam à noite na senzala para fazerem as trouxinhas, enquanto falavam das vestes das senhoras, elogiando ou debochando delas (por isso o nome de "Mexerico", conhecido mais tarde como "Fuxico"). Em seguida guardavam num frasquinho e escondiam, até juntarem bastante para venderem secretamente, já que era proibida a prática do artesanato entre os escravos. O objetivo era juntar dinheiro para comprar a carta de alforria. Essas trouxinhas eram depois transformadas em cobertores.

Com o tempo, o Fuxico foi se tornando uma atividade restrita a mulheres do interior do nordeste, e de baixa renda, ainda com a finalidade de reaproveitar os retalhos. Nos anos 80 o fuxico passou a se valorizar como peça de arte, ocupando as salas de estar e quartos da alta sociedade, em forma de cobertores, colchas, almofadas, etc.



O tradicional fuxico é todo artesanal, feito à mão. Cada um possui a sua personalidade, pois é confeccionado individualmente. O que valoriza ainda mais essa arte.

Além de tudo isso, o Fuxico é terapêutico, uma arma contra o estresse, ajuda na produção de serotonina (uma monoamina, ou seja, uma molécula neurotransmissora, envolvida na comunicação entre os neurônios), que causa bem estar e aumenta a autoestima.

Fonte:<http://fuxiqueirasarte.blogspot.com.br/2013/01/a-historia-do-fuxico.html>

Ao concluir a leitura, a professora ressaltou que preservar as memórias não significa apenas resgatar o passado, mas compreender as diferenças; poder comparar entre o novo e o velho, ter referências do passado para compreender o presente. Nesse momento, as crianças ouviam atentas e participavam expressando suas curiosidades sobre o tempo da escravidão no Brasil.

Seguiu-se o debate, retomando o tema do livro *A Colcha de retalhos*, relacionando-o à história do fuxico. Depois, a professora solicitou que as crianças conversassem com os pais sobre a história lida e trouxessem retalhos, linhas e agulhas. Na conversa iriam compartilhar o que haviam aprendido sobre o tema e ao mesmo tempo justificar por que iriam lidar com esses materiais em sala de aula.

No dia seguinte, ao apresentarem os materiais à professora, esta conversou sobre os cuidados com o manuseio da agulha, já que não se tratava de uma atividade usual no grupo. Orientou que se mantivessem em seus lugares individuais e ficassem um pouco afastados umas das outras. Finalmente, deram início às atividades de medição, cortes e costuras. A primeira peça foi feita e orientada pela professora. Após a observação, eles iniciaram as suas, seguindo orientações individualizadas. Nessa ocasião, todos participaram com bastante entusiasmo e concentração, fazendo suas escolhas quanto aos tecidos, combinações e tamanhos, conforme se evidencia na imagem a seguir.





Foto 2 | Criança confeccionando fuxico.



Chegado o momento de iniciar o trabalho de produção escrita, a professora expôs duas quadrinhas de sua autoria, escritas anteriormente em casa; leu e discutiu com as crianças sobre a possibilidade de continuar a produção a partir das suas, conforme transcritas abaixo:

Olha como a professora

Roseane Felix

Gosta de um fuxico!

Fuxica feliz!

Que bela fuxicada

Aconteceu na sala dela.

Um corta

Outro costura

Outro enfia

A linha na agulha.

Na ocasião, a professora chamou a atenção para a linguagem simples e a forma como tratar o tema proposto, mobilizou alguns conhecimentos da turma quanto à composição de versos e rimas e propôs uma construção coletiva de mais alguns versos, sendo ela a escriba.



As crianças se mantiveram envolvidas, interagiram entre si e lançaram propostas para a escrita do texto. Elas falavam e a professora escrevia, compondo, assim, a escrita coletiva.

O passo seguinte das atividades se deu pela retomada da produção coletiva, sendo lida pela professora, momento em que ela aproveitou para retomar a história do fuxico, discutida inicialmente. Propôs que combinassem em pares como poderiam escrever seus próprios versinhos, agora com mais autonomia.

Embora quase todos estivessem alfabéticos, as duplas foram organizadas considerando seus níveis de escrita: os que apresentavam melhor desempenho na escrita com os que ainda apresentavam menos fluência e dúvidas quanto a aspectos ortográficos. Mesmo sendo a proposta de produção em duplas, alguns preferiram escrever individualmente. Esta forma de organização permitiu que a professora e também os alunos assistissem os que ainda não escreviam com autonomia. Em algumas duplas, uma criança contribuía ditando para que a outra escrevesse.

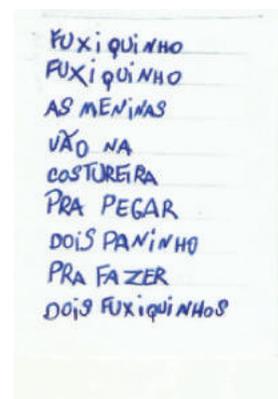
Ao concluírem, a professora foi lendo os versos de todos os grupos em voz alta para toda a sala, depois solicitou que alguém do grupo também lesse. Foi uma dinâmica bastante interativa e as crianças riam e apreciavam as quadrinhas elaboradas pelos colegas. Nesta primeira escrita, não houve preocupação de imediato com a correção ortográfica. O primeiro esforço foi em ajudá-las a organizarem seus textos, observando se havia palavras semelhantes que combinassem e se as crianças produziam rimas.

Posteriormente, alguns dos textos foram transcritos no quadro, e nessa ocasião o grupo foi lendo um a um e fazen-

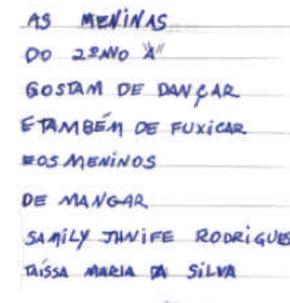
do as correções. Algumas crianças já apresentavam certa autonomia para revisar individualmente, identificando o que precisava ser alterado, enquanto que outras participavam atentando para as revisões coletivas. Desse modo, o processo de escrita e reescrita durou quatro aulas.

Já que os textos seriam expostos no painel e alguns colegas de outras salas viriam visitar e ler, foi necessário falar sobre a importância da revisão do texto. Discutiu-se que, ao escrevermos, devemos pensar no destinatário, ou seja, escrevemos para que alguém leia, por isso é necessário retomarmos o texto para fazer algumas correções. Nessa direção, a professora chamou novamente a atenção para as rimas e ia perguntando se a palavra estava rimando e que outra poderia ser colocada no lugar, assegurando que o gênero quadrinha tivesse suas características atendidas.

A organização das crianças em duplas durante o processo de escrita possibilitou a colaboração entre elas, testando suas hipóteses sobre as formas de escrever. Foi possível observar que discutiam vários aspectos da escrita: como iniciar os versos, o uso de maiúsculas, questões de pontuação e dúvidas sobre como escrever determinadas palavras. Ao final, algumas quadrinhas ficaram assim:

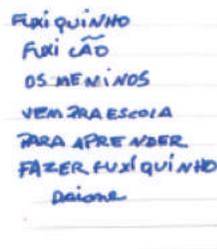
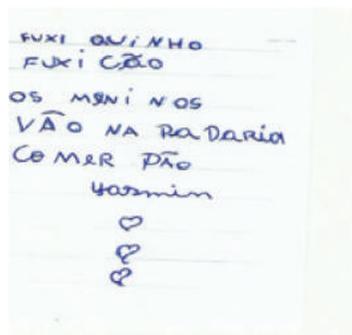


FUXIQUINHO
FUXIQUINHO
AS MENINAS
VÃO NA
COSTUREIRA
PRA PEGAR
DOIS PANINHO
PRA FAZER
DOIS FUXIQUINHOS



AS MENINAS
DO 2º ANO X
GOSTAM DE DANÇAR
ETAMBÉM DE FUXICAR
#OS MENINOS
DE MANGAR
SAMILY JHANIFE RODRIGUES
TAÍSSA MARIA DA SILVA





Nas intervenções coletivas e, também, nas individuais, a professora acompanhava a produção das duplas e chamava a atenção para as palavras que apresentavam semelhanças no som, produzindo rimas ou semelhanças sonoras: dançar/fuxicar/mangar; além de alertar para a distribuição do texto no papel, seguindo o modelo que fora apresentado anteriormente.

A atividade permitiu a avaliação dos alunos, tanto pela participação e interesse quanto pela interação oral, quando pensavam sobre as rimas e nos momentos da escrita. Coletivamente, discutiam sobre palavras que combinavam ou que rimavam e sobre questões ortográficas, como o uso do Ç ou do X, e dos diminutivos. Começavam a respeitar mais os turnos de fala e também buscavam se posicionar mais, argumentando com os colegas na construção compartilhada dos textos. Percebe-se, desse modo, que o significado dado ao processo fez com que as crianças se sentissem motivadas a pensar sobre a escrita.

Os textos ficaram expostos na sala de aula e, na etapa seguinte da sequência, foram convidados os colegas de outras salas, que puderam prestigiar o trabalho. Nessa

ocasião, as crianças da turma liam os textos que haviam produzido e conversavam com outras sobre o processo de confecção do fuxico. O resultado foi bastante positivo e as crianças, por iniciativa própria, passaram a brincar de fuxicar versinhos.



Foto 3 | Exposição dos textos e trabalhos de arte com fuxicos.



Foto 4 | Exposição do texto coletivo.

PARA FINALIZAR...

Considerando esta experiência, é possível defender que a organização do trabalho em sequências didáticas possibilita estabelecer um diálogo entre as disciplinas, tornando as atividades mais significativas, ao mesmo tempo em que favorece a criação de boas condições de produção textual.

Nesse processo, há um destaque em especial para a participação da Orientadora de Estudos (OE) do PNAIC e também, em parceria, autora deste texto, que relata a materialização das atividades em sala de aula, desenvolvidas pela professora Roseane Felix. A contribuição da OE perpassou as etapas de planejamento, registro e sistematização do que foi realizado. A formação do PNAIC propiciou, ainda, ocasiões de estudos coletivos, que favoreceram a realização do trabalho. Também foi relevante que a OE tenha acompanhado diretamente algumas etapas do trabalho em visitas à escola, para observar seu desenvolvimento.

A professora partiu da escolha de um tema que era de seu interesse pessoal (o fuxico) e conseguiu mobilizar as crianças, que passaram a conhecer a história de uma manifestação cultural que está presente na vida de sua comunidade. Elas puderam brincar de serem “fuxiqueiras”, na confecção do material, manuseando linhas, panos e agulhas. Puderam, ainda, criar fuxicos na forma de quadrinhas. Ao mesmo tempo, refletiram sobre aspectos da língua e sobre como se escreve.

A professora “fuxiqueira”, ao envolver as crianças na arte de fazer fuxico, não apenas transformou as suas aulas como possibilitou às crianças que desenvolvessem seu processo criativo, construindo as peças para

a composição da renda, que aos poucos foi se transformando em telas confeccionadas pelo grupo, ao mesmo tempo em que realizavam produções textuais rimadas. Nesta sequência didática, professora e crianças dedicaram-se à escrita criativa e descobriram o prazer de colaborarem na produção coletiva de textos, como se lê nos versos a seguir.



O FUXICO

Olha como a professora
Roseane Felix
Gosta de um fuxico!
Fuxica feliz!
Que bela fuxicada
Aconteceu na sala dela.

Um corta
Outro costura
Outro enfia
A linha na agulha.

E assim
Vai tecendo
É uma fuxicada
sem fim

(...)
Quem disse que
quem fuxica
o rabo espicha?
O meu não espichou,
só a língua de quem falou!

Pois eu bem que fiz!
Fiquei foi feliz!
Não sei se saio





não sei se fico
vige Maria! Como é bom
esse tal fuxico!
Vem fuxicar
você também só nos faz bem

(...)
De vez em quando
Uma espetada
Mas o fuxico
Tava tão medonho
Que ninguém
Sentia nada.

(...)
Você que tá lendo
Não fique de fora
Aproveite a ocasião
Fuxique aqui, agora.

(...)
Fuxicada dos infernos
tem de renda
tem de seda
com bico
sem bico
quente tá o fuxico.

D. Pedro I
Fez o dia do fico
Entonce, aqui, agora
tem o dia do fuxico.

Fuxicada da gota!
Ninguém fica de fora,
todo mundo gosta,

na Escola Municipal José Correia Costa.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras**. Coesão e coerência. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – língua portuguesa In: **Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem: ano 2. Unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012. p.30-35.

BRASIL, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Direitos gerais de aprendizagem: História. In: **A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento. Ano 3. Unidade 2**. Brasília: 2012a.

BRASIL, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Direitos de aprendizagem: componente curricular Arte In: **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 2. Unidade 7**. Brasília: 2012b.

SILVA, Conceil Correa; RIBEIRO, Nye. **A colcha de retalhos**. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

Blog: **Historinhas e livros que gostamos de ler**. Disponível em: <<http://marcelaemaria.blogspot.com.br/2013/04/colcha-de-retalhos.html>> acesso em 30 de janeiro de 2014.

Blog: **Fuxiqueiras – a arte de fazer fuxico**. Disponível em: <<http://fuxiqueirasarte.blogspot.com.br/2013/01/a-historia-do-fuxico.html>> acesso em 30 de janeiro de 2014.



Capítulo 10

O cantinho da leitura como prática pedagógica

Ana Lúcia Martins Maturano

INTRODUÇÃO

Sabemos que, atualmente, nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental, a leitura de histórias para as crianças está cada vez mais consolidada, pela inclusão dessa prática na rotina escolar, pois, ao promovermos atividades com histórias participamos do desenvolvimento de habilidades como ouvir textos lidos por outras pessoas, concentrar-se no que está sendo lido, expressar oralmente a opinião, elementos importantes no processo de alfabetização.

Diversos estudos têm destacado a importância de assegurar às crianças o convívio diário com práticas de leitura na escola. Brandão e Rosa (2005) afirmam que a leitura e contação de história são práticas que dificilmente não acontecem nas salas de aula e que devem ser iniciadas desde a Educação Infantil com uma variação de gêneros textuais, tais como, lendas da cultura popular e fábulas, dentre outros.

Também nessa direção, há muitos programas de formação continuada de professores que seguem a perspectiva de alfabetizar letrando, como é o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual defende o acesso às obras literárias desde os primeiros anos da escolaridade, não apenas como elemento que potencializa a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também como facilitador do desenvolvimento social



e afetivo da criança, contribuindo de forma efetiva para a construção da subjetividade (BRASIL, 2012).

Além dos elementos acima mencionados, é interessante, como propõem Leal e Lima (2006), que a leitura numa perspectiva interacionista consista em uma atividade social, com uma dinâmica que envolva questionamentos sobre o porquê da leitura e qual a sua finalidade. Assim, ao se propor uma prática de leitura consolidada no cotidiano da turma, cabe ao docente “planejar situações didáticas que levem as crianças a desenvolverem estratégias de leitura diversificadas e conhecimentos apropriados para diferentes contextos de interação” (BRASIL, 2012, p. 41).

Tais aspectos sobre a prática de leitura em discussões no meio educacional mobilizaram o nosso interesse por um trabalho mais sistemático, com leituras frequentes em sala de aula, como também pelo registro desses momentos para posterior análise e ampliação desse trabalho.

Assim, surgiu o interesse em desenvolver um planejamento didático no qual realizamos sequências didáticas com o *Cantinho da Leitura* – uma experiência que vem se consolidando em nossa rotina de ensino, sobre a qual está sendo apresentado um recorte, com o presente relato.

A leitura dos livros do acervo Obras Complementares do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) constitui-se um hábito nas minhas aulas, sendo muitas vezes o ponto de partida para o trabalho com os assuntos a serem abordados no dia, tanto em relação ao trabalho com a língua materna, como também em relação às demais disciplinas. E com Pacto Nacional pela Alfa-

betização na Idade Certa (PNAIC), esse acervo foi ampliado, e as socializações das práticas de docentes com o Pacto colaboram para a sistematização do trabalho com esse material.

As atividades referentes ao trabalho com o *Cantinho da Leitura* vão desde a organização coletiva de professora e alunos e envolvem também a organização do espaço, a elaboração das orientações para a preservação dos livros, a mobilidade do horário para a leitura dos livros (que varia podendo ser no início da aula, após o recreio ou, ainda, ao concluírem uma atividade proposta). Significa dizer que se constitui uma atividade permanente que acontece em diferentes momentos.

O presente relato registra atividades realizadas com dois livros que fazem parte do Acervo Obras Complementares do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) 2013: *Os três jacarezinhos* de Hellen Ketteman com ilustrações de Will Terry e *Assim ou assado?* De Alcy, autor do texto e ilustrações.



Figura 1 | Capa do livro “Os três jacarezinhos”.



Figura 2 | Capa do livro *Assim ou assado?*.

1. SOBRE AS ATIVIDADES PROPOSTAS

Antes da exposição das atividades da sequência didática, consideramos importante fazer uma contextualização do trabalho apresentando uma breve descrição da turma.

A turma do 2º Ano "A" do Ensino Fundamental da Escola Municipal Nova Santana – Camaragibe-PE é composta por 28 crianças com frequência regular e com idade entre 8 e 12 anos. Apresentam na escrita níveis desde o pré-silábico até o alfabético e estão em diferentes hipóteses quanto ao funcionamento do sistema de escrita.

Na leitura, há crianças que não leem convencionalmente, crianças que apresentam leituras com pausas e, ainda, crianças que apresentam leitura fluente. Quanto à produção textual, há crianças que não produzem de maneira convencional, as que produzem textos curtos, além das que, em suas produções, apresentam sequência e coesão.

A proposta do *Cantinho da Leitura* presente na rotina diária da turma consiste em um dispositivo para a introdução, aprofundamento e consolidação dos direitos de aprendizagem de acordo com as hipóteses e níveis de alfabetização em que se encontram as crianças; como um componente do planejamento de ensino que permite considerar a heterogeneidade da turma.

Nesta perspectiva foram elencados os seguintes objetivos gerais: i) oportunizar às crianças ingressem no mundo da leitura de maneira prazerosa, tendo como re-



Figura 3 | O Cantinho da leitura.



Figura 4 | Crianças organizando o cantinho.



curso *O Cantinho da Leitura* proposto pelo “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC); ii) ampliar as possibilidades de garantia de direitos de aprendizagem⁸ referentes à oralidade, leitura e produção textual.

2. ATIVIDADES VIVENCIADAS: *OS TRÊS JACAREZINHOS*⁹

As atividades que foram vivenciadas com a obra *Os três jacarezinhos* foram escolhidas levando em consideração os direitos de aprendizagem, a partir dos quais elencamos como objetivos específicos:

- trabalhar a leitura como instrumento para antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos lidos pelo professor ou pelas crianças;
- estabelecer relações de intertextualidade entre textos;
- participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.

No que se refere a produção de textos escritos:

- produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de produção de texto coletivo;
- revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.

Iniciei a aula, como de costume, construindo com a turma a nossa agenda diária, ditando as atividades a serem realizadas no dia; dentre essas estava o *Cantinho da Leitura* como atividade inicial. É importante informar que a organização do Cantinho já havia sido feita na chegada. Enquanto o material estava sendo apresentado, as crianças espontaneamente arrumavam os livros.

A segunda atividade aconteceu ao final da construção da agenda: a turma que foi convidada para ir até o *Cantinho da Leitura* e escolher um livro para ler. Os alunos podiam sentar na banca ou no chão, e eu ia tentando mo-

8. Expressão utilizada nos Cadernos do PNAIC e que orienta a organização dos conteúdos de ensino, nas diversas áreas do conhecimento.

9. KETTEMAN, Helen. **Os três jacarezinhos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.



tivar aqueles que ainda não conseguiam ler a prestar atenção às imagens, às letras, e a tentar descobrir as palavras. Algumas crianças também liam para aquelas que ainda não conseguiam ler.

Concluído esse momento, apresentei o livro para a turma e explorei a capa: autoria, ilustrações, editora, sem deixar de perguntar qual a função de cada um na produção do livro e obtendo respostas de alguns alunos. Instiguei a turma a antecipar o que aconteceria na história, partindo da leitura da imagem e do título.

Começamos a leitura e, logo no início, uma criança percebeu a semelhança com o clássico *Os três porquinhos*. Então pedi que prestassem bastante atenção e descobrissem outras semelhanças, para depois discutirmos. Após essa observação, continuei a história, que envolveu bastante a turma.

Terminada a leitura, fizemos uma exploração oral da compreensão do texto, desafiando os alunos a expressarem semelhanças e diferenças entre as duas histórias oportunizando que eles percebessem relações de intertextualidade. Nesse momento surgiram, por parte das crianças, várias comparações, como: na história dos três porquinhos tem um lobo, enquanto na dos três jacarezinhos tem um javali; tanto na primeira quanto na segunda tem “a mãe”.

Para finalizar, realizamos uma produção textual coletiva, na qual fui escriba da história recontada pela turma. Eu registrava as falas, perguntava sobre a grafia de algumas palavras e auxiliava as crianças no que se refere à ordem dos fatos, pois algumas não conseguiam contar a narrativa na mesma sequência da história

original. Antes de o texto ser exposto na sala fizemos coletivamente uma revisão e concluímos com a leitura e compreensão do texto produzido.

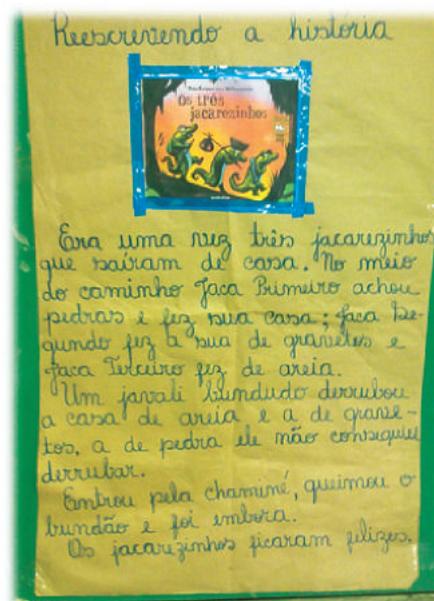


Figura 5 | Atividade de produção de texto coletivo – reescrita de história.

3. ATIVIDADES VIVENCIADAS: ASSIM OU ASSADO?¹⁰

O trabalho com a segunda obra (*Assim ou assado?*) contemplou os seguintes objetivos de ensino com relação à leitura, à produção de texto e à oralidade:

- ler textos não verbais, em diferentes suportes;
- produzir textos de diferentes gêneros, atendendo

10. ALCY. *Assim ou Assado?*. São Paulo: Formato, 2011.

- a diferentes finalidades, por meio da atividade de produção de texto coletivo com revisão coletiva do mesmo durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes;
- participar de intervenções orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.

O trabalho com o livro *Assim ou assado* teve seu início com a apresentação da obra, sobre a qual chamei a atenção para os elementos da capa e o título. Durante esse momento perguntei aos alunos a respeito do sentido do título e algumas crianças responderam que queria dizer “uma coisa ou outra”. Dessa maneira, fiz os alunos compreenderem o significado do título.

Ainda nessa apresentação as crianças foram solicitadas a dizerem o que havia de diferente na obra em questão. Alguns responderam que não havia letras; então conversei com elas a respeito de criarmos um texto para o livro e elas concordaram.

A leitura desse livro foi realizada várias vezes, mas em dias diferentes, por considerar importante para as crianças se apropriarem do conteúdo do texto e, conseqüentemente criarem um novo texto a partir deste com mais facilidade.

Cada vez que a leitura acontecia, percebi que as crianças realmente estavam se apropriando do conteúdo da obra, mesmo quando algumas vezes tive que intervir por não conhecerem alguns desenhos ou apresentarem dificuldade em associá-los à ideia de contrário.

Por fim chegou o momento de criar o texto verbal para o livro e, nesse momento, assim como nos outros, as crianças participaram com entusiasmo, apresentando oralmente suas leituras das imagens do livro. Em alguns momentos as crianças espontaneamente aprimoravam as frases que iam surgindo, enquanto eu as registrava, assumindo novamente o papel de escriba.

Com base nas vivências relatadas, tendo como instrumento de avaliação o próprio *Cantinho da Leitura*, nas produções textuais coletivas, nas rodas



de conversa foi possível perceber que através das atividades desenvolvidas no *Cantinho da Leitura* as crianças puderam ter contato com as obras, realizaram leituras, escolheram o que desejam ler em determinado momento, além de sugerir livros para os colegas ou para serem lidos no momento da contação de histórias. Além de se configurar em uma oportunidade de contemplar direitos de aprendizagem em vários eixos didáticos em linguagem, na medida em que possibilita o uso de atividades variadas que podem ser desenvolvidas tendo a obra como recurso em um planejamento de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização dos alunos.



Figura 6 | Produção textual coletiva, na qual foram acrescentadas palavras ao texto não verbal.

Sobre tais aspectos, foi possível avaliar a turma tanto através da produção do texto, percebendo a compreensão da história trabalhada, bem como através da escrita das palavras, obtendo assim subsídios para a elaboração de outros planejamentos.

Partindo das observações feitas durante a realização das atividades aqui relatadas, considero o trabalho com o *Cantinho da Leitura* como um importante meio de oportunizar à criança o contato e a interação com textos variados, além de possibilitar a formação de leitores e escritores proficientes, desenvolvendo o gosto e o prazer pela leitura de forma lúdica e autônoma.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme destacamos inicialmente, a leitura de histórias para as crianças está cada vez mais presente na rotina escolar e cada vez mais o acesso a boas obras de literatura infantil é disponibilizado às escolas das redes públicas de ensino. Vale ressaltar que a diversidade de atividades propostas de leitura e produção textual ilustrou o quanto crianças de diferentes faixas etárias e hipóteses de leitura e escrita mostraram encantamento pelos textos e receptividade em relação que estava sendo proposto como atividade, o que tornou mais dinâmico o uso do acervo.

Com base nas vivências apresentadas, reiteramos a relevância de dois aspectos importantes sobre o *Cantinho da Leitura*: o primeiro enquanto espaço físico e de interação no qual as crianças podem ter contato com as obras, realizarem leituras, escolherem o que desejam ler no momento, além de sugerir livros aos colegas ou para serem lidos na contação de história. E o segundo diz respeito a possibilidade de desenvolver atividades



variadas que podem ser desenvolvidas em um planejamento que visa contemplar direitos de aprendizagem no processo de alfabetização.

Ao incluir o acervo de obras literárias e sua leitura sistemática na rotina escolar, foi perceptível a importância da literatura no processo e ensino-aprendizagem das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por possibilitar a realização de atividades mais lúdicas associadas com a língua escrita “como elemento indispensável para o processo de escolarização e de inclusão social” (LEAL e LIMA, 2006, p. 42).

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. e ROSA, Ester Caland de Sousa. **Leitura e produção de textos na Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa** – PNAIC: Material de Formação de Professores. MEC/Secretaria de Educação Básica, Brasília: 2012.

LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. Práticas de leitura: Planejamento do ensino da leitura: A finalidade em primeiro lugar. In: SOUZA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



Capítulo 11

A diversidade na formação de pequenos leitores

Wagno da Silva Santos

1. INTRODUÇÃO

No princípio do ano letivo de 2013, a turma do 2º ano “B” da Escola Municipal de Educação Básica Santa Terezinha, em Coruripe, no litoral sul de Alagoas, estava com 21 alunos, com faixa etária entre 07 e 10 anos, sendo 11 meninos e 10 meninas, uma delas com deficiência auditiva. Em termos de perfil de leitura, 13 liam somente palavras silabando, quatro liam palavras com fluência, 02 liam textos com pausa e dois liam textos com fluência. No que se refere à escrita, 11 escreviam somente palavras não ortograficamente, 6 somente palavras ortograficamente e 4 produziam pequenos textos, sem coesão. Essa análise diagnóstica serviu de ponto de partida para investir em avanços na fluência leitora e na apropriação da escrita pela turma, já que percebi a necessidade de mudança desse quadro. Houve, portanto um investimento nas potencialidades individuais de cada educando, tendo como objetivo central garantir um desenvolvimento da leitura e produção textual.

Os alunos dessa unidade escolar eram oriundos de sua redondeza, em sua maioria pertencentes a um contexto com altos índices de vulnerabilidade social, cujos pais, em sua maioria, viviam do cultivo da cana-de-açúcar ou plantio do maracujá, coco e abacaxi. Devido às condições econômicas das famílias, boa parte dos alunos não possuía livros em casa nem convivia cotidianamente com comportamentos leitores, o que se configurou como



mais um desafio a ser “driblado” na sala de aula. Essa realidade, embora adversa, oportunizou em nossa vivência pedagógica momentos ricos de troca de experiências, que nos motivaram a fortalecer elos na busca de criar condições favoráveis à aprendizagem de todos.

O desejo de despertar o gosto pela leitura, de envolver meus alunos num ambiente letrado, tornando-os cidadãos críticos, capazes de conhecer, indagar e compreender as reais funções dos textos em seu dia a dia me motivou a estruturar esta intervenção pedagógica, como meio para formar leitores, conforme descrevo a seguir.

2. OBJETIVOS DIDÁTICOS DA EXPERIÊNCIA

Entendemos, como Solé (2008, p.22), que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, portanto quem lê estabelece objetivos que guiam sua leitura para determinadas finalidades. Assim, é preciso que se realizem cotidianamente momentos de leitura em sala de aula, que tenham como objetivo a leitura em si mesma, ou seja, que as crianças reflitam sobre o próprio ato de ler e desenvolvam estratégias que contribuam para que desenvolvam a compreensão leitora.

Entre os objetivos para se trabalhar o desenvolvimento da leitura em sala de aula, na nossa turma, conduzimos atividades para que as crianças pudessem:

- desenvolver o interesse pela leitura;
- ampliar o repertório literário a partir de experiências já vivenciadas por eles e daí assegurar a sistematização de conhecimentos;
- aproximar-se do universo escrito para manifestar sentimentos e expressar opiniões acerca do ponto

de vista levantado pelo autor;

- compreender as características específicas da linguagem escrita e as funções sociais de alguns gêneros textuais;
- utilizar estratégias de leitura apropriadas a diferentes situações comunicativas;
- aprimorar o senso crítico e ampliar sua visão de mundo;
- desenvolver autonomia leitora, com vistas a serem leitores competentes.

Para alcançar esses objetivos, diversas estratégias de ensino foram utilizadas durante todo o ano letivo, todas voltadas ao desenvolvimento das habilidades leitoras esperadas para o 2º ano, conforme estabelecem os Direitos de Aprendizagem difundidos pelo Ministério da Educação através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

3. AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGENS

Durante todo o período de atividades, meu foco era organizar um ambiente alfabetizador, expondo na sala de aula textos dos mais diversos gêneros, desde uma simples lista de nomes dos alunos para a chamada até cartas pessoais produzidas pelo grupo. Deste modo, nossa sala foi adquirindo uma configuração tal, que havia todo o espaço adaptado para os mais variados gostos pela leitura, de diferentes gêneros, o que contribuía cotidianamente para o aprimoramento da leitura e escrita da turma. Evidência desta prioridade é que chegamos ao ponto em que não havia mais um cantinho da sala que não fosse destinado especificamente à leitura.



Nossa rotina de ações diárias iniciava com uma construção coletiva da pauta de trabalho do dia, que envolvia a participação e questionamento de todos. Aos poucos, na execução de cada atividade proposta, os alunos liam espontaneamente nossa lista e falavam o que já havia sido realizado e o que ainda estava por vir.



Figura 1 | Exploração de textos fatiados.



Eles se maravilhavam ao descobrir que, durante uma manhã, tantas coisas eram realizadas, e destacavam que haviam se aventurado em fantasias através das histórias compartilhadas.

Como parte das nossas atividades diárias, havia leitura individual do material disponível no nosso cantinho de leitura. Todos, livres pela sala, escolhiam na estante o que para eles eram considerados os maiores tesouros da literatura infantil: eram algumas fábulas de Esopo, livros com poemas... E para complementar eu trouxe para a sala um baú

onde guardávamos também material de leitura. Quando abríamos o baú, cantávamos em coro: “Vou cantar e vou ler e desse jeito eu vou aprender!”. De dentro dele saíam trechos de livros, recortes de revistas, jornais, bulas de remédio, contas de luz, fábulas, cartas, biografias, bilhetes, lista de compras, receitas culinárias, manuais de instrução, parlendas, cantigas de roda, mais e mais...

Toda manhã, ao chegar à sala, como acolhida, sempre acompanhado de uma leitura deleite em voz alta pelo professor ou pelo aluno da vez, cada um buscava no baú uma surpresa, e por prazer liam e refletiam sobre cada material retirado do baú.

Certo dia, levei para a sala alguns exemplares do livro *Viviana, a Rainha do Pijama*, de Steve Webb. O livro aborda a história de Viviana, uma menina que organiza uma festa do pijama e convida diversos animais, mas para isso era preciso escrever cartas para cada animal, convidando-o, e, em seguida, ela recebia as respostas.

Esse foi um momento de bastante aprendizagem para os alunos, pois foi uma oportunidade para conhecerem as características de um gênero tão necessário para nossa vida: a carta (e, conseqüentemente, as informações do envelope). Mais do que isso, puderam refletir sobre o conteúdo do texto, recorrer ao globo terrestre para localizar onde se encontravam os diferentes animais, qual o seu habitat natural e qual o “endereço” das cartas enviadas pela personagem.

Para isso, contei com a ajuda de uma grande amiga contadora de histórias: Vania Celestino (Angra dos Reis – RJ), que, alguns meses antes, havia me presenteado com alguns livros. Naquele momento eu optei por não



usar seus materiais, e sim o envelope enorme no qual eu recebera seu presente. Deste modo, expus cada parte de um envelope: o remetente, o destinatário, o CEP, o selo. Esta foi uma ocasião para aprofundarmos o que havia na história de *Viviana, a rainha do pijama*, que era a correspondência entre a menina e os animais.

Logo cada um queria escolher algum animal para também escrever uma carta e produzir seu envelope, e começaram a surgir dúvidas sobre o que seria o CEP. Recorremos, então, em duplas, a uma pesquisa em dicionários.



Figura 2 | Dramatização: Dona Baratinha.



Figura 3 | Baú de figuras.

Esta atividade, que durou duas semanas, possibilitou que eu realizasse uma avaliação processual mais acurada e acompanhasse a produção escrita de cada criança. Sugeri que, assim como Viviana, cada criança escolhesse convidar um animal para nossa festa e que justificasse o porquê da escolha. Assim, todos escolheram quais animais convidariam e, mesmo sabendo que a atividade era apenas de caráter lúdico, e de ficção, todos se envolveram na prática da produção textual. Ao aprender as características essenciais do gênero em estudo, seguimos com nossas produções individuais, o que resultou na produção de cartas para animais diversos, que foram expostas em cartazes no corredor da escola. Percebi que todos se sentiram valorizados e estimulados pelos bons comentários que escutavam pelos corredores da escola, já que a atividade começou a ficar visível, para além das paredes de nossa sala.

Em seguida, já estavam produzindo cartas para amigos distantes e até mesmo para a gestora escolar. Nesse processo, deixei claro quais os aspectos importantes na construção do gênero, além de proporcionar a reflexão sobre como direcionar uma carta à gestora, já que se tratava de alguém do cotidiano, mas que é uma autoridade, o que exigia certa formalidade. Produzimos coletivamente uma carta para a gestora, e inúmeras questões foram levantadas. Eram sugestões, indagações, e o professor, como escriba, anotava todas as contribuições da turma. Na produção coletiva, chamei a atenção para a necessidade de algumas revisões. Quando era percebido algum erro ortográfico ou gramatical, era feita a revisão do texto. Essa foi uma boa oportunidade para introduzir a reflexão sobre como escrevemos e com que finalidade.

Um aluno, ao final, transcreveu a carta para o papel; juntos produzimos o envelope, e um aluno, como carteiro, fez



Figura 4 | Exploração do livro: *Viviana, a rainha do pijama* (Steve Webb).

a entrega da carta; poucas horas depois, recebemos nossa resposta. A gestora foi à sala, agradeceu pessoalmente a preocupação da turma pelo bem-estar da escola e explicou a possibilidade ou impossibilidade momentânea na conquista de alguns dos bens citados na carta; no final, parabenizou a todos pelo excelente texto coletivo, produzido com a colaboração de toda a turma.

É sempre importante darmos um passo maior após atingirmos os objetivos estabelecidos. Eu trouxe, então a “sacola do carteiro”, atividade que consistia em deixar uma sacola exposta na sala para que os alunos, espontaneamente, nela depositassem as cartas que escrevessem aos colegas. Toda sexta-feira fazíamos a entrega das correspondências, por toda a escola.

Em um momento posterior, eu realizei a leitura do livro *O Pescador, o anel e o rei*, de Bia Bedran¹¹, expondo os recursos gráficos e explicando a história de vida da autora. Em seguida, convidei os alunos a realizarem

uma leitura compartilhada e todos se apaixonaram por aquela leitura fascinante. A partir dessa experiência resolvi criar uma pescaria de quadrinhas populares, que era um gênero já conhecido e utilizado sempre em nossa sala. Em círculo, todos aguardavam ansiosos por sua vez. Era uma varinha simples de aço, com um cordão e um ímã que, ao passar próximo aos peixinhos de cartolina com grampo, atraía-os. As crianças erguiam a varinha, liam e recitavam a quadrinha popular que encontravam; todos pediam sempre “bis”. Criamos, então, um concurso de leitura, e todos saíram vencedores, melhorando cada vez mais os hábitos de leitura.

Além disso, observei que todas as manhãs os alunos chegavam cantando as trilhas sonoras das telenovelas. Querendo tirar algum proveito disso, partimos para a construção de textos fatiados dessas músicas, promovendo relação fonema/grafema. Fazíamos questão, sempre que possível, de colar canções nas paredes da sala, para que em nossa acolhida pudéssemos cantar em voz alta, acompanhando a letra exposta. Essa foi uma estratégia para ajudar as crianças a identificarem palavras e frases já conhecidas de cor, reconhecendo sua forma escrita.

11. BEDRAN, Bia. *O Pescador, o anel e o rei*. 1. ed. Belo Horizonte. Editora Lê, 1996.



Figura 5 | Pescaria de quadrinhas populares.

Como já foi dito, na nossa sala temos uma criança com deficiência auditiva, o que nos levou à construção de conhecimento e contato com mais uma língua, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Nas paredes da sala expusemos alfabetos, números e cartazes de apoio; na rotina incluímos brincadeiras com sinais; e nas rodas de leitura, estimulamos que ela lesse para a turma, da forma como aprendeu.

Os alunos, aos poucos, se comunicavam em LIBRAS, conhecendo o sinal do nome de cada um. Nessas ocasiões havia uma troca muito rica, pois aprendíamos sinais ensinados por Alexandra de Oliveira Tavares (a aluna), e assim – dando espaço e valorizando as habilidades – pudemos expandir esse conhecimento por toda a turma. A sala, então, transformou-se em um espaço de inclusão, no qual todos tinham um jeito singular de viver e conviver com a diversidade. Por fim, fizemos diversas apresentações de canções em LIBRAS no pátio da escola, e as brincadeiras populares eram adaptadas, como o jogo “Alerta Cor”, em que todos deveriam dizer a cor em LIBRAS. Ao final do ano, a aluna demonstrou habilidades iguais ou superiores às dos demais colegas da turma, atingindo as metas propostas para o ano letivo.

4. AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Avaliar é identificar os avanços e o que os alunos ainda precisam aprender para que seja possível desenvolver estratégias que os ajudem em seus

processos de aprendizagem. Compreendo a avaliação em seu caráter processual, e desse modo consegui acompanhar o desenvolvimento dos alunos e rever os procedimentos que foram utilizados, o que possibilitou o redirecionamento da minha prática pedagógica. Concordo com Caldeira (2000, p. 122), quando afirma que:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Dessa maneira, os instrumentos avaliativos utilizados na prática docente aqui relatada se basearam em observação, registros em fichas (acompanhamentos mensais), debates, rodas de leitura, concursos culturais, seminários, trabalhos em grupo e individuais. A avaliação ocorreu de forma contínua e diagnóstica, permitindo ao professor atentar para diferentes manifestações de que o processo de aprendizagem estava ocorrendo.



Figura 6 | Alexandra de Oliveira: aluna surda.

O trabalho com a leitura de diversos gêneros textuais, inclusive aqueles que aparecem neste relato, proporcionou às crianças condições para que elas compreendessem o mundo, desenvolvendo habilidades de interpretar e formular questões, emitindo opinião e colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidas e aprimoradas em contato com o meio em que estão inseridas. Assim, desenvolveram várias habilidades que são esperadas de leitores autônomos.

No conjunto de atividades planejadas e executadas, pude perceber que meus alunos desenvolveram o senso de liderança, a criatividade e o comportamento leitor. Isso ficou visível com a conduta das crianças de, ao chegarem à escola, irem até as prateleiras buscar livros para lerem espontaneamente. Noutras ocasiões, ao terminarem as atividades propostas, não era necessário solicitar que lessem, pois cada um já sabia qual livro queria ler e procediam às suas próprias escolhas.



Figura 7 | Momento de leitura

Nas paredes da sala já não cabiam mais cartazes, estavam todas preenchidas com um texto diferente. As produções das crianças migravam para as paredes de fora da sala, para os corredores da escola. Em alguns meses elas já liam tudo o que viam, produzimos até diários individuais, em que cada um relatou sua vivência cotidiana, e até um código foi desenvolvido para contar segredos para a turma, de modo que só podia ler quem o conhecesse.

Assim, a leitura passou a fazer parte de nosso cotidiano e entrou no repertório de comunicação da turma. Algumas vezes eu deixava bilhetes no quadro negro e, mesmo sem chamar a atenção para o que estava escrito, as crianças imediatamente liam e reagiam ao que estava escrito. Não havia felicidade maior para elas do que passar pelas ruas e ler com prazer os letreiros das mercearias, os preços dos produtos, os rótulos dos produtos da cantina, os livros de poesia, as receitas culinárias e até mesmo como relatei antes, a conta de luz. De fato, a leitura tinha entrado em suas vidas, atendendo a diferentes propósitos.

Em termos de apropriação da leitura, houve um progresso geral da turma. Na reunião do Conselho de Classe, identificamos que dos 21 alunos, 2 poderiam ser promovidos para o 4º ano, já que haviam avançado significativamente na aprendizagem da leitura e escrita, revertendo a sua situação de distorção idade-série.

No final do ano, dentre os 18 alunos que permaneceram na turma, 3 liam com pausa, 15 eram fluentes, 4 produziam textos com frases soltas e 14 produziam textos coesos. Esse resultado expressa meu compromisso com a educação, propiciando aos meus alunos uma educação de qualidade, com intervenções didáti-

cas que aproximam cada vez a vida cotidiana da sala de aula, interligando conhecimentos adquiridos na escola com seu dia a dia. Hoje meus alunos me chamam de “professor maluquinho”, ou seja, professor que é capaz de transformar um dia de aula numa alegria imensa, com grandes aprendizagens.

Finalizo este relato com o reconhecimento de que muitas pessoas estão presentes em minha prática de ensino, mesmo que indiretamente.

Sensibilizando os que estavam diariamente comigo, pude trazer parcerias que acrescentaram aos meus dias letivos mais dinamicidade, pois educação não é algo solitário, é parceria que dá certo, é trabalho em equipe em prol de um maior resultado: uma educação de qualidade!

Jamais poderia deixar de relatar o envolvimento da minha família, cuja participação efetiva contribui para que cada meta de ensino seja alcançada. Minha mãe (Zuleide Maria) sempre estava pronta a realizar as atividades de corte e costura, preparando o vestuário da minha turma em todas as festividades escolares. Além disso, quando ela ia descartar algo de uso doméstico sempre me perguntava se eu ia precisar, e assim caixas de tempero, rótulos, garrafas, tampinhas, todos era disponibilizado como recurso didático reciclável. Além da minha mãe, trocando experiências com minhas irmãs (Tatiene, Taciene e Katiene), também professoras, reconhecí a importância de articular o cotidiano dos meus alunos com a sala de aula, valorizando suas brincadeiras, jogos, canções...

A parceria com a gestora/coordenadora (Fabiana Rocha) também rendeu grandes frutos. Suas orienta-

ções e sugestões de atividades e sua sensibilidade de educadora contribuiu para que a escola como um todo cumprisse sua função.

Compreendo que um bom professor faz diferença na vida do aluno, pois ele é o mediador de conhecimentos que auxilia no desenvolvimento de habilidades do corpo discente, podendo cooperar desse modo para uma melhora na qualidade de vida e para conquistas pessoais e coletivas. É isso o que expressa o versículo bíblico: “Ensina à criança o caminho em que ela deve seguir; mesmo quando envelhecer, dele não se há de afastar.” (Provérbios 22:6).

Hoje, mais que uma simples sala de 2º ano do Ensino Fundamental pude contribuir para tornar minha turma um grupo com comportamento leitor, já que a criticidade faz parte de nossa rotina, proporcionando sempre reflexão e alegria de aprender.



REFERÊNCIAS

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Resignificando a avaliação escolar. In: _____. **Comissão Permanente de Avaliação Institucional**: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2008.



Os autores

Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Professora do Centro de Educação da UFPE. Coordenadora adjunta do PNAIC-PE. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

E-mail | aclaudiapessoa@gmail.com

Ana Cristina Gomes da Penha

Formadora do PNAIC-PE. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

E-mail | anacristina.penha@gmail.com

Ana Lúcia Martins Maturano

Professora de Ensino Fundamental Anos Iniciais na Prefeitura Municipal de Camaragibe e na Prefeitura do Recife. Participante do PNAIC-PE como professora alfabetizadora.

E-mail | fenix200818@gmail.com

Ana Paula Rufino dos Santos

Pedagoga e mestra em educação. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

E-mail | aprsantosufpe@yahoo.com.br

Ester Calland de Sousa Rosa

Professora do Centro de Educação da UFPE. Coordenadora adjunta do PNAIC – PE. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

E-mail | lesterosa2014@gmail.com

Joseilda Machado Mendonça

Professora da Rede Municipal de Ensino de Olinda. Participante do PNAIC-PE como professora alfabetizadora.

E-mail | ildinhalindinha30@gmail.com



Juliana de Melo Lima

Formadora do PNAIC-PE. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

E-mail | ju.mlima@yahoo.com.br

Márcia da Silva Santos Portela

Professora da Rede Municipal de Ensino de Maceió, Alagoas. Participante do PNAIC-AL como professora alfabetizadora.

E-mail | pormar@ig.com.br

Maria Sonaly Machado de Lima

Professora da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, Paraíba. Participante do PNAIC-PB como professora alfabetizadora.

E-mail | sonalylima@hotmail.com

Mariana Virgínia Goes dos Santos

Professora da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, Paraíba. Participante do PNAIC-PB como professora alfabetizadora.

E-mail | marianavgoes@ig.com.br

Nadieje Maria Soares

Professora da Rede Municipal de Ensino de Craíbas, Alagoas. Participante do PNAIC-AL como professora alfabetizadora.

E-mail | nadiejemaria@hotmail.com

Normanda da Silva Beserra

Professora de língua portuguesa, atuou no Instituto Federal de Pernambuco até 2009. Atualmente integra o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores e de produção e análise de materiais didáticos.

E-mail | normandabeserra@gmail.com



Roseane Félix

Professora da rede municipal de ensino em Maceió-AL. Graduada em Pedagogia e Especializada em Educação Infantil pela Universidade Federal de Alagoas.

E-mail | ane.rosefelix@hotmail.com

Roseane Santos

Orientadora de estudos do PNAIC 2013, professora da rede municipal de Maceió e estadual de Alagoas. Graduada em Letras, especialista em Formação de professores e ensino de Língua Portuguesa. Mestre em Educação e Linguagem pela Universidade Federal de Alagoas.

E-mail | roseanebie@hotmail.com

Silvia de Sousa Azevedo Aragão

Formadora do PNAIC-PE. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

E-mail | silvias.a@hotmail.com

Valdira José Ursulino

Professora da Rede Municipal de Ensino de Olinda. Participante do PNAIC-PE como Orientadora de Estudos.

E-mail | valursulino@hotmail.com

Wagno da Silva Santos

Professor da Rede Municipal de Ensino em Cururipe, Alagoas. Participante do PNAIC-AL como professor alfabetizador.

E-mail | waguinhoal@hotmail.com





Este livro foi elaborado com as fontes Fago Condensed, projetada por Ole Schäfer em 1999, e DIN, projetada por Albert-Jan Pool, em 1995.



Essa obra está dirigida particularmente aos educadores situados no ciclo de alfabetização e que têm neste contexto seu interesse de estudo e contribuição. É um dos produtos do VI SEEL e cumpre, com sua circulação, um dos objetivos do evento que era o de assegurar a socialização de práticas docentes que dialogassem com os processos formativos vivenciados no âmbito do PNAIC, sob a coordenação do CEEL. Cada professor abordou conteúdos distintos, embora o foco das atividades tenha recaído sobre práticas de leitura e escrita, num contexto de sala de aula, em que a alfabetização é o objetivo central. A diversidade de gêneros textuais e de práticas pedagógicas nos lembra o tempo todo que a heterogeneidade é traço inerente à própria experiência humana e precisa estar contemplada nas salas do ciclo de alfabetização.

REALIZAÇÃO:



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

