

LINGUAGENS EM DIÁLOGO

LÍNGUA MATERNA,
MATEMÁTICA E
OUTRAS LINGUAGENS

Laboratório de Linguagens LEETRA

Universidade Federal de São Carlos - Campus São Carlos
Rod. Washigton Luís, km. 235 - Departamento de Letras - Sala 07
CEP: 13.565-905 - São Carlos - SP
Telefone: (16) 3306 - 6510
www.leetra.ufscar.br | grupo.leetra@gmail.com

Conselho Editorial

Eld Johnny
Larissa de Paula Ferreira
Maria Sílvia Cintra Martins
Poliana Brum Zuin

Editora

Maria Sílvia Cintra Martins

Projeto Gráfico e Diagramação

Eld Johnny

Revisão

Eld Johnny
Larissa de Paula Ferreira
Maria Sílvia Cintra Martins

Imagens de Capa

Carolina Akemi Martins Morita

Ilustrações

Eld Johnny
Larissa de Paula Ferreira
Luciano Ariabo Kezo

FICHA CATALOGRÁFICA

L6493 Língua Materna, Matemática e outras Linguagens
Maria Sílvia Cintra Martins
(organizadora)

São Carlos : LEETRA ; 2014. – 130 p. (Linguagens em Diálogo)

ISBN 978-85-917532-1-5

1. Educação. 2. Linguística Aplicada 3. Letramento.
I. Martins, Maria Sílvia Cintra, org. II. Série.

CDD 370 (20^a)

Maria Silvia Cintra Martins (Org.)

LINGUAGENS EM DIÁLOGO

LÍNGUA MATERNA, MATEMÁTICA E OUTRAS LINGUAGENS

PNAIC - Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa
Laboratório de Linguagens LEETRA



SUMÁRIO

1. Apresentação

2. Introdução

3. Artigos

Por um projeto de letramento interdisciplinar: visita de pesquisadores do grupo LEETRA a uma sala de aula de primeiro ano de alfabetização, **9**
(*Adriana Ranzani, Brennda Freire e Maria Silvia Cintra Martins*)

Linguagem artística e relações semi-simbólicas, **18**
(*Mônica Baltazar Diniz Signori*)

Muitas linguagens em relação: o ensino e a aprendizagem das operações fundamentais da matemática: relato de uma experiência formativa no seminário do PNAIC em Santa Rita do Passa Quatro, **27**
(*Flávio de Souza Pires, Luciane de Fatima Bertini e Uaiana Prates*)

O jogo enquanto metodologia de ensino, **35**
(*Alessandra Rodrigues, Maria Carolina Machado Magnus e Brennda Valéria do Rosário Freire*)

Gêneros discursivos nos anos iniciais: na perspectiva do letramento, **42**
(*Glaucia Regina Gomes e Gabriela Maria Fornaciari*)

A inclusão escolar e as potencialidades de um projeto de letramento, **49**
(*Adriana Ranzani, Ariane Ranzani e Lilian M. C. Conti*)

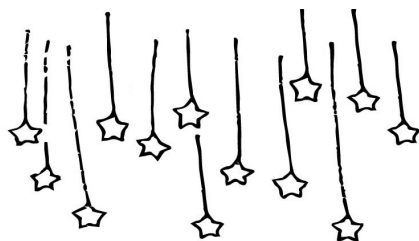
4. Relatos de Experiência

Qual criança não gosta de fazer arte?, **58**
(*Ana Paula Ximenes Flores*)

Registro de atividade: Centopeia, **61**
(*Mariane Ferreira Placeres*)

5. Experiência com jogo e brincadeiras

Jogos: composição, decomposição e o valor posicional dos número, **64**
(*Edlaine Pereira Fabiana, Cristina Graça de Castro, Renata Aparecida Contiero Hamamura*)



Jogos de dominós variados, **66**

(Ana Maria Pinheiro Rigon)

6. Relatos de experiências de professores alfabetizadores com gêneros textuais

Planejamento de uma atividade de reescrita, **73**

(Silvana Aparecida Ruêda Munerato)

Relato compreendendo o mundo das compras, **78**

(Lígia Gallo)

Parlendas como propulsora da aquisição do SEA, **81**

(Maria Cristina Marcatti)

7. Relatos de experiências dos Orientadores de Estudos, 85

8. Descrições de trabalhos com projetos

Sequência didática: Os animais, **96**

(Elen Gonçalves Batistel Puga, Elisangela Vanessa, Alves)

Relato de experiência: projeto música na escola, **101**

(Márcia Aparecida G. Andrade)

Literatura na alfabetização: dialogando com o escritor regional Nicola Gonçalves, **108**

(Fernanda Giovani)

9. Produções infantis, 111

10. 1º Encontro Regional do PNAIC Santa Rita do Passa Quatro

Relatos das ações PNAIC desenvolvidas no município de Cravinhos-SP, **119**

(Marisa Zapelini Sassi)

Relato de experiência didática, **122**

(Maria Jose Roque Muraqui)

Relato de experiência – sequência didática galinha ruiva, **126**

(Fabiana de M. Dias Pioli, Flávia M. Moreira, Raquel Soares Ricci)

O Projeto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do Núcleo UFSCar (PNAIC/UFSCar), sediado no Departamento de Letras da UFSCar, é oferecido como Curso de Extensão em nossa universidade e faz parte das várias ações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa LEETRA (CNPq) no qual se abrigam diferentes linhas de pesquisa: “Alfabetização e letramento nos anos iniciais”, “Ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa”, “Estudos em Literatura Ameríndia”, “Letramento digital”, “Línguas indígenas”, “Tradução e transcrição”.

Com a publicação da Série Linguagens em Diálogo, a partir do volume inicial dedicado aos Letramentos em Língua Materna e Matemática, visamos dar visibilidade às diversas produções que já vêm sendo construídas na interação entre formadores e orientadores de estudo no ambiente virtual (Plataforma Moodle), assim como propiciar um lugar de reflexão a respeito dos diferentes desafios que hoje envolvem o trabalho interdisciplinar particularmente nos anos iniciais, cujos reflexos, conforme acreditamos, possam se fazer sentir em momentos posteriores da escolaridade. Buscamos compor artigos e angariar práticas bem sucedidas, relatos de experiências, com toda a equipe que participa do PNAIC/UFSCar a fim de documentar as memórias e experiências desse grupo.

Neste segundo volume, tratamos de aprofundar a temática da interdisciplinaridade, já presente no volume inicial, transbordando agora para o trabalho com outras linguagens: o desenho, a música, a modelagem. Trata-se de temática que estará mais fortemente presente nos cadernos do MEC no ano de 2015, e com a qual já buscamos empreender o diálogo nos módulos que vêm se desenvolvendo no segundo semestre do ano letivo de 2014.

Agradecemos a todos que contribuíram com a publicação deste volume, seja no envio de materiais, seja na revisão, diagramação e edição.

Conforme mencionamos no primeiro volume desta série, entendemos que os anos iniciais do Ensino Fundamental são particularmente favoráveis para se pensar e praticar a tão mencionada interdisciplinaridade, uma vez que aquilo que se apresenta como meta desejável nos demais anos de formação encontra terreno propício na entrada à escola, quando é mais restrito o número de docentes que desenvolve o processo de ensino e aprendizagem junto às crianças, além de ser de praxe o trabalho com as diferentes linguagens infantis nesse período.

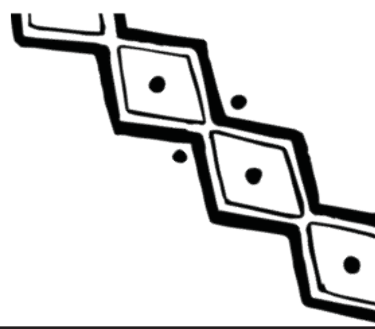
Neste volume, alguns artigos e relatos apontam para o trabalho interdisciplinar fundado em projetos. Lembro aqui de uma das preocupações que nos vieram à tona no III Fórum das Universidades participantes que se deu em Curitiba nos dias 16 e 17 de setembro últimos. A temática da interdisciplinaridade já havia estado presente no fórum anterior, e neste fórum, além das eventuais dificuldades relativas à articulação necessária entre a Língua Portuguesa e a Matemática, falou-se na necessidade de se trabalharem questões macro e microestruturais, ou seja, de se dar importância aos grandes temas que dão formato aos projetos sem se negligenciarem as questões curriculares propriamente ditas, que dizem respeito a determinadas temáticas a serem aprofundadas: seja o domínio das operações matemáticas, por exemplo, ou o aprofundamento na competência linguística para a formação de frases ou enunciados, quando a atenção se volta para a língua portuguesa.

Dessa maneira, será sempre interessante que os exemplos que são apresentados aqui de forma sucinta sejam compreendidos apenas como recortes que apontam para um trabalho maior e mais completo a ser desenvolvido em sala de aula, já que o cotidiano escolar é rico e multifacetado. Em seu horizonte estão todos os componentes curriculares a serem desenvolvidos a cada ano e de forma progressiva. É nesse

sentido, aliás, que os projetos didáticos (ou projetos de letramento) não substituem a organização disciplinar, apenas contribuem para sua articulação e coesão. Por isso mesmo, as sequências didáticas podem ser pensadas dentro dos projetos didáticos, e não como muitas vezes notamos que essa questão é tratada, como que de forma excludente, ou seja, ou se trabalha com projetos, ou com sequências didáticas. É quando nos damos conta da possível articulação entre ambos, projetos e sequências didáticas, que também nos apercebermos da forma com que os elementos macroestruturais se articulam com os microestruturais.

Convido, assim, os leitores a compartilharem conosco, de forma crítica e imaginativa, estes relatos, sempre lembrando que são alguns indícios de um trabalho muito mais completo e complexo que necessita se desdobrar de forma ética e comprometida no dia a dia do trabalho pedagógico com as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental.





**POR UM PROJETO DE LETRAMENTO INTERDISCIPLINAR:
VISITA DE PESQUISADORES DO GRUPO LEETRA A UMA
SALA DE AULA DE PRIMEIRO ANO DE ALFABETIZAÇÃO**

Adriana Ranzani¹

Brennda Freire²

Maria Silvia Cintra Martins³

INTRODUÇÃO

No contexto das salas de aula de alfabetização é comum que professores e alunos tenham que lidar com situações dinâmicas e até mesmo inesperadas no que diz respeito à aprendizagem e interesse dos educandos. O professor, nessa instância, pode investigar durante sua prática, quais elementos motivadores mais mobilizam e interessam seus alunos. Foi nesse sentido que a professora alfabetizadora Adriana Ranzani encontrou a abertura necessária para trabalhar com um tema que requer cuidado e atenção ao ser abordado: aquele que diz respeito à cultura indígena.

Vale notar que o próprio interesse da professora pela temática vincula-se a seu pertencimento como colaboradora do Grupo de Pesquisa

1 Professora de Educação Infantil na rede municipal de São Carlos/SP e do Ensino Fundamental I da rede estadual de São Paulo. Especialista em Educação Infantil e Psicopedagogia. Formadora do Núcleo PNAIC/UFSCar.

2 Mestranda em Linguística - Formadora do PNAIC.

3 Professor Adjunto do Departamento de Letras da UFSCar. Líder do grupo de pesquisa LEETRA “Linguagens, etnicidades e estilos em transição”. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa “Letramento do Professor” (CNPq). Coordenadora Geral do Núcleo PNAIC/UFSCar.

LEETRA, no qual a temática indígena está presente, assim como a seu conhecimento de volumes de literatura infanto-juvenil produzidos por escritores indígenas, como é o caso do livro *Catando piolhos e contando histórias*, de Daniel Munduruku, também pesquisador do grupo LEETRA. O trabalho em torno da temática indígena deu-se numa sala de crianças de seis anos, de escola estadual de bairro popular do município de São Carlos, e teve origem a partir da leitura deleite de *A lenda da mandioca*, contida nesse volume. No momento da leitura, os alunos se mostraram curiosos com a narrativa, e se perguntaram como se dá o processo de plantio da mandioca. A professora, por meio de seus questionamentos instigava, cada vez mais, a curiosidade dos alunos, de modo que ao decorrer da aula, os educandos chegaram à conclusão de que poderiam, juntos, escrever um e-mail para o autor do livro, perguntando-lhe como seria o processo de plantação da mandioca.

A partir desse acontecimento, Adriana, juntamente com a pesquisadora Brennda Freire (integrante do grupo LEETRA) e com a professora doutora Maria Silvia Cintra Martins (líder do grupo LEETRA), buscou iniciar um projeto de letramento interdisciplinar sobre cultura indígena em sua sala de aula de primeiro ano, do primeiro segmento básico.

Partindo desse contexto, este breve artigo tem o interesse de relatar e refletir sobre uma visita à turma da professora Adriana, realizada no mês de setembro de 2014 por três pesquisadores (LEETRA/USP) de temáticas indígenas, são eles: Renato Fonseca, Antônio Fernandez e João Paulo Ribeiro. A visita propiciou um diálogo aberto, por meio do qual os alunos puderam expressar suas dúvidas com relação aos povos indígenas e a sua cultura. A entrevista que as crianças de seis anos travaram com os três pesquisadores constituiu-se, assim, em um dos momentos do projeto que já estava em andamento, sendo que na semana anterior os mesmos alunos haviam feito pesquisa sobre os jogos indígenas no laboratório de informática da escola, e na semana posterior deram andamento a sua pesquisa com a entrevista a um graduando indígena da UFSCar. Muitas outras atividades foram desenvolvidas no dia a dia do cotidiano desta sala, incluindo, entre outras: o plantio de mandioca, relatos, desenhos, escritas diversas.

No que concerne ao aparato teórico deste trabalho, embasamo-nos, neste primeiro momento, na perspectiva pedagógica utilizada pelas

escolas de Reggio Emilia (Itália), na qual se entende a construção da aprendizagem a partir da ação do sujeito, da experiência, da observação, do contexto, do diálogo e da interação. Vale notar que a proposta pedagógica presente nas escolas de Reggio Emilia fundamenta-se nas concepções teóricas de Jean Piaget, Lev Vigotski e Célestin Freinet, com ênfase no trabalho com as múltiplas linguagens (com as “cem linguagens da criança”), dentro da convicção de que é no trabalho de observação e registro, valorizando-se diferentes formas de expressão, que também a linguagem escrita se desenvolve.

A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E SÓCIO-INTERACIONISTA

A aprendizagem na infância, retratada por Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, de acordo com seus estudos sobre a Educação de Reggio Emilia, acontece por meio do desenvolvimento das cem linguagens da criança, isto é, todas as linguagens ou modos de expressão manifestados pelos pequeninos, como as palavras, desenhos, movimentos, pinturas, montagens e desmontagens, gravuras, esculturas, dramatizações, danças, etc.

O desenvolvimento dessas habilidades, assim como propõe o caderno de apresentação do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), não é linear, mas sim um espiral sem fim. Isto quer dizer, entre outras coisas, que as crianças não devem seguir experiências apressadas ou sequenciais que não tragam sentido/significado à aprendizagem; ao contrário, devem ser encorajadas a repetirem experiências, a observar, a apresentar e representar, movimentar-se, construir, fazer acontecer e, principalmente, realizar suas próprias escolhas, respeitando e cooperando com o outro.

De acordo com Lilian Katz (1999), para um projeto ser bem sucedido, as crianças devem ter a oportunidade de explorar os fenômenos em primeira mão e em detalhes por um grande período de tempo. Com isso, passam a compreender melhor e em profundidade um determinado tópico. Além disso, devem vivenciar experiências ricas e proveitosas que lhes propiciem ainda mais curiosidade sobre um determinado assunto.

Dessa maneira, para Katz (1999, p.47), “[...] o trabalho com projetos pode e deve oferecer amplos pretextos e contextos para conversas

genuínas entre adultos e crianças [...]”. É o que tentamos evidenciar neste artigo, através de um breve relato da conversa entre os alunos e pesquisadores do grupo LEETRA. Ainda para a referida estudiosa, as crianças tendem a contribuir para a fluidez do diálogo a partir da exposição de seus conhecimentos prévios e suas dúvidas. Tais competências podem ser expressas também por meio dos desenhos, das pinturas, do trabalho com argila, papel machê e com outros materiais. O professor utiliza-se, então, de diferentes mecanismos e linguagens para obter os registros de suas aulas.

O registro é outro aspecto importante dentro dessa abordagem didática, pois possui três finalidades: oferecer uma memória às crianças como ponto de partida para as próximas aprendizagens; indicar aos professores uma chave para a pesquisa e também possíveis melhorias; e mostrar aos pais informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas. Além disso, através do projeto pode acontecer o diálogo com outras áreas do saber, de maneira que o professor aproveite os conhecimentos, as dificuldades e as curiosidades das crianças para favorecer o estabelecimento de novas relações.

RELATO DE ALGUNS TRECHOS DO DIÁLOGO ENTRE CRIANÇAS DE 6 ANOS E PESQUISADORES DE TEMÁTICA INDÍGENA

Assim que chegaram à sala de aula mencionada, um dos pesquisadores passou a ensinar às crianças algumas palavras e suas respectivas pronúncias na língua indígena Tupi-Guarani tais como *Puranga Caruca*, boa tarde, *Puranga Ara*, bom dia e *Puranga Pituna*, boa noite. Durante a atividade, as crianças usaram suas hipóteses de escrita ajudando os pesquisadores com o registro das palavras na lousa. Ainda tivemos a oportunidade de aprender a contar e escrever até o número quatro em Tupi Guarani, sendo apresentados: Um - *iepé*, Dois - *mocoin*, Três - *mosapir* e Quatro - *irundir*.

Num segundo momento da visita, iniciamos um longo diálogo com os pesquisadores sobre aspectos gerais da cultura indígena, assim os alunos puderam perguntar, levantar hipóteses, e esclarecer algumas dúvidas abertamente. Durante a conversa, os pesquisadores explicaram que as crianças indígenas aprendem elementos relativos a todos os meios

de sobrevivência e à importância da vida com os adultos, por isso devem sempre respeitar os mais velhos e ouvi-los com atenção, em sinal de sabedoria.

Logo depois, alguns alunos indagaram os pesquisadores sobre como os indígenas dormem, e ouviram a explicação de que alguns povos costumam utilizar redes para dormir, sendo que a mulher/mãe da família tem sua rede amarrada na parte mais baixa da armação, pois ela é a responsável, durante a noite, por não deixar a fogueira apagar, fogueira essa que protege os indígenas de ataques de animais. Já as crianças pequenas dormem com o pai e com a mãe, porém o pai não deve ser incomodado, ele precisa descansar a noite toda para no dia seguinte conseguir realizar seus afazeres.

Abaixo temos uma ilustração realizada por uma das crianças da turma, sobre essa explicação dos pesquisadores.

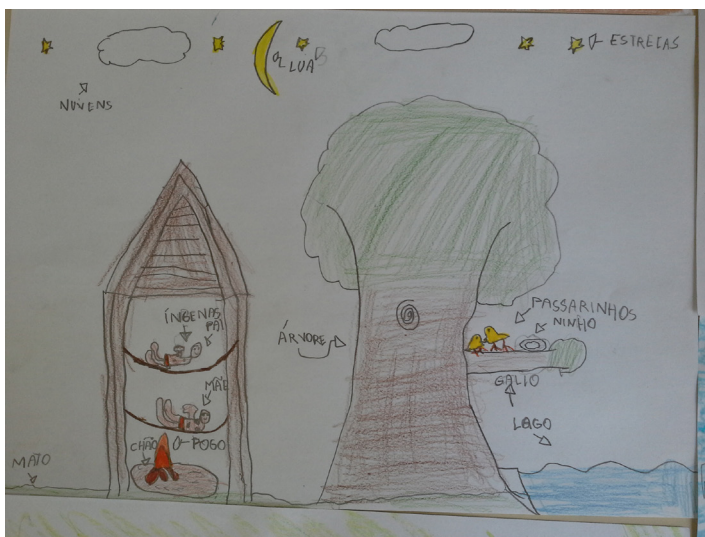


Figura 1: Ilustração do pernoite indígena

A conversa continuou e foi mencionado que os indígenas acordam muito cedo, aproximadamente às 4h00 da manhã, uma vez que na aldeia não existe luz elétrica então precisam aproveitar a única luz de que dispõem, que é a luz do sol.

Aluno G: - *Eu queria saber como é feita a farinha.*

Pesquisador João: - *Vocês sabiam que a farinha é feita da mandioca? E que ela tem veneno? Vocês sabiam que quando os europeus e os portugueses chegaram ao Brasil se não fossem os indígenas eles iam passar muita fome e iam morrer? Vocês sabiam que a farinha é um prato indígena que nós somos um pouco indígenas também? Qual outra contribuição indígena que vocês conhecem?*

Crianças: Silêncio absoluto.

Pesquisador João: - *O feijão, amendoim, milho, batata, o caju. Ninguém conhece o caju?*

Nesse momento houve um alvoroço, já que muitas crianças conhecem o caju e queriam contar. Os pesquisadores ainda explicaram que os indígenas celebram as datas de aniversário dando um caju para o aniversariante. Essa novidade causou burburinhos entre os alunos que acharam o fato interessante ou diferente. Continuando a conversa, um aluno resolveu relatar aos pesquisadores como a turma já tinha experiência em plantar mandioca. Vejamos a seguir:

Aluno G: - *A gente já plantou mandioca de dois jeitos: Um modo em pé assim (mostrou com a mão)*

Professora Adriana: - *Quem ensinou?*

Aluno G: - *O Daniel Munduruku que é do povo Munduruku e o outro jeito foi o nosso professor de Educação Física que ensinou que é assim (novamente fez gestos com as mãos) cruzada. Porque se colocar cruzada a mandioca nasce melhor e ela pode não cair. Ela fica melhor que a outra.*

Aproveitando o assunto sobre recursos naturais, o pesquisador perguntou às crianças: - *Onde é o supermercado do indígena?*

E em seguida, notando que os alunos ficaram pensativos, respondeu: - *É a natureza.*

A aluna L com estranhamento questiona: - *Supermercado do indígena?*

Pesquisador - *É eles vão na natureza e ali eles vão encontrar as coisas para comer. Eles precisam matar um monte de bicho?*

Crianças responderam coletivamente: - *Não!*

Pesquisador:- *Eles só levam o que precisam para comer.*

Aluna L: - *É, se eles encontram um filhote eles não vão matar eles vão deixar crescer. Ai se eles encontram eles grandões eles soltam uma flechada.*

Após esse comentário, os alunos, que já haviam pesquisado no laboratório de informática sobre as brincadeiras indígenas, questionaram

os pesquisadores sobre esse assunto.

Aluna L: - É verdade que os indígenas pulam corda com cipó?

Pesquisador: - *Tem uma palavra que a "L" está falando, alguém sabe o que é cipó?*

Aluna I: - *Cipó é onde os macacos seguram para ir pulando de árvore em árvore.*

Pesquisador: - *Agora, não é muito bom todas essas coisas que nós estamos aprendendo sobre os indígenas?*

Aluno M: - *A parte da caça é meio perigosa.*

Terminamos então a conversa aprendendo duas outras palavras em Tupi-Guarani: Obrigada - *Cuecatu Rete* e Por nada - *Tima Rese*.

É importante ressaltar que as crianças já haviam sido preparadas para essa visita, no sentido de que as professoras presentes na sala de aula propiciaram, em momento anterior, pesquisas e leituras sobre determinados assuntos para despertar a curiosidade dos alunos. A partir disso as crianças haviam elaborado algumas perguntas, a fim de realizar uma espécie de entrevista com os pesquisadores e com as próximas visitas que teriam. O registro se fez presente durante toda a atividade, pois no dia posterior os alunos tiveram que anotar e ilustrar tudo de que se lembravam do diálogo com os pesquisadores, como podemos observar nas imagens:

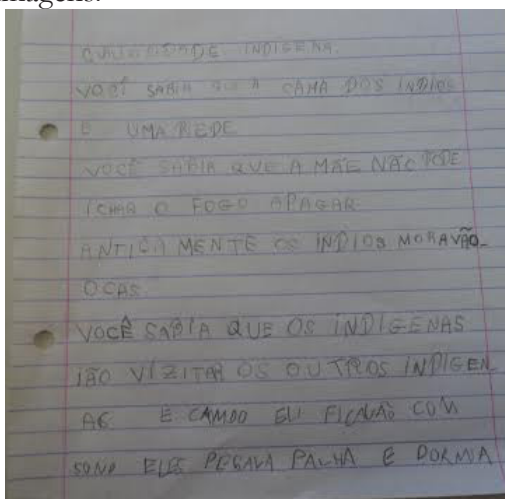


Figura 2: Imagem de registro coletivo sobre curiosidades indígenas. Merecem destaque, no caso deste relato, algumas observações:

- Trata-se do relato de uma atividade pertencente a um projeto maior;
- Certamente o ensino de palavras avulsas não é condizente com a forma com que se compreende, hoje, o ensino de línguas - de modo que, neste caso, trata-se de alguns elementos avulsos dentro de um projeto maior de “cultura indígena” em que o ensino de algumas palavras avulsas tem o sentido de mobilizar a curiosidade das crianças a respeito da diversidade de línguas e culturas indígenas (em outro momento, elas puderam escutar como se fala “bom dia” na língua Umutina);
- Diferentes gêneros do discurso são mobilizados no decorrer do projeto: neste dia a entrevista ganhou destaque, junto com o relato oral; depois veio o relato escrito acompanhado de desenhos (obtendo-se, neste caso, o diálogo com outra linguagem);
- A Matemática não aparece aqui (não podemos dizer que a Matemática esteve presente apenas porque foram ensinados números), mas esteve presente, por exemplo, no momento das medições para o plantio da mandioca;
- Lembramos, ainda, da lei 11.645/08 que tornou obrigatório o ensino de elementos de cultura e história dos povos indígenas em todas as escolas em território nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados que o projeto, mesmo em andamento, já está apresentando, verificamos que o trabalho a partir das experiências e curiosidade das crianças está sendo muito produtivo.

No que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade, observamos que os alunos sentiram a necessidade de perguntar, levantar hipóteses e se manifestar por meio da fala, uma vez que se viram em uma situação diferente, nova e instigadora. Surpreendeu-nos que a grande maioria dos alunos do primeiro ano buscou dialogar o máximo possível com os pesquisadores.

Em relação à leitura e escrita, notamos a importância do trabalho colaborativo, já que os alunos ao lerem e escreverem juntos passaram a entender e discursar mais sobre os assuntos em pauta. A escrita se fez e faz presente em todas as atividades do projeto, seja individual ou em grupo, de modo que a professora pôde perceber que as crianças se

engrenaram num ritmo mais intenso de escrita.

Percebemos também que tanto o professor como o aluno se sentem engajados ao participar de um trabalho que inclui “tomar decisões sobre o que representar, como representar, como coordenar esforços e resolver visões conflitantes dos vários colaboradores de um projeto, etc” (Katz, p.47). Além disso, a perspectiva sócio-interacionista destaca a importância de se ouvir as crianças mais atentamente, e encorajá-las a responderem as hipóteses umas das outras, portanto, tomamos essas asserções como base para o bom andamento do nosso projeto.

Fechamos este artigo lembrando Coelho (1997), que nos alerta que é preciso respeitar as fases do desenvolvimento da criança e que o fato de oferecermos a ela algo que realmente seja possível para levá-la à compreensão, isto é, à significação/sentido da atividade acaba por ser fundamental para seu pleno sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, N. N. *Literatura Infantil*. 6ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1997

EDWARDS, C. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*/ Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista.-Porto Alegre: Artmed, 1999

KATZ, L. *AS CEM LINGUAGENS: O que podemos aprender com Reggio Emilia*. 1999.

LINGUAGEM ARTÍSTICA E RELAÇÕES SEMI-SIMBÓLICAS

Mônica Baltazar Diniz Signori⁴

Fundamentais no processo de identificação do próprio ser humano, as linguagens multiplicam-se em formas de expressão variadas que, por sua vez, constroem desenhos específicos de acordo com as particularidades de cada situação de manifestação textual.

Em artigo anterior, publicado no primeiro volume desta série, afirmamos que:

em uma mesma comunidade de fala, muitas são as formas de dizer que tecem, continuamente, condições de um convívio que se sustenta em níveis variáveis de tensão. No cenário do continental território brasileiro, especificidades regionais caracterizadas por fatores diversos, desigualdades socioeconômicas, e uma série de outras influências traçam peculiaridades que se multiplicam na composição de uma imensa “colcha de retalhos” linguística, cuja unidade é constitutivamente múltipla. (SIGNORI, 2014, p. 20-21)

Para exemplificar, citamos as possibilidades de expressão dos conceitos ‘arbusto herbáceo da família das Euforbiáceas’ – /mandioca/, /aipim/, /macaxeira/ – e ‘peça do vestuário que cobre as pernas’ – /calça/ por uma parcela da população brasileira ou /carça/, se passamos a outro estrato social.

Naquele primeiro artigo, limitamo-nos às variações no âmbito da linguagem verbal. Passemos agora a considerar também outras linguagens, buscando ampliar nossos horizontes de reflexão.

O mesmo conceito que em linguagem verbal expressamos por meio da sequência sonora /mandioca/, poderá ser representado visualmente em contextos distintos, como em um livro de ciências ou em uma pintura. Organizados em torno de objetivos próprios, cada um desses contextos construirá certamente visualidades características: um desenho que

⁴ Professora associada do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos.

evidencie a constituição da planta poderá ser significativo em um livro didático, mas destoante em uma pintura; uma pintura como *Engenho de Mandioca*, de Modesto Brocos⁵, ao contrário, pouco contribuirá para a compreensão das peculiaridades da planta, instigando uma reflexão sobre “as precárias condições de trabalho e vida dos afrodescendentes no Brasil, ao representá-los sentados no chão, a descascar mandioca, quase como continuidades da terra, das raízes, das coisas” (CONDURU, 2009, p. 449).

Enquanto o desenho didático permite uma correspondência unívoca entre a visualidade e o conceito – o que é desejável nesse caso –, a pintura, de maneira oposta, abre para possibilidades interpretativas, o que também é desejável, mesmo necessário, já que se trata de uma manifestação artística. Deparamo-nos, pois, com diferentes possibilidades de associação entre a forma da expressão e a forma do conteúdo, o que permitirá a sistematização teórica de três sistemas de organização das linguagens:

Na esteira de L. Hjelmslev, distinguem-se os sistemas simbólicos e os sistemas semióticos propriamente ditos. Os *sistemas simbólicos* são as linguagens cujos dois planos estão em conformidade total: a cada elemento da expressão corresponde um – e somente um – elemento do conteúdo, a tal ponto que não é mais produtivo para a análise distinguir ainda o plano da expressão e o plano do conteúdo, visto que têm a mesma forma. As linguagens formais, o semáforo, os sinais de circulação são, desse ponto de vista, sistemas simbólicos. Os *sistemas semióticos* propriamente ditos são as linguagens nas quais não existe conformidade entre os dois planos, nas quais é preciso distinguir e estudar separadamente expressão e conteúdo. As “línguas naturais”, o francês, o russo, etc., constituem o tipo mesmo de tais sistemas semióticos; mas tem-se também os sistemas semióticos não-linguísticos, visuais, por exemplo. Enfim, os trabalhos recentes tanto sobre a poesia quanto sobre as diferentes artes plásticas (pintura, fotografia, cartaz, etc.) têm mostrado a importância de um terceiro tipo de linguagem interdefinível, aliás, em relação às duas precedentes (e felizmente para a coerência da semiótica): os *sistemas semi-simbólicos* que se definem pela conformidade não entre elementos isolados dos dois planos, mas entre categorias da expressão e categorias do conteúdo. (FLOCH, 2001, p. 29)

2 1892, óleo sobre tela, 58 x 76 cm, Museu Nacional de Belas Artes – RJ.

O sistema semiótico, como explicado por Floch, é bem representado pelas línguas naturais: compostas pela associação entre signos que, por sua vez, são compostos pela associação arbitrária entre significado e significante, o valor de cada elemento linguístico só poderá ser definido no contexto específico de sua ocorrência. Em nosso artigo já citado (SIGNORI, 2014, p. 23-24), exemplificamos a questão a partir da expressão /gato/ que, dependendo dos signos com os quais entra em relação em uma frase, pode ter o valor semântico de ‘animal felino doméstico’, ‘homem bonito’ ou ‘gambiarra’.

Passando aos sistemas simbólicos, não se observam essas variações de valor: é característico do símbolo manter, sempre, a mesma expressão vinculada ao mesmo conteúdo. Interessante observar que, diferentemente do signo,

o símbolo tem como característica não ser jamais completamente arbitrário; ele não está vazio, existe um rudimento de vínculo natural entre o significante e o significado. O símbolo da justiça, a balança, não poderia ser substituído por um objeto qualquer, um carro, por exemplo. (SAUSSURE, 1972, p. 82)

Enquanto o funcionamento semiótico dos signos é absolutamente arbitrário, o funcionamento simbólico se faz acompanhar de uma parcela de motivação, ou seja, traços de relação entre a forma de representação simbólica e elementos da realidade representada: a cruz, por exemplo, como símbolo do cristianismo, não estabelece com esse sistema de crenças uma relação absolutamente arbitrária, já que houve, na realidade representada, o evento da crucificação.

Finalmente, os sistemas semi-simbólicos operam não com a associação entre unidades da expressão e unidades do conteúdo, mas entre categorias dos dois planos das linguagens. Como bem destacado por Floch, esses sistemas são característicos da função estética, em que o sentido é construído não apenas no âmbito do conteúdo, mas igualmente por meio do plano da expressão. No texto artístico tudo em sua materialidade é singular⁶:

⁶ As dificuldades de tradução do texto literário ilustram muito bem essa singularidade. Enquanto textos com “função utilitária” são facilmente traduzidos, desde que, evidentemente, seu tradutor conheça as línguas em questão e o conteúdo a ser traduzido, o texto literário oferece obstáculos imensos, já que a expressão, nesse caso, não se presta a veicular o conteúdo, mas desempenha igualmente o papel de significar.

Do ponto de vista da relação entre conteúdo e expressão, há dois tipos de texto, aqueles que têm função utilitária (informar, convencer, explicar, documentar, etc.) e os que têm função estética. Se alguém ouve ou lê um texto com função utilitária não se importa com o plano de expressão. Ao contrário, atravessa-o e vai diretamente ao conteúdo, para entender a informação. No texto com função estética, a expressão ganha relevância, pois o escritor procura não apenas dizer o mundo, mas recriá-lo nas palavras, de tal sorte que importa não apenas o que se diz, mas o modo como se diz. Como o poeta recria o conteúdo na expressão, a articulação entre os dois planos contribui para a significação global do texto. A compreensão de um texto com função estética exige que se entenda não somente o conteúdo, mas também o significado dos elementos da expressão. (FIORIN, 2003, p. 77-78)

Voltando aos exemplos de representação visual da mandioca, o desenho do livro didático desempenha a função utilitária de explicitar a composição da planta: como se caracterizam seu caule, suas folhas, suas raízes. Nesse contexto de manifestação textual, não nos debruçamos sobre *o como* a visualidade foi constituída, interessando-nos *o que* essa visualidade representa. Com relação à pintura de Modesto Brocos, ao contrário, é justamente o modo de constituição da visualidade que permite ao texto significar.

Assim, frente à manifestação artística, é imprescindível considerar a forma de organização de sua expressão: o encadeamento entre os fonemas, na linguagem verbal; a harmonização entre as notas, na linguagem musical; a configuração das categorias eidéticas, cromáticas e topológicas, na linguagem visual. Exemplifiquemos com algumas rápidas observações sobre formas de expressão em diferentes linguagens.

A propósito da linguagem verbal, vejamos a abordagem da professora Diana Luz Pessoa de Barros (1990, p. 77) sobre o poema *Passatempo*, de Carlos Drummond de Andrade:

O verso não, ou sim o verso?
Eis-me perdido no universo
do dizer, que, tímido, verso,
sabendo embora que o que lavra
só encontra meia palavra.

No poema, entre outros recursos de expressão, repetem-se traços consonantais opostos de *continuidade* e de *descontinuidade* sonoras. A continuidade ocorre nas fricativas /v/, /s/ e /z/, nas vibrantes e laterais /r/ e /l/ e nas nasais /m/ e /n/. A descontinuidade manifesta-se nas oclusivas /p/, /b/, /t/, /d/ e /k/. Essa oposição da expressão correlaciona-se à oposição do conteúdo que distingue o fluir, o passar, o verter, o correr do verso e do universo, do *estancar*, do *parar*, do interromper no *perdido*, no *tímido*, no *encontra* e no *embora*. As oposições correlacionadas da expressão e do conteúdo diluem-se na manifestação complexa do *dizer* (/d/ e /z/), do *saber* (/s/ e /b/) e, sobretudo, da *palavra* (/p/ e /v/). A *palavra* engloba no poema, fora de quaisquer ditames da lógica, os pares contrários, a continuidade e a descontinuidade, a fluência e o estancamento. O título do poema retoma o jogo dessas oposições.

A oposição sonora da expressão *continuidade vs. descontinuidade* correlaciona-se, como foi mencionado, com a oposição do conteúdo *fluidez ou fluência vs. estancamento*. A relação entre os planos tem um caráter semi-simbólico. Em outros termos, uma *categoria da expressão*, não apenas um elemento, mas uma oposição de traços, correlaciona-se a uma *categoria do conteúdo*. Nesses casos, pode-se afirmar que a relação entre expressão e conteúdo não é convencional ou imotivada. A expressão concretiza sensorialmente os temas do conteúdo e, além disso, instaura um *novo saber* sobre o mundo. Lê-se o mundo

de novos prismas; ele é repensado e refeito. No poema de Drummond, a continuidade sonora expressa o passar da vida, do tempo e do verso, e o estancamento do contínuo sonoro marca a ruptura ocasionada pela palavra e seu papel de ponto no universo.

Passemos agora ao âmbito da canção, estudada pelo professor e músico Luiz Tatit que, para descrever com maior exatidão o sincretismo dessa linguagem⁷, o faz por meio de diagramas que evidenciam

7 As canções são textos sincréticos compostos pela associação entre melodia (linguagem musical) e letra (linguagem verbal).

pintura retrata o trabalho de fabricação da farinha, que é realizado no interior de um galpão, iluminado pela luz solar que passa por uma janela aberta. A maioria dos trabalhadores são mulheres que se colocam em círculo, sentadas no chão, ao redor de um monte de mandiocas a serem devidamente preparadas. Cromaticamente, a pintura opõe o verde (*cor fria*) da paisagem que é mostrada pela janela ao marrom (cor neutra com traços de vermelho, que é *cor quente*) do interior do galpão; além da predominância do marrom, o vermelho é utilizado na pintura de algumas vestes, intensificando o contraste cromático entre *cores frias* e *cores quentes*. Topologicamente, constrói-se a oposição entre o *interior* do galpão e o *exterior*, que é vislumbrado pela janela aberta. Ainda no âmbito da categoria topológica, observa-se a oposição entre o *alto* e o *baixo*: as mulheres estão sentadas no chão (*baixo*) enquanto o verde mostrado pela janela remete ao *alto* das copas das árvores. Eideticamente, destaca-se uma oposição entre o *circular* e o *retilíneo*: o primeiro é composto pela disposição das pessoas ao redor da mandioca, e também pelos vestidos rodados das mulheres, que configuram um formato circular, principalmente por elas estarem sentadas; o *retilíneo* está presente na construção do galpão, pela disposição arquitetônica da madeira na composição da janela e da porta, pelo quadriculado do telhado, pelas estacas de sustentação do local. Essa oposição eidética evidencia outra oposição topológica – *circundante vs circundado* –, ocupando o ser humano “circular” o espaço *circundado* e as coisas “retilíneas” o espaço *circundante*. Essas várias oposições no plano da expressão associam-se a um jogo de oposições no plano do conteúdo:

natureza vs cultura: a *natureza*, mostrada pela janela, é marcada pela *cor fria*, pelo *alto* e pelo *exterior*; a *cultura*, ao contrário, é marcada pelo *baixo* (mulheres ao chão), pela *cor quente* e pelo *interior*;

- No âmbito cultural (interior do galpão), pessoas e coisas ressaltam traços eidéticos diferentes: enquanto as pessoas mostram-se pelo circular, as coisas projetam-se pelo retilíneo, configurando-se uma oposição semântica *amor vs ódio*, uma vez que o circular evoca a maciez do aconchego, em contraposição à sensação incômoda do retilíneo com suas pontas que ferem ao contato.

No entrecruzamento dessas relações, é possível uma interpretação como a de Conduru, relacionada à escravidão:

- Uma situação cultural de aprisionamento: o trabalho das pessoas (cultural) realizado no interior, restando o natural do lado de fora da cena;
- Uma situação cultural de opressão: a condição humana calorosa e aconchegante, expressa pelas cores quentes e pela forma circular, circundada pela aspereza do pontiagudo;
- Uma situação cultural de rebaixamento da pessoa humana pelo trabalho realizado em regime de prisão: as pessoas são postas no chão, em contraposição ao alto da natureza expresso pelas copas das árvores.

Com essa rápida exemplificação, em que visamos tão somente ilustrar, sem a pretensão de aprofundamento sobre as possibilidades significativas do plano da expressão, é possível observar que a linguagem artística amplia muito consideravelmente a importância das correlações para a produção do sentido. Por isso, sempre que abordamos o texto artístico, é preciso atenção para o fato de que nada em sua expressão é ocasional: no poema, na canção, na pintura, na fotografia, nos textos sincréticos, todo elemento de sua composição desempenha uma função estética, em que o *como é dito* é tão importante quanto o *que é dito*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, D. L. P. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 1990.
- CONDURU R. Afro-modernidade: representações de afrodescendentes e modernização artística no Brasil. Em CAVALCANTI, A.; DAZZI, C.; VALLE, A. (org.) *Oitocentos: Arte Brasileira do Império à Primeira República*. Rio de Janeiro: Escola de Belas Artes UFRJ, 2009, p. 445-452.
- FIORIN, J. L. Três questões sobre a relação entre expressão e conteúdo. Em: *Itinerários*. Araraquara (SP), n. especial, 77-89, 2003, p. 77-89.
- FLOCH, J-M. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. Em: *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisa Sociosemióticas*. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2001.
- HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1972.

SIGNORI, M. B. D. Muitas linguagens, múltiplas relações. Em: MARTINS, M. S. C. (org.) *Linguagens em Diálogo*: letramentos em língua materna e matemática. São Carlos (SP): LEETRA, 2014, p. 20-25.

TATTT, L. *Musicando a Semiótica*. São Paulo: Annablume, 1997.

MUITAS LINGUAGENS EM RELAÇÃO: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DAS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DA MATEMÁTICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO SEMINÁRIO DO PNAIC EM SANTA RITA DO PASSA QUATRO

Flávio de Souza Pires⁸
Luciane de Fatima Bertini²⁹
Uaiana Prates¹⁰

Este texto tem o propósito de relatar o Encontro Regional do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), realizado dia 28 de Agosto de 2014 no município de Santa Rita do Passa Quatro, com a participação de coordenadores, formadores, orientadores de estudos e professores da educação básica oriundos de vários municípios convidados da região, todos envolvidos no processo formativo das crianças de 6 a 8 anos de idade.

Antes de iniciar a conversa, gostaríamos de agradecer a fraternal acolhida que recebemos dos organizadores do evento na Estância Climática de Santa Rita do Passa Quatro, cujas riquezas ambientais, históricas e humanas fazem jus ao turismo da cidade, muitas belezas e sorrisos encantadores. Fica aqui nosso sincero agradecimento, sabendo que esse é o primeiro de muitos encontros que ocorrerão, através dos municípios pertencentes ao polo da UFSCar.

O nosso encontro dividiu-se em dois períodos, manhã e tarde e contemplou discussões relativas ao ensino de Matemática e língua materna, através de relatos de experiências, atividades de ensino, sequências didáticas e projetos realizados na escola pelos professores e orientadores de estudos. Vale ressaltar que o foco desse relato será a educação matemática nos anos iniciais da educação básica, campo

8 Licenciado em Matemática pela FCT/UNESP e estudante do curso de Doutorado em Educação da UFSCar.

9 Licenciada em Matemática pela UFSCar, Doutora em Educação e Professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

10 Licenciada em Matemática pela UFPE e Mestre em Educação pela UFSCar.

científico e profissional, o qual nós pertencemos e nos sentimos mais confortáveis para dialogar.

No período da manhã, nós, formadores e autores desse relato, nos dispusemos a conversar sobre o ensino das quatro operações fundamentais da aritmética com ênfase na compreensão dos algoritmos, desvelando os significados por trás deles, chamando a atenção para a linguagem utilizada, para o contexto de campo conceitual e valorizando as estratégias de cálculo mental das crianças. É importante ressaltar que a opção em focar as discussões na compreensão dos algoritmos das operações, neste momento, se deveu ao fato de que anteriormente, em outros momentos de formação, as diferentes ideias envolvidas em cada uma das operações, bem como a importância do trabalho com as operações a partir de situações-problemas já haviam sido foco de discussão.

Nesse sentido, consideramos importante destacar naquele momento:

I) A compreensão do Sistema de Numeração Decimal (SND) para a aprendizagem dos algoritmos; geralmente a origem dos equívocos conceituais cometidos pelos alunos no processo de aprendizagem dos algoritmos, como podemos ver em Bertini e Passos (2007). Nos exemplos a seguir estão ilustradas situações nas quais a falta de compreensão do SND gera erros que envolvem a não utilização dos reagrupamentos ou sua utilização de forma equivocada:

a) Não utilização de reagrupamento

$$\begin{array}{r} 1638 \\ + 27 \\ \hline 1655 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} + 1038 \\ \quad 27 \\ \hline 1655 \end{array}$$

Não realização da troca de 10 unidades Não utilização do registro da troca realizada por 1 dezena de 10 unidades por uma dezena

b) Utilização incorreta de reagrupamento

$$\begin{array}{r} 45 \\ + 37 \\ \hline 72 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 1234 \\ - 876 \\ \hline 1478 \end{array}$$

Troca de 10 unidades por uma centena. Trocas realizadas no subtraendo. Troca de uma unidade milhar por 10 dezenas e por 10 unidades

O estudante que realizou a subtração $5000 - 29$, explica o procedimento utilizado:

0 tira 9 não pode, então corta o do lado. Não dá. Então corta o 5, fica 4 e passa um pra cá (apontando o 0 da unidade). 10 tira 9, 1.

0 tira 2 também não pode, corta o do lado. Aqui também não dá (apontando o 0 da centena) então corta o 4, fica 3 e passa 1 pra cá (apontando para o zero da dezena). 10 tira 2, 8. 0 tira nada, 0 e 3 tira nada 3.

Em todos os exemplos é possível notar que as crianças não mostram compreensão de algumas das características do SND, principalmente naquilo que diz respeito à base 10 e ao valor posicional deste sistema de numeração. Portanto, pouco adiantará, nestes casos, solicitar que as crianças “praticuem” a adição e subtração realizando muitos algoritmos. Será necessário explorar e discutir as propriedades do SND, estabelecendo a relação entre elas e os procedimentos realizados em cada um dos algoritmos.

II) A valorização das estratégias de cálculo mental realizadas pelas crianças e suas múltiplas maneiras de registro e representação (oral, escrita, desenhos, esquemas, números, etc.), a partir das experiências de professores como podemos ver no vídeo <http://migre.me/IVDFE>

$$\begin{array}{r}
 115 \\
 +117 \\
 \hline
 \end{array}
 \quad \longrightarrow \quad
 \begin{array}{r}
 100 + 10 + 5 \\
 100 + 10 + 7 \\
 \hline
 200 + 20 + 12 = 232
 \end{array}$$

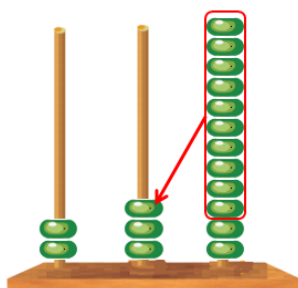
ou

$$\begin{array}{r}
 100 + 100 = 200 \\
 10 + 10 = 20 \\
 5 + 7 = 12 \\
 \hline
 232
 \end{array}$$

Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa // UFSCar



Figura 1 – Estratégia de cálculo mental para a operação de adição



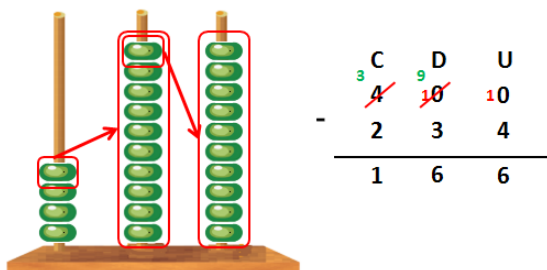
$$\begin{array}{r}
 \text{C} \quad \text{D} \quad \text{U} \\
 1 \quad 1^1 \quad 5 \\
 + \\
 1 \quad 1 \quad 7 \\
 \hline
 2 \quad 3 \quad 2
 \end{array}$$

Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa // UFSCar



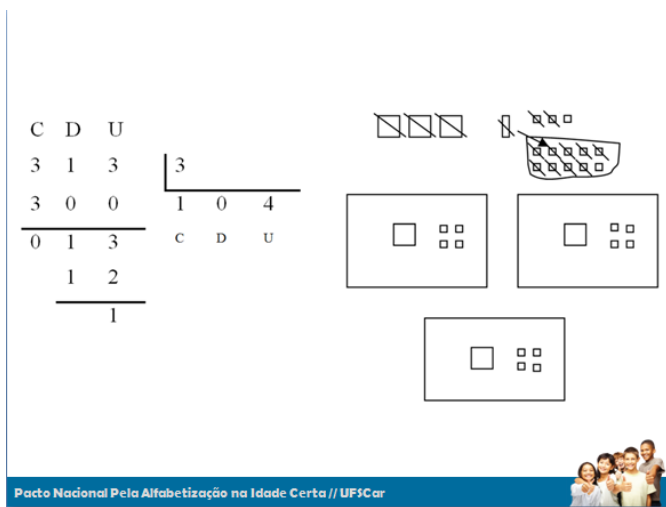
Figura 2 – Operação de adição no ábaco de haste

III) A utilização dos materiais manipuláveis⁴ como ábaco⁵, material dourado, papel quadriculado, como suporte para as operações;



Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa // UFSCar

Figura 3 – Operação de subtração no ábaco de haste



Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa // UFSCar

Figura 4 – Operação de divisão no ábaco de haste

Entretanto, como nos orienta Serrazina e Matos (1996 apud NACARATO, 2010, p. 3) os materiais manipuláveis devem ser como um andaime na construção de um prédio, quando as noções dos conceitos matemáticos envolvidos já estiverem compreendidas, podemos abrir mão dos materiais.

IV) A importante diferenciação entre o ábaco e o material dourado, o primeiro como objeto histórico e que explicita os conceitos do SND, principalmente o valor posicional, e o segundo estruturado para ensino, mas que guarda em si a posição e é mais adequado para a aprendizagem dos agrupamentos e desagrupamentos. Nesse último caso o recurso do tapetinho pode ser um processo intermediário entre o material dourado e o ábaco para iniciar os estudos de valor posicional.

V) A valorização da linguagem adequada ao contexto das aulas de matemática nas realizações das operações básicas da aritmética, como é o caso das trocas (agrupamento e desagrupamento);


Quando priorizamos a compreensão dos procedimentos realizados nos algoritmos, expressões como “vai um”, “empresta”, “devolve”, perdem sentido. A utilização de uma linguagem que faça referência às relações entre os procedimentos com as trocas entre as diferentes ordens a partir da base 10, pode auxiliar para que o estudante compreenda esses procedimentos e não apenas os repita.

Exemplo:

Em uma adição ao invés de dizer que “vai um”, posso dizer que estou realizando a troca de 10 unidades por 1 dezena. Da mesma forma, em uma subtração ao invés de dizer que vou “emprestar do vizinho”, posso dizer que vou realizar o desagrupamento trocando 1 dezena por 10 unidades.

Esta mesma referência às trocas na linguagem pode ser utilizada nas operações da multiplicação e da divisão, que envolvem respectivamente agrupamentos e desagrupamentos entre as ordens (unidade, dezena, centena, etc.).

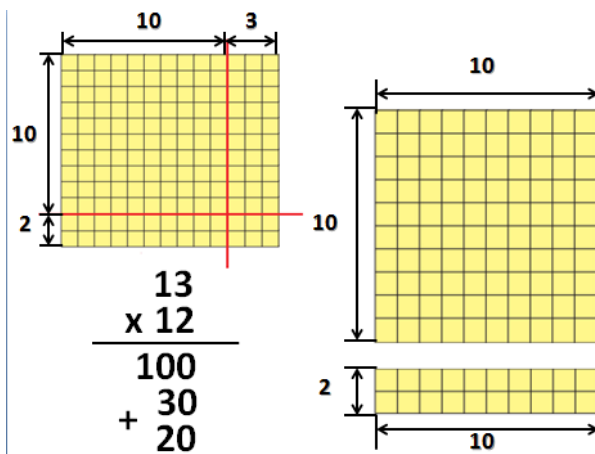
VI) A divisão por estimativas e considerando que divisão no contexto da matemática é equitativa. A realização deste tipo de divisão, além de privilegiar a compreensão dos procedimentos utilizados, privilegia também o cálculo mental.

$$\begin{array}{r}
 235 \\
 - 90 \\
 \hline
 145 \\
 - 90 \\
 \hline
 055 \\
 - 45 \\
 \hline
 10 \\
 - 9 \\
 \hline
 1
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 9 \\
 \hline
 10 \\
 + 10 \\
 5 \\
 \hline
 1 \\
 26
 \end{array}$$


Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa // UFSCar

Figura 5 – Operação de divisão por estimativa

VII) A multiplicação retangular para justificar as adições nos algoritmos envolvendo 2 parcelas, pois a mesma proporciona oportunidades de reflexão sobre as multiplicações nas diferentes ordens. Por exemplo, auxilia a percepção de que ao realizar a multiplicação de 13 por 12, quando multiplicamos as dezenas, na verdade estamos multiplicando 10 por 10, e não 1 por 1.



$$\begin{array}{r}
 13 \\
 \times 12 \\
 \hline
 100 \\
 + 30 \\
 + 20 \\
 \hline
 \end{array}$$

Figura 6 – Operação de multiplicação por organização retangular

VII) E que no ensino das operações é aconselhável ensinar adição e subtração juntas, uma vez que as ideias dessas operações fazem parte de um mesmo campo conceitual (campo aditivo). Da mesma forma, sugere-se o ensino da multiplicação e divisão juntas, já que as ideias dessas operações fazem parte do campo multiplicativo. Orientações já preconizadas nos estudos do Psicólogo Francês Vergnaud (1990), com a teoria dos campos conceituais.

No período da tarde os professores apresentaram os trabalhos desenvolvidos nas suas escolas, conseguimos perceber em relação a forma, a tentativa de trabalhos interdisciplinares, através de projetos temáticos, e valorização do currículo em espiral considerando os direitos de aprendizagem das crianças em cada faixa etária: introduzir, aprofundar, consolidar. No caso da educação matemática, a introdução foi o mais evidente, devido ao fato da formação ainda estar acontecendo e da novidade da área para os professores. Na língua materna, o aprofundamento já está acontecendo, uma vez que as atividades envolvendo o processo de letramento das crianças estão bem adiantadas, principalmente através da arte de contar histórias e da literatura.

Consideramos o evento um diálogo formativo, já que as trocas foram muitas, desde experiências didáticas a orientações pedagógicas, contextos diferentes, estudantes diferentes, múltiplas perspectivas e possibilidades, mas objetivos comuns: a evidente preocupação com a aprendizagem das crianças e a formação integral e humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERTINI, L. F.; PASSOS, C. L. B. *Dificuldades de aprendizagem em aritmética nas séries iniciais*. In: 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE. Jul. 2007. Universidade Estadual de Campinas. Anais... Campinas, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem15dpf/sm15ss08_02.pdf>. Acesso em: 09 set. 2014.
- NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. *Revista de Educação Matemática*. v. 9, n. 9-10. São Paulo, SP, 2005.
- VERGNAUD, G. *La théorie des champs conceptuels. Recherches en Didactique des Mathématiques*. v. 10 (23): 133 - 170. 1990.

O JOGO ENQUANTO METODOLOGIA DE ENSINO

Alessandra Rodrigues¹¹
Maria Carolina Machado Magnus¹²
Brennda Valéria do Rosário Freire

INTRODUÇÃO

Ao pesquisar em um dicionário a palavra “jogo”, encontram-se vários significados. Alguns educadores a definem como brinquedo, passatempo, divertimento. Sendo importante ressaltar que a palavra brinquedo está ligada diretamente com a criança, diferentemente dos jogos que podem ser relacionados com qualquer faixa etária. Muitos educadores preferem adotar o termo ‘atividades lúdicas’ ao invés de usar jogos didáticos (FLEMMING; MELLO, 2003).

Os jogos didáticos, enquanto uma metodologia de ensino, buscam estimular os alunos no processo de aprendizagem. Para Smole, Diniz e Cândido (2000, p.13) “brincar é tão importante e sério para a criança como o trabalhar é para o adulto”. O jogo deve ser útil à criança, interessante e desafiador para que elas sintam-se estimuladas para resolver e brincar. É importante que o professor também abra espaço para brincadeiras que as próprias crianças conheçam e queiram brincar (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2000).

Os jogos didáticos não dispensam a mediação do professor, é preciso fazer a conexão do ‘antes’ e do ‘depois’ para que se possa atingir os objetivos didáticos da atividade lúdica. Os jogos podem ser utilizados como introdução, desenvolvimento e consolidação dos conteúdos trabalhados, e auxiliam o professor a introduzir o conteúdo novo, podendo adaptar e criar qualquer tipo de jogo no conteúdo da matemática (FLEMMING, 2003).

Os alunos interagem através dos jogos, trocam pontos de vista e pensam em novas estratégias. Além do caráter lúdico, Angel (2005)

11 Prof^o Mestre. em Educação e Formadora PNAIC

12 Prof^o Mestre. em Educação e Formadora PNAIC

diz que o jogo estimula a atividade mental do aluno e sua capacidade de cooperação. Os Parâmetros Curriculares mencionam que,

[...] um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver (BRASIL, 1997, p. 48-49).

A concepção de jogo não é apenas uma forma de ocupar o espaço e o tempo da criança, mas um meio para contribuir com o desenvolvimento intelectual (RALLO, 1996). E Ide (2000) faz, ainda, um mesmo reconhecimento, em que relata que os jogos proporcionam uma modificação cognitiva, ou seja, a passagem de uma postura de sujeito não-pensante para sujeito ativo intelectualmente. A aprendizagem através dos jogos permite que o aluno faça da aula um processo interessante e divertido. O jogo é entendido como um recurso que ensina, desenvolve e educa (KISHIMOTO, 2000).

O jogo não é somente um divertimento ou uma recreação. Não é necessário provar que os jogos em grupo são uma atividade natural e que satisfazem à atividade humana; o que é necessário é justificar seu uso dentro da sala de aula. As crianças muitas vezes aprendem mais por meio de jogos em grupo do que de lições e exercícios” (FRIEDMANN, 1996, p. 35).

Friedmann (1996) diz que os jogos são, fora da sala de aula, uma atividade satisfatória e merecem ser levados para dentro da sala de aula para tornar a educação mais compatível com o desenvolvimento das crianças. Pois, o seu mundo é muito mais amplo e divertido do que aquele que elas estão acostumadas a presenciar nas salas de aula.

[...] brincar é mais que uma atividade lúdica, é um modo para obter informações, respostas e contribui para que a criança adquira certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar. Ao brincar a criança adquire hábitos e atitudes importantes para seu convívio social e para seu crescimento intelectual e aprende a ser persistente, pois percebe que não precisa desanimar ou desistir diante da primeira dificuldade (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2000, p. 14).

Ao jogar a criança sente-se motivada, e, mesmo errando, busca um meio para continuar jogando, contribuindo na formação de sua autoconfiança. “É preciso que as crianças sintam-se na classe trabalhando num lugar que tenha sentido para elas, para que possam se engajar em sua própria aprendizagem” (SMOLE, 1996). Para Flemming e Mello (2003) o jogo é uma forma de descontração, pois trabalhamos como se estivéssemos brincando, deixando um pouco de lado o jeito sério de ensinar. Vale ressaltar que não é somente com o jogo que a criança irá se apropriar de conhecimentos, ele será um recurso que subsidia os conteúdos trabalhados.

Pensar na atividade lúdica enquanto um meio educacional significa pensar menos no jogo pelo jogo, mas no jogo como instrumento de trabalho, como meio para atingir objetivos pré-estabelecidos. Através do jogo a criança fornece informações, e o jogo pode ser útil para estimular desenvolvimento integral da criança e trabalhar conteúdos curriculares (FRIEDMANN, 1996, p.17).

Utilizar jogos como recurso em sala de aula não significa parar com o conteúdo programático, mas será utilizado como uma metodologia para complementar a aprendizagem dos conteúdos.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O objetivo deste estudo é identificar as formas de inserção dos jogos como recurso para aprendizagem em matemática para desenvolver atividades de situações-problemas, envolvendo unidade/dezena, a partir

de operações de adição e subtração.

Para aplicabilidade do jogo pedagógico será necessário a utilização de uma grade numérica (sequência numérica de 1 a 100), fichas com desenhos de estrelas numeradas no centro na cor verde de 1 a 6, as quais correspondem ao número da estrela, que com a ajuda de um dado os alunos sortearão sua estrela.

Os números das pontas da estrela sorteada correspondem às fichas que os alunos deverão procurar para resolver as situações problemas que envolvam operações de adição e subtração, em sua face oposta.

A opção em utilizar esta sugestão de jogo vem ao encontro das discussões propostas nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC - 2014), de modo que remontamos a importância de se trabalhar a alfabetização matemática a partir do lúdico para resolução de situações- problemas.

DESENVOLVIMENTO

A ação em que a criança está quando brinca pode ser lúdica porque o jogo pode proporcionar isto, ou seja, o jogo possibilita situações imaginárias.

Assim, aplicaremos o Jogo Didático utilizando grade numérica, a fim de possibilitar o desenvolvimento de situações-problemas, e auxiliar uma eficaz internalização dos conceitos de unidade/dezena e de operações de adição e subtração.

MATERIAL DO JOGO:

Grade Numérica

Dado

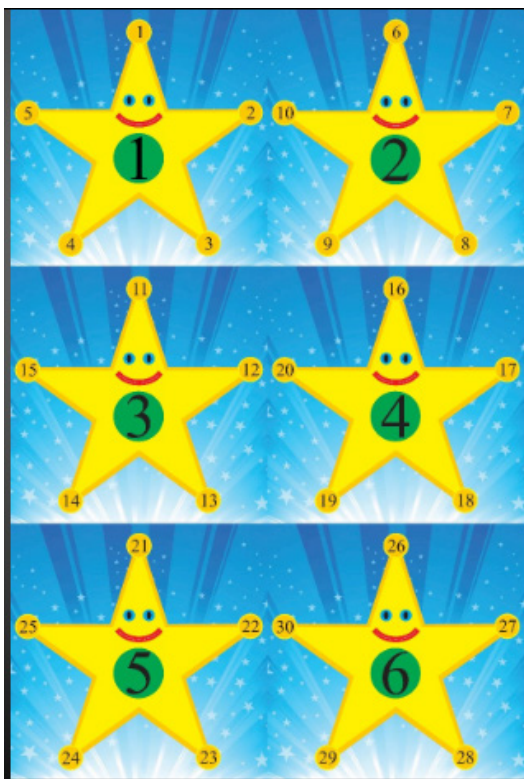
Apito

Fichas com situações-problemas, exemplo:



Para chegar ao 100, só faltam 2.
Quem sou eu?

Estrelas como as desenhadas abaixo:



Em cada estrela os números das pontas correspondem às fichas que contêm as situações-problemas. Os números do centro (na cor verde) correspondem ao número da estrela, os alunos com ajuda de um dado sortearão sua estrela através deste número.

Regras do Jogo:

1º Dividir a sala em até seis grupos com quantidades iguais de alunos, sendo no mínimo dois integrantes;

- 2° Cada grupo receberá uma grade numérica, um dado e um apito;
- 3° Na sala estarão expostas 6 estrelas com suas pontas numeradas, onde os números de suas pontas representam as fichas com as resoluções de situações-problemas;
- 4° Para a escolha da estrela um aluno de cada grupo deverá jogar dois ou um;
- 5° O vencedor deverá jogar o dado e o número correspondente ao sorteio deverá ser encontrado, no número central, indicado na cor verde, em uma das 6 estrelas expostas;
- 6° Assim se fará sucessivamente até que todos os grupos estejam com uma estrela;
- 7° A estrela correspondente ao número sorteado trará números em suas pontas, simbolizando as fichas que contém atividades de situações-problemas, envolvendo operações numéricas que deverão ser resolvidas pelo grupo;
- 8° Posteriormente, os alunos deverão procurar as fichas, que estarão colocadas sobre uma mesa, com os números correspondentes;
- 9° Com as fichas encontradas o grupo deverá resolver as situações-problemas utilizando a grade numérica, a qual proporcionará:
 - 1° ano: a resolução de adição e subtração ocorrerá por meio de contagens de sequência numérica;
 - 2° e 3° anos: a resolução de adição ocorrerá por meio de contagens de dezenas, a qual sempre será realizada em ordem crescente e nas dezenas posteriores, e as unidades poderão ser realizadas por sequência numérica e sempre para a direita, o mesmo não ocorre quando estamos nos referindo a resolução de subtração, a qual ocorrerá por meio de contagens de dezenas que sempre será realizada em ordem decrescente e nas dezenas anteriores, e as unidades poderão ser realizadas por sequência numérica e sempre para a esquerda;
- 10° Vence o grupo que primeiro resolver as 5 situações-problemas, corretamente, e apitar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que atividades matemáticas desenvolvidas por meio de jogos pedagógicos valorizam o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, aplicando o jogo com auxílio de uma grade numérica percebemos que ocorreu uma forma interessante e atraente de ensinar e aprender matemática, pois os alunos aprendem a errar e acertar, de forma positiva, fazendo com que se tornem autônomos de seus próprios pensamentos, como previsto nos PCN (1998, p.46) de Matemática: “Os jogos consistem de uma forma atrativa de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de solução”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGEL, P. R. *Matemática e suas tecnologias: ensino médio*. São Paulo: IBEP, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.
- FLEMMING, D. M.; MELLO, A. C. C. *Criatividade e jogos didáticos*. São José: Saint Germain, 2003.
- FRIEDMANN, A. *Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.
- IDE, S. M. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- RALLO, R. M. P. de. *A magia dos jogos na alfabetização*. Porto Alegre: Kuarup, 1996.
- SMOLE, K. C. S. *A matemática na educação infantil. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. *Brincadeiras infantis nas aulas de matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GÊNEROS DISCURSIVOS NOS ANOS INICIAIS: NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Glaucia Regina Gomes¹³¹
Gabriela Maria Fornaciari²¹⁴

INTRODUÇÃO

Sabemos que as práticas sociais que envolvem os gêneros discursivos estão presentes em nosso cotidiano, desde um simples bilhete que deixamos na geladeira, uma notícia que ouvimos no rádio, um ritual religioso do qual participamos, até um artigo como este que escrevemos. Bakhtin (2000), um dos precursores dos estudos acerca dos gêneros do discurso, considera que todos os enunciados, tanto orais quanto escritos, que atendam a um propósito comunicativo, como gêneros do discurso. Ou seja, não apenas os textos literários são reunidos em gêneros, mas todo e qualquer texto, oral ou escrito, que apresente uma função sócio comunicativa dentro de uma sociedade.

Nesta perspectiva, acreditamos que a apropriação dos gêneros do discurso, no contexto escolar, esteja intrinsecamente ligada ao processo de letramento, que é compreendido, segundo Soares (2004), como a apropriação de competências e habilidades de leitura e escrita em meio às práticas sociais. Assim sendo, as atividades de ler e escrever não podem ser vistas meramente como um ato mecânico que visa decifrar a palavra, o trabalho com gêneros textuais em sala de aula é uma oportunidade de lidar com a linguagem oral e escrita nos seus mais diversos usos autênticos no dia a dia.

A partir destes pressupostos, em conjunto com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997) e os Direitos Gerais de Aprendizagem em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (MEC, 2012), dentro dos quais o aluno deve possuir condições de interpretar e produzir diferentes gêneros do

13 Doutora em Linguística Aplicada – UFSCar. Formadora PNAIC Polo Mogi das Cruzes – UFSCar.

14 Mestranda em Educação Escolar – UNESP/Araraquara. Professora da rede municipal de São Carlos, SP. Formadora PNAIC Polo Mogi das Cruzes – UFSCar.

discurso. Discutiremos, portanto, alguns aspectos referentes ao modo como a apropriação dos gêneros discursivos nos anos iniciais estão articulados à aprendizagem e à formação da identidade social do aluno.

A APROPRIAÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA E LETRAMENTO

Pelo fato de ser indissociável da sociedade e disponível em sua memória linguística, o domínio de um gênero permite ao sujeito prever quadros de sentidos e comportamentos nas diferentes situações de comunicação com as quais se depara. As práticas sociais de utilização da linguagem são diretamente determinadas pela instância discursiva de que são originárias, e a construção composicional diz respeito ao formato, à fisionomia do texto, que faz com que o gênero seja reconhecido.

Reconhecer determinado gênero significa ser capaz de prever regras de conduta, seleção vocabular e estrutura de composição utilizadas, ou seja, é a competência sociocomunicativa dos falantes que os leva à compreensão do que é ou não adequado em cada prática social. E ainda, quanto mais competente - e experiente - for o indivíduo, mais proficiente ele será na diferenciação de determinados gêneros e na facilidade de reconhecimento das estruturas formais e de sentido que o compõe.

A vivência das situações de comunicação e o contato com os diferentes gêneros que surgem na vida cotidiana exercitam a competência linguística do indivíduo produtor de enunciados. Desse modo, acreditamos que a escola deva propiciar momentos de atividades significativas, nas quais o aluno é envolvido em situações concretas do uso da língua, ou seja, práticas pautadas nos pressupostos de letramento, de maneira que o aluno se identifique com estas situações de aprendizagem e se torne um sujeito produtor de textos orais e escritos de modo pleno, em contextos sociais.

Os Direitos Gerais de Aprendizagem em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (MEC, 2012) definem como centralidade no processo de alfabetização: a compreensão e a produção de textos orais e escritos de diferentes gêneros e veiculados em diversos suportes textuais; a apreciação e compreensão de textos do universo literário; a apreciação e o uso em situações significativas de gêneros literários do patrimônio cultural infantil; a compreensão e produção de

textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar; além da participação em situações de leitura, produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão de temas sociais relevantes.

Assim, os gêneros do discurso têm papel fundamental no ensino da Língua Portuguesa, pois têm a função de articular as práticas sociais a objetos escolares, no domínio de textos orais e escritos, desenvolvendo a habilidade do uso da língua pelo indivíduo e o constituindo como tal. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), a principal finalidade do ensino desta disciplina, assim como as demais, é tornar o aluno cidadão, o qual deve exercer seus direitos e deveres e ter participação ativa, responsável e crítica dentro da sociedade. Para isso, o aluno deve perceber-se integrante, dependente e agente transformador da sociedade, sabendo utilizar diferentes fontes de informação e conhecimento.

Fazer uso dos gêneros como instrumentos de ensino na escola traz significado ao estudo, pois aproxima os alunos da língua que são usadas naturalmente em seus cotidianos, seja em comunicações formais ou informais. Para os PCNs do Ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p.30) o trabalho com textos pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigam.

Para alcançar os objetivos dos PCNs em consonância com os Direitos Gerais de Aprendizagem, o ensino de Língua Portuguesa, em especial o de gêneros discursivos, tem como tarefa capacitar o aluno no que diz respeito à compreensão e utilização da linguagem, apropriando-se dela dentro das situações de comunicação e aos propósitos definidos por estas. Dessa maneira, a escolha do gênero deve ser orientada a partir das finalidades e intenções do locutor, conhecimento que acredita que

o interlocutor possua, suas opiniões e convicções, afinidades, grau de familiaridade, posição social e hierárquica que ocupam. Devido à infinidade de tipos de gêneros, os PCNs apontam para a importância de se tratar dos gêneros que caracterizem os usos públicos de linguagem, em que o aluno se projete em práticas sociais, estabelecendo, assim, sua identidade, em direção de sua autonomia.

É neste contexto que a escola tem o papel de organizar atividades que procurem recriar em sala de aula situações enunciativas de outros espaços, diferentes do escolar, no intuito de fazer com que a produção de textos seja significativa. De acordo com Gee (2004, p. 296), a escola também deve propiciar ao aluno experiências e, a partir delas, se constituir como sujeito. Assim, o conhecimento do sujeito deve ser construído juntamente a seu portfólio, que se constrói em diferentes lugares (família, comunidade, Internet e escola), pois, segundo o autor, o sujeito é aquilo que experiencia, ou seja, sua constituição tem forte relação com aquilo que ele vivencia.

A proposta de ensino de Língua Portuguesa salienta a importância de levarmos em conta três aspectos: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor. A partir da consideração desses aspectos, devemos levar em consideração o objeto de ensino: o texto como unidade a partir da diversidade de gêneros discursivos.

Além disso, ao se trabalhar com os gêneros discursivos, é importante avaliar a faixa etária do aluno, lembrando que em cada série os objetivos são bem diferentes. Por isso, todos os gêneros devem ser trabalhados com enfoques diferentes, por exemplo, uma notícia ou reportagem precisa estar adequada a cada ano específico, no qual serão abordados determinados temas e vocabulário próprios para cada faixa etária dos alunos, pois se deve levar em consideração a experiência e conhecimento de mundo presentes em cada idade. Esse trabalho está relacionado tanto à interpretação quanto à produção de textos, desse modo, um mesmo texto pode ser trabalhado por diferentes anos, de acordo com o enfoque que é dado em cada um.

Em relação aos tipos de textos, dentro de cada gênero discursivo, que devem ser trabalhados na escola, os PCNs dividem os gêneros do discurso em dois grupos: os gêneros da linguagem oral e os gêneros da linguagem escrita, divididos em práticas de escuta e leitura de textos e

produção de textos orais e escritos. Desse modo, para cada atividade, oral ou escrita, os PCNs (BRASIL, 1997: p.82) estabeleceram um quadro separando os tipos de gêneros que devem ser trabalhados:

1. LINGUAGEM ORAL:

- Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- Poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios;
- Saudações, instruções, relatos;
- Entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- Seminários, palestras.

2. LINGUAGEM ESCRITA:

- Cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.;
- Anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- Textos teatrais;
- Relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.

Ressaltamos, assim, a importância do trabalho com esta diversidade de gêneros do discurso, que devem estar pautados conforme os princípios do letramento. Para isso, é necessário que sejam desenvolvidos atividades e projetos a partir de situações reais, dentro das quais os alunos estejam inseridos, motivados e, dessa maneira, consigam se identificar enquanto parte das práticas sociais. Dessa maneira, o processo de aprendizagem ocorrerá de modo mais significativo e com maior sucesso garantindo assim, o direito de aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho pretende contribuir com reflexões acerca do ensino e aprendizagem da língua materna, a partir da exploração pedagógica dos gêneros discursivos nos anos iniciais. Por isso, destacamos o papel do professor, que deve trabalhar enquanto agente de letramento (Cf. Kleiman, 2006, p.21), mobilizador de saberes, capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes e considerar sua bagagem cultural. Assim, o professor deve continuar aprendendo com seus alunos, por meio de práticas letradas, que motivem e atendam todo o grupo, em relação aos seus interesses e objetivos individuais, despertando a curiosidade dos alunos, promovendo, de forma mais natural, as atividades de leitura e, conseqüentemente, de escrita.

Portanto, é necessário que o professor saiba como trabalhar essa diversidade de características dos seus alunos, visando um ensino de qualidade e humanizador, que tenha finalidade e importância para o sujeito. Dessa maneira, é fundamental o reconhecimento de que o homem é um ser inacabado, fato que possibilita um processo pedagógico humanizador, pois, dessa forma, é possível tornar o fazer educativo dialógico, esperançoso, problematizador e transformador. Segundo Freire, o conhecimento deve ser tomado como uma construção social, que resulte da relação entre o sujeito e o mundo, marcada pelas condições espaço-tempo de sua história e da cultura. Logo, a partir da valorização do saber do aluno, todos devem trocar e somar na construção do conhecimento, no qual cada um caminhará rumo a sua autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*, [trad. francês: Maria Ermantina Galvão; revisão: Marina Appenzeller]. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-287.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental - *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Caderno de Formação: Ano 1, Unidade 1. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987 a.
- GEE, J. P. *New Times and New Literacies, Themes for a Changing World*. In: BALL, Arnetha; FREEDMAN, S. W. (Eds) *Bakhtinian perspectives on Language Literacy and Learning*. Cambridge: University Press, 2004.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. E BOCH, F. (Orgs.). *Ensino de Língua: Letramento e Representações*. Campinas: Mercado de Letras, 2006 a.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, no. 08, 2006a, p. 409-424.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, v. 29, p. 19-22, 2004.

A INCLUSÃO ESCOLAR E AS POTENCIALIDADES DE UM PROJETO DE LETRAMENTO

Adriana Ranzani¹
Ariane Ranzani²
Lilian M. C. Conti³¹⁵

INTRODUÇÃO

No presente trabalho propomos uma breve reflexão acerca da potencialidade dos projetos de letramento no desenvolvimento de atividades diversificadas que possam propiciar o acesso das crianças à linguagem escrita. Para tanto, primeiramente, discutiremos sobre a inclusão de crianças com deficiência nas escolas de Ensino Fundamental, na sequência focaremos em duas produções textuais, *O livro da metamorfose da borboleta* e *Romeu e Julieta*, que fizeram parte de um projeto de letramento¹⁶⁴ desenvolvido com crianças de primeiro ano do Ensino Fundamental e, por fim, discutiremos como essas ou outras atividades inseridas nesse projeto também podem permitir o acesso à linguagem escrita de crianças com deficiência.

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

É cada vez maior o número de alunos com deficiência que frequentam as escolas de Ensino Fundamental, dentre elas, as que possuem deficiência intelectual. Este fato tem levado os professores a pesquisarem sobre as possibilidades de ensino para a aprendizagem da leitura e escrita destes alunos.

15 Diretora de um Centro de Educação Infantil na rede municipal de São Carlos/SP. Especialista em Educação Infantil e Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Supervisora do Núcleo PNAIC/UFSCar.

16 Para saber mais sobre o projeto de letramento O massacre das lagartas consulte: RANZANI, A.; RANZANI, A. O massacre das lagartas: um projeto de letramento com o acesso de crianças de seis anos à linguagem escrita. In: MARTINS, M. S. C. (Org.) Linguagens em Diálogo: letramentos em língua materna e matemática. São Carlos, LEETRA, 2014. Disponível em: http://www.leetra.ufscar.br/cakephp/files/livro_pnaic_1.pdf. Acesso em: 30 ago. 2014.

A perspectiva da inclusão escolar no Brasil propõe a emancipação intelectual do aluno com deficiência por meio da aquisição de novos conhecimentos, a partir do conhecimento prévio que o aluno possui, considerando os ritmos diferentes de aprendizagem (BRASIL, 2010; SANTOS, 2012).

Pesquisas têm sido realizadas de forma a comprovar que as estratégias utilizadas para o ensino de leitura a alunos sem deficiência podem ser utilizadas com os alunos com deficiência intelectual, pois são eficazes para ambos. Um dos fatores de grande importância é a organização do ambiente escolar de forma que o aluno tenha possibilidades ricas de contato com materiais impressos, por exemplo: livros, gibis, jornais, cartazes, rótulos, placas, papéis, etc. (ALLOR et al, 2009; LESIAK, 1997).

A definição de deficiência intelectual passou por mudanças ao longo dos séculos, antes sob influência da psiquiatria e mais recentemente sob influência da psicologia e pedagogia (FIERRO, 2004, p.193). As perspectivas mais modernas conceitualizam a deficiência intelectual a partir dos níveis de apoio que um determinado indivíduo precisa para se integrar na comunidade com o máximo de inteligência possível. A principal e mais comum característica do indivíduo com deficiência intelectual é o prejuízo nas habilidades cognitivas, que faz com que atividades consideradas simples podem ser mais complicadas para estes indivíduos (SMITH, 2008).

Veremos, a seguir, como o desenvolvimento de projetos de letramento pode favorecer a aprendizagem de todas as crianças.

POTENCIALIDADES DE UM PROJETO DE LETRAMENTO

Partimos da noção de *desritualização da escrita* que, segundo Martins, “[...] envolve inseri-la em situações reais de uso, transformando-a em uma prática social, ou melhor, recuperando-a enquanto prática social genuína.” (2008, p. 51). Assim, a autora explica que a escrita passa a ter um significado para a criança que pode manifestar-se genuinamente enquanto sujeito social.

Tendo em vista essa *desritualização*, a escrita é considerada em sua perspectiva social, ou seja, uma:

Situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita - um evento de letramento - não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e se mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns.” (KLEIMAN, 2007, p. 5)

É nesse contexto que se insere o projeto de letramento, isto é, uma prática social que vai além da mera aprendizagem da escrita, pois possibilita que a escrita seja utilizada de maneira que atinja algum outro fim (KLEIMAN, 2000). Com o intuito de ampliar o letramento de quem participa dele, o projeto de letramento, segundo Oliveira e Santos (2012, p.44), não é apenas mais um tipo de projeto que pode ser desenvolvido na escola, mas aquele em que o uso da escrita e da leitura dos envolvidos visa agir no mundo social.

Assim, é papel da escola, a “agência de letramento por excelência de nossa sociedade” (KLEIMAN, 2007, p. 4), que o interesse pela linguagem escrita deve ser incentivado e uma das possibilidades de se fazer isso é por meio do trabalho com projetos, pois ele possibilita o desenvolvimento de atividades *com* diversos gêneros discursivos.

A linguagem, conforme Bakhtin, sempre está atrelada a alguma esfera da atividade humana de modo que, sempre que dizemos algo, estamos utilizando determinado gênero discursivo. Os gêneros são “*tipos relativamente estáveis de enunciado*” (BAKHTIN, 1997, p. 279 – grifo do autor), assim eles encontram-se em constante transformação. Para o autor a riqueza e a variedade tanto dessas esferas quanto dos gêneros do discurso são infinitas. Diante disso, quando mencionamos o acesso de crianças à linguagem escrita, estamos nos referindo a uma compreensão mais ampla de gênero que transmite a história da sociedade e da sua língua, organizando nosso modo de dizer e de agir, ou seja, algo que vai além de uma atividade pedagógica voltada somente para os seus aspectos estruturais e que permite esse encontro da atividade e do enunciado.

A seguir, descreveremos dois livros, que, como já foi dito anteriormente, fizeram parte de um projeto de letramento trabalhado com crianças de um primeiro ano, de modo que será possível compreender como a utilização da linguagem escrita estava atrelada às atividades das crianças.

O primeiro, o livro *Metamorfose* foi escrito em pequenos grupos e revisado em várias etapas com a turma toda. Ele retrata o entendimento das crianças sobre o processo de metamorfose da borboleta e suas ilustrações foram feitas com massa de modelar. Quanto à elaboração do livro “*Romeu e Julieta*” a escrita também aconteceu, inicialmente, em duplas de crianças e, posteriormente, a turma teve que escolher a reescrita mais completa da história para ser relida e, conseqüentemente, revisada por todos durante várias aulas. A professora, durante o processo de revisão, foi a escriba da turma. O projetor multimídia foi um importante recurso utilizado em todas as aulas que envolviam tal atividade. O envolvimento das crianças foi tão grande que demorou quase um mês para ser finalizada a reescrita da história.

É importante descrever que estas duas formas de registro foram desenvolvidas após um longo período de observação, de rodas de conversa e de pesquisas principalmente na área de Ciências. Para a pesquisa foram realizados diversos levantamentos de hipóteses com as crianças, com a intenção de verificar inicialmente o que pensavam sobre as primeiras lagartas que encontraram andando pela escola. Como a impressão inicial que tinham pelas lagartas era muito aversiva, algumas crianças, pisotearam, logo no início, todas as lagartas que encontravam. Em virtude disso, foi preciso agir rapidamente com elas de maneira planejada utilizando para isso, a pesquisa para que parassem de matar as lagartas que começaram a aparecer pela escola.

Durante a observação e a pesquisa, as crianças tiveram acesso a revistas, textos literários, internet, vídeos, microscópio, amostras de lagartas, placa de mimetismo para observarem e compreenderem o processo de metamorfose da lagarta por completo. A partir disso, surgiu a necessidade de registrar todo o conhecimento adquirido ao longo do projeto. Para tanto, o gênero escolhido como forma de registro no livro “*A Metamorfose da borboleta*” foi o *informativo*.

Inicialmente, como já dissemos, as crianças foram organizadas em pequenos grupos de acordo com o nível de escrita e, depois, o texto escrito pelo grupo responsável foi digitado e colocado em um cartaz para ser revisado coletivamente. Após a finalização da revisão do texto, as crianças receberam massa de modelar, folha de sulfite e canetinhas para que pudessem representar por meio da modelagem e também da escrita tudo o que tinham aprendido sobre o processo de metamorfose

da borboleta. Como a massinha é perecível, elas fotografaram suas produções para não perderem os registros realizados durante a atividade. Para a escolha das ilustrações de cada página do livro as crianças selecionaram as fotos com massinha que melhor representavam o conteúdo escrito.

A leitura deleite de diversas narrativas envolvendo o assunto abordado permitiu a criação do livro *“Romeu e Julieta”*. História esta que foi a escolhida pela turma para ser reescrita e lida na tarde de exposição. A confecção do livro iniciou-se após o relato da história pela turma toda e a partir disso, duplas de crianças foram encorajadas a reescrever toda a narrativa. Na sequência, as crianças socializaram suas produções e a reescrita mais detalhada foi a escolhida para ser revisada pelo grupo. Durante as várias aulas de revisão as crianças se envolveram de tal forma que queriam escrever praticamente todos os detalhes da história. Várias perguntas eram feitas pela professora com o objetivo de verificar a melhor maneira de escrever o texto, levando em conta sempre o conhecimento das próprias crianças. As revisões coletivas de texto narrativo permitiram que as crianças refletissem sobre importantes aspectos textuais durante a produção do livro, isto é, a ortografia, a coesão e coerência, a paragrafação, a pontuação, a acentuação, a segmentação, o entendimento, o espaço, o tempo, entre outros, até concluirmos finalmente a versão final.

Para as ilustrações do livro *“Romeu e Julieta”* utilizamos papel sulfite, lápis de cor e de escrever. Tais desenhos foram feitos de acordo com o interesse das crianças. Como as crianças queriam que o próprio desenho também fosse o escolhido para o livro, passaram a caprichar cada vez mais no desenho e na pintura. A ilustração desses dois livros evidenciou as habilidades das crianças em relação ao desenho, a pintura e também à escultura feita com massinha de modelar e também as potencialidades dessas atividades.

Tanto o livro *“A metamorfose da borboleta”* como o livro *“Romeu e Julieta”* foram apresentados pelas próprias crianças na tarde de exposição. O primeiro foi manipulado pelas crianças das outras salas da escola e, ao mesmo tempo, explicado por algumas crianças da turma. Já o segundo foi lido por algumas crianças da turma, em vários momentos, para as turmas visitantes.

Esse trabalho dialoga de certa forma com as lições de Reggio Emilia que utilizam as várias linguagens utilizadas pelas crianças para registrarem suas ideias, suas observações, suas recordações, seus sentimentos que são chamados de linguagem gráfica (KATZ, 1999, p. 43) e, ainda, com o que propõe o Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2014, p. 8) que explicita dois pressupostos fundamentais para o trabalho com crianças: O papel do lúdico e do brincar e a necessidade de aproximação do adulto com o universo da criança respeitando seus modos de pensar e sua lógica. Também foi realizado o diálogo com outras áreas do conhecimento que não ocorre apenas em momentos explícitos, mas em uma série de oportunidades que favorecem a intervenção do professor para o estabelecimento de novas relações.

No caminho percorrido pelo aluno na aprendizagem da leitura e da escrita, ele passa por diversos momentos e precisa da intervenção do professor em cada um deles. No início da aprendizagem da leitura, os alunos precisam dos professores como “leitores substitutos” e também como escribas, uma vez que eles apresentam diferentes níveis de dificuldades, seja na leitura de palavras, de frases, ou na compreensão geral do texto lido. Neste momento, o professor ajuda o estudante a atribuir significado ao texto, integrando as informações que o texto fornece, através da leitura de palavras e frases. Conforme estes alunos passam a dominar um pouco mais a linguagem escrita, eles passam a necessitar do professor em situações mais esporádicas, em que este completa o texto lido somente quando eles encontram dificuldade para continuar a leitura. A partir daí os professores planejam atividades que conduzem os estudantes para um progresso maior na aquisição do domínio da leitura. Estas atividades envolvem textos cada vez mais desafiadores que melhoram a motivação do aluno para ler. Na medida em que os alunos se envolvem nas atividades proporcionadas pelo professor, eles começam a ter sucesso na leitura, se tornando mais autônomos e capazes de compreender o texto lido (SNOW, 2005).

Como pode ser observado no relato da professora, estas situações de ensino-aprendizagem estão presentes em todo momento durante a realização do projeto de letramento. Portanto, cabe aos professores criarem situações de uso legítimo daquilo que querem ensinar e o que se espera é que se sintam encorajados a fazerem uso disso e aprendam

vivências mais amplas. Para isso, é necessário cultivar a disposição de escutar as crianças permitindo conhecer seus interesses e suas necessidades (BRASIL, 2014).

Dentro dessa perspectiva social, o trabalho com a linguagem escrita envolveu mais do que os dois gêneros presentes nos livros produzidos pelas crianças, pois outros gêneros orais e escritos fizeram parte das várias atividades realizadas por elas com o intuito de registrar e divulgar todo o conhecimento adquirido por meio de suas pesquisas e conversas. De tal modo é válido destacar o que afirma Oliveira (2010, p. 340):

O ensinar e o aprender nos projetos de letramento se efetivam por meio do trabalho com os gêneros, entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em termos didáticos – o eixo organizador das atividades com a linguagem. Nessa perspectiva, os projetos “preveem uma concepção transdisciplinar de conhecimento, uma visão aberta ou integrada de currículo, uma ruptura em relação ao tempo e espaço lineares e a processos hierárquicos, uma concepção de aprender diferenciada que leva em conta ‘formas de aprendizagem situadas’ mobilização social, intersubjetividade, dialogismo e reflexividade.

Partimos do pressuposto de que toda criança tem o direito de participar do ambiente escolar formal, e também tem grandes chances de aprender diante de estratégias e materiais de ensino adaptados em prol de sua aprendizagem.

Segundo Katims (2000), ao observarmos a história do ensino de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual, podemos constatar que por 200 anos (de 1.800 até meados de 1.970), estes alunos eram considerados, porém as tentativas de alfabetização tinham como base o ensino de letras isoladas e a decodificação de palavras soltas e desconectadas da realidade na qual o aluno se insere. Nas últimas décadas, professores e educadores especiais têm buscado refletir sobre tais práticas, de modo a valorizar a capacidade do aluno com deficiência, oferecendo ambientes letrados e experiências ricas em linguagem (KATIMS, 2000; CÁRNIO e SHIMAZAKI, 2011).

Dentro do campo da educação tem-se mostrado bastante significativo e gratificante os esforços realizados por alguns professores em prol

da alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Esses esforços têm se concentrado em uma forma de ensino que busca integrar a criança pequena nos diversos processos de aprendizagem. A leitura de livros infantis tem sido uma das ferramentas utilizadas, levando em consideração as histórias preferidas pelas crianças, o seu nível de capacidade intelectual, estimulando dessa forma o letramento de forma lúdica e contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O indivíduo com deficiência intelectual tem dificuldade de generalizar aquilo que aprende para outras situações e, no contato com a literatura infantil, o aluno consegue internalizar de forma lúdica alguns conceitos e transferir tais conhecimentos para situações do cotidiano, através de representações mentais que constituem os principais mediadores na relação do homem com o mundo (OLIVEIRA, 2011).

Ensinar o conhecimento de forma integrada, contextualizada, inclui a combinação do ensino da oralidade, leitura e escrita, por meio do uso constante de textos diversificados, proporcionando experiências linguísticas e o acesso a outras linguagens demonstra uma perspectiva otimista em relação às possibilidades de aprendizagem de tais alunos (CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011).

Ao refletirmos sobre o desenrolar do projeto de letramento em questão, com base nos pressupostos teóricos citados até o momento, é possível afirmar que se a turma na qual ocorreu o projeto houvesse algum aluno com deficiência intelectual, esse teria plenas condições de vivenciar as diversas situações de aprendizagem de leitura e escrita proporcionadas de maneira lúdica e envolvente pela professora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLOR, J. H. et al. Research-based techniques for teaching early reading skills to students with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 2009, 44, 356 – 366.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Elaboração de Adriana L. Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin e Rita Vieira de Figueiredo. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFCE, 2010.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão

- Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- CÁRNIO, M. S.; SHIMAZAKI, E. M. Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, p. 143-151, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v14n1/13.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2012.
- KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COOL, C.; MARCHESE, A.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2ª ed. São Paulo: Artmed, 2004. Vol. 3. p. 194-214.
- KATIMS, D. S. Literacy instruction for people with mental retardation: historical highlights and contemporary analysis. *Education and training mental retardation and developmental disabilities*, v. 35, n. 1, p. 3-17, mar. 2000.
- KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: _____. SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 223- 243.
- _____. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. In: *Signo. Santa Cruz do Sul*, v.32 n. 53, dez. 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 10 jan. 2012.
- LESIAK, J. L. *Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. Psychology in the schools*, vol. 34, n. 2, p. 143-160, 1997.
- MARTINS, M. S. C. *Oralidade, escrita e papéis sociais na infância*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo sócio-histórico*. 5ªed. São Paulo. Editora Scipione, 2011.
- OLIVEIRA, M. S. Gêneros Textuais e Letramento. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/siget/rbla/socorro.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2012.
- OLIVEIRA, M. S.; SANTOS, I. B. A., Políticas públicas na educação de jovens e adultos: projeto de letramento, participação e mudança social. In: *Revista EJA em debate*. Florianópolis, v. 1, n. 1, nov./ 2012. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA#.UtPh6Z5dXud>. Acesso em: 29 dez. 2013.
- SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012.
- SMITH, D. D. Retardo mental. In: *Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão*. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 169-197.
- SNOW, C.; Griffin, P. e BURNS, M.S. (Editors). Students Change – What are teachers to learn about reading development? – Chapter 2 In: *Knowledge To Support The Teaching Of Reading*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 2005, p. 15 – 54

CAPÍTULO QUATRO

Relatos de Experiência



QUAL CRIANÇA NÃO GOSTA DE FAZER ARTE?

Formadora: Ana Paula Ximenes Flores

Município: Guarulhos

A oficina “Qual criança não gosta de fazer arte?” foi oferecida no II Encontro de Educação Matemática dos Anos Iniciais, nos dias 08 e 09 de agosto de 2014, tendo como público-alvo os professores dos anos iniciais e pesquisadores em Educação Matemática.

O objetivo da oficina foi discutir conceitos matemáticos envolvidos na construção de um cãozinho poodle, recuperar elementos geométricos por meio da prática, além de estimular a criatividade e disseminar a técnica de entrelace, popularmente conhecida como “Bichinhos de Miçangas”.



Figura 1 – Poodle feito com contas de acrílico

Baseei-me no que defende Pavanello (2004, p.5) sobre a importância do ensino da geometria no currículo escolar e no desenvolvimento de habilidades, por se apresentar como um campo favorável para proporcionar ao estudante o aprimoramento da “capacidade de abstrair, generalizar, projetar, transcender o que é imediatamente sensível”, sendo este um dos objetivos primordiais do ensino da Matemática.

Constatai também que a principal dificuldade para apropriação do conhecimento é que “na maioria das atividades os alunos são levados a fazer representações planas de objetos tridimensionais sem orientações específicas, ou mesmo interpretar figuras representadas nos livros sem nunca ter feito ou construído uma figura sequer”, conforme já fora citado por Fusaco (2003, p.12).

Durante a realização da oficina, procurei enfatizar a importância da manipulação de materiais concretos, ao mesmo tempo em que indagava os participantes sobre a possibilidade de desenvolver este trabalho em sala de aula. Eles relataram ter apreciado a técnica, porém o poodle seria de grande complexidade para as crianças. Outra observação importante foi a respeito do tamanho das contas plásticas, que se fossem pequenas seriam manipuladas com maior dificuldade.

Esses comentários me levaram a formular uma proposta para apresentação às crianças, em que a técnica seria introduzida através da confecção de modelos mais simples que poderiam formar pulseiras, gargantilhas ou cintos em que pudessem ser explorados conceitos como formas geométricas, simetria e padrões, mas fosse aumentando a dificuldade gradativamente.



Figura 2 – Primeiros modelos.

Considerando-se os eixos das contas plásticas, a figura que serve como base nos primeiros modelos é um quadrado. Os ciclos devem ser fechados sempre com quatro contas cada. Na sequência poderia ser confeccionada uma caixinha, que serviria como um porta-joias ou, alterando as dimensões, um porta trecos que, sem a tampa, seria transformado em porta canetas.

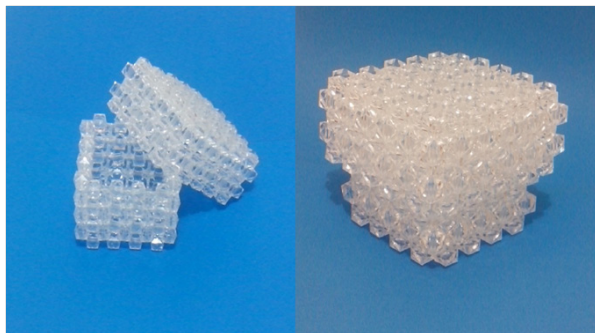


Figura 3 – Porta-joias.

Confeccionamos um vasinho, variando a quantidade de contas plásticas e consequentemente a forma geométrica formada nos ciclos. Confeccionamos um vasinho, variando a quantidade de contas plásticas e consequentemente a forma geométrica formada nos ciclos.



Figura 4 – Vaso com flores de papel.

Outras formas de Arte já foram relacionadas com Matemática, como a Música e as Artes Plásticas. Ainda assim, citando Cândido (2012, p.6): “é comum haver um estranhamento em se tratando de Arte e Geometria. Isso porque, aparentemente, elas estão separadas pela clássica dicotomia “Razão versus Emoção”

Acreditamos que, na prática, uma sequência didática envolvendo esta técnica possa contribuir com os objetivos do trabalho das noções lógico-matemáticas nos anos iniciais visando estimular as crianças a “fazer correspondências e agrupamentos; a comparar conjuntos; a pensar sobre números e quantidades de objetos quando esses forem significativos para elas, operando com quantidades e registrando as situações-problema”, conforme foi previsto ainda em 2007, no Documento Orientador do Ensino Fundamental de 9 anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂNDIDO, P. Caminhos para o ensino e a aprendizagem da arte e da geometria. Boletim A arte na escola, n° 65, junho de 2012.

FUSACO H. O. et all O uso de quadriculados no Ensino de Geometria. 4 ° ed. São Paulo, Editora da IME-USP, 2003.

PAVANELLO, R. M. Por que ensinar /aprender geometria? VII Encontro Paulista de Educação Matemática. São Paulo, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

REGISTRO DE ATIVIDADE: CENTOPEIA

Professora Alfabetizadora: Mariane Ferreira Placeres

Orientadora de estudos: Gislaine Cristina Pavini

Escola: EMEF Dona Lúcia Mariana România Berti

Município: Américo Brasiliense/SP

A atividade foi realizada em três dias consecutivos seguindo uma sequência didática.

PRIMEIRO DIA

Iniciei as atividades com a leitura do livro “As Centopeias e seus sapatinhos” de Milton Camargo. O livro por si já trata de algumas noções matemáticas como subir, descer, maior, menor, pares, o que foi explorado no momento da leitura.

Logo em seguida, realizamos uma atividade de matemática que consistia em montar uma centopeia na sala de aula seguindo a sequência numérica. Cada

criança recebeu um segmento do corpo da centopeia numerado de 1 a 21, e a cada número colocado eu questionava qual seria o próximo número. Para os alunos com mais dificuldades entreguei os números mais baixos de 1 a 10, mas no momento da atividade um acabava falando o nome do colega que estava com o número da vez, quando o mesmo não se manifestava. Após a centopeia ficar pronta, expliquei que a cada “família numérica” que estudarmos, o corpinho dela aumentaria, pois pretendo continuar colocando os números até chegarmos no 50. Eles perguntaram porque não terminei a família do 20 já que tenho essa ideia, e eu disse para que eles pensassem um pouco sobre o motivo. Após muitas tentativas errôneas, enfim um aluno disse:- “Porque é o tanto de aluno”! Eu expliquei que a intenção da atividade era cada criança possuir apenas um número, e por isso paramos por enquanto no 21.

SEGUNDO DIA

Nesse segundo momento realizamos uma sequência de atividades em folha que envolvia as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

Matemática: noção de pares (utensílios usados em pares), diferença entre pés e pares de sapato, antecessor e sucessor, números maiores e menores, número do próprio calçado.

OBS: No momento de trabalhar a diferença entre pés e pares de calçados, illustrei desenhando na centopeia sapatos de numerais que estavam na parede.

Língua Portuguesa: Escrita (utensílios que usamos em pares), leitura e interpretação de texto informativo sobre a centopeia.

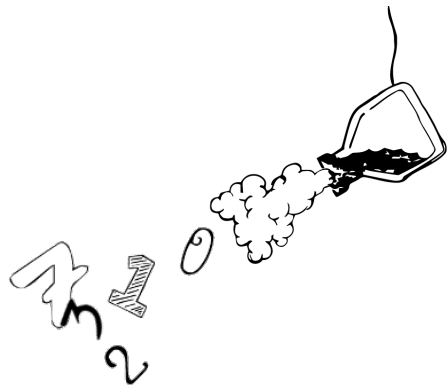
TERCEIRO DIA

O último dia foi para a confecção individual de centopeias de numerais. Entreguei um envelope marcado com números de 1 a 21 para cada aluno distribuir, dentro de cada envelope encontravam-se as partes da centopeia que continham o mesmo número do envelope. Cada criança deveria dizer o número contido no envelope antes de distribuir os segmentos da centopeia. Um segmento foi colado no outro, até montamos as centopeias, colamos em uma cartolina porque achamos que estava muito sensível. Após secar elas foram coloridas com giz de cera e cada criança levou a sua para casa.

O desenvolvimento da atividade foi muito produtivo, pois houve muita participação e interesse. Acredito que a atividade ajuda a fixar o reconhecimento de cada numeral. Acredito também que seja importante o aluno ter contato com uma sequência numérica que não seja dividida em dezenas, pois algumas crianças têm muita dificuldade em compreender que número sucede o último de cada dezena e qual antecede o primeiro da mesma. Os alunos também se

mostraram muito curiosos com as informações sobre a centopeia contidas no texto informativo, ficaram admirados com o tamanho que uma centopeia pode chegar a medir, e com a quantidade de pares de pernas que elas podem ter.





CAPÍTULO
CINCO

*Experiência com jogos
e brincadeiras*

**MATEMÁTICA: JOGOS: COMPOSIÇÃO, DECOMPOSIÇÃO
E O VALOR POSICIONAL DOS NÚMEROS**

Professoras alfabetizadoras: Edlaine Pereira

Fabiana Cristina Graça de Castro

Renata Aparecida Contiero Hamamura

Orientadora de estudos: Zilda Melo

Turma: 3º ano

Escola: EMEB Profª Alcinea Gouveia de Freitas

EMEB Profª Sylvia Ferreira Jorge Schaffer

Município: Orlandia

ATIVIDADES

O jogo explora a composição, a decomposição e o valor posicional dos números.

É possível fazer variações do jogo para melhor compreensão do conceito de valor posicional.

- O jogo é realizado com a sala toda.
- Dividir a turma em equipe de 3 a 4 alunos.
- Cada equipe receberá 3 cartas numeradas de 0 a 9, um quadro de anotações, 5 folhas de papel sulfite e uma caneta hidrocor.
- Propor o mesmo número-alvo para todas as equipes.
- A carta com o número-alvo é fixada no quadro pelo professor e cada equipe deve formar, usando as três fichas, um número mais próximo

possível do alvo.

- Esse número deve ser registrado pela equipe em uma das folhas de sulfite, de maneira a ocupar quase toda a superfície.
- Quando todas as equipes tiverem feito o registro, um componente de cada equipe levanta-se e posiciona a folha com o número registrado ao lado das demais.
- Com o auxílio do professor, esses números serão analisados por todos os alunos para verificar se realmente formaram um número mais próximo do alvo.
- Em seguida cada equipe preenche a sua tabela com os dados referentes à rodada em questão: o número-alvo, o número formado com as 3 cartas e a diferença (quantas unidades a mais ou a menos) entre os dois números.
- Ao término do jogo, pedir aos alunos que representem com desenhos do material dourado os números formados.

RODADA	NÚMERO ALVO	NÚMERO FORMADO	DIFERENÇA (A MAIS OU A MENOS)
1ª			
2ª			
3ª			
4ª			
5ª			

O MAIS PERTO POSSÍVEL

Número de jogadores:

Equipes formadas por 4 alunos

Material:

- 3 jogos de cartas numeradas de 0 a 9 e um jogo de cartas numeradas com 100, 200, 300, 400, 500, 600, 700, 800 e 900.

Como jogar:

- O professor sorteia uma das 9 cartas numeradas, chamadas cartas das centenas, e escreve, no quadro, esse número.
- As 30 fichas numeradas de 0 a 9 deverão ser embaralhadas e colocadas na mesa com as faces numeradas voltadas para baixo.
- Cada equipe retira 3 fichas e deve usá-las para formar um número, que mais se aproxime da carta da centena sorteada.
- Depois que todas as equipes formarem os números com suas fichas, cada equipe diz ao professor o número que formou. O número de cada equipe deverá ser anotado pelo professor no quadro.
- As equipes com o auxílio do professor, devem observar os resultados e discutir se todos posicionaram suas fichas da melhor forma, isto é, se formaram o número mais próximo possível da carta sorteada e, assim, verificar qual das equipes venceu a rodada.
- A equipe vencedora pode sortear a carta da centena da próxima rodada.
- A cada nova rodada as equipes devem retirar 3 cartas.
- Para saber a equipe vencedora, o professor anota em uma tabela feita no quadro os pontos que as equipes conquistaram a cada rodada. A equipe que formar o número mais próximo ao da carta sorteada marca 5 pontos, a segunda marca 2 pontos e as demais marcam 1 ponto.

JOGOS DE DOMINÓS VARIADOS

Orientadora de estudos: Ana Maria Pinheiro Rigon

Turma: 1º. Ano B

Município: Porto Ferreira –SP

INTRODUÇÃO

O jogo aparentemente surgiu na China e sua criação é atribuída a um santo soldado chinês chamado Hung Ming, que viveu de 243 a.C a 182 a.C. O conjunto tradicional de dominós, conhecido como sino-europeu, é formado por 28 peças, ou pedras. Cada face retangular do dominó é dividida em duas partes quadradas, ou “pontas”, que são marcadas por um número de pontos de 0 a 6, ou deixadas em branco. Um jogo de dominós é equivalente a um baralho de cartas ou jogo de dados, que podem ser jogados em uma diversidade indeterminada de maneiras.

No Ocidente, há indícios da existência do jogo no século XVIII, quando teria sido introduzido na Inglaterra e Itália. O jogo pode mesmo ter sido introduzido na Itália por Marco Pólo, ou outros viajantes da época.

Vários autores reconhecem a importância de jogar com regras para o desenvolvimento infantil. Poucos estudos têm analisado a construção de conhecimentos no contexto das interações sociais, em jogos específicos. O presente estudo documentou as mudanças no desempenho de crianças pré-escolares jogando dominó, considerando: o seguimento das regras do jogo, o domínio dos conceitos implícitos nelas e as interações entre os participantes. Ao longo de um ano, vinte pré-escolares jogaram quatro tipos de dominó com dificuldades conceituais crescentes. Apesar de não terem tido experiências prévias com este jogo, o percentual de erros por tipo de dominó foi sempre inferior a doze por cento das jogadas e foram corrigidos em proporção semelhante pelas crianças e pelo pesquisador. As interações propiciaram momentos de transmissão e de construção de conhecimentos compartilhados.

Alguns autores reconhecem a importância de jogar com regras para o desenvolvimento infantil e recomendam sua utilização na escola (Brenelli, 1996; Elkonim, 1998; Kamii & DeVries, 1991; Kishimoto, 1996; Macedo, 1993, 1995; Vygotsky, 1984; Wajskop, 1995, entre outros). Cabe salientar o fato de alguns deles defenderem que, mais do que introduzir os jogos na sala de aula, é preciso dar às atividades escolares um caráter lúdico.

Segundo Vygotsky (1933/1984), o brincar é importante para o desenvolvimento infantil, porque ele “ensina a criança a agir numa esfera cognitiva” (p. 110), uma vez que inicialmente suas ações são reguladas pela percepção, havendo um predomínio do objeto e da ação sobre o significado. Vygotsky (1984) argumenta que o brincar não pode ser definido como atividade que dá prazer à criança, pois ela pode ter mais prazer em outras atividades e porque, algumas vezes, a brincadeira envolve desprazer. Mas ele reconhece que a brincadeira preenche necessidades da criança, não podendo ser definida como uma atividade simbólica, meramente intelectual. É preciso considerar, além do aspecto cognitivo, os aspectos motivacional e afetivo presentes na brincadeira.

Para Vygotsky (1984), o brincar evolui dos jogos com situação imaginária explícita e regras ocultas (faz-de-conta) para os jogos com

regras explícitas e situação imaginária oculta (jogos com regras). Para o autor, a brincadeira cria zonas de desenvolvimento proximal, pois nelas as crianças se comportam “além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário.” (p. 117)

Nos jogos de regras, os participantes têm, aproximadamente, o mesmo nível intelectual e suas ações estão orientadas para um fim, tendo em conta o contexto dado. Como este contexto varia sempre, os jogadores precisam ser flexíveis, considerando suas ações e a dos outros jogadores, constituindo-se numa situação que gira em torno do “se ... então”. Desta forma, os participantes de um jogo estão sempre coordenando seus pontos de vista e isto os leva a uma constante interação.

Os primeiros jogos com regras são aprendidos no período pré-escolar. Entre eles, destaca-se o jogo de dominó. É possível jogar dominó de diferentes maneiras (Correia & Meira, 1997; Macedo, Petty & Passos, 1997) e neste jogo pode-se aprender vários conceitos de diferentes áreas do conhecimento. Em sua forma mais conhecida, o dominó envolve regras simples e alguns conceitos que são ensinados na pré-escola: a correspondência entre cores, formas e quantidades. Pode-se preparar diferentes tipos de dominó, de forma que, sendo jogados com as mesmas regras, apresentem dificuldades conceituais crescentes. Desta maneira, o próprio jogo pode servir como contexto-suporte para novas aquisições.

OBJETIVOS DO JOGO

O jogo de dominó educativo estimula a curiosidade, a autoconfiança, autonomia, concentração e atenção dos alunos e exige que estabeleçam “estratégias” para ganhar o jogo, desenvolvendo conseqüentemente seu raciocínio e pensamento.

O objetivo do jogo é colocar todas as suas pedras na mesa antes dos adversários e marcar pontos.

DESENVOLVIMENTO:

JOGO DE DOMINÓ TRADICIONAL

Você vai precisar de: 1 caixa com 28 dominós

Como jogar: Cada jogador recebe 7 pedras quando começa a rodada. Se na partida houver menos de 4 jogadores, as pedras restantes ficam no dorme para serem compradas.

O jogo começa pelo jogador que tenha a pedra dobrada mais alta (se jogam 4 pessoas sempre começará quem tem o seis dôbre ou carrilhão). No caso de que nenhum jogador tenha dobradas, começará o jogador que tenha a pedra mais alta. A partir desse momento, os jogadores realizam suas jogadas, por turnos e no sentido anti-horário.

O jogador que começa a partida leva vantagem. Este é um conceito importante para a estratégia do dominó, pois o jogador ou dupla que começa, normalmente, é o que leva a vantagem durante a partida.

VARIAÇÕES DO DOMINÓ:

JOGO DA MEMÓRIA COM DOMINÓ

Você vai precisar de: 1 caixa com 28 dominós (para cada 2, 3 ou 4 participantes)

COMO JOGAR:

Vire as peças do dominó para baixo sem que fiquem sobrepostas; depois embaralhe-as.

Na sequência, distribua os dominós em linhas e colunas.

Em sua vez, cada jogador vira dois dominós. Se as duas peças tiverem uma das metades iguais o jogador ganha os dois dominós e os remove do jogo. Isso lhe permitirá outra jogada. Caso ganhe de novo, ele joga outra vez, e assim sucessivamente até que os dominós saiam diferentes. Nesse caso, ele perde a vez e deve recolocar os dois últimos dominós com as faces viradas para baixo, no lugar em que estavam.

É preciso se lembrar da posição dos dominós virados anteriormente para ganhar duas peças com metades idênticas.

O jogo termina quando todos os dominós tiverem sido desvirados.

Vence o jogador que tiver mais peças.



Figura 1: Jogo da memória com Dominó, atividade aplicada com alunos do 1º. Ano B- 2014 (Acervo pessoal)

VARIAÇÕES DO DOMINÓ EM CRUZ

Você vai precisar de: 1 caixa com 28 dominós (para cada 4 participantes)

COMO JOGAR:

Se houver três jogadores, o 6 duplo é removido do jogo e colocado na mesa, ele será o dominó inicial da partida. Nesse caso, cada jogador recebe nove dominós e um participante (o mais jovem, por exemplo) começa. Se forem quatro jogadores, cada um recebe sete dominós. O jogador que estiver com o 6 duplo começa o jogo, colocando esse dominó na mesa. Os quatro primeiros dominós precisam ser postos ao redor do 6 duplo para formar uma cruz. Até que a cruz seja formada, nenhum outro dominó pode ser colocado na mesa. Quando a cruz for formada, os jogadores se revezam para colocar a próxima peça de dominó de acordo com as regras comuns, ou seja, colocando peças iguais juntas.

Vence o primeiro jogador que usar todas as suas peças.



Figura 2: Jogo do Dominó em cruz, atividade aplicada com alunos do 1º. Ano B-2014 (Acervo pessoal)

JOGO DAS SOMAS DE DOMINÓS

Você vai precisar de: 1 caixa com 28 dominós (para cada 2, 3, ou 4 participantes)

COMO JOGAR:

Distribua os dominós pelo número de jogadores. Por exemplo: se houver três jogadores, cada um recebe oito dominós, se tiver quatro, cada um recebe seis, se tiver cinco, cada um recebe cinco peças.

Um jogador (por exemplo, o mais jovem) começa: ele coloca uma de suas peças somando os pontinhos dessa peça.

O segundo jogador coloca sua peça de acordo com as regras comuns do dominó, ou seja, com uma metade igual a do dominó já colocado. Ele conta os pontinhos de sua peça e os adiciona ao total da peça anterior.

O jogador seguinte faz o mesmo: cada jogador coloca sua peça, contando os pontinhos e dizendo o total obtido.

Quando um jogador conseguir exatamente o total de 30, 50, 70 ou 100, ele ganhará 10 pontos, que deverão ser anotados em um papel.

O primeiro jogador que fizer 50 pontos será o vencedor.

LEMBRE-SE

Caso você não tenha dominós em casa, você pode criar os seus. Recorte 28 retângulos pequenos de 5 cm de comprimento por 2,5 cm de largura de papelão (ou outro material que tiver). Depois desenhe neles as 28 combinações possíveis com uma canetinha (do 0/0 ao 6/6).

CONCLUSÃO

Por todas as suas características, o jogo serve como um contexto exemplar para a análise da construção de conhecimentos em interação social.

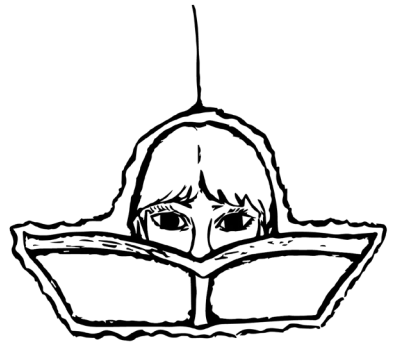
Os jogos estabelecem uma forma de atividade do ser humano, tanto no sentido de entreter e de aperfeiçoar ao mesmo tempo. O dominó é um jogo tradicional, coletivo e conhecido das crianças. As interações permitem momentos de comunicação e de construção de informações compartilhadas. A aprendizagem através de jogos, como dominó, permite que o educando faça da aprendizagem uma ação interessante e prazerosa. Os jogos estão em correlação direta com o pensamento matemático, pois nos jogos temos regras, instruções, operações, definições, deduções, desenvolvimento, utilização de preceitos e operacionalizações. As circunstâncias de jogo são ponderadas como partes das atividades pedagógicas, exatamente por serem informações que estimulam o desenvolvimento do raciocínio, por isso devemos utilizá-los em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOZO, G.L. *100 Brincadeiras para fazer ao ar livre ou dentro de casa*. São Paulo: Editora Girassol, 2013.

Disponível em: <http://www.jogos.antigos.nom.br/dominio.asp>. Acesso em 14/06/2014

Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/trabalhodocente/jogodedominio.htm>. Acesso em: 14/06/2014



CAPÍTULO
SEIS

*Relatos de experiências de
professores alfabetizadores
com gêneros textuais*

PLANEJAMENTO DE UMA ATIVIDADE DE REESCRITA

Professora alfabetizadora: Silvana Aparecida Ruêda Munerato
Orientadora de Estudos: Rossinei Carlota Durigan
EMEF “Profª Joanninha Gilberti”
Município: Sertãozinho-SP

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: “Era uma vez um conto de fadas” - Guia de Planejamento e orientações didáticas- “Ler e escrever”

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

CONTEÚDO: Conto de fadas (produção de texto- reescrita)

OBJETIVOS:

Aprender a reescrever um texto pronto – conto de fadas;

Aprender a escrever com coerência e coesão;

Aprender as características deste gênero textual;

Aprender a revisar textos.

Tempo estimado: 40 a 50 dias

Desenvolvimento:

1- Caracterização do gênero conto de fadas através de:

Leituras realizadas pela professora em voz alta;

Leitura compartilhada;

Conversas a respeito do texto lido- tipo de personagens, tempo em que se passa história, bem X mal, desafios enfrentados pela personagem protagonista, o que acontece com a personagem antagonista...

Reconto.

2- Divisão do texto “Branca de Neve” - Livro de Textos do aluno, páginas de 65 a 68- em cinco partes para a realização da reescrita.

1º parte: início do conto até onde o guarda entrega um coração de animal à rainha (p.65);

2º parte: da fuga de Branca de Neve até o acordo com os anões para cuidar da casa deles (p. 65e 66);

3º parte: da ideia da rainha interrogar o espelho novamente até os anões prevenirem Branca de Neve para não deixar ninguém entrar na casa (p. 66 e 67);

4º parte: da consulta da rainha ao espelho, e do disfarce de camponesa até Branca de Neve parecer dormir no caixão de cristal (p.67 e 68);

5º parte: da chegada do príncipe à montanha até o final da história.

3- Os alunos serão informados do trabalho com produção de texto que desenvolverão coletivamente, ditado pela professora, e que depois de produzido, o texto será lido pelas professoras aos alunos dos 1º e 3º anos, portanto deverá ser bem escrito, sem faltar detalhes. Para que isto aconteça eles farão:

LISTAS DE PERSONAGENS:

Caracterização de lugares e personagens;

Roteiros dos episódios a cada parte trabalhada;

Desenhos das personagens e comparação com dos demais alunos;

Reconto da história na íntegra e a cada parte trabalhada;

Ditado de cada parte à professora e leitura da mesma (revisão durante a produção);

Retomada da leitura do conto original a cada parte que será ditada à professora;

Revisão final de cada parte trabalhada;

Outras atividades mencionadas no guia de planejamento;

Análise da produção do texto dos alunos.

PROBLEMAS DETECTADOS:

Pouca paragrafação e pontuação;

Falta de diversificação nos conectivos usados;

Falta de informações (ocorrem poucas);

Repetição de nomes (pouco uso de pronomes substitutivos);

Confusão de organização em alguns acontecimentos da história (ocorreu no final do ditado da última frase da primeira parte);

No momento da produção os alunos não diferenciam a fala das personagens e do narrador da história;

Apesar do texto não estar pronto na íntegra e apresentar os vários problemas citados acima ele está rico em detalhes das descrições, apresenta vários parágrafos, boa coerência. Isto tudo se deve às atividades variadas da sequência didática e às operações da produção de texto que estão sendo utilizadas.

Quanto ao trabalho de revisão, ela acontece durante a produção, quando eles formulam e ditam as frases para que eu escreva, lendo e relendo o que foi escrito e eles próprios discutem o que é certo ou errado e se tudo está bom para que os outros alunos leiam. Neste momento minhas intervenções são no sentido de: como eu devo iniciar as frases quando estou escrevendo e acaba a linha, não consigo escrever toda a palavra na linha, depois desse episódio o que acontece na história, etc.

REVISÃO APÓS AS PARTES PRONTAS

A revisão será desenvolvida sempre com a intenção direta da professora aos alunos para chamar atenção aos aspectos discursivos - textuais e notacionais, que precisam ser apreendidos por eles e corrigidos no texto produzido. Para que isto ocorra, o trabalho com a revisão será feito da seguinte maneira- depois de detectar as urgências de cada aspecto acima citados.

- Revisão de um texto bem escrito que poderá ser a própria história trabalhada, ou um outro conto que será trabalhado na sala de informática, no telão;
- Revisão de cada parte para detectar e corrigir os problemas já mencionados- texto na lousa, leitura, intervenção da professora, correção dos alunos;
- Revisão final da professora.

PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO- 2^º ANO A

REESCRITA: BRANCA DE NEVE (VERSÃO DOS IRMÃOS

GRIMM)¹⁷

Há muito tempo atrás uma rainha bordava perto da janela com batente de ébano e se distraiu e furou o dedo com a agulha
Pingou três gotas de sangue e desejou uma menina com cabelos pretos como o ébano lábios vermelhos como sangue e pele branca como a neve. Aí ela deu à luz a uma menina que foi chamada branca de neve e a rainha morreu.

Ao passar de um ano o rei se casou novamente com uma mulher muito linda vaidosa invejosa e cruel

O feiticeiro deu um espelho mágico para a rainha e a rainha sempre perguntava espelho espelho meu existe alguém mais bela do que eu e o espelho respondia em todo mundo não existe beleza maior que a sua e a rainha ficava feliz

Ao passar do tempo branca de neve crescia e ficava mais linda

Um dia o espelho deu outra resposta à rainha e o espelho respondeu Em todo castelo você é a mais bela mas só a branca de neve é a mais bonita do mundo e a rainha ficou furiosa

Aí a rainha mandou um dos seus guardas levar branca de neve para a mata e matá-la e trazer o coração dela o guarda matou um veado e pegou o coração do bicho e levou para a rainha.

O guarda mandou branca de neve fugir e a rainha explodiu de alegria que ela estava morta(...)

PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO- 2^º ANO A

REESCRITA: BRANCA DE NEVE (VERSÃO DOS IRMÃOS

GRIMM)¹⁸

Há muito tempo atrás uma rainha que bordava perto da janela de um castelo com batente de ébano se distraiu e furou o dedo com uma agulha.

Pingaram três gotas de sangue do dedo dela, e desejou ter uma menina com cabelos pretos como o ébano, lábios vermelhos como sangue e pele branca como a neve. Aí ela deu à luz a uma menina que foi chamada branca de neve e logo depois a rainha morreu.

17 Excerto do texto: Reescrita Branca de Neve

18 Excerto do texto: Reescrita Branca de Neve

Depois de um ano o rei se casou novamente com uma mulher muito linda, vaidosa, invejosa e cruel.

Um feiticeiro deu um espelho mágico para a rainha e ela sempre perguntava a ele:

-espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?

E o espelho respondia:

-em todo mundo, minha rainha, não existe beleza maior que a sua.

A rainha ficava muito feliz.

Com o passar do tempo branca de neve cresceu e ficou mais linda, até que um dia o espelho deu outra resposta à rainha:

-em todo castelo você é a mais bela, mas só a branca de neve é a mais bonita do mundo.

A rainha ficou furiosa e mandou um dos seus guardas levar sua enteada para a mata, matá-la e trazer o coração dela como prova.

O guarda não teve coragem de matá-la, então mandou-a fugir, matou um veadozinho, pegou o coração do bicho e levou para a rainha que quase explodiu de alegria e satisfação. (...)

Reflexão: ter trabalhado a sequência didática que culminou na reescrita e revisão do conto “Branca de Neve”- versão dos irmãos Grimm foi muito proveitosa, porque os alunos puderam passar pelos quatro eixos da língua portuguesa durante o processo, e conseqüentemente puderam avançar no processo de alfabetização e letramento. Quanto ao meu trabalho e aprendizagem pude constatar que os resultados deste processo são melhores quando utilizamos os direitos de aprendizagem para planejar e orientar as atividades com intencionalidade.

Hoje em todas as minhas aulas de informática há a leitura, com intervenção, dos gêneros que estão sendo trabalhados em sala, porque os resultados são evidentes, isto se deu observando a produção coletiva dos alunos que iniciou bem modesta e ao longo da sequência foi avançando com a utilização da revisão de textos bem escritos na aula de informática.

RELATO COMPREENDENDO O MUNDO DAS COMPRAS

Professora: Lígia Gallo

Orientadora: Luzinaide Mota Klen

Turma: 1º ano

Escola Municipal Engenheiro Carlos Rohm II

Município: Ribeirão Pires SP

Gêneros Textuais trabalhados: Música, Lista, Receita, Bilhete, Panfletos

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Da sopa ao Banco

No ano passado lecionei em um primeiro ano, uma das tarefas do PNAIC, solicitada pela minha orientadora foi montar uma sequência didática que abordasse um gênero textual. A princípio escolhi uma música, um conto popular e uma receita, então apareceram os panfletos, lista de compras e acabei por experimentar uma sequência didática maravilhosa que acabou envolvendo a escola toda!

Primeiro apresentei às crianças a música “SOPA” - palavra cantada, percebi que muitos alunos já conheciam a letra da música e cantaram sem dificuldades. Fizemos a leitura compartilhada, trabalhei a identificação dos versos, estrofes e destacamos as rimas que apareciam na música. As crianças ilustraram cada estrofe e montamos uma exposição na sala, todas as crianças participaram com entusiasmo e sem dificuldade.

Posteriormente, contei o conto “A SOPA DE PEDRA”, fiz a interpretação oral e perguntei o que essa história tinha em comum com a música, sem demora as crianças associaram as duas à uma receita que faz sopa. Em roda de conversa discutimos para que serve a receita, como usamos, onde encontramos, enfim explorei bem a estrutura do gênero.

Aproveitando o conto fizemos uma encenação da história, as crianças confeccionaram máscaras e nós ensaiamos uma apresentação, algumas crianças leram suas falas, outras já sabiam de cor o que iriam falar, e apresentamos para toda a escola no pátio. As crianças vibraram muito com a apresentação, foi um momento mágico.

Na aula seguinte, levei panfletos de supermercado para que os alunos identificassem os ingredientes que apareciam na letra da música e na história do Pedro Malazartes, com os recortes da imagem as crianças colaram no caldeirão e escrevemos uma lista dos alimentos, depois realizamos uma cruzadinha com as palavras estudadas.

Continuando a atividade, fomos analisar os panfletos de supermercado e através de uma roda de conversa identificamos os elementos que compõem esse suporte, destacando o preço que aparecia nas mercadorias. Conversamos sobre o sistema monetário, e surgiram questões relacionadas ao nome do nosso dinheiro; para que usamos; como conseguimos; enfim, rendeu uma ótima conversa e pude identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o sistema monetário. Ainda nesta aula escrevemos uma lista coletiva de compras.

Apresentei o vídeo “A origem do dinheiro” - patrulha do saber, e conversamos fazendo uma interpretação oral do vídeo, neste dia a tarefa para casa foi entregar um bilhete aos pais informando-os que na próxima aula os alunos trouxessem dinheirinho de brinquedo. Na aula seguinte, manuseamos as notas identificando cada uma quanto ao seu valor, conversamos sobre os animais que estão estampados nas notas. Então, propus que os alunos ilustrassem as notas, prestando atenção a cada detalhe. As notas ficaram lindas, quase que dava para passar como dinheiro mesmo!

Em roda de conversa abordamos a questão de como podemos ter dinheiro, alguns alunos responderam prontamente - Trabalhando! Outros disseram, indo ao banco e até ECONOMIZANDO! Conduzi a conversa de modo a ampliar o conhecimento dos alunos, dessa forma, propus que comprássemos um cofrinho para economizar, para isso enviei um bilhete aos pais pedindo autorização para sairmos da escola e irmos à loja de 1 REAL, para comprarmos um porta moedas “O PORQUINHO”.

Fui à loja, conversei com o gerente sobre a proposta, ele separou os cofrinhos e colocou a loja à nossa disposição. Ainda solicitei ao departamento de trânsito que acompanhasse nossa caminhada. E no dia marcado lá fomos nós, já no percurso era nítida a alegria das crianças, na loja fomos muito bem recebidos e cada criança pagou por seu cofrinho, conferindo o troco. Voltando à classe escrevemos um relato coletivo sobre a atividade extraclasse.

Em meio a todo esse movimento, trabalhei o livro didático de Matemática com atividades do sistema monetário, situações-problemas envolvendo pagamento e troco, como também atividades de reflexão do SEA com as palavras que foram surgindo durante a sequência.

Todas as turmas do primeiro ano se envolveram na sequência, e cada professor à sua maneira contemplou as etapas da sequência. Para finalizarmos, montamos um circuito de atividades, cada sala de aula deu espaço a um cenário:

SALA 1 – BANCO, onde as crianças realizavam saques e depósitos com o dinheirinho.

SALA 2 – MERCADO, com os produtos listados nas aulas anteriores, as crianças podiam comprar os produtos (embalagens vazias) dando o dinheiro que havia sido sacado. Cada criança escolheu seu produto e gerenciou seu dinheiro e troco.

SALA 3 – FEIRA, banca com frutas que as crianças compraram observando a lista de preço anexada à lousa.

SALA 4 - LANCHONETE, com as frutas adquiridas na “feira” as merendeiras fizeram salada de fruta, e novamente as crianças compraram e se DELICIAM!!!

SALA 5 - BANCA de ingressos para brincar no parque de areia.

O banco foi o lugar mais concorrido, já que elas gastavam e precisavam efetuar novos saques para continuar brincando. Todas as professoras acompanharam de perto, observando como cada aluno se saía. Percebemos que eles entendem muito mais do que imaginamos sobre o sistema monetário, uma graça ver crianças do 1º ano lendo a lista de preços e discutindo sobre preço alto, produtos mais baratos... Enfim foram três semanas maravilhosas, nunca vi meus alunos tão empolgados e participativos.

Quando trabalhamos de forma contextualizada com a realidade das nossas crianças, os conceitos que apresentamos se mostram tão naturais que elas ampliam suas habilidades tranquilamente. Apesar da cansaça que dá promover uma proposta como essa, não tem preço que pague a alegria estampada nos rostos dos alunos.

PARLENDAS COMO PROPULSORA DA AQUISIÇÃO DO SEA

Professora orientadora e alfabetizadora: Maria Cristina Marcatti

Turma: 1º ano

Antes de começar meu relato gostaria de esclarecer que apesar de ter muito tempo de magistério, sempre trabalhei com os anos finais do Ensino Fundamental. Há pouco tempo decidi trabalhar com classe de alfabetização e tenho aprendido muito a cada avanço dos meus alunos, a cada ação que produz resultados eficazes nas aprendizagens deles. É por ser um prazer trabalhar e aprender que fiz questão de trazer para essa publicação um pouco da minha vivência.

A sequência didática de parlendas foi aplicada em uma sala de 1º ano, em uma escola do Alto Tietê. Esse gênero textual foi escolhido por apresentar textos curtos, de fácil memorização que fazem parte do universo infantil e que a criança assimila de forma lúdica, possibilitando o trabalho com a aquisição do SEA (Sistema de Escrita Alfabética). Estimulando a oralidade, a memorização, a expressão corporal, dentre outras possibilidades.

Iniciei o trabalho levantando o que sabiam sobre parlendas. Verifiquei que alguns sabiam o que eram e tinham repertório, e que outros não. Propus uma pesquisa em casa, na qual deveriam perguntar aos pais se sabiam o que era parlenda, qual a parlenda que gostavam e se sabiam porque existia esse tipo de texto. Não ficou marcada nenhuma data específica e aos poucos foram chegando parlendas na sala, que todos conseguiram apresentar lendo ou simulando a leitura, momento muito importante pois aqueles que ainda não sabiam ler se apresentavam para a turma e eram aplaudidos, como todos os outros. Esse movimento na sala de aula é importante para a criança se sentir valorizada e com a autoestima em alta é mais fácil aprender.

Disponibilizei ainda na sala uma coletânea de parlendas para lerem e manusearem sempre que quisessem. Os que já liam traziam a parlenda para ler para mim ou para os colegas, movimento esse seguido pelos demais, que chegavam e falavam:

- Cris, eu já sei ler. Posso ler para você? E lá ia ele usando a memória e passando o dedinho recitar o texto para mim ou para a classe.

Após as recitações, período no qual se familiarizavam com o texto e criavam repertório, levei para sala, numa folha de papel pardo a parlenda: “Cadê?”. Foi então que trouxe para a discussão a finalidade de uma parlenda.

P: Para que serve uma parlenda?

VC: Não sei.

P: Todo texto tem uma utilidade, serve para alguma coisa. Quem sabe para que é usada uma parlenda?

Os alunos me olhavam com muita dúvida.

F: Pra recitar, ué!

P: Só para isso? Mas poema também é para recitar, não é? Parlenda é poema, então?

MT.: Não...

F: Sim.

P: É ou não é?

Y. : É.

P: Por que é?

Sem resposta.

S.: Não é, professora.

P.; Por que não é?

Silêncio.

P: Vamos pensar. Onde vocês usam as parlendas?

YR.: Na escola.

P: Só?

MT.: Seria para brincar?

P: O que vocês acham?

VC.: Acho que sim.

S.: É para brincar sim, professora.

P: E como se brinca?

Mostrei, então, como se brinca com a parlenda “Cadê?”. Eles começaram a brincar e se divertiram com um jogo de perguntas e respostas que levam a “algum lugar por aqui”. Aproveitei e apresentei a marca do diálogo – o travessão.

O passo seguinte foi analisar como o texto se compõe: se é longo ou

curto, se contam uma história, qual a função da rima?

O texto ficou exposto na sala enquanto trabalhávamos com ele. Observamos a sonoridade, a repetição de palavras, localizamos palavras no texto, fizemos jogos e atividades para apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), observando os diferentes níveis de hipótese de cada aluno.

Mostrei para os alunos outros “Cadês?” e convidei-os a construir um coletivamente, o que fizeram com muito prazer. Não posso deixar de citar a fala de uma aluna quando ao término, exclamou, com satisfação:

VC. : Professora, escrevemos rapidinho o texto!

Escreveram e em dupla leram para outras professoras, para a diretora e outros funcionários da escola.

TEXTO COLETIVO: CADÊ?

- Cadê o elefantinho que estava aqui?
- O rato assustou.
- Cadê o rato?
- Foi comer queijo.
- Cadê o queijo?
- O ladrão roubou.
- Cadê o ladrão?
- Foi para a prisão.
- Cadê a prisão?
- O governo destruiu.
- Cadê o governo?
- Está na cidade.
- Cadê a cidade?
- Está no brasil.
- Cadê o brasil?
- Está no planeta terra
- Cadê o planeta terra?
- Está no espaço.
- Cadê o espaço?
- Por aqui..., Por aqui..., Por aqui...

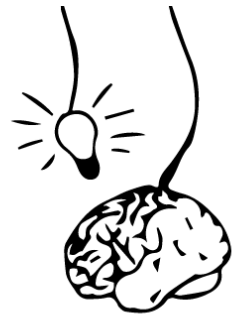
Durante o processo de construção do texto coletivo, pensei que fossem se perder quando ditaram o verso “O governo destruiu”; quando pensei em dar um novo direcionamento completaram com a cidade, etc., demonstrando a compreensão de outro conceito que vimos quando estudávamos o bairro. Fiquei encantada!

Do texto coletivo para o individual foi um pulo. A maioria dos alunos fizeram seus textos individualmente, alguns com alguma intervenção ou ajuda para refletirem sobre como escrever determinada palavra. Funcionei como escriba de apenas um aluno. Dessa forma, pude avaliar o grande progresso que tiveram em suas aprendizagens, pois, mesmo os que ainda se encontravam em hipótese silábica, evoluíram e produziram o seu texto.

Apresentamos nosso trabalho à comunidade escolar na Festa do Folclore, na qual, os alunos além dos trabalhos para exposição, dançaram uma ciranda com parlendas, brincando e cantando. Ao final da dança, recitaram, em forma de jogral, a parlenda coletiva feita por eles.

Não posso deixar de omitir o depoimento da mãe da aluna C., quando na reunião de pais, disse que até ela está aprendendo com a escola da filha, e que a menina obteve uma mudança significativa este ano, demonstrando mais segurança, autonomia e satisfação em ir à escola.

Percebo que meus alunos estão progredindo muito e eu também em minhas aprendizagens, pois para mim, enquanto educadora, não basta o aluno aprender, eu também tenho que fazê-lo, evoluindo em minhas práticas e garantindo melhores resultados.



CAPÍTULO
SETE

*Relatos de experiências dos
Orientadores de Estudos*

**ORIENTADORA DE ESTUDO: ANA LÚCIA B. L. COSTA
MUNICÍPIO DE ITAPECERICA DA SERRA**

SER ORIENTADOR DE ESTUDO

Para ser orientador de estudo
Necessita de muita preparação,
Muito estudo e dedicação.

Por isso ser orientadora de estudo,
É a coisa mais gostosa do mundo.
A cada momento vivido nesta função,
Sinto-me mais preparada para a missão.

Formação, planejamento e reflexão,
É de muita importância,
Pra complementar a minha ação.

Relacionar-me com os professores alfabetizadores,
Faz-me a cada dia pensar, sempre em inovar,
Aliado a muitos momentos,
De trocas e de muitos conhecimentos.

Pensar em professor alfabetizador,
É sempre um grande desafio,
Técnicas, métodos e estratégias,
Em busca de novos caminhos,
Para alfabetizar no tempo certo,
Nossos queridos aluninhos.

O PNAIC me fez ser,
Uma pessoa melhor,
Oferece-me a cada dia,
Muitos conhecimentos que não conhecia,
E que hoje percebo,
Ser fundamental,
Para meu crescimento pessoal e profissional.

**ORIENTADORA DE ESTUDO: NORMA SOLDI DOS SANTOS
MUNICÍPIO DE JACAREÍ**

Meu nome é Norma Soldi dos Santos. Sou orientadora de estudo de uma turma de professores do 3º ano, na cidade de Jacareí. No início do ano estava muito apreensiva, pois minha experiência de muitos anos é alfabetização em Língua Portuguesa. Confesso que estava ansiosa, a formação em Matemática era um caminho novo a ser percorrido.

Estava muito inquieta, aguardando o início da formação. Tinha algumas expectativas, mas elas se superaram. Qual não foi a minha alegria ao constatar que o meu grupo de estudo era composto por docentes questionadores, participativos e com muita vontade de aprender! Comecei com a leitura do paradidático “Como começa” de Silvana Tavano. Logo no início das reflexões, pude verificar que estavam abertos às reflexões e às mudanças da prática pedagógica.

O interesse e envolvimento dos professores nas discussões reflexivas, que aconteceram sobre as formas de planejamento, me surpreenderam. Pude destacar as reflexões realizadas sobre:

- A importância das diferentes formas de planejar. A única divergência dos professores foi em relação ao planejamento anual. Comentaram

que essa forma de planejamento não tem acontecido nas escolas, pois nas horas de atividades dirigidas não é possível reunir todo o corpo docente. Reclamaram que no dia do Plano Mensal não estão discutindo questões pedagógicas e sim construindo o Projeto Político Pedagógico, e que até agora estão abordando, discutindo, estudando e refletindo sobre missão, visão e diagnóstico da escola.

- A sala de aula como um ambiente de aprendizagem, pautado no diálogo, nas interações, na comunicação das ideias, na mediação do professor e principalmente na intencionalidade pedagógica. Os professores refletiram muito sobre ambiente alfabetizador e compreenderam que não são os recursos que constituem esse ambiente, mas o uso intencional que o professor faz dos mesmos, considerando o que os alunos sabem e intervindo de forma que todos possam ser incluídos no processo de ensino e aprendizagem, e consequentemente consigam avançar nesse processo de aprendizagem.

Pudemos conversar muito sobre a importância da intervenção direta e indireta do professor. Quando leram os relatos dos professores, eles perceberam como isso acontece. Ouvei comentários quando percorri os grupos, por exemplo: “Nossa tinha outra ideia do que era intervir”; “Não tinha percebido o quanto é importante o professor fazer questionamentos para que os alunos pensem”.

Outra reflexão importante do dia foi que perceberam e entenderam que a leitura e a escrita permeiam todas as aulas das diferentes áreas de conhecimento, e que na Matemática elas são fundamentais para a solução de situações-problemas.

Uma das cursistas verbalizou: “Já havia lido sobre a importância da leitura e escrita em outras áreas do conhecimento, mas quando li o relato da professora Eliani Rossi pude entender o quanto é possível e simples fazer acontecer na sala de aula. Crianças com dificuldades responderam os questionamentos porque a professora soube fazer as indagações corretas, no momento certo. Alunos que tinham dificuldades para achar informações, com a maneira da professora pedindo para que lessem trechos menores e identificassem as informações contidas, contribuiu em muito para o entendimento das mesmas. Que bom! Agora sei que posso trabalhar efetivamente as habilidades de leitura em qualquer texto,

principalmente nos existentes na área de Matemática. Eu nunca tinha percebido que podemos fazer um exaustivo trabalho de leitura apenas incentivando nossos alunos a lerem e buscarem informações no texto.”

Outros aspectos também foram destacados e apreendidos pelos docentes nesse encontro, por exemplo: Com as atividades de resolução de situações-problemas os alunos aprendem a importância da leitura do enunciado para compreender o problema, reconhecem a estrutura do gênero textual da situação-problema de matemática, aprendem a selecionar as informações para chegar a resolução e fazer o registro. Há ainda a leitura do próprio registro que ajuda na compreensão daquilo que se escreve e do que realmente o problema pede.

Com essas reflexões compreenderam que a leitura é uma atividade que necessita estar presente em sala de aula, para que haja apropriação pelos alunos dos procedimentos, pois os mesmos não acontecem de uma hora para outra. Esses devem ser sistematizados. Os professores cursistas se conscientizaram sobre a importância:

- Da intencionalidade e planejamento das ações pedagógicas em sala de aula.
- Da intervenção do professor estimulando os alunos a avançarem no processo de ensino e aprendizagem.
- Da leitura na compreensão das situações-problemas e da escrita para o registro.
- Das discussões reflexivas com os alunos, nas quais o diálogo, as interações estejam sempre presentes no contexto lúdico, onde os alunos tenham oportunidade de vivenciarem com autonomia e prazer.

Assim têm sido todos os nossos encontros de formação. Os docentes têm retornado às respectivas salas diferentes em relação à prática pedagógica. Uns com mais dúvidas, outros com certezas, outros desafiados a mudar, mas todos de alguma forma transformados ou a caminho de mudança.

Proseguimos nesta caminhada que nunca se findará, pois somos eternos aprendizes.

ORIENTADORA DE ESTUDOS: ANGELITA M. R. OLIVEIRA
MUNICÍPIO DE CAÇAPAVA

Quero deixar aqui um registro sobre jogos de maneira diferente, ou seja, é esperado que quando se fala em experiência com jogos se pense na relação entre o professor e aluno. No entanto, este relato foi extraído da vivência com os professores a partir dos estudos de um dos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Pode-se dizer que fomos um pouco ousados ao propor aos grupos de professores a realização de algumas atividades do caderno três do PNAIC, que não tinham sido trabalhadas conosco durante as nossas formações.

Entretanto, conforme planejado com as demais Orientadoras de Estudos, solicitei ao grupo de professores que realizassem a leitura dos jogos propostos no caderno três do PNAIC e, em seguida jogassem em duplas e socializassem. Os nomes dos jogos eram: “ganha cem primeiro”, “gasta cem primeiro”, “quem primeiro tiver 100”, “placar ZERO”, “agrupamento para mudar de nível (segundo a cor)”, “qual a representação do número?”

Em princípio, alguns professores apresentaram dificuldade para compreender as regras do jogo e, como os materiais necessários para cada um deles já havia lhes sido entregues, alguns não entendiam como poderiam utilizar todos os materiais.

Assim sendo, orientei-as para a utilização correta dos materiais e após compreenderem, seguiram jogando até o momento da socialização. Este foi um momento riquíssimo, uma vez que, enquanto um grupo apresentava o jogo, os demais davam novas ideias a partir daquele jogo. Era nítida uma empolgação por parte dos professores.

Eu confesso que pensava que os professores já conheciam aqueles jogos, mesmo com outro nome, mas a verdade é que poucos demonstraram ter essa intimidade com os jogos matemáticos.

O interesse demonstrado pelos professores durante a socialização dos jogos foi algo que me motivou muito enquanto Orientadora de Estudo, pelo fato de perceber que posso contribuir com a educação do meu município a partir das propostas do PNAIC.

**ORIENTADORAS DE ESTUDO: ELIANA APARECIDA S. SANTOS
MARYSOL KRAUSKOPF M. RAMOS
MUNICÍPIO DE ITAQUAQUECETUBA**

SER ORIENTADOR

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa invadiu nossa rotina, faça chuva ou faça sol, lá estamos tomados pela vontade de orientar, e é assim que nos chamam: Orientadores de Estudo, mas não somos apenas isso. Orientamos, estudamos, aprendemos, buscamos, compartilhamos, crescemos, sorrimos e choramos.

Imersos num mundo que já era nosso, o Alfabetizar, fomos provocados a ampliar nossos olhares, a ver com outros olhos, andar por novos caminhos, buscar novas estratégias e juntos construímos uma teia de saberes. Durante dois anos tecemos nossas práticas com conceitos, leituras, metodologias, ações, aprendizagens. Envolvemos um país inteiro com um só objetivo, garantir que toda criança seja alfabetizada na idade certa; tornou-se uma missão, letrar, numeralizar, mergulhá-las nas mais diversas áreas do conhecimento, semeando a construção de indivíduos críticos e participativos, responsáveis pelo futuro de um amanhã que está bem próximo.

Era apenas um programa, se transformou num Pacto, estava nos cadernos de estudos, foi parar nas escolas, éramos dezenas, nos tornamos milhares, era um sonho, se tornou realidade.

Com muito orgulho, nós Orientadores de Estudo, trilhamos esse novo começo!

**Orientadora de estudos: Márcia Maria dos Anjos Souza
Município de Américo Brasiliense**

É possível afirmar que durante esse período de formação, presenciei ações educativas surpreendentes, sendo realizadas pelas professoras alfabetizadoras, a partir da tematização da prática capturada na forma de relatos de experiências apresentados nos cadernos do PNAIC.

Considero esta particularidade da formação do PNAIC uma estratégia metodológica eficiente, pois, favorece a reflexão e ressignificação da prática pedagógica. Tenho percebido que a partir das análises dos relatos tem sido possível extrair a teoria previamente estudada e aplicar os procedimentos a outras situações da mesma natureza. Este processo, a meu ver, possibilita aos professores ampliarem seus conhecimentos. Estou pontuando a eficácia destes registros porque acredito na teorização da prática através da análise de boas situações didáticas.

Na formação de linguagem, por exemplo, estudamos o caderno “Alfabetização em foco: Projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares”. Analisamos com profundidade os relatos de projetos didáticos. O segundo passo foi a elaboração de projetos didáticos, considerando os conteúdos do planejamento anual e a realidade da sala de aula. Os produtos finais foram apresentados no seminário de encerramento da formação em dezembro de 2013. As produções foram geniais! São relatos que precisam ser compartilhados. Segue um deles:

Relato do projeto “Medo é coisa à toa, encare numa boa”, realizado pela professora Ana Maria Francischini, em Américo Brasiliense na EMEF João Baptista Pereira de Almeida

Foi gratificante ver o interesse da turma em realizar as atividades propostas. Os alunos se apropriaram do gênero textual poesia e puderam perceber que os medos são diferentes, que precisam saber respeitá-los e, se possível ajudar os amigos a superarem. Além disso, concluíram que os medos também nos protegem do perigo.” Professora Ana Maria Francischini

1º AULA: APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Antes da leitura do livro: Quem tem medo de quê? Autora: Ruth Rocha, explorei junto à turma quais eram seus maiores medos. Percebi que aqueles de anos atrás já não existiam mais, como medo de escuro, ficar sozinho e o de chuva. Hoje seus maiores medos são de animais ferozes.

Então fiz a leitura, ficaram encantados, pois era uma história em

poemas e rimas.

2^a AULA: Apresentei nesse momento os medos da autora, da ilustradora e também o meu. Ficaram surpresos em saber que adultos também têm medo.

Comentei que ter medo não é tão ruim, pois ter medo nos protege dos perigos, nos deixa mais cautelosos em muitas situações que enfrentamos no dia a dia.

3^a AULA: Sugeri à turma a produção de um livrinho de poesia. Adoraram a ideia.

Produziram seus poemas ou quadrinhas, usaram rimas corretamente, fiz as correções necessárias, passaram a limpo e ilustraram. Ficaram tão bons que nesse momento já idealizei o meu produto final.

4^a AULA: Os alunos digitaram seus trabalhos na aula de informática sob a orientação do monitor.

5^a AULA: Após a pesquisa, os alunos recortaram animais que causam medo. Montamos um cartaz e preenchemos uma ficha técnica de alguns que causam medo na maioria dos alunos. Exploramos: característica; alimentação; localização; hábitos e produzimos um texto coletivo a partir dessa pesquisa, isto é, um resumo.

6^a AULA: Elencamos os quatro animais que mais causam medo, preenchemos uma tabela e fizemos uma votação. Os alunos analisaram a tabela e representaram os dados obtidos em um gráfico de barras.

7^a AULA: Leitura do livro: “De que tem medo o lobo mau?” Autora e ilustradora: Silvana de Menezes. Editora: Elementar.

Preenchemos a ficha técnica e escreveram uma carta ao lobo.

Fiz as inferências quando necessário, principalmente quando esqueciam algumas partes de uma carta.

Escolhi uma das produções para fazermos uma revisão textual coletiva. A escolhida foi da aluna Mayara. Entreguei uma cópia para cada aluno com os maiores erros e juntos fizemos a revisão. Em alguns pontos precisei apontar os erros, pois não conseguiam solucionar.

8^a AULA: Após decidirmos apresentar o Sarau, percebemos a necessidade da produção coletiva do convite que será enviado para autoridades, algumas turmas da escola e demais funcionários que tiveram uma

grande participação na organização do evento.

9ª AULA: Aproveitando o dia 31 de outubro (*Halloween*), realizamos um Sarau, no qual a dupla apresentou sua produção e também autografamos o livro que será entregue à escola. Tivemos a presença da orientadora de estudos Márcia dos Anjos, professores com suas turmas, professor de Artes, monitor de Informática e professor de Educação Física, coordenadora Carina Brizolari e demais funcionários.

O que considero extremamente relevante e que desejo explicar ao encerrar minha reflexão é a certeza que tenho, que não existe melhor caminho, pois a intenção do depoimento é salientar o grande potencial formativo dos relatos de experiência contemplados no material da formação do PNAIC.

É através de relatos como esse, que o processo de ensino-aprendizagem passa a ter sentido para o professor e que lhe dá a grata satisfação de contribuir para o avanço do conhecimento. Cada relato apresentado dá conta de uma parte desse todo, e aponta-nos caminhos que realmente fazem sentido na educação escolar.

Por isso acredito firmemente que o estudo da prática resulta em uma prática ainda melhor.

“Ser formador é oferecer a teoria e as condições para aprimorar a prática” (Delia Lerner)

**ORIENTADORA DE ESTUDOS: ANA LÚCIA CARVALHO BIGARAM
MUNICÍPIO DE SANTA ROSA DE VITERBO**

Quando me disseram que seria Orientadora de Estudos do PNAIC, fiquei assustada, apavorada...achei que não conseguiria. Ser orientadora de um curso que veio para ajudar a enriquecer e transformar o ensino de um país, era algo que nunca havia passado pela minha cabeça. Hoje posso dizer que foi algo maravilhoso para minha vida profissional e também particular, pois tive a oportunidade de conhecer e trocar experiências com colegas professores de vários lugares.

O conhecimento adquirido nestes quase dois anos é algo maravilhoso! Pude sentir que nada é difícil, quando partilhamos de um mesmo ideal e juntos somos mais fortes, mais criativos, conseguimos tirar de dentro saberes que nem imaginávamos ter. Pudemos sentir realmente que EDUCAR é viajar no mundo do outro sem nunca penetrar nele, é usar o que pensamos para nos transformar no que somos.

Foram momentos de muitas alegrias, mas também de grandes desafios, de entregas, reflexões e de decepções em ver que aquela metodologia, que achávamos ser eficiente, era falha e não nos ajudava. De cansaços, noites mal dormidas...

Sabemos que educar não é controlar, mas ajudar nossos alunos a libertar seus conhecimentos. Não é apontar os erros, mas ajudá-los a prevenir. Não é corrigir comportamentos, mas ensinar a refletir. Não é observar apenas o que é visível aos olhos, mas ver o invisível. Como orientadora pude aprimorar e transmitir para minhas colegas professoras todos esses conhecimentos.

Sinto-me mais privilegiada ainda, por mesmo sendo orientadora, estar na sala de aula e poder aplicar na prática os conhecimentos adquiridos no PNAIC.

Mesmo já sabendo da importância da leitura de gêneros diferentes para um melhor aprendizado, através do curso pude aprofundar ainda mais neste maravilhoso mundo do conhecimento e observar concretamente o quanto é valioso este conhecimento. Trabalhei os contos de fadas com um outro olhar, um olhar mais atento para poder aproveitá-lo ao máximo, usando dele para ensinar outros gêneros, por exemplo: um bilhete para a Chapeuzinho Vermelho; uma receita para o cardápio do lobo; um classificado para anunciar os serviços de pedreiro do porquinho que construiu sua casa com tijolos; uma lista de afazeres para o lobo, como punição por ser mau; lista de doces que tinham na casa da bruxa da história de Joãozinho e Maria etc. Aproveitei também para ensinar Ciências e Matemática.

Com a Matemática, pude deslumbrar-me com os jogos e métodos que nunca havia pensado em usar nas aulas. Amarradinhos, amarradões, tapetinhos... são palavras que não existiam no meu vocabulário nas aulas de matemática.

Posso dizer que educador não é o detentor de todo conhecimento e nem o orientador é o que sabe tudo. Aprendi muito com as formadoras e também com as minhas colegas de trabalho. Pude sentir as alegrias de cada uma, quando conseguiam realizar bem determinada atividade, o apoio quando mesmo não concordando muito com o que ouviam se dispunham a acolher e realizar a tarefa.

Sinto orgulho de pertencer a um grupo que ama intensamente, que se doa sempre, que não desiste facilmente, mas estimula sempre seus alunos a começar de novo, que abraça quando todos rejeitam; anima quando todos condenam; aplaude os que nunca subiram ao pódio, mas lutaram para estar lá; vibra com a coragem de disputar dos que ficaram nos últimos lugares. Não procura o seu próprio brilho, mas faz-se pequeno para tornar os seus filhos, alunos e colegas de trabalho grandes.



CAPÍTULO
OITO

*Descrições de trabalhos
com projetos*

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: “OS ANIMAIS”

Professoras: Elen Gonçalves Batistel Puga
Elisangela Vanessa Alves.

Orientadora de estudos: Ana Gleude Feire Medeiros

Público Alvo: Alunos de um 3º ano da EMEB.

Escola: Antônio Joaquim da Silva

Município: Cravinhos- SP

JUSTIFICATIVA:

Um dos conteúdos componentes do plano de ensino do 3º Ano é o tema “Os animais”, assim abordamos um tema que estava previsto e procuramos realizar de maneira interdisciplinar envolvendo as áreas de Ciências, Língua Portuguesa, Geografia, Matemática e Arte, tornando as atividades planejadas mais significativas e prazerosas para o aluno.

OBJETIVO GERAL:

Abordar o conteúdo “animais” de maneira interdisciplinar e significativa para o aluno. Caracterizando-os desde seu habitat, tipo e grupo pertencente, reprodução, cadeia alimentar, tabelas e gráficos, a arte e o envolvimento com a questão do papel do homem para a preservação das espécies.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Classificar os animais e ressaltar suas principais características de acordo com o grupo: vertebrados ou invertebrados;

- Sensibilizar os alunos quanto à problemática da extinção de animais;
- Entender o processo da cadeia alimentar;
- Caracterizar o processo de desenvolvimento animal;
- Desenvolver atividades interdisciplinarmente envolvendo a área de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e Arte;
- Ler o livro “Soltando os bichos” escrito por Rosana Ferrão e Dylan Ralphe e ilustrado por Humberto Barros Editora Escrita Fina;
- Criar um livro da turma com ilustrações respondendo a seguinte pergunta: “Qual bicho vocês gostariam de ser?”;
- Exibir o vídeo clipe do grupo Palavra Cantada: “Ciranda dos animais”;
- Pesquisar sobre animais para compor o material do “bichionário”;
- Confeccionar um “bichionário” na sala Ambiente de Informática.

Estratégias

- Desenhos;
- Imagens;
- Leitura de diversos textos;
- Leitura de diversos livros paradidáticos;
- Trabalhos em grupo;
- Cruzadinhas;
- Caça-palavras;
- Videoclipe “Ciranda dos bichos” grupo Palavra Cantada;
- Pesquisa; Sites de pesquisa.

CONTEXTUALIZAÇÃO:

Essa sequência didática foi desenvolvida como parte integrante de uma atividade proposta do curso Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no ano de 2013, que teve como finalidade a aplicação em uma turma de 3º ano.

A partir do livro didático “Ciências- Ensino Fundamental – 3º ano”, da coleção “Aprender Juntos”, autora Cristiane Motta, e editora SM, foram introduzidas atividades que abordam a temática “animais” e todas as características deste grupo. Foi realizada uma apresentação de bichos feito de EVA, que compõem a cadeia alimentar para ajudar na compreensão desse conteúdo.

Foram utilizadas atividades como cruzadinhas, caça-palavras, pesquisa e produção de texto, elaboração de um livro ilustrado pela

turma, com o título “Soltando os bichos”, em que abordamos a questão da personalidade das pessoas que podem lembrar aspectos dos animais, e desenvolvemos atividades com o vídeo do grupo- Palavra Cantada “Ciranda dos bichos”.

RELATO DO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE:

Introduzimos o tema da nossa sequência didática, com a exibição do videoclipe “Ciranda dos Bichos”, do grupo Palavra Cantada, na biblioteca. Os alunos se envolveram bastante com o som, interessaram-se em aprender a coreografia, dançaram e cantaram.

Ao longo do bimestre fizemos a leitura dos diversos livros paradidáticos sobre o tema: “de Avestruz a Zebra”, “Bichos são todos.... Bichos”, “Os Bichos”, “ABC dos animais”, “Bichionário”.

Para tratar especificamente do tema da cadeia alimentar, lemos o livro “Quem é o centro do mundo”, e logo após a leitura mostramos a sequência da cadeia alimentar em uma apresentação feita com os bichos que elaboramos de EVA, onde um bicho devora o outro, para mostrar e fixar o tema. Esse material foi disponibilizado aos alunos para que eles pudessem manipular.



Na aula de Arte lemos o livro “Soltando os bichos”, conversamos sobre o tema, como às vezes cada um tem em sua personalidade um traço que lembra um animal, e assim cada criança foi incentivada a associar sua pessoa a um bicho. Depois os alunos foram convidados a desenharem

e pintarem o bicho que escolheram e a intitularam cada desenho. Surgiu assim o livro da turma, a nossa versão de “soltando os bichos”.

Abaixo algumas ilustrações:



Na aula de matemática realizamos uma pesquisa com os alunos, para saber qual bicho era o preferido da sala e qual o bicho seria o menos votado. Construímos uma tabela em uma cartolina, para que todos pudessem visualizar e acompanhar. Após todas as crianças participarem da votação, construímos um gráfico com as informações que constavam

na tabela. Depois, cada aluno construiu a tabela e o gráfico em seu caderno.

Esse trabalho também contemplou uma pesquisa sobre os animais, em que visamos proporcionar aos alunos maior conhecimento sobre o tema. No decorrer do bimestre os alunos tiveram contato com os vários livros citados acima, em que foram trabalhadas várias questões, como: características e necessidades específicas de cada espécie, a importância da preservação do habitat e dos bichos, entre outras. A proposta feita para a sala foi que iríamos construir um “Bichionário”. Os alunos ajudaram na escolha dos animais de A – Z, que entrariam no nosso livro, depois sorteamos um bicho para cada aluno, que ficaria com a função de pesquisar os dados e fazer a ilustração do bicho, todas essas informações foram lançadas em uma ficha técnica. A pesquisa foi realizada na Sala Ambiente de Informática da escola.



Aluna ilustrando sua ficha técnica (acervo pessoal)

AValiação

A avaliação foi contínua ao longo do desenvolvimento das atividades, observando o interesse, a participação e a realização das atividades. Todos apreciaram participar, percebemos que ficou para cada criança uma experiência muito significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, G. *Os bichos*. 1ªed. Belo Horizonte: Dimensão, 2008.
- ARAGÃO, R. *ABC dos animais* (coleção animais e sonhos) 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora 1, 2013. 40p.
- CARRIL, M. F. *De avestruz a Zebra*. 1ed. São Paulo: Abril educação, 2012.
- FERRÃO, R. RALPHES, D. *Soltando os bichos*. 1ª ed. São Paulo: Escrita Fina, 2011.
- GOMES, C. R. C. *Quem é o centro do mundo?* 1º ed. São Paulo: Elementar, 2010.
- LIMA, Rosângela. *Beijo de bicho*. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACHADO, N.J. *Bichionário*. 5ª ed. São Paulo: Escrituras editora, 2010.
- MOTTA, C. *Aprender Juntos ciências: ensino fundamental*. 3 ed. – São Paulo: Edições SM, 2011.
- QUEIRÓS, B. C. de. *Bichos são todos...bichos*.1ªed/6ª impressão - 2012. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO MÚSICA NA ESCOLA

Professora alfabetizadora e orientadora de estudos: Márcia Aparecida G. Andrade

Turma: 1º e 2º anos

Escolas: EMEF Prof. Adalberto Christo das Dores

EMEF Profª Therezinha Anunciato Esteves Soares

EMEF. Profª Hilda Weiss Trench

Município: Itapetininga

O que nos preocupa basicamente na educação musical é a formação de ouvintes sensíveis ao rico patrimônio musical da humanidade.

Música é linguagem. Assim, devemos seguir, em relação à música, o mesmo processo de desenvolvimento que adotamos quanto à linguagem falada, ou seja, devemos expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da música. (Nicole Jeandot)

INTRODUÇÃO

O projeto Música na Escola foi desenvolvido nas escolas da rede municipal de Itapetininga entre os anos de 2010 a 2012, onde foram

realizadas diversas apresentações musicais mostrando um pouco daquilo que foi desenvolvido. Embora objetivo do projeto não tenha sido capacitar os alunos para apresentações, elas foram importantes não apenas como forma de avaliação do projeto, mas principalmente como oportunidade de tornar o projeto visível às famílias das crianças envolvidas, aos agentes educacionais da Rede Municipal, autoridades e população em geral, os resultados mostraram que os objetivos foram plenamente satisfeitos.

Para inserir a música no currículo oficial do Ensino Fundamental de forma gradativa, optou-se por começar pelas turmas dos primeiros anos, sendo depois ampliada para os segundos anos.

OBJETIVOS

O ensino da música foi direcionado para musicalização, ou seja, o despertar do gosto pela música, a receptividade e sensibilidade ao fenômeno sonoro, desenvolvimento da criatividade, orientação espacial, coordenação motora, atenção, prontidão, entre outras habilidades e competências que preparam a criança para o aprendizado musical formal. A cultura tradicional da infância, como definiu Lygia Hortélio, foi considerada como fundamentação para o desenvolvimento dos trabalhos, desta forma, as brincadeiras tradicionais infantis estiveram presentes na base dos trabalhos.

Em sua teoria das Inteligências Múltiplas, Howard Gardner considerou a inteligência musical como uma das sete inteligências, ao lado da inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-sinestésica, intrapessoal e interpessoal, inicialmente estudadas por ele. Segundo esse autor, todos podem desenvolvê-las com talento, pois embora haja a predominância de uma inteligência sobre a outra, variando de indivíduo para indivíduo, este não é um traço inalterável, podendo ser desenvolvida. Podemos aqui lembrar o grande educador musical húngaro Zoltán Kodaly, que preconizava uma “música para todos”. Não se deve, portanto, usar o “talento” como impedimento ao aprendizado da música nem das crianças, nem dos professores.

A proposta considerou a participação ativa dos professores responsáveis pelas turmas nas aulas de música, colaborando com o profissional encarregado do conteúdo musical. A relação de afetividade

e confiança que existe entre as crianças e seus professores, faz com que sua participação traga segurança e alegria para as crianças que o tem como “modelo”. Além disso, pretende-se desenvolver o trabalho musical com seus alunos em outros momentos, já que o docente nessa faixa etária é responsável pelo desenvolvimento global do educando.

É importante lembrar que todo programa de educação prevê o desenvolvimento de conceitos. No caso em questão, desenvolvem-se conceitos musicais. Sendo assim, para mim, que me lancei à tarefa de lecionar música também me aprofundei nos conhecimentos desses conceitos. Referem-se aos parâmetros do som: altura, intensidade, timbre e duração, e organização dos sons: melodia, forma e harmonia.

DESENVOLVIMENTO

Para a elaboração do plano de aula considerou-se inicialmente as características básicas da faixa etária (6 e 7 anos):

- Completo domínio da linguagem;
- Grande capacidade de percepção, atenção;
- Capacidade de abstração;
- Conquista da autonomia e independência;
- Maturidade suficiente para o início formal do processo e alfabetização;
- Completo domínio dos movimentos corporais.

Para a dinâmica das aulas dispensei alguns cuidados na elaboração do plano de aula: atividades diversificadas voltadas para o desenvolvimento auditivo, trabalho rítmico com batimentos, canções trabalhando vários aspectos e movimentos corporais. Foi necessário estar atenta aos intervalos de atividades mais movimentadas entre as mais tranquilas, o interesse e a concentração das crianças foram dados importantes na condução das aulas e uma mesma atividade não se estendeu demasiadamente por muito tempo.

DESCRIÇÃO DAS AULAS

Segue a organização de algumas aulas, visto que o trabalho se deu durante dois anos e por várias turmas de primeiros e segundos anos de quatro escolas da Rede Municipal de Itapetininga do ensino fundamental.

DESENVOLVIMENTO:

Apresentação da professora com a música: Abre a roda tindolelê. Como sou instrumentista, tocar violão facilitou a minha chegada à sala de aula. Como a professora titular já sabia do horário da aula foi fácil estar junto às crianças e entrar tocando o violão, pedindo “oi abre a roda tindolelê”, e fazendo com que os alunos se unissem a mim de forma descontraída.

Abre roda tindolelê, abre a roda tindolalá,
Abre a roda tindolelê, tindolelê, tindolalá.
E vai rodando tindolelê, e vai entrando tindolalá,
E vai entrando tindolelê, tindolelê, tindolalá.
E vai, pulando...
E pra direita...
E pra esquerda...
De marcha ré...
E vai sentando...

Feito este primeiro contato, iniciei minha apresentação utilizando as mãos como marcação, em particular o estalar dos dedos da mão direita, esquerda e depois os dois juntos a fim de mostrar aos alunos que nossos trabalhos seriam de movimentos corporais, ritmo, atenção e agilidade.

Com a mão direita estalei os dedos com a primeira sílaba do nome MAR, com a mão esquerda estalei os dedos com a segunda sílaba: CIA, e com as duas mãos estalei os dedos formando meu nome: MARCIA.

Ex: Meu nome é MAR

Meu nome é CIA

Meu nome é MARCIA

Assim, seguimos com a apresentação de cada aluno e o incentivo dos movimentos dos dedos e das mãos. Após este primeiro momento, foi primordial estabelecer os limites a respeito das atividades, de estarem atentos às ordens e comandos para as experiências musicais.

Para o primeiro momento escolhi a música: “Macaco pisa o milho” para apresentar o ritmo e marcação de compasso às crianças, primeiramente com as mãos e depois com clavas e chocalhos.

Cumprir lembrar que antecipando ao uso dos instrumentos, as crianças foram questionadas se conheciam o instrumento, se sabiam o nome, para que e como são utilizados. Após esta conversa inicial e apresentação dos mesmos, faz-se necessário explicar que enquanto não utilizamos os instrumentos, estes devem permanecer no chão sem serem tocados até que recebam as ordens para que possam ser tocados assim como em uma orquestra, na qual o regente dá os sinais, isto é rege os músicos.

Primeiro passo: colocar a música para que os alunos possam ouvir:

Macaco pisa o milho, plô, plô, plô
No pilão da sapucaia, plô, plô, plô
Ele pisa, ele cessa, plô, plô, plô
Na barra da sua saia, plô, plô, plô

Depois deste primeiro contato com a melodia, lemos a letra e o trabalho se deu com alunos em fase de alfabetização, e a oportunidade de ampliar o vocabulário também se fez nas aulas de música. Questionei se conheciam todas as palavras, se sabiam o que era pilão, para que servia, e se já tinham visto algum pilão. Expliquei que esta era uma cantiga de trabalho das mulheres, quando vão pilar o milho. Respondidos todos os questionamentos, seguimos pedindo aos alunos que repetissem cada frase dita por mim, depois repetimos utilizando a melodia e por fim cantando frase por frase.

Mesmo a turma não tendo se apropriado da letra e melodia, demos sequência utilizando a gravação e os alunos cantaram a cantiga à duas vozes, com intervalo de terça, marcando o tempo com as mãos de pilão. Dobraram as batidas quando chegou o plô, plô, plô.

Realizada esta primeira marcação com as mãos, passamos para o uso do chocalho e sucessivamente para as clavas e depois os dois instrumentos juntos.

Todo esse processo não se dá em uma só aula, pois para não perder o entusiasmo, a inclusão dos instrumentos segue de maneira a oportunizar a assimilação da letra e melodia.

Em outra ocasião quando os alunos já estão mais habituados e com turmas em que se quer desenvolver juntamente as capacidades musicais,

brincadeiras cantadas e o incentivo à leitura, aproveitei a seguinte música: “Peneira” do CD - “Brincadeiras de roda”, onde para cada verso com rima que é retirado da peneira a criança que fica com a peneira em suas mãos deve recitar um dos versos que foi previamente preparado e colocado dentro da peneira, para que ela pudesse passar a peneira para frente:

PENEIRA

Passa a peneira menina
Menina vem peneirar
Diga um verso com rima
Quando a peneira parar
Peneira, peneira, peneira passar,
Peneira, peneira, peneira parar.

Depois de uma sequência de trabalho foi possível ampliar o repertório dos alunos, apresentando músicas de outros países e uma das mais pedidas pelas crianças para vivenciarmos, e muito aplaudida nas apresentações foi o folclore japonês que veremos a seguir:

O KINA KURI NO

O kina kuri no
Kina shita de
Anata to watashi
Tanoshiko assobi masho
O kina kuri no
Kina shita de

O kina kuri no é uma árvore, uma grande castanheira. A canção diz: “Debaixo de uma grande castanheira, você e eu brincamos alegremente”.

Desenvolvimento: Crianças em círculo de pares, frente a frente. Executar a coreografia de frente para o par nº1. Virar para o outro lado e encontrar o par nº 2. Virar para o centro da roda e realizar a coreografia novamente. Repetir tudo.

O kina kuri no – crianças com as mãos para cima, imitando a forma da

castanheira;

Kina shita de – mãos na cabeça, nos ombros, para baixo;

Anata – aponta o amigo; *Watasbi* – aponta para si mesma;

Tanoshiko assobi masbo – dar as mãos para o par e rodar;

O kina kuri no – Braços em forma da castanheira.

Virar para o outro lado e repetir tudo com a outra criança. Depois, repetir novamente viradas para o centro da roda.

CONSIDERAÇÕES

O modo como as crianças percebem, apreendem e se relacionam com os sons no tempo-espaço, revelam o modo como percebem, apreendem e se relacionam com o mundo que vêm explorando e descobrindo a cada dia. Refletir sobre as capacidades presentes em cada etapa do desenvolvimento infantil, bem como sobre as tantas conquistas, só tem razão de ser, se respeitarmos o processo único e singular de cada ser humano, e se considerarmos que esse processo se dá na interação com o meio, em um ambiente de amor, afeto e respeito.

Além disso, um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir.

A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje.

Estas são algumas das experiências vivenciadas por mim nas aulas de música, foram muitas as alegrias. Ouvi relatos das professoras a respeito da valiosa colaboração dos movimentos, ritmo e noções espaciais que os alunos adquiriram através das aulas de música, e dos valores que adquiriram através das brincadeiras cantadas.

Faço um agradecimento especial à Silvia Salles, assessora pedagógica que com sabedoria compartilhou seus conhecimentos musicais com a equipe de professoras que participaram deste projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FONTEERRADA, M.T.O. *Projeto de Elaboração e Reelaboração de Proposta Curricular para o ensino da Música*. Instituto de Artes do Planalto. São Paulo, 1983.
- GAINZA, V. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi, 1986.
- JEANDOT, N. *Explorando o universo da música*. 2. edição. São Paulo: Scipione, 1993.
- MARSICO, L. O. *A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança*. Porto Alegre-Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- NOVAES, I. C. *Brincando de Roda*. 3. edição. Rio de Janeiro: Agir, 1994.
- BRITO, T. A. *Música na educação infantil*. 7ª reimpressão. São Paulo: Peirópolis, 2013.

REFERÊNCIAS DISCOGRÁFICAS

- Abra a Roda Tin-do-le-lê. Lydia Hortélio.
- O Bela Alice. Lydia Hortélio.
- Brincadeiras de roda. Eldorado
- Cantigas de Roda. Palavra Cantada
- CD Brincadeiras de Roda – Eldorado
- Samba práas crianças- Biscoito Fino
- Villa-Lobos para as crianças- FUNARTE
- Pandalelê
- Cantigas de Roda - Helio Ziskind
- Cursos Orff - ABRAORFF

LITERATURA NA ALFABETIZAÇÃO: DIALOGANDO COM O ESCRITOR REGIONAL NICOLA GONÇALVES

Professora e orientadora de estudos: Fernanda Giovani
Turma: 1º ano
Escola: EMEB Prof. Janete Maria Martinelli Lia
Município: São Carlos

INTRODUÇÃO:

Este projeto de ensino foi desenvolvido com uma turma de 1º ano, da escola EMEB Prof. Janete Maria Martinelli Lia, do município de

São Carlos/SP¹⁹. A ideia foi trabalhar com a literatura a partir de um autor não canônico, já que, desde o início do período letivo, vínhamos trabalhando com nomes renomados da literatura, por exemplo, Ruth Rocha, Mauricio de Souza, Monteiro Lobato, dentre outros.

Ao fazer uma busca, escolhi trabalhar com a obra de um escritor que vive na cidade e já escreveu vários livros, por exemplo: “Recordar é Viver”, “Histórias que o povo guardou”, “O Quintal da minha casa”. Trata-se de Nicola Gonçalves. Na sua obra, podemos encontrar histórias sobre São Carlos, e assim, visualizei nesse trabalho, não só a possibilidade de trabalhar com a literatura considerada desconhecida, mas também valorizar a própria cidade de São Carlos¹ a partir de sua cultura.

O ponto de partida foi questionar junto à turma se conheciam esse autor. Diante da resposta negativa, pedimos como tarefa que eles investigassem junto aos pais e outros familiares se o conheciam. A partir daí, fomos levando os diferentes livros para a sala de aula.

O projeto compreende várias ações. Além de atividades específicas, envolvendo as histórias escritas por Nicola Gonçalves, pretendemos, ao final elaborar uma entrevista e levar o escritor até a escola para as crianças entrevistá-lo. Pretendemos também pedir uma doação dos livros para fazer parte da biblioteca da escola.

Vamos relatar aqui, apenas uma sequência didática que fez parte desse projeto de ensino mais amplo. Refere-se à proposta de elaboração de um texto de opinião a partir da narrativa “Um homem inimigo de gatos”.

OBJETIVOS:

- Valorizar a obra de um autor não canônico – Nicola Gonçalves
- Conhecer a narrativa “Um homem inimigo de gatos”
- Refletir a partir da temática do texto.
- Posicionar-se criticamente diante dos fatos relatados
- Explorar a argumentação
- Escrever textos de opinião

DESENVOLVIMENTO

A história *Um homem Inimigo de Gatos* encontra-se no livro “O quintal de minha casa”. Neste livro, o autor escreve narrativas referentes ao seu

¹⁹ A cidade aniversaria em 4 de novembro. Assim, o projeto já contempla atividades de comemoração à data.

passado, que darão algumas informações sobre a sua infância e juventude, passadas na cidade de São Carlos. A narrativa específica tematiza um vizinho do escritor que odiava gatos e construiu uma armadilha em sua casa para matar os gatos. Conta a história que *alguns familiares até choravam de dó, mas ele jamais mostrou arrependimento do que fazia*.

A princípio, houve uma preocupação em contar essa história, uma vez que achamos forte a forma como é relatada a morte dos gatos. Por outro lado, sabíamos que a mesma dialogaria com outro texto já conhecido dos alunos: a versão da música infantil “Não atire o pau no gato”.

Após a leitura da história feita pela professora, todos queriam expor as suas opiniões sobre o ocorrido. E estava muito presente nas falas a questão do argumentar “Eu acho”, “O que eu penso”, “Minha opinião”.

Após essa conversa, chamamos a atenção para esses elementos específicos característicos dos textos argumentativos e da possibilidade de estes serem escritos. Assim, em um segundo momento, os alunos escreveram o que pensavam sobre o fato narrado por Nicola Gonçalves.

Chamamos a atenção para o fato de serem textos construídos por crianças do 1º ano escolar, portanto, em fase de alfabetização. Seguem os exemplos de textos:

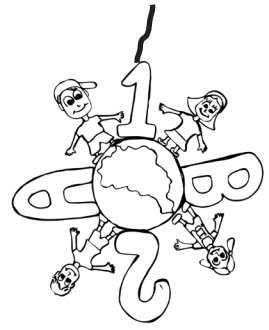
CONCLUSÃO

O projeto de ensino ainda está em andamento, mas é importante ressaltar a importância que vemos ao desenvolver um trabalho contextualizado, a partir de ações organizadas e estipuladas previamente.

Está sendo bem interessante também a questão de desenvolver um trabalho envolvendo a literatura a partir de um autor que não é tão conhecido. É uma forma de alunos e professor aprenderem juntos, já que a maioria das histórias é para nós desconhecida também.

Com relação a sequência aqui relatada foi possível perceber o posicionamento das crianças a partir de suas argumentações escritas. Levantamos a hipótese de que conhecer a música “não atire o pau no gato” tenha ajudado na construção dos textos, mas ainda assim, vemos as crianças marcando o seu diálogo com o texto literário do Nicola Gonçalves.

As crianças aguardam o contato pessoal com o autor para questioná-los sobre essas narrativas....



CAPÍTULO NOVE

Produções e criações infantis

O QUE É ARTE PARA VOCÊ?

Tópico trabalhado: Conceito de artes

Professora: Wuendy Fernanda Cardili

Cidade: São Carlos

O presente relato compreende parte das atividades desenvolvidas em uma sala de 2º ano do ensino fundamental na E.M.E.B. Professora Dalila Galli, em parceria com o PIBID/UFSCAR (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

Com o objetivo de contextualizar o projeto, cujo foco é o ensino de artes, apresentou-se aos alunos uma sequência de slides com exemplos de diversas formas de manifestações artísticas para observação e apreciação. Após este momento, realizou-se uma discussão sobre quais sentimentos e sensações as manifestações artísticas lhes despertaram.

Em consonância à proposta, a leitura da obra “Mania de explicação”, de Adriana Falcão, permitiu aos alunos descobrir outros modos de explicar e brincar com as palavras, através do qual puderam construir definições e significados para o conceito de “arte”.

Em resposta à pergunta “O que é arte para você?”, surgiram estas palavras, cuja beleza e encanto nos permitem contemplar a arte através do olhar de uma criança.

O QUE É ARTE PARA VOCÊ?

Arte é uma parte
De seus sentimentos
Tudo o que você faz.
É arte, por exemplo, um quadro
Nesse quadro você mostra
Seus sentimentos.
Arte é uma parte do seu coração
Arte é dança, música
Teatro e muito mais.

AUTORA: *Giovanna Roberta Gonçalves Lourenço*

Arte é uma coisa que compartilhamos
E também vemos.
É uma coisa que inspira as pessoas,
Ou que é muito bonita,
Que nem a arte do voo.
Arte é uma coisa que vem do seu coração
E você se sente libertado.
E a arte é uma coisa que você aprecia.

AUTOR: *Victor Lemos Barbosa*

Arte é quando a gente faz um poema.
É uma arte fazer modelagem.

AUTORA: *Sabryna Amorym*

Arte é uma beleza pura.
Arte é um amor, uma felicidade.

AUTORA: *Katheryne Oliva Carvalho*

Artes é uma coisa que se pinta como se fosse um quadro.

AUTORA: *Clara Fabiana Ramos de Lima*

A arte é sentir o som.
Artes é sentir as coisas.
Artes é desenhar.

AUTOR: *Matheus Fernandes dos Santos*

Artes é desenhar, pinturas, música etc.

AUTOR: *Igor da Silva Marques*

Arte é um sentimento que as crianças adoram,
Que ajuda você fazer coisas que você adora.
Um sentimento pode fazer barquinho de papel.

AUTOR: *Douglas Alves de Lima*

Artes é um desenho ou uma música e outras coisas bem bonitas, tipo este desenho.

AUTOR: *Fábio Machado*

Arte é quando vem no seu coração
É arte música,
É arte dançar
E arte é desenhar.

AUTOR: *Gabriel Lopes*

Arte é legal.
Música é legal, Pintura é legal.
E você sabe por que arte é legal?
Porque cada criança faz de um jeito.

AUTORA: *Isabella Mira de Souza*

Arte é desenhar.

AUTOR: *Diogo Fernando de Oliveira*

Arte pode ser muita coisa, música, artes manuais etc.

AUTORA: *Ysabelly Cristiny Stapavicci Andrade*

POESIAS INFANTIS

Aluno: Adson Felipe Barbosa Baccaro – terceiro ano

Professora: Madalena Pano

EMEF Dr. João Baptista Pereira de Almeida

Município: Américo Brasiliense/SP

POESIA: Eu tenho medo de...

Eu tenho medo de cinta
Nunca quero ver uma delas
Se vejo alguma
Morro de medo delas.

Eu tenho medo de escurão
Acendo a luz para dormir
Se minha mãe vai apagar
Eu falo que não vou dormir.

Eu tenho medo de lenda urbana
Nunca mais as assisto
Elas são de assustar
Eu morro de medo delas.

Eu tenho pavor de cobra
Morro de medo delas
Quando estou no mato
Sinto que fui picado por elas.

Sinto medo de avião
Ele voa muito alto
Dá impressão que vai cair
Tenho medo de ir



Alunas: Brenda de Sousa Guerrero Merino e Lavínia de Arruda
Bonifácio – terceiro ano
Professora: Ana Maria da Silva Francischini
Escola: João Baptista Pereira de Almeida
Município: Américo Brasiliense/ SP

POESIA: Meu medo

Eu tenho medo de bichos
Eu tenho medo de barata
Acho-a muito chata
Ela tem cara achatada
Vive abandonada
Eu tenho medo do escuro
Quando estou no escuro me embrulho
E tenho muito orgulho
Porque sou esperta e sei que é só ACENDER A LUZ

Nome: Alunos do terceiro ano M2 (produção coletiva)
Escola: EMEF João Baptista Pereira de Almeida Professora:
Alessandra Letícia Torezan Santos
Município: Américo Brasiliense

POESIA: Paraíso

Se essa rua fosse minha
Colocaria pedrinhas de ouro
Em todas as casinhas
Pra brilhar como tesouro.

Se essa mata fosse minha
As árvores não poderiam derrubar,
Carrinhos, casinhas e bonequinhas
Eu levaria lá pra brincar.

Se esse rio fosse meu
A vida dos peixes eu ia salvar
Sem lixo meu e seu
Água clara e limpa para nadar.

Se esse mundo fosse meu
Não teria violência e discriminação
Sem sujeira e poluição
Onde todos vivam em paz e sem confusão.

Nome do Aluno: Texto Coletivo 3º ano A – Manhã
Nome do Professor: Ana Claudia Jorge Souza
Escola: EMEF “Prof. Alfeu Luiz Gasparini”
Cidade: Ribeirão Preto

Eu e a Matemática

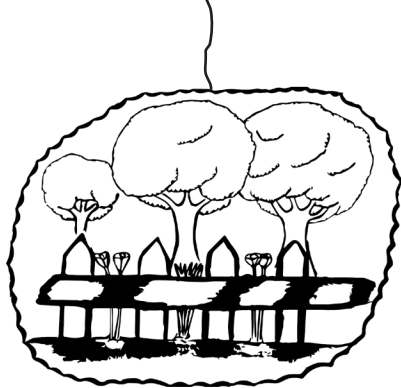
Não gosto de matemática
Minha mãe sempre tenta me convencer.
Que convivo com ela,
Mesmo antes de nascer.

Nove meses na barriga
Nasce tal hora, tal dia,
Mede tanto e pesa tanto.
E pra família é só alegria.

Aí vou crescendo 1,2,3,4,5,6,7,8 anos
E o tempo passando
Já calço 34
E o número da minha roupa aumentando

Pra passar de ano
Dez preciso tirar
Pra não reprovar
As faltas não podem aumentar

Enfim a Matemática
Faz parte de mim
Minha mãe tem razão sim!



CAPÍTULO
DEZ

*1º Encontro Regional do PNAIC
Santa Rita do Passa Quatro*

Foi uma grande satisfação sediar em Santa Rita do Passa Quatro, dia 23 de agosto, no Centro Cultural Mario Covas, o 1º Encontro Regional do PNAIC - Pacto pela Alfabetização na Idade Certa em parceria com a UFScar. Contamos com a participação dos Municípios: Descalvado, Ribeirão Preto, Cravinhos, Santa Ernestina, Tabatinga, Boa Esperançado Sul, São Carlos e Águas de São Pedro. Estiveram presentes a Coordenadora Geral da IES (Instituição de Ensino Superior), Profª Maria Silva Cintra Martins, a Coordenadora Adjunta- Profª Monica Baltazar Diniz, o Diretor do Departamento de Educação Municipal- Prof Clovis Affonso Zerbato, a subdiretora do Departamento de Educação Municipal- Profª Célia R. Clápis Dias, a Supervisora de Ensino do Município- Profª Ana Lucia de Lima Santoro, a Coordenadora Local- Profª Ana Lucia de Paula Tavares, e as Orientadoras -Profª Olga Ap. S. Santos Garcia e a Profª Luciana R. Hencklein.

No período da manhã houve formação na área de Matemática com o tema “O ensino e a aprendizagem das operações fundamentais”, ministrada pelos professores formadores de Matemática da UFScar- Flávio de Souza Pires e Luciene de Fátima Bertini, em que abordaram cálculos e situações-problemas em sala de aula no campo aditivo e multiplicativo. No período da tarde contamos com a presença também da formadora de Matemática da UFScar, Uaiana da Silva Prates.

Foram apresentados relatos de experiências dos professores dos seguintes municípios: Cravinhos, as profªs Flávia Maria Moreira e Raquel Ricci que colaboraram com a sequência didática: “A Galinha

Ruiva”; a prof^a Elisângela Vanessa Alves com a sequência didática: “Os Animais”, as prof^{as} Maria José Roque Muraque e Denise Ap. Lourenço Gebenlian com o relato de experiência “Jogos em matemática”; Águas de São Pedro , a prof^a Eliana A. Galante relatou “Ações do PACTO no seu Município”; Boa Esperança do Sul, a prof^a Vaneska Jarra com a sequência didática utilizando o livro “Pés na Areia”, contando de dez em dez e “Usando as Mãos” , contando de cinco em cinco, Vanderleia Segnini com relatos de experiência, e representando Santa Rita do Passa Quatro, as prof^{as} Carla Maria B. Cremonesi com relato de experiência: “Concertos & Consertos de Leitura” e Grazielle M. G. Gomes com seu relato de experiência matemática: “Na Horta Escolar”.

Ressaltamos a proveitosa e rica troca de experiências até porque Educação não se faz sozinho.

RELATOS DAS AÇÕES PNAIC DESENVOLVIDAS NO MUNICÍPIO DE CRAVINHOS-SP

Coordenadora Local: Marisa Zapelini Sassi

Os trabalhos relativos ao PNAIC no município de Cravinhos tiveram início em abril de 2013, na Secretaria Municipal da Educação. Os encontros acontecem aos sábados, uma vez ao mês. Possuímos 53 professores do ciclo de alfabetização e 10 especialistas de Educação, entre diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais incluídos nas formações, além de 2 orientadoras de estudos. Oito Escolas Municipais, totalizando 1.490 alunos.

As formações têm sido muito proveitosas proporcionando as educadoras um novo olhar sobre o ciclo de alfabetização. Os trabalhos de 2013 culminaram com o “I Seminário Municipal” que aconteceu no dia 21 de outubro. Seguindo a metodologia sugerida pelo PNAIC, no decorrer do ano letivo, as professoras desenvolveram sequências didáticas com seus alunos, dessas sequências solicitei que fossem escolhidas entre os pares as que melhor atendiam aos princípios centrais preconizados pelo PNAIC, que devem ser considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho, a serem socializadas no Seminário. Assim sendo, no seminário foram apresentadas 12 sequências sendo uma por

escola de primeiro, segundo e terceiros anos. Convidei a fazer parte do Seminário além dos professores alfabetizadores, autoridades, diretores de escola, alguns pais e alunos de cada escola representando os demais. A dinâmica do seminário consistiu em apresentações artísticas dos alunos e socialização das dinâmicas entre os professores. Considerei muito importante a presença de pais e alunos, aqueles para conhecerem o que vem sendo feito nas escolas e estes por serem os protagonistas de todo o trabalho.

As socializações foram muito importantes, uma vez que promoveu grande motivação entre o corpo docente, antes e depois das apresentações, motivação esta que vem impulsionando os trabalhos em 2014 no qual o foco tem sido a linguagem matemática em consonância com a língua materna.

Com o objetivo de continuidade dos trabalhos, a SEMEC expediu uma resolução no final de 2013 disciplinando as atribuições de aulas, na qual, o Ciclo de Alfabetização deveria ser atribuído preferencialmente aos professores cadastrados no PACTO. A experiência foi válida, uma vez que conseguimos manter 90% dos professores neste ciclo, possibilitando a continuidade dos estudos em 2014.

Neste ano, mudamos de polo de estudos e tudo ficou melhor, verificamos que as orientadoras de estudos a cada formação realizada na UFSCAR voltam mais seguras e confiantes. Os encontros estão a cada dia mais produtivos, e os resultados já se fazem sentir na sala de aula, nas quais as aprendizagens passaram a ser mais significativas, intermediadas por metodologias diversificadas, nas quais as várias linguagens estão sendo contempladas.

No encontro Regional do PNAIC, ocorrido em Santa Rita do Passa Quatro, fomos convidados a socializar relatos de experiências, fato este que proporcionou um “frenesi” entre os docentes os quais ficaram muito orgulhosos em ver seus trabalhos ultrapassarem as barreiras do município. O encontro foi muito importante, uma vez que possibilitou uma troca de experiências regional, nas quais as realidades são parecidas e a vontade de fazer a diferença, mudando essa realidade educacional caótica é evidente entre os professores. Os trabalhos continuam em ritmo acelerado e pretendemos socializar nossas experiências no “II Seminário Municipal” previsto para o início de novembro.



Marisa Zapelini Sassi e Elisangela Vanessa Alves- Relato em Santa Rita do Passa Quatro



RELATO DE EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

Tema: Cantiga de roda “Teresinha de Jesus”.

Professora: Maria Jose Roque Muraqui.

Alunos: 2º ano B – período manhã;

Escola: E.M.E.B. “Moacyr Martins dos Santos”

Cidade: Cravinhos- SP

Orientadora de Estudos: Ana Gleude Freire P. Medeiros

Coordenadora Local: Marisa Zapelini Sassi

PERÍODO DE REALIZAÇÃO: abril a agosto de 2014

DISCIPLINAS ABRANGENTES: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Arte e Educação Física.

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:

Proporcionar aos alunos o gosto pela brincadeira de roda;

Desenvolver a linguagem oral e escrita do texto, observando a organização em estrofes e versos;

Identificar rimas;

Ilustrar a cantiga de roda “Teresinha de Jesus”;

Identificar os números ordinais presentes na cantiga;

Desenvolver a sistematização;

Valorizar a importância das frutas para se ter uma alimentação saudável;

Identificar as frutas presentes na cantiga e a importância das vitaminas;

Diferenciar os sabores azedo x doce (antônimo e sinônimo);

Identificar os membros da família e valorizar sua importância;

Respeitar as diferentes organizações familiares.

Alfabetizar através da música; em especial a cantiga de roda é uma forma extremamente eficaz para despertar o interesse dos alunos, pois estes aprendem brincando e cantando.

Nesta atividade envolvi as diversas linguagens como descrito abaixo.

MATEMÁTICA:

No primeiro momento utilizamos o livro didático de Matemática “Alfabetização Matemática”, 2º ano, autor Luiz Roberto Dante, Editora Apis.

TEREZINHA DE JESUS

Terezinha de Jesus de uma queda

Foi-se ao chão

Acudiram três cavalheiros

Todos três de chapéu na mão

O primeiro foi seu pai

O segundo o seu irmão

O terceiro foi aquele

A quem a Tereza deu a mão

Da laranja eu quero um gomo

Do limão quero um pedaço

Da menina mais bonita

Quero um beijo e um abraço

O livro apresenta a letra da cantiga “Teresinha de Jesus”, apresentando os numerais ordinais. Ensinei a cantar, circular os números ordinais e explorei várias situações nas quais poderíamos utilizar os números ordinais e acrescentei mais algumas atividades.

EDUCAÇÃO FÍSICA/MATEMÁTICA

Levei todos os alunos à pracinha da escola e ensinei a brincadeira de roda, que é feita em círculo.

Usando três chapéus, expliquei que 03 alunos ficariam fora da roda, cada um com o chapéu na mão, o primeiro seria o pai, o segundo seu irmão e o terceiro que a Teresa deu a mão (uma menina para ser a Teresa).

Obs.: Fizemos a brincadeira quatorze vezes, pois todas as meninas queriam ser a Teresa.

LÍNGUA PORTUGUESA

Na sala de aula copiaram a letra da música com letra cursiva;

Foi feita a leitura compartilhada;

Interpretação oral e escrita;

Ilustração da cantiga;

Identificação das rimas, versos e estrofes;

Explorado os sinônimos e antônimos.

HISTÓRIA

Como na cantiga fala do pai e do irmão, aproveitei para falar da constituição da família, as diferentes organizações familiares e a importância de se ter uma família.

CIÊNCIAS

Expliquei aos alunos que para se ter uma alimentação saudável devemos comer muitas frutas. Explorei a laranja e o limão, a diferença entre elas: azedo x doce, com ênfase em Língua Portuguesa, também na questão dos sinônimos e antônimos.

Ainda em Ciências foi trabalhado as vitaminas que estão presentes nas referidas frutas, bem como a sua utilização. Exemplo, a laranja podemos chupá-la, fazer suco, já com o limão pode-se fazer limonada, tempero. Um dos alunos disse que sua mãe tinha feito um remédio com o limão para curar a tosse, achei muito interessante o relato.

OBS.: Aproveitando as mesmas atividades realizei um trabalho junto ao grupo de alfabetização da 3ª idade, com alunos de 60 a 88 anos. Surpreendi-me, pois comparando ao trabalho com as crianças, as quais tive que ensiná-las a cantar e a brincar, com os idosos, os mesmos já lembraram-se de quando brincavam de roda, foi muito gratificante!

AVALIAÇÃO:

A presente atividade obteve sucesso imediato e de grande aproveitamento por parte dos alunos, que assimilaram com maior facilidade os conceitos relativos aos números ordinais e demais conceitos trabalhados.

Sem dúvida nenhuma o nosso sucesso enquanto professor passa pelo prazer que temos ao realizar nossas tarefas, de forma espontânea, porém embasada em teorias as quais temos adquirido nas formações realizadas nos encontros do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. A cada dia sentimos mais segurança ao realizar nosso trabalho e encontramos uma nova forma de trabalhar velhos conceitos, de maneira mais significativa e prazerosa culminando em aprendizagens efetivas.

A experiência aqui relatada trouxe-me realização profissional, afinal, atingi totalmente minha meta, cujo objetivo é o sucesso de meus alunos.



Professora Zeza e alunos 2º ano B
E.M.E.B. “Moacyr Martins dos Santos”



RELATO DE EXPERIÊNCIA – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

GALINHA RUIVA

Professoras: Fabiana de M. Dias Pioli / Flávia M. Moreira / Raquel Soares Ricci

Orientadora de Estudos: Tania Aparecida Adolpho

Alunos – 1º anos A e B - Manhã / 1º anos C e D – Tarde

Escola – EMEB “João Buccini”-

MUNICÍPIO- Cravinhos

Disciplinas Abrangentes – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Valores.

OBJETIVOS GERAIS

- Proporcionar atividades que desenvolvam a percepção de boas atitudes para a médio prazo, se tornar hábito que contribuirá para a melhoria das relações interpessoais, assim como a oralidade, leitura e escrita.
- Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias.
- Comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problemas relativos a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática.
- Considerar a criança como um ser capaz e competente para construir conhecimentos e ter autonomia em sua criatividade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

ARTE

- Expressar a criatividade, a imaginação e a fantasia, através de trabalhos manuais.

LÍNGUA PORTUGUESA

- Compreender o modo de representação da linguagem que corresponde ao sistema alfabético, por meio da leitura e da escrita;
- Ler listas de palavras para descobrir informações;

- Refletir sobre as dificuldades ortográficas para se tornar melhor leitor e escritor.

MATEMÁTICA

- Identificar e utilizar elementos da linguagem matemática, tais como: símbolos, sinais, códigos, marcas e signos alternativos para registrar quantidades;
- Compreender a ideia de adição e subtração de quantidades na resolução de problemas.

HISTÓRIA

- Construir o conceito de presente, passado e futuro;
- Perceber que o passar do tempo pode ser observado por meio das mudanças que ocorrem.

CIÊNCIAS

- Compreender o processo de germinação do milho;
- Identificar as características das aves, diferenciando-as dos animais mamíferos;
- Reconhecer através de explicações e pesquisas o processo de desenvolvimento dos animais ovíparos;
- Relatar e comparar com os demais alunos da sala a alimentação preferida;
- Reconhecer a importância de uma boa alimentação.

GEOGRAFIA

- Compreender, através de explicações e pesquisas como é constituído espaço geográfico rural;
- Diferenciar o espaço geográfico rural e urbano;
- Relatar, conhecer e comparar experiências dos alunos que residem na zona rural e na zona urbana;
- Analisar dados e tirar conclusões de paisagem natural e modificada.

VALORES

- Interagir com a fábula, relacionando-a com os valores éticos e morais, como o respeito e solidariedade, a compaixão, a amizade e outros.

RELATO

O presente relato tem como objetivo apresentar uma sequência didática, na qual a proposta era usar a mesma história com a intenção de fazer a interdisciplinaridade e oportunizar conceitos básicos do conhecimento.

No primeiro momento escolhemos a fábula: “A Galinha Ruiva”. Realizamos a leitura e a releitura da história durante vários dias, despertando nos alunos o interesse e a necessidade de compartilhar o trabalho. Após o conto, os alunos ilustraram a fábula, identificaram os personagens e registraram os valores trabalhados.

No decorrer das aulas foram desenvolvidas atividades diversificadas. Na disciplina de Alfabetização foram desenvolvidas: a sequência e relato da fábula, rimas, lista de palavras, cruzadinhas, textos fatiados, leitura e escrita, ditado diagnóstico “para ser observada a hipótese de leitura e escrita de cada criança”. Destacando nessa disciplina, a produção de texto, em que os alunos criaram outro final de texto para a fábula, sendo o professor o escriba nesse processo.

Ainda, ligada a disciplina de Língua Portuguesa, trouxemos para a sala de aula a música, como forma diferenciada de se valorizar aspectos da alfabetização e do letramento de maneira que podemos através desta, trabalhar a leitura, escrita, oralidade, interpretação, transformando o ambiente escolar mais propício ao ensino e aprendizagem. A música foi escrita em um cartaz e trabalhada de maneira que os alunos pudessem relacionar a leitura aos aspectos da memória musical.

MÚSICA: a galinha ruiva
Grãos de milho vou plantar,
E espigas vou colher.
Venham todos ajudar,
A plantar e a colher.

Agora vou debulhar,
E depois vou moer.
Quem quiser me ajudar,
Um belo bolo vou fazer.

Já na disciplina de Matemática, o desafio maior era proporcionar aos alunos a compreensão e tornar prazeroso o estudo. Mostrando a importância dessa área do conhecimento no cotidiano, para que assim não ocorra somente uma aprendizagem tradicional e mecânica e sim uma reflexão sobre o que se está aprendendo. As atividades trabalhadas foram: contar, comparar e relacionar o numeral com a quantidade, resolução de problemas simples, pesos e medidas, além de adicionar e subtrair quantidades.

Ainda, ligada a área de Matemática e integrada com a disciplina de Arte, foram desenvolvidas dobraduras. Um trabalho envolvendo a utilização do origami como suporte para o ensino da Geometria Plana e Espacial. A escolha do origami ocorreu em função de ser uma técnica de dobradura. Buscamos uma metodologia que facilitasse o processo de ensino-aprendizagem, despertando o interesse no estudo do mesmo e proporcionando a interação dos alunos com o professor, contemplando também a área de Arte, que além de trabalhos manuais, percepção espacial e imaginação, desenvolve nos alunos a emoção e reflexão ao realizar produções artísticas. As atividades desenvolvidas foram: confecção de fantoches, carimbos de mãos, ilustrações e pinturas.

Na área de Geografia, os alunos puderam distinguir paisagens naturais e artificiais. As atividades também tiveram como foco retomar e aprofundar conceitos teóricos, realizando um levantamento com o objetivo de coletar os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos ambientes: Zona Rural ou Urbana. Posteriormente a isso, criou-se uma proposta em que os alunos da zona rural relatassem aos alunos da zona urbana suas experiências e vice-versa. Foi notável a participação, a curiosidade e o espírito investigativo e colaborativo no decorrer das aulas, à medida que o processo de ensino-aprendizagem ia se desenvolvendo.

Em História enfatizamos a linha do tempo, e os alunos puderam perceber a cronologia dos fatos ocorridos na fábula.

O produto final foi a exposição dos trabalhos e a receita do bolo. Iniciamos a aula registrando a receita do bolo. Os alunos fizeram uso do valor sonoro convencional da escrita, fizemos a exposição da mesma em um mural na sala de aula. Logo após, a receita passou a ser preparada. Demonstramos a quantidade de ingredientes para preparar 1 bolo, como foi feita mais de uma receita, mostramos a quantidade de ingredientes

para um bolo e pedimos que adicionassem três vezes mais para descobrir a quantidade necessária para a realização da culinária.

O ambiente descontraído e a presença dos amigos acabaram despertando a curiosidade nas crianças em experimentar o bolo. A diversão e a riqueza desse momento contribuíram para o desenvolvimento da alfabetização, conceitos matemáticos, ciências e geografia, a interdisciplinaridade de forma efetiva. Toda equipe escolar ficou envolvida na atividade, a forma interdisciplinar de trabalhar o livro contribuiu para que os conteúdos das diversas áreas fossem melhor assimilados pelos alunos. Nosso produto final foi a exposição dos trabalhos, na escola e no Seminário Municipal do PNAIC.



Professora Raquel com os alunos do primeiro ano da EMEB João Buccini.



Professora Fabiana com seus alunos