

MODALIDADES ORGANIZATIVAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA POSSIBILIDADE

Alfredina Nery¹

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã;
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros se cruzem
os fios do sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

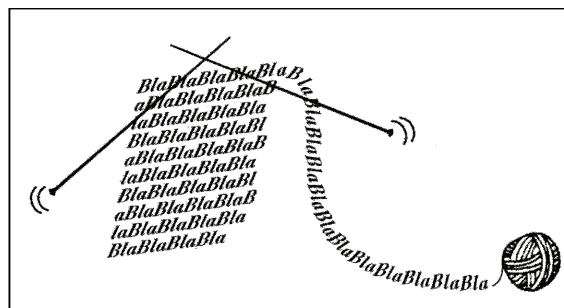
.....

João Cabral de Melo Neto

O s fins da educação, os objetivos pedagógicos e os conhecimentos a ser trabalhados no ensino fundamental, especialmente com a criança de seis anos, são amplamente discutidos nos outros capítulos desta publicação. Neles há explicitação de determinados pressupostos, atitudes, práticas e formas de organizar o trabalho pedagógico. O presente capítulo objetiva articular algumas concepções e sugestões de práticas dos demais textos, na tentativa de sinalizar possibilidades cotidianas de trabalho.

Este capítulo não tem a intenção de propor atividades que devem ser seguidas pelo(a)s

professore(a)s. O que desenvolvemos aqui são processos de organização do trabalho pedagógico. Portanto, os exemplos são apenas referências em que se destacam quatro modalidades de organização dos conteúdos de trabalho com as



(Joseph Russafa)

¹ NERY, Alfredina. Formada em Letras e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo – Professora universitária, formadora e consultora pedagógica na área de linguagem/ língua/leitura.

áreas do conhecimento –referenciadas na obra *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, de Delia Lerner –, nem sempre com as mesmas denominações e/ou ações indicadas: atividade permanente, seqüência didática, projeto e atividade de sistematização.

Este texto parte de uma concepção de linguagem como interação, o que possibilita articular as várias áreas do conhecimento, pois considera o ser humano um ser de linguagem, uma vez que esta constitui o sujeito em seu contexto. A imagem da página anterior é uma boa analogia do que consideramos linguagem.

Na comparação, o novelo pode ser entendido como o repertório de mundo, lingüístico e textual dos interlocutores, numa dada situação de linguagem. O tecido sendo tricotado pode ser a materialização do conceito de “texto” que, na sua origem, está relacionado à idéia de tessitura, de fios que compõem o tecido. E os sinais semicurvados, nas extremidades das duas agulhas, lembram sinais gráficos das histórias em quadrinhos, usados para indicar movimento no desenho, o que também dá a idéia de que um texto é negociação de sentidos entre os sujeitos da situação comunicativa.

Por fim, podemos entender que o ponto de intersecção entre as duas agulhas pode indicar tanto contato dos interlocutores, como lugar de disputa, uma vez que lembram também duas espadas em luta, como que sinalizando que há uma “arena” das palavras, no jogo social, confirmando as relações entre linguagem e poder.

Linguagem e poder têm andado juntos na história da humanidade. Ao mesmo tempo em que a palavra aproxima as pessoas, ela pode também afastá-las, pois estão em jogo relações de domínio. Muitas vezes a relação desigual

entre as pessoas é traduzida pelo fato de que apenas uma pode usar a palavra ou apenas a palavra de uma delas é aquela que “vale”, como, por exemplo: o adulto e a criança; o professor e o estudante; o chefe e o subalterno; o pai e o filho; o médico e o paciente. Evidentemente, essas relações desiguais são reflexos de questões sociais mais amplas.

Enfim, a linguagem não é apenas comunicação ou suporte de pensamento, é, principalmente, interação entre sujeitos; é lugar de negociação de sentidos, de ideologia, de conflito, e as condições de produção de um texto (para que, o que, onde, quem, com quem, quando, como) constituem seus sentidos, para além de sua matéria formal – palavras, linhas, cores, formas, símbolos.

A linguagem é constitutiva do sujeito, ou seja, faz parte do processo de identidade pessoal e social de cada pessoa e, por isso, a escola precisa considerá-la na formação de pessoas que sejam capazes de compreender mais e melhor o mundo, inclusive transformando-o.

O estudo das linguagens, na escola, é, ainda, fundamental tanto para as aprendizagens dos conteúdos escolares, quanto para a ampliação da participação cidadã do estudante na sociedade.

É com esse pressuposto que o presente capítulo procura articular suas sugestões didáticas às discussões dos demais capítulos, considerando:

- *a singularidade da infância, na direção de fazer a “entrada” da criança de seis anos no ensino fundamental ser um ganho para as demais e não o contrário;*
- *o brincar como “um modo de ser e estar no mundo”, levando em conta a função humanizadora da cultura e sua contribuição para a formação da criança;*

Linguagem e poder têm andado juntos na história da humanidade

- *as linguagens verbais, artísticas e científicas como articuladoras de uma prática multidisciplinar, num contexto de letramento;*
- *o texto (nas várias linguagens), a partir do que os estudantes já conhecem, como usuários da língua, mesmo aqueles que ainda não têm autonomia para decifrar o escrito;*
- *as relações entre letramento e alfabetização, para que se garanta que a criança se alfabetize numa perspectiva letrada;*
- *a aprendizagem dos conhecimentos das áreas das ciências sociais, das ciências naturais e das linguagens, relativos aos anos/séries do ensino fundamental, como possibilitadores de a criança ampliar suas referências de mundo;*
- *a constituição de espaços coletivos de organização do trabalho pedagógico, o que inclui a decisão sobre normas, limites, horários, distribuições de tarefas, etc.*

Com o objetivo de contextualizar suas propostas, o capítulo inicia-se com uma breve reflexão sobre o planejamento como um princípio e uma prática deflagradora de todo o trabalho na escola e na sala de aula, num movimento contínuo e interdependente em que se planeja, se registra e se avalia. Em seguida, o texto arrola algumas possibilidades de trabalho, por meio das modalidades de organização de conteúdos, procurando articulá-las também às contribuições dos demais capítulos. Levanta ainda algumas possibilidades de trabalho com a formação continuada de professores.

O planejamento

Por entender que a realidade precisa ser observada, analisada, comparada e reinserida no

todo, tendo em vista o processo, as contradições e as aproximações sucessivas, o planejamento pedagógico do(a) professor(a) começa, coletivamente, a partir do que toda a escola pensa e realiza em seu projeto pedagógico.

O planejamento da escola contempla, assim, desde os critérios de organização das crianças em classes ou turmas, a definição de objetivos por série ou ano, bem como o planejamento do tempo, espaço e materiais considerados nas diferentes atividades e seus modos de organização: hora de sala de aula, brincadeiras livres, hora da refeição, saídas didáticas, atividades permanentes, seqüências didáticas, atividades de sistematização, projetos etc.

Um outro aspecto, muitas vezes negligenciado, é a participação dos pais/ comunidade no planejamento escolar. Não se pode esquecer que são suas histórias, suas profissões, seus modos de entender e agir no mundo que constituem a identidade das crianças, nossos estudantes na escola.

E mais: se entendemos que o currículo escolar é construção da identidade do estudante e espaço de conflito dos interesses da sociedade, o planejamento precisa ser compreendido como processo coletivo e como ferramenta de diálogo em que se considere a participação também dos estudantes no trabalho a ser constituído, bem como da comunidade escolar.

O/a professor(a) planeja seu curso, levando em conta o plano/projeto da escola e as crianças concretas de sua turma: seus conhecimentos, interesses, necessidades. Considera ainda as condições reais de seu trabalho, sua trajetória profissional, bem como os objetivos pedagógicos para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em se tratando de planejamento, sabemos que

uma questão fundamental a ser enfrentada no trabalho cotidiano diz respeito ao tempo, que é sempre escasso, por isto, há necessidade de qualificá-lo didaticamente. Nesse sentido, o tempo deve ser organizado de forma flexível, possibilitando que se retomem perspectivas e aspectos dos conhecimentos tratados em diferentes situações didáticas. Outro aspecto é o fato de as pessoas aprenderem de formas diferentes, porque têm tempos também diferentes de aprendizagem. Variar, então, a forma de organizar o trabalho e seu tempo didático pode criar oportunidades diferenciadas para cada estudante, o que pode representar um ganho significativo na direção da formação de todos, sem excluir nenhum estudante.

As modalidades de organização do trabalho pedagógico

As atividades discutidas a seguir levam em conta algumas possibilidades de integração/articulação entre as áreas do conhecimento, não só como processo de trabalho do(a) professor(a), na sala de aula, como da própria escola, como coletividade. Selecionamos quatro modalidades que nos parecem contribuir bastante com a organização do tempo pedagógico: atividade permanente, seqüências didáticas, projetos e atividades de sistematização.

Ressalte-se, já de início que, no capítulo “Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão”, há um instrumento sugerido, denominado diários de classe ampliados. Acreditamos que as quatro modalidades, a seguir discutidas, podem constar dos referidos diários, como forma de avaliação e acompanhamento do processo dos estudantes, com ênfase tanto no engajamento de cada criança da turma, quanto em suas aprendizagens conceituais mais específicas.

Atividade permanente

1 - O que é

Trabalho regular, diário, semanal ou quinze-

nal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte, etc. Tenham, ainda, a oportunidade de falar sobre o lido/vivido com outros, numa verdadeira “comunidade”.

2 - Sugestões

“Você sabia?” – momento em que se discutem assuntos/temas de interesse das crianças. “Como viviam os dinossauros?” “Por que a água do mar é salgada?” “Como as crianças indígenas brincam?”. Cada estudante ou grupo pode se encarregar de tentar descobrir respostas para as perguntas. O professor também pode trazer, para esse momento, suas observações sobre o que mais mobiliza sua turma, em termos de curiosidade científica. É hora de trazer conteúdos das outras áreas curriculares: história, geografia, ciências, matemática, educação física, como objeto de leitura e discussão.

Notícia da hora: momento reservado às notícias que mais chamaram a atenção das crianças na semana. Hora de exercitar o relato oral da criança que, por sua vez, vai aprendendo, cada vez mais, a fazê-lo, fazendo. Momento organizado para também o professor selecionar notícias que não mobilizaram as crianças, mas que se inserem para se discutir em sala, na tentativa de ampliar as referências do grupo-classe.

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

“Vamos brincar?” momento em que se “brinca por brincar”, em pequenos grupos, meninas com

meninos, só meninas, só meninos, em duplas, em trios, sozinhos. É hora de o professor/a professora garantir a brincadeira, organizando, com as crianças, tempos, espaços e materiais para esse fim. É hora de observar as crianças nesse “importante fazer”. É hora de registrar essas observações para que possam ajudar o/a professor(a) a planejar outras atividades, a partir de um maior conhecimento sobre a turma, sobre cada criança.

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

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

No mundo da arte – momento em que se organizam idas dos estudantes a exposições, apresentações de filmes, peças teatrais, grupos musicais. Para isso, planejar com as crianças toda a atividade, fazendo o roteiro da saída, o que e como observar. Na volta, avaliar a atividade, ouvindo o que as crianças sentiram e pensaram a respeito e organizando registros, com blocões, cadernos coletivos ou murais.

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

A família também ensina... momento em que se convidam mãe, pai, avô, avó, tio, tia para contar histórias, fazer uma receita culinária,

contar como se brincava em sua época, cantar com as crianças. É a família enriquecendo seus laços com a escola e com as crianças. É a família compartilhando seus saberes.

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

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

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

OLHO VIVO

É possível planejar uma atividade diária ou semanal de leitura cuja finalidade seja fazer o estudante conhecer melhor um determinado gênero de texto. Escolhido o gênero textual, determinar por quanto tempo e como se vai lê-lo, em situações em que:

- o/a professor(a) leia com a turma, de forma compartilhada;
- a criança, individualmente, tenha autonomia de leitura. Nesse caso, o/a professor(a) pode também ler, neste momento, uma vez que ele é um importante modelo de leitor para o estudante — é possível explicitar, inclusive, aos meninos/meninas por quais razões todos lerão, inclusive ele/ela;
- os estudantes lêem em dupla, negociando sentidos.

Mas é preciso tomar cuidado! Entendemos a leitura, nessa modalidade de organização didática, como uma atividade em si, na direção de formar leitores, por isso o importante é o convívio com os textos. Não é ler para ... dramatizar, resumir, responder perguntas sobre o lido, fazer um desenho do que se leu. *É ler por ler. É ler para ampliar o repertório textual.* Ou seja, a ênfase aqui é no *processo de leitura* e não no produto; assim, a avaliação desse trabalho toma outro caráter. Assim, priorizamos duas sugestões de avaliação:

1 - elaboração de uma "Ficha de leitores", com dados sobre as leituras feitas. Em dias, previamente marcados, comentam-se com a turma as fichas, instigando comentários gerais sobre os assuntos lidos e, ainda, se quiser, os próprios processos de leitura dos estudantes (como tem sido a atividade permanente? têm gostado? têm aproveitado? de que forma? etc.);

2 – Ao término de um tempo determinado (mês? bimestre? semestre?), o/a professor(a), junto com as crianças, avalia o trabalho realizado. Assim também o faz com seus pares professores. Então, a escola avalia o processo e todos decidem sobre a continuidade da atividade e eventuais alterações/ampliações, etc.

Seqüência didática

1 - O que é

Sem que haja um produto, como nos projetos, as seqüências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada seqüência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. Os planos de aula, em geral, seguem essa organização didática.

A seqüência didática permite, por exemplo, que se leiam textos relacionados a um mesmo tema, de um mesmo autor, de um mesmo gênero; ou ainda que se escolha uma brincadeira e se aprenda sua origem e como se brinca; ou também que se organizem atividades de arte para conhecer mais as várias expressões artísticas, como o teatro, a pintura, a música, etc; ou que se estudem conteúdos das várias áreas do conhecimento do ensino fundamental, de forma interdisciplinar.

2 - Sugestões

Lendo Fábula

Objetivo: trabalhar com as estratégias de leitura, no sentido de a criança ir tomando consciência de que o processo de ler prevê seleção, antecipação, inferência e verificação de aspectos do texto que se lê.

O urso e as abelhas

Um urso topou com uma árvore caída que servia de depósito de mel para um enxame de abelhas. Começou a farejar o tronco quando uma das abelhas do enxame voltou do campo de trevos. Adivinhando o que ele queria, deu uma picada daquelas no urso e depois desapareceu no buraco do tronco. O urso ficou louco de raiva e se pôs a arranhar o tronco com as garras na esperança de destruir o ninho. A única coisa que

conseguiu foi fazer o exame inteiro sair atrás dele. O urso fugiu a toda a velocidade e só se salvou porque mergulhou de cabeça num lago.

Moral da história: *Mais vale suportar um só ferimento em silêncio que perder o controle e acabar todo machucado.* (Fábulas de Esopo/compilação: Russel Ash e Berbard Higton; tradução Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994)

Desenvolvimento do trabalho

Os três momentos de trabalho, a seguir, representam um modo de ler diferente, por exemplo, do que foi proposto na atividade permanente. Agora se trata de fazer uma espécie de “modelagem” das estratégias que um leitor proficiente faz para compreender o que lê. Um bom começo é acomodar as crianças de forma que se sintam confortáveis para a leitura.

Momento A - Antes da leitura

Atividades cujo objetivo é trazer o repertório do leitor (seus conhecimentos prévios) para a compreensão textual, discutindo os elementos contextualizadores do texto: autor, portador, título, sumário, capas, assunto/tema, ilustrações:

1 – Mostre a capa e quarta-capa do livro em que está publicada a fábula, discutindo suas ilustrações (ou então use outro livro de fábulas, em que há essa fábula, mesmo em outra versão, ou outra fábula ainda...). Mostre também as ilustrações internas. Provavelmente, as crianças já conseguirão relacioná-las a histórias de seu repertório. Pergunte, a partir dessas primeiras indicações, se sabem o que se vai ler, nesse momento.

2 – Quando ler o título do livro, “Fábulas de Esopo”, é bem possível que muitas crianças explicitem que conhecem fábulas sim. Peça, então, que algumas contem algumas histórias que conheçam. Não há problema se forem

contos de fadas ou outras histórias tradicionais e não, exatamente, fábulas. Essa é apenas uma boa oportunidade de os leitores se aproximarem do gênero textual “fábula” – afinal, a classificação dos gêneros textuais também não é tão tranqüila, mesmo entre os especialistas.

3 – Em relação ao autor, conte às crianças quem foi Esopo: um escravo que teria vivido na Grécia, no século V a.C., considerado o maior divulgador de fábulas. No entanto, não se sabe nem se ele realmente existiu. Pode ser que algumas crianças se lembrem de Monteiro Lobato, que também escreveu suas versões de algumas fábulas. Incentive-as para que falem a respeito.

4 – Em seguida, leia os títulos de algumas fábulas presentes no livro, perguntando se as crianças conhecem algumas delas. Seria interessante ouvir algumas dessas histórias contadas pelas crianças.

Se esse momento, em que se explicitam os conhecimentos dos estudantes, for rico em discussão, as crianças possivelmente estarão mais motivadas, inclusive, para prosseguirem com a leitura. Se você registrar as reflexões feitas, em forma de cartaz, por exemplo, poderão, no momento C, discutir as hipóteses levantadas, o que é fundamental para o processo de leitura: fazer antecipações iniciais que se vão ou não confirmando ao longo da leitura.

Momento B – durante a leitura

Atividades cuja finalidade é apresentar alguns objetivos orientadores do ato de ler, por meio de um levantamento de aspectos que auxiliem a construção dos sentidos do texto: o tema, o gênero textual em suas funções e características, os recursos expressivos utilizados pelo autor. Dessa forma, você estabelece com os estudantes alguns objetivos para antecipar aspectos importantes do texto, por meio de um mapa textual que ajude os leitores na compreensão global do que vão ler.

1 – Antes de realizar a leitura da fábula, em voz alta, para as crianças, peça que prestem atenção:

- em quem participa da história e como agem;
- nos três momentos da narrativa;
- no ensinamento presente na fábula.

2 – Leia, expressivamente, a história.

Momento C – depois da leitura

Atividades cujos objetivos são ampliar as referências culturais dos leitores, especialmente os conteúdos das várias áreas do conhecimento implicadas no texto, refletindo sobre seus aspectos polêmicos e, ainda, discutir as perspectivas do narrador e do leitor. É também momento de ensinar o estudante a fazer paráfrases (orais ou escritas) do que leu e produzir textos em outras linguagens (desenho, pintura, dramatização, etc.);

1 – Discuta as hipóteses das crianças levantadas no momento A: confirmaram-se? Totalmente? Parcialmente? Não se confirmaram? Por quê? Veja que não é reduzir ao “acertou ou errou”, mas valorizar os conhecimentos dos leitores.

2 – Converse com as crianças sobre as personagens da história: urso e abelhas. Pergunte se sabem qual é uma das comidas prediletas dos ursos, para que percebam que esse é o motivo inicial da discórdia entre o urso e a abelha que o picou primeiro. Aproveite para retomar o título da fábula, o qual confirma o tema da história. Se as crianças se lembrarem de outras fábulas, vão perceber que, em geral, muitas delas têm como título o nome dos animais que são personagens: “A lebre e a tartaruga”, “O leão e o rato”, “O burro e o cão”, “O galo e a raposa”, etc.

3 – Discuta como a abelha agiu para defender sua moradia e como o urso agiu sob o comando da raiva. Problematize a questão, falando

também sobre os comportamentos humanos em determinadas situações. As crianças conhecem algum filme em que essas situações também são apresentadas. Como foi isso? Essa discussão vai deixando claro para os estudantes uma das características da fábula como gênero textual.

4 – Converse sobre os três momentos da história: a ação do urso procurando mel; a picada da abelha e a reação do urso; o ataque maciço das abelhas. Sabemos que o enredo de uma narrativa ficcional tradicional articula-se em torno de uma situação inicial, uma complicação/desequilíbrio e um desfecho. Evidentemente que essa nomenclatura não precisa ser explicitada para as crianças, mas provavelmente, ao conhecer mais essas narrativas, eles irão se apropriando da concepção de que esses elementos fazem parte do gênero textual.

5 – Faça com as crianças, oralmente, alguns exercícios de substituição de certas palavras ou expressões do texto, para que percebam certos recursos lingüísticos usados pelo autor:

- a) “O urso começou a *farejar* o tronco”. Que outra palavra poderia ser usada? Cheirar? Qual a diferença entre “cheirar” e “farejar”? Parece que “farejar” é mais próprio de bicho, de animal.
- b) “A abelha deu uma *picada daquelas* no urso”. Como seria outra forma de dizer isso? A abelha deu uma enorme picada no urso? A abelha deu uma picada muito grande no urso? outras possibilidades?
- c) “O urso ficou *louco de raiva*”. Como as crianças diriam isso, com outras palavras? O urso ficou muito bravo mesmo? O urso ficou com muita raiva? Outras possibilidades?

6 – Proponha uma questão para as crianças: se houvesse um diálogo na fábula entre o urso e a abelha, como poderia ser ele? Essa é uma boa oportunidade de discutir as formas de diálogo

das narrativas e, se quiser, até mesmo a diferença entre um diálogo oral e um escrito.

7 – Faça uma lista de títulos de fábulas que as crianças conhecem, salientando quem são os personagens e que comportamentos humanos representam. Sabemos que a fábula é uma narrativa curta, que faz uma crítica a certos comportamentos humanos por meio de personagens que são animais. Nela há sempre uma moral, que pode vir explícita no texto ou não.

8 – Leia de novo a moral da fábula “O urso e as abelhas” e peça que as crianças comentem-na: concordam com ela? Por quê? Discordam? Por quê? Já viveram alguma situação parecida? Conhecem alguém que viveu? Como foi? Faça uma lista de provérbios que os estudantes conhecem, explicando que os provérbios são frases prontas que vieram das fábulas e acabaram por ficar independentes das histórias.

9 – Peça que as crianças façam paráfrases orais da fábula. Lembre-se de que esse momento é para recontar com as próprias palavras, sem fugir do texto. Um leitor pode ajudar o outro.

10 – Peça que as crianças imitem a cena em que o urso corre para o lago, com as abelhas atacando-o. A expressão corporal é uma importante linguagem humana, especialmente na infância. Aproveitem o momento para se divertir com as diferentes maneiras por meio das quais as crianças representam o urso em seu desespero para se safar do ataque das abelhas.

11 – Solicite, depois, que os estudantes desenhem esse mesmo momento. É enriquecedor que as crianças possam se expressar a partir de várias e diferentes linguagens. Em seguida, se tiver a edição indicada, mostre a ilustração da fábula que há no livro em que há exatamente esse episódio. Conversem a respeito, especialmente sobre as diferentes possibilidades de ilustrar uma mesma cena.

12 – Organize com as crianças uma maquete da floresta onde teria acontecido a história do

urso e das abelhas. Solicite que, primeiramente, as crianças falem a respeito. Depois, anote aspectos que devem ser considerados numa descrição mais minuciosa desse espaço. Não se esquecer de que a “floresta” nas histórias tradicionais, que tanto encanta as crianças, tem toda uma magia que aflora nossa imaginação, nossas sensações e até mesmo nossos medos. Assim, a maquete poderia contemplar, de alguma forma, as representações sobre esse espaço tão especial.

Brincadeiras de ontem e de hoje: outra seqüência didática

Objetivo: compreender o brincar como ação humana fundamental para o desenvolvimento da pessoa e dos grupos sociais, em diferentes épocas e espaços.

Desenvolvimento do trabalho:

1 – Comece perguntando quais são as brincadeiras preferidas das crianças. Faça uma relação dos nomes das brincadeiras citadas, em um cartaz, e guarde para uma discussão posterior.

2 – Reserve dias, horários e materiais (se for o caso) para as crianças vivenciarem as brincadeiras mais citadas.

3 – Durante as brincadeiras – das quais você pode participar ou não – registre como as crianças se organizam para brincar; quem fica de fora e por quê; quais as negociações mais frequentes entre elas; como vai a sociabilidade da turma, etc. Procure analisar esse momento a fim de que sejam incorporadas as contradições e as tensões sempre presentes nas relações humanas. Ou dito de outra forma: tomar cuidado para não ser moralista e “pregar sermão”, na direção de um “bom” comportamento das crianças, de modo que simplifique o que é complexo.

Veja o que diz a respeito um trecho do capítulo *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*:

Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplice, parceiro, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. Observando-as para melhor conhecê-las, compreendendo seus universos e referências culturais, seus modos próprios de sentir, pensar e agir, suas formas de se relacionar com os outros. Percebendo as alianças, amizades, hierarquias e relações de poder entre pares. Estabelecendo pontes, com base nessas observações, entre o que se aprende no brincar e em outras atividades, fornecendo para as crianças a possibilidade de enriquecerem-nas mutuamente. Centrando a ação pedagógica no diálogo com as crianças e os adolescentes, trocando saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender.

Enfim, é preciso deixar que as crianças e os adolescentes brinquem e aprendem com eles a rir, a inverter a ordem, a representar, a imitar, a sonhar e a imaginar. E no encontro com eles, incorporando a dimensão humana do brincar, da poesia e da arte, construir o percurso da ampliação e da afirmação de conhecimentos sobre o mundo. Dessa forma abriremos o caminho para que nós, adultos e crianças, nos reconheçamos como sujeitos e atores sociais plenos, fazedores da nossa história e do mundo que nos cerca.

4. a – Quando terminarem de brincar e de conversar a respeito do que se passou, é momento de ouvir as crianças: o que fizeram, como se sentiram, o que tiveram que negociar com o outro, etc. Lembre-se de que o comentário é um gênero textual que prevê uma certa explicação (sobre um fato, um texto escrito, um filme, etc.) e a opinião de quem comenta. Novamente, veja que há uma diferença entre o que se propõe aqui e a atividade permanente, anteriormente explicitada. Na atividade

permanente, é “brincar por brincar”. É “brincar como experiência de cultura”, mesmo considerando que o espaço escolar é um contexto específico que também constrói suas relações com as crianças, diferentemente da rua, da casa, etc.

4. b – Uma outra maneira de trabalhar o “depois da brincadeira” é solicitar que as crianças façam colagens, pinturas, modelagens que representem o que viveram, o que experimentaram, o que sentiram quando estavam brincando.

5. a – Solicite que a turma pesquise – em casa, na biblioteca da escola/da cidade, na Internet, com familiares e amigos – livros que tratem de brincadeiras de crianças. Marcar dia para que todos tragam suas contribuições e socializem uns com os outros. Conversar a respeito das brincadeiras pesquisadas. Comparar com a lista feita no item 1 desta seqüência.

5. b – Se possível, mostre às crianças uma reprodução do famoso quadro de Bruegel “Brincadeiras de rapazes”, que foi pintado em 1560 e está em um museu de Viena, na Áustria. É uma aldeia medieval, pequena e antiga, em que há muitos brinquedos e brincadeiras. Veja, então, se sua turma reconhece algumas delas: pula-sela? Roda arco? Cambalhotas? Quais mais?

5. c – Se possível, mostre também reproduções de telas de Portinari, como “Jogos Infantis” (1945), “Brincadeiras infantis” (1942), “Meninos soltando pipas” (1943), “Menino com pião” (1947), “Futebol” (1935) cujos temas são a infância e o brincar. Discuta formas, imagens, cores usadas pelo artista.

Obs.: há um livro muito interessante, chamado “Brinquedos e Brincadeiras”, de Nereide Schiaro Santa Rosa (Editora Moderna, 2001), que traz muitas reproduções de pinturas e esculturas de artistas brasileiros e estrangeiros sobre o tema. Vale a pena conhecer!

6 – Peça que os estudantes pesquisem a respeito das brincadeiras dos pais, avós, tios, primos mais velhos, em seus tempos de criança. Solicite que gravem, escrevam ou peçam para alguém escrever as regras de como se brincava cada uma das brincadeiras.

7 – Em dia e hora, previamente marcados, organize a turma em pequenos grupos para que contem uns para os outros a respeito das brincadeiras pesquisadas.

8 – Solicite que cada grupo explique para o grande grupo uma ou duas brincadeiras, entre todas as trazidas pelas crianças, em momento reservado especialmente para isso.

9 - Proceda, junto com as crianças, a uma seleção das “brincadeiras de antigamente”, entre aquelas que foram apresentadas. Aproveite para categorizar as brincadeiras trazidas, com alguns critérios, como: brincadeiras com o corpo, brincadeiras com bola/sem bola, brincadeiras de meninas/meninos/ambos (e outros critérios estabelecidos por você e sua turma). Façam depois uma votação das brincadeiras já conhecidas e experimentadas pelas crianças, usando, para a contagem dos votos, gráficos e tabelas. Essa é uma boa oportunidade para trabalhar a linguagem gráfica da matemática.

10 – Organize espaço, tempo e materiais para que as crianças brinquem as “brincadeiras de antigamente”. Se possível, convide familiares dos estudantes para esse momento. Cada familiar pode ficar em um pequeno grupo para também brincar.

OLHO VIVO

É possível proceder a um processo de escolha das brincadeiras, pelas crianças, para que se elabore uma coletânea, cujo título poderia ser, por exemplo, “Brincadeiras de sempre: as brincadeiras preferidas da turma.....”. *Mas agora é outra história.* O trabalho pode ser um *projeto de produção*

de livro. Essa escolha passa, é lógico, por todo um procedimento de escrita que pressupõe um planejamento: para que se vai escrever, quem é o leitor previsto para o livro, o quê e como escrever. Prevê ainda versões do mesmo texto até se chegar à versão final para que as regras estejam bem explicadas tendo em vista o leitor. E finalmente, pensar no dia de lançamento do livro, junto à comunidade escolar. Lembrar que todo esse trabalho deve envolver as crianças integralmente, tanto na elaboração das regras das brincadeiras que constarão da publicação e na confecção do objeto “livro” – capas, página de rosto, dedicatória, prefácio, sumário, ilustrações –, quanto na organização do lançamento do livro: convites aos familiares, às outras turmas da escola, à imprensa local; o papel do “mestre de cerimônia” que faz a abertura do evento e explica todos os momentos, etc.

Projeto

1 - O que é

Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto.

O projeto é um trabalho articulado em que as crianças usam de forma interativa as quatro atividades lingüísticas básicas — falar/ouvir, escrever/ler—, a partir de muitos e variados gêneros textuais, nas várias áreas do conhecimento, tendo em vista uma situação didática que pode ser mais significativa para elas. Marcamos com um asterisco (*) alguns gêneros textuais que serão mais detalhadamente trabalhados na modalidade “Atividade de sistematização”. Ressalte-se que isso poderia ter sido feito também nas outras modalidades organizativas,

uma vez que a atividade de sistematização é entendida como uma “parada” para estudar mais, para enfatizar e sistematizar conhecimentos das crianças relativos a temas/assuntos, gêneros textuais, aquisição da base alfabética, convenções da escrita, etc.

2 - Sugestões

Projeto: Nossa cidade, nossa casa

Produto: uma mostra que expresse a cultura e a produção artística do bairro, da cidade ou do município em que a escola se localiza. O acervo pode ser verbal (oral e/ou escrito), imagético (fotografias, colagens, desenhos, etc), fílmico (gravações em fitas de vídeo). Pode ser também uma exposição de obras da cultura local: esculturas, quadros, peças de tecido, utensílios variados etc.

Objetivo: propiciar que o estudante conheça mais o lugar em que vive, percebendo-se como parte dele.

Desenvolvimento do trabalho

1 – Discuta com os estudantes o projeto: objetivos, etapas, necessidade de envolvimento de todos, responsabilidade de cada um e produto final. Discuta o projeto com os pais/comunidade no sentido de ter a adesão deles em relação à finalidade desse trabalho, assim como possíveis contribuições.

2 – Organize as crianças em grupos para que cada um faça uma pesquisa. As categorias poderiam ser, por exemplo:

- a breve história da cidade;
- o museu;
- a biblioteca;
- os grupos de dança;
- os grupos musicais;
- as comidas típicas;
- o teatro (ou grupos de teatro mesmo sem sede física)

- o artesanato local;
- os artistas da região: poetas, cantadores, contadores de histórias, repentistas, pintores, etc.;
- as atrações turísticas (toda cidade as tem, mesmo que seus moradores, muitas vezes, não saibam ou não percebam esse potencial...).

3 – Auxilie os grupos com a sua pesquisa e também peça para que as crianças pesquisem com familiares, amigos e moradores mais antigos seus conhecimentos sobre a cultura local e até mesmo se há disponibilidade de objetos que possam ser emprestados para a mostra cultural/acervo. Um gênero textual para esse momento pode ser a entrevista oral ou escrita (*).

4 – Proporcione ainda visitas a locais da cidade que possam contribuir para a pesquisa das crianças, como a sede da prefeitura, o jornal da região, etc. Para essa saída da escola, é possível elaborar com as crianças uma carta-requerimento (*) para reservar/marcas a ida a esses lugares.

5 – Enfatize bastante com os estudantes a questão das mudanças históricas havidas entre o “antigamente” e o “hoje”. Organize com eles, um cartaz que possa ir registrando as contribuições das pesquisas, ao longo do desenvolvimento do projeto, na direção de compreenderem um importante conceito que se refere às permanências e mudanças do contexto histórico e geográfico.

OLHO VIVO

A partir do século XX, são consideradas fontes históricas vários registros como músicas, mapas, gráficos, pinturas, gravuras, fotografias, ferramentas, utensílios, festas, rituais, edificações, literatura oral e escrita, etc. Nesse sentido, os estudantes podem enriquecer suas pesquisas com

um farto material, entendendo, inclusive, não só que são parte da história que está sendo construída, como também podem viver o papel do historiador, quando investigam e encontram documentação histórica, a partir dessas fontes variadas.

6 – Ajude os estudantes nos planos de trabalho para que possam ter autonomia de trabalho e cumprir o cronograma estabelecido. Defina com eles quais os dias da semana serão reservados para o projeto, quanto tempo o projeto vai durar, que grupo vai fazer o que, para que, onde, como e quando.

7 – Ao longo do desenvolvimento do projeto, marque as datas em que discutirão os andamento das pesquisas, os registros (orais ou escritos) do que as crianças estão aprendendo com o trabalho, o trabalho em cada grupo, bem como os produtos finais: painel fotográfico? Audição de músicas, declamadores, contadores de histórias? Apresentação de dança e/ou de teatro? Exposição de objetos culturais? Feira de comidas típicas? Enfim, são muitas as possibilidades...

8 – Os produtos finais podem ser apresentados tanto num mesmo dia, previamente estabelecido, quanto em dias diferentes, também acordados em consonância com os estudantes e a comunidade.

OLHO VIVO

É bom lembrar que um projeto pode demandar outros projetos para ampliação de alguns aspectos. Um projeto comporta, assim, uma grande flexibilidade no seu desenvolvimento, a depender dos nossos objetivos, dos interesses e necessidades das crianças e, por fim, do envolvimento de todos.

Projeto: nossa rotina, nossas aprendizagens

Produtos: dada a especificidade desse projeto – trabalhar as rotinas escolares –, podemos

pensar em vários produtos finais possíveis. Sugerimos que os registros escritos de determinadas ações sejam considerados produtos finais: listas (*), agenda, quadros e tabelas, regulamento, arquivos temáticos, cartas, coleções, *portfolios*.

Objetivo: conhecer mais as rotinas escolares como organizadoras das ações cotidianas e todo seu potencial de aprendizagem, não somente em relação à leitura, à escrita e aos conteúdos específicos das áreas curriculares, mas também no que diz respeito às relações interpessoais, aos valores, às normas, às atitudes e aos procedimentos.

Desenvolvimento do trabalho

1 – Discuta com os estudantes o projeto: objetivos, necessidade de envolvimento de todos, responsabilidade de cada um e produtos finais. Discuta o projeto com os pais/comunidade, no sentido de ter a adesão deles em relação à finalidade desse trabalho, assim como possíveis contribuições.

2 – Solicite que as crianças fiquem atentas ao que fazem na escola e ao que pode ser tema de trabalho do projeto, como, por exemplo:

- organizar *listas* para saber quem são os presentes e faltosos, os horários, o cardápio da merenda, a divisão de tarefas/responsabilidades de cada um, os livros do acervo da classe, os brinquedos do cantinho da brincadeira, etc.;
- *agenda* para comunicar os endereços das crianças, os materiais que serão usados em determinados dias ou atividades, os recados para os pais, etc.;
- *quadros e tabelas* para organizar dados de forma visual: leituras realizadas na atividade permanente, tarefas realizadas e pendências, planos de trabalho, dados de outros projetos ou das seqüências didáticas, etc.;

- *regulamento* para registrar e divulgar normas de comportamento, regras de convivência discutidas com a turma, etc.;
- *arquivos temáticos* para organizar estudos/pesquisas feitas sobre temas/assuntos relativos às áreas curriculares, como, por exemplo: “A vida dos sapos”, “O corpo cresce”, “A Terra e o Universo”, “A cidade grande e a cidade pequena”, “Os contos de fadas”, “A Amazônia”, “A televisão”, etc.;
- *cartas* para que os estudantes se comuniquem com outras turmas, relatando o que estão aprendendo;
- *coleções* para coletar e organizar “objetos” (tampinhas, figurinhas...), “gêneros textuais” (poemas, fábulas, contos de assombração...). Essa última categorização pode ser objeto de comunicação oral dos alunos, em dias e horários marcados, com antecedência. Dessa forma, as crianças aprendem a se comunicar oralmente, com mais propriedade, a partir de uma situação real, com interlocutores reais e a partir de uma preparação prévia;
- *portfolios* para registrar e avaliar as atividades feitas, o que se aprendeu, o que mais se quer/ se deve aprender. Veja o que dizem, a respeito, os autores do capítulo *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão*:
- *O uso de portfolios, por exemplo, pode ser útil para fazer com que os estudantes, sob orientação dos professores, possam analisar suas próprias produções, refletindo sobre os conteúdos aprendidos e sobre o que falta aprender, ou seja, possam visualizar seus próprios percursos e explicitar para os professores suas estratégias de aprendizagem e suas concepções sobre os objetos de ensino.*

Tal prática é especialmente relevante por propiciar a idéia de que não cabe apenas ao professor avaliar o processo de aprendizagem e de ensino. Tal concepção é contrária às orientações dadas em uma perspectiva tradicional, com seus fins excludentes de classificar e selecionar estudantes aptos e não-aptos, que sempre foi promotora de heteronomia: como só o professor é quem julgava os produtos do estudante, este introjetava a idéia de que era incapaz de avaliar o que fazia, que só o adulto-professor sabia o certo. Se queremos formar crianças e adolescentes que venham a ser cada vez mais autônomos, precisamos promover, no cotidiano, situações em que o estudante reflete, ele próprio, sobre seus saberes e atitudes, vivenciando uma avaliação contínua e formativa da trajetória de sua aprendizagem.

3 – Organizar os recursos, como impressora, xerox, mimeógrafo, papel carbono para reprodução de textos (quando for necessário), e materiais diversos para os diferentes momentos e produtos finais do projeto, como: papéis/folhas de tamanhos diferentes, lápis, canetas coloridas, caixas de papelão de tamanhos diferentes, cola, etc.

4 – Trabalhar, por exemplo, com os diferentes gêneros textuais e seus portadores/suportes, nas atividades de sistematização, como forma de fazer uma espécie de zoom em cada um, considerando que a produção de textos acontecerá em situações reais, para interlocutores concretos, de forma coerente com a concepção de linguagem como interação.

Projeto: Água: minha vida/nossa vida

Produto: cartazes temáticos do projeto (*). Escolha com as crianças e a direção/coordenação da escola um lugar específico em que serão afixados os cartazes produzidos ao longo do projeto. Peça que os estudantes elaborem uma

legenda que explique que, naquele espaço, sempre haverá cartazes temáticos como forma de ir registrando as descobertas realizadas ao longo do projeto.

Objetivo: refletir sobre as relações entre a humanidade e a água, no sentido da preservação ambiental e da sobrevivência humana, bem como produzir sínteses a respeito das investigações das crianças.

Desenvolvimento do trabalho

1 – Discuta com os estudantes o projeto: objetivo, necessidade de envolvimento de todos, responsabilidade de cada um e produto final. Discuta o projeto com os pais/comunidade, no sentido de ter a adesão deles em relação à finalidade desse trabalho, assim como possíveis contribuições.

2 – Com o objetivo de os estudantes falarem espontaneamente sobre o assunto, inicie a reflexão conversando com eles sobre os problemas relativos, por exemplo:

- à escassez da água no planeta e em certas regiões;
- aos efeitos da poluição sobre as fontes de água;
- ao consumo exagerado em algumas regiões;
- ao desperdício na nossa higiene e limpeza.

2. a – Faça com as crianças cartazes sobre esses temas levantados e afixem no lugar já reservado para isso.

3 – Para ampliar essa primeira reflexão, peça que as crianças pesquisem a respeito da relação do homem com a água, no que se refere ao desenvolvimento da agricultura e do comércio, como, por exemplo:

- os rios Tigres e Eufrates, que ficam às margens do Rio Nilo e foram fundamentais para a civilização egípcia antiga;
- o Rio São Francisco, no Brasil, e seu papel para as populações ribeirinhas;

- as nações indígenas e sua proximidade aos cursos de água;
- o(s) rio(s) da região em que vivem os estudantes e seu significado para a população.

3.a – Faça mais cartazes sobre o projeto, enfatizando, nesse momento, as relações “humanidade/homem” já referidas e outras que considerarem importantes.

4 – Faça você, professor(a), uma pesquisa sobre poetas, pintores, músicos e outros artistas que tenham tematizado a água em suas obras (incluindo a falta dela). Traga para a turma o que for possível mostrar dessa pesquisa. Essa é uma boa oportunidade de conversar a respeito dos simbolismos ligados à relação entre a humanidade e a água: os artistas, com sua sensibilidade, captam questões primordiais que afetam a todos.

Veja, como ilustração dessa idéia, um trecho de um belo poema de Manoel de Barros, nosso poeta pantaneiro:

Águas

*Desde o começo dos tempos águas e
chão se amam.
Eles se entram amorosamente
E se fecundam.
Nascem formas rudimentares de seres e
de plantas
Filhos dessa fecundação.
Nascem peixes para habitar os rios
E nascem pássaros para habitar as
árvores.
Águas ainda ajudam na formação das
conchas e dos caranguejos.
As águas são a epifania da Natureza.
Agora penso nas águas do Pantanal
Nos nossos rios infantis
Que ainda procuram declives para
correr.
[...]
(poema escrito para a Empresa de
Saneamento do Governo do Estado de
Mato Grosso do Sul – Sanesul)*

5 – A partir das três reflexões anteriores e procurando aproximar mais as crianças da responsabilidade individual em relação à preservação da água no planeta, é possível discutir uma situação-problema que será foco da investigação das crianças como, por exemplo: *de que forma o lugar em que vivo cuida da água do planeta?* Não precisa ser exatamente essa a questão. Faça com os estudantes uma relação de questões que sejam mais próximas do contexto em que eles vivem e selecionem uma para o trabalho.

6 – Escolhido o tema do projeto, iniciem a investigação e seus registros em cartazes. Supondo que a questão seja a explicitada no item anterior, é possível organizar as crianças para diferentes pesquisas:

- *o uso da água na região ou município:* que rios abastecem a cidade? Há um órgão municipal de saneamento básico? Há Organizações Não-Governamentais (ONGs) que trabalham com a questão? O que pensam os moradores sobre o abastecimento de água na cidade? Essas podem ser algumas fontes de pesquisa...
- *o uso da água na família dos estudantes:* há água encanada na casa? Como a água é usada na família? É possível ainda fazer pesquisa de medição, com conta de água e também com vasilhas para saber com quantos copos de água, por exemplo, se lava uma louça do almoço...
- *o uso da água na escola:* qual é a capacidade dos reservatórios/caixas de água que há na escola? como é o uso da água pelos vários setores da escola? como os funcionários usam a água? e os alunos?

7 – Em dias, previamente, marcados, as crianças trazem até onde conseguiram pesquisar, comparam suas investigações e vão construindo respostas para o tema do projeto. Essas respostas vão sendo divulgadas nos cartazes.

8 – No fim do projeto, cujo tempo foi determinado por vocês, elaborar uma grande síntese, em forma de colagens, por exemplo, e divulgar para a escola e a comunidade.

Atividades de sistematização

1 - O que é

São atividades destinadas à sistematização de conhecimentos das crianças ao fixarem conteúdos que estão sendo trabalhados. Em relação à alfabetização, são os conteúdos relativos à base alfabética da língua ou ainda às convenções da escrita ou aos conhecimentos textuais. Em outras áreas curriculares, podem ser conteúdos que ajudem a compreender ou trabalhar outros assuntos/temas, como as misturas de cores como geradoras de outras cores, a diversidade do mundo animal para compreender as relações interdependentes da vida no planeta, o conhecimento de aspectos do corpo humano como forma de cuidar melhor da própria saúde, etc. Lembrar ainda que as atividades de sistematização podem ser lúdicas, como os jogos.

2 - Sugestões

A - Oficina de produção de textos (para os projetos, por exemplo)

Em que se selecionam alguns gêneros textuais, para que as meninas e meninos escrevam, tendo em vista um projeto e, portanto, uma determinada finalidade e um determinado leitor: as crianças da mesma classe, de outra classe, de outra escola ou, ainda, os pais e a comunidade.

O que importa é reservar momentos, previamente acordados com o grupo, em que se decida, coletivamente, para que, para quem, o que e como escrever.

Para isso, é necessário também que as crianças tenham modelos/referências de textos e assuntos/

temas do que se vai escrever. E mais: que se viva a escrita como um processo: planejando a produção, em função do projeto; fazendo várias versões até a versão final; discutindo possibilidades melhores ou mais eficazes de expressão de certas palavras, enunciados, idéias, tendo em vista o leitor do texto.

a) Dois gêneros textuais para o projeto “Nossa cidade, nossa casa”

A entrevista (oral ou escrita)

Quanto à situação de produção do texto

crianças pesquisando, para um projeto da escola, a cultura local, por meio de seus moradores, representantes legais, governantes; produtos finais a ser divulgados para a escola e comunidade. (Elementos da situação: quem/para quem, com que finalidade e lugar de circulação da produção).

Escolher as pessoas que serão entrevistadas, entrar em contato, marcando hora e local da entrevista. Prepara-la, fazendo uma lista de perguntas ou pauta para o diálogo. Também reservar um espaço para o entrevistado falar livremente, sem pergunta específica. Anotar ou gravar as respostas.

Roteiro para a realização da entrevista

explicação do entrevistador sobre o projeto e suas finalidades para o entrevistado conhecer o contexto de sua contribuição; dados do entrevistado (nome completo, idade, tempo na cidade, profissão, etc); o que conhece sobre a cultura local e como participa dela; quais contribuições pensa ser possível oferecer ao projeto.

Organização do texto

A entrevista, nesse projeto, pode ter duas finalidades: ser um instrumento de coleta de dados para o projeto, tendo um caráter “interno” a ele; ser um texto a ser publicado, no

sentido de ser divulgado também na mostra cultural.

No primeiro caso, as respostas vão ser trabalhadas para alimentar o tema do projeto. No segundo, a produção deve ser trabalhada, a partir da idéia de que muitos vão ler (por exemplo, numa pequena publicação, talvez, com o título “Nossos entrevistados”) ou ouvir (se for entrevista gravada para ser ouvida na mostra pelos interessados, o que requer uma qualidade de audição).

A linguagem

como se trata de uma situação formal de texto em que há assimetria entre entrevistado e entrevistador, essa é uma boa oportunidade de as crianças exercitarem uma “linguagem de domingo”, ou seja, falar de forma mais cuidada, procurando não usar gíria, escolhendo melhor as expressões que vão usar. Essa questão também deve ser objeto de discussão com os estudantes. Sabemos que, mesmo com os pequenos, isso é possível, pois também na vida, não só na linguagem, eles vivem situações formais ou informais.

Carta-requerimento

Quanto à situação de produção do texto

a mesma do gênero textual anterior. E mais: escolher as instituições e pessoas para quem serão endereçadas as cartas, pesquisando nomes e cargos, endereço completo, e, por fim, subscrevendo o envelope, com destinatário e remetente.

Organização do texto da carta

ler cartas variadas, especialmente, as cartas pessoais, para distingui-las da carta-requerimento que é mais formal e argumentativa, porque é para um adulto “não-familiar” e é necessário convencê-lo a aceitar a demanda feita pelos autores da carta. A diagramação da carta é um modelo fechado, em que constam: data; expressão de polidez, como: “Prezado”,

“Ilustríssimo”, “Caro” mais nome do destinatário e cargo; corpo da carta; fórmula de despedida e assinatura/nome do(s) remetente(s).

A linguagem

como se trata de uma situação formal de texto, a linguagem deve ser trabalhada, tendo em vista vocabulário específico, polidez e segurança na argumentação. As várias questões linguísticas para uma produção textual precisam ser discutidas/ensinadas para as crianças:

- Podemos tratar a pessoa de você? Por quê?
- Quais palavras serão usadas para convencer a pessoa da necessidade de permitir a ida dos estudantes aos locais de pesquisa/estudo? É conveniente dizer “nós exigimos”? Que diferença há quando dizemos “solicitamos”, “pedimos”?
- Como vamos explicar o projeto para o destinatário da carta? Vamos contar tudo? É possível fazê-lo numa carta? Como vamos sintetizar a explicação, sem perder a essência do projeto?

Enfim, são muitas as possibilidades de reflexão sobre a linguagem que se usa para escrever ou falar, tendo em vista a situação de comunicação...

b) Um gênero textual para o projeto “Nossa rotina, nossas aprendizagens”

Lista

Quanto à situação de produção do texto

crianças e professor(a) vivendo o cotidiano de trabalho na sala de aula, necessitando organizar dados.

Organização do texto

identificação da necessidade da lista cujos critérios e disposição gráfica (vertical? horizontal?) são discutidos com as crianças, bem como o título da lista que representa a unidade temática do texto.

A linguagem

seleção de objetos, nomes de pessoas, ingredientes (a depender do que trata a lista). E ainda seus quantitativos, como por exemplo, o acervo da classe: 6 livros de fábulas, 8 gibis, 4 livros com imagens, etc (em diagramação horizontal) ou em diagramação vertical:

- 6 livros de fábulas;
- 8 gibis;
- 4 livros com imagens; etc.

c) Um suporte de texto para o Projeto: “Água: minha vida/nossa vida”

Cartaz

Quanto à situação de produção do texto

o cartaz, socialmente, é usado para divulgar eventos: festas, exposições, espetáculos, etc. Na escola, o cartaz é usado também para registrar e divulgar estudos/descobertas dos estudantes. Em ambos os casos, há a necessidade de ser bem compreendido pelos leitores, e bem trabalhada sua finalidade. No caso do projeto acima referido, ele prevê vários “cartazes temáticos” que divulgarão as várias descobertas das crianças.

Organização do texto

analisar cartazes variados, selecionados pelo(a) professor(a) e pelos alunos, atentando para suas condições de produção e suas características. As produções podem ser feitas em duplas, em forma de primeira versão e, depois revisadas, coletivamente, para elaboração de uma segunda versão, levando em conta tanto o sistema de escrita e suas convenções, quanto a organização do gênero textual.

A linguagem

as várias questões linguísticas para a produção textual de um cartaz precisam ser discutidas/ensinadas para as crianças:

- necessidade de a informação ser sintética, para poder ser lida, rapidamente, por um leitor transeunte;

- palavras e expressões argumentativas para convencer o leitor a se interessar pelo tema do cartaz ;
- expressões chamativas para atrair a atenção do leitor;
- diagramação/tamanho e tipo de letra que sejam legíveis à distância;
- presença ou não de ilustrações.

B - Jogos para alfabetização ou outras áreas

Podemos considerar atividades de sistematização, como foi sugerido no capítulo *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*:

- atividades com palavras significativas;
- brincadeiras com a língua: músicas, cantigas de roda, parlendas, poemas, quadrinhas, adivinhas, palavras cruzadas, adedonha, etc.;
- “três tipos de jogos: (1) os que contemplam atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; (2) os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os estudantes a pensar sobre as correspondências grafofônicas (isto é, as relações letra-som); (3) os que ajudam a sistematizar essas correspondências grafofônicas.”

No capítulo “*O brincar como um modo de ser e estar no mundo*”, há sugestões de atividades lúdicas como recursos pedagógicos: “bingos, enigmas, palavras cruzadas para trabalhar conhecimentos de leitura e escrita, jogos matemáticos envolvendo conceitos de número, jogos de perguntas e respostas sobre conhecimentos científicos, jogos teatrais com ênfase no uso da linguagem verbal e gestual”, que também constituem atividades de sistematização.

Algumas considerações ainda

Como o princípio maior que regeu a elaboração desse capítulo é que “todo professor é professor

de linguagem”, espera-se que as questões do ler/escrever e do falar/ouvir tenham sido compreendidas, em relação a todas as áreas do conhecimento do Ensino Fundamental — ciências sociais, ciências naturais e as linguagens —, na perspectiva de que os conteúdos estejam articulados a partir do eixo da linguagem.

Esclareça-se também que as modalidades de organização do trabalho pedagógico sugeridas não se restringem ao trabalho com as crianças de 6 anos, por isto podem estar presentes em todo o Ensino Fundamental (e outros segmentos), a partir dos mesmos princípios, na perspectiva de aprofundar e sistematizar determinados conteúdos ou trazer outros tantos conteúdos, considerados relevantes pelo grupo-escola e/ou sistema de ensino ao qual a mesma se vincula.

Outro aspecto do trabalho com as modalidades organizativas é a sua extrema flexibilidade, a depender dos objetivos e necessidades do(a) professor(a), turma, escola. É possível escolher uma modalidade para uma determinada área do conhecimento, outra para um gênero textual ou outra ainda para um certo tema/assunto, durante um tempo fixado e isto se alterar, num outro momento. É possível trabalhar com as quatro modalidades para um mesmo tema/assunto ou área ou gênero. Evidentemente, não se trata de mudar de uma modalidade para outra, como forma simplesmente de variar, mas sim de o/a professor(a) ir pesquisando as potencialidades dessas práticas, no que se refere à realidade de seu trabalho pedagógico e ao tempo de aprendizagem de cada estudante, em particular e da turma, em geral.

As sugestões feitas são apenas possibilidades que não substituem as intenções e ações do(a) professor(a) em seus conhecimentos e sua atitude investigativa, em relação aos estudantes, uma vez que é ele/ela quem conhece sua turma,

observa-a, registra suas descobertas e debate-as com seus pares, também educadores.

Enfim, as possibilidades de trabalho foram sugeridas nesse e nos demais capítulos, sem perder de vista que as decisões finais quem toma é sempre o/a professor(a), o que, sem dúvida, será potencializado se ele/ela o fizer, junto com seus pares, num permanente processo de aprender e de ensinar, coletivamente. Nosso propósito foi contribuir com nossas reflexões, estudos e práticas, tal qual um artesão que tece seu trabalho, no diálogo com outros profissionais. Bem-vindos à roda!

Algumas possibilidades para a formação continuada

Tendo em vista, uma concepção de formação continuada de professor que tem na prática docente o seu foco de reflexão e de ação, as sugestões a seguir podem ser desenvolvidas, tanto em situações de formação dos professores na própria escola, em horário coletivo – em que os educadores discutem suas práticas – quanto em formação orientada pelo sistema de ensino local. Para isso, é necessário que se constitua um acervo de formação, não só com esses materiais, mas também com outros que possam contribuir para essa finalidade.

Como o material *Letra Viva* é videográfico, há que se pensar na especificidade dessa linguagem, bem como formas de abordá-la, em situação de formação continuada de docentes.

O trabalho com vídeos pedagógicos pressupõe debater seus objetivos, conteúdos, metodologia e linguagem específica, o que demanda preparação prévia, para que se possa antecipar questões, levantar temas e estabelecer relações entre o programa e a formação.

No que se refere à linguagem, os programas em vídeo e os filmes articulam texto escrito, falado, som e imagens e esse entrecruzamento

de linguagens pode ser objeto de reflexão na formação, uma vez que a leitura de várias linguagens é essencial na sociedade em que vivemos. Saber ver uma imagem, um filme é tão necessário quanto aprender a ler e a escrever. “...as imagens, assim como as palavras são as matérias de que somos feitos” (Manguel, 2001).

O uso desse material pode ser uma boa oportunidade de trabalho coletivo. Os próprios professores/professoras de uma mesma escola ou ainda de escolas diferentes, numa mesma Diretoria de Ensino ou Secretaria de Educação podem elaborar pequenas resenhas e/ou roteiros de discussão, com os filmes e vídeos aqui apresentados. Esse material produzido pode fazer parte do acervo da biblioteca ou videoteca das escolas.

Novamente, enfatizamos que apresentaremos sugestões de trabalho com vídeos e filmes, entendendo-as como processos de ensino, sempre contextualizados, sempre inacabados, e não exemplos únicos e definitivos, para serem seguidos.

Sugestões de filmes comerciais com temáticas que interessam a educadores, e programas educativos específicos dos Programas “Proinfantil” e “Letra Viva”

Filmes relacionados a “infância e cultura”

- 1 - *A hora da estrela* – direção: Suzana Amaral
- 2 - *Adeus meninos* – direção: Louis Malle - 1987
- 3 - *Anna dos 6 aos 18* – direção: Nikita Mikhalkov - 1979
- 4 - *Kiriku e a feiticeira* – direção: Michel Ocelot – 1998
- 5 - *Linéia no jardim de Monet* – direção: Christina Bjork e Lena Anderson – 1992
- 6 - *Quando tudo começa* – direção: Bertrand Tavernier – 1999