

Formação na escola | ciclo 1

orientações gerais

conceitos de Língua Portuguesa e Artes



Índice

7	Introdução
8	Conceitos fundamentais
8	Perspectiva construtivista do ensino e da aprendizagem
9	Língua Portuguesa: o que e como ensinar
15	Gêneros discursivos
17	Modalidades organizativas do tempo didático e sua articulação
22	Situações didáticas prototípicas
28	Conceitos e orientações para situações de aprendizagem
28	Agrupamentos produtivos
30	Palavras estáveis
31	Normatização de escritas não convencionais
34	Letra de imprensa maiúscula
35	Leitura compartilhada
36	Conceitos e orientações relativos aos projetos didáticos
36	Compartilhar os projetos com os alunos
39	Preparação e realização do evento de finalização
43	Revisão de textos
48	Passar o texto a limpo
50	Conceitos e orientações para Artes
50	Por que Arte na sala de aula
52	Apreciação de imagens e suas relações com aprendizagem em arte
54	O uso de modelos em aulas de Artes
56	Gestão da sala de aula de Artes
62	Sequências e Atividades Habituais de Artes e sua articulação com os projetos de Língua Portuguesa
66	Bibliografia

Introdução

Este documento de *Orientações Gerais* é composto tanto por definições de conceitos que aparecem nos demais volumes desta coleção, com as propostas a serem realizadas com os alunos, quanto por explicações relacionadas a alguns procedimentos sugeridos ao professor. Nas ocasiões em que são citados nos demais volumes, optamos por não detalhá-los, para evitar repetições e, principalmente, por entender que reuni-los em um único caderno nos permitiria abordá-los de modo a esclarecer melhor em que consistem e quais suas implicações em sala de aula.

Esperamos que o leitor possa usar essa parte do material para estudar, aproximar-se ou compreender melhor a fundamentação da prática docente apresentada nos diferentes cadernos e, assim, aprofundar seu conhecimento didático. Um ícone foi usado toda a vez que um dos conceitos ou procedimentos integrantes das orientações gerais forem mencionados em qualquer um dos volumes que compõem o material, indicando ao leitor que há mais informações sobre cada tema assinalado.

Os conceitos e procedimentos definidos e descritos neste *Caderno* foram organizados por níveis de abrangência, com o intuito de facilitar a consulta e a leitura. A primeira parte traz conceitos mais generalizáveis e que constituem a fundamentação teórica de todas as propostas que apresentamos, independentemente do contexto em que se encontram – no âmbito dos projetos didáticos, das *Sequências de Atividades* ou das propostas de *Atividades Habituais*. A definição do que entendemos por uma perspectiva construtivista do ensino e da aprendizagem é um exemplo. Na segunda parte reunimos conceitos e orientações que se vinculam a várias situações de aprendizagem, os quais, no entanto, têm uma abrangência menor do que os anteriores, como é o caso das considerações sobre os agrupamentos dos alunos. Na terceira parte, encontram-se descritos conceitos e orientações específicos relativos ao trabalho no âmbito dos projetos didáticos, como a revisão de texto, que, embora possa ser proposta também em situações que não integram projetos didáticos, costuma ocorrer e é necessária nesse contexto. A quarta parte traz os conceitos e as orientações específicas da área de Artes.

Conceitos fundamentais

Perspectiva construtivista do ensino e da aprendizagem

O construtivismo é uma teoria psicológica sobre como o ser humano aprende, na qual se baseiam diversas práticas pedagógicas atuais, inclusive a que é desenvolvida pela Comunidade Educativa e, por conseguinte, proposta neste material.

Numa perspectiva construtivista de ensino e aprendizagem, o aluno chega ao conhecimento por meio da interação com o objeto a ser conhecido – o conteúdo a ser aprendido – e da reflexão sobre ele. É no enfrentamento dos problemas colocados por essa interação e de acordo com suas possibilidades cognitivas que o aluno realiza sucessivas interpretações particulares do objeto de conhecimento e sua progressiva compreensão. Esse processo é chamado “aprendizagem por aproximações sucessivas ao objeto social de conhecimento”.

A aprendizagem, portanto, é entendida como uma ação mental que requer oportunidades de contato e reflexão sobre o conteúdo a ser compreendido. Há então entre o aluno, o objeto de ensino (conteúdo) e o meio que o cerca (outras crianças e o professor) uma forte interação, motivada pela atividade intelectual que se faz presente o tempo inteiro. A aprendizagem é o resultado da ação-reflexão realizada pelo aluno, por meio da descoberta e da exploração do objeto de ensino em suas tentativas de se apropriar e de criar suas próprias explicações a respeito dele.

Nessa perspectiva, o ensino é a apresentação de informações e problemas a resolver que criam oportunidades para a reflexão do aprendiz. Ensino e aprendizagem são entendidos como dois processos intimamente relacionados, sendo que o primeiro se adapta continuamente ao segundo, com ênfase no “como se aprende”. Desse modo, a compreensão do aluno é fundamental – o que poderia ser resumido na seguinte frase: “se não houve aprendizagem-compreensão por parte do aluno, não houve ensino”.

O professor assume nesse cenário educativo a posição de mediador que cria problemas reais e orienta a construção de soluções para eles. Para que consiga desempenhar bem o seu papel, precisa conhecer bem tanto os processos do aprendiz quanto os conteúdos que pretende que sejam aprendidos.

O aluno, por sua vez, é o sujeito de sua aprendizagem. Para que ela aconteça, age, reflete e constrói novos conhecimentos a partir do que já sabia. Para tanto, coloca suas hipóteses – suas tentativas de compreender o objeto de ensino – em jogo o tempo inteiro. O que em outras concepções é entendido como “erro”, na concepção construtivista é entendido como parte do caminho que o aluno percorre na construção do conhecimento, um processo constituído por etapas sucessivas e necessárias para que o aluno atinja níveis cada vez mais sofisticados e elaborados de conhecimento sobre determinado conteúdo.

A avaliação está presente o tempo inteiro dentro desse processo, de modo a garantir que o professor tenha informações suficientes sobre a aprendizagem de cada aluno e do grupo como um todo, para, a partir daí, planejar a continuidade do trabalho.

Língua Portuguesa: o que e como ensinar

Como afirma Emilia Ferreiro¹, a escrita é importante na escola porque é importante fora dela e não o contrário. Ou seja: a escrita só é objeto de ensino escolar porque é um conhecimento fundamental para o ser humano em nossa cultura ocidental. Assim, o que se almeja é que crianças, jovens e adultos aprendam a língua que se usa nas práticas sociais de leitura e escrita.

Para que se formem leitores e escritores (como usuários competentes da língua), se propõe como objeto de ensino as práticas sociais, oferecendo na escola situações próximas àquelas que ocorrem fora dela. Isso significa trazer para a sala de aula situações semelhantes às que ocorrem na sociedade, em vez de trabalhar com textos escolares que não instrumentalizam para as situações reais de produção e interpretação de textos.

O propósito educativo do ensino da leitura e da escrita ao longo da educação obrigatória é o de incorporar as crianças à comunidade de leitores e escritores. É o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita para que tenham acesso, por meio da leitura, aos bens culturais acumulados pela humanidade ao longo de sua história e possam participar ativamente da vida social, seja contribuindo com a sociedade por meio de seus próprios registros escritos, seja pela interpretação dos inúmeros textos atualmente disponíveis e indispensáveis para a sobrevivência.

A língua é pensada em seus contextos de uso, como atividade que se dá em situações comunicativas concretas nas quais alguém diz ou escreve algo para alguém com determinada intenção ou lê com determinados propósitos, como para saber mais sobre um tema, para seguir instruções, para se divertir, para localizar uma informação específica etc.

O acesso e o domínio da língua escrita são direitos de todo ser humano. É preciso que a escola assegure que todos tenham oportunidades de se apropriar da leitura e da escrita como ferramentas de progresso cognitivo e de crescimento pessoal.

Nessa concepção, o texto inserido em situações comunicativas reais – e não as letras, as sílabas, as palavras ou as frases isoladas – ocupa o lugar de unidade de sentido a ser produzido, interpretado e analisado pelos alunos.

Escrita

A escrita é um objeto social construído pelo homem. Ao longo da história, sofreu modificações e adequações para servir cada vez melhor de meio de comunicação e de representação.

Devido às suas características e diferentemente do que se poderia pensar, a escrita é considerada um sistema de representação da língua e não um código de transcrição da fala. Apesar de termos, em alguns casos, a fala como referência para aprender a escrever, os elementos constituintes da língua escrita e as relações que guardam com os objetos que representam não são da mesma natureza que os da língua falada. Trata-se de um sistema de representação que tem como referência outro sistema, a linguagem falada.

O que a criança conhece até o momento em que se depara com a necessidade de reconstruir a escrita está relacionado com outra materialidade, a sonora. Aquilo que escrevemos não é exatamente o que falamos. Existem especificidades, como as separações entre palavras que usamos para escrever e que ao falarmos não existem; os casos

¹ Ferreiro, Emilia. *Com todas as Letras*. São Paulo: Cortez Editores, 2003.

em que a relação entre o som e a forma gráfica correspondente não é biunívoca, ou seja, aqueles em que existe mais de uma forma para registrar determinado som, embora apenas uma seja considerada correta do ponto de vista ortográfico (por exemplo, SELO e CENOURA). Deve-se considerar também os diferentes sotaques regionais que aparecem na fala e não são contemplados na escrita para que a grafia seja unificada e portanto compreensível por todos os brasileiros, independentemente da região em que vivem.

A escrita não é, portanto, um código de transcrição de alguns sinais em outros, mas um sistema de representação para o qual a criança tem de construir referências a partir de um trabalho de se debruçar sobre a escrita e refletir sobre ela para explicá-la e compreendê-la: o que representa, qual a sua natureza, de que tipo de elementos é composta e como eles se combinam, que tipo de relação estabelece com o que representa. Nesse processo, os alunos formulam hipóteses que vão sendo testadas, reelaboradas, descartadas ou confirmadas. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem conceitual² mais complexa do que a simples associação de imagens gráficas a sons.

Linguagem escrita

A linguagem escrita é a utilizada para escrever os mais variados textos. Está pautada por regras que têm por objetivo garantir que os textos escritos sejam adequados à situação em que são produzidos e possam ser utilizados e interpretados por qualquer pessoa usuária daquela língua, em qualquer lugar do mundo.

A linguagem escrita pode ser organizada de várias formas, em função de fatores como o gênero do texto produzido (poemas, artigos, contos etc.), o portador (livro, jornal, folheto etc.), as pessoas que irão ler (adultos, crianças, estudiosos do assunto), entre outros.

Alfabetização como aprendizagem simultânea da escrita e da linguagem escrita

Considerar como objeto de ensino as práticas sociais de leitura e escrita desde a alfabetização inicial significa incluir o ensino da língua escrita nas práticas docentes, assim como inúmeros outros conteúdos relacionados ao que leitores e escritores realizam com os textos nas práticas de linguagem. Porém, o ensino da língua escrita – do sistema de escrita – não corresponde à totalidade dos conteúdos abordados nas aulas de Língua Portuguesa, o que representa uma significativa transformação no modo de conceber e planejar esse ensino.

Em outras palavras, entendemos que a aprendizagem inicial³ da leitura e da escrita abrangem dois processos simultâneos e inter-relacionados: a compreensão do funcionamento alfabético do sistema de escrita e a aprendizagem da linguagem usada para escrever.

² A aprendizagem conceitual implica um grau elevado de abstração para que seja adquirida. Para aprender um conceito, o sujeito tem de construir um saber sobre o objeto de conhecimento em questão – nesse caso, da escrita –, compreender quais são suas leis de composição, entender o princípio alfabético de nosso sistema de escrita e, ainda, formular para si mesmo uma representação desse objeto.

³ Neste texto nos referimos à alfabetização inicial, mas vale ressaltar que, ao longo de toda a escolaridade, o tratamento didático dado para o ensino da língua deve considerar a aprendizagem simultânea desses dois aspectos: notacionais e discursivos. Isso ocorre, por exemplo, quando alunos de séries mais avançadas aprendem a produzir textos mais complexos, como notícias de jornal, apropriando-se das características específicas do gênero; e, ao mesmo tempo, avançam em questões relacionadas à análise e reflexão sobre a língua, como as substituições lexicais, os marcadores temporais, à ortografia, entre outros.

Diferentemente do que se poderia pensar, compreender a linguagem escrita, produzi-la e interpretá-la são ações cognitivas que as crianças fazem, quando têm oportunidade para tanto, desde que iniciam suas interações com a escrita, como nas situações em que observam um adulto ou uma criança mais velha lendo algo com um propósito comunicativo ou quando ouvem histórias que lhes são lidas. Ocorre também quando investigam como se dá a representação por meio desse sistema – que signos são usados para escrever, como eles se combinam, o que representam, que semelhanças existem na escrita de nomes conhecidos – em situações em que presenciam alguém escrevendo um bilhete, copiando uma receita, anotando dados em uma agenda, e não apenas depois de se tornarem capazes de ler e escrever convencionalmente.

Assim, uma criança, um jovem ou um adulto ao terem oportunidades de interagir com a língua escrita em situações significativas do ponto de vista do sujeito e da própria língua constroem conhecimentos sobre a base alfabética (como e com quais letras se escreve) e também sobre as características da linguagem usada para produzir o texto. Desde muito cedo, por exemplo, as crianças que têm contato com uma variedade de textos que circulam socialmente são capazes de diferenciar, ouvindo apenas a leitura do primeiro parágrafo de um texto, se ele é um conto de fadas, uma notícia de jornal ou uma carta.

A aprendizagem desses dois conhecimentos não ocorre separadamente. Ao participarem de propostas em que os textos são considerados unidades de ensino e inseridos em práticas sociais, as crianças podem pensar, ao mesmo tempo, sobre a escrita e a linguagem escrita. Por exemplo, os alunos em início de escolarização podem se deparar com uma proposta de leitura para a escolha de títulos de livros para compor um novo acervo da biblioteca da classe. Analisar as imagens das capas dos livros, estabelecer relações entre o título e as imagens e dos títulos entre si, considerar os conhecimentos que possuem sobre o sistema de escrita para pensarem o que está escrito (com auxílio da professora) permitem que reflitam sobre a base alfabética do nosso sistema de escrita. Ao mesmo tempo, ao terem oportunidade de ouvir a professora ler a resenha do livro para saber do que trata, aprendem a linguagem escrita típica desse gênero.

Durante a alfabetização, as crianças serão capazes de compreender o modo de representação da língua (o sistema alfabético de escrita) e também as funções sociais da escrita – para que é usada e de que forma – nos variados contextos.

A seguir poderemos observar dois exemplos de produções feitas por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, em um projeto didático que previa a reescrita⁴ de contos de assombração. No primeiro exemplo, a aluna reescreveu o conto por si mesma. Como ainda estava apropriando-se da base alfabética, utilizou-se de uma escrita não convencional, baseada na hipótese que tinha naquele momento. Porém, ao ler para a professora o que havia escrito, o fez como indicado na transcrição, ou seja, demonstrando que, apesar de não escrever utilizando a escrita de forma convencional, conhecia bem a linguagem utilizada para escrever um conto.

⁴ Denominamos atividade de reescrita a escrita de texto narrativo bem conhecido pelo aluno. Essa atividade é proposta com frequência em turmas que se encontram no ciclo da alfabetização porque favorece que a criança pense sobre como pode registrar o texto conhecido, refletindo sobre a escrita, uma vez que não precisa se preocupar com a criação de seu conteúdo, aspecto já assegurado. A reescrita, assim como o reconto (reprodução oral de texto narrativo conhecido), comporta variações em relação ao texto fonte, constituindo, portanto, uma nova versão. Há vários níveis de variação ou recriação possíveis e cada proposta feita pelo professor precisa indicar o que é esperado em relação a isso.

Em contrapartida, o segundo exemplo mostra que os alunos que o produziram sabiam grafar, utilizando-se da escrita de forma convencional, entretanto, não conheciam ainda a linguagem utilizada para compor contos desse gênero.

Exemplo 1:

REESCRITA DO CONTO

23/03/2005

A UE
U VO UE O UE
A I A O UVU E
UEVIA OV V
U VO UE O UE
A I A O UVU E
UEVIA OV V

ATOMATIANE

Transcrição:

A QUASE MORTE DO ZÉ MALANDRO

Certo dia Zé Malandro estava sentando na cadeira quando ouviu alguém bater na porta. Foi ver quem era. Era um velho bastante idoso pedindo comida.

Zé falou – Tem pouca comida, mas dá para dividir o que tem. E assim os dois começaram a comer e bater papo.

O velho se despediu e falou: – Zé, você pode fazer quatro pedidos, pode pedir pela salvação.

Zé pensou e disse: – Prefiro ser invencível no baralho, um saco de pano, uma figueira e um banquinho.

Uma semana depois, bateram na porta. Zé abriu a porta e avistou uma mulher toda de preto, era a morte. – Zé, vim buscar sua alma. Sua vez chegou.

Zé pensou e disse: – Estou com fome, por favor, suba na árvore de figueira e pegue uma fruta.

A morte subiu e ficou presa na figueira.

Três semanas depois bateram na porta da casa do Zé com bastante força. Dessa vez era o diabo com sua esposa, bastante chateados.

Zé perguntou: – O que deseja?

– Sua alma, seu sabidão.

Zé ficou triste e pensou: – Vou ter que enganar o diabo. E lembrou que tinha uma garrafa de cachaça e ofereceu um copo para o diabo e sua esposa. Os dois ficaram bêbados. Zé foi bastante sabido, jogou os dois dentro do saco de pano.

Dizem que Zé vive sentado no seu banquinho jogando baralho.

Exemplo 2:

CONTO DE ASSOMBRAÇÃO

A QUASE MORTE DE ZÉ MALANDRO. ZARMISON

U ZÉ MALANDRO. ERA MUITO MALANDRO. PAULO

MUITO MALANDRO.

ZÉ MALANDRO. ERA MUITO PREGUIÇOSO

ZÉ MALANDRO. ERA MUITO SAFADO

ZÉ MALANDRO. ERA MUITO COXADO

ZÉ MALANDRO. ERA MUITO DOÍDAO

ZÉ MALANDRO. ERA MUITO SAFADAO

ZÉ MALANDRO. ERA MUITO MALUCAO

Analisando os dois casos e considerando que esses textos foram produzidos no início do desenvolvimento do projeto, podemos levantar a hipótese de que a aluna que escreveu o primeiro texto teve oportunidade de aprender a língua escrita ao mesmo tempo que aprendia sobre a linguagem usada para escrever. No segundo exemplo, parece que os alunos tiveram acesso à língua de forma fragmentada, primeiro para se apropriarem do princípio alfabético de nossa escrita e só depois se apropriarem dos textos e, portanto, da linguagem escrita como existe socialmente.

Esta segunda prática parece perversa, pois ensina a criança a produzir um texto (semelhante aos que existem nas cartilhas) que não existe socialmente para, então, indicar que isso precisa ser substituído pelos textos que circulam nas práticas sociais, o que precisará ser aprendido.

No entanto, ter acesso simultaneamente aos conhecimentos relativos ao funcionamento alfabético de nosso sistema de escrita e da linguagem escrita possibilita que os

alunos sejam, desde o início, considerados como potencialmente capazes de compreenderem a língua escrita e de se apropriarem dela como usuários competentes, que poderão seguir se aprimorando e se desenvolvendo ao longo da escolaridade.

Para que a escola possa cumprir seu propósito de formar cidadãos da cultura escrita propõe-se aos alunos atividades em que desenvolvam comportamentos de leitores, escritores e de falantes.

Comportamentos de leitor são os que um leitor costuma vivenciar em seu cotidiano, como levantar hipóteses sobre o que será lido, comentar o texto com outras pessoas, indicar uma leitura a alguém, fundamentar por que não gostou de determinado livro, buscar textos adequados aos diferentes propósitos de leitura – entretenimento, pesquisa de informações, aprender a usar um novo equipamento, entre outros.

Comportamentos de escritor são os que costumam ser adotados pelas pessoas ao escreverem seus textos: planejar o que será escrito de acordo com o gênero, o interlocutor e o propósito; reler de quando em quando o que está escrevendo para certificar-se de que está adequado; fazer modificações no texto com base em sugestões dadas por outros; passar o texto a limpo para que seja mais legível.

Comportamentos de falante são os usados pela pessoa que se prepara para falar numa situação formal de comunicação: planejar a fala, podendo fazê-lo por escrito; ensaiar, adequando o volume da voz ou treinar o uso de microfone; preparar-se para a interação com o público, como para responder às perguntas.

Tudo isso se conquista por meio da familiarização e da constante interação com os textos em situação de leitura, de comunicação oral e com a prática da escrita de diferentes gêneros que contemplem variados propósitos e interlocutores.

Incorporar todos os alunos como praticantes da cultura escrita significa possibilitar-lhes que se apropriem da leitura e da escrita – de uma herança cultural –, garantindo-lhes a oportunidade de se integrarem como membros de uma comunidade de leitores e de escritores. Isto implica tomar as práticas sociais de leitura e escrita como referência para o ensino (Lerner, 2002)⁶.

Implica também compreender que a língua escrita não se reduz a um conjunto de elementos gráficos e variantes tipográficas (A-a A a), mas é um objeto social, uma construção histórica que se concretiza em gêneros discursivos diversos, com propósitos e modalidades de leitura específicas, que se realizam em situações comunicativas distintas.

Durante o período de escolarização, as crianças aprendem a ler e a escrever lendo e escrevendo e, com isso, tendo acesso aos comportamentos de leitores e de escritores, à linguagem típica dos textos escritos, ao mesmo tempo que compreendem o sistema de escrita. Isso significa que a unidade linguística tomada como referência para as aulas de Língua Portuguesa são textos representativos dos variados gêneros do discurso e inseridos em situações comunicativas próximas às vivenciadas na sociedade⁷.

Atualmente, a didática do ensino da língua trabalha com o conceito de gêneros discursivos em lugar das tipologias textuais. Isto porque não se considera mais que o objeto da aprendizagem sejam as características estruturais que se conservam em cada texto nem a sua classificação. O objeto da aprendizagem reside nos dilemas enfrentados por leitores e escritores – nas práticas sociais – no momento de ler ou produzir um texto, os quais se relacionam com aspectos nem sempre levados em conta quando se abordam as tipologias de texto. Esses aspectos são relativos às condições específicas de produção e interpretação de cada texto, como a esfera social em que circula, o que se pensa que o leitor sabe ou não sobre o assunto tratado, a intenção de quem escreve ou lê, os objetivos a serem atingidos a partir da leitura ou da escrita.

Assim, o desafio para o trabalho do professor é trazer para a sala de aula a diversidade de gêneros orais e escritos que existem e circulam socialmente, inserindo-os em situações significativas, tanto do ponto de vista da língua (que tenham sentido e significado como uma prática social), quanto do ponto de vista do aluno (que sejam possíveis de serem produzidos ou interpretados por eles, considerando seus conhecimentos prévios).

Com o intuito de auxiliarem nesse trabalho, alguns autores organizam os gêneros por diferentes agrupamentos, como o que considera a capacidade de linguagem dominante utilizada na composição dos textos (orais e escritos). De acordo com esse critério, os gêneros são assim classificados:

- Narrar – contos, fábulas, lendas, novelas.
- Relatar – relato de viagens, notícias, reportagens, biografias.
- Argumentar – carta do leitor, texto de opinião, debate.
- Expor – seminário, verbete de enciclopédia, resumos de textos.
- Descrever ações – receita, regras de jogo, instruções.

⁵ O conceito de gênero do discurso foi inicialmente formulado por Bakhtin, entre o final da década de 1920 e início da de 1950, para se referir a unidades de textos que circulam em determinadas esferas da atividade humana e que apresentam temas, conteúdo, estrutura, finalidade, intencionalidade e linguagem semelhantes, embora com pequenas variações.

⁶ Lerner, Delia. *Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

⁷ Ver texto sobre Língua Portuguesa: O Que e Como Ensinar.

“Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (Bakhtin)⁸. Isso quer dizer que, se precisássemos criar todos os enunciados sempre como se fosse a primeira vez, sem termos a referências dos existentes, a interlocução, a troca de informações, a própria comunicação seriam praticamente impossíveis, pois um não entenderia o que o outro quis dizer. Pensando na escrita, por exemplo: se uma pessoa que precisasse informar algo a um parente distante tivesse de inventar a carta, escrevendo um texto desse gênero pela primeira vez, inaugurando-o, o destinatário que a recebesse teria dificuldade de compreender sua mensagem e seu objetivo por não ter referências do que se trataria. Com a ideia de gêneros do discurso, que possibilita tanto conhecermos quanto nos apropriarmos de estruturas mais ou menos estáveis, podemos fazer uso delas e nos comunicar, tanto oralmente quanto por escrito. Nesse contexto, o compromisso da escola de garantir que todas as crianças se apropriem dos gêneros em seus contextos comunicativos tem como meta maior a formação de pessoas que sejam eficientes e competentes como praticantes da língua.

Definir os conteúdos a serem abordados com os alunos nos diferentes anos escolares, garantindo, ao mesmo tempo, a diversidade e a continuidade em suas aprendizagens, é um desafio que se coloca de forma reiterada aos professores e coordenadores pedagógicos.

Para que os conteúdos selecionados possam ser apropriados pelos alunos, o professor conta com a possibilidade de realizar diferentes situações didáticas – leitura pelo aluno, escrita pelo aluno, escrita por meio do professor e leitura por meio do professor –, em diversas modalidades organizativas do tempo didático: *Projetos Didáticos*, *Sequências de Atividades* e *Atividades Habituais*⁹.

Com essa organização, propõe-se uma mudança qualitativa na utilização de tempo didático, pois elas possibilitam lidar com diferentes propósitos sociais e didáticos, com diversos gêneros discursivos orais e escritos, várias formas de organização da classe e de distribuição de responsabilidades entre professor e alunos.

Projetos didáticos

Além de favorecerem a preservação do sentido social das práticas de leitura, de escrita e de comunicação oral, os *Projetos Didáticos* têm outra característica marcante: possibilitam conciliar os propósitos comunicativos e os propósitos didáticos.

Desde o início de um projeto, o professor compartilha com os alunos a proposta de realização de um produto final oral ou escrito que se aproxime das práticas presentes na cultura escrita. Com isso, os alunos se responsabilizam por desenvolver ações para que se possa comunicar algo a alguém. Por exemplo, ao compartilhar com os alunos a proposta de produção de um livro de receitas de reaproveitamento alimentar para distribuir à comunidade, que ajude a diminuir o desperdício e a melhorar a qualidade da alimentação, eles perseguirão esse propósito comunicativo: o de aprender receitas que ensinem como aproveitar os alimentos que antes eram jogados no lixo e socializá-las com sua família e amigos. Ao mesmo tempo, o projeto didático permite ao professor atingir propósitos didáticos relacionados às seguintes aprendizagens dos alunos: avançarem em conhecimentos sobre a base alfabética ao terem o desafio de ler e escrever as receitas aprendidas (lista de ingredientes, títulos, modo de preparo); apropriarem-se de um gênero discursivo de circulação social, reconhecendo suas características linguísticas; desenvolverem-se como falantes ao se comprometerem a ensinar receitas às pessoas de sua comunidade em um evento de lançamento do livro de receitas.

Nesse contexto, as tarefas realizadas pelos alunos quando atuam como leitores e como escritores se concretizam em situações próximas às existentes nas práticas sociais. Assim, os propósitos comunicativos dirigem as ações e atenções dos alunos e, ao mesmo tempo, o professor garante que seus propósitos didáticos sejam alcançados. Outro exemplo: quando os alunos compartilham a produção de um jogo (*Projeto Jogo*)

⁹ Além dessas modalidades indicadas, há também, segundo Delia Lerner (*Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário*, p. 89), as atividades independentes, que podem classificar-se em dois subgrupos: situações ocasionais e situações de sistematização. As situações ocasionais ocorrem quando há oportunidade de tratar de determinado assunto devido a um interesse específico dos alunos. Embora não tenham relação com as atividades que estão sendo realizadas no momento, permitem que as crianças coloquem em prática comportamentos de leitores ou de escritores e tenham contato com um conteúdo significativo, que não teriam em outras modalidades organizativas que estão sendo desenvolvidas em sala de aula. As situações de sistematização são consideradas independentes por não contribuírem para cumprir os propósitos comunicativos apresentados aos alunos, mas têm relação direta com os propósitos didáticos e com os conteúdos que estão sendo trabalhados, permitindo sistematizar os conhecimentos linguísticos construídos. Exemplo: depois de ter realizado uma *Sequência de Atividades* centrada na escrita de diário pessoais, é possível propor uma situação em que se reflita sobre as características que o diferenciam de outros gêneros discursivos.

⁸ Bakhtin (1953/1979), apud Schneuwly, Bernard, Dolz, Joaquim (et al). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado das Letras, p. 27, 2004.

para presentear colegas de outra turma da mesma ou de outra escola, se envolvem em situações de leitura para saber mais sobre o jogo em questão e para aprender mais sobre o tema do jogo que irão inventar, tal como ocorre com qualquer leitor quando necessita obter informações sobre um assunto específico e, para isso, realiza uma pesquisa. Aprendem, portanto, sobre o tema em questão (o que será útil para o jogo) e também aprendem a ler com o propósito de aprender.

A clareza dos propósitos comunicativos promove o envolvimento dos alunos e permite que os propósitos didáticos também estejam assegurados: avançar em conhecimentos sobre o sistema de escrita ao ler para saber o que está escrito nas cartas do jogo, aprender uma modalidade de leitura ao ler para obter informações que servirão para elaborar essas cartas, refletir sobre suas hipóteses de escrita para escrever de maneira mais próxima da convencional, para que os leitores compreendam as regras do jogo.

Frequentemente, alguns professores propõem que seus próprios alunos poderiam ser os destinatários dos produtos finais escritos¹⁰ de um projeto didático. Embora a sugestão pareça atraente, pois resolveria alguns problemas, como a definição de um interlocutor “externo” à turma e a necessidade de interagir com ele em algumas ocasiões, ela tem limitações. Ao considerar, por exemplo, que estão escrevendo um livro de brincadeiras cantadas para outras crianças, fica claro que é importante ler e pesquisar uma variedade razoável de brincadeiras cantadas para que o destinatário aprecie o presente e possa aprender por meio dele. Ao registrar as regras da brincadeira e a letra da cantiga, o desafio de escrever da melhor forma para que seja lido e se cumpra o objetivo de ensinar ao outro se coloca de forma contundente e por isso as situações de revisão ganham sentido.

A definição de um destinatário externo para o produto final escrito coloca desafios para as crianças e as aproxima de comportamentos típicos de leitores e de escritores, como reler e revisar sua produção para certificar-se de que está claro o que pretendem comunicar, ou a de cuidar da legibilidade do texto. Dessa forma, situações reiteradas de revisão de um mesmo texto ganham sentido, ao contrário do que ocorre em situações em que se escreve para si mesmo ou para o professor.

Atividades habituais

As *Atividades Habituais* oferecem a oportunidade de trabalhar intensamente em cada etapa da escolaridade com um gênero específico, com determinados autores e temas e de desenvolver certos aspectos dos comportamentos de leitor e de escritor. São consideradas habituais por serem propostas com uma regularidade sistemática e previsível, que pode ser diária, semanal ou quinzenal.

Por essa característica permanente, cumprem o objetivo de comunicar certos comportamentos de leitor e de escritor. Por exemplo: ao ouvirem a leitura habitual de textos literários feita pelo professor, os alunos aprendem a dar opinião sobre o que foi lido, a apreciar a linguagem escrita, a ouvir a opinião dos colegas e a considerá-las desde o ponto de vista proposto, mesmo que não concordem com ele, ao produzir indicações literárias, aprendem a planejar o que e como escrever e a revisar seu texto, colocando-se no lugar do leitor.

¹⁰ Consideramos recomendável que, além dos produtos finais escritos, cada projeto resulte em um produto final oral, para que sejam asseguradas oportunidades de desenvolvimento da comunicação oral dos alunos por meio de situações formais de comunicação.

Sequências de atividades

Diferentemente dos *Projetos Didáticos*, as *Sequências de Atividades* não se direcionam para a elaboração de um produto final. Seu propósito explícito e compartilhado é ler e/ou escrever. Elas também se diferenciam das atividades habituais por terem duração limitada a algumas semanas de aulas.

Favorecem o trabalho com conteúdos não contemplados pela realização de *Atividades Habituais* ou de *Projetos Didáticos* e possibilitam a sistematização de conhecimentos construídos a partir da participação dos alunos em atos de leitura e de escrita.

As *Sequências de Atividades* também se contextualizam em práticas de leitura e de escrita. O envolvimento dos alunos se dá pelas atividades em si e não pelo objetivo de comunicar algo a alguém, como nos *Projetos Didáticos*. Por exemplo: ao desenvolverem uma sequência de atividades de leitura de diferentes versões do conto *A Bela Adormecida*, os alunos comparam versões escritas em diferentes épocas, em diferentes lugares do mundo e reparam na beleza de determinadas formas de registro. Com isso, realizam aprendizagens relacionadas aos comportamentos típicos de leitor, como apreciar a linguagem utilizada nos textos, comparar diferentes versões, ter preferências, saber explicitá-las e justificá-las, relacionados com os propósitos didáticos previstos no planejamento.

Articulação das modalidades organizativas

Para garantir a diversidade e a continuidade das aprendizagens dos alunos em relação às práticas sociais de leitura, escrita e comunicação oral, o professor deve articular e equilibrar a realização de diferentes *Situações Didáticas* contextualizadas em *Projetos Didáticos*, *Sequências de Atividades* e *Atividades Habituais*, ao longo de um período, de uma etapa ou de toda a sua escolaridade.

Os *Projetos Didáticos*, *Sequências de Atividades* e *Atividades Habituais* ocorrem simultaneamente, em um mesmo período do ano letivo, e integram a rotina de atividades propostas aos alunos. Como essas modalidades organizativas têm durações diferentes, algumas podem ser realizadas ao longo de todo o ano ou semestre, outras podem durar meses ou semanas. Para prever a rotina de atividades do período, o professor deve considerar os conteúdos que cada modalidade organizativa se presta a abordar, a duração e a frequência, o que se precisa ensinar e o que já foi aprendido.

A seguir um exemplo de rotina de atividades de Língua Portuguesa prevista por uma professora de 1º ano para ser realizada durante um período de dois meses¹¹:

¹¹ A rotina prevista no exemplo é para dois meses, mas o *Projeto Didático* e as *Sequências de Atividades* irão permanecer na rotina planejada no próximo bimestre, uma vez que têm a duração de quatro meses.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade habitual	Atividade habitual	Atividade habitual	Atividade habitual	Atividade habitual
Leitura por meio do professor	Leitura por meio do professor	Leitura por meio do professor	Leitura por meio do professor	Leitura por meio do professor
Contos de fadas	Lendas	Contos de fadas	Lendas	Contos de fadas
Projeto didático	Sequências de atividades	Projeto didático	Sequências de atividades	Projeto didático
Brincadeiras cantadas	Corpo humano	Brincadeiras cantadas	Corpo humano	Brincadeiras cantadas
Atividade habitual	Atividade habitual	Atividade habitual	Atividade habitual	Atividade habitual
Nomes próprios	Leitura e escrita	Nomes próprios	Leitura e escrita	Nomes próprios
	Textos memorizados		Textos memorizados	

Exemplos: a leitura e a ordenação dos versos de uma cantiga que sabem de memória ou escrita dos nomes dos colegas nas folhas que serão utilizadas para fazerem desenhos nas aulas de Artes.

Ao planejar que tais modalidades organizativas contemplem os conteúdos previamente definidos para serem tratados em determinado ano da escolaridade, possibilita-se que os alunos tenham acesso, ao longo de sua vida escolar, aos diferentes gêneros discursivos, aprendam a lê-los compreensivamente e a produzi-los, apropriando-se de diferentes comportamentos típicos de leitores e de escritores.

Ao contemplar essa organização do tempo didático por meio da definição de modalidades organizativas, o professor possibilita que seus alunos tenham contato com diferentes gêneros discursivos, em variadas *Situações Didáticas*, permitindo que coloquem em jogo conhecimentos de naturezas diversas.

Nas *Atividades Habituais* de leitura por meio do professor, o objetivo é possibilitar que os alunos de 1º ano tenham contato com as narrativas literárias – contos de fadas e lendas – de forma a garantir que em um período de dois meses conheçam um repertório desse gênero e vivenciem comportamentos de leitores, como a apreciação da forma como o texto está escrito, o envolvimento com a história, a expressão de opiniões e de sentimentos e a comparação de diferentes narrativas. O *Projeto Didático* lida com outros gêneros discursivos, as cantigas e os textos instrucionais de como brincar, e possibilita que os alunos reflitam sobre o sistema de escrita, conheçam as características do gênero para poder produzi-lo e se envolvam com a tarefa de aprender a brincar para ensinar outras crianças. A *Sequência de Atividades* trata do propósito de ler para saber mais sobre o tema corpo humano, possibilitando que os alunos se apropriem de procedimentos típicos desse propósito leitor: buscar em diferentes portadores de textos o assunto a ser estudado, ler trechos do texto para se certificar de que trata do assunto em questão, ler e selecionar partes que acha relevante para retornar posteriormente, registrar o que pode servir para seu estudo, relacionar texto (legenda, títulos e subtítulos) com imagens. Já as *Atividades Habituais* de leitura e escrita de nomes próprios e de textos memorizados são destinadas basicamente à reflexão sobre o sistema de escrita, de modo que os alunos possam avançar em seus conhecimentos sobre a base alfabética.

Os diferentes tipos de *Situações Didáticas* – leitura por meio do professor, leitura pelo aluno, escrita por meio do professor, escrita pelo aluno e situações formais de comunicação oral – são modos de contextualizar na sala de aula situações próximas às existentes nas práticas sociais de leitura, escrita e comunicação oral, bem como de possibilitar aos alunos vivenciarem desafios diversificados perante os textos – como ouvintes, produtores, revisores, falantes etc. O *Caderno de Situações Didáticas*, desta coleção, traz exemplos de atividades que ilustram esses quatro tipos.



Leitura por meio do professor

Situação em que os alunos ouvem a leitura que o docente faz e dessa forma entram em contato e aprendem sobre textos que, sozinhos, não poderiam ler naquele momento. Isso se aplica também aos estudantes que já leem convencionalmente, pois saber fazê-lo não garante que possam ler com autonomia e com sucesso qualquer tipo de texto.

Toda a vez que o professor planeja realizar uma leitura em sala de aula, emprestando sua voz para que seus alunos tenham acesso ao conteúdo de um texto, é necessário selecionar criteriosamente o que será lido, considerando o que se deseja que seja aprendido. Feita a seleção, o próximo passo é conhecer bem as características do material e, para isso, convém ler com atenção o texto, buscando compreendê-lo e, ao mesmo tempo, antecipar como poderá ser usado em classe. Voltar a ler para definir como e quando serão feitos comentários, perguntas e eventuais interrupções para dar chance às crianças de se manifestarem é outro cuidado necessário à etapa anterior à realização da leitura em sala de aula.

A leitura pelo professor acontece com diversas finalidades: para introduzir as crianças no mundo literário, para buscar informações, ler para que aprendam a escrever, familiarizar os alunos com a linguagem escrita, mostrar a eles seu próprio comportamento de leitor, compartilhar textos de que gostou ou que julgue interessante para determinada etapa de um *Projeto*, *Sequência de Atividades* ou *Atividade Habitual*.

Ao escolher um texto para ler para as crianças, é importante considerá-las como leitoras, ou seja, como pessoas que devem compreender o que será lido. Por isso, devem-se evitar textos com uma linguagem inexata, com informações banalizadas ou distorcidas, supostamente escritas para o público infantil. No caso de textos literários, o professor escolhe de acordo com a qualidade literária do texto e não por sua “função didática”, como os textos que se propõem a trabalhar conteúdos morais. Antes de iniciar uma leitura, o professor precisa apresentar o material que será lido, introduzindo-o de modo a chamar a atenção dos alunos para a leitura. Além disso, é importante ressaltar os motivos pelos quais escolheu esse material (livro, revista, jornal) para ler para as crianças.

Também é necessário que, ao ler para os alunos, o professor não explique o que diz o texto, mas sim que deixe as crianças construírem o sentido do que foi lido para elas, para que possam criar hipóteses sobre os possíveis significados de certas palavras a partir do contexto. Por exemplo: se em determinado momento alguma criança perguntar o que significa uma palavra que desconhece, o professor pode reler o trecho em que se encontra escrita essa palavra e, então, pedir que os alunos tentem compreendê-la pelo contexto em que está inserida. Uma situação desse tipo aconteceu com uma professora ao ler a palavra SUPERFÍCIE em determinado trecho de *A Pequena Sereia*. Um aluno perguntou seu significado e a professora pediu que todos prestassem muita atenção, pois iria reler o trecho para ver se alguma criança conseguiria compreender o que a palavra designava. Após a repetição do trecho, uma criança levantou a mão e disse: “Eu sei! Superfície é quando passa da água para o ar!”

Outro aspecto importante é variar os encaminhamentos usados nas situações de leitura propostas, pois assim as crianças têm a possibilidade de entrar em contato com diferentes maneiras de se ler, vários comportamentos leitores: ler um livro em capítulos, ler e realizar comentários durante e após a leitura, ler e destacar informações ou recursos utilizados pelo autor. Quando, por exemplo, há uma discussão a respeito de uma parte do texto, o professor deve voltar a ele, relendo-o, explicitando assim mais um importante comportamento de leitor. Outra intervenção que contribui para potencializar as aprendizagens dos alunos sobre os comportamentos de leitores é abrir espaço para que compartilhem suas opiniões sobre o texto lido, bem como relacioná-los a outros já conhecidos pelas crianças.



Leitura pelo aluno

A leitura pelo aluno é uma situação didática prototípica que também se realiza de diversas maneiras, em função de variáveis como objetivos da proposta, conhecimento dos alunos sobre a escrita e/ou o conteúdo do texto, forma de agrupamento etc. O aluno é o protagonista: ele lê, mesmo quando ainda não o faz convencionalmente, colocando em jogo tudo o que sabe. Quase sempre o professor realiza intervenções no transcurso da situação, apoiando-o na leitura e garante as condições necessárias para que a atividade se realize de modo satisfatório, sem abandonar as crianças à própria sorte.

As situações em que as crianças leem por si mesmas se iniciam com o apoio efetivo do professor. À medida que elas ganham maior independência para ler, a mediação do professor diminui e sua participação adquire outras características, como a de escutar atentamente a leitura do aluno, ajudando-o a compreender o que lê. Quando as crianças estão no início da alfabetização, é necessário ajudá-las a utilizar estratégias de leitura diante dos textos, dizendo, por exemplo, o que está escrito e perguntando onde está determinada palavra em um título de conto conhecido. Dessa maneira, o professor ajuda os alunos a considerarem indícios do texto, ou seja, a procurarem letras iniciais e finais, quantas palavras têm o título ou o tamanho de cada palavra que o compõem.

É importante possibilitar situações em que os alunos troquem informações entre si, como no trabalho em duplas, evitando que seja sempre o professor o detentor desse conhecimento, o responsável pela validação de uma única possibilidade de interpretação do texto.

Também é necessário considerar que os alunos conseguem ler mesmo antes de saberem ler convencionalmente, ou seja, conseguem ler pelo contexto e por indícios do texto. Por esse motivo, é recomendável nessa primeira fase trabalhar com textos memorizados, uma vez que as crianças sabem o que está escrito, precisando colocar em jogo estratégias de leitura que as ajudem a encontrar algumas palavras.

Nessas situações, uma intervenção fundamental do professor é a de incentivar os alunos a recorrerem a diversas informações existentes na sala de aula que forneçam pistas para encontrarem outras palavras, como a lista do nome das crianças da turma, ou as palavras que compõem a rotina da classe, enfim, as palavras estáveis. Ao fazer isso, ajuda a turma a estabelecer relações importantes entre as palavras que quer ler e palavras já conhecidas.



Escrita por meio do professor

Situação em que o professor registra o que os alunos produzem oralmente, observando a restrição de que o texto resultante deve ser identificado com a linguagem escrita e não com os textos orais. O docente atua como escriba – anotando à vista da turma o que vai sendo ditado –, mas também participa, fazendo intervenções, problematizando os resultados parciais que vão sendo obtidos à medida que o registro avança e retomando o que já foi produzido. Por vezes, essa situação é chamada de produção coletiva; e em outras ocasiões, de escrita pelo professor. Porém, nenhuma dessas formas parece traduzir a riqueza do que ocorre nessa situação didática que coloca em primeiro plano aspectos fundamentais do ato de escrever.

Essa situação didática possibilita que as crianças, em um primeiro momento, não se preocupem com o sistema notacional em si, uma vez que o professor será o escriba, mas sim com a composição do texto e com a linguagem que estão utilizando. Enquanto participa da produção do texto, o professor coloca em jogo comportamentos de escritor e estabelece com seus alunos um diálogo “de escritor para escritor”: instiga o planejamento do que será escrito, pede sugestões de como podem começar o texto, convida o grupo a escolher qual das ideias sugeridas é a mais adequada, relê o que já está escrito para dar continuidade à produção. Por meio dessas ações, ensina diferentes e importantes comportamentos de escritor.

Além disso, sempre que os alunos produzem um texto é necessário que tenham claro seu propósito comunicativo, contextualizando-o e definindo seu destinatário. Saber para quem se vai escrever é uma condição fundamental para a elaboração de um texto.

Ditar o que será escrito é uma maneira particular de escrever: apesar de não escreverem com as próprias mãos, ao ditarem um texto para o professor, as crianças têm a possibilidade de criá-lo oralmente e, assim, adequarem o que ditam às restrições do tipo de texto, compreendendo as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Ao redigir o que os alunos dizem, é importante que o professor não textualize as ideias que surgem, mas sim problematize com eles a melhor maneira de redigi-las.

Se a proposta for, por exemplo, redigirem um bilhete, convidando outra turma da escola para algum evento, e uma criança diz – “A gente quer que vocês venham aqui e aí a gente vai mostrar uma coisa”.

Cabe ao professor comentar – “Sim, queremos que venham aqui, mas quem sabe dizer uma maneira de escrever isso que o Pedro falou? Precisamos explicar o que é essa coisa que vamos mostrar, não podemos escrever ‘aí’ no texto, esta é uma palavra que apenas dizemos oralmente; não a escrevemos. Como podemos mudar?”

Assim, o professor valida as ideias que surgem e consegue fazer com que os alunos pensem em como devem escrever determinado texto, o que se constitui como o principal foco desta situação didática. Com esse tipo de encaminhamento, garante a autoria das crianças. Isso não significa que não faça parte dessa autoria. Pode também dar opiniões e sugerir ideias, mas sempre em acordo com os alunos. Diante das sugestões, o professor deve perguntar a todos se concordam e, no caso de não concordarem, pedir que deem outra sugestão. Dessa forma, cria oportunidades para que as crianças verbalizem soluções e, assim, aprendam umas com as outras, o que não acontece em situações em que escrevem sozinhas. Por esse motivo, quando se planeja uma situação de escrita individual, recomendamos que antes o professor faça uma escrita coletiva para que as crianças tenham instrumentos suficientes na hora em que forem escrever sozinhas, conheçam procedimentos úteis e tenham experimentado comportamentos de escritores que precisarão colocar em jogo.



Escrita pelo aluno

Essa situação didática é análoga à de leitura pelo aluno. A criança ocupa o papel principal nas ocasiões em que deve escrever. Também há muitas possibilidades diferentes de concretizá-la, conforme o que se pretenda, os agrupamentos que se formem, os conhecimentos dos alunos, o texto a ser escrito etc. Crianças que não escrevem convencionalmente também a realizam, desde que algumas condições didáticas sejam asseguradas, como saber o que precisa ser colocado no papel. Ou seja, elas têm de dominar o conteúdo do texto de tal sorte que possam dedicar-se a pensar em como poderão escrevê-lo.

São muitos os textos que as crianças podem escrever por si mesmas no início do processo de alfabetização. Para isso, é indispensável que tenham construído um amplo repertório linguístico por meio de muitas leituras de um mesmo gênero feitas pelo professor. Além disso, precisam compreender o uso social da escrita. Por esse motivo e sempre que possível, ao realizar uma situação didática desse tipo o professor precisa explicitar para que estão escrevendo, possibilitando que as crianças percebam o uso que se faz da escrita.

Outro aspecto importante no início da alfabetização é considerar que muitos alunos ainda não dominam o sistema de escrita e propiciar a escrita de textos que sabem de memória. Assim, eles não precisarão pensar no que vão escrever, mas sim em como vão fazê-lo. Também é importante que possam buscar apoios em textos presentes na sala de aula, como a lista dos nomes dos alunos, as atividades da rotina ou em textos produzidos coletivamente – lista de brincadeiras preferidas, de frutas que mais gostam etc. –, relacionando as palavras que já conhecem com as que desejam escrever.

As produções das crianças podem ser realizadas individualmente, em duplas ou em pequenos grupos, dependendo do objetivo que o professor tenha para a atividade. O trabalho em duplas ou em pequenos grupos possibilita a troca de conhecimentos entre as crianças, o que é muito enriquecedor. No caso de produções individuais, o professor tem a oportunidade de acompanhar o processo e as hipóteses que cada aluno possui, conhecendo assim as dificuldades que enfrenta durante a tarefa, os tipos de consulta que realiza e as estratégias que coloca em jogo para escrever. Portanto, é importante proporcionar todas essas formas de produções – individuais, em duplas ou em pequenos grupos.

Durante a situação de escrita pelo aluno, o professor deve pedir que releiam o que já foi escrito para darem continuidade ao texto, ou ajudá-los a fazê-lo caso não consigam retomá-lo com autonomia. Ao planejar essas situações, é preciso prever o tempo necessário para que as crianças possam planejar suas escritas, produzir rascunhos, resolver inúmeros problemas que se colocam na produção de textos. No caso de eles serem publicados, também deve ser previsto tempo para fazerem as modificações necessárias, seja a partir da consideração das sugestões de colegas que julgam pertinentes, seja por meio da revisão de sua própria produção.

Numa concepção de aprendizagem em que o aluno constrói conhecimentos a partir das interações com o conteúdo estudado, com os colegas e com os professores, as diversas formas de agrupamento são úteis para atingir diferentes objetivos.

O trabalho em duplas ou em pequenos grupos é bastante adequado para a aprendizagem de dois aspectos importantíssimos na etapa inicial da alfabetização: o do sistema de escrita e o da linguagem que se usa para escrever.

É importante para a aprendizagem do sistema de escrita porque, ao pensar sobre isso junto com outros colegas, a criança pode ser questionada sobre sua hipótese de escrita e se obriga a fundamentar seu pensamento para convencer os demais. Em muitos momentos ela também se vê obrigada a rever suas hipóteses com base no que os colegas estão mostrando e todos esses movimentos a ajudam a avançar.

Discutir com parceiros como organizar uma ideia de modo que o texto fique escrito em linguagem adequada ao gênero textual contribui para que a criança aprimore a linguagem que usa para escrever.

O professor organiza esses agrupamentos com base no conhecimento que tem sobre seus alunos – o aprendido que já consolidaram e o que ainda precisa ser consolidado –, que o levará a propor desafios adequados a cada um. É importante que ajuste o nível de desafio às possibilidades dos alunos para que eles realmente tenham boas questões a resolver. A atividade não pode exigir apenas o que eles já sabem, mas sim que lancem mão do que sabem para resolver o desafio que lhes está sendo colocado e, a partir da reflexão gerada desse momento, construam um novo conhecimento.

Para que a interação entre as crianças seja favorecida e para que seja possível adequar ao máximo os desafios à aprendizagem de cada uma delas, os agrupamentos são definidos de forma heterogênea e levando em consideração a situação didática e os objetivos a serem alcançados, variando assim os critérios de agrupamentos em função da intencionalidade de cada situação didática. Ao planejar os agrupamentos é preciso procurar o equilíbrio entre dois fatores que podem influenciar na qualidade da interação entre os alunos e, conseqüentemente, na possibilidade de construir novos conhecimentos:

- Crianças que demonstrem conhecimentos ou posturas muito semelhantes diante de uma proposta de reflexão sobre o sistema de escrita não devem trabalhar juntas, pois provavelmente não oferecerão oportunidade de reflexão uma para a outra.
- Crianças com conhecimentos muito díspares também não devem estar no mesmo grupo, pois aquela que sabe mais provavelmente fará com que seu conhecimento se sobressaia e, com isso, não haverá interação.

Numa atividade de escrita, por exemplo, pode-se pensar em agrupar uma criança que escreve segundo a hipótese silábica, mas sem atentar para o valor sonoro das letras, com uma que escreve segundo a mesma hipótese, mas está atenta para isso. Tanto a segunda criança será desafiada, pois terá que fundamentar sua hipótese do uso das letras, quanto a primeira, que terá oportunidade de constatar a fragilidade da hipótese que construiu e assim avançar em seus conhecimentos sobre a escrita.

Outro ponto importante a ser considerado ao planejar os agrupamentos é que numa atividade de leitura não se deve agrupar as crianças segundo as hipóteses que têm sobre a escrita.

Como os professores têm acesso aos conhecimentos que as crianças têm sobre a escrita, é comum agruparem os alunos para atividades de leitura, levando em consideração suas hipóteses de escrita (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética, alfabética). No entanto, isso não garante uma boa interação dos alunos com o conteúdo que está sendo tratado, porque não há uma relação direta entre trabalhar com hipótese alfabética e ler com fluência, já que o avanço na construção do sistema de escrita não se reduz ao progresso nas hipóteses, mas inclui a elaboração de conhecimentos específicos sobre os gêneros, as letras e suas combinações possíveis na escrita da língua, a segmentação entre palavras, a pontuação etc.

Ao pensar os agrupamentos para atividades de leitura com o objetivo de refletir sobre o sistema de escrita, é importante considerar o conhecimento das crianças. Por exemplo:

- As que já leem convencionalmente.
- As que ainda não o fazem, mas começam a considerar algumas letras ou sílabas conhecidas, ou o tamanho do escrito (palavra, texto), ou, ainda, sua forma, para antecipar o significado do que está escrito.
- As que recorrem a outros materiais escritos, afixados na classe ou não, para ajudar a atribuir significado ao escrito.

É papel do professor no momento do trabalho em grupo garantir a máxima circulação de informações possível entre os alunos e entre ele e os alunos, pois será a partir dessas informações que cada criança elaborará suas próprias estratégias para resolver os problemas que se apresentam. Muitas vezes ocorre de agruparmos as crianças para trabalharem juntas, mas não atentarmos para a necessidade de colocarmos uma ao lado da outra, com uma folha somente para ambas ou não observarmos que somente uma está realizando a atividade.

O professor precisa estar atento tanto no momento de preparar a sala para atividade quanto no momento de sua realização: passar pelos agrupamentos para fazer intervenções que ajudem as crianças a se colocarem, chamar a atenção de uma para o que a outra está dizendo ou escrevendo, perguntar se concorda, se faria com a mesma letra, ajudá-la a explicitar porque poria determinada letra e não outra ou o que levou em consideração para dizer que ali está escrita determinada palavra e não outra.

Em virtude do ritmo de trabalho de cada dupla e a depender da atividade, algumas duplas terminarão antes das outras. Portanto, é necessário que o professor pense em uma proposta para os que forem terminando, para evitar um clima de dispersão na classe que possa atrapalhar a produção dos que ficarem por último.

Cuidando para garantir a interação entre os alunos na atividade em grupo planejada, a proposição de desafios adequados para a etapa de aprendizagem em que se encontra cada criança e a máxima circulação de informações entre os pares, e destes com o professor, certamente esta se caracterizará como uma boa situação de aprendizagem.

Palavras estáveis são as palavras que, por seu uso constante (o próprio nome, o dos familiares e dos amigos, por exemplo) ou por ser parte de textos memorizados (títulos de histórias, de parlendas, de quadrinhas etc.), se tornam tão conhecidas pelas crianças que elas já conseguem reproduzi-las (grafar) e identificá-las (ler), mesmo antes de compreenderem o princípio alfabético do sistema de escrita, isto é, sem serem capazes de analisar suas partes.

Geralmente, os próprios nomes e os de pessoas próximas se tornam as primeiras palavras estáveis do repertório das crianças. São importantes fontes de informação sobre as letras, suas combinações e os valores sonoros que representam. Por isso, são úteis quando as crianças que escrevem com hipóteses não alfabéticas precisam escrever outras palavras que ainda não são estáveis para elas ou cuja grafia desconhecem. Por exemplo: se precisam escrever a palavra MARTE e conseguem estabelecer relações com nomes que podem ajudar, como Marcelo e Tereza.

Por esse motivo, é importante que o professor incentive a consulta a listas de palavras que sejam comuns às crianças da classe (nomes das crianças do grupo, atividades da rotina diária, nomes dos familiares, títulos de histórias preferidas etc.) de modo a garantir que todas formem um repertório de palavras estáveis. Também é imprescindível que o professor ensine como se usa esse repertório, propiciando que os alunos aprendam a usar procedimentos que os ajudem a estabelecer relações entre essas palavras e as que pretendem ler ou escrever. O próprio professor deve se remeter a essas palavras com frequência, e à vista da turma, quando estiver escrevendo algum texto, de modo que as crianças compreendam que esse é um procedimento que auxilia a produzir uma escrita mais próxima da convencional e, sobretudo, a avançar na construção de conhecimentos sobre a escrita.

Quando se desenvolve um projeto didático nas séries iniciais, os alunos têm oportunidade de aprender a escrever em situações significativas, pois têm o desafio de produzir textos de determinado gênero textual, em um contexto de produção conhecido, para um interlocutor definido, com um claro propósito.

Assim, as crianças produzem textos, mesmos antes de saber fazê-lo de maneira convencional, colocando em jogo o que sabem sobre o sistema de escrita. Ocorre que em alguns casos os textos resultantes não são escritos de forma convencional, ou seja, não são legíveis. Por esse motivo, nessas situações, para que cumpram seu objetivo comunicativo, é necessário que o professor transcreva o texto do aluno – mantendo o texto original – possibilitando que este seja compreendido por qualquer leitor. Quando isso ocorre, dizemos que o texto do aluno foi “normalizado”.

Manter a escrita não convencional da criança em um produto final, normalizando-a, é o resultado de uma decisão pedagógica que pretende valorizar seu esforço e sua produção, além de reforçar a ideia de que é por meio da situação de escrita e da reflexão sobre como se escreve que os alunos se apropriam do sistema de escrita e aprendem a escrever. Substituir a escrita não convencional produzida por uma criança por outra legível representaria um desrespeito ao esforço realizado por ela e uma valorização do produto em detrimento do processo de produção.

No entanto, é preciso tomar um cuidado: alunos, pais e destinatários da produção escrita precisam ter conhecimento do uso do procedimento de normalização dos textos, para que o seu objetivo seja compreendido. Uma forma de comunicar isso é incluir uma explicação na apresentação do produto final feita pelo professor.

Outro cuidado a ser tomado refere-se à seleção dos textos que serão transcritos. Para o professor decidir quais escritas não convencionais necessitam normalização e o limite das escritas não convencionais que serão aceitas (pois podem ser legíveis, embora registradas de forma não convencional), é importante considerar o leitor e a situação comunicativa em que estará inserido o produto final. Se ele circular somente na comunidade escolar (entre pais, alunos e equipe da escola), pode-se manter alguns traços não convencionais, desde que explicitados e justificados, pois é possível compreender que a produção está num contexto escolar. Já os produtos finais que terão circulação social mais ampla, ou seja, que terão como leitores outros membros da sociedade, precisarão ter garantida sua escrita convencional. Exemplificando: se o produto final for um varal de poesias exposto na escola para os pais e comunidade escolar, as escritas de alunos com hipóteses silábico-alfabética podem ser mantidas sem alterações (desde que a decisão seja explicada na apresentação) e somente as escritas de alunos com hipóteses silábicas e pré-silábicas serão normalizadas para garantir a legibilidade dos textos. Mas, se o produto final for uma cartilha sobre a forma de plantio de determinadas hortaliças ou um livro de receitas, que será distribuída para pessoas da comunidade do entorno da escola, todas as escritas precisarão ser revisadas e normalizadas para que o público compreenda o que está escrito e o produto final cumpra o objetivo de comunicar um conhecimento produzido pelos alunos.

INGREDIENTES

1-QUILO DE FIE DE PEIXE
3-LIMAU
4-DE TE DE ALÔ
5-A O A G O T O J
4-X I C A R A D E T R I D O
2-L I T O D I A Ç A I
1-QUILO DE FARINHA
A C O C A A B O T O
1-X I C A R A D E O L E I O

INGREDIENTES
1 QUILO DE FILÉ DE PEIXE
3 LIMÕES
4 DENTES DE ALHO
SAL A GOSTO
1 XÍCARA DE TRIGO
2 LITROS DE AÇAI
1 QUILO DE FARINHA
AÇÚCAR A GOSTO
1 XÍCARA DE ÓLEO

Lista de ingredientes de uma receita com sua normatização



QUEM TEM ASAS
LALAU
PASSARINHOS
SÃO OS MAIS COLORIDOS
DOS ANJINHOS.
PASSARINHOS
SÃO CRIANÇAS.
ENQUANTO ELES VOAM
PORQUE SÃO O QUE SÃO,
ELAS PODEM VOAR
COM AS ASAS
DA IMAGINAÇÃO.

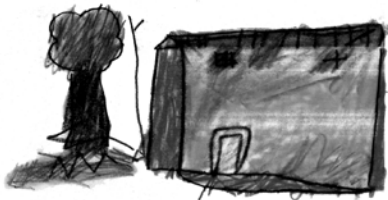


ECLIPSE
LALAU
ONDE?
ONDE?
ONDE?
OLHA LÁ
A LUA BRINCANDO
DE ESCONDE-ESCONDE

TELADU TELADLO
TI EU
DETE
TU MI DA
NOVILO
ratalena



TELHADO TELHADINHO
TELHADO TELHADINHO
TE DOU UM DENTE VELHO
VOCÊ ME DÁ OUTRO NOVINHO



Listas de ingredientes de uma receita normatizada

O uso de letra de imprensa (letra bastão ou letra de forma) maiúscula é recomendável para as atividades de leitura e de escrita propostas aos alunos das turmas de alfabetização, pois facilita a compreensão do sistema de escrita. Isso porque as letras grafadas dessa maneira constituem-se em unidades gráficas de fácil identificação e reprodução pelas crianças – são traços verticais, horizontais, inclinados e circulares.

Esse também é o tipo de letra mais frequentemente encontrado nos livros, na forma maiúscula ou minúscula, o que ajuda os alunos a perceberem, aos poucos, o uso social da escrita.

Em determinados momentos do processo de alfabetização, pautadas nas hipóteses que constroem sobre a escrita, as crianças se utilizam de critérios como quantidade e qualidade das letras para decidir como escrever uma palavra ou para definir o que pode estar escrito e o que pode ser lido. A utilização da letra de imprensa maiúscula favorece o reconhecimento de quantas e quais letras devem compor determinada palavra na medida em que são unidades discretas, diferentemente da escrita feita com letra cursiva, na qual as letras se encontram unidas, “emendadas”. Nesse caso, a tarefa de analisar quantas e quais letras usar se torna mais difícil devido ao traçado contínuo das letras.

Exemplos:

- A sílaba “le” e a letra “b” escritas em letra cursiva – *le* e *b*. Para a criança que ainda não é capaz de reconhecer as letras, é difícil diferenciar a sílaba “le” da letra “b” e ter certeza se são uma ou duas letras, pois a barriga do “b” parece um “e”.
- Em algumas palavras, também é difícil definir quantas e quais são as letras:

BRUXA – *bruxa*

URUCUM – *urucum*

LIVRO – *livro*

No entanto, a aprendizagem da letra cursiva tem grande importância e corresponde a uma expectativa social muito generalizada e recorrente. Trata-se, porém, de uma aprendizagem de natureza diferente da compreensão do sistema de escrita, embora muitas vezes ambas sejam confundidas. Escrever convencionalmente e dominar a escrita com letra cursiva são conteúdos que durante muito tempo foram ensinados juntos.

Hoje sabemos que compreender como a escrita funciona corresponde a um processo de construção e reelaboração de hipóteses, um conteúdo de natureza conceitual, que envolve processos complexos de compreensão. Já aprender a grafar letras corresponde a um conteúdo de natureza procedimental, que requer a apropriação de um saber fazer, uma técnica. Em função dessas peculiaridades, considera-se recomendável que a escola se responsabilize pelo ensino da letra cursiva quando os alunos já tenham compreendido o sistema de escrita alfabético. Ao conduzi-los em direção a essa conquista, é necessário propiciar aos alunos o estabelecimento de relação entre os diferentes tipos de grafia (com letra bastão maiúscula, minúscula ou letra cursiva) de forma a poderem usar o conhecimento que construíram de forma generalizada e fluente.

Ao compartilharmos a leitura com outras pessoas podemos nos beneficiar de suas competências para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os textos (Colomer, 2007)¹². A leitura compartilhada permite que o aluno tenha acesso a textos e a situações de leitura que provavelmente não teria oportunidade de enfrentar individualmente, por si só, naquele momento de seu processo de aprendizagem.

A leitura compartilhada pode estar presente na sala de aula, independentemente da modalidade organizativa – *Projeto, Sequência de Atividades, Atividades Habituais* – ou do gênero textual que está sendo trabalhado. Basta para isso que seja garantido que os alunos tenham acesso direto ao texto que será lido. Isso pode acontecer de diversas formas:

- O professor pode ter vários exemplares de um livro ou tirar diversas cópias do texto e distribuir uma para cada aluno ou duplas de alunos.
- O texto pode ser projetado na parede da sala por meios diversos: como transparências e um retroprojetor; ou digitalizando as páginas do livro e projetando-as por meio de um computador e de um data show.
- O texto pode ser copiado em letras grandes na lousa ou em um cartaz afixado na parede.

O acesso direto ao texto favorece que as crianças participem de uma importante situação: a de ler junto com seus colegas e o professor um mesmo texto, que seja significativo para elas. Assim, elas compartilham comportamentos fundamentais de leitores, como comentar trechos que lhes chamem a atenção ou dados apresentados (quando se trata de um texto informativo, por exemplo), podem expor os sentimentos que o texto suscitou, salientar o uso de palavras ou formas de dizer algo pouco usuais na linguagem oral, conversar sobre características linguísticas ou gráficas dos variados gêneros textuais (literários, informativos, prescritivos, tabelas, esquemas etc.), estabelecer relações entre o texto e a imagem, quando houver, e desse modo construir o sentido do que está sendo dito pelo autor.

Nesse tipo de proposta, tanto as crianças que já leem convencionalmente quanto as que não o fazem poderão ampliar seus conhecimentos sobre o sistema de escrita, já que serão convidadas, ora a acompanhar no texto a leitura feita pelo professor, ora a ler fragmentos do texto por si próprias.

Para que alunos que não leem de forma convencional possam ler por si mesmos devem ser utilizadas algumas passagens de textos bem conhecidas, como as partes que se repetem em um conto, ou as falas de personagens já lidas muitas vezes pelo professor; ou partes cujo conteúdo possam antecipar a partir do conhecimento que têm sobre o gênero ou o assunto. Com isso, assim como os leitores convencionais, os alunos poderão fazer antecipações e verificações sobre o que está escrito, relacionar o que sabem que está escrito ao texto, localizar palavras, apoiando-se nas ilustrações ou no conhecimento que já têm sobre as letras e seu valor sonoro convencional.

¹² Consultado o texto: *Ler com os Outros*. IN: COLOMER, Teresa. *Andar entre Livros: A Leitura Literária na Escola*, pp.143-158. São Paulo: Global, 2007.

Uma das características do trabalho com projetos didáticos é a necessidade de o professor compartilhar com os seus alunos os propósitos do trabalho desde o início, em função do produto final que irão produzir. Ou seja, desde o começo do projeto os alunos ficam sabendo quais são seus propósitos comunicativos – o que irão produzir, para quem e para que.

O propósito comunicativo corresponde aos objetivos que habitualmente guiam a leitura, a escrita e as situações de comunicação oral que se realizam em práticas sociais de leitura e de escrita fora da escola. Por exemplo: organizar um livro de receitas típicas da comunidade para documentar e divulgar um conhecimento popular, produzir orientações para o plantio de hortaliças, visando melhorar os hábitos alimentares da comunidade em que os alunos vivem, organizar um livro com brincadeiras cantadas para presentear crianças menores etc.

Compartilhar o projeto tem, portanto, o objetivo de propiciar que os alunos se sintam responsáveis pelo trabalho a ser realizado em função desse propósito, fazendo com que todos – professor e alunos – orientem suas ações para o cumprimento dessa finalidade compartilhada.

Para que os alunos se envolvam e participem da definição inicial do projeto, o professor planeja antecipadamente o que será realizado e quais os propósitos didáticos¹³ – objetivos de aprendizagens dos alunos em relação aos conteúdos da Língua Portuguesa e de Artes – que poderão ser relacionados com os propósitos comunicativos. Em uma das aulas iniciais de desenvolvimento do projeto, dá espaço para que as crianças se manifestem, contribuindo com ideias sobre como o propósito comunicativo pode ser alcançado, problematizando o que sugerem (apontando inadequações, impossibilidades e dificuldades das propostas que elas fazem) e direcionando o que indicam ao que havia planejado. Esse movimento de incluir a proposta das crianças, articulando-as ao planejamento do professor, é que garante que o projeto seja compartilhado com o grupo e não apenas apresentado totalmente definido.

Ao iniciar o projeto e compartilhá-lo com os alunos, o professor combina os dias de aulas da semana em que trabalharão nele, marcando-os no calendário da classe para que todos tenham isso presente. Sugerimos que as aulas dedicadas aos projetos propostos nesta coleção sejam realizadas três vezes por semana e tenham, no máximo, duas horas de duração.

Um exemplo bastante representativo da dinâmica de uma aula dedicada a compartilhar um projeto com os alunos pode ser observado na Creche Central da Universidade de São Paulo (USP)¹⁴, com alunos de 6 anos. As professoras planejaram as atividades com antecedência e sabiam aonde queriam chegar com os alunos, mas compartilharam o projeto com as crianças, que participaram e tomaram decisões de modo que, ao final, se sentiam como se tivessem definido o que fazer por si mesmas.

O calendário de eventos da creche inclui uma Feira do Livro, que ocorre uma vez ao ano e tem como objetivo inserir cada vez mais as famílias numa comunidade de leito-

¹³ São os objetivos que guiam a realização de situações de aprendizagem na escola. Têm caráter estritamente didático. Exemplos: adquirir confiança em si mesmo como leitor; aprender a usar procedimentos de revisão de texto; antecipar o conteúdo do texto escrito, coordenando informações do texto e do contexto; adquirir fluência na leitura etc.

¹⁴ A atividade relatada ocorreu em 2002, na Creche e Pré-Escola Central - Coseas – USP, sob a responsabilidade das professoras Maria Claudia L. N. Perna da Silva e Regina Cavalheiro, da coordenadora pedagógica de Clélia Cortez e da supervisora técnica de serviços Martha Musa Magaldi.

res e oferecer parâmetros para escolha de livros. Nesse contexto, foi desenvolvido um projeto em que o propósito comunicativo era produzir textos (indicações literárias) com o objetivo de orientar outros leitores na escolha mais criteriosa dos livros. Seu propósito didático era ampliar a relação das crianças com a leitura, possibilitar a troca de impressões e de sugestões de boas leituras, e a produção de indicações literárias. Esperava-se que as crianças, ao produzirem as indicações literárias, desenvolvessem conhecimentos sobre a linguagem típica desse gênero discursivo, além de ampliarem e aprimorarem seus conhecimentos sobre o sistema de escrita.

Ao iniciar a aula em que compartilhou o projeto com os alunos, a professora retomou o evento que se aproximava – a Feira do Livro – e indicou aos alunos que precisavam fazer algo para ajudar os adultos e outras crianças da creche a escolherem um bom livro na feira. Dessa maneira, compartilhou com eles um problema e os colocou como responsáveis por pensar uma solução.

Ao tentarem resolver o problema proposto, os alunos levantaram várias sugestões, entre elas a produção de um livro; fazer teatro; escolher os livros e ler para as pessoas. À medida que indicavam essas diferentes possibilidades, a professora argumentava, ajudando-os a refletirem sobre a adequação de suas propostas. Por exemplo: a relação entre o teatro que iriam fazer e os livros que as pessoas poderiam comprar; a ideia de lerem os livros, considerando que são muitos e as pessoas iriam à Feira em diferentes horários e ao longo dos vários dias, o que representaria uma dificuldade de lerem tudo a todos.

Quando alguns alunos falaram que eles já conheciam muitos livros e poderiam recomendar os que são bons e apontar os que não são tão bons, a professora percebeu que essa colocação ajudaria a caminhar com os alunos em direção ao seu objetivo – produção de indicações literária. Ela focou nessas falas e incentivou a turma a pensar mais a respeito. Por meio de suas intervenções, as crianças foram chegando cada vez mais perto da ideia de produzirem as indicações literárias. Elas afirmaram, por exemplo, que poderiam fazer uma seleção prévia dos livros, sugeriram que os visitantes lessem somente um trecho do livro, propuseram levar os livros da classe que são bons para os visitantes verem. Nessa última sugestão, a professora aproveitou para dizer que era uma boa ideia, mas que em vez de levarem os livros – que não poderiam ser vendidos – havia outra forma mais prática de mostrarem os livros que achavam bons para as pessoas.

Com esses questionamentos, apresentou alguns produtos finais feitos por turmas anteriores, bem como portadores de texto que circulam socialmente, como catálogos de editoras, para que os alunos, em duplas, explorassem os materiais e analisassem do que se tratava. Após essa atividade, a professora solicitou que as crianças socializassem suas descobertas, registrando-as no quadro. Elas indicaram, por exemplo: que os materiais apresentavam desenhos dos livros, muitas coisas escritas, preço, coleções, o nome do autor e do livro.

A professora leu algumas indicações literárias e analisou-as com os alunos, possibilitando que observassem a relação entre o que haviam indicado (levar os livros que acham bons) e o que acabaram de analisar, de forma que as crianças percebessem que os textos falavam sobre vários livros. Ao serem questionadas como isso poderia ter sido feito, elas sugeriram que alguém deveria ter lido o livro e escrito o que achava

sobre ele e que esse texto serviria para alguém que quisesse comprar o livro saber do que se tratava.

Com esse caminho percorrido, a professora retomou a ideia apresentada por um aluno, de falarem sobre os livros que gostaram e contarem um pouco de sua história para que as pessoas ficassem com vontade de lê-los. Em seguida, informou que isso recebe o nome de indicações literárias e propôs que pensassem o suporte em que apresentariam suas indicações: cartaz, varal, catálogo, placas, livrinhos etc.

Nesse exemplo, a professora consegue mobilizar a participação das crianças a partir do que sabem por meio de perguntas que possibilitam que coloquem em jogo seus saberes. Além disso, ela tem claros os objetivos definidos previamente, organiza a sala de forma a privilegiar a circulação de informação durante o desenvolvimento da atividade (as crianças sentadas em círculo), faz intervenções que incentivam a participação de todos, discute as propostas das crianças, analisando suas adequações e salientando as boas contribuições. Para a continuidade da reflexão, apresenta materiais previamente selecionados para as crianças analisarem, o que possibilita discutirem algumas características das indicações literárias.

Assim, as crianças participam ativamente das decisões, analisam o gênero adequado para comunicar o que pretendem, decidem sobre o portador dos textos que produzirão e, conseqüentemente, se sentem muito responsáveis pelo produto que irão fazer. Este envolvimento das crianças com o propósito comunicativo permite também que os propósitos didáticos sejam atingidos.

O momento em que os produtos finais são divulgados e entregues a seus destinatários se reveste de especial importância no processo de realização dos projetos didáticos.

Preparação do evento

Alguns procedimentos relativos à preparação da finalização dos projetos são comuns a todos eles¹⁵.

Definição do local a ser realizado – Juntamente com os alunos, o professor avalia qual o melhor local a ser utilizado para o evento de finalização – sala de aula, auditório, pátio, espaço público –, considerando:

- A adequação em função do tipo de produto final e do evento de finalização bem como da quantidade prevista de convidados. Se for um varal, é preciso considerar espaço livre para circulação do público e o suporte ou apoio para estender o varal; se for um seminário, deve-se garantir um local que não disperse a atenção dos convidados e que eles possam ver o que será exposto e ouvir o que será apresentado; se for uma exposição, verificar se o espaço comporta o grupo de monitores mais os visitantes; se for uma aula de culinária, verificar se o público convidado caberá no espaço destinado a ele.
- O tipo de acomodação em função do tempo de duração do evento. Se a apresentação for rápida, o público pode ficar em pé, desde que todos tenham uma visão adequada; se for demorada, será preciso providenciar cadeiras ou banco para garantir o conforto das pessoas.
- A ventilação adequada para que o público possa manter a atenção ao que será apresentado.

Levantamento do material e equipamentos necessários – O professor antecipa, com a colaboração dos alunos, todo o material e equipamentos que serão utilizados. Verifica o que será necessário preparar ou solicitar ao gestor da escola. Faz uma lista para que possa acompanhar o que já foi providenciado e o que ainda precisa ser garantido até o evento.

Exemplo: para a exposição do varal, serão necessários barbante, pregadores, suporte e materiais para fixá-lo; para a aula de culinária, devem ser providenciados os ingredientes para a preparação da receita, os utensílios necessários etc.

Definição da programação geral do evento na escola – Caso a escola tenha vários projetos com suas finalizações previstas para o mesmo período, será necessário discutir com os alunos, demais professores e gestor escolar uma programação para os eventos, considerando a realização de:

- Eventos simultâneos: finalizações de diferentes projetos ocorrendo concomitantemente em espaços distintos da escola. Exemplos: aula de culinária em uma sala, exposição do museu com relatos de infância das pessoas da comunidade em outra; sala e exposição do varal de poemas no pátio da escola.
- Eventos em sequência: as finalizações ocorrem em uma sequência, contando ou não com o mesmo público. Exemplo: no auditório da escola ou em um palco mon-

¹⁵ Procedimentos específicos relativos a um ou outro projeto didático apenas estão indicados nos materiais correspondentes a eles.

tado no pátio, os alunos de uma classe apresentam o seminário sobre plantio de hortaliças; em seguida os alunos de outra classe dão uma aula de culinária e, por fim, as crianças de uma terceira classe ensinam as brincadeiras cantadas.

Reunião com gestor da escola – Todas as decisões relacionadas à preparação do evento de finalização (local, materiais, programação) devem ser discutidas com o gestor da escola. O professor deve preparar os alunos para essa reunião. Essa é uma oportunidade de eles aprimorarem seus conhecimentos ligados à linguagem oral formal, pois irão apresentar reivindicações, comunicar decisões, ouvir opiniões, tomar decisões conjuntas etc.

Produção e envio dos convites – Após definir quando e onde o evento será realizado, o professor deve propor aos alunos a organização da lista de convidados, a produção do convite e a definição de como entregá-lo. Para a produção do convite, pode utilizar os exemplos disponíveis nos materiais de apoio que acompanham esta coleção, para que os alunos possam conhecer as características do gênero e o conteúdo a ser escrito.

A produção do texto deve ser realizada em situação de escrita por meio do professor, ou seja, os alunos ditam e o professor registra o texto na lousa ou em um cartaz para que todos possam acompanhar. Fazem a revisão coletivamente e, em seguida, os alunos copiam o texto no suporte definido.

Essa situação de cópia com sentido permite ao professor tratar dos cuidados com a legibilidade, o capricho e a distribuição do texto no papel. Essa é uma situação de escrita com propósito social real que não pode ser “desperdiçada”!

Exposição da produção dos alunos – O professor define quais produções realizadas durante o desenvolvimento do projeto didático (além dos produtos finais) serão expostas no dia da finalização e em que local. Para isso, deve considerar que algumas produções são mais adequadas para serem apresentadas na reunião de pais, como as que indicam o percurso da produção de cada aluno e as aprendizagens alcançadas no decorrer do desenvolvimento do projeto. Nos projetos em que somente uma produção de cada aluno for selecionada para ser exposta, poderá haver uma pequena exposição em outro local da escola, exibindo as demais produções.

Como critério para a escolha das produções dos alunos é preciso considerar a quantidade – que não pode ser extensa para não cansar os convidados – e sua representatividade, escolhendo aquelas que melhor explicitam as aprendizagens do aluno e sua autoria. Nesse momento deve-se levar em conta o lema “poucos e bons”.

O professor considera também o local mais adequado para a exposição dessas produções para que não concorram com o produto final. Por exemplo, o varal coletivo deverá estar exposto em local distante das outras produções feitas pelos alunos para que essas não chamem mais a atenção dos convidados.

Realização do evento de finalização

Assim como a preparação, a realização do evento de finalização necessita contar com alguns cuidados que são comuns a vários projetos. São eles:

Organização da equipe escolar antes do evento – No dia do evento de finalização, os professores e a equipe escolar devem chegar com antecedência à escola ou ao local em que ele será realizado, para garantir que tudo esteja pronto antes de os convidados chegarem. Para que o trabalho seja realizado em equipe, podem listar todas as tarefas a serem realizadas e dividi-las entre a equipe com antecedência, sendo que o gestor fica com a responsabilidade de acompanhar a sua execução.

É preciso garantir que os materiais a serem expostos estejam todos organizados: os produtos finais, nos seus devidos lugares; e os equipamentos a serem utilizados, adequadamente dispostos e testados. É aconselhável que tudo esteja pronto e organizado com pelo menos uma hora de antecedência, para que, em seguida, professores e equipe escolar possam se arrumar e aguardar a chegada dos alunos e seus convidados.

Recepção dos convidados – Alguém da equipe escolar é definido para recepcionar os convidados logo na entrada do local do evento e encaminhá-los para o espaço da apresentação.

Enquanto os convidados aguardam o início do evento, professores e outros membros da equipe da escola podem mostrar as produções dos alunos, comentá-las e falar sobre o processo de aprendizagem de que fazem parte, de forma a acolher os convidados.

Abertura e apresentação da programação – Ao iniciar o evento de finalização, o gestor escolar ou um representante da equipe pedagógica faz uma abertura oficial, agradecendo a participação de todos, valorizando a presença dos familiares e convidados, salientando os aspectos positivos do desenvolvimento do trabalho dos alunos e explicando a programação das atividades.

A programação do evento pode ser exposta em um cartaz em local de fácil visualização, ser encaminhada aos convidados juntamente com o convite, ou, ainda, ser entregue logo que chegarem ao evento.

Apoio aos alunos durante a finalização – Enquanto os alunos fazem as suas apresentações, o professor permanece em local próximo a eles para auxiliá-los no que for necessário – caso alguém se perca na hora de falar ou se atrapalhe por nervosismo. A proximidade do professor gera segurança e pode ajudar no sucesso dos alunos.

Participação dos alunos em situação de comunicação oral – Dependendo das situações de comunicação oral previstas na finalização, é possível que nem todos os alunos tenham oportunidade de se apresentar ao público. Nesses casos, o professor deve combinar antecipadamente onde ficarão os alunos que vão fazer a apresentação, o que farão e em que lugares vão ficar aqueles que vão dar-lhes apoio – todos devem ter uma tarefa a cumprir.

A entrega dos produtos finais – O momento de entrega dos produtos finais tem um valor muito grande, pois representa o trabalho realizado pelos alunos ao longo de um período de tempo em que se dedicaram muito, estudaram, escreveram, leram, revisaram, desenharam, cuidaram dos acabamentos, enfim, produziram o melhor que podiam.

Por esse motivo, nesse momento, o professor explicita a importância dos produtos finais, agradece a possibilidade que teve de participar com os alunos do processo que resultou em sua elaboração, parabeniza-os pelo resultado e aproveita para exteriorizar o seu sentimento de realização e dever cumprido.

Caderno para registro do evento de finalização – O professor ou o gestor da escola poderá dispor de um caderno para registrar a presença dos convidados, seus eventuais depoimentos e comentários sobre o evento. Para que o caderno com os registros sirva como documentação e histórico do evento, alguém que tenha uma caligrafia caprichada faz a abertura, indicando a data, o nome do evento e outros dados de identificação.

Porém, é preciso cuidar para que pais ou outros convidados que não saibam escrever não se sintam constrangidos com o pedido. Para isso, o responsável pelo caderno poderá sugerir que, caso queiram se manifestar, o texto pode ser ditado para ele, que fará o registro escrito, identificando a pessoa. Esse responsável deve ser escolhido entre os funcionários da escola, ou entre os alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. Ele deve acompanhar a entrada (registros da presença) e a saída dos convidados (registro dos depoimentos e comentários), solicitando suas contribuições para o caderno do evento.

Recepção dos colaboradores do projeto – Recomenda-se que, sempre que possível, pessoas da comunidade que contribuíram para o desenvolvimento de algum projeto didático – participando de entrevistas, dando depoimentos, ensinando algo aos alunos etc. – sejam convidadas para participarem do evento de finalização. Nesses casos, o professor informa antecipadamente ao gestor da escola para que ele recepcione esses convidados especiais, conduzindo-os ao local previamente preparado para acomodá-los e, durante a abertura do evento ou em um momento da finalização considerado adequado, agradece a colaboração publicamente. Se for o caso, pode ainda convidá-los para fazerem uso da palavra.

Ao considerarmos como objeto de ensino da língua as práticas sociais de escrita, colocamos como desafio que as crianças produzam textos em situações comunicativas nas quais se explicitam o que escrever (conteúdo do texto), como (considerando as características do gênero discursivo em que a informação será veiculada) e para quem (o destinatário da produção escrita).

Essas restrições possibilitam que os alunos tenham bons problemas a enfrentar ao longo de sua produção; um deles é a necessidade de revisarem seus textos para garantirem que comuniquem aquilo que pretendem. Para isso, devem colocar-se na posição do leitor que irá lidar com as informações contidas no texto.

Além disso, e segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN)*¹⁶, a revisão de texto é um “espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua (e mesmo de comparação entre linguagem oral e escrita)”. A revisão é um “conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto. (...) a revisão de texto é uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto”.

Tipos de revisão

Como um texto contempla forma e conteúdo, o processo de revisão com a intenção de melhorá-lo pode abranger, em linhas gerais, duas frentes de atuação: a revisão dos aspectos notacionais (a escrita propriamente dita) e a revisão dos aspectos discursivos (a linguagem usada para escrever). A revisão dos aspectos notacionais se relaciona às características da representação gráfica da linguagem e os aspectos discursivos referem-se às características da linguagem em uso.

Usualmente, a revisão dos aspectos discursivos é feita antes da revisão dos aspectos notacionais, uma vez que a análise – principalmente ortográfica – só tem sentido no texto final, visto que a revisão dos aspectos discursivos pode incluir e excluir palavras, deslocar, acrescentar e suprimir trechos, alterando consideravelmente o texto.

Além dessa distinção entre aspectos notacionais e discursivos, ao se propor a revisão como situação de aprendizagem, é preciso que se selecione dentre tais aspectos o que será tratado em diferentes momentos, de maneira que os alunos possam concentrar-se em cada questão em momentos distintos. Se a proposta for de análise dos aspectos discursivos, a revisão pode se concentrar na substituição de palavras para evitar repetições desnecessárias, para que o texto fique mais bonito e mais agradável de ler. Outro foco pode ser a utilização de marcadores temporais que auxiliem o leitor a compreender a sucessão de determinados acontecimentos apresentados em uma carta. Ou como as sequências de ações estão indicadas no modo de preparo de uma receita, de forma a garantir uma coerência ao longo do texto.

¹⁶ *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, p. 80, 1997.

Revisão textual relacionada aos aspectos discursivos

Com as atuais pesquisas na área da aprendizagem da língua, hoje se sabe que as crianças constroem concomitantemente conhecimentos relacionados à escrita e à linguagem escrita. São saberes que permitem pensar sobre quantas e quais letras utilizar para escrever e em que ordem, bem como sobre o tipo de linguagem que se usa para escrever os textos de diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente.

Desse modo, mesmo ainda não sabendo escrever de forma convencional, as crianças podem construir conhecimentos sobre a linguagem típica dos textos escritos e produzir oralmente textos de gêneros variados. Esse saber lhes permite também proceder a revisões textuais coletivas, principalmente se ainda não sabem escrever convencionalmente, ou individualmente e em pequenos grupos, para aprimorar os aspectos discursivos da produção em questão.

Para que tais aspectos possam ser tratados, o professor precisa considerar o seguinte:

- Se os alunos forem solicitados a ler o texto a ser revisado, deve apresentá-lo sem as questões ortográficas que necessitam revisão, para que possam concentrar-se no aspecto da linguagem escrita que será proposto.
- É importante identificar as questões discursivas que podem ser trabalhadas nas produções para que sejam tratadas separadamente, em diferentes momentos de revisão, evitando assim sobrecarregar os alunos com pedidos difíceis de conciliar.

Exemplo: um professor seguiu os seguintes passos na revisão dos aspectos discursivos de um relato coletivo das lembranças de um entrevistado para a exposição do *Projeto Museu* (o texto apresentado aos alunos já havia sido corrigido pelo professor¹⁷ em seus aspectos notacionais):

1. Analisar se tudo o que tinham como objetivo incluir no relato, a partir da análise da entrevista, estava contemplado.
2. Substituir termos típicos da linguagem coloquial presente no texto por palavras ou expressões que se ajustem à linguagem escrita.
3. Analisar a voz narrativa utilizada, ou seja, verificar quem “fala no texto”, pois a entrevista apresenta a voz narrativa do entrevistado (na maior parte dos casos em 1ª pessoa), enquanto o relato da memória, feito pelos alunos, deve referir-se ao entrevistado na 3ª pessoa.
4. Substituir termos repetidos relativos à mesma coisa ou pessoa, como “ele” ao citar o entrevistado.

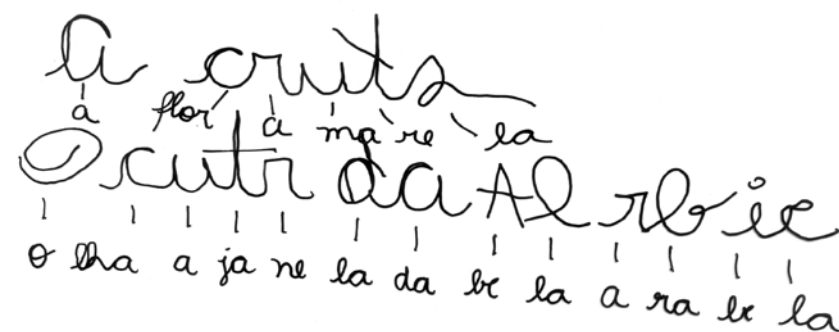
Esse percurso possibilitou que o texto revisado em várias etapas, incluindo a revisão dos aspectos notacionais, tivesse uma qualidade muito superior ao texto produzido inicialmente. Ao abordar as diferentes questões separadamente, o professor pode sistematizar os conhecimentos colocados em jogo em cada oportunidade, como distinguir expressões típicas da linguagem oral e da linguagem escrita ou construir conhecimentos sobre a voz narrativa predominante presente nos textos.

Tais conhecimentos, ao serem sistematizados, permitem que os alunos os reutilizem em novos contextos, de modo a se apropriarem cada vez mais deles, tornando-se produtores de textos cada vez mais competentes.

Revisão relacionada aos aspectos ortográficos

Para propor o trabalho com ortografia, o professor precisa considerar os conhecimentos dos alunos sobre a escrita. A revisão de aspectos ortográficos será proposta apenas às crianças que escrevem segundo a hipótese alfabética, pois, antes disso, não faz sentido para elas pensar sobre a ortografia.

Exemplos:



Para uma criança que apresenta esta escrita, a revisão dos aspectos ortográficos não é indicado, pois ela ainda não compreendeu como funciona esse sistema de representação. Da mesma forma, a criança que produziu a escrita a seguir, embora demonstre saber um pouco mais sobre como escrevemos em português, também ainda não parece ter construído conhecimento suficiente para compreender as questões de natureza ortográfica.

1-a D RADATA → A BARATA

2- PAICACO → PAI FRANCISCO

3- A CAN VIR \rightarrow A CANOA VIROU

4-A LE RI \rightarrow ALERIM

5- $\text{eA} \text{ P}_D \text{ R}_U \text{ R}_U \rightarrow \text{SAPO} @ \text{URURU}$

¹⁷ Essa primeira correção pelo professor não significa que posteriormente ele não vá retomar os erros ortográficos e propor a revisão dos aspectos notacionais. Essa correção cumpre a função de possibilitar aos alunos centrarem sua atenção nos aspectos discursivos.

É comum e compreensível que na fase inicial da alfabetização as crianças cometam muitos erros de ortografia, pois ainda estão tentando compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Suas questões são anteriores à compreensão e apropriação da norma ortográfica. Elas estão preocupadas com quantas e quais letras usar para escrever e em que ordem. Embora já se deparem com dúvidas ortográficas, em geral, é só depois de escreverem alfabeticamente, dominando os valores sonoros que cada letra ou dígrafo pode ter, que começam a questionar-se sobre a relação letra-som, tendendo, então, a se apropriarem, de modo sistemático, da norma ortográfica.

Para fazer a revisão ortográfica, o professor identifica os erros mais recorrentes nos textos dos alunos (as ocorrências ortográficas escritas de forma não convencional) e planeja *Sequências de Atividades* para que eles analisem e reflitam sobre elas.

É importante que o trabalho com ortografia seja desenvolvido em duas frentes articuladas: uma contextualizada, feita a partir de produções textuais realizadas em projetos didáticos, e outra fora do contexto de uso real. Embora sejam os textos produzidos no marco do projeto que precisem de revisão, já que serão lidos por outras pessoas, é fora dos textos, analisando as palavras e refletindo sobre os variados usos de letras e dígrafos existentes nelas, que o aluno poderá compreender melhor alguns aspectos da ortografia.

O professor seleciona as questões ortográficas com as quais irá trabalhar baseado nas dúvidas e nos erros apresentados nas situações contextualizadas de produção de texto e planeja *Sequências de Atividades* para trabalhar em outros momentos (paralelamente aos projetos) com a problematização dessas questões. Ao voltarem para a produção textual, em momentos de revisão, espera-se que os alunos sejam capazes de utilizar os conhecimentos construídos por meio da participação de *Sequências de Atividades* de ortografia para detectar e resolver, de forma consciente e eficaz, os erros ortográficos relacionados com o que foi trabalhado que possam existir em sua produção.

É importante propor revisões nas quais a criança observe um único aspecto de cada vez. Por exemplo: “Hoje, cada um irá revisar seu texto, observando se fez uso adequado do RR”.

Em nossa língua temos erros de diferentes naturezas, alguns se explicam por regras, outros não. Aprender ortografia não é um processo passivo, nenhum simples armazenamento de formas corretas na memória. Implica errar e refletir sobre o erro, comparar grafias e pensar no princípio que podem ter em comum. Para o professor que olha a produção da criança sem muito cuidado, pode parecer apenas que ela errou ou acertou. No entanto, o “erro” do aluno pode revelar diferentes níveis de conhecimento.

O aluno pode não ter consciência de que errou, nem desconfiar de que a forma como grafou está errada. Ele pode ter dúvidas ortográficas, o que fica evidente quando pergunta ao professor se é com essa ou aquela letra que se escreve uma palavra; ou, ainda, quando escreve a mesma palavra de forma diferente em trechos distintos em um mesmo texto. Ele também pode ter avançado em seus conhecimentos, de modo a autocorrigir-se, detectando os erros que cometeu.

Suponhamos que o professor notou nos textos produzidos por seus alunos uma variedade de soluções para o uso do C e do QU¹⁸. Ele planeja uma atividade para tratar dessa questão. Num primeiro momento, agrupa os alunos em duplas ou pequenos grupos. Informa a eles que notou que estão usando o C e o QU de maneira inadequada em seus textos. Por isso selecionou várias palavras em que aparecem esses sons para que leiam e separem em grupos, pensando no que elas têm de parecido para poderem fazer parte do mesmo grupo. Pede aos alunos que, depois de montarem os grupos de palavras, olhem para elas e pensem como poderiam saber quando se usa o C e quando se usa o QU, e que elaborem uma regra para o uso dessas letras.

Socializados os trabalhos de todas as duplas, o professor problematiza seus resultados, ajudando os alunos a formularem melhor a regra que elaboraram. Convida a turma a elaborar uma regra coletiva para o uso do C e do QU. As crianças ditam e o professor toma nota da regra da maneira que elas formularem.

As crianças copiam a regra no caderno e o professor informa que em outro dia irão revisar os textos que escreveram para o produto final do projeto, para ver se aparecem palavras com C e QU escritas de modo diferente do que a regra determina. Quando chegar a data planejada, entrega às duplas o texto que estão produzindo no marco do projeto para que revisem pensando na regra que elaboraram.

Para esse tipo de atividade é aconselhável utilizar palavras que apareceram nos textos dos alunos. Para o primeiro momento se faz necessário providenciar para cada dupla uma folha com as palavras com a regularidade a ser trabalhada ou as palavras escritas no quadro para que copiem no caderno e um cartaz para registrar a regra elaborada pela classe para a regularidade estudada e afixar na sala de aula.

¹⁸ No material de apoio do *Projeto Poemas*, consultar os textos de Artur Gomes de Moraes: *Para que Ensinar Ortografia?* (M3U5T4) e *O que Aprender de Ortografia?* (M3U5T5), do Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), Ministério da Educação.

Alguns dos textos produzidos durante um projeto serão lidos por outras pessoas e, por isso, é necessário retomar com os alunos a necessidade de que sejam passados a limpo para que estejam bastante legíveis e escritos de forma caprichada, como todos os textos que costumam ser publicados em livros, jornais, revistas, cartazes de propaganda etc.

Quando estamos trabalhando com as crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, passar a limpo um texto é uma ação que exige bastante cuidado e orientação por parte do professor, porque será, provavelmente, a primeira vez que tais crianças se verão desafiadas a executar essa tarefa.

Para realizá-la, inicialmente, o professor prepara o suporte em que o texto será copiado. Depois, delimita o espaço em que a criança irá escrever e, se for o caso, a área destinada a uma imagem. Isso pode ser feito traçando uma forma (quadrado ou retângulo), cujas bordas não devem ser ultrapassadas. O aluno deve fazer a cópia dentro desse espaço delimitado. As bordas poderão ser apagadas ao final do trabalho, caso o professor e os alunos assim prefiram.

É importante, também, traçar linhas para que os alunos escrevam, deixando entre elas um espaço adequado para o tamanho de letra que uma criança dessa faixa etária consegue grafar. Essas linhas podem ser traçadas numa folha guia, que é colocada embaixo do papel no qual a criança irá escrever, de modo a orientar sua escrita, se a opção for não ter linhas aparentes.

Outros cuidados que o professor deve tomar antes de iniciar a atividade são:

- Separar lápis bem apontado e borracha eficiente para a primeira cópia.
- Separar caneta hidrocor preta fina para que, depois de copiar o texto, a criança cubra-o com a caneta mais forte, garantir melhor visibilidade ao leitores.
- Combina com os alunos o tipo de letra que será usado – cursiva ou de imprensa. Para isso, considera a etapa de alfabetização em que as crianças se encontram e que a letra de imprensa é mais indicada nesse momento, tanto por ser mais fácil de ser traçada e reconhecida pela maioria dos alunos nessa fase, como por ser mais apropriada para ser coberta com caneta hidrocor devido ao seu traçado simples¹⁹.

Conforme o ritmo de trabalho da turma, deve-se organizar uma escala em que pequenos grupos de crianças passam seus textos a limpo enquanto outros realizam outras tarefas, como colorir ilustrações ou ensaiar a comunicação oral. Desse modo, o professor poderá circular entre as crianças para verificar se estão copiando corretamente e seguindo as exigências de diagramação, de capricho e de cuidado estabelecidas com a classe, bem como para oferecer ajuda a quem estiver com dificuldade.

Caso a tarefa se mostre cansativa para os alunos, pode ser dividida em duas ou mais vezes. Se o texto tiver sido produzido em duplas ou em pequenos grupos, o professor poderá dividir o trabalho de copiá-lo entre as crianças que o produziram. Desse modo, no produto final terá a caligrafia de todos os integrantes da classe, bem como as ilustrações de todos.

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 28 horizontal gray lines spaced evenly apart, typical of notebook paper. The lines extend across the entire width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical lines, text, or other markings present.

¹⁹ Consultar neste caderno “Uso de letra de imprensa maiúscula”.

Conceitos e orientações para Artes

Por que Arte na sala de aula

As artes visuais são meios pelos quais as pessoas e a sociedade se expressam – em diferentes lugares, contextos e momentos históricos, produzindo objetos, imagens e outras manifestações artísticas, resultado de práticas simbólicas que são expressões materiais da nossa experiência com a natureza e com a cultura. Essas práticas convivem com outras atividades simbólicas igualmente importantes, como religião, ciências, esportes e diversão. A arte é, portanto, um dos modos de relação do homem com o mundo e a história da arte registra o que a humanidade chamou de arte ao longo do tempo.

O conhecimento de acontecimentos, fatos, coisas e lugares; a memória que se tem de algo; as sensações que as experiências despertam e a imaginação desencadeada por tudo isto compõem o que se pode chamar de pensamento visual. O pensamento visual precisa ser desenvolvido pela escola como parte extremamente importante da formação geral do indivíduo, pois a arte é uma das maneiras de os seres humanos se relacionarem com o mundo e consigo mesmos.

Na escola, ao lado da leitura e da escrita, o desenvolvimento da expressão visual é uma necessidade e um direito das crianças justamente porque as preparam para essas práticas sociais. Isto vale tanto para os que participem ativamente das manifestações culturais da região onde moram, os que procuram frequentar museus e outras instituições culturais, quanto para os que assistem à televisão, leem revistas, jornais e livros ilustrados, vão ao cinema, percorrem e habitam espaços arquitetônicos. Todos, em diferentes medidas, têm seu cotidiano impregnado de informações comunicadas por imagens, com as quais precisam aprender a se relacionar para compreender seus significados, para escolher conscientemente o que desejam, negar o que não lhes interessa e expressar o que pensam.

Desenvolver capacidades a partir do olhar, produzir e refletir sobre imagens fazem parte do que a escola deve garantir aos alunos. É necessário realizar aulas de Artes que ampliem e aprofundem o que já fazem as crianças desde muito pequenas, antes mesmo de falar: elas olham o que está à sua volta e, pelo olhar, reconhecem as coisas antes de associarem a elas palavras, nomes. A escola é o lugar em que essa forma de conhecer o mundo deve ser cultivada para que os estudantes se apropriem de procedimentos, criem e reconheçam significados nas suas produções artísticas e nas que fazem parte de diversas culturas.

A aprendizagem em arte se dá por meio de processos que vêm da experiência e geram novas experiências. Quando uma criança desenha, pinta, modela ou esculpe em sala de aula, estabelece relações entre o que observa, conhece e o que deseja fazer; resolve problemas, sejam eles propostos pelo professor ou os que apareçam na realização de seus projetos pessoais; utiliza ferramentas e materiais para desenvolver investigações artísticas que podem ter sido desencadeadas por experimentações realizadas anteriormente ou por novos interesses. Nesses processos, elabora imagens e objetos que, somados a referências e informações trazidas pelo professor, constituem seu repertório visual.

O professor precisa garantir condições para que os alunos experimentem variados materiais. Deve propor desafios que ampliem seus horizontes na busca por caminhos para transpô-los e incentivá-los a realizar suas experiências artísticas, sem perder de vista que em arte as respostas são várias, o certo e o errado não se aplica porque

não há uma norma a ser seguida, determinada por uma academia, ou um código que seja de uso corrente da sociedade. Em arte, as regras são próprias de cada trabalho, vão sendo afirmadas pelo indivíduo no fazer e no pensar das práticas artísticas, que acontecem no processo de organização de significados e formas que constituem cada trabalho.

Não há uma forma correta de desenhar rostos, de esculpir figuras humanas em mármore, ou de representar paisagens, como ocorria na arte clássica, quando as obras de arte deviam seguir regras estabelecidas sobre proporção, tamanho, composição, combinação de cores etc. Na arte contemporânea, muitas vezes, não há nem mesmo objetos, como pinturas e esculturas. Há, entre outras coisas, intervenções na natureza ou no espaço urbano registrados em fotos, vídeos etc. Os artistas trabalham ainda com mármore, mas também com cera, palhas de aço, vidro, espuma e inúmeros outros materiais. Portanto, não faz sentido oferecer aos alunos nas atividades de arte realizadas nas escolas bons modelos a serem copiados. É preciso trazer para a sala de aula os deslocamentos que a arte produz quando nos faz olhar e pensar sobre o que vemos a partir de pontos de vista diferentes dos que nos são usuais.

Não é só a arte contemporânea que faz isso. Andar pelas ruas e se perceber pisando na enorme sombra de um monumento projetada pela luz do sol, entrar em uma sala onde as cores dos objetos são afetadas por um intenso verde predominante numa grande tela colocada na parede, cruzar os olhos com o olhar fixo de uma figura retratada numa pintura são experiências que podem nos tirar da situação de andar desapercebidos pelo mundo.

Faz parte da educação em Artes incentivar os alunos a olhar, a observar o que está a sua volta, a criar significados, relacionando o que observam com o que imaginam e o que guardam na memória, envolvê-los na apreciação do que produzem em suas experiências estéticas para que se apropriem não só de procedimentos, técnicas e referências que lhes garantam autonomia, mas também que sejam capazes de falar sobre os seus trabalhos, os dos colegas e os de artistas.

Os professores poderão ampliar as referências de arte apresentadas aos alunos, analisando obras de arte, seja para contextualizar atividades, seja para que as crianças relacionem o que aprenderam em suas experiências com o que artistas fizeram em seus trabalhos. Cada professor fará isso de acordo com seu repertório de arte, estimulado por suas próprias pesquisas a respeito de arte e, como um ponto de partida, contando com as orientações desta publicação, que foram elaboradas para educadores sem qualquer especialização em arte.

Na escola, professores e alunos aventuram-se pelo território da arte, cada um com suas metas e possibilidades, mas o educador estará sempre empenhado na sua própria formação profissional para poder ampliar as possibilidades de aprendizagem em arte dos seus alunos por meio de sua busca por mais conhecimentos.

Vivemos imersos num mundo cheio de imagens. É difícil passar sequer um dia sem o contato direto com os meios que as veiculam – a televisão, as revistas, os jornais, os outdoors, o cinema, os panfletos de propagandas, os computadores e mesmo os nossos celulares. Em meio à profusão de cores, formas e texturas a que somos submetidos diariamente, selecionamos as imagens que nos agradam, incorporando-as ao conjunto das nossas referências, trazendo-as para as paredes de nossas casas e até mesmo para a tela dos celulares e dos computadores. Enfim, nós as escolhemos e reconhecemos nelas parte da nossa identidade.

A convivência com imagens é, em alguma medida, parte da vida de todos. Portanto, aprender a olhar para elas e compreendê-las deve fazer parte da formação básica dos indivíduos. Ao trazer a apreciação para as aulas de arte, aprende-se, progressivamente, a identificar conteúdos e informações variadas em imagens, a desfrutar da capacidade que elas podem ter de nos levar para além do nosso cotidiano, avivando nossa imaginação e abrindo caminhos para novas redes de acesso ao conhecimento. Assim, a sala de aula pode ser um lugar onde imagens sejam fontes de informações, parte do repertório cultural, ponto de partida para experiências artísticas e meio de expressão das crianças.

As atividades de apreciação de imagens são um recurso valioso para levar informações aos alunos por meio de referências de diversos tipos, às quais eles não teriam acesso apenas a partir de suas atividades práticas. A apreciação permite analisar os trabalhos realizados pela turma diante de algum desafio proposto, conhecer projetos individuais que eles estejam desenvolvendo, retomar conteúdos aprendidos em atividades práticas para, com tudo isso, ampliar seu repertório de arte.

A apreciação de imagens de referências para a produção dos alunos

Ao colocar as crianças em contato com imagens de muitas procedências, contribuímos para que ampliem seu repertório, conhecendo produções visuais variadas, procedimentos artísticos adotados por diferentes artistas, trabalhos que são expressões de diversas culturas e momentos históricos. Incorporando essas práticas ao cotidiano escolar, incentivamos que se interessem por imagens como fonte de conhecimento. A ampliação do repertório de imagens dos alunos é condição para que possam fazer diversas escolhas ao produzirem suas próprias imagens.

Por meio da apreciação de imagens variadas é possível que as crianças tenham novas ideias para seus trabalhos, assimilando procedimentos, escolhendo formas ou recursos visuais utilizados por outras pessoas para, então, passarem a fazer parte das suas produções. Participar de atividades de apreciação contribui para que os alunos aprendam a se colocar diante das produções de colegas, de artistas e de artesãos, manifestando o que pensam sobre elas, percebendo os elementos da linguagem visual e como são articulados para expressar ideias, sentimentos, visões de mundo.

Quando mostramos para a turma, por exemplo, diferentes soluções gráficas em desenhos de um mesmo tema, afirmamos a importância da autonomia de cada um para criar segundo suas possibilidades e escolhas, produzindo resultados a partir de relações estabelecidas a partir de seus interesses, alimentadas pelo que guardam na sua memória visual e afetiva. Além disso, ao guiar o olhar do aluno para determinado

elemento ou aspecto das imagens apreciadas, exercitamos uma prática em que é possível aprender a observar suas características e compreender o que elas significam.

Atividades de apreciação podem ser feitas no início das aulas para apresentar e contextualizar algum assunto, ampliar referências, diagnosticar o que os alunos já sabem a respeito do que será tratado, verificar se têm conhecimentos prévios necessários à realização da atividade a ser proposta. Durante atividades práticas, a apreciação pode ser feita com objetivo de apresentar variadas soluções para questões que aparecem no processo de trabalho, para analisar e ampliar possibilidades de continuidade em outras etapas da atividade ou ao longo das experimentações individuais de cada aluno feitas em aulas de Artes organizadas como ateliês, que costumam ser chamadas oficinas de percurso. Quando propostas ao final das aulas, as atividades de apreciação permitem aos alunos refletir sobre o processo de trabalho pelo qual passaram e identificar características das suas produções, exercitando muitas habilidades relacionadas ao olhar, como associar e relacionar, bem como organizar, comparar, rever, elaborando um discurso próprio como forma de se apropriar de experiências e conhecimentos ali envolvidos.

A apreciação de imagens como recurso para a compreensão de arte

A história da arte oferece registros de imagens encontradas em cavernas, de peças, objetos, pinturas e esculturas guardadas em museus, expostas nas ruas, em galerias e espaços abertos que testemunham como a humanidade sempre valorizou a arte, por motivos religiosos, políticos ou sociais.

A apreciação de imagens e objetos da arte é o que se faz para identificar os processos por meio dos quais eles foram produzidos, relacionar formas e significados que podem ter no contexto em que foram criados e, assim, procurar compreender as produções artísticas de outras épocas e as do nosso tempo. Muitos estudiosos – historiadores, filósofos, críticos de arte – dedicam-se a isso, contribuindo para valorizar os saberes acumulados em torno da arte e da sua história, organizando um conjunto de informações que pode fazer parte de nossas vidas. O professor, quando possível e de acordo com as informações de que dispõe, pode recorrer aos trabalhos de artistas para mostrar aos alunos soluções dadas em arte para desafios similares aos de alguma atividade da classe.

Ao realizar cotidianamente com a turma atividades de apreciação, o professor faz com que os alunos se familiarizem com imagens, ampliem seu repertório de objetos de arte, sintam-se cada vez com mais liberdade para falar e refletir sobre suas experiências artísticas e fazer uso delas em trabalhos que expressem o que pensam. Quando propomos a apreciação de imagens produzidas em diferentes épocas e culturas, trazemos para a sala de aula contribuições dos artistas para o contexto do pensamento em arte e da história da arte. A análise, a apreciação que os alunos fazem dos seus próprios trabalhos e dos colegas, estabelecendo relações com suas intenções, com os desafios propostos pelo professor ou os que apareçam no processo individual de experimentações de cada aluno são também um caminho para compreenderem e apreciar arte. Assim, desenvolvem capacidades para entender melhor o que somos, o que queremos e condições de atuar em contextos sociais permeados de imagens.

O uso de modelos que devem ser copiados ou seguidos sugere haver uma maneira adequada de se fazer algo, uma boa forma, uma resposta correta que se deva apresentar. Concepções de bom e belo já determinaram modelos ideais que as Belas Artes deveriam seguir em determinados momentos, em certas culturas. Nos dias de hoje, no entanto, esse tipo de prescrição não faz nenhum sentido em arte nem em aulas de Artes, seja nas escolas do Ensino Fundamental, seja nas faculdades de Arte. Tudo parece ser possível na arte contemporânea, no mundo globalizado e multicultural. Em princípio, aceitamos afirmações como essa, mas, refletindo um pouco mais, o professor pode ver-se aflito para definir o que pode considerar certo nas aulas de Artes que planeja para seus alunos, para saber como intervir, o que ensinar.

Já dissemos que a arte é um dos modos humanos de relação com o mundo e consigo próprio e que o desenvolvimento da expressão visual é uma necessidade e um direito das crianças porque as preparam para as práticas culturais. Ou seja: para que estabeleçam relações, compreendam e façam suas próprias escolhas, mas não para darem respostas “corretas”, obedecendo a um código com regras determinadas, como é o caso da sintaxe e da ortografia que caracterizam uma língua. Não há uma maneira certa, um modelo do que seja desenhar, pintar ou esculpir corretamente.

Se o interesse aqui fosse pesquisar as várias conotações de “modelo” em arte, poderíamos investigar os significados que a palavra possa ter, em que contextos aparece e a quais práticas artísticas pode estar relacionada. O uso de “modelo vivo” como forma de estudo em cursos de Belas Artes, o ideal renascentista de valorização do homem e da natureza, fazendo ressurgir o “modelo greco-romano de beleza” representado em pinturas e esculturas daquela época, ou a relação entre o pintor e seu “modelo” como assunto do interesse de artistas como Pablo Picasso são algumas das situações que encontraríamos na pesquisa. O contexto em que nos cabe compreender o uso de modelos, por ora, é o das aulas de Artes na formação básica e como eles podem ser um recurso para ampliar as experiências dos alunos nas suas práticas artísticas.

Usar referências visuais pesquisadas na história da arte e em diversas fontes de imagens faz parte das atividades de pintura, do desenho ou da escultura. Trata-se de um recurso comum em vários momentos de nossas aulas, geralmente usado com a finalidade de apoiar a produção das crianças, de refinar o olhar para algum objeto, de ampliar repertório sobre artes visuais e outras imagens relacionadas aos assuntos da aula.

Em atividades de desenho de observação para ilustrar um livro de receitas, por exemplo, a intenção ao mostrar um legume, uma fruta ou alguma ferramenta de uso culinário é que as crianças possam observá-los e perceber detalhes e características do que querem ilustrar. Observar uma cebola, sua cor, forma e textura, percebendo como os pequenos fiozinhos dourados das raízes aparecem em um ponto de sua superfície, a partir do qual estão sobrepostas as várias camadas brancas ou arroxeadas que estruturam seu bulbo pode ajudar cada criança a desenhar uma cebola de maneira pessoal e, ao mesmo tempo, que todos a reconheçam na ilustração.

Encaminhamento como esse permite grande diversidade nos resultados e muitas aprendizagens, como perceber detalhes, compreender conexões entre partes e delas com o todo, produzir grafismos relacionados às formas observadas, encontrar soluções num plano bidimensional para um volume etc.

Entretanto, se em vez de uma cebola for oferecido às crianças um desenho já feito por alguém, de formas simplificadas, supondo-se que assim elas possam reproduzi-lo mais facilmente, provavelmente os resultados serão todos muito parecidos com o desenho observado. Os desafios serão pequenos, bem como as possibilidades de aprendizagem. Esse único desenho mostrado pode ser tomado como um modelo a ser imitado, o que não enriquece a experiência de observar e desenhar proposta às crianças, pois indica que há apenas uma maneira “certa” de desenhar cebola – a do desenho apresentado pelo professor. Mas, se em vez de um único desenho, se oferecer para a turma fotos, desenhos de outras crianças, de artistas, de ilustrações de enciclopédias, pinturas de cebolas, essas imagens funcionarão como referências diversas, como fonte de informações para a criança observar e escolher como fará o seu desenho.

Temos de ter em mente que a criança tem sua maneira própria de desenhar, não sendo apropriado esperar que ela reproduza o que vê como uma câmera fotográfica, registrando tudo com idêntica semelhança. O que se espera é que as linhas e os traços das crianças reflitam o percurso de suas mãos e seus olhos, num trabalho simultâneo de observação e desenho de algo. Quando as crianças são muito pequenas, observar a forma e algum detalhe de uma cebola e registrá-los no papel pode ser desafio suficiente para uma proposta de ilustração.

Portanto, nas aulas de Artes é preciso evitar o uso de modelos apresentados como a forma correta de algo a ser reproduzido por crianças copistas. Podemos ensinar procedimentos certos de uso de uma tinta, de limpeza e manutenção de pincéis, mas o desenho de cada um é resultado de suas experiências gráficas. Cada criança cresce e aprende ao fazer suas tentativas, ao buscar soluções, ao observar o que outras pessoas fizeram e o que seus colegas fazem. Uma boa atitude de nossa parte é deixar as crianças à vontade para produzirem seus trabalhos, não interferindo para que cheguem a resultados predeterminados, mas acompanhando seu processo, observando as soluções que encontram e valorizando todo o seu fazer. A curiosidade pelo pensamento que há nas experiências estéticas das crianças e o reconhecimento do percurso de cada uma delas por parte dos adultos próximos garantem uma boa relação da criança com seus trabalhos, postura que pode ser aprendida desde muito cedo.

Alimentar uma relação de segurança e confiança no processo de cada um de nossos alunos, acreditando na sua capacidade de pensar com imagens, valorizando e enxergando o que é próprio, característico a cada um é o principal modelo de atitude que podemos oferecer como professores.

Espaços são concebidos e projetados por alguém, arquitetos e engenheiros, para usos determinados. São construídos para funcionar de acordo com o que se planeja fazer neles: cozinhar, dormir, conviver. Salas de aula são lugares de ensino e aprendizagem e comunicam, pela forma como são ocupadas, o que acontece ali a cada momento. Podemos imaginar o que se passa no dia a dia de uma sala de aula, observando os cartazes, os textos e as imagens expostos nas paredes, reparando na organização das caixas de brinquedos, na disposição dos materiais no espaço, e assim perceber quais são os interesses e as prioridades dos alunos e professores que a ocupam.

As intenções educativas do professor transparecem em suas ações, desde a ocupação das paredes até a seleção de materiais e instrumentos de trabalho que oferece aos alunos, na definição do lugar que cada coisa ocupa nas estantes ou no destaque dado a algum material em determinada atividade, na distribuição de cadeiras e de mesas no espaço, nas formas de agrupar os alunos para realizarem um trabalho, e na administração do tempo em que se desenvolve cada proposta. Esses são aspectos da gestão da sala de aula que fazemos em todos os tipos de atividade escolar e que têm papel fundamental no planejamento das aulas de Artes porque costumam envolver práticas muitas vezes relacionadas às que ocorrem nos ateliês de artistas e artesãos. Vale a pena verificar como um marceneiro arruma suas ferramentas, ou onde são postos para secar os tijolos de barro que serão queimados nos fornos de uma olaria, ou onde e como os pintores guardam seus pincéis e tintas. Assim podemos reconhecer como as escolhas que eles fazem se relacionam com as práticas e características de seus trabalhos.

Antecipar o que é necessário para a realização de cada atividade e envolver a turma na preparação do espaço de trabalho são estratégias do professor para o bom funcionamento da aula e para a autonomia dos alunos. A gestão que o professor faz deve estar conectada às intenções de ensino e de aprendizagem. Assim, para o aluno, compreender os critérios para o armazenamento e a manutenção dos materiais passa a ser uma forma de aprender para que eles são feitos e como usá-los. De igual maneira, ver expostas suas produções, ou, durante atividades, as de artistas e outras referências, traz para o cotidiano dos alunos o hábito de analisar imagens e pensar sobre o que se vê. Realizar atividades em grupo ou duplas para compartilhar materiais e experiências desenvolve atitudes cooperativas no trabalho, incentiva as discussões e trocas de experiências de cada um no enfrentamento de desafios comuns a todos. Os momentos de trabalho individual permitem maior concentração das crianças em suas experimentações.

Ao planejar uma aula e preparar a sala para as atividades de arte, o professor que imaginar sua turma envolvida nas propostas, que procurar antecipar tudo o que é necessário fazer antes e durante a aula depara-se com algumas questões recorrentes para as quais encontrará encaminhamentos conectados às suas intenções de ensino e às aprendizagens esperadas:

- Como contribuir para que os alunos desenvolvam autonomia no uso do espaço e dos materiais, garantindo que todos avancem na capacidade de resolver os problemas relacionados ao fazer artístico e a gerir suas experiências em busca de conhecimentos com progressiva autonomia?

- Como manter na sala de aula um ambiente ao mesmo tempo acolhedor, instigante e propício à cooperação, em atividades onde haja troca de informação e discussão sobre as práticas artísticas entre as crianças e delas com seu professor?
- O que é preciso fazer para que as crianças se reconheçam na sala, vejam-se representadas naquele lugar, percebam o seu processo de aprendizagem, suas conquistas e produções?

A sala de aula como espaço de valorização de produção artística

Na escola, paredes e murais devem expor produções artísticas das crianças. Trabalhos de artistas, de artesãos e imagens diversas são referências para atividades e não devem ser tratados como enfeites da sala pois, assim, indicariam ser bons modelos a serem copiados. Quando os trabalhos são expostos na altura dos olhos das crianças, elas poderão acessá-los facilmente, apontar aspectos que chamam sua atenção, investigar de perto detalhes das imagens e identificar suas características, podendo, assim, se referir a eles com propriedade. A altura em que se expõem os trabalhos é um indício de que o professor pensou nas crianças e planejou uma situação de apreciação em que elas participam, olhando e falando sobre o que vêem. Mostra a convicção de que não basta deixar as produções expostas, as crianças precisam aprender a olhar para elas como fonte de conhecimentos. O professor reforça isso ao utilizá-las como meio para disparar conversas sobre o saber artístico construído pelos alunos ou os que se pode aprender com imagens que fazem parte da história da arte. Portanto, as exposições devem ser objeto de uso, ferramenta de trabalho, fonte de consulta e interesse no cotidiano escolar, tanto dos alunos quanto dos professores.

Quando o professor envolve a turma na montagem de um mural, discutindo com os alunos os critérios da exposição, propõe atividades em que estabeleçam relações entre diversas imagens, oferece lupas ou visores para que vejam detalhes ou partes de um desenho, produz um jogo de memória com desenhos das próprias crianças e joga com elas, as imagens são fonte de informação, fazem parte do trabalho e os alunos podem desenvolver em relação às imagens uma crescente curiosidade, procurando compreender o que elas podem significar. Numa sala em que as imagens são valorizadas pelo professor, não é raro ver as crianças comentando umas com as outras as produções expostas, trazendo-as para suas conversas.

A ocupação das paredes da sala deve ser planejada para haver áreas destinadas a exposições temporárias de trabalhos que acabaram de fazer e que poderão ser em breve substituídos por outros, ou que serão retomados em outra aula; áreas para material de referência sobre algum assunto de estudo mais prolongado, como nos projetos; espaço para curiosidades; local para comunicações do professor, combinações etc. Assim, as crianças podem se reconhecer no ambiente da sua sala de aula e qualquer um que nela entrar perceberá no lugar o que a turma está estudando, em que está interessada e como o professor orienta e acolhe seus alunos.

Materiais das aulas de Artes

Se na escola houver um espaço exclusivo para as aulas de Artes, é interessante que os educadores pensem juntos a possibilidade de criarem um ateliê de artes de uso coletivo – um ótimo tema para uma reunião de equipe. Nesse caso, não se deve esquecer de colocar as crianças no centro dessas discussões, ou seja, pensar que elas são as principais usuárias desse espaço e que é em função da autonomia delas que os materiais devem ser arrumados.

Papéis, pincéis, tintas, cola, objetos para colagem, pano de limpeza, sucatas, jornais, assim como murais, varais, pia e todo material de Artes devem ficar acessíveis, organizado segundo critérios compartilhados com as crianças, criando um ambiente em que a participação e a colaboração também sejam conteúdos relevantes para a aprendizagem em arte. Assim, ao longo de sua escolaridade, vão construindo uma autonomia para escolher materiais e ferramentas, baseada em seu conhecimento sobre como usá-los, onde são guardados, quais são os critérios de organização e os cuidados para conservá-los.

O professor contribui observando e ajustando a organização do espaço e dos materiais na sala de aula para melhor atender tanto às suas demandas de trabalho como às de seus alunos.

Quando as crianças conhecem os materiais, onde e como estão arrumados, têm mais opções de escolha, mais liberdade para conceber seus projetos, tornam-se seguras para seguir suas próprias iniciativas, buscando o que precisam para realizar suas ideias.

Na maior parte das vezes, as aulas de Artes são realizadas na própria sala de aula, casos em que é necessária e produtiva a participação dos alunos na arrumação dos materiais, mantendo-os organizados conforme as prioridades da turma e as necessidades de cada atividade. Ao participarem das decisões de como dispor os materiais, as crianças usam critérios de classificação já aprendidos, juntam tipos de materiais, como lápis ou canetas; agrupam outros por cor ou tipo etc. Este pode ser visto como um ponto positivo dessa situação corriqueira nas escolas, mas não ideal, em que as aulas de Artes acontecem na própria sala.

Muitos são os materiais que se pode utilizar em aulas de arte, as formas de usá-los e as receitas para confeccioná-los. Seguem algumas dicas relacionadas aos materiais de arte:

Materiais variados – Manter uma variedade mínima de materiais de trabalho é importante porque cada um exige um procedimento de uso diferente. Além de aprender como utilizar cada um deles, os alunos podem ficar à vontade para experimentarem outras possibilidades, enfrentando desafios que encontram nas suas experiências artísticas, com o apoio do professor. É possível oferecer materiais bem simples, como galhos, pedras ou carvão para desenharem no chão de cimento, de terra ou de areia. Pedrinhas, areia, galhos, folhas e outros materiais coletados podem fazer parte das produções das crianças, como material e como instrumentos, bastando incentivar a sua utilização e manter tudo organizado.

Caixas – Ter na sala algumas caixas de papelão forradas para as crianças armazenarem sucatas é um ótimo recurso para incentivar a coleta.

Forrações – Papéis velhos, caixas de papelão abertas ou jornais são ótimos para forrar mesas que vão receber materiais molhados, como tinta ou argila. Essas propostas

também podem ser realizadas ao ar livre, num local onde o chão possa ser lavado caso seja necessário.

Potes – Latinhinhas de conservas têm um ótimo tamanho para armazenar materiais secos, como lápis e canetas. Para prepará-las, raspe o lado aberto no chão até que a parte por onde o abridor passou caia, pois isso evitará que as crianças se machuquem. Já os materiais molhados, como tintas e pincéis, que precisam ser lavados, ficam melhor se guardados em recipientes de plástico, que não enferrujam, como garrafas PET cortadas.

Pincéis – As crianças precisam aprender a lavar e enxugar os pincéis antes de trocar de cor. Para enxugar, é indicado usar retalhos de pano velhos, estopa ou mesmo jornais ou outro tipo de papel com que se forram as mesas. Pincéis devem ser guardados bem limpos e com os pelos para cima para não se deformarem.

Tesouras – Para a segurança das crianças é indicado o uso de tesouras de ponta redonda.

Agrupamentos de trabalho

Cada tipo de agrupamento proposto às crianças desencadeia uma experiência particular com seus pares e com os adultos. Cabe ao professor orientar a formação e o funcionamento desses grupos para que todos possam trabalhar cooperativamente e centrados em seus desafios. Para isso, quanto mais de perto o professor observar seus alunos trabalhando mais elementos terá para intervir na formação de grupos produtivos de trabalho.

Agrupar as crianças para compartilhar materiais, colocá-las juntas segundo seus interesses por um mesmo projeto, compor duplas e trios com a intenção de que um possa ensinar ao outro determinado procedimento, transmitir segurança são alguns critérios, entre outros, para formar agrupamentos que visem potencializar a troca de informações, conhecimentos e aprendizagens de todos.

Planejar agrupamentos pode estar também associado a decidir formas de ocupação e uso do espaço da sala de aula. Se a proposta é que trabalhem individualmente, podem usar suas carteiras. Em duplas, as carteiras podem permanecer frente a frente se um for fazer o retrato do outro, por exemplo, ou lado a lado se estiverem observando um mesmo objeto. Em pequenos grupos, para tomarem decisões conjuntas ou compartilharem materiais, podem trabalhar espalhados pelo chão ou em círculos de carteiras. Para que o professor apresente alguma proposta, materiais de referência ou para atividades de apreciação poderão estar em um grande grupo acomodado em roda, no chão ou em carteiras dispostas lado a lado como numa grande mesa.

O importante é que a decisão do professor a respeito dos agrupamentos da turma seja determinada pelas necessidades de cada tipo de proposta e apoiada nas suas observações sobre a maneira como seus alunos trabalham para, assim, garantir intervenções mais adequadas para apoiar o processo de cada um deles no desenvolvimento de suas experiências estéticas.

Circulando pela sala, observando de perto as crianças enquanto trabalham, o professor pode perceber se compreenderam a proposta, verificar se é necessário

retomar algum conceito, repetir algum encaminhamento e, assim, garantir que se apropriem dos conteúdos propostos. Pode levantar temas e questões relacionados ao que as crianças estão fazendo, procurando registrar as particularidades do processo de trabalho de cada um, atento ao que possa ser generalizado para a classe, como ocorre durante as apreciações das produções realizadas na atividade.

O tempo como elemento de organização da aula

Organizar o tempo das crianças na escola é algo que o professor faz a partir de metas de aprendizagem. Ao manejar os horários para o recreio, para atividades de arte, leitura e escrita, distribuindo-as sistematicamente ao longo da semana, diariamente, três, duas ou uma vez por semana, o professor prioriza áreas de trabalho, sejam jogos corporais, arte, matemática, língua portuguesa e outras.

Além desse tempo para cada área ao qual está vinculado o planejamento do professor, há ainda o tempo relativo à duração de cada proposta e o ritmo de trabalho de cada aluno, o tempo que é peculiar de cada um.

Uma atividade de apreciação de imagem para crianças de 7 anos pode ter uma duração entre 20 e 30 minutos. Aprendemos no nosso dia a dia com elas que o tempo de concentração nessa idade, para este tipo de proposta, é mais ou menos esse. Para uma atividade de pintura com uma única cor de anilina, por exemplo, a duração pode variar entre 15 e 20 minutos e é necessário dispor de papéis suficientes para que as crianças possam fazer mais de uma pintura. Se a proposta for pintar fazendo uso de cores variadas, lavando e enxugando os pincéis nas trocas de cor, é preciso mais tempo. São indicações que variam de uma turma para a outra e, com a experiência, o professor vai encontrando o tempo adequado a cada tipo de proposta, no qual influencia também a forma como a encaminha e, claro, a autonomia que seus alunos já têm em propostas desse tipo, que dependerá da frequência em que fazem atividades de arte.

É sempre um desafio para as crianças entender e marcar o tempo. Ajudá-las a manejá-lo é algo que o professor precisa fazer durante as aulas de Artes, o que já pode ocorrer no primeiro ciclo. Estabelecer metas, marcar, prolongar ou redefinir o tempo a partir do andamento de cada uma das propostas faz dele um conteúdo de fundamental importância na hora em que estão pintando, desenhando, modelando a argila etc.

Embora o tempo e seu aproveitamento seja algo que o professor também deva ensinar aos seus alunos, é preciso ter em mente que, em relação às atividades de arte, o esperado é que os prazos sejam relativizados de acordo com a novidade que uma proposta possa representar para a turma ou seu grau de autonomia em aulas de arte. Estabelecer um horário para Artes na rotina, próximo ao recreio, por exemplo, pode ser uma solução viável para atender às demandas de tempo maior na realização das propostas por parte de uma ou outra criança, uma vez que ela pode continuar na sala por alguns minutos terminando seu trabalho.

Enfim, cuidar da gestão da sala de aula, sua organização, materiais e usos, planejar agrupamentos e duração de atividades em sintonia com as características da turma e da escola, para potencializar as aprendizagens dos alunos, são meio de transformar um espaço qualquer em um lugar vivo, representativo de todos que nela convivem em torno da construção de conhecimento.

As orientações de Artes nos projetos de Língua Portuguesa estão direcionadas para a realização dos produtos finais. Entretanto, para que o trabalho dos alunos e suas aprendizagens em Artes sejam completos e adequados à sua faixa etária, é fundamental a realização das *Atividades Habituais* e as *Sequências de Atividades em Artes* indicadas para acompanhar cada projeto, como se lê nos seus respectivos quadros de previsão de aulas.

As *Atividades Habituais em Artes* propostas nesta coleção têm por objetivo principal garantir aos alunos conhecimentos de conteúdos, práticas e procedimentos que os preparem para elaborar os produtos finais dos projetos com a autonomia necessária e a autoria desejável. Portanto, as *Atividades Habituais em Artes* apresentadas estão diretamente ligadas aos *Projetos* de Língua Portuguesa. Porém, dependendo dos horários disponíveis na rotina escolar de cada classe, é possível incluir outras propostas curtas nas aulas da semana. São atividades de desenho de observação, de informações guardadas na memória, de relações determinadas pela imaginação alimentada por textos, imagens e outras experiências que apoiam os alunos para a elaboração dos produtos finais. Envolvem ilustração de lugares para um livro sobre a cidade; desenhos recortados para um varal de poesias, entre outras propostas presentes nos projetos.

As *Sequências de Atividades em Artes* têm o objetivo principal de complementar as aprendizagens dos alunos em conteúdos não contemplados pelas *Atividades Habituais em Artes* nem pelas propostas de elaboração dos produtos finais nos projetos. Assim, é possível garantir uma diversidade de atividades, propostas, encaminhamentos e modalidades artísticas nas aulas de Artes de cada turma ao longo do período em que estão envolvidas com um dos projetos.

O professor pode planejar a rotina de sala de aula de várias maneiras para organizar no tempo didático os diversos conteúdos que fazem parte das metas de aprendizagem. Como exemplo, apresentamos uma proposta de aulas de arte, distribuídas em aulas semanais, durante oito semanas na realização do *Projeto Brincadeiras*.

Exemplo de articulação entre Sequências e Atividades Habituais de Artes com o Projeto Brincadeiras

Semanas – Aulas de Artes ao longo do Projeto Brincadeiras

	Atividades do Projeto	Como se articulam com o Projeto
1ª semana	Compartilhar a proposta de ilustrações	Apresenta o produto final para a turma.
	Atividades Habituais de Artes	Como se articulam com o Projeto
1ª semana	Atividade Habitual de Artes: Desenho de imaginação a partir de texto	São atividades que preparam os alunos para realizarem os produtos finais com autonomia, com maior possibilidade de escolhas pessoais. A primeira atividade cria situações em que as crianças utilizam-se de informações encontradas em textos para escolherem e priorizarem características que querem trazer para seus desenhos. A segunda atividade funciona como estudo para desenhar grupos, antecipando experiências com desafios semelhantes ao que encontrarão na elaboração do produto final do projeto.
2ª semana	Atividade Habitual de Artes: Desenho de observação de grupos de pessoas	
	Sequência de Atividades de Artes	Como se articulam com o Projeto
3ª semana	Modelagem	Permitem outras aprendizagens não contempladas nas atividades habituais indicadas, nem nas atividades para elaboração do produto final do Projeto Brincadeira.
4ª semana		
5ª semana		
6ª semana		
	Atividades do Projeto	Como se articulam com o Projeto
7ª semana	Ilustração das cantigas pelos grupos de crianças	Atividades diretamente relacionadas à elaboração do Livro de Cantigas e de Brincadeiras Cantadas, produto final deste projeto.
8ª semana		

Exemplo de articulação entre Sequências e Atividades Habituais de Artes com o Projeto Jogo

Semanas – Aulas de Artes ao longo do Projeto Jogo

	Atividades do Projeto	Como se articulam com o Projeto
1ª semana	Compartilhar a proposta de ilustrações	Apresenta o produto final para a turma.
	Atividades Habituais de Artes	Como se articulam com o Projeto
1ª semana	Atividade Habitual de Artes: Desenho de observação com lupa	São atividades que preparam os alunos para realizarem os produtos finais com autonomia, com maior possibilidade de escolhas pessoais. Proporcionam situações em que as crianças identificam detalhes em partes de superfícies diversas, lembram-se de detalhes em objetos que acabaram de observar e os registram em desenhos.
2ª semana	Atividade Habitual de Artes: Desenho de memória de um objeto observado	
3ª semana	Atividade Habitual de Artes: Desenho de observação a partir de imagens fotográficas	
	Sequência de Atividades de Artes	Como se articulam com o Projeto
4ª semana	Pintura	Permitem outras aprendizagens não contempladas nas atividades habituais indicadas nem nas atividades para elaboração do produto final do Projeto Jogo
5ª semana		
6ª semana		

(cont.)

	Atividades do Projeto	Como se articulam com o Projeto
7ª semana	Ilustração das cartas do jogo: Desenho de observação dos elementos – Desenhar elementos 1 e 2	Atividades diretamente relacionadas à elaboração do jogo, que é produto final deste projeto.
8ª semana	Ilustração das cartas do jogo: Desenho de observação dos elementos – Desenhar elementos 3, 4, 5, 6.	
9ª semana	Ilustração das cartas do jogo: Desenho de observação dos elementos – Desenhar elementos 7, 8, 9, 10	
10ª semana	Ilustração das cartas do jogo: Desenho de observação dos elementos – Desenhar elementos 11, 12, 13, 14	
11ª semana	Ilustração das cartas do jogo: Desenho de observação dos elementos – Colar desenhos dos elementos nas cartas	

Bibliografia

Bibliografia da área de Língua Portuguesa

ALARCÃO, Izabel. *A Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BASSEDAS, Eulália; HUGET, Tereza; SOLE, Isabel. *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999 - PCN.

CARDOSO, Beatriz; EDNIR, Mazda. *Ler e Escrever, muito Prazer!* São Paulo: Ática, 2002 (2ª edição).

_____, Beatriz (org.). *Ensinar: Tarefa para Profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARVALHO, Silvia P.; KLYSIS, Adriana; AUGUSTO, Silvana (orgs.). *Bem-vindo Mundo. Criança, Cultura e Formação de Educadores*. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CASTEDO, Mirta e MOLINARI, Claudia. *La Lectura en la Alfabetización Inicial*. Serie Desarrollo Curricular. Direccón General de Cultura y Educación. Buenos Aires – La Provincia, 2008

CAVALCANTI, Zelia (coord.). *Alfabetizando*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CENTRO DE EDUCAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO PARA AÇÃO COMUNITÁRIA. *Livro do Diretor: Espaços & Pessoas*. São Paulo: Cedac/MEC, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉRBRARD, Jean. *Ler e Escrever: Entrando no Mundo da Escrita*. (Trad.) Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLL, CESAR. *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a Ler; Ensinar a Compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____, Teresa. *Andar entre Livros: a Leitura Literária na Escola*. São Paulo: Global, 2007.

CURTO, Luís M., MORILLO, Maribel M. & TEIXIDÓ, Manuel M. *Escrever e Ler*. (vols. 1 e 2). Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DEHEINZELIN, Monique. (Ed.). *Por um Triz: Arte e Cultura – Atividades e Projetos Educativos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/ C&A/Crecheplan, 1998.

DELVAL, Juan. *Crescer e Pensar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DUARTE, Marcelo. *O Guia dos Curiosos: Língua Portuguesa*. São Paulo: Panda, 2003.

E-mails pedagógicos. São Paulo: Cedac, 2004.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Reflexões sobre a Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Os Filhos do Analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. *Com todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Presente e Passado dos Verbos Ler e Escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emilia; OLIVEIRA, Marta K.; LERNER, D. Piaget e Vigotsky. São Paulo: Ática, 2000.

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita G. (Comp). *Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psigogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Madalena. *A Paixão de Conhecer o Mundo: Relato de uma Professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KAUFMAN, Ana M. et al. *Alfabetização de Crianças: Construção e Intercâmbio. Experiências Pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KAUFMAN, Ana M.; RODRIGUEZ, Maria E. *Escola, Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor*. Campinas: Pontes (Editora da Universidade Estadual de Campinas), 1989.

_____. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. Campinas: Pontes (Editora da Universidade Estadual de Campinas), 1993.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. Campinas: Contexto, 2006.

_____. *Ler e Escrever. Estratégias de Produção Textual*. Campinas: Contexto, 2009.

LERNER, Delia. A Autonomia do Leitor. Uma Análise Didática. Revista Projeto. Ano IV, n. 6, 2002.

_____. *Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LERNER, Delia; PIZANI, Alicia P. *A Aprendizagem da Língua Escrita na Escola. Reflexões sobre a Proposta Pedagógica Construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MACEDO, Lino. *Ensaio Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO; Ana M. *Texturas sobre Leituras e Escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MEIRELLES, Renata. *Giramundo e outros Brinquedos e Brincadeiras dos Meninos do Brasil*. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

MEIRIEU, Philippe. *O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o Fazer e o Compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAIS, Arthur G. Ortografia: *Ensinar e Aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

NEMIROVSKY, M. *O Ensino da Linguagem Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PENNAC, Daniel. *Como um Romance*. São Paulo: Rocco, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Avaliação. da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Pedagogia Diferenciada – Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCARPA, Regina. *Era Assim, Agora Não*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (et al). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)*. Brasília: MEC, 2001.

Secretaria de Educación. *Actualización curricular*. EGB. Lengua. Documento de trabajo n. 2. Buenos Aires: Dirección de curriculum, 1996.

_____. *Actualización curricular*. EGB. Lengua. Documento de trabajo n. 4. Buenos Aires: Dirección de curriculum, 1996.

_____. *Aportes para el desarrollo curricular*. Prácticas del lenguaje. Leer y escribir en el primer ciclo. La encuesta. Buenos Aires: Dirección de curriculum, 2001.

SMITH, Frank. *Compreendendo a Leitura: uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a Escrever. Perspectivas Psicológicas e Implicações Educacionais*. São Paulo: Atica, 1992.

_____. (org) *Compreensão da Leitura: O Uso da Língua como Procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz (Orgs.). *Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) & Trajetória Cultural, 1989.
- TEBEROSKY, Ana; TOLSHINSKI, Liliana. *Além da Alfabetização*. São Paulo: Ática, 1995.
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Tereza. *Aprender a Ler e a Escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta S. *Contextos de Alfabetização Inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TORRES, Rosa M. *Itinerários pela Educação Latino-Americana*. Caderno de Viagens. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- WEISZ, Telma. *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. Alfabetizar na Pré-escola. *Revista Criança*, n. 29, 1996.
- _____. Didática da Leitura e da Escrita. *Questões Polêmicas*. Revista Pátio. Ano VII, n. 28, nov 2003-jan 2004. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa – Como Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Bibliografia da área de Artes

- BERGER, John. *Modos de Ver*. Tradução Lúcia Olinto. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- Centro de Documentação para Ação Comunitária. *Entreartes*. São Paulo: CEDAC, 2008.
- DE DUVE, Thierry. Quando a Forma se Transformou em Atitude. IN: *Revista Arte & Ensaios*, FERREIRA, Glória e VENANCIO FLHO, Paulo (org.). Rio de Janeiro, nº 10, PPGAV/EBA/UFRJ, 2003, pp. 93-105.
- DERDIK, Edith, *Formas de Pensar o Desenho – Desenvolvimento do Grafismo Infantil*. São Paulo: Editora Zouk, 2010.
- FAVARETTO, Celso. *Arte Contemporânea e Educação*. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 53. Madri: OEI, mayo-agosto 2010, pp. 225-235.
- _____. *Experiência Estética, Instituições e Educação*. *Marcelina*, ano 3, v. 4. São Paulo: FASM, primeiro semestre de 2010, pp. 54-62
- FERNANDES DIAS, José Antonio B. *Algumas Considerações Antropológicas sobre o Ensino Artístico*. IN: *VVAA - Ensino Artístico nº7*, Coleção Cadernos Pedagógicos, Porto: Editora Asa, 1992.
- FERREIRA, Sueli. *Ensino das Artes*. São Paulo: Editora Papirus, 2001
- GOMBRICH, Ernst Hans Josef. *A História da Arte*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 16ª edição, 2000.
- HONORATO, Cayo. Mediação em Arte Contemporânea: Posições entre Sistemas de Valores Adversos. In São Paulo: *Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina*, ano 2, nº3, 2009.
- IAVELBERG, Rosa. *Para Gostar de Aprender Arte: Sala de Aula e Formação de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LERNER, Delia. *Ler e Escrever na Escola – o Real, o Possível e o Necessário*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.
- PAREYSON, Luigi. *Os Problemas da Estética*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.
- Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série Arte)*, v. 6. Brasília: MEC, 1997.