

Organização
Marta Nörnberg

literatura

ludicidade avaliar observar pensar
textos imaginação registrar aprender
fotografia interagir desenhar
números falar cantar sorrir

leitura

cultura brincar

Práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização em Pelotas

professora

crianças

letrar

livros perguntar palavras fantasia
colaborar construir experimentar divertido
estudar desenvolver olhar ajudar
escrever acompanhar planejar

alfabetizar



Organização
Marta Nörnberg

Práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização em Pelotas

Série Narrativas Pedagógicas
Volume I

E-book
2ª edição



2017

© Marta Nörnberg, Arita Mendes Duarte, Aline Barbosa Batista, Juliana Mendes Oliveira Jardim,
Valéria Alessandra Coelho Islabão – 2017

Organização e coordenação da publicação: Marta Nörnberg

Projeto gráfico e diagramação: Joana Luisa Krupp

Revisão de texto: Edson Ponick

Fotografias: As imagens foram produzidas em contexto de práticas de ensino conduzidas pelas autoras em suas salas de aula da escola em que atuam. A produção e uso das imagens está consentido por meio de autorização dos responsáveis das crianças e da direção escolar.

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (SED/SC e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luís H. Dreher (UFJF)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848 / 3568.7965

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

P912 Práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização em Pelotas / Organizadora
Marta Nörnberg. São Leopoldo: Oikos, 2017.

117 p.; il.; color; 20 x 20cm. E-book. – (Série narrativas pedagógicas; v. 1)

ISBN 978-85-7843-733-6

1. Professor – Formação. 2. Professor – Prática pedagógica. 3. Alfabetização – Didática.
4. Ensino e aprendizagem. 5. Ludicidade. I. Nörnberg, Marta.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

SUMÁRIO

Série Narrativas Pedagógicas do Obeduc-Pacto	05
Contexto de produção das narrativas	07
Por dentro de cada olhar	15
Pinga pingo pingado	41
O diário secreto do Patinho Feio	71
Sobre as autoras	111
Referências	113



SÉRIE NARRATIVAS PEDAGÓGICAS DO OBEDUC-PACTO

Marta Nörnberg

Conhecer o cotidiano do trabalho docente é sempre uma tarefa necessária, pois, dos encontros que acontecem entre crianças e professoras, em torno de objetos culturais de ensino e aprendizagem, sempre resultam conhecimentos inusitados e inventivos. As práticas pedagógicas são potentes porque carregam certa reserva de saber que só pode ser conhecida quando sobre elas se lança um olhar de curiosidade intelectual. Para isso é importante considerar que, no dia a dia da ação pedagógica, entre crianças e adultos, algo imprevisto e surpreendente, do ponto de vista educacional, pode acontecer.

A série Narrativas Pedagógicas resulta de estudos teórico-práticos realizados no âmbito das atividades do projeto de pesquisa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização”, identificado pela sigla Obeduc-Pacto. O projeto foi desenvolvido por pesquisadoras, professoras de educação básica e estudantes universitárias vinculadas ao Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), da Universidade Federal de Pelotas, e financiado pelo programa Observatório da Educação/CAPES.

Entre os diferentes eixos de investigação do projeto, um deles ocupou-se com a construção de estratégias didáticas que qualifiquem os processos de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura. A ludicidade e a literatura foram as linguagens escolhidas para organizar o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

Como forma de socializar as experiências realizadas, propôs-se a série Narrativas Pedagógicas. Trata-se de narrativas textuais e visuais que expressam ações decorrentes da produção intelectual e didática construídas durante o tempo de realização do projeto Obeduc-Pacto/Capes.

Para a organização dos dois primeiros volumes desta coleção, professoras bolsistas de educação básica foram desafiadas a buscar, em sua documentação pedagógica – especialmente em seus diários de aula – fotos, desenhos, atividades, registros escritos, anotações, reflexões que reconstruíssem atividades realizadas com as crianças de suas classes. Após, foram provocadas a descrever a experiência feita desde a e por meio da sua prática pedagógica em forma de fotolivro.

A reflexão sobre a prática produz um conhecimento pedagógico que não pode ser mensurado pela lógica da eficiência e da eficácia e tampouco replicado. O conhecimento pedagógico inspira a estudar, a investir na formação intelectual e a agir de forma participativa e responsável.

Espera-se que as narrativas pedagógicas aqui compartilhadas possam inspirar nossa capacidade inventiva e educativa. Um bom tempo de leitura e apreciação!

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS

Esta obra é decorrente de ações de ensino e pesquisa do projeto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental), proposto pelo Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, com financiamento do programa Observatório da Educação/CAPES.

Pesquisadoras responsáveis:

Profa. Dra. Marta Nörnberg (coordenação geral)

Profa. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda

Profa. Dra. Gilceane Caetano Porto

Profa. Dra. Patrícia dos Santos Moura

Neste primeiro volume, intitulado “Práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização em Pelotas”, as três narrativas pedagógicas derivam de proposta de ensino e aprendizagem organizadas e realizadas pelas docentes de educação básica com crianças que frequentam classes de alfabetização de três escolas-parceiras da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas/RS.

As professoras bolsistas foram desafiadas a elaborar um projeto de intervenção e pesquisa que contemplasse propostas de ensino e aprendizagem, atendendo demandas e necessidades das crianças do ciclo de alfabetização, visando à melhoria das práticas de leitura e escrita.

Os seguintes projetos foram elaborados pelas professoras bolsistas das escolas-parceiras da rede municipal de ensino de Pelotas:

Análise de atividades didáticas alfabetizadoras de livros acadêmicos destinados a formação de professores alfabetizadores relacionando-as aos direitos de aprendizagem no contexto do PNAIC.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório – Pelotas/RS

Professoras: Arita Mendes Duarte e Aline Barbosa Batista

Orientadora: Gilceane Caetano Porto

Trabalho colaborativo: qual o papel do professor como organizador e facilitador da prática pedagógica?

Colégio Municipal Pelotense – Pelotas/RS

Professora: Juliana Mendes Oliveira Jardim

Orientadora: Marta Nörnberg

Contribuições do planejamento com sequências didáticas envolvendo gêneros textuais no ciclo de alfabetização.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac – Pelotas/RS

Professora: Valéria Alessandra Coelho Islabão

Orientadora: Patrícia dos Santos Moura

Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac



A instituição localiza-se no bairro Fragata, um dos maiores e mais populosos da cidade. Sete professoras alfabetizadoras e cinco especialistas atuam no ensino, no ciclo de alfabetização, atendendo 134 alunos.

A escola possui um blog que pode ser acessado no endereço:
<http://escmunicipalolavobilac.blogspot.com.br>

Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório

Localiza-se no bairro Três Vendas, na Av. Fernando Osório, nº 1522. A escola recebe alunos de vários bairros da cidade de Pelotas. Possui em torno de 630 alunos matriculados, distribuídos nos turnos manhã (pré ao 9º ano), tarde (pré ao 5º ano) e noite (EJA e 6º ao 9º ano).





Fundada em 1912, suas atividades iniciaram em um bar chamado Princesa do Sul. Nesse espaço eram atendidas apenas turmas de 1ª série. Em 30 de maio de 1970, foi inaugurada a maioria das instalações atuais. Já em 2010, foram construídos os banheiros adaptados, o laboratório de ciências, três salas de aula, a sala de informática e a sala de AEE. Recentemente, em março de 2016, recebeu o laboratório do Khan Academy, destinado ao ensino de matemática.



Colégio Municipal Pelotense

Inaugurado em 1903, o hoje Colégio Municipal Pelotense é considerado a maior escola municipal da América Latina, conta com mais de 110 anos de existência e é um símbolo da cidade.

Em outubro de 2016, a escola comemorou 114 anos.

Em 1961, finalmente teve concluída a construção de sua moderna sede situada na Rua Marcílio Dias, iniciando suas atividades normais no ano seguinte.



Suzy Alam

A história do Colégio Municipal Pelotense, conhecido por reunir os famosos “gatos pelados”, está presente no livro da escritora Giane Lange do Amaral. Nele, a autora lembra que a escola, então “Gymnásio Pelotense”, foi criada pela Maçonaria em 1902, representando uma alternativa de ensino laico primário e secundário, que se contrapunha ao ensino ministrado pelo “Gymnásio Gonzaga”, fundado em 1894.



Nos primeiros anos, o Gymnásio funcionou como uma escola destinada apenas a meninos de classes sociais mais abastadas, pois era pago, sob regime de internato e externato. Mas já em 1913, havia uma aluna, Julieta Teles. E a partir daí, meninas passaram a ser aceitas para estudar junto com os meninos, embora tenham sido, por algumas décadas, minoria no colégio.

Hoje, estudam mais de 3.000 alunos, em 126 turmas, com cerca 276 professores e 96 funcionários. São 50 salas de aula, uma biblioteca com 14,8 mil volumes, uma biblioteca infantil com três mil volumes, uma sala multimídia, dois laboratórios de informática, dois auditórios.



POR DENTRO
DE CADA
OLHAR

Arita Mendes Duarte
Aline Barbosa Batista

DANDO VIDA À PESQUISA E AO PROJETO DE INTERVENÇÃO

A elaboração do projeto de pesquisa e intervenção e, especificamente da sequência didática, iniciou no ano de 2014 com o mapeamento de obras destinadas ao campo da alfabetização e da formação de professores.

Dentre as publicações existentes, foram selecionados quatro títulos que apresentavam em sua proposta didática aspectos relativos ao Sistema de Escrita Alfabética como um sistema notacional e o seu aprendizado como um processo evolutivo (MORAIS, 2012).

Selecionamos os seguintes livros:

A) A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista
(KAUFMAN, 1994)



B) Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio - experiências pedagógicas na educação infantil e ensino fundamental
(KAUFMAN, 1998)



C) Escola, leitura e produção de textos
(KAUFMAN, 1995)



D) O ensino da linguagem escrita
(NEMIROVSKY, 2002)



Para além do mapeamento documental, explorado na perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), foi feita uma relação das propostas encontradas nessas obras com os Direitos de Aprendizagem, no contexto do PNAIC, especificamente com foco no eixo Análise Linguística – apropriação do sistema de escrita alfabética.



Produção textual

Tal recorte ocorreu em razão deste fazer parte das estratégias previstas no programa para qualificar as ações de professores alfabetizadores nas salas de aula, subsidiando os processos de planejamento curricular e de ensino.

Os livros foram escolhidos pela relação das autoras com as investigações de base teórica ancoradas na Psicogênese da Língua Escrita.

Após a seleção das obras, iniciou-se o processo de catalogação e análise de dados, enfocando o aspecto didático das atividades, que foram organizados para fins de categorização, em quadros, conforme apresentamos logo a seguir.

Quadro 01 – As obras selecionadas

A	A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista (KAUFMAN, 1994)
B	Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio - experiências pedagógicas na educação infantil e ensino fundamental (KAUFMAN, 1998)
C	Escola, leitura e produção de textos (KAUFMAN, 1995)
D	O ensino da linguagem escrita (NEMIROVSKY 2002)

Quadro 02 – Ficha de registro e análise das atividades encontradas

Direitos de aprendizagem observados	Descritores pertinentes	Atividades descritas	Obra e página em que se encontra a atividade	Orientações para o professor	Ampliando o olhar

Quadro 03 – Eixo: Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

01	Escrever o próprio nome.
02	Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.
03	Diferenciar letras de números e outros símbolos.
04	Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.
05	Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.
06	Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.
07	Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.
08	Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.
09	Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.
10	Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.
11	Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.
12	Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.
13	Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.
14	Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.
15	Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.



O objetivo do projeto de intervenção foi o de ampliar as estratégias de ensino e de intervenção pedagógica na sala de aula, qualificando as atividades desenvolvidas pelos professores no ambiente escolar.

Para isso, realizou-se a socialização dos dados encontrados no estudo dos títulos em reuniões pedagógicas com as professoras do ciclo de alfabetização.



Relacionando o sonoro ao escrito.



E, posteriormente, investiu-se na elaboração e aplicação de sequências didáticas que respeitassem o processo de alfabetização dos alunos. O projeto teve a intenção de investir na formação continuada das professoras alfabetizadoras e observar melhorias no processo de aquisição da leitura e da escrita pelos alunos.



Identificando a quantidade de letras.

SÍNTESE DO MOVIMENTO METODOLÓGICO

Escolha e análise de livros destinados ao campo da alfabetização

Seleção de atividades que trabalham aspectos de ensino e sistematização do SEA

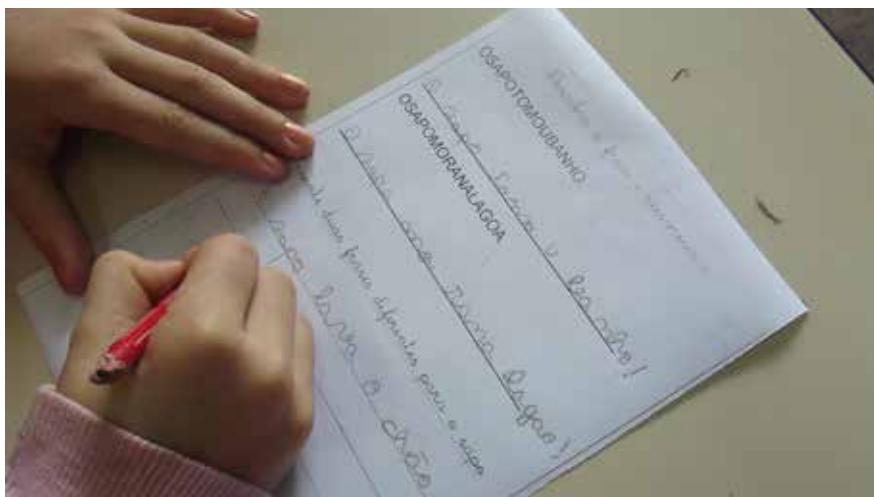
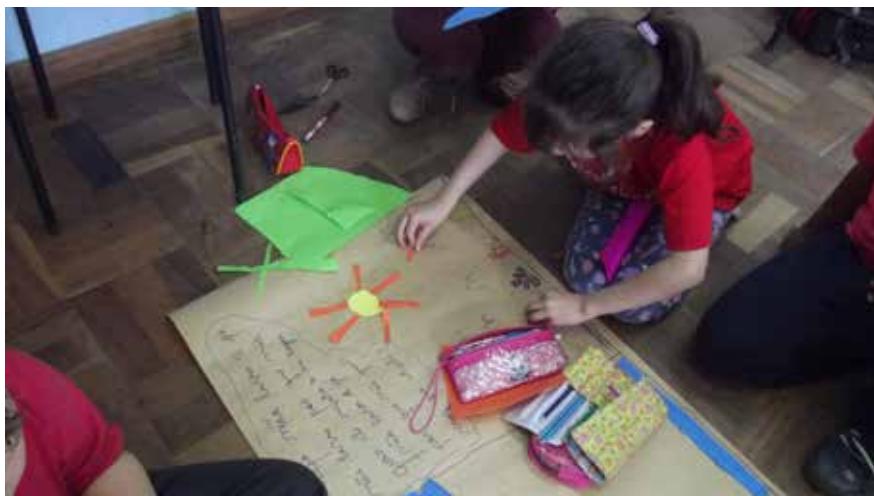
Relação das propostas encontradas nas obras com os Direitos de Aprendizagem, no contexto do PNAIC, especificamente o eixo Análise Linguística

Compartilhamento e discussão com as professoras alfabetizadoras

Elaboração e aplicação de sequências didáticas na sala de aula



COLOCANDO A MÃO NA MASSA (2014)



1ª sequência didática: O sapo não lava o pé.
Identificando a existência de espaço entre as palavras.

Trabalhando com parlendas. Atividades propostas:

1) Escrever espontaneamente

2) Trocar algum elemento da oração

3) Identificar o início e o final da palavra

4) Formar frases

5) Identificar a existência de espaços entre as palavras

6) Relacionar o sonoro ao escrito

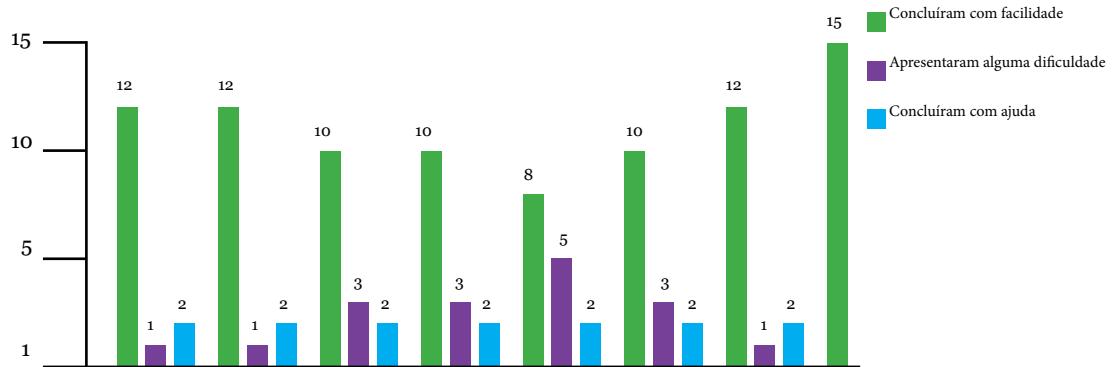
7) Identificar em uma tabela letra inicial, letra final, quantidade de letras e quantidade de sílabas das palavras

8) Confeccionar cartaz em grupo



Resultados de 2014

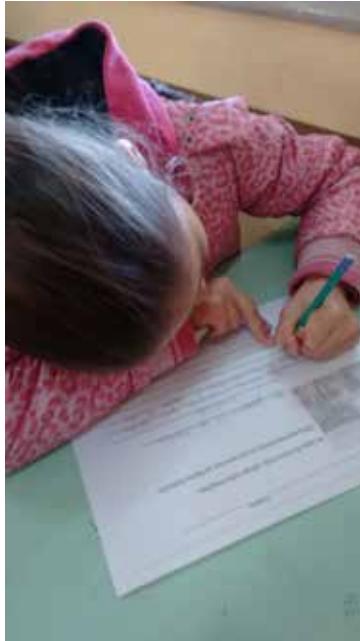
Atividades SEA - Sistema de Escrita Alfabética



Encerrando com arte.

Após a avaliação das atividades realizadas, propôs-se, ao final de 2014 e início de 2015, a elaboração de seqüências didáticas com o grupo de professoras da escola.

As professoras desenvolveram as propostas planejadas com as turmas do primeiro ao terceiro ano dos anos iniciais.



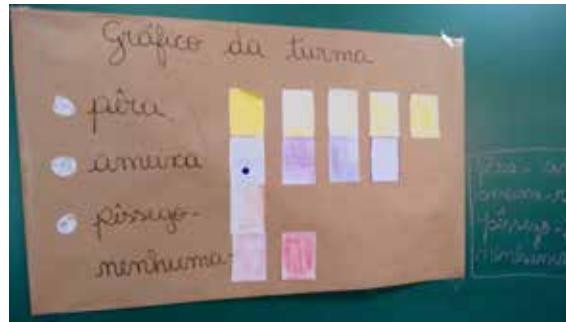
2ª seqüência didática:
Pêssego, pera e
ameixa no pomar.

As seqüências tiveram como suporte os livros de literatura infantil do acervo complementar do PNBE/FNDE.

Os títulos explorados foram:

- Bichodário (1º ano);
- Cachinhos dourados e os três ursos (2º ano);
- Pêssego, pera, ameixa no pomar (3º ano).

VIVENDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (2015)



Trabalhando com gráficos.

História FA | TI | A | DA

Recompondo o texto a partir da sequência de frases.



Esta atividade foi realizada no módulo final da sequência didática. Foi possível perceber o envolvimento das crianças na atividade, relacionando o livro com as frases que cada um havia recebido.

A montagem do cartaz foi muito divertida e construtiva, sobretudo porque trabalhar em grupo nem sempre é uma tarefa fácil, porém, necessária.



AMPLIANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A obra

Para 2016, o livro escolhido para ancorar a sequência didática foi a quarta obra catalogada: “O ensino da linguagem escrita” (NEMIROVSKY 2002).

Segundo Nemirovsky, três tipos de atividades são fundamentais no trabalho com o sistema de escrita: trabalho com vocabulário, leitura em voz alta e escrita através de ditado.

Catálogo: obra D

Livro destinado à formação continuada de professoras dos anos iniciais e educação infantil.

Tem como objeto de estudo a linguagem escrita.

Traz em si contribuições que ajudam a passar por momentos de incertezas, insegurança e enfrentamento dos obstáculos, em direção à mudança necessária na concepção de alfabetização das docentes.

Centrado no planejamento (como organizar o ensino da linguagem escrita); nos sujeitos (quem participa da organização do ensino); e nos elementos intervenientes do processo (com o que se organiza o ensino da linguagem escrita).

Esquematização básica

Como planejar?

- Escolher um tipo de texto
- Selecionar as propriedades do tipo de texto que serão trabalhadas
- Selecionar as propriedades do sistema de escrita que serão trabalhadas
- Planejar a sequência didática





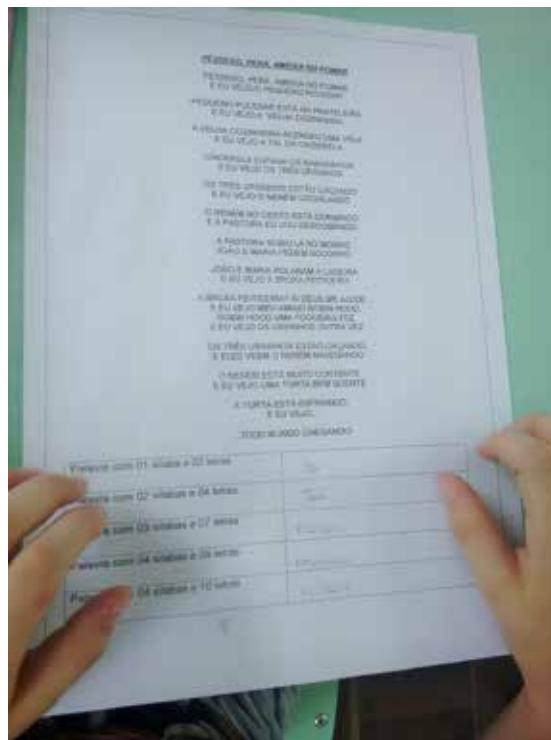
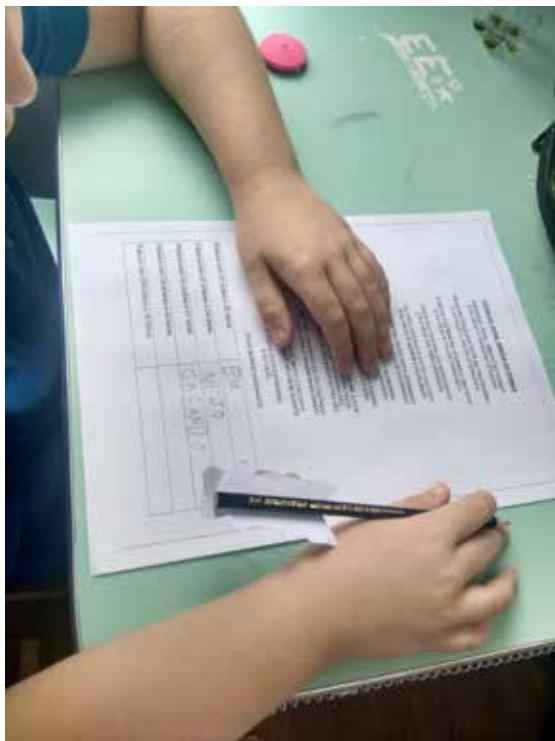
Situações que devem ser consideradas:

- Situações pontuais
 - Planejadas
 - Imprevistas
- Situações de rotina
- Materiais didáticos
 - Lúdicos
 - Decorativos
 - Impressos



A partir dos dados coletados por meio das aplicações das sequências, foram reveladas algumas potencialidades e necessidades das crianças, ao chegarem ao 3º ano, no que se refere ao seu processo de aquisição da escrita alfabética.

Esses aspectos foram observados no planejamento da sequência didática.



3ª sequência didática:
Por dentro de cada olhar.

Na sequência, apresentamos algumas tarefas que, além de contemplar o eixo apropriação do sistema de escrita alfabética, também exploram objetivos dos demais eixos (oralidade, leitura e produção de textos escritos).

Tomamos essa decisão em função da impossibilidade de dissociação dos mesmos nesta etapa do processo de alfabetização.

Completando a tabela com palavras retiradas do texto



A partir do texto completo, as crianças realizaram a tarefa de retirar da história as palavras conforme as letras e as sílabas que eram solicitadas, preenchendo o quadro de análise.

Esta atividade promoveu uma reflexão sobre a constituição das palavras e a variação da quantidade de letras e sílabas.

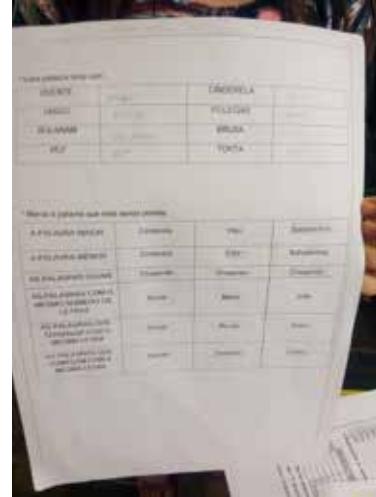
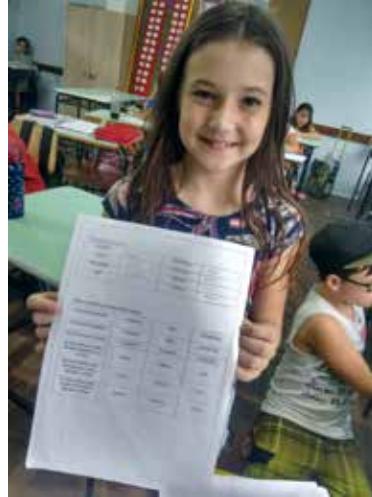


Qual é a palavra?

As crianças deveriam identificar e marcar/pintar em uma tabela o que se pedia:

- a palavra maior e a menor;
- as palavras iguais;
- as palavras com o mesmo número de letras;
- as palavras que terminavam e as que começavam com a mesma letra.

A PALAVRA MAIOR	Cinderela	Vejo	Babadinhos
A PALAVRA MENOR	Cinderela	Vejo	Babadinhos
AS PALAVRAS IGUAIS	Chegando	Chegaram	Chegando
AS PALAVRAS COM O MESMO NÚMERO DE LETRAS	Bruxa	Maria	João
AS PALAVRAS QUE TERMINAM COM A MESMA LETRA	Amigo	Mundo	Subiu
AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A MESMA LETRA	Quente	Contente	Cesto



Qual é a palavra?

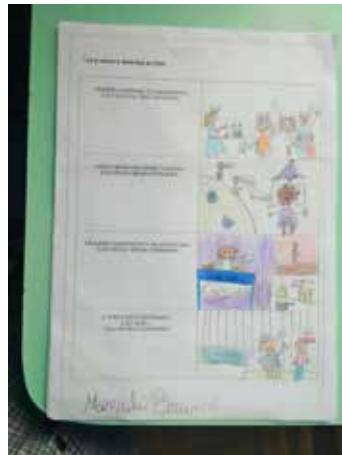
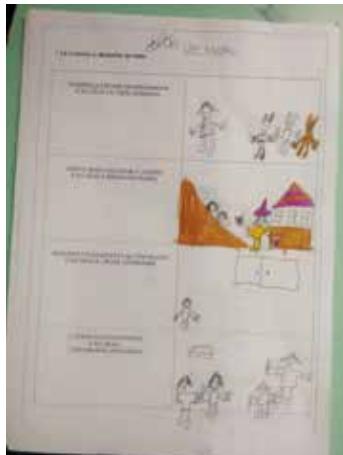
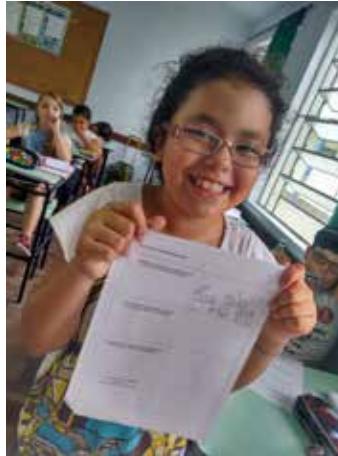


Crianças e Professora Arita

Representando com imagens

Esta foi uma das atividades de fechamento da sequência didática.

De acordo com os dados observados, percebeu-se avanços e dificuldades no decorrer da realização das tarefas propostas.

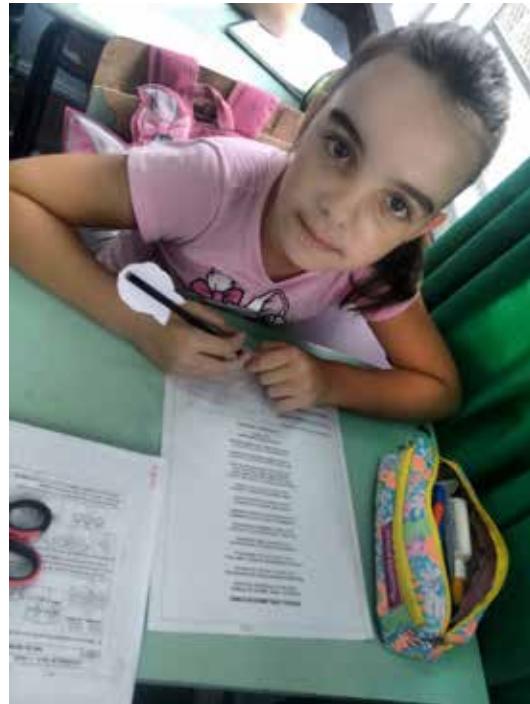
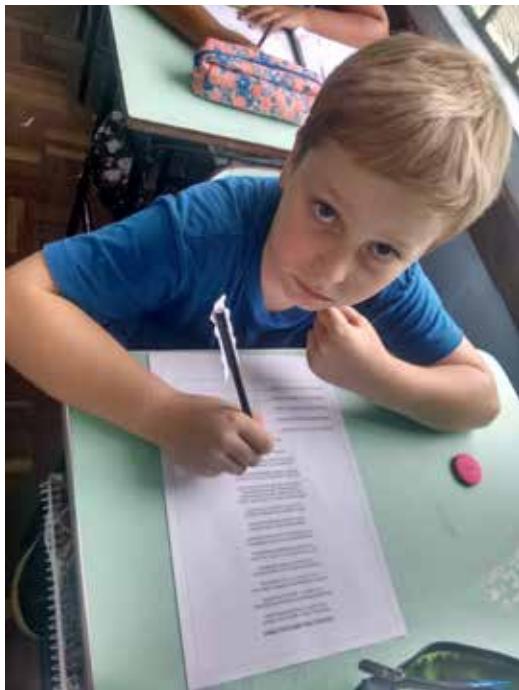


A partir disso, foram pensadas estratégias de intervenção por parte das professoras a fim de contribuir com o processo de aprendizagem.

Foi muito interessante observar a alegria das crianças realizando e comparando os desenhos que elas fizeram.

O projeto proporcionou inúmeras vivências para as docentes. Embora a proposta formativa desenvolvida pelo projeto tratasse de um processo de formação coletivo, cada participante o experimentou de maneira individual, agregando os estudos e as reflexões feitas no grupo às suas experiências e aos seus saberes.

Como professoras alfabetizadoras, crescemos a partir de duas dimensões: o coletivo e o individual.



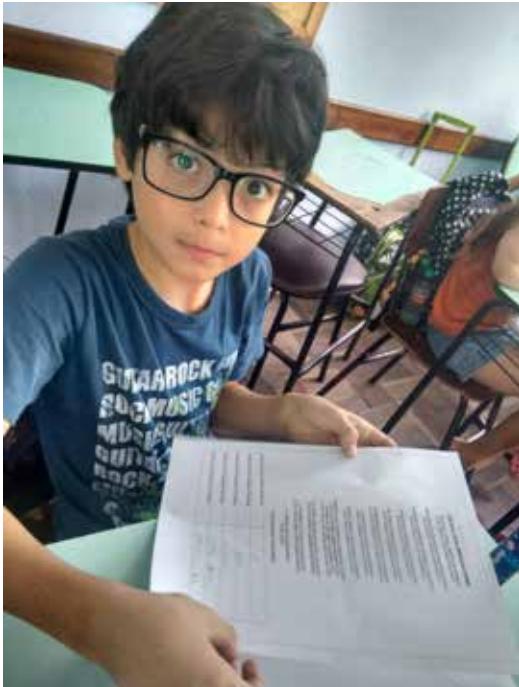
Trabalhar de maneira colaborativa foi produtivo, atingindo o objetivo do projeto de intervenção, que era o de socializar as atividades didáticas encontradas nos livros acadêmicos para que pudéssemos trabalhar juntas e qualificar o processo de planejamento e ensino no ciclo de alfabetização.

Assim, percebemos mudanças por dentro de cada olhar, respeitando as singularidades na pluralidade da sala de aula.

BUSCANDO SENTIDOS EM CADA OLHAR

Neste fotolivro, compartilhamos nossa inquietação a respeito dos “sentidos” (do verbo sentir, de sentimento) que perpassam os conteúdos escolarizados e dos saberes que extrapolam os muros da escola.

Deixamos um convite para que não se perca a crença no sonho, na possibilidade e na transformação de nossos pequenos em leitores, escritores e produtores de saberes!





PINGA PINGO PINGADO

Juliana Mendes Oliveira Jardim

As bases que organizam as sequências didáticas (SD) desenvolvidas

Onde começam as SD?

Em geral, as sequências didáticas que desenvolvo partem de um momento coletivo: os alunos em roda. Assim, juntos, decidimos sobre quais histórias queremos ouvir ou analisamos e refletimos sobre a capa do livro que trago para lermos juntos. Após, seguimos com a leitura da história escolhida e também cantamos uma música.

Registrar e socializar

Em seguida, realizamos atividades de registro através de desenhos sobre:

- o que entenderam ou gostaram da história;
- algo que a história os fez lembrar e que tem relação com suas memórias;
- algo que já sabem sobre o assunto discutido na história.

Após, cada criança mostra seu desenho, explicando o que e por que o fez.

O que as SD têm em comum?

Após o momento coletivo, procuro refletir e fazer intervenções com o foco nas variações e irregularidades da língua portuguesa no que se refere ao sistema de escrita alfabética. Partindo de uma palavra que foi citada no título da história ou de uma palavra citada várias vezes na música, questiono as crianças sobre a escrita da palavra, estabelecendo relações com os sons e perguntando que outras letras podem representar aquele som... Vamos levantando hipóteses e analisando o que vai sendo proposto pelas crianças.

Como se dá a integração de conteúdos nas SD?

Neste momento, em roda, também são discutidos e trabalhados os conteúdos trazidos pela obra, explorando as diversas áreas de conhecimento, tais como: Ciências, História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Artes...

Atividades de apropriação do SEA

Escrita: Após a leitura e socialização, realizamos atividades envolvendo a escrita, com alfabeto móvel ou em folhas, com a palavra explorada anteriormente, oralmente. Outras palavras, com a mesma característica linguística da palavra em questão, também são inseridas. É o momento em que penso as propriedades do sistema de escrita alfabética e a partir delas proponho palavras para serem exploradas.

Leitura: Após as atividades de escrita, essas mesmas palavras passam a ser exploradas por meio de atividades de leitura. As atividades de leitura, na maioria das vezes, são realizadas em grande grupo. No momento da leitura, exploramos as habilidades que envolvem as propriedades da leitura oral em voz alta e silenciosa.

Fechamento

Como conclusão da sequência didática, fazemos produções textuais que são adaptadas conforme o nível de aprendizagem de cada criança. Geralmente, a produção textual é constituída por palavras relacionadas ao que aprendemos. As palavras escritas vão para o nosso banco de palavras. As frases escritas vão para a nossa caixinha de frases para leitura. Também escrevemos cartinhas para o personagem da história ou outro tipo de texto a partir de uma música ou história, elaboramos cartazes informativos, bilhetes ou carta para alguém que conhecemos... Algumas vezes também confeccionamos, nestes momentos de conclusão, fantoches para dramatizações e releituras das obras trabalhadas.

A proposta desta sequência didática foi desenvolvida no segundo semestre de 2014, com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Pelotas/RS. A turma era composta por 20 crianças, com 6 anos de idade.



O trabalho realizado sustenta-se em teorias que acredito e defendo, enquanto educadora. Os principais conceitos que apoiam este trabalho são os de alfabetização, defendidos por Ferreiro e Teberosky (2003), que abordam sobre o processo de aquisição da leitura e escrita, e o de Letramento, com base em Soares (1998), articulados aos princípios sociointeracionistas propostos por Vygotsky (1998).

CONTEXTO E JUSTIFICATIVA DESTA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

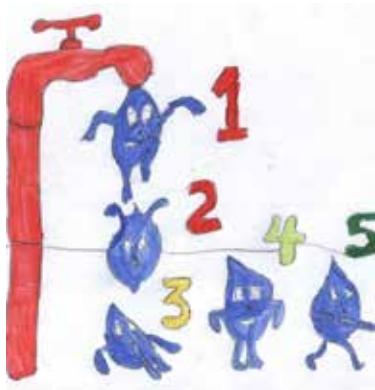
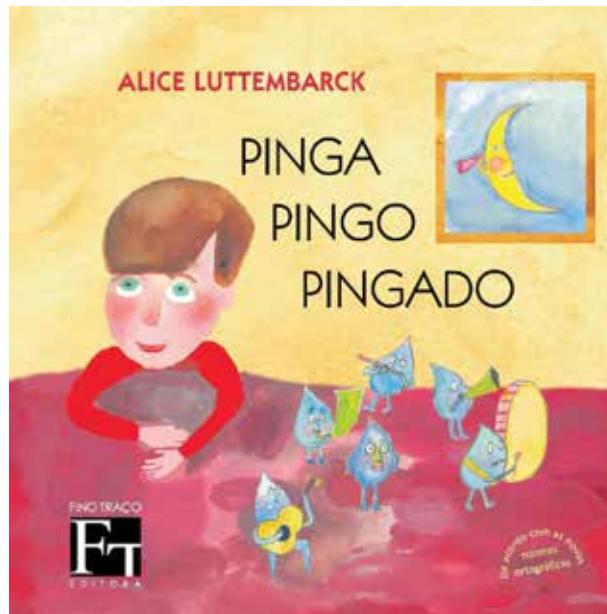
Esta sequência foi pensada e planejada a partir da observação de que um dos alunos, ao escovar os dentes, deixava a torneira aberta. Quando eu chamava sua atenção, ele alegava que o colega já estava chegando e que também iria escovar. Recusava a necessidade de fechar a torneira sob o argumento de que logo seria reaberta. As pias ficam em frente à porta da nossa sala de aula. Então, percebi que um mês depois não era apenas um aluno que tinha essa atitude. O ato de deixar a torneira aberta estava sendo repetido por mais

quatro alunos, que usavam a mesma justificativa do primeiro colega.

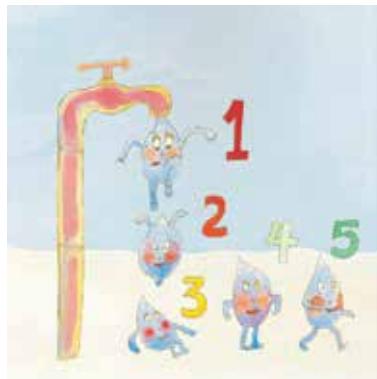
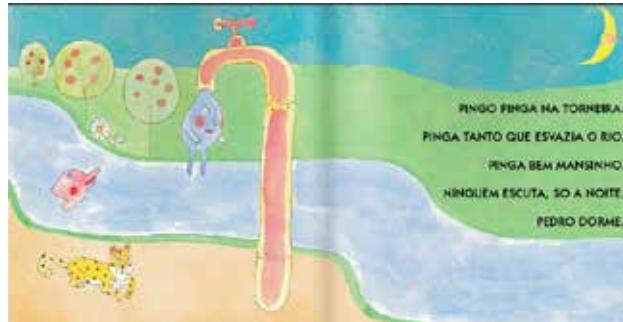
Como educadora busco planejar minhas práticas partindo de vivências diárias que fazem parte do contexto das crianças. Por isso, ao perceber a falta de reflexão das crianças com relação a uma atitude aparentemente corriqueira, propus a elas uma análise de suas atitudes, coletivamente, e em contexto diferente, visto que o chamar atenção individual de cada criança não estava funcionando, pois a atitude se repetia e era copiada por outros colegas.

Busquei no acervo de livros de literatura do PNAIC/FNDE uma obra com a qual poderia levantar a discussão com relação à importância do uso consciente da água.

Encontrei o livro “**Pinga pingo pingado**”, da autora Alice Luttembarck.



O livro descreve um menino chamado Pedro, que acorda no meio da madrugada com o barulho dos pingos caindo na pia. Explora de forma divertida a contagem destes pingos e a importância de Pedro fechar a torneira e não deixar os pingos fugirem.



O livro propõem uma discussão sobre a importância de cuidar do planeta em que vivemos através de ações simples do dia a dia, algo que na maioria das vezes executamos sem nenhum tipo de reflexão, tornando-se um hábito automático e irrefletido.



Também explora a importância de cada um dos pingos, ressaltando as questões das diferenças e individualidades, mostrando como estas são importantes ao se pensar o coletivo, visto que anuncia a ideia de que cada pingo é único e diferente e está inserido num contexto coletivo importante. Explora a relação do pingo com o rio. Rio que é coletivo e que faz parte de algo ainda maior, que é o planeta, que é a casa de todos nós. E, por isso, minhas ações enquanto indivíduo não afetam só a mim, mas também a um coletivo.



Assim, a escolha por este livro, entre outras obras que abordavam o tema água, foi porque o trabalho que faço busca uma proposta que parte da realidade dos alunos (suas vivências diárias) para explorar as questões de apropriação do sistema de escrita alfabética. O livro também abre a discussão para questões e reflexões sobre a importância de se trabalhar dentro de uma perspectiva de trabalho colaborativo, enfatizando a participação de cada indivíduo dentro de um grupo.

OBJETIVOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O objetivo central foi o de refletir com os alunos sobre o uso responsável e consciente da água, valorizando o cuidado com o nosso planeta.

Por acreditar que aprendemos com o outro por meio de interações, é primordial, ao planejar as ações enquanto educadora, pensar e trazer para a roda de discussão aspectos que envolvam reflexões sobre a importância e as regras do viver em sociedade, para que as crianças percebam a potencialidade que tem o outro e como eu, enquanto indivíduo, posso aprender com o outro.



O aprender com o outro pressupõe algumas regras importantes de convívio social e de respeito aos diferentes tempos de aprendizagem para que as interações sejam de qualidade e auxiliem o desenvolvimento cognitivo das crianças.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Explorar aspectos do sistema de escrita alfabética.

Discutir a importância do cuidado e uso consciente da água.

Explorar os conhecimentos prévios dos alunos com relação à água, como sua origem, características, percurso da água potável.

Explorar e trabalhar habilidades relativas à apropriação da leitura.

Identificar números em diferentes contextos e funções.

Realizar contagens e reflexões envolvendo as operações.

Valorizar os saberes dos colegas e estimular a participação e o respeito pelo que o outro sabe e quer compartilhar com o grupo.

Participar de interações orais em sala de aula, questionando, argumentando, sugerindo e respeitando os turnos da fala.

DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: “PINGA PINGO PINGADO”

1º momento: Motivação para a leitura

Com os alunos sentados em almofadas dispostas em círculo, no chão, mostrei o livro “Pinga pingo pingado”. Explorei com eles o título do livro, o nome do autor.

Comecei a reflexão propondo um questionamento: sobre o que acham que o livro vai tratar?



A seguir, outros questionamentos foram propostos: O que é pingo? Que tipos de pingos existem? O propósito foi o de descobrir os conhecimentos prévios ou conhecimentos da prática que os alunos possuíam. As crianças citam os pingos de chuva, da goteira, da torneira...

2º momento: Leitura da história para a turma

Após o momento de motivação para leitura, li o texto para a turma, explorando tanto as questões trazidas pelo texto escrito quanto as questões trazidas pelas ilustrações. Paralelamente, discutimos aspectos que observamos no texto escrito e ilustrado.

Após a leitura do livro, as crianças foram incentivadas a falar sobre o que entenderam e o que mais gostaram da história. Questionamentos sobre a temática do livro também foram realizados. É importante economizar água? Por quê? Para que serve a água? De onde vem a água? Como é a água? Como cuidar e economizar a água?



Ao fim da discussão, dei ênfase à importância de cuidar e preservar a água, retomando os aspectos mais importantes citados pelos alunos e pelo livro.

Dar destaque aos conhecimentos trazidos pelos alunos, valorizando o que dizem, é fundamental e acontece inúmeras vezes ao longo da sequência. Tenho por hábito buscar a construção de uma comunidade de indagação, visto que aprendemos através do conflito cognitivo, ou seja, avançamos quando nossas ideias são problematizadas, questionadas, ampliadas.

3º momento: Interpretação e expressão por desenho

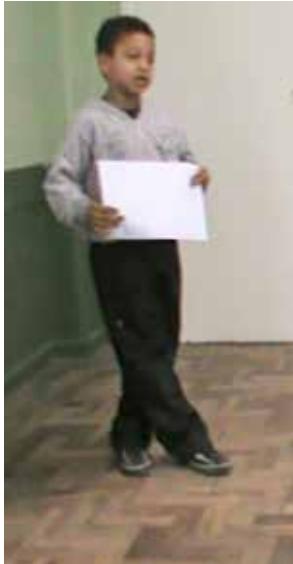
Em seguida, desafiei as crianças para que desenhassem algo que conversamos sobre a história, especialmente sobre o que é necessário fazer para não desperdiçar a água. Essa atividade teve ainda como foco explorar e estimular a socialização dos saberes oriundos da prática.



Enquanto as crianças desenhavam, eu passava nos grupos para ouvir e compreender o que demonstravam ter entendido sobre o tema abordado.

4º momento: Socialização e importância de aprender com o outro

Após os desenhos concluídos, cada criança foi à frente do grupo mostrar seu desenho e explicar o que e por que o fez. Durante as apresentações, ressaltai várias vezes como era importante o que o colega estava compartilhando com o grupo.



Destaquei ideias ditas pelas crianças, dando ênfase ao como era interessante o que a criança estava dizendo. Ao fim de cada relato, batemos palmas, como forma de demonstrar como ficamos felizes com o que o colega compartilhou.

Realizo essa valorização do que o outro compartilha para estimular as interações entre as crianças.



E as crianças também demonstram ficar felizes e valorizam esses momentos de socialização no grande grupo.

5º momento: Refletindo sobre o sistema de escrita alfabética através do alfabeto móvel

Para realizar as atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética, as crianças foram organizadas em grupos. Os grupos foram pensados e organizados a partir das hipóteses de escrita (Ferreiro e Teberosky, 2003) de cada criança. O objetivo foi o de organizá-los com foco na mediação de conflitos cognitivos que auxiliassem na apropriação do SEA.



Portanto, a criança que se encontrava no nível silábico sentava ao lado da que estava no nível silábico-alfabético, pois o nível de conhecimento sobre a escrita de ambas é próximo, o que facilita o conflito cognitivo de qualidade (Candela, 2002).

Cada grupo recebeu o alfabeto móvel e foi desafiado a formar palavras que exploramos a partir da história e da conversa sobre o livro.



Eu defini quais palavras cada grupo e cada criança receberia, usando como critério a hipótese de escrita na qual cada aprendiz se encontrava. Mediado pelas interações com seus pares, cada criança pode refletir sobre suas hipóteses, criando condições para avançar para a próxima hipótese.

Enquanto realizavam a tarefa, eu passava nos grupos para mediar a construção coletiva da palavra e garantir que o trabalho colaborativo estava acontecendo, observando se as crianças estavam interagindo com foco no aprender com o outro.



Nesse momento, eu procurava observar se as trocas entre as crianças eram interações que auxiliavam e contribuíam para o avanço de suas hipóteses, refletindo sobre as diferentes características existentes em cada hipótese de escrita.



Também verificava se não havia cópia de respostas e interações visando a dar respostas prontas, ao invés de diálogos e questionamentos que ajudassem o colega a refletir sobre o sistema de escrita alfabética.

6º momento: Refletindo sobre o sistema de escrita alfabética

As crianças registravam em seus cadernos as palavras formadas com o alfabeto móvel. Era um momento em que falávamos sobre a importância de escrever da esquerda para a direita, de respeitar as linhas e a sequência das letras para a formação de cada palavra.



Neste momento, fazia a correção individual nos cadernos, procurando que os alunos percebessem, com base nos questionamentos feitos, o que estava escrito da forma convencional e o que não estava, refletindo junto com a criança e com o grupo com o qual trabalhou sobre as possibilidades de escrita daquela palavra. Buscava que ela percebesse o que podia melhorar na escrita da palavra e onde precisava de ajustes e, por isso, arrumar, refazer.

Um exemplo foi a escrita de um aluno que escreveu “riu” (rio). Após pedir a atenção do grupo, mostro a palavra formada sobre a mesa. E disse-lhes: “Olhem como o Inácio (hipótese de escrita alfabética) escreveu a palavra “riu”. Vocês concordam? Um colega disse: "tem que trocar o u pela letra o".



Então, quando Inácio realizou essa troca, disse ao grupo: “Quando falamos, dizemos “riu”. Mas, quando vamos escrever, escrevemos rio com o”. Tem alguma diferença na forma de falar para a forma de escrever? Essa é uma questão sobre a qual a criança que se encontra na hipótese alfabética precisa refletir; por isso, aproveito a oportunidade para realizar essa intervenção.

7º momento: Aprimorando nossa habilidade de leitura

Pensando nas habilidades importantes para serem trabalhadas com relação à leitura, realizei a atividade da caixinha.



Dentro da caixinha coloquei palavras relacionadas ao que aprendemos durante a sequência didática. Como não tinha uma caixinha preparada, usamos um porquinho construído com lata de achocolatado e decorada com EVA, atividade feita no final de outra sequência didática.

A brincadeira iniciou com a música do limão. Quando a música terminava, a criança abria a caixa, tirava a palavra e lia para a turma. Primeiramente, enfatizava a importância dela tentar ler sozinha. Assim percebia as aprendizagens sobre a leitura e propunha intervenções necessárias para que cada criança avançasse em suas aprendizagens.

Letra da música:

“O limão entrou na roda.
Ele passa de mão em mão.
Ele vai, ele vem.
Ele ainda não chegou.
Ele vai, ele vem.
Ele ainda não che-gou!”





Durante a atividade de leitura, as crianças podiam pensar sobre os sons de cada letra, enquanto unidade sonora, e relacioná-los às junções com outras letras. Assim, pensavam sobre a formação das sílabas e faziam isso em forma de brincadeira. O lúdico e o brincar permeavam todo o desenvolvimento da atividade.





No momento de leitura coletiva, junto com a brincadeira do limão, ocorriam interações benéficas para a construção do vínculo afetivo, algo tão importante para a construção de um ambiente coletivo.



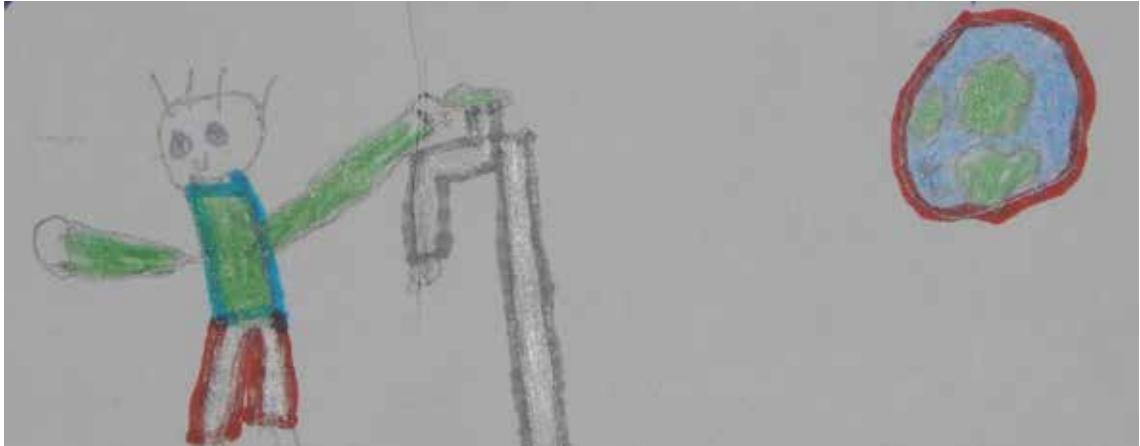
8º momento: Concluindo a sequência didática

Após o trabalho desenvolvido ao longo da semana, em roda, discutimos o que eles haviam aprendido com a história do “Pinga pingo pingado”.



As respostas mais recorrentes, em síntese, falavam sobre a importância de cada um fazer, todos os dias, a sua parte para cuidar do nosso planeta. Também disseram que, através do consumo consciente da água, podemos evitar o desperdício.

Juntos pensamos sobre o que poderíamos fazer para que outras pessoas, que estão ao nosso redor, também soubessem o que aprendemos naquela semana. Um dos alunos contou que, sempre que está no recreio e precisa usar o banheiro do pátio, geralmente usado pelos alunos maiores, tem uma torneira aberta, sem ninguém estar usando.



Após esse relato, uma menina propôs que nosso trabalho de escrita fosse a criação de cartazes que pedissem para que todos na escola não desperdiçassem água. Um dos meninos, que frequentemente deixava a torneira aberta, disse que não adiantava cartaz no corredor porque a gente esquece. Falou que tinha que ter algo do lado da torneira.

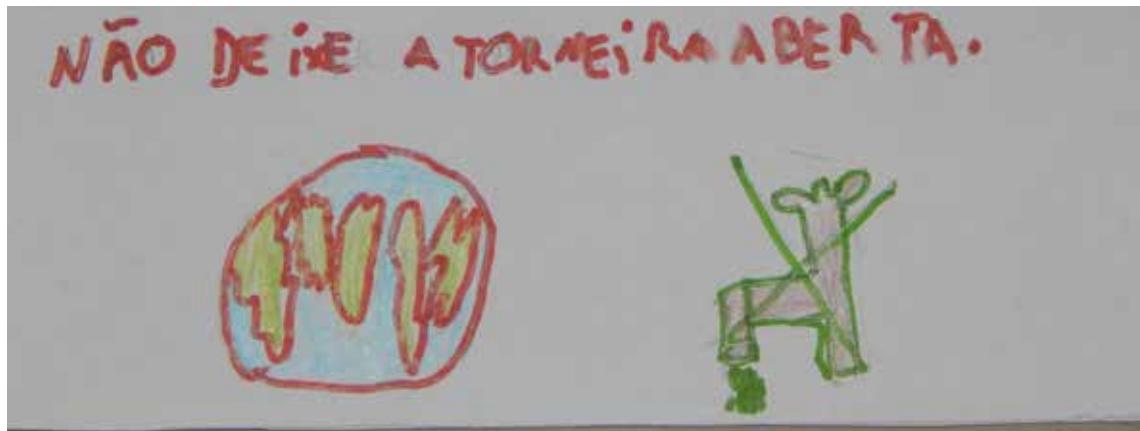
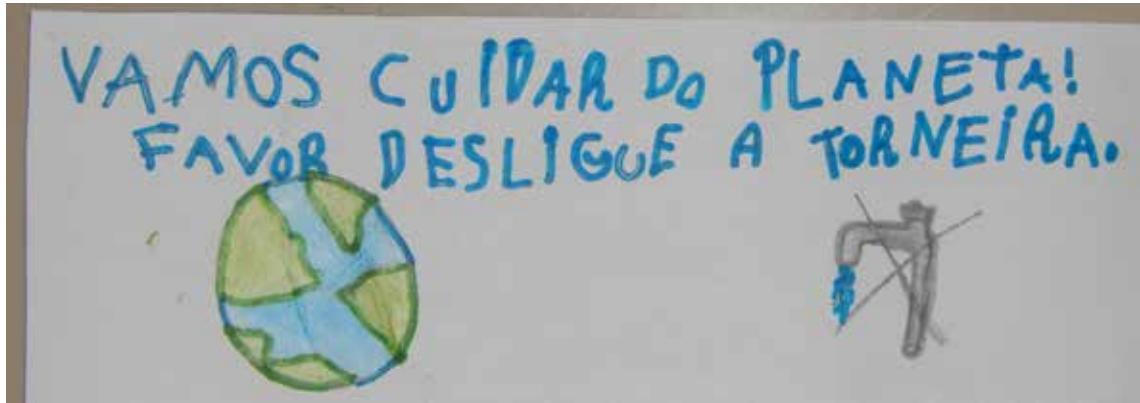
Julia, então, sugeriu fazer frases lembrando todos sobre cuidar do planeta e colá-las ao lado das torneiras. “As frases são menores e conseguiremos colar no espaço entre as torneiras”, explicou a menina.

Laura, que na ocasião tinha uma hipótese alfabética de escrita, aprovou a ideia e completou: “Legal Julia, mas junto com a frase temos que desenhar porque os pequenos do pré ainda não sabem ler”.



E foi assim que, através do diálogo e da construção coletiva, nossa proposta de encerramento da sequência didática foi definida. Confeccionamos frases ilustradas em cartolina branca e realizamos um passeio da turma por todos os ambientes da escola, colando nossas frases ao lado de todas as torneiras e bebedores. Como a escola é grande, com três andares, foi necessário que cada criança escrevesse três frases para atender a demanda de torneiras e bebedores.

O número de frases e a contagem de torneiras foi uma das atividades realizadas que propiciou muitas aprendizagens e a exploração de conhecimentos importantes sobre o raciocínio lógico matemático, tais como: números e contagem, sequência numérica, quantificação, relação termo a termo (um cartaz para cada torneira ou bebedouro) entre outros.



ENTENDENDO AS ENTRELINHAS DO DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A princípio, essas ideias podem ser interpretadas como questões menos interessantes, visto que fazem parte da maneira como conduzo minhas práticas. Mas, quero ressaltar que essas são atitudes e posturas fundamentais para o professor realizar no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas se, assim como eu, tiver o objetivo de propor um trabalho voltado à cultura colaborativa.

Através dessas vivências com o professor, observando a postura que assume frente ao grupo, a interação e as intervenções diárias que realiza com a turma, as crianças também constroem a sua maneira de interagir com os colegas.

Portanto, se o professor enfatiza em suas interações em sala de aula a importância de valorizar o que o colega está compartilhando com os demais, é porque entende que a criança também aprende com seus pares. A criança tem uma disposição a internalizar essa postura e assim valorizará os saberes dos colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a sequência didática, percebo que essa prática trouxe várias aprendizagens para as crianças. Observei que, no decorrer do ano letivo, as crianças passaram a fechar a torneira durante e após a escovação dos dentes. Notei também uma maior preocupação em compartilhar com outras crianças, que não eram da turma, algo sobre o que aprenderam e a necessidade de ser cuidadoso ao usar a água.

Além do objetivo central, percebi também a aprendizagem de vários conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento cognitivo, tais como: avanços em suas hipóteses de escritas, melhora em seus hábitos diários, entre outros.

Reitero a importância, enquanto professora, de refletir sobre minha prática e analisar se as atividades realizadas contemplam a posição epistemológica de educação a qual me filio. Também penso que é possível observar se nas práticas que proponho as questões teóricas em relação ao que é alfabetizar e ao como a criança aprende são consideradas.



O DIÁRIO
SECRETO DO
PATINHO FEIO

Valéria Alessandra Coelho Islabão

A TURMA

A turma em que foi desenvolvida a sequência didática cursava o segundo semestre do 2º ano do ciclo de alfabetização. Era composta por 24 alunos, de 6 a 8 anos.



Saiba mais...

Psicogênese da língua escrita.

Ferreiro, E.; Teberosky, A. Porto Alegre: Artmed, 1999.



DE ONDE PARTIMOS

Ao iniciar o ano letivo de 2014, nenhum aluno estava alfabetizado.

No momento em que as atividades da sequência começaram a ser desenvolvidas, no segundo semestre, 8 alunos estavam na fase **alfabética**, 12 na **silábico alfabética** e 4 na **silábica** (qualitativo).



Fique por dentro!

Silábica (qualitativa): Nesta fase do processo de alfabetização a criança costuma utilizar uma letra para representar cada sílaba da palavra que deseja escrever. Preocupa-se que essa letra tenha o valor sonoro que ela precisa grafar.



Silábico alfabética: Nesta fase, a criança apresenta uma variação na escrita. Às vezes, usa apenas uma letra para representar a sílaba; outras vezes, analisa os sons menores que compõem a sílaba e coloca as letras necessárias para formá-la.



Alfabética: A criança já consegue analisar os sons menores que compõem cada sílaba e procura as letras para representá-las ao escrever.



ALFABETIZAR LETRANDO

A ideia de “alfabetizar letrando” aponta para o papel do professor como mediador, não só dos processos de ensino para a aquisição da escrita alfabética, mas também da construção de habilidades necessárias ao uso social da leitura e da escrita.

Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos (SOARES, 2000).



Fique por dentro!

Por que usamos o termo Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e não código escrito?

Leia a palavra a seguir:

BANANA

Você leu as duas últimas sílabas da mesma forma?

Se a escrita que usamos fosse um código, você teria lido da mesma forma as duas últimas sílabas. Mas, isso não ocorreu!

Códigos não abrem espaço para essas ambiguidades. Usamos um sistema de escrita para escrever. Um sistema complexo o qual só é dominado quando o usuário compreende suas propriedades, processo esse que se assemelha àquele percorrido pela humanidade ao desenvolvê-lo.



Saiba mais...

Sistema de Escrita Alfabética.

Morais, A. G. de. São Paulo: Melhoramento, 2012.



Segundo Magda Soares, **alfabetizar** é orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita. **Letrar** é levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. São, portanto, **dois processos distintos, com especificidades próprias, mas indissociáveis.**

Esses são dois princípios que guiam o trabalho da alfabetizadora. E, por isso, enquanto a professora alfabetiza, é importante proporcionar às crianças o trabalho com diferentes gêneros textuais, pois os pequenos precisam dessas habilidades para fazer uso efetivo da escrita em suas vidas.



Fique por dentro!

Niterói, 04/09/2015

Amiga querida,

Oi!

Para ser precisa estou na sala, escrevendo no sofá, com o rádio ligado, bem alto, na minha frente.

Está ligado na Atlas FM – ou rádio dos funks – eu adoro funk. (...)

Sexta-feira passada eu fui ao baile de 10 anos da Atlas FM e cheguei em casa às 5 horas!

Eu amo dançar, principalmente se for com minhas amigas.

Aqui na minha rua tem muitos jovens, nos damos muito bem e sempre saímos juntos.

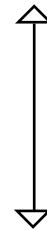
O Fábio conhece meus vizinhos.

Pergunte a ele como são legais!

Agora está tocando “É hoje”, essa é muito boa.

E você, de quais músicas gosta?(...)

Gênero textual:
carta pessoal



Tipos textuais:
descritivo
injuntivo
expositivo
narrativo

Gêneros textuais são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis, logo, relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares. São inúmeros. E assim como surgem, podem desaparecer.

Tipos textuais são sequências definidas pela natureza linguística da sua composição: narração, exposição, argumentação, descrição, injunção. São categorias teóricas determinadas pela organização dos elementos lexicais, sintáticos e relações lógicas presentes nos conteúdos a serem falados ou escritos.

OBJETIVOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- Auxiliar os alunos que estavam silábico-alfabéticos a refletirem mais sobre a escrita, sobre as partes menores (fonemas/sons) que compõem as sílabas e a melhor forma (grafema/letra) de representá-las.
- Ajudar os alunos alfabéticos a refletirem sobre a grafia correta das palavras (ortografia), sobre a pontuação e sobre a importância de uma boa caligrafia.
- Colocar os alunos silábicos em situações de escrita coletiva, com grupos mistos, quanto à competência na escrita, a fim de desafiá-los e levá-los a refletir sobre o funcionamento do sistema (SEA).
- Desenvolver habilidades de leitura e escrita de gêneros textuais variados.



AS POTENCIALIDADES QUE CONTRIBUÍRAM PARA O SURGIMENTO DA SEQUÊNCIA

A turma sentia-se motivada em trabalhos coletivos.

Os alunos trabalhavam bem em situações de colaboração.

As crianças ficavam muito animadas em contar histórias e experiências.

Havia na turma um grande interesse pela literatura infantil.



LITERATURA EM FOCO

Antes que você se pergunte o porquê de dedicar tanto espaço à literatura infantil, sendo que a proposta é falar sobre o trabalho com gêneros textuais variados, esclareço que o trabalho desenvolvido com a turma foi influenciado diretamente pelas atividades que envolviam a literatura.

Você ainda pode se perguntar o porquê de dedicar-se tanto à literatura infantil, em uma classe de alfabetização, visto que, como já expus, o objetivo é contemplar os diferentes gêneros textuais. Por que tantas atividades voltadas a gêneros de um mesmo tipo textual*? Por que tanta literatura?

Apenas porque os textos literários também precisam ser foco do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental em função da natureza de sua estrutura de linguagem.

DICA

Iqbal. Um Menino Muito Corajoso.

Malala. Uma Menina Muito Corajosa.

Edição 2 em 1, de Janette Winter.



*Narrativa é um tipo textual. Fábula, poesia, lenda e conto são gêneros textuais.

Para Villardi (1999), o texto literário precisa ocupar lugar prioritário nas escolas por três motivos:

- A literatura permite que o leitor vivencie situações pelas quais nunca passou, tornando-o mais preparado para lidar com situações novas, ampliando seus horizontes, tornando-o mais criativo, crítico e capaz de resolver seus conflitos próprios.

- A leitura serve como mecanismo pelo qual se internaliza o registro padrão da língua, contribuindo para o melhor desempenho linguístico do leitor.

- A leitura interfere no pensamento do leitor, tornando-se fundamental para seu desenvolvimento intelectual, na medida que desenvolve a linguagem do indivíduo.

“Livros são legais também porque quando a gente ouve a história a gente aprende coisas sobre ela, de lugares e pessoas, como a Malala. Ela é uma menina que queria muito estudar... a gente aprende um monte de coisas com a história dela.” (GD, 7 anos)



LITERATURA INFANTIL

O grande interesse dos alunos pela literatura infantil era fruto de todo um trabalho pedagógico feito desde o primeiro dia de aula.

Na rotina da classe, sempre respeitamos e incentivamos o tempo e o espaço da leitura literária por meio de diversas estratégias. O mais duradouro dos projetos de incentivo à leitura literária foi a “Mala da Literatura”, desenvolvido durante todo um ano letivo.



Fique por dentro!



Ler ou contar?

Ao ler o livro, o professor respeita a linguagem que está sendo usada pelo autor, que apresenta peculiaridades da língua escrita. Já quando se conta uma história, se recorre à improvisação e aos recursos da linguagem oral.

Mas, esse não era o foco. Portanto, a leitura era priorizada. É importante que, ao optar pela leitura, a professora respeite as palavras usadas pelo autor, assim como conheça previamente o texto para que a leitura flua.

A MALA DA LITERATURA

Diariamente eu voltava do recreio com a mala em mãos e, assim que todos estivessem acomodados e em silêncio, tirava de seu interior um livro de literatura infantil.

O objeto era apresentado às crianças, mostrando sua capa, autor, ilustrador, ano, editora e sinopse. Esse momento era uma preparação para a leitura, uma espécie de propaganda do livro para que o mesmo despertasse o interesse das crianças. Depois, então, realizava a leitura para a turma.

Após a leitura, nenhuma atividade referente a ela era feita, assim como nenhuma pergunta ou explicação por parte da professora. A ideia era despertar nos alunos o gosto pela leitura e o interesse pelos livros. E isso não seria alcançado se houvesse cobranças posteriores à leitura (PENNAC, 1993).



Fique por dentro!

Gosto ou hábito?

Defendo o despertar do gosto e não do hábito de leitura. A criação do hábito da leitura já é um processo inerente à escolarização, onde os indivíduos dedicam tempo e atenção a atividades diárias de leitura. Contudo, ao deixar a escola, facilmente a criança abandona esse hábito, pois, dependendo dos contextos em que vive, terá pouca ou nenhuma relação com a leitura em seu cotidiano extraescolar.

Para criarmos leitores para a vida, que incluam a leitura em suas atividades cotidianas, precisamos que nossos alunos não enxerguem a leitura como tarefa, mas como “espaço privilegiado, a partir do qual tanto é possível refletir o mundo, quanto afastar-se dele” (VILLARDI, 1999, p. 10).

Na maioria das vezes, as próprias crianças levantavam alguma questão, faziam alguma pergunta ou relação com outras histórias ou situações de seu cotidiano. Algumas vezes, solicitavam fazer um desenho sobre a história ou reescrever um final “melhor”, ou uma continuação da história. Esses desejos eram atendidos, mas a adesão às atividades era voluntária e conduzida pelos alunos que tiveram a ideia.

Tal momento foi se consolidando como um “espaço privilegiado”. Ao retornar do recreio, nosso momento de “lazer” não acabava, apenas “mudava”.

Criou-se uma cultura de valorização daquele momento e do que ele poderia nos proporcionar. Os pequenos compreenderam no decorrer do ano que nós líamos porque era muito bom ler e que essa era apenas uma das funções da leitura, e que, sobretudo, a leitura podia ser uma atividade prazerosa. Após as seis primeiras semanas em que lidei com a descrença dos alunos frente aquele momento de diversão gratuita, a atividade entrou em nossa rotina como algo prazeroso.

Esperávamos ansiosamente por este momento. Digo esperávamos porque eu também aguardava por aquele momento, que era gratificante. Para formar leitores é necessário que o professor também seja leitor (VILLARDI, 1999), pois, para encantar, é necessário encantar-se.

Acredito que a vivência que o professor tem com a leitura é um fator fundamental para o seu trabalho. O professor precisa ser um leitor pleno e apaixonado para ter sucesso na formação de leitores (BURLAMARQUE, 2005).

OUTROS PROJETOS ENVOLVENDO LEITURA

A literatura estava presente em nossa rotina. Não somente por meio da mala da literatura, mas também em outros projetos desenvolvidos na turma, como:

Vai pra casa

Sacola com materiais de leitura que era levada para casa para ser lida pela família. Entre esses materiais, estavam livros de receitas, gibis e revistas.

Hora do Conto

Consistia em momentos em que os alunos realizavam a leitura ou a contação, uns para os outros, principalmente durante visitas semanais à biblioteca da escola.

Minhas histórias favoritas

Dois fichários com histórias recortadas de livros e revistas, copiadas a mão ou retiradas da internet, formavam uma coletânea de histórias, que foi aumentando no decorrer do ano. As crianças que levavam a coletânea para casa apresentavam sua história favorita à turma e faziam uma sinopse da mesma, com uma conotação de propaganda, visando despertar o interesse dos próximos leitores. Essas informações eram registradas nas páginas finais do fichário.

As histórias de Gabriela

Após a leitura de “As cartas de Gabriela”, de Ruth Rocha, as crianças passaram a interpretar Gabrielas e Gabriéis. A cada dia um aluno era o último a entrar na sala e nos contava os motivos de seu atraso (fictício), criando uma história fantástica para justificar-se, assim como a personagem de Ruth Rocha.

DICA

A menina que não era maluquinha e outras histórias.

Ruth Rocha.



“PRÔ, A GENTE LÊ E FAZ O QUÊ?”
“Nada, meu bem. A não ser que você queira.”

Sabemos que a literatura infantil serve de base para a introdução de várias temáticas e conteúdos; para o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação; para a motivação de práticas posteriores.

Em nossa sala de aula, isso não era diferente, nem deveria ser. O diferencial é que a literatura não ocupava apenas esse papel; ela também era uma forma de lazer e interação.

Se queremos formar leitores, precisamos contagiá-los com nossa paixão pela leitura ((BURLAMARQUE, 2005), bem como promover uma reconciliação com a leitura, pois, mesmo que bem pequenos, os alunos já têm certa “desconfiança” de que ela é uma tarefa “chata” e que, posterior a ela, virão atividades a serem realizadas, que nem sempre os agradam.

Ainda que muito jovens, as crianças percebem que o texto na escola geralmente é usado somente como pretexto.





Reconciliar-se com a leitura: não pedir nada em troca. Absolutamente nada. Não erguer nenhuma muralha fortificada de conhecimentos preliminares em torno do livro. Nem fazer a menor pergunta. Não passar o menor dever. Não acrescentar uma só palavra àquelas das páginas lidas. Nada de julgamento de valor, nada de explicação de vocabulário, nada de análise de texto, nenhuma indicação bibliográfica (PENNAC, 1993, p.121)



Saiba mais...

Como um romance.

Pennac, D. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.



ENTRE LIVROS, DIÁRIOS E FADAS



Da paixão dos alunos pelos livros, veio o interesse por contos de fadas e diários. E desta paixão, nasceu o projeto.

A seguir, um pouco sobre essa relação.



Pintou a oportunidade!

O interesse demonstrado pelas crianças por diferentes versões, desfechos e pontos de vista gerou muitas oportunidades de situações de leitura e produção textual, que foram desde reescritas ou recontos (orais) até o trabalho com argumentação (oral ou escrita), em defesa de algum desfecho ou personagem específico.

O ETERNO ENCANTO DOS CONTOS DE FADA

Esse era um grupo de crianças que, como muitos outros, gostava bastante de ouvir contos de fadas. Gostava, inclusive, de ouvir mais de uma vez a mesma história.

A turma, por meio da Mala da Literatura, descobriu um novo interesse: as diferentes versões de uma mesma história e as contrastantes versões, contadas por diferentes personagens, de uma mesma história.



NOSSA RUA TEM UM PROBLEMA

A obra, de Ricardo Azevedo, é do tipo “vira-vira”, contendo duas histórias, nesse caso, dois diários. Os diários pertencem a duas crianças que moram na mesma rua e que têm desejos, problemas e opiniões diferentes, assim como interpretações diferentes de um mesmo fato.

Após a sua leitura, surgiu entre as crianças a discussão sobre as diferentes formas de interpretar um mesmo fato. A influência das experiências, da personalidade e dos interesses de cada um na interpretação e relato de um acontecimento foram discutidos. Também foi feita a relação com as diferentes versões dos contos de fadas e com situações ocorridas na turma, que tinham sido compreendidas e relatadas de diferentes formas, por diferentes alunos.

DICA

Nossa rua tem um problema.
Ricardo Azevedo



Assim, surge a importância da escrita no registro de sentimentos e de relatos pessoais, algo que foi feito para as mães, no mês de maio.

Cada aluno havia escrito uma mensagem para homenagear suas mães. A escrita também permite registrar e externar sentimentos e comunicar ideias.

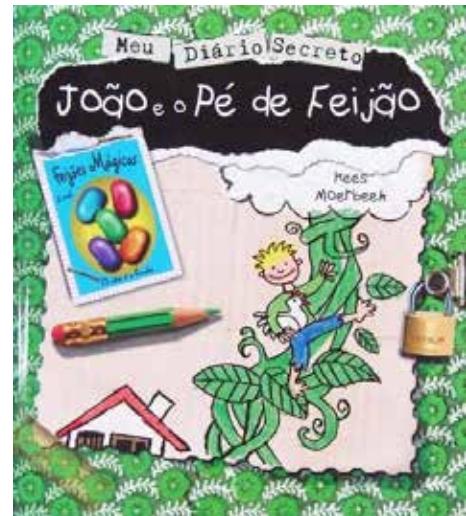
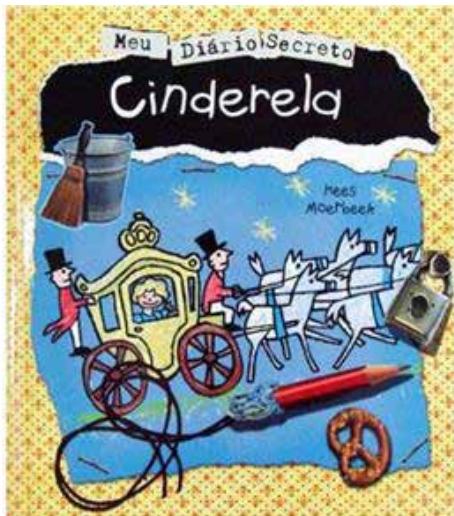
“Quando eu li pra minha mãe eu senti uma coisa... uma coisa assim... parecia que o meu coração queria vomitar.”
(LF, 8 anos)



E SE OS PERSONAGENS DOS CONTOS DE FADA TIVESSEM UM DIÁRIO?

Frente a essa pergunta, lançada pela turma, descobri que alguns deles tinham um diário e que eram secretos.

A coleção “Meu Diário Secreto”, da editora Ciranda Cultural, é composta até o momento por quatro livros. São diários pessoais de personagens de contos de fadas que expõem suas histórias, registram aventuras, sentimentos e memórias.





Pintou a oportunidade!

Como costumamos fazer com diários pessoais, esses personagens também guardam “coisas”, dentro deles, que consideram significativas.

Muitos desses anexos eram papéis e, entre esses, havia variados gêneros textuais, tais como: notas fiscais, bilhetes, ingressos, convites e cartas.

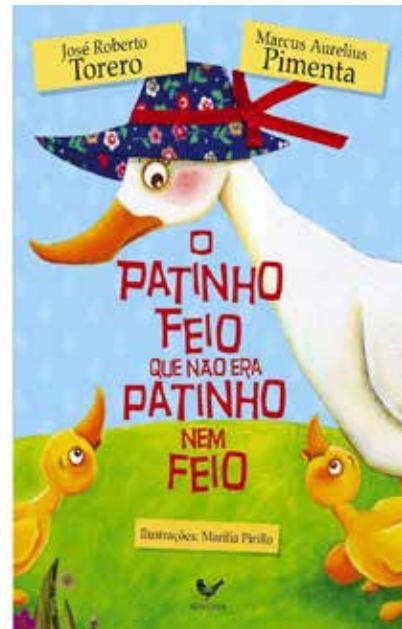
A coleção era uma bela oportunidade para o trabalho com gêneros textuais.

O INÍCIO DA SEQUÊNCIA

Vendo nos diários secretos uma oportunidade ímpar de trabalhar diversos gêneros textuais, aproveitando as potencialidades da turma, atendendo às necessidades que tínhamos, propus a escrita de um diário secreto para outro personagem.

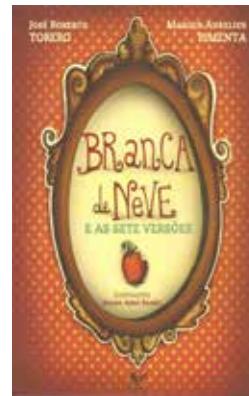
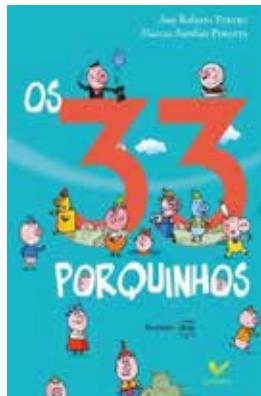
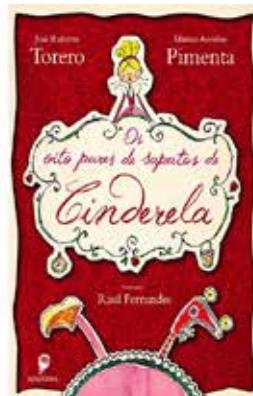
O escolhido

Quase que por unanimidade, o Patinho Feio foi o escolhido. Questionados a respeito da escolha, as crianças a justificaram pelas variadas oportunidades que dava, oferecendo diferentes desfechos que conheciam para a história. Exemplificaram com a história do livro “O patinho feio que não era patinho nem feio”, de Torero e Pimenta.



O DESTINO DOS PERSONAGENS NAS MÃOS DO LEITOR

Marcus Aurelius Pimenta e José Roberto Torero apresentam diversas opções de desfecho para os tradicionais contos de fadas. Em alguns deles, os leitores são convidados a decidir as próximas ações dos personagens, o que leva a finais diferentes e proporciona que, a cada leitura, possa se ler uma história diferente.

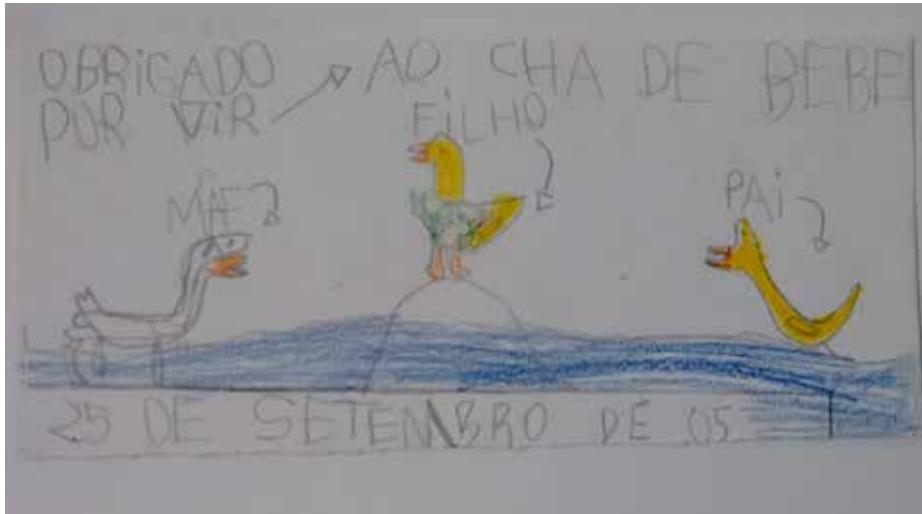


GÊNEROS TEXTUAIS: ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO

A decisão de fazer uso da literatura infantil para trabalhar os diversos gêneros foi muito importante. A literatura trouxe um ingrediente fundamental para a prática da produção escrita: a motivação. Ao escrever, precisamos nos sentir pessoalmente envolvidos, sentir que a tarefa está ligada a nossos próprios desejos e objetivos (CURTO, 2000).

Entretanto, era necessário que os alunos fizessem a relação desses textos “ficcionais” com os textos/gêneros textuais que circulam em situações reais e cotidianas, também fora da escola.

Para isso, decidimos que a cada gênero trabalhado partiríamos de textos que os alunos trariam de casa, que em algum momento fizeram uso em sua comunidade.



O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS

O primeiro gênero trabalhado foi o diário pessoal. A partir deste, iniciamos o trabalho de escrita do diário secreto do Patinho Feio. Com base nos diários que já haviam sido lidos, elencamos as suas características e, ao escrever coletivamente, mantivemos em mente que precisávamos também anexar outros suportes textuais ao diário.

Com exceção do diário, o trabalho com os demais gêneros textuais seguiu um mesmo roteiro, uma mesma sequência didática, que foi adotada durante o desenvolvimento de todo o projeto.

Fazíamos uma pausa na escrita do texto do diário a cada dois gêneros que precisavam ser anexado, que eram produzidos um por vez.

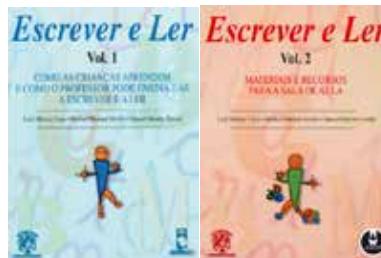
Com antecedência, marcávamos o gênero que deveria ser trazido para a aula, pois seria produzido nesse dia para fazer parte do diário.



Saiba mais...

Escrever e Ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler. CURTO, L. M. et al. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Escrever e Ler: Materiais de apoio para a sala de aula. CURTO, L. M. et al. Porto Alegre: Artmed, 2000.



Com os textos trazidos de casa e aqueles presentes nos livros de literatura que havíamos lido, iniciávamos a produção, seguindo a sequência didática, conforme apresentada a seguir.



Fique por dentro!

Suporte textual

É a superfície física ou virtual, em formato específico, que suporta, fixa e mostra um texto.

Existem suportes convencionais, criados com a função de portar ou fixar textos: livro, jornal, revista, rádio, televisão, telefone, quadro de avisos, encarte, outdoor, luminosos, faixas, etc. E também suportes incidentais (não convencionais), que não foram criados para portar ou fixar textos, mas são usados para tal: embalagem, para-choques, roupas, corpo humano, paredes, muros, paradas de ônibus, janelas de ônibus, etc.



QUALIFICANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL

- Ao escrever qualquer texto, algumas decisões precisam ser tomadas.
- Antes de iniciar a escrita, é preciso ter claro a sua finalidade, o destinatário, o tema e a forma como se dará a escrita, como gênero e suporte utilizados.
- Também é necessário pensar um roteiro para essa escrita, o conteúdo do que será escrito, assim como, realizar revisões e reescritas, qualificando o texto antes de sua publicação.

Decisões a serem tomadas ao escrever qualquer tipo de texto:

Prepare-se para escrever:

1. O quê? ----> Tema e situação da escrita.
2. Para quê? ----> Finalidade, intenção.
3. Para quem? ----> Destinatário.
4. Como? ----> Tipo de texto, instrumento, suporte.

Escrever:

5. Elaborar um pré-texto, conteúdo, roteiro, etc.
6. Escrever, revisão do pré-texto, dúvidas, etc.

Revisar:

7. Re ler, avaliar e corrigir o texto escrito.

Passar a limpo:

8. Edição e reprodução.

SEQUÊNCIA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A sequência desenvolvida seguiu um gradativo movimento de ações visando aprofundar o conhecimento de escrita do gênero textual estudado. A seguir, alguns apontamentos sobre o desenvolvimento de cada uma das atividades da sequência realizada.

1 Cada aluno vai à frente da turma mostrar o gênero textual que trouxe. Faz a leitura do material e conta sobre ele para a turma, fazendo seu relato pessoal. Mostra como o gênero foi obtido, quando, por que foi guardado e o que mais deseja informar. O aluno deixa o material exposto sobre uma mesa grande.

Nesse momento, é importante estimular que o aluno faça um relato bem pessoal sobre o material. No caso do convite, por exemplo, é comum que eles queiram contar sobre o evento, se eles foram ou não, como foi a festa, por que guardaram o convite.

É fundamental deixá-los à vontade para que percebam que o gênero em estudo é algo que faz parte de seu dia a dia, que tem uma função em nossa sociedade, e o quanto é importante entender as informações que estão nele, etc.

Durante o momento em que os alunos manuseiam e analisam o material exposto, trazido pelos colegas, eles podem comparar características e finalidades. O professor pode aproveitar esse momento para avaliar o que os alunos já sabem sobre o gênero, observando o que as crianças comentam enquanto fazem a exploração.



3 Em pequenos grupos, os alunos fazem a primeira escrita do gênero a ser anexado ao livro, explorando as características observadas nos materiais expostos.



4

Cada grupo vai à frente da turma e apresenta sua escrita.

A primeira escrita do gênero é feita em pequenos grupos para que eles possam trocar ideias, percepções e conhecimentos. Se alguns alunos não estiverem alfabetizados, não há problema, pois, um deles pode ser o escriba da equipe. Essa escrita serve para que a professora perceba quais características observadas nos materiais expostos estão presentes e quais não estão.

Quando os grupos vão à frente da turma e apresentam suas escritas, o professor pode fazer perguntas, levando os alunos a perceberem os pontos fortes e fracos de sua escrita.

Uma estratégia válida é fazer perguntas sobre o texto do grupo aos colegas. Se eles não souberem responder, pode ser porque a informação está ausente ou confusa na escrita.

No caso do convite, a professora pode perguntar: Quem está sendo convidado? Para quê? Qual o dia? Onde será?



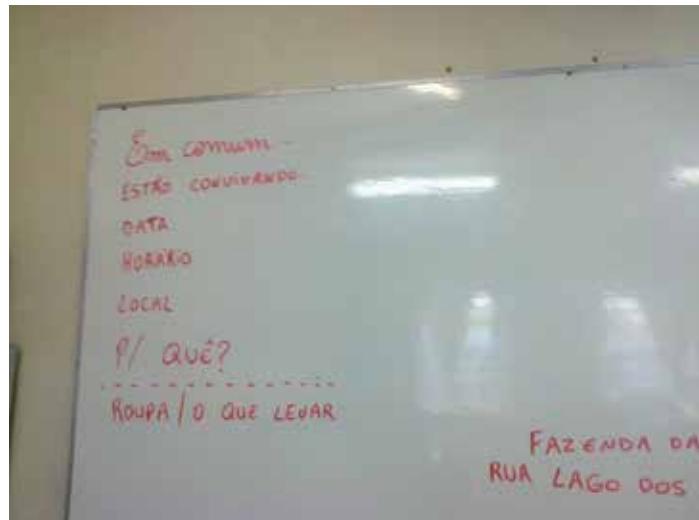
5

Com a participação de todos, é feita uma lista das características do gênero textual. O que é dito pelas crianças pode ser anotado no quadro.

A organização da lista de características do gênero textual é um momento importante. As crianças dizem qual a finalidade do gênero, ou seja, para que ele serve, quando e onde ele é usado, bem como a forma como deve ser escrito.

Essa é outra situação em que o professor pode fazer uso de perguntas para desafiar os alunos a refletirem sobre o gênero e elencarem suas características.

A imagem mostra o registro feito pelos alunos, no quadro, sobre o que caracteriza um convite. É possível observar que eles separaram algumas características, usando uma linha pontilhada, pois estas não estavam presentes em todos os convites.



6

Os grupos são desafiados a revisar suas escritas iniciais a fim de verificar se as características listadas estão presentes. Após, realizam uma segunda escrita.

A segunda escrita dos grupos é apresentada à turma.

A revisão da escrita inicial é o momento em que os alunos voltam aos seus textos para buscar nele as características e as finalidades que listaram, realizando as mudanças necessárias. Essa reescrita, em outra folha, ajuda a professora a, posteriormente, comparar as duas produções, identificando se houve avanços, após a discussão e listagem de características, e se ainda será necessário trabalhar pontualmente alguns aspectos/características do gênero.

A dinâmica da apresentação da segunda escrita dos grupos é muito semelhante à apresentação da primeira. Mas, desta vez, a finalidade da escrita já deve ser atendida, assim como as características do gênero devem estar presentes.



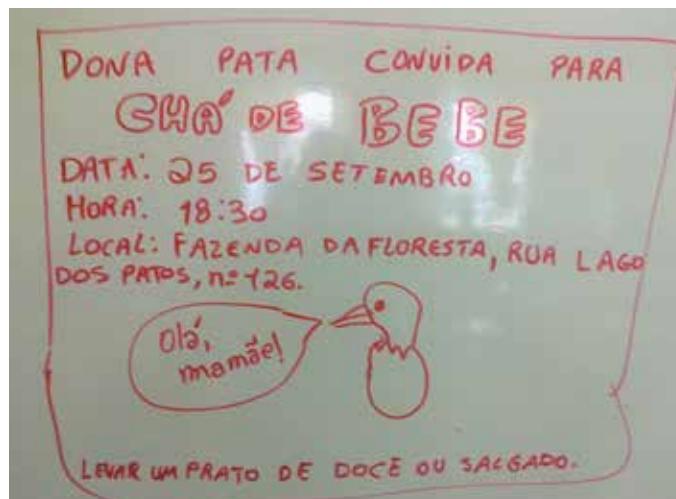
7

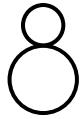
Inicia-se a escrita final: a escrita coletiva do gênero que será anexado ao diário secreto. Essa escrita parte do que os alunos já escreveram, usando partes dos materiais escritos pelos diferentes grupos. Por exemplo: Qual ilustração melhor se adequa ao nosso diário? Como podemos começar a escrita?

A escrita final é coletiva porque apenas um livro será construído pela turma. Aqui é fundamental que haja um clima de trabalho colaborativo e não competitivo, pois o livro é da turma e será composto por fragmentos de ideias e escrita de todos os grupos de alunos.

Quando vai se escolher o trecho de um dos grupos para se colocar na versão final ou a frase que um colega acaba de falar para ser escrita, é importante que os alunos levem em consideração a qualidade da escrita e não o autor do texto.

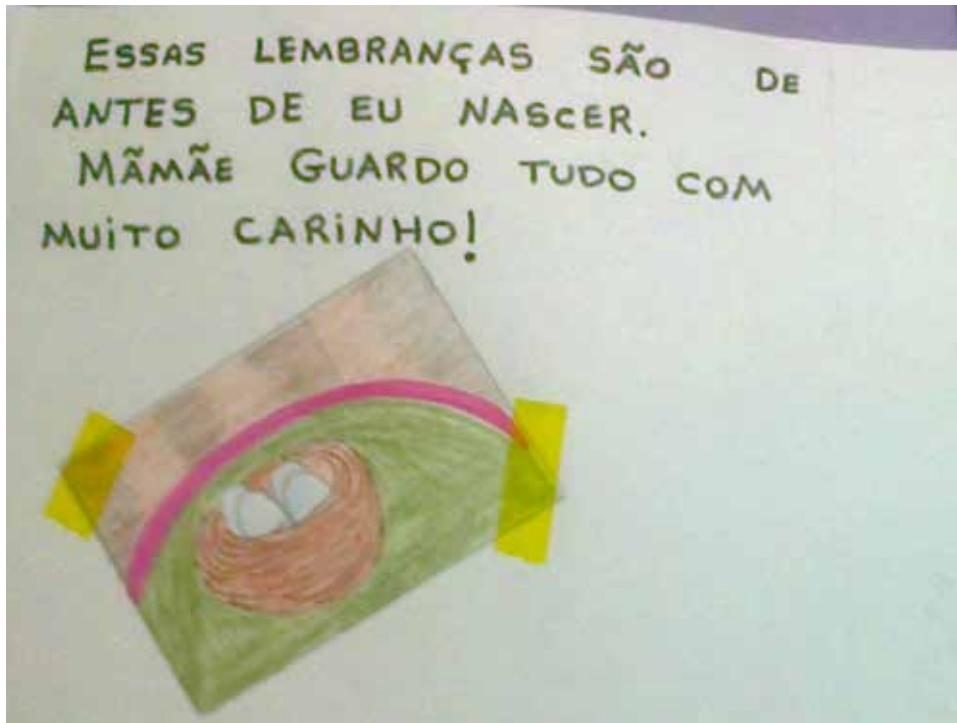
Nesse momento, a professora deve tomar cuidado para levar os alunos a qualificarem a escrita, sem corrigi-los antes que reflitam. A imagem mostra que ainda há um erro ortográfico (bebe para bebê). Antes de encerrar a revisão, a professora ainda vai desafiá-los a encontrar a falta de um acento e corrigi-lo.





Com o gênero textual já impresso, o texto é revisado coletivamente, pela última vez, e anexado ao diário para que se possa dar sequência à escrita.

Após a última revisão, a professora digita e imprime a versão final para que seja o mais parecido possível com o portador do gênero textual em questão, respeitando o suporte escolhido.



9

Em uma próxima etapa da sequência didática, o foco será outro gênero. Mas, o anterior, será apresentado pela professora e anexado ao diário secreto, tornando-se, assim, um momento de retomada.

É importante a professora ter em mãos as duas escritas anteriores, pois assim poderá observar o entendimento dos alunos e retomar o que considerar necessário, enquanto fala sobre o gênero textual que será anexado ao livro.

A imagem mostra o início do diário do patinho feio.



O desenvolvimento da sequência didática é diferente em cada turma que for desenvolvida, pois parte da escrita dos próprios alunos, de uma história criada por eles, sobre um personagem escolhido.

Sem essa “maleabilidade”, provavelmente, os objetivos não são tão satisfatoriamente atingidos, pois o que mobiliza a escrita, o trabalho em colaboração, e até mesmo o apoio dos pais, é exatamente o fato de que eles estão motivados e orgulhosos por produzir algo que admiram: ser autores de um livro de contos de fada, de um diário secreto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre essa sequência didática envolvendo os gêneros textuais, percebo que foi uma prática que possibilitou às crianças várias aprendizagens.

Pude observar que os alunos, além de estarem entusiasmados com a escrita, também estavam preocupados com a sua qualidade. Eles refletiam mais sobre a grafia das palavras e convenções gramaticais, se comparado a outras atividades de escrita realizadas com a turma.

Em suas falas, era perceptível que compreenderam a ideia do gênero textual como modelos comunicativos, relativamente estáveis, que são usados com base nas finalidades que desejamos atingir.

Saliento a importância desse momento de reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas, pois permitiu-me identificar os caminhos que levaram até seu desenvolvimento, as dúvidas que surgiram, as estratégias desenvolvidas e os resultados obtidos.

Aproximar esse panorama/quadro geral com os objetivos iniciais, com as concepções acerca da educação e com as bases teórico-epistemológicas que norteiam nosso trabalho é uma ação necessária para a formação do professor, qualificando, assim, suas práticas de ensino.

Creio que obtive êxito com as atividades desenvolvidas, pois consegui atingir não só os objetivos iniciais de desenvolver e aprimorar habilidades de leitura e escrita de gêneros textuais variados e proporcionar momentos de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, mas, também, envolver os alunos em um trabalho de colaboração, engajando-os em um projeto de produção textual, desafiando-os a qualificar suas escritas.

SOBRE AS AUTORAS

Professoras-pesquisadoras

Ana Ruth Moresco Miranda: Doutora em Letras (Linguística) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: anaruthmmiranda@gmail.com

Gilceane Caetano Porto: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: gilceanep@gmail.com

Marta Nörnberg: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: martanornberg0@gmail.com

Patrícia dos Santos Moura: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão (UNIPAMPA). E-mail: patriciamourapinho@gmail.com

Professoras de Educação Básica

Aline Barbosa Batista: Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professora da Rede Municipal de Ensino de Pelotas. E-mail: alinelinituchas@gmail.com

Arita Mendes Duarte: Mestre em Educação pelo Instituto Federal Sul-Riograndense (IFSul). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora da Rede Municipal de Ensino de Pelotas. E-mail: arita.mendes.duarte@gmail.com

Juliana Mendes Oliveira Jardim: Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora da Rede Municipal de Ensino de Pelotas e do Capão do Leão. E-mail: juoliveira2004@yahoo.com.br

Valéria Alessandra Coelho Islabão: Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora da Rede Municipal de Ensino de Pelotas. E-mail: valerialesandra4@yahoo.com.br

Bolsista de Graduação

Joana Luisa Krupp: Graduada em Design Gráfico pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Email: joana.krupp@gmail.com

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KAUFMAN, A. M. **A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- KAUFMAN, A. M. **Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio-experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental**. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KAUFMAN, A. M. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MANURY, C. L. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler**. Vol. I. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética (como eu ensino)**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- NEMIROVSKY, M. **O ensino da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.
- PORTO, G. C. **A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel**. Tese (Doutorado em Educação) – Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Biblioteca depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais, 2011.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2012.

Professora Juliana Mendes Oliveira Jardim

- AZENHA, M. da G. **Construtivismo de Piaget e Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1999.
- AZEVEDO, M. A. et al. **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CANDELA, A. **Co-construcción de conocimiento en contextos escolares**. Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural, Campinas, 2002.
- CARRETERO, M. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- COLAÇO, V. de F. R. Procedimentos interacionais. **Psicologia reflexão e crítica**, v. 17, n. 3, p. 333-340, 2004.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. e col. **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. Campinas: Papirus, 1997.
- RIBEIRO, V. M. **Ensinar ou Aprender?** Emilia Ferreiro e a Alfabetização. Campinas: Papirus, 1993.
- SALVADOR, C. C. et al. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Professora Valéria Alessandra Coelho Islabão

BURLAMARQUE, F. V. A mediação docente na formação do leitor. In: RÖSING, T. (org.). **Práticas leitoras para uma cibercivilização V**: Ressignificando identidades. Passo Fundo: UPF, 2005.

CURTO, L. M. et al. **Escrever e Ler**: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CURTO, L. M. et al. **Escrever e Ler**: Materiais de apoio para a sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAMIANI, M. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 45, p. 57-67, julho/agosto, 2013.

DAMIANI, M. Sobre pesquisa do tipo intervenção. **Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PICCOLI, L. **Práticas Escolares de Letramento e Gêneros Textuais**: Interlocutores e Implicações Pedagógicas. Caxias do Sul: Agosto de 2009. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/praticas_escolares_de_letramento_e_generos_textuais_interlocucoes_e_implicacoes_pedagogicas.pdf. Acesso em: 25/02/2014.

- PIZANI, A. P. et al. **Compreensão da leitura e expressão escrita: Experiência Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ROSSI, A. **Linguística textual e ensino de Língua Portuguesa**. Curitiba: InterSaber, 2015.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SANTOS, C. F. et al. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, M. B. Entrevista: Letrar é mais que alfabetizar. **Jornal do Brasil**. 26 Nov. 2000. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/magda_soares_letrar_alfabetizar.pdf. Acesso em: 27/02/2014.
- SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. B. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr., 2004.
- TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 2003.
- TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. **Contexto de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- TERRA, E. **A produção literária e a formação de leitores em tempos de tecnologia digital**. Curitiba: InterSaber, 2015.
- VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.
- ZERO, P. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014.
- ZILBERMAN, R. Leituras literárias e outras literaturas. In: BATISTA, A. A. G. et al. (org.). **Leitura: Práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

“Trabalhar de maneira colaborativa foi produtivo para que pudéssemos trabalhar juntas e qualificar o processo de planejamento e ensino no ciclo da alfabetização”.

Arita Mendes Duarte e Aline Barbosa Batista

“Reitero a importância de refletir sobre a prática e analisar se as atividades realizadas contemplam a posição epistemológica de educação assumida”.

Juliana Mendes Oliveira Jardim

“Aproximar os objetivos iniciais de ensino e as bases teórico-epistemológicas é uma ação necessária para a formação do professor, qualificando, assim, suas práticas de ensino”.

Valéria Alessandra Coelho Islabão

