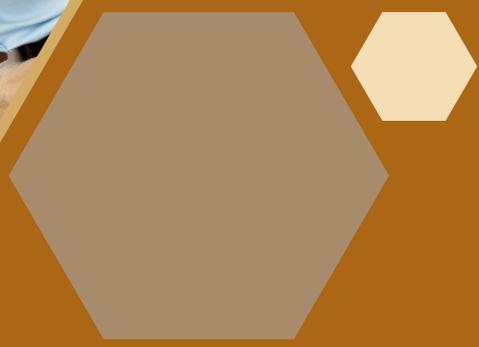
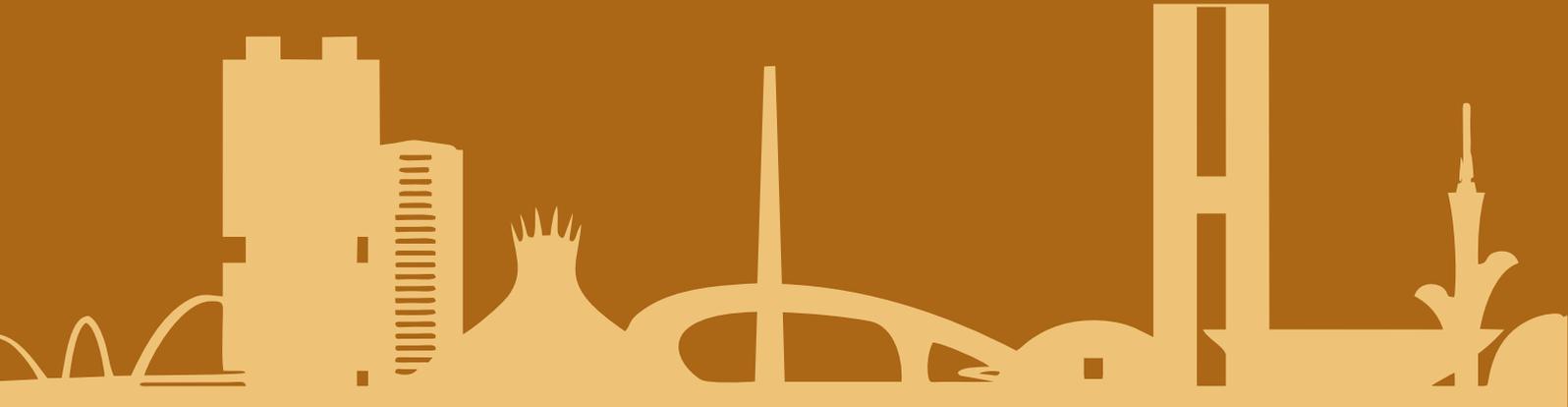


CADERNO DO
PROFESSOR



PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO
E LETRAMENTO DO DISTRITO FEDERAL

ALFAletrando





Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

**PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO DO DISTRITO FEDERAL-
ALFALETRANDO
CADERNO DO PROFESSOR**

Brasília, 2024.

GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL

Ibaneis Rocha

VICE-GOVERNADORA DO DISTRITO FEDERAL

Celina Leão

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Hélvia Miridam Paranaguá Fraga

SECRETÁRIO EXECUTIVO

Isaías Aparecido da Silva

SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Iêdes Soares Braga

SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Maria das Graças de Paula Machado

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D614p Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Programa de alfabetização e letramento do Distrito Federal: alfaetrando : caderno do professor / Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. - Brasília, DF : SEEDF, 2024.

110 p.

1. Ensino Fundamental 2. Alfabetização 3. Letramento. I. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. II. Título

CDU 371.3

Ficha catalográfica elaborada por Alessandra Magalhães de Oliveira Cruz – CRB1/3057

373.3 - Escola primária. Nível elementar.

371.3 - Métodos e processos de ensino. Formas de instrução e ensino.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Subsecretaria de Formação Continuada do Profissionais da Educação
Subsecretaria de Educação Básica

Articuladoras Distritais

Ana Carolina Albernaz Mundim Tavares
Ludmilla Corrêa Balduino de Lima Serafim
Viviane Carrijo Volnei Pereira

Colaboradores

Aline Cristine Coelho de Oliveira
Andreia Alves Barbosa Dias
Andressa Caroline Gonçalves de Paiva Teixeira
Anne Karoline de Moraes Cellos
Carla Monique Abadia De Oliveira
Cristiane Bueno da Silva
Djanira Lopes Costa
Elis Andréa Cardoso da Silva
Elizete Ferreira de Medeiros
Fernanda Neri Barreiro
Héllida Karoline Ramos Gomes Trevisan
Jessica Silva Resio
Kelliany Valeriano Ferreira
Kelly Alves Rocha dos Santos
Lúcia Tereza Sampaio de Moraes
Luciana Mendes
Lucineide Alves Batista Lobo
Maria Elena Tavares de Pinho
Mônica Angélica Barbosa de Almeida
Odalúcia Maria de Araujo Lopes De Souza
Ozenilde Santos do Nascimento
Palloma Macedo de Sousa
Patrícia Alves da Silva
Patrícia de Oliveira Silva
Sílvia Assis Oliveira
Sulamita Barbosa Cavalcante Wobeto
Viviane Cerniquiari Mendes
Zildirene Olindina de Oliveira Alves

Revisão

Sebrae / Sinal Verde Comunicação

Diagramação

Sebrae / Sinal Verde Comunicação

Edição da Capa

Beatriz Oliveira Gontijo Corrêa

Este caderno é fruto da revisitação do documento “Organização do trabalho pedagógico: caderno do professor” produzido, em 2018, por Cristina Vieira Osler de Almeida, Eliana Maria Sarreta-Alves, Erisevelton Silva Lima, Janaina Vieira Pinto, Klesia de Andrade Matias, Maria do Rosário do N. Ribeiro-Alves, Marilene Xavier dos Santos, Nilza Eigenheer Bertoni, Núbia Luiz Cardoso, Raimunda de Oliveira, Sandra Lara da Silva, Viviane Carrijo Volnei Pereira, sob a perspectiva das premissas do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e do Programa de Alfabetização e Letramento do Distrito Federal - Alfaletando.



Sumário

APRESENTAÇÃO	9
---------------------	----------

CAPÍTULO 1	11
-------------------	-----------

**Alfabetização na perspectiva dos ciclos para as aprendizagens
no Distrito Federal**

CAPÍTULO 2	31
-------------------	-----------

**A Organização do Trabalho Pedagógico: a alfabetização e o ensino
da língua portuguesa**

CAPÍTULO 3	81
-------------------	-----------

**A Organização do Trabalho Pedagógico na sala de aula: a alfabetização e
o letramento matemático**



APRESENTAÇÃO

O Ministério da Educação (MEC) instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), por meio do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, no qual os entes federativos, em regime de colaboração, implementarão políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até o final do segundo ano do Ensino Fundamental; e promoverão medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino, até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental.

Em resposta à adesão realizada pelo Distrito Federal ao CNCA, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) institui o Programa de Alfabetização e Letramento do Distrito Federal - Alfaletando.

O Programa Alfaletando propõe ações concretas para subsidiar a prática pedagógica dos profissionais de educação que atuam com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, de forma que, ao final do 2º ano, a criança, alfabetizada na perspectiva do letramento, tenha condições de continuar a vida acadêmica com autonomia. As ações do Alfaletando vislumbram definir os primeiros passos em prol de uma política de alfabetização alinhada às necessidades e às peculiaridades educacionais do Distrito Federal.

Os eixos do Programa de Alfabetização e Letramento do DF são: Gestão e Governança; Formação, Infraestrutura física e pedagógica; Reconhecimento de boas práticas; e Sistema de Avaliação.

Para contemplar o Eixo Infraestrutura Pedagógica, a SEEDF apresenta o Material Pedagógico Suplementar do Programa Alfaletando. Este Material é constituído pelo Caderno do Professor e pelos Cadernos do Estudante do 1º e do 2º ano.

O caderno do professor foi elaborado com o objetivo de propor reflexões acerca da alfabetização e de ampliar as possibilidades didático-pedagógicas, junto aos estudantes de 1º e de 2º ano, de forma a apoiar você, professor, na condução de intervenções pontuais e efetivas.

A utilização desse material está diretamente associada à formação continuada proposta pelo Programa Alfaletando. A partir desta formação pretende-se fomentar e potencializar práticas de leitura, de escrita e dos diversos letramentos nas salas de aula da rede pública de ensino do DF. Além de sensibilizar o olhar docente sobre o ensino da Língua Portuguesa e do letramento matemático desde o planejamento, perpassando pela intervenção e pelo acompanhamento pedagógico frente às adversidades inerentes ao processo de alfabetização.

Para tanto, faz-se necessário refletir, discutir e repensar a organização do trabalho e a prática pedagógica na alfabetização. Por isso, professor, o convidamos a mergulhar nesse universo alfabetizador e aprimorar a prática pedagógica junto às crianças do Distrito Federal.



CAPÍTULO 1

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS CICLOS PARA AS APRENDIZAGENS NO DISTRITO FEDERAL

“Alfabetização e letramento” é uma temática central e frequente em inúmeras pesquisas e discussões realizadas nas últimas décadas e que, neste material, será o foco de muitas provocações.

Alfabetizar de maneira efetiva, significativa e concreta até o final do 2º ano do Ensino Fundamental continua desafiando professores e toda a comunidade escolar, principalmente após o período pandêmico. É um processo que exige olhar cauteloso, intencional e consciente do educador, em especial no que diz respeito ao ensino da língua e da escrita. Exige, também, ações dialógicas, articuladas e contextualizadas à realidade dos estudantes.

No Distrito Federal essa temática é amparada nos diversos documentos e normativos educacionais que perpassa a perspectiva da formação cidadã, da inserção social na sociedade enquanto sujeito de direitos e deveres, protagonistas de sua história e do seu processo de ensino e aprendizagem.

Os principais documentos norteadores da prática pedagógica nas unidades escolares do 2º Ciclo do Ensino Fundamental no Distrito Federal são: o Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal (2019), as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º Bloco (2014), Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem institucional e em larga escala (2016) e o Currículo em movimento do Distrito Federal Ensino Fundamental – anos iniciais/anos finais (2018).

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas para o 2º Ciclo, a alfabetização aparece como um dos eixos integradores do Currículo em Movimento do Distrito Federal Ensino Fundamental, juntamente com a ludicidade e com o letramento. Deve-se, nesse sentido, considerar eixo como algo que sustenta, apoia e integra o fazer pedagógico:

Pois, ao mesmo tempo em que articula entre si, é articulador dos objetivos e conteúdos curriculares no processo de ensino e aprendizagem, buscando a proficiência leitora e escritora a partir da alfabetização e dos letramentos, sem perder de vista a ludicidade. Esses eixos nos remetem à necessidade de integração e progressão curricular como fundamentais à Organização do Trabalho Pedagógico nos ciclos. É essa organização que proporrá intervenções didáticas em atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2014 p. 35).

Considerá-los como eixos integradores subentende-se contemplá-los numa ação didático-pedagógica para as aprendizagens no 2º Ciclo simultânea e articulada às diversas áreas do saber. Ou seja, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita devem ser realizadas

por meio de abordagens prazerosas, que provoquem o desejo e o interesse dos estudantes no mundo letrado, envolvendo-os significativamente no universo do que é proposto em relação à aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

Na SEEDF, a construção do conhecimento se dá com a convivência, nas relações com os pares, nas experimentações, nas construções, desconstruções e reconstruções do real e do imaginário, transpassadas pelo que é desafiador. Por isso, deve-se oportunizar aos estudantes situações pedagógicas impregnadas de sentidos para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da socialização, da iniciativa, da autoestima, da autonomia e da criticidade. Compreendendo assim, as crianças como atores sociais ativos, inseridos em diferentes contextos culturais, e por isso, seres que trazem uma diversidade de saberes para o cotidiano escolar.

O trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares dos anos iniciais do ensino fundamental, portanto, deve estar voltado para as necessidades de aprendizagem dos estudantes, respeitando seus tempos de desenvolvimento, com a garantia de um processo contínuo de formação integral. O ensino, então, não fica restrito à transmissão de conteúdos, decodificações isoladas de letras e sons e à prática de avaliações que valorizem apenas o caráter quantitativo ao final de cada bimestre. Diferente disso, aprimora-se constantemente os processos de ensinar, de aprender e de avaliar, tendo como princípio fundamental a garantia das aprendizagens para todos os estudantes.

Frente à constante necessidade de aprimoramento dos processos de ensinar, aprender e avaliar na rede pública de ensino do DF, a 2ª Edição do Currículo em Movimento do DF estabelece período para introduzir, aprofundar e consolidar a alfabetização.

(...) espera-se que, ao finalizar o primeiro ano, o estudante leia e escreva um pequeno texto com compreensão e encadeamento de ideias, a partir de contexto significativo, sem exigências das complexidades ortográficas. Esse processo de alfabetização, iniciado no 1º ano, deve ser ampliado e consolidado para que, ao final do 1º Bloco (1º ao 3º ano), o estudante seja capaz de usar a leitura e escrita eficientemente em situações comunicativas da vida em sociedade, na perspectiva do letramento e da ludicidade. Em continuidade ao processo de aprendizagem, ao estudante do 2º Bloco (4º e 5º anos), devem ser oportunizadas situações de letramento que retomem, aprofundem e ampliem conteúdos num desenvolvimento em espiral do currículo; aumentando a competência comunicativa para expressar-se de forma adequada nas diversas situações e práticas sociais, de modo a “[...] resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar participação plena no mundo

letrado” (BRASIL, 2001). Além disso, o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos para os anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ocorrer à medida que conhecimentos da língua sejam desenvolvidos de forma transversal, ou seja, perpassem o desenvolvimento dos demais componentes curriculares, contribuindo para a construção global e dialógica de conhecimentos. (DISTRITO FEDERAL, 2018 p. 20-21)

Os objetivos de aprendizagem presentes no Currículo do BIA possuem graus de complexidade diferentes. E nessa perspectiva a intencionalidade pedagógica do professor alfabetizador é determinante.

Avançar dentro do BIA com necessidades educacionais específicas no processo de alfabetização ou no processo de recomposição das aprendizagens pressupõe reestruturar o fazer pedagógico e realizar intervenções, vislumbrando o desenvolvimento integral da criança.

A organização dos três primeiros anos do ensino fundamental na rede pública de ensino do DF propõe um repensar a organização do tempo escolar, transformando o tempo cronológico rígido, em tempo pedagógico, circular, dinâmico, buscando a retomada de aspectos importantes dos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, dos conhecimentos tratados nas diferentes situações didáticas com os estudantes.

O alcance dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento da língua propostos para esta etapa precisam ser desenvolvidos de forma transversal, perpassando os demais componentes curriculares e contribuindo para a construção global e dialógica de conhecimentos.

Desta forma, importa saber que os processos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa consideram cinco práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica) como eventos de letramento que possibilitam a progressão das aprendizagens no desenvolvimento da competência discursiva, em seu domínio da língua padrão nas modalidades oral e escrita, respeitando, assim, as diferenças dos diversos contextos e situações de práticas sociais.

a Oralidade: consciência de que a tomada da palavra é uma das atividades mais importantes a serem desenvolvidas em sala de aula, pois amplia as competências comunicativas e a formação intelectual, sociocultural e crítica dentro e fora da escola.

b Leitura e escuta: interpretar ideias, fazer analogias, perceber o aspecto polissêmico da língua, construir inferências, combinar conhecimentos prévios com informação textual, perceber intertextualidade presente em textos, fazer previsões iniciais e alterá-las durante a leitura, refletir sobre o que foi lido, sendo capaz de tirar conclusões e fazer julgamentos sobre ideias expostas. Ou seja, que o estudante seja um leitor capaz de processar, criticar, contradizer e avaliar as informações que estão diante dele, apurando o significado obtido.

C Escrita/produção de texto: aquisição de habilidades referentes aos textos orais e escritos considerando as condições da esfera de circulação do gênero: quem, para quem, para quê, quando, como e o que se produz. Atendendo as finalidades e diferentes interlocutores por meio de diversos textos que circulam na vida real.

d Análise linguística/semiótica: uso da língua na produção de discursos, com o objetivo de promover interação entre os sujeitos em diversas situações comunicativas, considerando as atividades metalinguísticas, semânticas e pragmáticas, de modo que os estudantes se apropriem de instrumentos para identificarem unidades e compreenderem relações entre essas em um determinado contexto.

No âmbito das práticas de linguagem do Currículo em Movimento do DF, quais os objetivos de aprendizagem uma criança alfabetizada precisa alcançar?

1º ano

- Recontar oralmente contos de fadas, lendas que conhece e textos que se sabe de memória.
- Identificar diferentes linguagens (verbal e não verbal) presentes em gêneros textuais.
- Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página. Perceber o assunto principal de textos lidos, com autonomia.
- Compreender as finalidades de textos lidos e produzidos oralmente e por escrito.
- Selecionar informações necessárias para compreensão do texto de acordo com o objetivo da leitura.
- Retomar informações explícitas e implícitas de textos lidos, por meio de perguntas mediadas pelo professor.
- Escrever um pequeno texto com compreensão, encadeamento de ideias e autonomia, a partir de assunto significativo e contextualizado.
- Diferenciar as unidades linguísticas: letras, palavras, textos, números e outros símbolos.
- Conhecer o alfabeto, perceber a função das letras e reconhecer os diferentes tipos.
- Desenvolver a consciência fonológica para relacionar fonemas e grafemas na leitura e na escrita.
- Perceber que todas as sílabas são constituídas por unidades menores e pelo menos por uma vogal.
- Identificar rimas e aliterações em diferentes gêneros.
- Perceber as diferentes estruturas silábicas, para ler e escrever palavras e pequenos textos.

- Identificar a função de determinadas palavras: verbos (como ação) e adjetivos, em contextos de uso oral.

Destaca-se que a criança do primeiro ano se encontra em processo de alfabetização. Por isso, o termo "alfabetizado" para esta etapa será considerado, quando os objetivos supracitados forem alcançados.

2º ano

- Descrever oralmente contos de fadas, lendas que conhece e textos que se sabe de memória.
- Relacionar as linguagens verbal e não verbal presentes em diversos gêneros textuais para construção de sentido e compreensão do tema/assunto.
- Ler e interpretar, em colaboração com os colegas e o professor, textos em diversos gêneros, mobilizando e combinando estratégias de antecipação, inferência, seleção e verificação para compreensão do texto lido.
- Compreender o assunto principal de textos lidos, com autonomia.
- Relacionar os assuntos de textos lidos a conhecimentos prévios, construindo significados.
- Selecionar informações necessárias para compreensão do texto de acordo com o objetivo da leitura.
- Antecipar ou inferir assuntos de textos a serem lidos em função de seu suporte, gênero e contextualização.
- Relacionar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
- Escrever um texto com compreensão, encadeamento de ideias e autonomia, a partir de assunto significativo e contextualizado.
- Reconhecer as finalidades de textos lidos e produzidos oralmente e por escrito.
- Compreender a organização de ideias em parágrafos em produção de textos escritos em prosa em diferentes gêneros.
- Nomear e utilizar diferentes tipos de letras.
- Utilizar a consciência fonológica para relacionar fonemas e grafemas na leitura e na escrita.
- Compreender que as palavras são compostas por sílabas registrando cada uma delas.
- Compreender que todas as sílabas são constituídas por unidades menores e pelo menos por uma vogal.
- Identificar e criar rimas e aliterações em diferentes gêneros.
- Reconhecer as diferentes estruturas silábicas para ler e escrever palavras e textos.

- Reconhecer fonemas que em nossa língua são grafados apenas por uma letra (P, B, T, D, F, V).
- Identificar e fazer uso de letras que têm mais de um som e que certos sons podem ser grafados por mais de uma letra.
- Ler e escrever palavras e textos utilizando diversas estruturas silábicas.
- Analisar na leitura e empregar na produção textual a segmentação adequada das palavras.

3º ano

- Reconstruir contos de fadas, lendas que conhece e textos que se sabe de memória.
- Corresponder as linguagens verbal e não verbal presentes em diversos gêneros textuais para construção de sentido e compreensão do tema/assunto.
- Ler e interpretar com autonomia, textos em diversos gêneros, mobilizando e combinando estratégias de antecipação, inferência, seleção e verificação para compreensão do texto lido.
- Compreender e desenvolver o assunto principal de textos lidos, com autonomia ou por outros leitores.
- Retomar e relacionar informações explícitas e implícitas para a compreensão de textos lidos.
- Compreender as finalidades de textos lidos e produzidos oralmente e por escrito, de acordo com o conteúdo de uso/circulação.
- Estabelecer relações de intertextualidade entre textos lidos e produzidos oralmente e por escrito.
- Reconhecer alguns tipos textuais (narração, descrição, argumentação, exposição) que possam aparecer no texto literário.
- Compreender a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
- Produzir textos escritos com autonomia – coletiva e individualmente – nos mais variados gêneros, considerando: planejamento, revisão e reescrita de textos produzidos.
- Compreender e utilizar a organização de ideias em parágrafos na produção de textos escritos em prosa em diferentes gêneros.
- Escrever, revisar e reescrever textos em diferentes gêneros considerando um ou mais aspectos de cada vez: coerência, coesão, pontuação, translineação, concordância nominal e verbal, adjetivação, pronomes pessoais.
- Conhecer, nomear, ordenar e utilizar os tipos de letras.
- Identificar na leitura e usar na escrita de textos em diferentes gêneros, a letra maiúscula e minúscula de acordo com as convenções.
- Compreender e criar rimas e aliterações em diferentes gêneros.

- Relacionar fonemas e grafemas na leitura e na escrita. Compreender as diferentes estruturas silábicas, para ler e escrever palavras e textos.
- Compreender e fazer uso de letras que têm mais de um som e de certos sons que podem ser grafados por mais de uma letra. Ler e escrever palavras e textos utilizando diversas estruturas silábicas.
- Analisar na leitura e empregar na produção textual a segmentação adequada das palavras.

Os estudantes do segundo Bloco serão considerados alfabetizados se alcançarem os objetivos de aprendizagem do BIA destacados anteriormente.

Na SEEDF, as práticas de linguagem em sala de aula devem estar orientadas de modo que se promova a alfabetização na perspectiva do letramento e, como afirma Soares (2009, 2018), que se proporcione o aprendizado da leitura e da escrita (sistema alfabético e ortográfico) atrelado à apropriação desse sistema de escrita para o uso competente nas práticas sociais.

Cabe a você, professor, proporcionar diferentes momentos para verificar a progressão das aprendizagens de cada estudante em relação à aquisição das habilidades de leitura e de escrita na perspectiva do letramento. Vários instrumentos poderão ser utilizados: observação, atividades de sala, testes, dentre outros.

As turmas de estudantes nas classes de alfabetização são notavelmente heterogêneas, devido à diversidade de conhecimentos prévios e origens contextuais de cada um deles. Cada criança traz consigo um conjunto único de experiências, habilidades e vivências familiares que influenciam diretamente na alfabetização. A heterogeneidade das turmas requer abordagens diferenciadas, adaptativas e inclusivas, que levem em consideração as diversas necessidades de aprendizagem.

É essencial que os professores estejam preparados para reconhecer e atender às necessidades individuais dos estudantes, proporcionando um ambiente que estimule o desenvolvimento em diferentes ritmos e estilos. Ao reconhecer essa diversidade, pode-se implementar estratégias flexíveis que promovam a alfabetização de maneira abrangente e equitativa, respeitando as particularidades de cada criança.

Mais importante que o instrumento utilizado é o que será feito a partir das devolutivas de cada criança. Quais didáticas e metodologias serão mais eficazes em cada unidade escolar? Em cada turma? Com cada estudante?

Na SEEDF, o trabalho pedagógico é amplo e deve pautar-se no texto em contextos significativos, nos diversos gêneros textuais que circulam no meio social do estudante. Nessa perspectiva, a organização docente deve partir de projetos, sequências didáticas, temas geradores, num desenvolvimento em espiral dos objetivos de aprendizagens de todas as áreas do saber, contribuindo para a construção global e dialógica de conhecimentos.

A organização do trabalho pedagógico na perspectiva das teorias críticas e pós-críticas, do currículo integrado, da alfabetização, do letramento e da ludicidade exige do professor uma práxis dialética, repleta de

construções e desconstruções em busca das melhores metodologias que auxiliarão o estudante a usar eficientemente a leitura e escrita em situações comunicativas da vida em sociedade.

1 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA SALA DE AULA

A organização do trabalho pedagógico caracteriza-se como uma dimensão fundamental na ação do professor, pois orienta caminhos e implementa estratégias eficazes para um bom uso dos espaços e dos tempos escolares.

No 2º Ciclo do ensino fundamental, deve-se atentar para que não se reduza o trabalho apenas à sala de aula, estendendo-o para outros tempos/espaços, com o exercício do planejamento coletivo e a ação concretizadora da proposta pedagógica. Portanto, é imprescindível que se organize o trabalho pedagógico buscando sempre a articulação das diversas áreas do conhecimento.

A seguir, estão relacionados alguns princípios importantes que devem ser considerados para a organização do espaço e do tempo escolar.

1.1 PLANEJAMENTO

É preciso ter o planejamento como ferramenta de fundamental importância a fim de garantir o êxito das ações pedagógicas, a aprendizagem significativa para todos os estudantes, a oferta de vários espaços de aprendizagem, as diversas possibilidades de interação e a efetivação dos princípios do trabalho pedagógico.

Faz-se necessário, portanto, que se compreenda o planejamento não como uma mera exigência burocrática, mas como uma forma efetiva de acompanhar, de prever, de organizar, de interagir e de avaliar as ações e as estratégias pedagógicas mais adequadas a cada estudante ou grupo de estudantes. O planejamento traz qualidade ao trabalho pedagógico a partir do momento que aponta, com clareza, aonde se quer chegar, levanta questionamentos e indica caminhos: "Uma das funções mais importantes do planejamento é assegurar a unidade e coerência do trabalho pedagógico da escola como um todo e o de cada turma em particular"(VILLAS BOAS, 2004, p. 95).

O planejamento, como reflexão-ação-reflexão, deverá partir da avaliação diagnóstica, dentro de uma concepção formativa, em consonância com as Diretrizes de Avaliação da SEEDF. É um momento para encontrar novas maneiras de promover a aprendizagem e uma ferramenta para o conhecimento e a reflexão da realidade da unidade escolar, de suas potencialidades, de seus acertos e erros, de suas necessidades; e a partir dele, buscar alternativas, tomar decisões, revisar as ações e solucionar os problemas.

Na coordenação pedagógica coletiva, os professores devem avaliar, refletir e planejar estratégias pedagógicas mais adequadas e indicadas à sua turma e a cada estudante. Constituindo-se, desta forma, como espaço valioso para o planejamento com os professores atuantes no mesmo ano do Bloco a partir de trocas de experiências, de ideias e de óticas diferentes acerca da realidade da unidade escolar e dos estudantes. Esses momentos oportunizam o planejamento como ato coletivo, interativo, com a articulação e o envolvimento dos profissionais por um objetivo comum: a aprendizagem.

De acordo com a metodologia de acompanhamento pedagógico sistemático - que será apresentada adiante - dos elementos da avaliação, na perspectiva da avaliação para as aprendizagens, as diversas possibilidades, fragilidades e potencialidades dos estudantes terão visibilidade. A partir delas, então, o professor deverá elaborar, criar e elencar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades educativas das crianças.

Desta forma, o planejamento organizará o tempo pedagógico e assegurará a realização dos princípios do 2º Ciclo, como forma de atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes ou de um grupo de estudantes, com otimização do uso dos diversos espaços escolares, ousando outras formas de fazer/viver a alfabetização.

1.2 ROTINA DIÁRIA

Assim como o planejamento, a rotina representa, também, a estrutura em que será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com os estudantes. Assim, professor, é necessário resgatar as estruturas didáticas que contemplam as múltiplas estratégias organizadas em função das intenções educativas expressas na organização curricular de cada turma, ano e/ou unidade escolar, constituindo-se em um instrumento para o planejamento do professor.

Essas estruturas didáticas podem ser agrupadas em três grandes modalidades de organização de tempo:

- **As atividades permanentes**
- **A sequência didática**
- **Os projetos de trabalho**

Ressalta-se que, em toda rotina pedagógica, o ambiente e as atividades desenvolvidas devem ser lúdicas e conciliadas com os eixos integradores e transversais do Currículo em Movimento do Ensino Fundamental do DF. Um quadro semanal de rotina pode facilitar o trabalho do professor.

Como utilizar um Quadro Semanal de Rotina?

- Construir uma legenda para representar os eixos/práticas de linguagem do Currículo em Movimento do DF (utilizar cores facilita a identificação do foco da minha rotina – Legenda 1).
- Distribuir as atividades planejadas no Quadro Semanal de maneira a contemplar todos os eixos especificados na legenda.
- Identificar se os objetivos de aprendizagem/conteúdos estão sendo introduzidos, trabalhados sistematicamente ou consolidados (legenda 2). Retomá-los pode dar pistas sobre os motivos que levam ao não aprendido.

Sugestão de rotina semanal

Sequência do trabalho desenvolvido em sala de aula: (Projeto/Temas Centrais).

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira

Legenda 1 - Acrescentar e/ou retirar (fica a critério do professor)

Eixos/Práticas de linguagem do Currículo em Movimento do DF

Azul	Oralidade
Vermelho	Leitura e escuta
Amarelo	Escrita/Produção de texto
Verde	Análise linguística/semiótica (ortografização)
Laranja	Reagrupamento
Preto	Projeto Interventivo
Roxo	Letramento Matemático

Legenda 2: objetivos de aprendizagem/ conteúdos trabalhados na semana

Intencionalidade/Grau de complexidade no Bloco

I	Introduzir
T	Trabalhar sistematicamente
A	Ampliar
C	Consolidar
O	Ortografização

A seguir, apresentaremos práticas que fazem o trabalho do professor dos anos iniciais mais significativo e direcionado ao avanço de todos os estudantes nas aprendizagens necessárias durante a alfabetização e em cada ano do 2º Ciclo.

1.2.1 ATIVIDADES PERMANENTES

As atividades permanentes apresentam conteúdos que necessitam de uma constância, um tempo maior de vivência, em que o professor dos anos iniciais trabalha com os conteúdos numa interligação com a prática social. Para Gasparim (2002), isso leva o estudante a aprender criticamente o conhecimento científico.

A escolha dos conteúdos, que definem os tipos de atividades permanentes a serem realizadas com frequência regular, diária ou semanal, em cada grupo de crianças ou turma, dependerá das prioridades elencadas a partir do Currículo e das metas e objetivos de aprendizagem estabelecidos para o trabalho educativo.

Consideram-se atividades permanentes, entre outras: as brincadeiras no espaço interno e externo, a roda de história, a roda de conversas, o momento do calendário, a lista de agenda/tarefas do dia, os ateliês ou oficinas de desenho, de pintura, de modelagem e de música, as atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança. São exemplos de atividades permanentes: cabeçalho, calendário, quantos somos, leitura compartilhada, leitura deleite com ou sem uso de sussurrofone, manipulação de material de contagem, dentre outros... Construir, diariamente, a rotina do dia é trabalho de exercício da autonomia e de corresponsabilidade entre os pares.

1.2.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As sequências didáticas são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. Os princípios pedagógicos dos anos iniciais do ensino fundamental pedem uma sequência que introduza, aprofunde, consolide e sistematize a alfabetização na perspectiva dos diversos

letramentos, a partir do uso social de diferentes gêneros textuais e que leve à formação de um leitor e escritor competente.

Portanto, você, professor de alfabetização e dos demais anos do 2º Ciclo, precisa organizar didaticamente os conteúdos, de forma sequenciada, visando oferecer desafios com diferentes graus de complexidade para que os estudantes passem a resolver problemas progressivamente, a partir de diferentes atividades vivenciadas. É imprescindível que as sequências didáticas explorem as práticas de linguagem previstas no currículo para Língua Portuguesa trabalhando-as, de forma que todo estudante fale, ouça, leia e escreva, seja qual for a área do conhecimento trabalhado.

1.2.3 PROJETOS DE TRABALHO

Sabe-se o quanto a pedagogia de projetos ganhou espaço nas salas de aula e nas unidades escolares e promoveu mudanças no papel dos estudantes e dos professores. Os projetos de trabalho corresponsáveis e que elevam à construção da autonomia pedem um trabalho pedagógico integrado e totalizador, que rompa com aplicação dos conteúdos e de processos de uma sequência didática que não permite a reflexão.

Os projetos de trabalho são atividades que trabalham com conhecimentos específicos, construídos a partir de um dos eixos de trabalho, que se organizam em torno de um problema para resolvê-lo ou de um produto para obtê-lo. É uma concreta possibilidade de diálogo entre as áreas do conhecimento e temas de interesse em comum.

Constituem projetos de trabalho: Projeto Político Pedagógico, ações de intervenção e reagrupamentos, as parcerias da SEEDF, dentre outros realizados na unidade escolar.

O conhecimento é uma construção coletiva e é na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes percepções que circulam nos espaços de interação escolar que a aprendizagem se constitui.

1.3 REAGRUPAMENTO

As Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º Ciclo prevêm intervenções pedagógicas, com vistas a potencializar a prática docente, das quais destaca-se o Reagrupamento e o Projeto Interventivo.

O reagrupamento é um princípio da organização em ciclos para as aprendizagens que se efetiva como estratégia de trabalho em grupo, a qual atende a todos os estudantes. É uma estratégia pedagógica que quando bem organizada, direcionada e sistematizada permite o avanço contínuo das aprendizagens, a partir da produção de conhecimentos que contemplem as possibilidades e necessidades particularizadas do estudante, durante todo o ano letivo.

O trabalho em grupo permite que o professor dê atenção diferenciada e individualizada ao estudante, favorecendo sua participação efetiva, observando suas diferentes fragilidades e possibilidades de aprendizagem e avaliando seu desempenho processualmente. Também possibilita que o estudante seja atendido nas suas necessidades, avance nas suas potencialidades, interaja com o outro e com a sua aprendizagem, questione suas hipóteses e compartilhe seus saberes para que se transformem em conhecimento.

Os reagrupamentos não buscam a homogeneidade das aprendizagens, mas a necessidade de diferenciação e individualização, promovendo ações voltadas para as reais necessidades dos estudantes, por meio de pedagogias diferenciadas.

No planejamento das intervenções para a realização do reagrupamento, faz-se necessário reorganizar os tempos e espaços da escola e, ao mesmo tempo, selecionar e organizar objetivos de aprendizagens e respectivos conteúdos que atendam às necessidades específicas de aprendizagens, enriqueçam e aprofundem conhecimentos em conformidade com os interesses dos estudantes.

Uma etapa importante dos reagrupamentos é o registro das atividades desenvolvidas, conforme disposto nos documentos da SEEDF: no diário de classe, complementando-o com diferentes tipos de registros dos professores envolvidos (portifólio, diário de bordo, caderno de planejamento, ata de conselho de classe e Formulário de Descrição das aprendizagens dos estudantes – RAv).

De acordo com as Diretrizes da Organização Escolar em Ciclos, o reagrupamento pode ser Intraclasse ou Interclasse.

1.3.1 INTRACLASSE

É uma estratégia pedagógica que envolve todos os estudantes de uma mesma turma agrupados de acordo com suas dificuldades de aprendizagem. Pensando na diversidade de aprendizagens, deve-se relacioná-las à diversidade de possibilidades didático-metodológicas.

O professor, na sua rotina semanal, deverá garantir o atendimento aos diversos grupos da sala e não apenas aos estudantes que tenham fragilidades específicas.

Alerta-se que, a diferenciação das atividades não deve pressupor que os estudantes vão progredir na sua aprendizagem pelo simples fato de receberem tarefas apropriadas ao seu nível, pois a mediação do professor e a interação com os colegas são essenciais para que as aprendizagens aconteçam (MAINARDES, 2009. p. 84).

As intervenções pedagógicas, no reagrupamento intraclasse, serão definidas pelo professor, durante o planejamento, de acordo com a avaliação diagnóstica, que estabelecerá a sequência didática e os objetivos a serem alcançados de forma diversificada. No reagrupamento interclasse pode-se planejar atividades comuns e diversificadas a todos. É importante pensar que o tempo das atividades deverá ser planejado para que tenham a mesma duração e evite que um grupo de estudantes conclua as atividades e se disperse.

É fundamental que o professor observe os comportamentos dos estudantes durante os reagrupamentos e os percebam como fonte de informações essenciais para as aprendizagens. Ao professor cabe a tarefa de orientar, observar e redefinir, se for o caso, as ações. A postura do professor deverá ser atenta, constituindo-se como pesquisador.

1.3.2 INTERCLASSE

A diferença básica, neste reagrupamento, é a participação de estudantes e de professores de um mesmo ano ou entre anos diferentes dos Blocos do 2º Ciclo do ensino fundamental, permitindo o intercâmbio entre turmas. Acontece ao mesmo tempo, com todos os estudantes das turmas do Bloco envolvidas e no

próprio turno de estudo.

O planejamento deve ocorrer nos momentos de coordenação pedagógica, a partir de objetivos definidos pelos professores envolvidos que estabelecerão critérios para realização do reagrupamento interclasse. Durante o planejamento desta estratégia, é fundamental considerar as potencialidades dos professores.

É importante que cada professor se disponibilize, de acordo com sua formação, sua área de interesse e suas intencionalidades, a sugerir tarefas, apresentar propostas de intervenção, compartilhar recursos e experiências exitosas. As intervenções pedagógicas com cada grupo de estudantes poderão ser realizadas evidenciando-se as habilidades de cada professor.

Uma das vantagens do reagrupamento interclasse é propiciar ao professor percepções diversas sobre os estudantes, fortalecendo a interlocução entre os professores envolvidos e tornando-os corresponsáveis pelas aprendizagens de todos os estudantes, reforçando o trabalho coletivo no Bloco.

1.4 PROJETO INTERVENTIVO

No 2º Ciclo do ensino fundamental, o projeto interventivo visa promover o repensar de concepções e práticas pedagógicas, adequando-as à promoção das aprendizagens dos estudantes durante o período de introdução, ampliação e consolidação da alfabetização. Ele deve ser realizado considerando a diversidade do espaço entendido como ambiente escolar e suas peculiaridades de aprendizagens.

O projeto interventivo deve ser permanente na sua oferta e flexível, dinâmico e temporário no atendimento a um estudante ou um pequeno grupo de estudantes. É importante salientar que mesmo que o estudante ou grupo de estudantes sejam atendidos no reagrupamento, caso a necessidade permaneça, o projeto interventivo se apresenta como outra estratégia de atendimento.

Os referidos projetos devem ser elaborados pelos professores juntamente com os demais profissionais envolvidos no processo pedagógico que definirão objetivos, metodologias, formas de registros, acompanhamento e avaliação, além da adequação do tempo e dos espaços para seu desenvolvimento.

Ressalta-se, novamente, a importância dos registros de todas as ações pertencentes à construção do Projeto Interventivo expressas pelos normativos da SEEDF. Além do diário de classe, o professor deve incluir os registros das atividades desenvolvidas pelos estudantes que participaram do Projeto Interventivo nos registros de avaliação (ata do conselho de classe e RAv) da rede e na lista de projetos do Projeto Político Pedagógico da UE.

Outras ferramentas poderão também ser adotadas pela unidade escolar e pelo professor (portfólio, fichas de acompanhamento, formulários, OneDrive...) para reunir, compilar e, posteriormente, analisar a trajetória do estudante durante a intervenção.

Sua elaboração deve contemplar uma estrutura que oriente o professor na dinâmica de atendimento aos estudantes. Deve contemplar, em seu registro, o nome e as necessidades dos estudantes, individualmente, e as intervenções realizadas, reunindo as fragilidades e a potencialidade das estratégias utilizadas.

Todo e qualquer projeto, seja de intervenção ou de pesquisa, independentemente de sua finalidade,

tem em sua estrutura os mesmos elementos comuns, já que é orientado pelo método científico. A saber:

Identificação do projeto
Descrição da situação-problema
Objetivos
Definição de metas
Metodologia/Procedimentos
Avaliação
Cronograma
Recursos
Avaliação do projeto

Orienta-se que o Projeto Interventivo seja registrado por escrito, mas salienta-se que os responsáveis por ele devem evitar escrita exagerada, burocrática demais ou muito acadêmica por tratar-se de um gênero que deve traduzir a dinâmica ocorrida no dia a dia de sua aplicação.

2. AVALIAÇÃO FORMATIVA

Para a SEEDF a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento e da concepção de uma unidade escolar em ciclos, inclusiva e dentro da perspectiva de currículo integrado. Ou seja, a avaliação deve assumir a centralidade da Organização do Trabalho Pedagógico, comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

A avaliação faz parte do ensinar e aprender e, assim sendo, é suporte para as aprendizagens e fonte de dados que orientam o ensino. Sob essa perspectiva, a avaliação é promotora das aprendizagens e continuamente formativa. (DISTRITO FEDERAL, 2022 p. 14).

Desenvolver o processo avaliativo intencionalmente de maneira formativa o torna:

- a** Fonte de informações sobre os progressos dos estudantes: tais informações são essenciais a todos, tanto ao professor como, igualmente, a cada estudante, que, no decorrer do processo, aprende sobre si, sobre o que e como pode melhorar suas aprendizagens, sobre o que já aprendeu e o que ainda lhe falta aprender.
- b** Regulador do ensino e das aprendizagens: A avaliação, sob este prisma, é vista como integradora e orientadora da prática pedagógica e das aprendizagens e como processo privilegiado de regulação sistemática e contínua das intervenções e decisões didáticas.
- c** Democrático e dialógico: A avaliação favorece a participação do professor e do estudante na tomada de decisões que se referem às interações didático-pedagógicas e, quando assim

ocorre, estabelece ambiente permanente de diálogo a respeito dos objetivos definidos, dos critérios e dos procedimentos e instrumentos avaliativos, assim como das estratégias pedagógicas planejadas, a fim de alcançar cada objetivo.

Somente, neste contexto, a avaliação assume a centralidade da Organização do Trabalho Pedagógico, por ser processual e contínua. Por isso, professor, uma avaliação formativa é aquela comprometida com a aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento dos educadores e da unidade escolar.

A organização escolar em ciclos pressupõe mudanças nas concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico. Entende-se que essa reorganização implica na adoção de um trabalho pedagógico coletivo em que todos os profissionais envolvidos planejem, executem e avaliem o processo de ensino e de aprendizagem de forma cooperativa, integrada e coletiva.

Para garantir sua consolidação, destaca-se a importância da organização do trabalho escolar com base em um acompanhamento pedagógico sistemático que reconheça os papéis de coordenação dos supervisores e coordenadores pedagógicos como elementos centrais desse acompanhamento e a importância da construção de registros para visualização da realidade, das necessidades e dos desafios de cada unidade escolar.

3. ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO SISTEMÁTICO

O acompanhamento pedagógico sistemático torna visíveis os avanços e as necessidades do estudante, de cada turma e da unidade escolar, como um todo, com o intuito de planejar ações que possibilitem a resolução dos desafios de ensino e de aprendizagem evidenciados nas atividades de acompanhamento aplicadas, tais como observação, provas, exercícios, pesquisas, etc. Esse acompanhamento apoia a organização do trabalho pedagógico dentro de uma concepção formativa, com vistas ao desenvolvimento dos diferentes letramentos por meio do uso das práticas de linguagens presentes no Currículo em Movimento do DF.

Para que esse acompanhamento tenha uma melhor abrangência apresenta-se, a seguir, as etapas que facilitam a organização desta ação:

- 1. Diagnóstico:** ação que será a base para o planejamento do professor e subsidiará a elaboração de estratégias pedagógicas como os reagrupamentos e o projeto interventivo, bem como justificará possíveis avanços e outras ações didáticas cotidianas; é caracterizado pela definição e utilização de diferentes procedimentos avaliativos.
- 2. Registros:** etapa que dará visibilidade e materialidade ao trabalho pedagógico. Deverão estar em conformidade com os normativos da SEEDF.
- 3. Análise:** momento privilegiado para reflexão sobre os dados contidos nos registros.
- 4. Planejamento e execução das intervenções pedagógicas:** caracterizado pela tomada de atitude em relação às necessidades levantadas.

Esse acompanhamento pedagógico sistemático, coordenado pelo supervisor e/ou coordenador pedagógico, com a participação efetiva dos demais professores, deve ser entendido como um ciclo de ações contínuas e permanentes que permeiarão toda a organização do trabalho pedagógico.



3.1 DIAGNÓSTICO

Conforme os documentos mais recentes da SEEDF, que abordam a temática avaliação:

"A avaliação diagnóstica é a avaliação intencionalmente realizada para identificar quais são os conhecimentos prévios do estudante, a fim de torná-los pontos de referência para novas aprendizagens, bem como para a organização do trabalho pedagógico. É realizada a cada início de processo para a proposição de intervenções pedagógicas adequadas: início de ano letivo, bimestre, unidade temática, aula, projeto, sequência didática, entre outros." (DISTRITO FEDERAL, 2022. P.17).

A avaliação diagnóstica identifica, também, o nível de desenvolvimento do estudante em sua trajetória pessoal e escolar para que os professores possam conhecer melhor o estudante: o que ele sabe, sua história de vida, sua cultura, seu universo linguístico, bem como seu processo de socialização. Tais elementos influenciam na tomada de decisão, na formulação de estratégias didático-pedagógicas e/ou de metodologias a serem empregadas, revelando, desse modo, a importância da avaliação diagnóstica para a prática docente.

O diagnóstico é o eixo orientador da organização do Projeto, seja interventivo, didático ou Político Pedagógico. A partir do diagnóstico, serão elaborados os objetivos, as expectativas, definidas as habilidades e ações, bem como o seu processo de avaliação.

[...]realizar o diagnóstico é tão significativo para o docente quanto ao próprio estudante, porque oferece informações sobre seus conhecimentos, favorece a participação em suas aprendizagens e

possibilita a autoavaliação. (...) A função da avaliação diagnóstica é identificar os conhecimentos já existentes sobre determinado objeto do conhecimento. As informações obtidas devem, portanto, ser utilizadas como recursos para as intervenções pedagógicas, focalizando os objetivos a serem conquistados pelo estudante, em vez de classificações." (DISTRITO FEDERAL, 2022. P.17).

O diagnóstico é a etapa do acompanhamento pedagógico sistemático em que se identifica o que cada estudante sabe, bem como o perfil da turma em todos os letramentos no que se refere ao desempenho ao longo das aprendizagens.

Nesse sentido, o professor precisa entender que seu trabalho não se restringe à simples transmissão de conteúdo ou memorização de informações, mas abrange ações de facilitador das relações e de problematizador das situações. Para tanto, o estabelecimento de objetivos e a definição clara das dimensões que os compõem é ponto central.

3.2 REGISTRO

O registro é a etapa onde os dados coletados são organizados de forma a tornar visíveis as necessidades de aprendizagens dos estudantes, as quais orientarão o planejamento, a elaboração e a execução das intervenções pedagógicas. Pode ser realizado de diversas formas: portfólios, diários de bordo, álbum de fotos, planilhas de acompanhamento da turma, gráficos de rendimento, relatórios, dentre outras opções conhecidas pela rede.

Destaca-se que os registros avaliativos precisam ser diários e estabelecer vínculos com o processo de construção do conhecimento. Sua posterior utilização constituirá momento não só de recordação do que foi aprendido, mas sobretudo ponto de partida para realização de novas intervenções ou aquisição de novas aprendizagens.

Nessa perspectiva, o registro formará o arquivo das vivências para posterior retomada, com vistas a revisitá-las para mantê-las, revê-las, mudá-las ou ainda, compreender o que aconteceu no trabalho pedagógico para, de alguma maneira, intervir na realidade da ação educativa registrada.

Por isso, o trabalho de registro, quando realizado de forma consciente, possibilita confrontar processos cognitivos, estabelecer conexões no campo da aprendizagem e compreender melhor o processo educativo. Conforme se desenvolve a observação dos estudantes, passa-se a registrar, analisar e refletir sobre o trabalho pedagógico, e pode-se obter uma aproximação maior da realidade trabalhada. O registro deve servir de suporte ao trabalho coletivo da unidade escolar, por meio da supervisão e/ou da coordenação pedagógica.

As avaliações externas, como o SAEB, também trazem contribuições valiosas e devem fazer parte do acervo de dados do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar e subsidiar discussões entre os pares durante os momentos de coordenação pedagógica em prol de propor ações a curto, médio e longo prazos para sanar as fragilidades educacionais identificadas.

O PPP é o primeiro registro a ser construído pela unidade escolar, já que direciona todas as ações

educacionais. Orientações sobre sua elaboração/revisão estão presentes na Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas (BRASIL, 2014) e, anualmente, são definidas pela SEEDF e encaminhadas às unidades escolares.

O plano de Ação, o planejamento da sala de aula, o diário de classe, os relatórios, as atas de reunião, a ata do conselho de classe e os projetos didáticos são outros registros desenvolvidos na escola.

"O registro é instrumento para a construção da competência desse profissional reflexivo, que recupera em si o papel de intelectual que faz ciência da educação" (Freire, 2006).

3.3 ANÁLISE

A análise é a etapa em que o professor e a equipe pedagógica refletem sobre o que se apresenta nos dados coletados, observando se aquilo que foi ensinado, também foi aprendido pelo estudante. Nesse momento de análise, busca-se a elaboração de intervenções para (re)orientar as ações de ensino em função das necessidades de aprendizagem.

Essa etapa é, essencialmente, coletiva e deve expressar a realidade de cada unidade escolar tornando a construção uma responsabilidade de toda equipe escolar. Para tanto, faz-se necessário encontros periódicos para reflexão-ação-reflexão. A análise não pode ser restringida apenas às discussões realizadas durante o conselho de classe.

3.4 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

É a etapa onde o professor e a equipe pedagógica buscam soluções para resolução das questões levantadas nas etapas anteriores. Elas se dão por meio de elaboração de rotinas, onde "o para quê" e o "o como fazer" devem estar materializados por meio das sequências didáticas, fechando assim, o ciclo da avaliação formativa - diagnóstico, registro e intervenção.

Nesse contexto, o supervisor e/ou o coordenador pedagógico tornam-se sujeitos centrais para o êxito do desenvolvimento do acompanhamento pedagógico sistemático, uma vez que são responsáveis pela organização de todo o processo, sem descaracterizar o papel do professor, compreendendo que se trata de um trabalho colaborativo em função das aprendizagens de todos os sujeitos envolvidos.

O erro torna-se elemento importante nessa etapa e, por isso, precisa ganhar novo significado. É tarefa do professor, mediante avaliação de métodos, de técnicas e procedimentos de ensino adequados, fazer com que o erro se torne paulatinamente observável, também, pelo estudante. Ou seja, ao tomar consciência do erro, ele avança em seus conflitos e passa a construir aprendizagens significativas.

Portanto, é necessário pensar em um instrumento de registro que evidencie o percurso do aprendizado dos estudantes, materializando o acompanhamento contínuo e sistemático da evolução da escrita e da leitura, com vistas à consolidação da alfabetização e do letramento e que, conseqüentemente, oriente a organização do próprio trabalho pedagógico na unidade escolar.

4. ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DOS DIREITOS HUMANOS

A educação é um direito garantido a todos os estudantes, incluindo os estudantes com deficiência ou transtorno conforme estabelecido no art. 58 e seguintes da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 24 do Decreto nº 3.289/99 e art. 2º da Lei nº 7.853/89.

Portanto, para que o direito seja amplamente atendido é necessário que os diversos agentes envolvidos no processo educativo conheçam as especificidades de cada deficiência ou transtorno, e adotem estratégias que estimulem o desenvolvimento acadêmico de cada estudante.

Nesse contexto, a equidade educacional é um direito do estudante e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização.

Essas mudanças não se restringem apenas em receber os estudantes com deficiência, autismo (TEA) ou estudantes com transtornos funcionais específicos (TFE) nas escolas; mas implica em uma ação diária e dinâmica na modificação das práticas pedagógicas e das condutas em relação aos estudantes.

Por isso, a adequação curricular se estabelece também como um direito do estudante e tem como premissa a eliminação de barreiras com a proposição de estratégias educacionais e recursos pedagógicos que intencionam o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e sociais. E o currículo deverá ser adaptado às necessidades de cada estudante, respeitando seu processo de aprendizagem.

Assim, a sala de aula torna-se potencialmente o espaço privilegiado para a inclusão acontecer. E no espaço/tempo da sala de aula é necessário oportunizar um “ambiente alfabetizador” com recursos de suporte que devem estar à disposição dos estudantes, ressaltando a necessidade do cuidado de evitar o excesso de estímulos para que esse ambiente não se transforme em um distrator. Na organização dos espaços, em sala de aula, sempre ponderar entre o necessário e o excesso.

Pensar na organização do ambiente escolar e na adaptação dos materiais ao longo do processo de ensino e aprendizagem é um exercício constante de todos, afinal não existe receita pronta quando falamos de equidade. Para isso, destacam-se algumas considerações às quais devemos constantemente nos atentar, levando em conta a perspectiva de educação especial e inclusiva.

No que tange à inclusão e ao acolhimento no espaço escolar, menciona-se a Educação do Campo e a Educação de estudantes não falantes da Língua Portuguesa.

Na Educação do Campo, a rede pública de ensino faz adequações na organização curricular e pedagógica para atender as necessidades dos que frequentam essa modalidade de ensino. Aspectos culturais, econômicos, ciclos de produção, condições climáticas e tradições da comunidade camponesa são alguns dos temas que precisam ser abordados em sala de aula. Quanto aos estudantes não falantes da língua portuguesa, é importante oportunizar atividades pedagógicas que envolvam imagens, textos e elementos da cultura de origem bem como ações que envolvam as comunidades e valorizem a construção de novos saberes.

CAPÍTULO 2

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO DA LÍNGUA

A alfabetização é tão antiga quanto os sistemas de escrita. Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo corretamente. Provavelmente, a necessidade de um sistema de escrita veio de situações vividas no cotidiano do homem. De certo modo, a alfabetização é a atividade escolar mais antiga da humanidade e para que os sistemas de escrita continuem a ser usados, é preciso ensinar às novas gerações como fazê-lo.

Quanto às mudanças de conceitos no processo de Alfabetização, temos as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na área da Psicolinguística e pautadas na teoria construtivista da Psicogênese da Língua Escrita, que levam em conta os conhecimentos prévios do estudante e buscam entender como as crianças aprendem a ler e a escrever, ou melhor, que estratégias utilizam para isso.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam serem três os fatores envolvidos no processo de construção da língua escrita: 1) conceitos infantis desenvolvidos espontaneamente antes do ingresso no sistema escolar; 2) Intervenções pedagógicas escolares; e 3) Experiências particulares com o mundo escrito, leitores e escritores experientes.

Para as autoras a leitura e a escrita, conhecimentos conceituais, só podem ser reconstruídas por um indivíduo cognoscente em constante interação com seu objeto de conhecimento. E esse sujeito cognoscente não é aquele que copia comportamentos e ações que lhes são alheias e assim lhes permanece, mas compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc.

Com relação ao ensino da escrita, ao professor alfabetizador cabe, então, não aplicar este ou aquele método de alfabetização, sintético, analítico ou eclético, mas conhecer as hipóteses criadas por seus alfabetizando a respeito da língua escrita e, a partir de disso, desafiá-los a ir além, a colocar em jogo todos os seus conhecimentos. O objetivo é avançar e construir novos desafios e que precisam, ao mesmo tempo, instigar novas buscas, bem como ser passíveis de resolução pelo próprio educando, o que Lerner (2002) denomina de “desafios possíveis”.

Por isso, a partir dos anos 2000, a perspectiva do Letramento atrelado à Alfabetização sinaliza que o indivíduo deverá não só aprender a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, abordando uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. O núcleo do conceito de letramento está nas práticas sociais de leitura e escrita que podem subentender a aquisição do sistema de escrita alfabética, mas não se restringem a ela. Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a

especificidade e a importância de cada um dos dois fenômenos; que devem se fundir no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Letramento é sinônimo de alfabetismo e, segundo Soares (2012), diferencia-se do termo alfabetização pelo fato deste restringir-se ao aprendizado da leitura e da escrita; e aquele, referir-se ao uso social que se dá para o conhecimento do ler e escrever. Assim, letrar e alfabetizar, para teóricos desta corrente, configuram-se enquanto dois processos indissociáveis; porém, distintos.

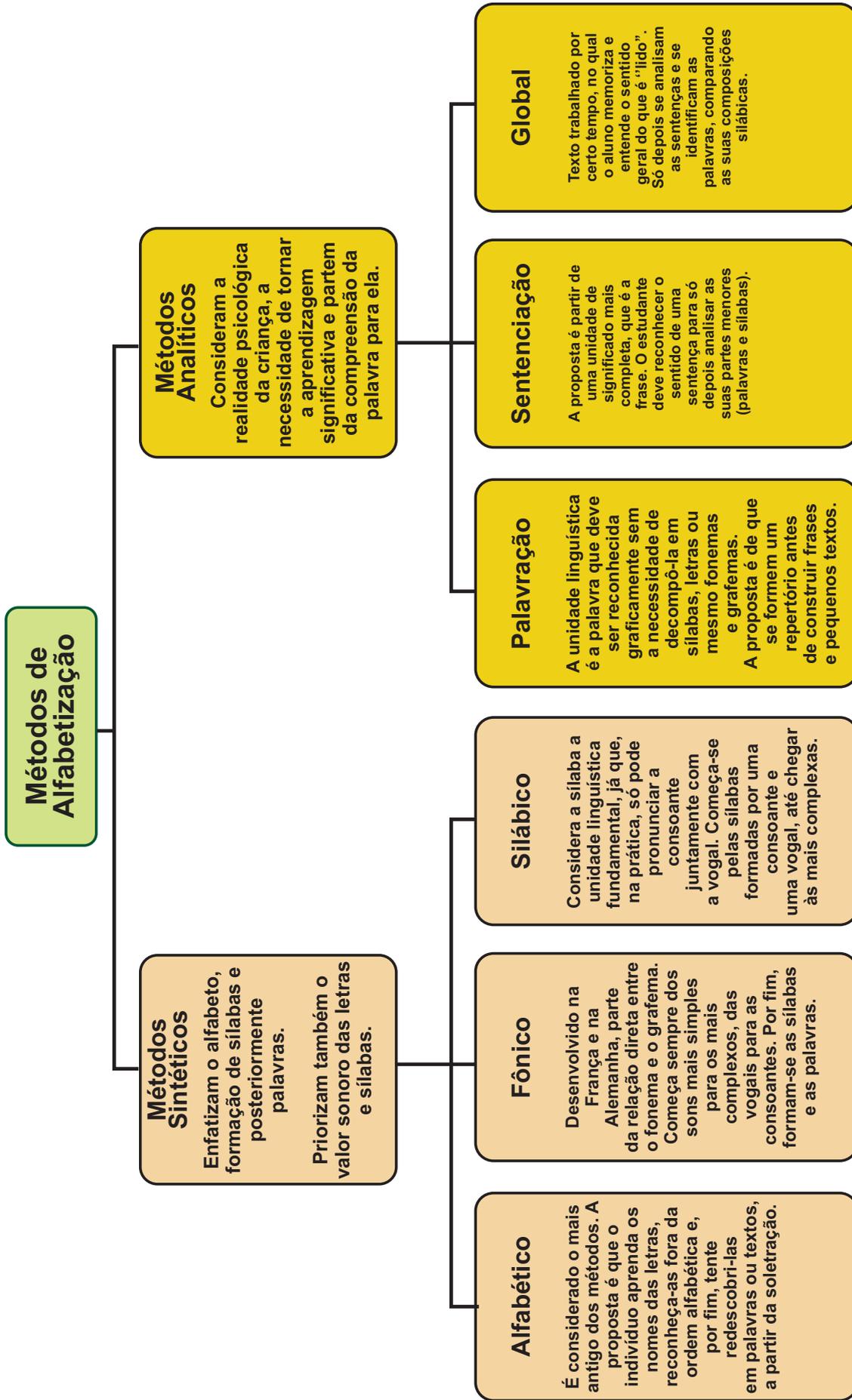
Assim, podemos destacar que nas políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores, implementadas desde 2008, a reflexão e debate têm sido em torno da concepção de alfabetização como viva, ativa, social, num contexto linguístico e matemático; de alfabetização e letramento multidisciplinar e cultural no Ciclo de Alfabetização; e de alfabetização e formação teórico-metodológica dos professores alfabetizadores.

Concomitante ao desenvolvimento da concepção de alfabetização e letramento, destacamos que a teoria Histórico-cultural, formulada por Vigotski, prima por um processo alfabetizador que integre o questionamento, tanto do como se ensina quanto do como se aprende, o que se aprende e para que se aprende. A perspectiva sociointeracionista apresenta-se como uma teoria revolucionária para o processo de alfabetização, visto que compreende o ser humano na sua integralidade, aproximando-se, assim, da perspectiva freiriana de uma educação libertadora.

Não nega a necessidade do ensino-aprendizagem das relações grafema/fonema; entretanto, necessita que estas sejam tratadas a partir das categorias de mediação, apropriação, objetivação, sentido e significado. Em outras palavras, de maneira que o educando aprenda a ler, parafraseando Freire (2011), através da leitura do mundo e, portanto, tome consciência de si no mundo e com o mundo, a fim de transformá-lo.

Nesse movimento de reflexão sobre as perspectivas para o processo de alfabetização concretiza-se ao longo da história alguns caminhos quanto ao ensino do sistema de escrita alfabética; ora com a escolha pelo princípio da síntese (métodos sintéticos), ora a escolha pelo princípio da análise (métodos analíticos). Desse modo, segundo Pereira (2022), os métodos de alfabetização não constroem um processo linear, mas, como consequência de muitos e vários fatores intervenientes, configuram-se como um processo de grande complexidade; constituídos de procedimentos de interação entre alfabetizador e alfabetizando.

Quadro 1 - Métodos de Alfabetização



Fonte: Pereira (2022).

Partindo dessa contextualização histórico/metodológica e dos espaços e tempos do exercício do trabalho docente na educação básica, é possível compreender a existência de vários determinantes que constituem o trabalho do professor alfabetizador, sua prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional, considerando as exigências e organização do Ciclo de Alfabetização.

O professor alfabetizador é visto como sujeito de sua prática educativa e da instrumentalização pedagógica. Este trabalhador necessita de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, necessitando também de uma formação continuada para aprofundamento de sua prática pedagógica. E é nesse sentido que o Alfaletando se constitui como elemento formativo e dialógico no processo de formação docente e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes na etapa de alfabetização.

Desse modo, entende-se que o trabalho do professor alfabetizador desenvolvido no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) deve formar pessoas letradas no sentido de abrir possibilidades de entrada de outras vozes em suas histórias de vida, em seu mundo, para ver, viver, ser e ter uma perspectiva de sujeitos organizadores e partilhadores dos seus saberes significativos. O alfabetizador deve perceber-se como co-construtor do sucesso do Bloco, disponibilizando-se para a reflexão de sua prática e para a integração e ampliação do conhecimento produzido no espaço escolar e social. Ainda segundo as Diretrizes Pedagógicas para organização do 2º ciclo (2014), o trabalho do professor alfabetizador é apontado numa perspectiva de saberes e fazeres específicos para a atuação em turmas de alfabetização.

Os saberes e os fazeres construídos pelo professor alfabetizador, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, precisam ser considerados, uma vez que o BIA não deseja uma relação de construção de um novo pensar e fazer pedagógicos definidos rígida e externamente aos processos de ensino e de aprendizagem já constituídos e em constituição nas salas de aula da rede pública de ensino do Distrito Federal. Todos os saberes e fazeres dos envolvidos no Bloco precisam e devem ser considerados, o que se propõe é uma reflexão e se necessário for, uma resignificação do que se faz.

Nesse contexto, destaca-se que o trabalho docente de alfabetização e letramentos deve reconhecer que a escrita, instrumento de exercício de cidadania na sociedade atual, possibilita aos indivíduos, não só o resgate do conhecimento já construído e transmitido historicamente; como também, se constitui em ferramenta essencial para o alcance de novas descobertas, permitindo, assim, a elaboração e a sistematização de novos conhecimentos.

Ressalta-se também nesse sentido, que a BNCC (2018, p. 14) requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Essa perspectiva de educação integral do sujeito torna mais complexo o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização, trazendo novos desafios para o trabalho do professor alfabetizador e a necessidade de reconhecer como deve ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como

avaliar o aprendizado do estudante, sem se esquecer de como o estudante deve aprender e para que ele deve aprender (BNCC, p. 15).

Neste sentido, ao longo do Capítulo 2, propõe-se a reflexão sobre as práticas de linguagem para o ensino de Língua Portuguesa: oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica. Para isso, nosso estudo tem como ponto de partida as orientações estabelecidas pela BNCC (2018) e pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) no que tange a importância de cada uma dessas práticas no processo de alfabetização dos estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Reafirma-se que essas reflexões buscam orientar o planejamento docente nas escolas e possibilitar a avaliação dos percursos como professores, percursos esses que redimensionam o fazer pedagógico e avançam o olhar para além dos muros da formação inicial. Para isso, propõe-se um mergulho na práxis docente, buscando a relação teoria e prática junto aos pares da docência e aos estudantes, considerando as potencialidades do contexto regional e as singularidades da rede pública de ensino do Distrito Federal.

O CONTEXTO REGIONAL E O USO SOCIAL DA LÍNGUA

Conhecer o Distrito Federal e o contexto regional em que a criança está inserida é muito importante. Por isso, o material suplementar pedagógico (Caderno do Professor e Cadernos do Estudante – 1º e 2º ano) associado à formação continuada do Programa Alfaletando estabelece um diálogo e propõe um planejamento com atividades e sugestões de intervenção a partir do contexto do estudante. Trazer para o centro das atividades escolares o lugar onde se vive e as suas comunidades é valorizar a história e, principalmente, reforçar a cidadania e a identidade das pessoas e de seus grupos.

A construção de pertencimento a um lugar e da identidade de cada um de nós ocorre com base nas pequenas situações do nosso cotidiano, como, por exemplo, quando falamos sobre personalidades do DF e suas Regiões Administrativas, quando destacamos os frutos do cerrado, quando elencamos os pontos turísticos de cada cidade, quando identificamos determinados alimentos como nossa comida típica. Por essa perspectiva, a localização de cada unidade escolar constitui extenso conjunto de possibilidades temáticas para o ensino da língua na perspectiva do letramento.

Diferentes elementos podem se transformar em aliados no ambiente alfabetizador: das edificações ao desenho arquitetônico de Niemeyer; as documentações, as lendas e o folclore distrital, os livros de fotografias, da natureza às culturas dos produtores locais.

Portanto, para além dos nossos saberes intelectuais e escolares, como ler e escrever diferentes gêneros textuais e realizar operações matemáticas em situações diversas, é função da nossa escola também olhar a nossa própria história e valorizar os diferentes grupos sociais que recebemos em sala de aula, posto que língua, cultura e sociedade não se dissociam.

Nesse sentido, as práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica) constituem os pontos de partida e de chegada do estudo da Língua Portuguesa e devem estar diretamente relacionadas ao contexto de cada indivíduo. As atividades de produção de texto precisam ser reais para que possam fazer sentido para os estudantes. Devem estar o mais próximo possível de situações verdadeiras para que eles possam conhecê-las como realmente são.

Sabemos que os estudantes se tornam usuários da escrita à medida em que o mundo escrito começa a fazer parte da sua vida de fato. Dessa forma, é preciso trazer para dentro da sala de aula as práticas cotidianas do uso da língua, as situações reais de comunicação que mobilizem no estudante o desejo e a necessidade de participar e de se fazer presente por meio da leitura e da escrita.

Assim, as práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica ganham uma nova dimensão quando, dentro da cultura digital e local, são trabalhadas de forma contextualizada a fim de assegurar aos estudantes voz e interação significativas. A Língua Portuguesa, dessa forma Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais articulada, possibilita que o estudante amplie suas referências culturais, produza, publique, curta, comente, construa novas práticas socioculturais, desenvolva possibilidades variadas de expressão, sendo capaz de circular em diferentes esferas de comunicação. Compreendida nessa perspectiva, ela é uma ferramenta do trabalho integrado/interdisciplinar entre os componentes curriculares, visto que cada professor usa a língua e a utiliza como competência linguístico-comunicativa, em que o social e o cultural não se dissociam (DISTRITO FEDERAL, 2018, P. 17-18).

Por exemplo, as crianças estão conhecendo os pontos turísticos de Brasília e, para divulgá-los, a professora solicita-lhes que escrevam uma proposta de roteiro turístico para uma criança que não conhece Brasília. Assim, cria-se uma situação em que a escrita tem função social. O estudante percebe e compreende o verdadeiro objetivo da produção textual. Quando apontamos situações reais, mostramos uma intenção definitiva e indicamos um possível leitor e não apenas um professor que corrige a produção realizada em sala.

Destaca-se que é fundamental que o estudante saiba quem são os seus interlocutores; para quem ele está escrevendo, que ele tenha clareza do contexto da situação comunicativa, isto é, quem escreve e qual a intenção da escrita do texto. Qual o gênero textual mais adequado para aquela situação comunicativa, o que ele tem que dizer e quem vai ler o texto escrito. Por último, onde ele será publicado, para quem será mostrada a sua produção textual, qual é o seu público; quem serão os seus leitores.

Entende-se, portanto, que na **orientação para a escrita/produção textual** não basta determinar o tema e pedir ao estudante que escreva. É preciso ir além, saber o que o estudante quer e o que tem para dizer, conforme estudaremos em um momento posterior, em um tópico específico.

Nesta perspectiva, a maioria dos exercícios sugeridos nos Cadernos de Atividades dos estudantes está dividida por temas, como uma estratégia interdisciplinar escolhida para desenvolver este trabalho. Ao aderir a esta estratégia e escolher trabalhar com temas, precisamos elencar alguns passos. Ao escolher o tema “Preservação dos Baobás presentes no DF”, por exemplo:

1. previamente se organizar para enriquecer o repertório da sala de aula, buscando bons e variados textos sobre o assunto;

2. pesquisar e coletar informações e registrá-las;
3. trazer entrevistas sobre o assunto;
4. alimentar o conhecimento prévio dos estudantes;
5. problematizar as situações para que com esse esforço intelectual possam agregar mais conhecimento àquele de que já dispõem.

É um grande desafio incorporar ao texto todas essas informações que, é claro, não podem vir em estado bruto, precisam ser trabalhadas para que o texto cumpra a intenção a que se propõe.

Outro ponto importante das **atividades de escrita/produção textual**, desenvolvidas nos cadernos, são aquelas em que o estudante escritor terá como objetivo alcançar um possível leitor, como, por exemplo, o pai, a mãe, o colega, o administrador da cidade, o diretor da escola, o próprio professor a quem irá se dirigir. Portanto, é o estudante escritor quem seleciona o tom da linguagem, considerando seus possíveis leitores. Ressalte-se que todas as suas produções não devem ser guardadas em pastas particulares, mas devem tornar-se públicas, circular para que outras pessoas entrem em contato com o pensamento dos seus pares.

A sala dos professores, o mural, a biblioteca, o pátio, a sala da direção da escola, a cantina e a própria sala de aula são espaços por direito para publicização das produções dos estudantes. Também podem ser criados espaços virtuais de apresentação de trabalhos, como por exemplo, *blogs*, murais virtuais (*Padlet*), grupos de *WhatsApp*, e-mails coletivos. Todos esses espaços democratizam as informações, viabilizam as avaliações e principalmente atraem o olhar da comunidade e dos pais, principalmente para o trabalho conjunto com a aprendizagem dos estudantes. Por fim, a produção textual dos estudantes cumpre, de fato, a sua finalidade, isto é, comunicar, explicar, convencer.

Nesse cenário, as cartas, os bilhetes, as peças teatrais, as contas de água e de luz, as receitas culinárias, as receitas médicas, os textos informativos, os mapas, os cartazes, os calendários, os convites, as placas, as entrevistas, os poemas, as músicas, as propagandas, as listas, os mapas conceituais, enfim, a entrada dos gêneros textuais na sala de aula consegue o seu propósito maior, que é o de dar sentido ao ensino e à aprendizagem da escrita. Assim sendo, a utilização da língua é entendida como prática social de letramento.

Pelas ideias apresentadas anteriormente, concluímos que o professor letrador deve ser reconhecido não somente como o professor de Língua Portuguesa, mas como todo aquele que conduz o estudante ao processo de letramento. É, pois, aquele que domina a palavra falada e escrita, o conhecimento em todas as áreas do saber.

Dessa forma, a escola e seus atores são convidados a ser e a formar leitores e escritores capazes de aprender a partir dos mais diferentes textos apresentados. O questionamento e apreensão tanto do professor quanto do estudante contribuem para a dinâmica que se estabelece entre esses dois sujeitos na busca pela necessidade dessa aprendizagem, isto é, na perspectiva do letramento, professor e estudante interagem na compreensão da leitura e da escrita.

Entendemos, enfim, que os diversos gêneros textuais oferecem um leque de atividades permanentes em que cada um dos estudantes tem a possibilidade de ler, contar, criar, parafrasear, inventar, reinventar, encenar uma história para si mesmo, para os colegas e para a sociedade. O trabalho de hoje conduz o estudante a um caminho que lhe dá poder para acessar o mundo.

AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino da Língua Portuguesa tem por objetivo precípua desenvolver multiletramentos, um conjunto de novas práticas de leitura, de escrita e de análise crítica, a partir de práticas de linguagens contemporâneas e colaborativas que fortaleçam o papel ativo do estudante, evidenciando seu protagonismo e participação crítica. Tais práticas de linguagem ganham sentido na medida em que reconhecem, respeitam e valorizam os indivíduos em suas diversidades coletivas e individuais.

1 – LEITURA/ESCUA

Em relação à leitura/escuta, para o alcance de proficiência, evidencia-se a necessidade de ações como interpretar ideias; fazer analogias; perceber o aspecto polissêmico da língua; construir inferências; combinar conhecimentos prévios com informação textual; perceber intertextualidade presente em textos; fazer previsões iniciais e alterá-las durante a leitura; refletir sobre o que foi lido, sendo capaz de tirar conclusões e fazer julgamentos sobre ideias expostas (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 18). Nesse nível de leitura, observados os propósitos do autor, o sujeito adentrará, letra por letra, em um mergulho no enredo lido, permitindo-se avançar, esclarecer e validar suposições. Acredita-se, então, que esse mesmo leitor seja capaz de processar, criticar, contradizer e avaliar as informações que estão diante dele, apurando o significado obtido (SOLÉ, 2003).

Para que o planejamento pedagógico na alfabetização seja intencional, deve-se considerar as práticas de linguagem atreladas à interdisciplinaridade das áreas do conhecimento, destacando a leitura/escuta no ensino da língua como instrumento de inclusão social e cidadania. Isso constitui uma das mais legítimas pretensões da escola, pois a garantia desse princípio resguarda o direito à informação e o acesso aos bens culturais já produzidos pela humanidade. Tal acesso representa, sobretudo, o exercício da partilha do poder, o qual acontece muito precariamente sem a correspondente partilha do acesso à leitura e à escrita (Cf. SARRETA-ALVES, 2013).

Enfatiza-se que a leitura/escuta deve ter como intuito primeiro o prazer. É um momento de estreitamento com o mundo imaginário. Portanto, não se pede resumos, questionários e fichas. Esse é o momento mais fecundo para organizar rodas de conversa, compartilhar opiniões, propor trocas de livros entre os colegas e incentivar os estudantes a seguirem um autor ou um tema de que gostem. É o momento de dar espaço para que os estudantes ganhem autonomia e consigam ler sozinhos com mais facilidade.

Também na sala de aula, a organização de atividades em grupo é muito enriquecedora. Em grupo se ensina a divisão de tarefas, o respeito ao tempo do outro. Também se aprende a ouvir e ser ouvido. É um momento do trabalho em sala de aula em que se exercita a oralidade, a escuta, o respeito, se compartilha aprendizados e se cria uma comunidade de leitores. Um espaço em que todos têm a chance de participar e opinar.

Assim, se democratiza a leitura. Todos podem e são capazes de ler nos mais diferentes momentos e espaços da escola. A leitura pode ser no pátio, na grama, na sombra de uma árvore, na sala de leitura, na biblioteca, na quadra. Também não precisa estar sentado em uma carteira, mas pode também estar deitado ou andando. Dessa forma, o ato de ler perde a cerimônia da sala de aula e ganha a liberdade da imaginação no modo e no lugar que o estudante, assim escolher.

Sobre a fluência na leitura, deve-se ter calma com o ritmo e a desenvoltura dos estudantes. Sabe-se que esse é um percurso que se faz a passos curtos. A falta desse atributo rouba muitas vezes a compreensão leitora. As hesitações, os gaguejos, a vagarosidade entre o ritmo dos parágrafos retiram a capacidade de apreender os elementos mais expressivos, perceber as unidades sintáticas.

O ensino da leitura e a compreensão textual exigem trabalho, dedicação, persistência e reflexão tanto por parte do estudante quanto do professor que acompanha o processo individual de cada um deles. Desde a primeira linha lida no texto até a chegada da compreensão em sua íntegra há inúmeros desafios que precisam ser vencidos. Entender a trama, desvendar os personagens, desafiar e relacionar os sentidos do texto são tarefas que precisam estar em processo contínuo de entendimento e compreensão.

Os elementos aqui apresentados podem ser ampliados por outras contribuições teóricas atuais e visam contribuir efetivamente para o trabalho de alfabetização e letramento desenvolvido na rede pública do DF, que se espera ser cada vez mais coletivo, dialógico e eficaz.

Conheça mais sobre os **objetivos de aprendizagem de leitura/escuta para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental** visitando o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018, p. 25-29): https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf

1.1- UM POUCO DE PRÁTICA FUNDAMENTADA NA TEORIA

Sabemos que as tarefas de leitura e escrita foram tradicionalmente atreladas ao ensino de Língua Portuguesa, e que as demais disciplinas não se sentiam diretamente implicadas nesse processo, mesmo quando atribuíam o mau desempenho de seus estudantes à baixa competência nessas modalidades. No entanto, como destaca Bortoni-Ricardo (2010), no ato da leitura com compreensão, o leitor tem de mobilizar conhecimentos estocados nas diversas áreas e disciplinas para dialogar competentemente com o texto, entendendo-se a leitura como um processo sintetizador, isto é, para o entendimento de mundo, a leitura é a chave de acesso.

Portanto, o desenvolvimento da competência leitora e escritora depende de ações coordenadas entre todas as disciplinas, pois o conhecimento vem embrenhado de informações vindas de diferentes fontes. Entende-se, enfim, que todo professor deve ser professor de leitura, visto que ler faz parte da aprendizagem em qualquer área do conhecimento.

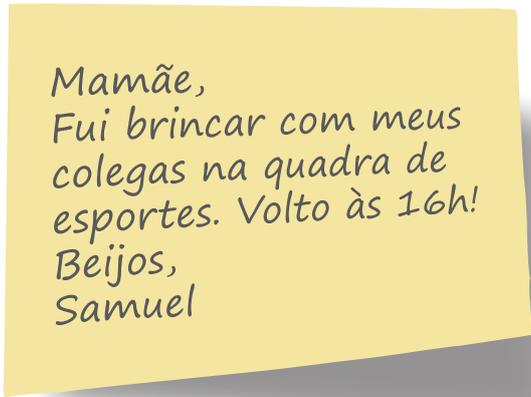
Antunes (2009) destaca a importância do professor letrador, sendo aquele que:

1. dá visibilidade ao ato de ler;
2. apresenta o livro;

3. expõe e lê o texto;
4. analisa-o;
5. fala sobre ele;
6. traz notícias sobre os autores e novas publicações;
7. transita pelo mundo das páginas;
8. deixa o rastro de sua experiência de leitor;
9. faz a mediação, entre o estudante-leitor e o autor do livro.

Como vemos, **o professor alfabetizador deve ser mediador**, ser aquele que convida o estudante a fazer parte do diálogo com o texto, porque são os conhecimentos prévios de ambos os constituintes da conversa que possibilita, não somente sair da superfície das palavras, mas caminhar nas linhas e entrelinhas do texto. A mediação na leitura acontece, portanto, na **dinâmica da interação**. O mediador apoia e capacita o leitor a extrair, identificar e relacionar o que se lê com sua realidade particular, como é retratado neste exemplo do Caderno do estudante (2º ano).

Nessa atividade, o gênero textual bilhete é usado para aproximar o estudante da escrita. Para isso, traz um texto com função social explícita e com possível circulação. Em relação aos objetivos de aprendizagem, a atividade contempla o objetivo de compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.



Mamãe,
Fui brincar com meus
colegas na quadra de
esportes. Volto às 16h!
Beijos,
Samuel

Assim, as atividades propostas nos Cadernos do estudante (1º e 2º ano) mostram a seguinte dinâmica:

- Inicia-se com a leitura, as perguntas, a contação daquilo que os estudantes já sabem. Busca-se também a ajuda do dicionário, a possibilidade de pesquisa na biblioteca pela busca daquilo que não se conhece para produção do texto.
- Novamente a leitura, a releitura, a reescrita, a escrita coletiva; o trabalho de selecionar, eliminar as palavras que sobram no texto; a troca de ideias entre pares, falar e ser ouvido.
- Toda essa dinâmica faz parte da constituição de uma sala de aula leitora.

Nota-se que os estudantes percebem esse movimento da aprendizagem e entendem a necessidade de se inteirar e participar desse processo. **Observe** que as nossas salas de aula não apresentam uma homogeneidade. **Caso isso aconteça, considere** que alguns estudantes poderão participar com mais ou menos disposição que outros. Alguns serão mais falantes e participarão com mais eficiência na construção do texto coletivo, outros serão bons ouvintes e terão mais sucesso com a escrita individualizada. Então, o papel do professor alfabetizador é desenvolver no estudante a competência comunicativa, seguindo os passos anteriormente elencados para que ele possa agir linguisticamente de forma adequada na sociedade. Lembrando sempre da autonomia docente para fazer as adaptações conforme as necessidades de cada turma.

Considerando a organização do **trabalho pedagógico em sala de aula**, Sacristán (2000) nos indaga:

Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados estudantes, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural?

Por isso, o currículo pode exigir o domínio de certas habilidades relacionadas com a leitura, mas o professor terá de priorizar: textos que despertem no estudante o interesse pela leitura, isto é, textos que dialoguem com o seu mundo mais próximo, como por exemplo, a crise da água em nossa cidade, ou a coleta seletiva do lixo, ou a greve no transporte público.

A essas considerações seguem-se outras também importantes nesse processo:

1. Quais leituras têm norteado a nossa sala de aula?
2. Temos ajustado o conhecimento prévio do estudante para a construção do sentido do texto?
3. O texto pronto do livro didático tem cedido espaço a outras experiências que requerem níveis de leitura mais sofisticados?
4. Vencido o caminho da decodificação e compreensão do vocabulário, temos enfatizado as perguntas inferenciais, que resgatam o implícito do texto?

Esses questionamentos ajudam o professor e seus estudantes a avançar em suas próprias perguntas sobre o texto. Sentir-se instigado e interrogar-se sobre o texto lido é visto, então, como um trabalho de mão dupla. Professor e estudante estão juntos nessa dinâmica, não é um caminho solitário, muitas mãos se dão na busca do entendimento do texto. Às vezes, é o professor que precisa construir pontes entre as palavras, mas, em outros momentos, janelas são abertas na leitura pelo olhar do estudante. Daí a singularidade desse ponto de encontro, na sala de aula. Histórias de vida, conhecimentos prévios, apreensões, suposições, implícitos, tudo concorre junto no alinhavo dos vazios do texto.

Os vazios do texto são preenchidos com o conhecimento de mundo compartilhado e com a mediação docente. Quando a leitura é vista nessa perspectiva, a mediação entre professor e estudante vai preenchendo os vazios do texto. De fato, ela dá chance de eles se encontrarem no texto. Portanto, ler é um processo que se estende desde a habilidade de decodificar palavras e imagens, até a capacidade de compreender textos. Entendemos que esse processo é gradativo e pode ser conduzido em sala de aula seguindo-se algumas etapas.

Nesse sentido, três etapas importantes devem ser desenvolvidas para explorar a leitura de um texto:

Etapa 1: Veja que a leitura de um texto por nosso estudante passa primeiramente, entre outras coisas, pela decodificação e compreensão do vocabulário. Nesse momento ele é capaz de fazer uma **LEITURA OBJETIVA** do texto, ou seja, responder as perguntas cujas respostas estão na superfície do texto. Vencido esse primeiro momento pode-se avançar para o passo seguinte.

Etapa 2: O estudante deve desenvolver a habilidade mais desafiante, a de fazer inferências, ou seja, ler nas entrelinhas, compreender o que está implícito, enxergar as pistas contextuais e estabelecer conexões. Para que isso aconteça, o professor mediador deverá elaborar perguntas que levem seu estudante a desenvolver esta habilidade. Lembre-se de que “boas perguntas mobilizam boas respostas”. Assim, garante-se que o estudante realize a **LEITURA INFERENCIAL**.

Etapa 3: O próximo passo é o momento da **LEITURA CRÍTICA** ou **AVALIATIVA** em que o estudante mobiliza seus conhecimentos de mundo e suas experiências prévias para analisar criticamente e também argumentar e distinguir fatos de opiniões.

Veja como se dá a visualização dessa teoria na atividade do Caderno do estudante (1º ano). Nesta atividade, trabalha-se com o gênero textual cartaz.



DO QUE TRATA O CARTAZ?
VOCÊ TEM ALGUM ANIMAL DE ESTIMAÇÃO?
JÁ LEVOU ELE PARA VACINAR?
CONTE PARA A TURMA COMO FOI.

A **leitura objetiva** é feita de imediato quando o estudante é chamado a identificar o assunto do cartaz com a seguinte pergunta:

Isso ilustra uma pergunta objetiva, que leva a uma resposta objetiva, que por sua vez faz parte da leitura objetiva de um texto, ou seja, a primeira etapa do processo de uma leitura produtiva. São necessárias outras perguntas que levem o estudante a fazer **inferências**, que é a segunda etapa do processo de compreensão leitora e muitíssimo importante; porque é quando a criança mobiliza o seu conhecimento de mundo para preencher os vazios do texto, ou seja, os implícitos, o que está lá, mas não está dito com todas as letras. Para que a criança faça inferências ela precisa seguir as pistas que o texto dá.

É imprescindível elaborar perguntas que cubram as três etapas de leitura. Esse é o seu papel de professor mediador. Complementar com perguntas inferenciais que não foram feitas na atividade proposta. Fazer **inferências** é uma das etapas mais importantes. E como a etapa das inferências é bastante delicada de se trabalhar, e a atividade acima em particular refere-se ao Caderno do estudante (1º Ano), as perguntas contemplaram as etapas menos complexas, ficando as inferências para a leitura de outros textos. Entretanto, para contemplar a etapa da **leitura inferencial**, poderia ser explorada a seguinte pergunta: – Todos os cães e gatos existentes no Brasil são vacinados?

Já a **leitura crítica** na atividade em pauta, pode ser explorada com algumas perguntas:

1. Você tem algum animal de estimação?
2. Você já levou ele para vacinar?
3. Você sabe outro nome da vacina contra raiva?
4. Conte para a turma como foi.

Ressalta-se que as questões acima exigem a mobilização de conhecimento de mundo para que a criança desenvolva a competência de avaliar, opinar, criticar. Enfim, a construção da proficiência leitora se dá de forma paulatina e constante, inicialmente, pela voz do adulto, leitor já qualificado e conhecedor de texto. Por meio dessa voz, da entonação é que o estudante conhecerá os personagens, os ritmos, as rimas, as narrativas, os poemas, as lendas, as brincadeiras cantadas ou não cantadas. Será por meio da vivência que essa magia entrará na sala de aula. Sabemos ainda que essa preparação é fundamental para o prosseguimento do gosto pela leitura nos anos seguintes da formação inicial dos estudantes.

2 - ORALIDADE

A oralidade também se ensina na escola. É evidente que a criança ao chegar à escola já é um falante competente em sua língua materna. Entretanto, a função da escola é ensinar a oralidade para situações de formalidade. Pensemos nas situações simples do cotidiano escolar em que os estudantes não usam a fala da maneira que se consideraria adequada ao gênero oral. Como exemplos, podemos citar a modulação da voz para se ler uma poesia ou narrar um acidente trágico, a construção de uma narrativa sobre ocorrências de fatos simples em sala de aula, ou o respeito aos seus interlocutores numa interação oral. Essas capacidades comunicativas perpassam o trabalho com os gêneros orais.

Nesse contexto, dentre as práticas de linguagem, a oralidade é uma ferramenta capaz de promover a interação e possibilitar uma aprendizagem integral do estudante. A consciência de que a tomada da palavra é uma das atividades mais importantes a serem desenvolvidas em sala de aula amplia as competências comunicativas e a formação intelectual, sociocultural e crítica dentro e fora da escola (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 18).

Entendemos que a conversa, tanto as planejadas (seminários, jograis, peças teatrais etc.) quanto as habituais ou ocasionais, têm papel significativo no desenvolvimento das capacidades comunicativas dos estudantes. Portanto, os gêneros orais devem ter lugar assegurado nos planejamentos pedagógicos, pois terão aplicação nos mais variados espaços da escola ou fora dela e por isso merecem o dispor pedagógico.

No entanto, o que observamos é que muitas vezes a oralidade é confundida com o simples fato de se falar dentro de sala de aula, sem que haja um planejamento prévio e intervenções específicas de nossa parte, como professores, de forma a levar o estudante a desenvolver habilidades relativas a esse ato de fala. O trabalho com a oralidade necessita da participação das crianças em interações orais, em que possam **questionar, sugerir, argumentar e pensar sobre a colocação dessa fala diante de uma plateia**, o que é diferente de atividades cotidianas como, por exemplo, a interpretação oral de textos, em que as crianças respondem a questões propostas pelo docente. Assim, destaca-se a importância do planejamento dessas situações de uso da fala considerando os objetivos de aprendizagem propostos no Currículo em Movimento para a prática de linguagem da oralidade.

Conheça mais sobre os **objetivos de aprendizagem de oralidade para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental** visitando o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018, p. 23-25):

https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf



2.1- UM POUCO DE PRÁTICA FUNDAMENTADA NA TEORIA

Para poder estabelecer os vínculos entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios em primeiro lugar é preciso:

1. visualizar os interesses;
2. as motivações;
3. os comportamentos;
4. as habilidades que o nosso estudante dispõe como ponto de partida para que os objetivos de aprendizagem sejam uma consequência dos interesses deles.

Entende-se que essa é a oportunidade na sala de aula que o estudante tem de expressar suas ideias e a partir delas potencializar as condições que lhes permitam ampliar suas experiências com outras novas. É um momento que se ensina o **diálogo** com outros colegas, e o estudante pode **modificar uma ideia** que se tinha sobre determinado assunto e ao mesmo tempo buscar alternativas para **ampliar o seu conhecimento**.

Não deve-se acreditar que a aprendizagem da oralidade é uma aquisição natural, desenvolvida nas relações sociais que estabelecemos com nossos familiares. A oralidade exige um código de acesso na sociedade, pois a organização da linguagem oral vai muito além de saber falar, pois envolve a capacidade de:

1. usar e adequar a língua falada em diferentes situações de uso;
2. empregar a variedade linguística adequada;
3. planejar a fala;
4. interagir;
5. expor opiniões.

Enfim, todo esse planejamento da fala precisa ser ensinado e o ensino deve ter como foco a **formalidade da oralidade**, visto que as crianças já dominam o gênero da esfera privada, que é a **conversa**. Para que isso aconteça, o professor mediador deve propor situações de uso da modalidade oral, porque são raras as situações de um discurso formal fora do ambiente escolar. É importante desafiar o estudante em atividades que necessitem a adequação da fala, como por exemplo:

1. apresentar um seminário;
2. expor oralmente a opinião;
3. debater com os colegas;
4. ler um texto em voz alta;
5. declamar um poema;
6. fazer um agradecimento em nome da turma;
7. apresentar uma peça teatral;
8. participar de um júri simulado;
9. dar um recado em outras turmas etc.

Para essas tarefas, Lima e Bezerra (2012), questionam: **Como podem os estudantes desempenhar bem essas diversas atividades se a escola não oportunizar treinamento específico para cada uma delas?** Vamos expandir essa pergunta?

1. Temos feito leituras do “TEXTO” que é o nosso estudante?
2. O que os seus gestos dizem para nós?
3. Como estamos entendendo seus silêncios, quietudes ou desassossegos?
4. Quais inferências temos feito para ajudá-lo a se expressar melhor?

De nada adianta a insatisfação com a inadequação da oralidade na sala de aula se não investirmos dispor pedagógico nessa compreensão. Esses questionamentos são importantes porque nos ajudam a não perder de vista “a leitura diária que devemos fazer do estudante” porque é ela que pode nos apresentar possibilidades de intervenção pedagógica.

Você acaba de descobrir que a compreensão da ORALIDADE é um caminho de escuta em todos os sentidos. Não se escuta só o que é dito, mas também o que não é dito, que às vezes é tão importante quanto escutar o silêncio, as hesitações.

Entende-se que nessa conversa inicial, o estudante aprende a respeitar os turnos de fala, ouvir em silêncio e fazer inferências orais na fala do colega. Os cadernos do estudante (1º e 2º ano) abordam a oralidade em todas as atividades propostas. O estudante é convidado a falar em todos os momentos. Será o conhecimento do estudante aliado à mediação do professor, que movimentarão o conhecimento da sala de aula. Portanto, é necessário descobrir os conhecimentos que o estudante tem de mundo, de língua, de leitura, para compreender de que lugar ele fala. O barulho da sala, a vontade de todos em querer falar ao mesmo tempo não podem tirar o ânimo de:

1. Fazer perguntas.
2. Encorajá-los a achar um jeito próprio de dizer as coisas.
3. Valorizar as singularidades da sala de aula.
4. Fazer e refazer perguntas que orientem a fala de cada um deles.

As atividades propostas nos cadernos do estudante têm a finalidade principal de **dar voz a eles**. É uma fala que se ensina. As atividades pedem que o professor visualize os recursos e as capacidades com que conta cada estudante em relação à tarefa proposta. Daí, a importância de gerar um ambiente em que todos façam perguntas e comentem o processo, que são situações de diálogo e participação em sala de aula como meio para a exploração dos conhecimentos prévios.

Para que essa interação ocorra é importante que:

Acreditemos sinceramente na capacidade dos estudantes ganhando a confiança deles e gerando com isso o respeito mútuo.

Para levar em conta as contribuições dos estudantes, as atividades promovem sempre o debate sobre as diversas opiniões que se tem na sala de aula, pois é esse debate que permite formular questões e atualizar o conhecimento prévio tão necessário para relacionar um conteúdo com outros.

Portanto, esse é o ponto de partida:

Dar espaço de fala para o estudante, promover situações de debate, entender de que lugar o estudante enxerga o mundo e as coisas.

Sobre esses aspectos da fala, e também da leitura em voz alta, Dolz e Schneuwly (2004) explicam que:

Treinar a fala envolve a altura da voz, a velocidade, o gerenciamento de pausas nas apresentações. Envolve também aspectos da retórica: captar a atenção da audiência, gerenciar o suspense. Além disso, a oralização envolve a gestualidade, a cenestésica: um gesto ilustra um propósito, como uma postura cria a convência. Ou seja: envolve a tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal em função de um determinado gênero (exposição, debate) ou de um evento comunicativo (p. 225).

Nesse sentido, apresenta-se um modelo de **sequência didática** sobre o gênero textual **debate**. Esse exemplo pode colaborar com outras atividades que explorem a oralidade em sala de aula. O campo das **observações** indicam as conduções a serem tomadas, os acordos a serem feitos, os bastidores da atividade. O estudante precisa se guiar por um roteiro, por critérios de avaliação combinados com antecedência entre ele, o professor e a turma.

ETAPAS	MOMENTOS	OBJETIVOS/ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES
Planejamento	1 e 2	<ul style="list-style-type: none"> Definir com clareza os objetivos da atividade. Selecionar o tema a ser debatido. Definir a posição (a favor x contra). Escolher o moderador. Definir as regras do debate (ordem de apresentação, tempo de exposição, respeito com a fala do colega etc.). Estudar as características do gênero debate. Trabalhar a organização textual. Explorar as relações entre a fala e a escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> É importante que o tema escolhido seja do interesse do estudante, faça parte de sua realidade. Orientar os(as) estudantes quanto ao uso do registro formal da língua. As questões de gestualidade: mímicas faciais, posturas, olhares, movimento do corpo, o tom da voz, a cadência da fala, as pausas e os silêncios. O comportamento frente aos colegas: o interesse, a apatia, a alegria ou desinteresse.
Execução	3	<ul style="list-style-type: none"> Realização do debate. 	<ul style="list-style-type: none"> Orientar os espectadores quanto à escuta atenta e compreensiva, elogiar, agradecer, discordar, recusar, ofender, xingar etc. Esses são atos que interferem diretamente na condução do debate e em sua própria compreensão.
Avaliação	4	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar o desempenho dos estudantes. Levantar aspectos positivos e negativos. Avaliar se os objetivos foram alcançados. 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação de todos os participantes e do professor. Autoavaliação dos estudantes(as). Feedback do professor.

A **problematização** é um importante momento do ensino da fala, que questiona os conhecimentos prévios e possibilita as modificações necessárias segundo os objetivos de aprendizagem que a atividade requer. Esses questionamentos, que são os diferentes pontos de vista dos estudantes seguidos de sua mediação, conduzem o estudante à aprendizagem de novos conhecimentos e o obriga a realizar um esforço de compreensão. O conhecimento prévio é questionado, ampliado, remodelado.

Eis a **situação problema**:

“Ouvimos pela televisão, na escola, em casa sobre os problemas da crise da água no Distrito Federal. Sabemos que devemos economizar água. A caixa d'água da escola é suficiente para a totalidade de estudantes, mas todos os dias falta água. O que está acontecendo? As regras de economia de água são claras, mas elas estão valendo no meu dia a dia na escola? Como nos comportamos?”

A mediação do professor, com questionamentos bem conduzidos e alinhamento de respostas movimentará e alargará o conhecimento do estudante sobre determinado conhecimento. A reflexão com os estudantes sobre essas questões mostrará as possibilidades de uso da língua, a adequação da fala ao contexto da sala de aula e aos seus interlocutores. Também se mostra a importância das escolhas linguísticas feitas pelo estudante, o respeito aos turnos de fala, as alternativas disponíveis na língua, especialmente aquelas que ele ainda não conhece nem domina.

Esses espaços de fala, de troca de informações, de intercâmbio de ideias ensinam e dão desenvoltura e segurança à oralidade do estudante.

A atividade a seguir do Caderno do estudante (2º ano) apresenta os quadros “A Família” e “Morro de Favela”, de Tarsila do Amaral e pede ao estudante para conversar, discutir, trocar ideias com o colega sobre as semelhanças desses quadros e sua vida particular em comunidade. Essa atividade é enriquecedora. Aproxima o estudante da arte e lhe dá voz para que o seu mundo, as suas vivências, o lugar onde mora também sejam discutidos e idealizados. É uma oportunidade riquíssima de conhecer melhor o mundo de nosso estudante pelo olhar dele.



Mais uma vez, enfatiza-se que essa **problematização** não ocorre de maneira uniforme na sala de aula. Há uma diversificação muito grande na maneira de responder dos diferentes estudantes: uns com muita facilidade, outros mais tímidos, com mais dificuldade, outros com necessidade de mais ajuda. O importante é que o estudante perceba sentido nessa tarefa e receba a ajuda necessária do professor para enfrentar e superar os desafios.

A ajuda é necessária porque sem essa contribuição, os estudantes por si sós não conseguem atribuir novos sentidos e significados a situações novas e mais complexas. Também devido à diversidade da sala de aula não podemos fazer sempre as mesmas perguntas, percorrer sempre o mesmo caminho. Para que tudo isso ocorra é importante:

1. Diversificar os diferentes tipos de estratégias de aprendizagem;
2. Requerer diferentes níveis de raciocínio que possibilitem atender às diferentes necessidades individuais.

Como fazer isso em sala de aula? Quer saber? Vamos às sugestões abaixo!

a) Agrupamentos flexíveis

As carteiras enfileiradas não têm mais espaço em nossa sala de aula nem tampouco a presença da formação dos mesmos pares ou grupos. Um cenário favorecedor de aprendizagens e da constituição de grupo considera a diversidade da sala de aula, o espaço de cada um e o desafio da convivência, que nos é mostrado todos os dias, por meio da disciplina em sala de aula, os atritos e discussões entre os diferentes estudantes. Essas configurações, que são exercícios de aprendizagem, mas também de convivência com todos em sala de aula, desafiam o estudante a ocupar diferentes posições e exercitam o enfrentamento dos medos, da vergonha, da timidez.

Essa oportunidade de confrontar pensamentos não pode ser desperdiçada na sala de aula, pois as diferenças geram o conflito tão necessário para a **reorganização** e a **elaboração de novas ideias**.

**Novas parcerias, o reconhecimento do outro;
a curiosidade pelo novo.**

Os agrupamentos podem, portanto, ser planejados sob diferentes critérios, a depender do objetivo de aprendizagem que se quer alcançar. Pode-se formar quartetos, trios, duplas que trabalham juntos. Ora podem ser escolhidos pelo professor a partir de observações individuais, ora formados pelos próprios estudantes, a depender da situação proposta.

**Nos agrupamentos flexíveis, as mesmas peças
podem montar diferentes cenários e, através de
cada um, descobriremos novas possibilidades.**

b) Trabalhar com diferentes gêneros textuais e planejar situações comunicativas mais formais

É possível realizar o ensino da oralidade por meio de diferentes gêneros textuais. Fazem parte da oralidade todas as práticas de linguagem que envolvem a oralização dos discursos, isto é, a fala e a escuta. Sim, nosso estudante precisa aprender quando ele pode falar e quando é o momento de escutar.

No primeiro ano, quando o estudante ainda não tem pleno domínio da escrita, a oralização das práticas de leitura e escrita deve ganhar papel de destaque. A oralidade está presente, por exemplo, nas leituras que são feitas pelo professor em sala de aula, no exercício de leitor e escriba, também nas leituras de texto feitas pelos estudantes. Nessa hora, vários aspectos da escuta e da oralidade ganham importância, como por exemplo:

1. A entonação,
2. A observação dos sinais de pontuação,
3. Os ritmos,
4. As pausas,
5. Os debates sobre as divergências,
6. As negociações de sentido,
7. Os relatos de experiências.

A oralidade também pode estar presente em:

1. Saraus,
2. Mostras,
3. Feiras,
4. Exposições apresentando trabalhos aos pais, professores, colegas, funcionários da escola;
5. Conversas telefônicas,
6. Recados por áudios de *WhatsApp*,
7. Diálogos do teatro de fantoches,
8. Poemas,
9. Trovas,
10. Cantigas.

O estudante então é convidado a expor o que aprendeu: atuar em peças teatrais, cantar cantigas de roda, declamar poemas, debater etc. Esses gêneros possuem, além de regras e procedimentos próprios, a tomada de notas, a troca de turnos de fala (a vez de quem fala), o uso de equipamentos (gravadores, filmadoras, projetores), a apropriação de estruturas linguísticas específicas, como “eu concordo”, “eu discordo”, “eu concordo em parte”, os agradecimentos, a polidez nas explicações etc.

Portanto, mãos à obra, com as feiras, com os recreios planejados, com as exposições e os saraus, pois são frutos de um trabalho negociado, colaborativo e repleto de construção de valores. Além disso, o trabalho

com gêneros textuais orais ajuda o estudante a enfrentar as diferentes situações sociais em que é cobrado a se expressar oral e publicamente.

Nos Cadernos do estudante (1º e 2º ano) há várias propostas de apresentações orais, ora em sala de aula, ora no pátio. Há debates, rodas de conversa e peças teatrais. Sugere-se uma sequência didática que pode auxiliar o professor no ensino da oralidade em sala de aula.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PEÇA TEATRAL		
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praticar a oralidade dos estudantes diante de um público mais amplo; • Desenvolver a noção de trabalho em equipe dos estudantes, uma vez que a não participação de um dos membros comprometeria todo o rendimento do grupo. 		
<p>RECURSOS: textos do gênero peça teatral, quadro branco, pincéis para quadro, filmes com peças teatrais.</p>		
ATIVIDADES	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • A escolha do tema pela sala. • A organização do roteiro. • A distribuição dos personagens. • A organização das falas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de temas. • Preparação coletiva de um roteiro. • A escolha dos personagens e suas características. • A escolha das falas: expressões, gestos. • Relacionar as falas de cada personagem. • Leitura oral do roteiro produzido coletivamente. • A distribuição do roteiro para os grupos. 	<p>Duas aulas de 2 horas.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Os ensaios da peça teatral. • Os ajustes no uso da fala. • A orientação dos espectadores quanto à escuta. • A apresentação da peça teatral. • A avaliação que deve ser feita por todos os participantes. • A autoavaliação dos grupos. 	<p>Três aulas de 2 horas.</p>

c) Mais alguns exemplos interessantes

Outras sugestões presentes nos Cadernos do estudante (1º e 2º ano) são as **cantigas, fábulas, lendas, trava-línguas, adivinhas** que são lúdicas e que ensinam as formas de maior prestígio da nossa língua. Que tal, no momento de coordenação pedagógica, negociar junto ao corpo docente e coordenadores, recreios estendidos para as apresentações? As crianças se divertem e enriquecem o universo de suas brincadeiras. Além disso, contribuem para desenvolver a fluência e a articulação das palavras.

d) Outra forma de se destacar a oralidade na sala de aula

Levar as crianças a pesquisar em suas comunidades receitas culinárias, passadas de um familiar para outro, brincadeiras, contos de assombração, receitas de remédios caseiros. Todos esses gêneros permanecem na história por meio dos gêneros orais que são passados de uma geração para outra geração. A busca pelo vivido em gerações passadas aproxima o mundo do estudante ao de seus familiares. Com isso, há uma valorização daqueles com os quais o estudante convive e de si próprio. Além disso, **trazendo essas produções culturais**, que estão presentes nos Cadernos do estudante (1º e 2º ano), é possível criar situações de aprendizagem que levarão os estudantes a operar deliberadamente com esses segmentos sonoros:

Sílabas, começo e final de palavras com o mesmo som, rimas, listas de palavras que começam ou terminam com determinada sílaba e versos com nomes que rimam, por exemplo.

O trabalho com gêneros orais enriquece a sala de aula e dá oportunidade ao estudante de expressar-se oralmente, de ser ouvido e de compreender que por meio da voz podemos nos fazer ouvidos na escola e fora dela. Para se ter, portanto, um ensino sistemático da oralidade, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p.151) esclarecem que é preciso “definir claramente as características do oral a ser ensinado. É somente com essa condição que se pode promovê-lo de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como são a produção escrita, a gramática ou a literatura”.

3 – ESCRITA/PRODUÇÃO DE TEXTO

A escrita/produção de texto é a terceira prática de linguagem do ensino da língua materna. Os direitos de aprendizagem da criança em processo de alfabetização e letramento também contemplam esse eixo. Da mesma forma que a leitura/escuta e a oralidade foram tratadas nos Cadernos do estudante (1º e 2º ano), a escrita/produção de texto foi planejada para que o estudante, com a mediação docente, inicie, aprofunde e consolide os diferentes aspectos relativos a este aprendizado.

Na aprendizagem da escrita/produção de textos orais e escritos, por sua vez, consideram-se as condições da esfera de circulação do gênero: quem, para quem, para quê, quando, como e o que se produz (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 19). Em relação à produção escrita e oral, é necessário proporcionar aos

estudantes, situações de escrita e uso da fala semelhantes àquelas que acontecem fora da escola, para atender a finalidades e diferentes interlocutores por meio de diversos textos que circulam na vida real; é preciso ensinar usos orais e escritos da língua (MARCUSCHI, 2008).

Ainda para a produção escrita, é imprescindível que o estudante compreenda que o processo de construção do texto é dinâmico e perpassa geração de ideias, seleção e decisão sobre conteúdo e gênero, revisão e edição final com o objetivo de aperfeiçoamento e adequação do texto ao contexto de comunicação. De fato, é o conjunto - léxico e gramática, materializado em textos, que permite a atividade significativa de nossas atuações verbais, isto é, falamos com palavras, com o léxico da língua, organizado, nos textos, em combinações, em cadeias, em sequências, conforme as regras previstas pela gramática e pela coesão e coerência textuais (ANTUNES, 2007).

Conheça mais sobre os **objetivos de aprendizagem de escrita/produção de texto para o 1º e 2º** anos do Ensino Fundamental visitando o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018, p. 29-33):

 https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf

3.1- UM POUCO DE PRÁTICA FUNDAMENTADA NA TEORIA

A escrita organiza o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a linguagem oral, seleciona o que foi dito, contrapõe ideias, retira as repetições, objetiva a fala. Desamparada de gestos, entonações e outros recursos, a escrita exige do falante clareza de ideias, objetividade e organização.

A escrita cria realidades.

Para que o estudante conheça esse leque de funções da escrita é preciso que se traga para a sala de aula os múltiplos usos da escrita e a maneira como ela é utilizada na sociedade, isto é, como a linguagem se organiza em textos pra cumprir necessidades específicas de comunicação. Para isso, destaca-se o uso dos gêneros textuais e como a linguagem se organiza em torno deles. A escrita com sentido tem uma intenção.

Escrevemos para nos comunicar com as pessoas, para trazer uma mensagem. Para sermos bem-sucedidos em cada situação, dependendo das pessoas a quem nos dirigimos, escolhemos o que dizer e como dizer.

Uma das atividades propostas no Caderno do estudante (2º ano) apresenta o gênero textual **cardápio** com uma intencionalidade e adequação à situação comunicativa. Ao longo dessa atividade, o estudante é convidado a elaborar o cardápio da merenda escolar.



Alguns dos usos da linguagem escrita, os estudantes trazem de casa, aprendem na rua, na igreja, com os familiares, na sociedade, mas os textos mais complexos, mais formais precisam ser ensinados na escola. Nesse sentido a linguagem se organiza em torno de gêneros textuais, que são os modos de dizer próprios de determinadas situações e de determinados grupos, em cada ambiente onde ocorrem as diferentes atividades do uso da linguagem. Alguns de nossos estudantes já realizam essa tarefa comunicativa com mais desenvoltura, outros precisam de mais ajuda, mais atenção. Conhecer de onde vêm, como são seus pais e as diferentes formas de comunicação vão nos ajudar a fazer intervenções mais competentes.

O primeiro texto é sempre escrito com o conhecimento que o estudante tem, um conhecimento prévio que muitas vezes está distante daquilo que o professor deseja.

Entendemos que a produção textual faz parte de um processo bastante amplo. Mas se os textos dos estudantes precisam de intervenção, então:

- Examine o texto.
- Observe qual modalidade da língua precisa ser mais trabalhada.
- Traga novas leituras para a sala de aula.
- Explore os conhecimentos que o estudante traz de casa.
- Mostre a silhueta do texto.
- Ensine o uso do dicionário e principalmente, **incentive o estudante a escrever e reescrever.**

Para a produção de textos, a oralidade em sala de aula, a discussão e o debate mostrarão o que a classe já sabe e o que não sabe. Para isso é importante que se traga para a sala diferentes fontes de informações tendo em vista o uso da linguagem usada pelos estudantes e a **retomada dos conhecimentos que ainda são frágeis para eles.**

Como fazer isso em sala de aula? Quer saber? Vamos às sugestões abaixo!

Para a retomada desses conhecimentos frágeis é importante considerar as seguintes etapas:

a) Apresentar a leitura e garantir ao estudante a compreensão do texto

São nas leituras compartilhadas em sala que o professor ensina ao estudante a capacidade de **antecipar o significado de um texto, relacionar e selecionar informações, fazer inferências, identificar pelo contexto palavras que não se sabe o significado.**

Desse modo, o professor ensina pelo diálogo e pelo exemplo os estudantes a conhecerem bons textos de referência e apreciando as palavras e as escolhas sintáticas dos escritores, os estudantes encontram bons modelos para se alimentar e escrever os seus próprios textos.

b) Apresentar as características formais do texto

A cada leitura de um mesmo texto, maior é a compreensão de seus significados. Quando o exercício de releitura é feito, a nossa observação vai além da palavra escrita. O texto mostra de melhor modo as suas costuras e percebe-se assim, a sua constituição:

1. Parágrafos.
2. Marcas linguísticas.
3. Opções sintáticas de quem o escreveu.

Esse pode ser o momento de se ensinar a gramática no texto, chamando a atenção dos estudantes para todos esses aspectos.

c) Os textos coletivos

A escrita possui uma dinâmica própria, isto é, a colocação em ordem das ideias que estão dispersas em nossos pensamentos, o destaque das mais importantes, a progressão textual, o uso das palavras e expressões, as pontuações necessárias para dialogar com alguém que não está presente, que está no nosso imaginário. Sabe-se que nas produções de um texto coletivo as ideias dos estudantes estão em total alvoroço. O trabalho do professor é mostrar-lhes que elas precisam de uma ordem para dar sentido ao texto. Além disso, precisam cumprir e atingir o objetivo do gênero textual pedido.

Para que a escrita do texto coletivo seja menos tumultuada, sugere-se um roteiro com a organização das falas. Para isso, é importante enfatizar o uso dos turnos de fala e o respeito às ideias dos colegas. A maneira como o professor escreve e revisa o texto no quadro, colabora para que o estudante o tome como modelo e se familiarize com esse procedimento de **reescrita**.

d) Procedimentos importantes na reescrita

1. Incentive a participação de todos.
2. Organize as falas.
3. Faça intervenções.
4. Sugira modos de expressar as ideias.
5. Peça atenção aos parágrafos.
6. Mostre a transição da fala em escrita.

Dessa forma se ensina a composição de um texto, a escolha das palavras, a organização das ideias e a reflexão sobre o uso da língua escrita na produção textual.

Ainda sobre o processo da organização textual é importante que se ensine ao estudante o manejo dos discursos, isto é, o nosso discurso interno: aquilo que pensamos, aquilo que falamos e a forma como escrevemos.

No nosso pensamento as ideias estão confusas e muitas vezes embaralhadas. Quando verbalizamos as nossas ideias, precisamos encontrar caminhos para que a nossa fala represente aquilo que pensamos. Às vezes, não conseguimos nos fazer compreendidos. Assim precisamos ajustar o nosso discurso e lançar mão muitas vezes de gestos, entonações, repetições para sermos mais enfáticos naquilo que queremos expressar com as palavras.

A escrita exige a organização tanto de nosso pensamento quanto de nossa fala. E é assim que quando terminamos de escrever um texto temos mais clareza daquilo que queríamos apresentar, quando as nossas ideias ainda estavam somente em nossos pensamentos. Tudo isso colabora de forma significativa para o aprimoramento da produção do estudante.

e) A publicização dos textos

Na escola, o mural é um dos principais suportes para a exposição do texto. É uma excelente oportunidade de mostrar o trabalho feito com os estudantes e desempenho deles nessa tarefa. É importante que o texto não seja guardado na pasta do estudante, mas sim, apresentado, publicizado, democratizado, apresentado para outros tantos leitores.

Na contemporaneidade, as práticas de linguagem envolvem gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, daí a necessidade de se implantar uma cultura de práticas de leitura e escrita capaz de criar novos sentidos em que convergem palavras, imagens, sons, movimentos, sinestésias variadas (multimodalidade) em ambientes em constante transformação.

O mapa conceitual a seguir sistematiza o caminho que se percorre das ideias até a circulação do texto produzido entre os leitores.

DAS IDEIAS AO TEXTO ESCRITO



Esse caminho das ideias até o texto escrito, percorrido nos parágrafos anteriores e sistematizado no mapa conceitual acima, também pode ser explicitado na forma de operações para a produção textual, conforme nos propõe Nascimento (2014):

Contextualização: adaptação à situação comunicativa;
Elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos;
Planejamento do texto: organização por partes;
Textualização: utilizar os recursos da língua;
Releitura, revisão, refacção.

f) A sequência didática como protagonista do ensino

Outra sugestão de trabalho para a produção de textos, tanto escritos quanto orais, é o que se planeja como **sequência didática**. Cumpre esclarecer, que a sequência didática advém da abordagem didática dos gêneros textuais da Equipe de Didática de Línguas, da Universidade de Genebra, afiliada ao Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – (ROJO, 2008).

Essa abordagem sobre a sequência didática derivou da ascensão dos gêneros textuais como objeto de ensino das línguas e das linguagens. A partir dessa mudança de paradigma, as aulas de Língua Portuguesa e as de outras línguas deixaram de ter um caráter dogmático, e a língua passou a ser compreendida de forma diferente e específica para cada situação. Com esse entendimento, o estudante passou a construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes – os professores.

Dessa forma, passou-se a observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos autênticos, sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar, orientando-se mais para aspectos da realidade do estudante do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida. Uma das formas de se atender a esse propósito nos é apresentada por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), para quem o ensino da produção textual, a partir dos gêneros textuais, se ancora em três argumentos:

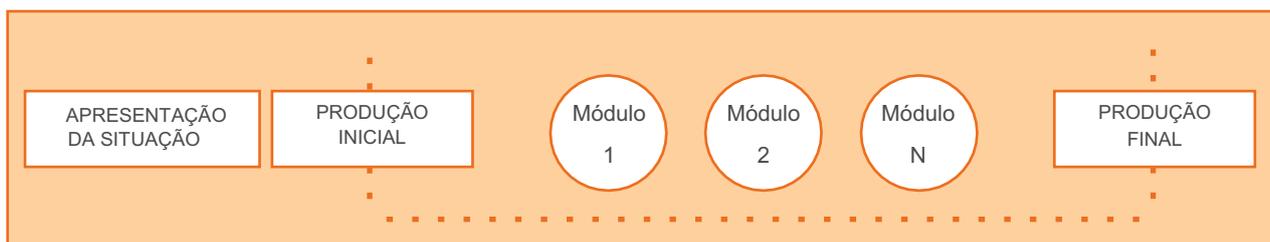
O trabalho de agrupamento dos gêneros facilita o desenvolvimento de conteúdos de ensino; há a possibilidade de trabalharmos com práticas sociais; O trabalho a partir das representações sociais facilita a aprendizagem significativa.

Partindo desses argumentos, esses autores propuseram um **modelo didático** do gênero textual, que é “uma formalização dos componentes ensináveis dos gêneros orais e escritos, visando a seu ensino” explicitado pelas seguintes dimensões: os saberes de referência a serem mobilizados para se trabalhar os gêneros; a descrição dos diferentes componentes textuais específicos e as capacidades de linguagem do estudante.

Esse modelo didático, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), é a “sequência didática”, isto é, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A finalidade de uma sequência didática é auxiliar o estudante a dominar melhor um determinado gênero textual, falado ou escrito, de acordo com a **situação de comunicação**, ou, em outras palavras, apresenta, didaticamente, aos estudantes, práticas de “linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

O esquema abaixo representa a estrutura de base de uma sequência didática, segundo a proposta do grupo, como já explorado em outros momentos de formação.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 83.

Ressalte-se que a estrutura da sequência didática não é rígida, mas adapta-se às circunstâncias na qual é elaborada e executada. O importante é a distribuição das atividades em módulos sequenciados, com o objetivo de ajudar o estudante a atingir o objetivo de aprendizagem, isto é, dominar melhor um determinado gênero textual.

Como fazer isso em sala de aula? Quer saber? Vamos às sugestões abaixo!

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONTO INFANTIL		
OBJETIVOS:		
<ul style="list-style-type: none"> • Antecipar conteúdos de textos a serem lidos. • Estabelecer relações intertextuais entre contos clássicos e contos contemporâneos. • Ler, escrever e reescrever um conto contemporâneo, considerando a organização em parágrafos, a sequência lógica, a coesão e a coerência. 		
RECURSOS: contos clássicos e contemporâneos, projetor multimídia, jogos.		
ATIVIDADES	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
Apresentação da situação: sensibilização	<ul style="list-style-type: none"> • Questionamentos sobre os conhecimentos prévios dos estudantes do conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i>. • Discussão sobre o que seria diferente se a história da Chapeuzinho ocorresse nos dias atuais. • Apresentação das adaptações do conto no livro <i>Chapeuzinhos coloridos</i> pelos estudantes distribuídos em grupos. • Apresentação da proposta de produção do conto da Chapeuzinho adaptando-o para a realidade local e aos dias de hoje. 	Uma aula de 2 horas.
MÓDULO 1	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento das características locais e atuais (escrita de lista): meios de transporte, local do acontecimento, conteúdo da cesta para a vovó, perigos no caminho, tipo de casa da vovó, como seria a vovó de hoje, quem seria o lobo de hoje, quem salvaria a Chapeuzinho, como salvaria, como seria o final etc. • Levantamento das características de um conto de fadas: como se inicia, como termina, o tempo do verbo, características dos personagens. • Apresentação de um quadro com as características do gênero textual conto infantil. • Separação da turma em grupos para o planejamento e a produção do conto. • Leitura oral da produção do grupo. 	Dois aulas de 2 horas.
MÓDULO 2	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercícios para sanar as dificuldades apresentadas nos textos: ortografia, pontuação, concordância (batalha naval, caça-palavra, bingo). • Refacção coletiva dos textos do/s grupo/s analisando-se as questões de ortografia. • Produção de paródia da música da Chapeuzinho, adaptando-a aos contos criado por cada grupo. 	Dois aulas de 2 horas.
PRODUÇÃO FINAL	<ul style="list-style-type: none"> • Refacção coletiva dos textos do/s grupo/s analisando-se as questões de paragrafação, coesão e coerência. • Leitura oral das versões finais. • Ilustração dos contos. 	Dois aulas de 2 horas.
CIRCULAÇÃO/ DIVULGAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Montagem de mural para divulgação das produções. • Arquivamento em portfólio para montagem de um livro no final do ano. • Apresentação da paródia musical no pátio. 	Uma aula de 2 horas.

Fonte: Modelo elaborado a partir de Ribeiro-Alves (2013).

A produção textual é um caminho de idas e vindas da escrita.

É necessário extinguir a falsa ideia de que a reescrita ou refacção é um castigo para o estudante, porque esse é o momento de **perseverar, entender e aprender os motivos da revisão**. Por isso é fundamental a leitura do texto por outra pessoa. Esse procedimento ajuda o estudante a perceber o que não está claro, o que precisa ser reescrito e avaliar se o que quis dizer foi dito da maneira correta. É necessário, então, que se habitue a avaliar e a revisar as produções escritas dos estudantes, seja pelo professor ou por eles mesmos, em um trabalho árduo, porém promissor.

4 - ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

A análise linguística/semiótica no Ensino Fundamental compreende reflexões sobre o uso da língua na produção de discursos, com o objetivo de promover interação entre os sujeitos em diversas situações comunicativas, possibilitando posicionamentos como cidadãos críticos e reflexivos. Além disso, também considera as atividades metalinguísticas, semânticas e pragmáticas, de modo que estudantes se apropriem de instrumentos para identificarem unidades e compreenderem relações entre essas em um determinado contexto.

Pondera-se, então, que a língua não pode ser vista, apenas, como certo e errado, ou como um conjunto de palavras que pertencem a uma determinada classe gramatical, nos explica Antunes (2007). A língua é muito mais que isso. É ela quem confirma a nossa declaração: Eu sou daqui. Falar, escutar, ler, escrever reafirmam a nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço.

Nesse sentido os objetivos de aprendizagem da prática de linguagem da análise linguística/semiótica focalizam-se sempre na construção e organização do texto. Eles estão subdivididos em dois níveis: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA e discursividade, textualidade e normatividade.

Conheça mais sobre os **objetivos de aprendizagem de análise linguística/semiótica para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental** visitando o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018, p. 35-38):

https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf

4.1- UM POUCO DE PRÁTICA FUNDAMENTADA NA TEORIA

Ler e escrever são processos contínuos de construção e reconstrução. No nosso sistema linguístico, o primeiro e mais importante aspecto a ser construído no processo de alfabetização é aquele relacionado ao seu caráter conceitual e é o estudante que irá construí-lo como sujeito ativo e pensante de seu conhecimento sobre leitura e escrita. Sabe-se que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) não é fácil e nem tão pouco simples. Trata-se de uma tarefa complexa e exige troca de informações, estímulos e motivação.

Até que se consiga completar a relação entre fala e escrita o estudante necessita de intensa interação com a leitura e a escrita. No desenvolvimento dessa aprendizagem, sabe-se que a criança cria e recria o sistema gráfico com normas próprias, com a utilização de sinais que representam a sua escrita. É a exposição à leitura de diferentes textos que ajuda a criança a formular hipóteses e a enfrentar contradições e diferenças entre a sua construção pessoal e a escrita alfabética que encontra em seu ambiente escolar e comunitário.

As hipóteses formuladas pela criança são tentativas que ajudam a avançar no processo de aquisição da escrita.

Portanto, quanto mais deixarmos o nosso estudante exercitar a leitura e a escrita livremente, sem pressões, sem censura ou correções constantes, maior será a possibilidade de desenvolver uma atitude positiva em relação a esse processo. Como mediação, podemos ler histórias para os estudantes e deixar que eles também leiam. Você sabe que é muito comum as crianças imitarem os atos do professor. Portanto, invista no professor letrador que há em você. Compartilhe leituras, conte histórias, apresente textos variados.

Como fazer isso em sala de aula? Quer saber? Vamos às sugestões abaixo!

O Caderno do estudante (1º ano) apresenta muitas atividades que trabalham a análise linguística. De fato, essa modalidade do ensino da língua aparece diluída em todas as atividades desse Caderno. Na atividade a seguir está explícito que a aprendizagem do alfabetizando está não só na necessidade de identificar os nomes das letras, mas também, de compreender que as letras são unidades do alfabeto que representam na escrita o som.

COM A AJUDA DO PROFESSOR(A), ESCREVA PARA CADA LETRA DO ALFABETO AS PALAVRAS QUE ESTÃO ESCRITAS NO POEMA.

A ___ B _____ C _____
D _____

...

Outras atividades muito presentes no Caderno do estudante (1º ano) são **as parlendas, trava-línguas, cruzadinhas, cantigas de roda, as rimas.**

DE ACORDO COM O TEXTO DO POEMA DIVERSIDADE, COMPLETE AS RIMAS:

BONITO RIMA COM
GORDINHO RIMA COM
NERVOSO RIMA COM
LENTO RIMA COM
ANIMADO RIMA COM

FORÇUDO RIMA COM
ESPERTO RIMA COM
PACATO RIMA COM
ESCURA RIMA COM
PUXADO RIMA COM
LISO RIMA COM
MENINA RIMA COM
IDADE RIMA COM

Essas produções que fazem parte de nossa cultura criam situações de aprendizagem que levam os estudantes a operar com esses segmentos sonoros:

- Sílabas.
- Começo e final de palavras com o mesmo som.
- Rimas.
- Listas de palavras que começam ou terminam com determinada sílaba.

Ainda com relação aos textos de tradição oral, vale a pena incentivar o seu estudante a **memorizar os textos**, brincar com eles. Programe-se, professor, para que seus estudantes façam essas brincadeiras, apresentem poesias, raps etc. A sala de aula precisa ser plateia de ensino e aprendizagem dessas apresentações.

Vamos a mais sugestões de como trabalhar com a análise linguística em sala de aula!

a) Leitura com os estudantes

Mesmo que o estudante ainda não leia com competência, deixe que ele realize leituras quantas vezes assim desejar. Seja por meio de sua leitura ou da leitura dele, levante questões sobre o texto, como por exemplo:

- (1) Quem é a personagem?
- (2) Qual a idade dela?
- (3) O que conta a história?
- (4) Como são os personagens?

b) Trabalhar com as palavras do texto

A leitura do texto e a escrita dele no Caderno abrem espaço para muitas atividades que abordam a análise linguística. Os estudantes podem, por exemplo:

1. contar as palavras no texto;
2. buscar aquelas que começam com determinada letra;
3. pontuar o texto;
4. escrever o texto com as letras unidas para que os estudantes estabeleçam os espaços entre elas.

c) Etiquetas, crachás e listas

É muito importante que a análise linguística seja contemplada no texto. Assim, invista na escrita de palavras, em textos curtos, mas que contemplem o gênero textual a combinar com a alfabetização e letramento.

Dessa forma, o nome do estudante tem mais significado em um crachá, as palavras iniciadas com a letra “s” ganham sentido em uma lista e assim por diante.

d) Os textos não verbais

Os Cadernos de atividades do estudante (1º e 2º ano) exploram os textos não verbais. As histórias em quadrinhos pedem às crianças a recriação das falas, por exemplo.

Pode-se, também, experimentar essa atividade com gravuras, livros sem texto, etc. Vale a pena também:

1. dramatizações;
2. leituras espontâneas;
3. discutir diferentes interpretações;
4. fazer mímicas.

4.2- UM POUCO MAIS DA TEORIA

Entendemos que um dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa é dar ao estudante a oportunidade de se pronunciar, argumentar e, com a orientação do professor, escrever para produzir textos e não apenas para copiar, resumir, parafrasear ou reprisar lugares comuns. A competência para o uso da língua só acontecerá se propiciarmos atividades de análise linguística/semiótica que permitam, ao estudante, compreender o processo de constituição da língua em situações de interação e souber refletir sobre a organização da língua dentro de determinado contexto de uso.

Assim, não é o ensino da gramática em frases isoladas que garantirá a compreensão da língua. Ao contrário, ensinar gramática pressupõe ensinar análise linguística. Em outras palavras: ensinar a gramática da língua significa refletir sobre sua forma de organização e uso em diferentes contextos de produção. Como Antunes (2003) sublinha, é impossível a existência de uma língua sem uma **gramática**. Contudo, é importante compreender que há uma diferença entre regras de gramática e o ensino de nomenclaturas e classificações. As regras, segundo a autora, servem para orientar o uso das unidades da língua. Dessa forma, são regras, por exemplo:

1. A descrição de como empregar os pronomes.
2. Como usar as flexões verbais para indicar diferenças de tempo e de modo.
3. Como estabelecer relações semânticas entre partes do texto (relações de causa, de tempo, de comparação, de oposição e etc.).
4. Quando e como usar o artigo indefinido e o definido.
5. Quando e como garantir a complementação do verbo ou de outras palavras.
6. Como expressar exatamente o que se quer pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa (ANTUNES, 2003).

Tudo isso, enfatizamos, não se ensina em frases isoladas, mas sim lendo e analisando textos de diferentes gêneros que circulam na sociedade e, também, analisando os próprios textos produzidos, verificando o emprego da língua naquela situação proposta.

Assim, a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Para aproximarmos a produção escrita das necessidades de comunicação enfrentadas no dia a dia, o caminho é levar o estudante a participar de forma eficiente de atividades da vida social que envolvam ler e escrever.

Ensinar os passos para fazer um bolo, argumentar para conseguir que um problema seja resolvido por um órgão público, listar atividades que precisam ser feitas:

Cada uma dessas ações envolve um tipo de texto com uma finalidade, um suporte e um meio de veiculação específicos.

Veja como uma das atividades do Caderno do estudante (1º ano) desenvolve os objetivos de aprendizagem em que o estudante analisa a adequação de um texto, a esfera de circulação, a forma de composição e o seu contexto de produção. O gênero textual é a Certidão de Nascimento.



Foram contemplados nesta atividade os seguintes objetivos de aprendizagem:

1. Reconhecer o gênero textual e o seu contexto de produção ao qual se destina.
2. Conhecer e usar diferentes suportes textuais.
3. Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula.

É importante fazermos ou escolhermos exercícios guiados por esses direitos porque são eles que dão visibilidade àquilo que desejamos ensinar aos nossos estudantes. Fica evidente, nessa atividade, portanto, que não são apenas as questões gramaticais (a ortografia, a sintaxe, por exemplo) que ocupam o centro das atenções na construção da escrita, mas a maneira de elaborar o discurso e sua finalidade em um contexto real de comunicação.

Daí a importância de se estar atento às práticas muitas vezes reducionistas do ensino da língua materna. A cobrança e o apego exagerado às normas ortográficas, além da insistência pela assimilação de regras normativas têm “ofuscado” o papel do texto, da leitura e da escrita dentro e fora da sala de aula; dado que qualquer texto pode e deve ser explorado para além de sua estrutura linguística (ANTUNES, 2003).

As intervenções, portanto, devem existir, mas desde que venham acompanhadas de um diálogo em que o professor:

1. escreva bilhetes;
2. faça perguntas;
3. apresente dados;
4. ofereça elementos que direcionem o trabalho de ajuste da língua;
5. faça a revisão.

Lembre-se sempre de que a qualidade de sua intervenção, seja na oralidade ou na escrita, influenciará e muito na interação do estudante com o texto, com o uso da língua. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas.

No exemplo abaixo, retirado do Caderno do estudante (2º ano), o gênero textual informe publicitário requer que o estudante conheça e use os diferentes suportes textuais, tendo em vista a finalidade, o tema, a forma de circulação.



Nesses aspectos, acima apresentados, concordamos com Sacristán (2000, p. 30) quando assinala que “quando os interesses dos estudantes não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga etc.” Isto quer dizer que a escola, a sala de aula, as nossas atividades precisam estar, cada vez mais, em diálogo com o mundo do estudante.

Os objetivos de aprendizagem e as práticas de linguagem devem ser contemplados dentro de atividades que tenham contexto de uso e se articulem com as práticas de letramento vividas em sociedade, como ressalta essa atividade do Cartão Material Escolar.

Como é apontado pela pesquisadora Bortoni-Ricardo:

Os estudantes que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguísticos-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

De fato, como diz Antunes (2009, p. 23 - 24),

a língua que falamos deixa ver de onde somos, nos apresenta aos outros. Mostra a que grupos pertencemos. Revelamo-nos pela fala.

Começamos a dizer-nos por ela. As ideias só vêm depois do que já disseram nosso sotaque, nossas entonações, nossas escolhas lexicais e opções sintáticas. (grifos nossos)

Nessa abordagem, no entanto, Sacristán (2000) tem algumas perguntas: Quem pode falar nas aulas? Qual é o padrão de comunicação aceito nessa fala? A linguagem no currículo exige a revisão do papel que os códigos linguísticos falados e escritos desempenham nas relações sociais na educação e no exercício de controle dentro dela.

Dentro desse grande leque que constitui o ensino de línguas, vê-se a importância do papel de cada ator envolvido nesse processo de aprendizagem, ressaltando-se a importância do bem cultural que é a nossa língua, a distribuição legítima desse conhecimento no currículo, o respeito às variedades linguísticas, o acesso à cultura letrada e a entrada e permanência desse estudante na escola (SARRETA-ALVES, 2013).

Bakhtin (1981) corrobora esse pressuposto quando afirma que a palavra é ideológica por natureza, que nenhum significado é fixo e que não se deve estudar a língua de forma exterior ao fato social ao qual ela está incorporada. O locutor, na verdade, serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas [...] num dado contexto concreto” (BAKHTIN, 1981, p. 92).

E por fim, segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988) em seus estudos sobre a teoria da psicogênese da língua escrita, a Alfabetização é um processo complexo que implica a compreensão do estudante passar por etapas sucessivas e pela elaboração de hipóteses para se apropriar do sistema de escrita alfabética. Portanto, cabe ressaltar que a diversidade de hipóteses está presente em sala de aula e deve ser vista como um aspecto importante na organização do trabalho pedagógico, contemplando a lógica do processo de aprendizagem, em contextos significativos e com a variedade de gêneros textuais que circulam no meio social (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988; FERREIRO, 2001).

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES AO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO

Por muitos anos, as questões relativas à aprendizagem da leitura e da escrita limitaram-se ao processo de transmitir técnicas de ensino, por meio dos métodos tradicionais de alfabetização (analíticos e sintéticos). Com os estudos da teoria da psicogênese da língua escrita, um dos principais objetos de conhecimento da alfabetização passou a ser o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e como o alfabetizando se apropria desse conjunto de princípios gerativos que compõem esse sistema.

Por meio do resgate da história da alfabetização, Soares (2016) sinaliza que somente a partir do início dos anos de 1970 os estudos têm reconhecido a importância de que “a criança, para compreender o princípio alfabético, desenvolve sensibilidade para a cadeia sonora da fala e o reconhecimento das possibilidades de sua segmentação – desenvolve consciência fonológica” (p. 167).

Assim, o início dos anos de 1970 é considerado o momento inaugural das pesquisas, em língua inglesa, sobre as relações entre consciência fonológica e alfabetização nos campos da psicologia cognitiva e da psicolinguística. Conforme nos aponta Morais,

conhecemos trabalhos de diferentes autores que criaram o conceito de “consciência fonológica” e apontamos o que nos parece uma contradição: em língua inglesa, ao mesmo tempo que se tratava o desenvolvimento da consciência fonológica como um fator causal para o sucesso no aprendizado da leitura (BRADLEY; BRYANT, 1983), se dizia que, naquela língua, os alfabetizando leriam as palavras usando estratégias visuais (de reconhecimento global, sem converter letras em sons) e que só para escrever empregariam estratégias fonológicas, convertendo sons em letras (KIMURA; BRYANT, 1983). Isso nos parecia incoerente, e ao termos constatado, em nossa dissertação, que os aprendizes brasileiros usavam estratégias fonológicas tanto para ler como para escrever, vimos a necessidade de continuar estudando a tal “consciência fonológica” (MORAIS, 2019, p. 9).

No Brasil, conforme sinaliza Morais (2019), os primeiros estudos iniciaram a partir dos anos de 1980, com o grupo do curso de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, que desenvolvia pesquisas sobre a relação entre consciência fonológica e a escrita, o que resultou em artigos sobre o realismo nominal. Esse momento demonstra uma grande mudança epistemológica e também política na visão cognitiva do processo de alfabetização, já que se inicia um movimento de investigar os estudantes brasileiros e sua capacidade de “compreender o objeto do conhecimento que se buscava aprender (a escrita alfabética) e suas propriedades, no caso, o fato de as sequências de letras substituírem partes das palavras que pronunciamos, independente de seus significados” (MORAIS, 2019, p. 10).

Nesse campo, diversas pesquisas vêm sendo realizadas, de modo que múltiplos aspectos da consciência fonológica passaram a ser analisados, situando o seu conceito em uma “constelação de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre partes sonoras das palavras de sua língua” (MORAIS, 2019, p. 29).

Com o conceito multidimensional, esse campo vem permitindo aos estudiosos teorizar, de um modo mais sistemático, os diferentes aspectos da língua: sons, palavras e suas partes, os textos orais e escritos. Isto permitiu que a consciência fonológica fosse tratada como uma das dimensões da consciência metalinguística, na qual a linguagem do indivíduo torna-se objeto de reflexão.

No processo de alfabetização, há uma hierarquia linguística quanto à sensibilidade da estrutura sonora

da língua que foi sinalizada por Soares (2016), ao afirmar que “a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas” (p. 170).

Nessa linha de reflexão, o processo de compreensão da escrita alfabética perpassa pela capacidade de a criança dissociar significante e significado, ou seja, ela volta a sua atenção para as partes sonoras das palavras, desligando-se do conteúdo semântico. Assim, precisa focalizar os sons das palavras e não o seu significado, permitindo que o sujeito supere o realismo nominal e possa avançar no domínio das relações som-grafia.

Soares (2016) apresenta três dimensões da consciência fonológica: as rimas e aliterações, a consciência silábica e a consciência grafofonêmica. Conforme a autora, rimas e aliterações estão atreladas ao desenvolvimento da sensibilidade da criança quanto aos elementos sonoros das palavras. A autora focaliza os sons iniciais e finais considerados como importantes no campo da consciência fonológica e que se relacionam, diretamente, com a apropriação do sistema de escrita alfabética. Ainda segundo esse pensamento, “o termo aliteração é usado para designar a semelhança entre sons iniciais de palavras: em sílabas, particularmente sílabas cv (consoante mais vogal), como em balaio – bacia – girafa – gigante, e em fonemas como em faca – foca, rato – roda” (2016, p. 180).

Em uma pesquisa realizada em turmas com crianças de cinco anos de idade, na rede pública de Recife, (MORAIS; ALBUQUERQUE; BRANDÃO, 2016) os autores constataram que realizar atividades que envolvam a identificação de palavras que comecem com a mesma sílaba possibilita às crianças avançar em suas hipóteses de escrita, contribuindo, dessa forma, com a apropriação do sistema alfabético.

Paralelamente ao desenvolvimento da aliteração, temos a designação da semelhança entre os sons finais de palavras, a rima entre palavras, mais comumente a partir da vogal ou ditongos tônicos, com em viola – cartola, mas também entre os fonemas finais de palavras oxítonas, como em café – boné, irmão, balão; em unidades intrassilábica, como em boneca – caneca. Essas rimas são consonantes (ou consoantes), isto é, em todos esses casos há, no segmento que, coincidência vocálica e consonântica. Em rimas assonantes, há no segmento, coincidência da vogal na sílaba tônica e diversidade de consoantes, como em cachimbo – domingo, uva – coruja (SOARES, 2016, p. 179).

Alguns estudos de Cardoso-Martins (1994) têm mostrado que crianças mais novas, a partir dos quatro anos, possuem certa facilidade em perceber semelhanças entre segmentos sonoros de palavras, orientando-se pelos aspectos fonológicos, como as rimas e aliterações. Parece-nos que essa espontaneidade para percepção de rimas e aliterações pode ser justificada pelo contato com cantigas de ninar, parlendas, cantigas de roda, tão presentes na primeira infância. Não podemos deixar de realçar que esse processo não é homogêneo e único, ou seja, essa percepção sonora, em absoluto, anula experiências cotidianas, incluindo as escolares, com outras propriedades da escrita alfabética, a exemplo da nomeação de letras.

A presença desta percepção sonora, por parte do sujeito aprendente, endossa, ainda mais, a necessidade de o professor desenvolver, de maneira intencional e sistemática, atividades que levem a criança a reconhecer, explicitamente, rimas e aliterações, como também a produzi-las. Soares (2016) reitera que

oferecer atividades com rimas e aliterações na educação infantil, além de desenvolver a consciência fonológica, “pode despertar a criança para a possibilidade de segmentação da cadeia sonora, levando-a a identificar o pedaço da palavra que corresponde à rima, ou a sílaba que se repete no início das palavras” (p. 184). Mais uma vez, endossamos que esse processo não ocorre de forma homogênea, mas em concomitância com outras propriedades da escrita alfabética.

Portanto, ao refletir sobre os pedaços orais das palavras, é importante conjugar esse processo com a exploração da forma escrita, destacando a correspondência entre os segmentos orais e escritos. Moraes (2019) nos revela que estas atividades auxiliam as crianças na compreensão do princípio alfabético de que os mesmos sons podem corresponder às mesmas letras.

Assim como as crianças são capazes de identificar e produzir rimas e aliterações, elas também, desde muito pequenas, conseguem realizar a partição oral de palavras em sílabas. Ferreiro (2004) revela, em uma de suas pesquisas, que a sílaba parece ser a unidade fonológica mais acessível às crianças, até mesmo depois de compreenderem o princípio alfabético.

Seguindo com a constelação de habilidades fonológicas, situamos, dessa vez, a consciência silábica que, de acordo com Soares (2016), é a consciência silábica que, possibilitando a segmentação da palavra em sílabas, introduz a criança no que Ferreiro (2004: 146), denomina período de fonetização, em que “as crianças realizam espontaneamente uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou qual parte da palavra” (p. 187).

Moraes (2019) destaca a importância do uso de figuras nas atividades de promoção da consciência fonológica, tanto em atividades de identificação como de produção de palavras maiores/menores, rimas/aliterações. Segundo o pesquisador, a apresentação de cartelas contendo desenhos/figuras de objetos cujos nomes têm determinado segmento sonoro “permite à criança recuperar a palavra oral sobre a qual vai refletir, e isso reduz a sobrecarga em sua memória de trabalho, porque, olhando a imagem, ela pode sempre recuperar a palavra (isto é, o significante oral) que está focalizando” (MORAIS, 2019, p. 154).

Ainda de acordo com Moraes (2012), é possível focar, de forma lúdica, um trabalho com as propriedades do sistema de escrita alfabética desde a educação infantil. O intuito desse trabalho não é criar um estágio de prontidão para a alfabetização, mas oportunizar ao aprendiz a reflexão sobre as diferentes unidades linguísticas. O autor segue enfatizando que, no primeiro ano do ciclo de alfabetização, esse trabalho com o sistema notacional pode (e deve) ser sistemático, mas lançando mão de alternativas didáticas prazerosas, significativas. Essa prática deverá seguir e, de acordo com Moraes (2012), no segundo semestre do segundo ano do bloco inicial de alfabetização, o estudante já pode ser inserido num processo de reflexão grafofônica e, com isso, até o final do terceiro ano, poderá, com a ajuda do professor, apresentar autonomia em boa parte das articulações fonema-grafema.

Essa prerrogativa se coaduna com o que o autor assinala acerca do sistema de escrita alfabética. Segundo ele, esse objeto de conhecimento se apresenta como instável (MORAIS, 2007). Isto quer dizer que, mesmo um estudante que tenha alcançado uma escrita alfabética, carece ser auxiliado na apropriação da norma ortográfica. Nesse sentido, reiteram Moraes (2012) e Soares (2016) que o processo precisa ser

articulado com o que os autores denominam de alfabetizar letrando, ou seja, ao mesmo tempo em que o aprendiz se apropria da escrita alfabética, o faz num contexto de apropriação da linguagem presente nos mais diversos tipos e gêneros textuais.

Diante do exposto, percebemos o quanto é necessário que o ensino promova a compreensão da escrita alfabética entrecruzada com a consciência fonológica e com o conhecimento das letras. Desse modo, é possível contribuir, desde a educação infantil, para a superação do realismo nominal, por meio do desenvolvimento da consciência de rimas e aliterações, para, em seguida, desenvolver a habilidade de segmentar palavras em sílabas e, por fim, conduzir a um processo de identificação dos fonemas.

Finalmente, Soares (2016) realça a consciência grafofonêmica que se caracteriza como “a habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada” (p. 216), isto é, refere-se à compreensão de que cada palavra falada pode ser formada por uma série de fonemas, que são representados pelas letras.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E ADAPTADAS NA ALFABETIZAÇÃO

Para pensarmos em estratégias pedagógicas e adaptadas no processo de alfabetização e dos diversos letramentos das crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental, primeiramente, precisamos compreender os conceitos que alicerçam estes dois processos (alfabetização e letramentos) nos dias de hoje.

Valendo-se da teoria da psicogênese da escrita, Morais (2012) nos convida a refletir sobre a necessidade de reconhecer que o aprendizado da escrita alfabética, bem como suas regras de funcionamento e propriedades, não está pronto na cabeça do aprendiz. O autor evidencia, ainda, que assim como a humanidade levou um bom tempo para inventar o sistema alfabético, após ter utilizado outros sistemas de escrita, a internalização das regras e convenções do alfabeto não ocorrerá da noite para o dia. Nem pelas repetições dos sons e das letras e, menos ainda, pelo acúmulo de informações que a escola transmite de forma pronta para os estudantes. De acordo com Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), a apropriação do sistema de escrita alfabético (SEA) ocorre por meio de um processo construtivo que requer interação com diferentes gêneros textuais e reflexão constante de como funciona esse sistema.

Sob a ótica dessa perspectiva, o conhecimento sobre o sistema alfabético decorre da transformação que o estudante realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o SEA, ao mesmo tempo que conhece novas informações com as quais depara, mas que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios que, por sua vez, funcionam como fonte de desafio e conflito (MORAIS, 2012).

Quanto ao termo letramento, revela-se como a tradução para o português da palavra inglesa literacy, e tem como definição a condição de ser letrado, que, por sua vez, significa, de acordo com Soares (2017, p.40), “o indivíduo que vive em estado de letramento, não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita”. Porém, é fundamental compreender que são incontáveis as demandas, os contextos e os tipos de letramento que podem ser utilizados para representar aos mais variados grupos sociais e suas

necessidades, por meio dos significados que possuem de leitura e escrita que vão além do arcabouço da educação.

Letramento, hoje em dia, é uma palavra que corresponde a diferentes conceitos, conforme a perspectiva adotada: antropológica, sociológica, ideológica, linguística, psicológica, pedagógica. Talvez a definição de letramento mais atestada atualmente seja a de Kleiman (2004, p. 11): “Um conjunto de práticas sociais (que usam a escrita), cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder.”

Soares (2003) reserva o termo letramento para conceituar a segunda via de acesso ao mundo da escrita. A partir dessa ótica, a autora considera que o letramento é o desenvolvimento das práticas de uso da técnica adquirida com a alfabetização. É o desenvolvimento das habilidades que possibilitam a leitura e a escrita nas diversas situações pessoais, sociais e escolares “em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções” (SOARES, 2014).

Percebe-se que existem diferenças claras entre os dois processos (alfabetização e letramento). O primeiro, como já pontuamos diz respeito à apropriação do sistema de escrita alfabética, e o segundo processo diz respeito ao uso que faremos a partir da aquisição dessa tecnologia em diferentes contextos e situações da vida, quando “interagimos com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida” (SOARES, 2017, p. 44).

Ao entendermos que os processos de alfabetização e letramento são distintos, devemos entender também que eles são complementares e devem ocorrer de forma indissociada, ou seja, um não precisa vir antes do outro e sim em paralelo. Quanto às especificidades do processo de letramento, Kleiman (2005) deixa claro que letramento não é um método, e nem mesmo um conjunto de métodos, e sim uma imersão da criança, do jovem e do adulto no mundo da escrita. E este mundo, segundo ela, vai além dos muros da escola e adentra a vida cotidiana em sociedade. Para que o professor consiga propiciar essa imersão do estudante no mundo da escrita, Kleiman (2005, p. 10) sugere:

- a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula;
- b) arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação;
- c) fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro.

Além das práticas diárias de letramento oferecidas pela escola, Kleiman (2005) aponta a necessidade de reflexão acerca da ampliação do universo textual, de modo a inserir novos gêneros, novas práticas sociais de diferentes instituições (publicitárias, comerciais, políticas), bem como textos comuns sobre assuntos do dia a dia, relacionados ao ambiente familiar, de trabalho e outros contextos.

É sabido que a produção acadêmica sobre o tema do letramento cresceu bastante e busca-se explorar

cada vez mais diferentes aspectos, sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas devido à complexidade desse fenômeno, porém suas características “devem obrigar a considerar a pluralidade do conceito de letramento, a fim de evitar a diluição das diferenças por meio de fórmulas simplificadoras que visem à fixidez e homogeneização” (MORTATTI, 2007, p. 95).

Um conceito rígido e homogêneo de letramento já não é suficiente para representar as singularidades de todos os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem, tampouco acompanhar a diversidade multicultural e as transformações tecnológicas com as quais esses indivíduos precisam se relacionar atualmente.

Longe da homogeneidade, as perspectivas dos novos estudos de letramentos (NEL) que compreendem as práticas de letramentos como múltiplas e historicamente situadas são marcadas, de acordo com Souza (2011), pela heterogeneidade e estão relacionadas aos papéis e aos lugares sociais que ocupamos, ou, por vezes, somos impedidos de ocupar na sociedade.

Compreender que as práticas de letramento possuem um caráter social e plural, que VAI ALÉM DAS HABILIDADES DE LER ESCRIVER, significa validar que essas práticas podem ser adquiridas por meio de processos escolarizados e, também, em processos de aprendizagem que ocorrem em diferentes esferas do cotidiano. É fundamental entender que cada grupo atribui um sentido, ou múltiplos sentidos, à linguagem, aos diferentes modos de ler, escrever e falar a depender de suas trajetórias de vida, dos contextos locais, das referências culturais e da estrutura que caracteriza os processos sociais mais amplos. (SOUZA, 2011).

A visão sobre letramentos, no plural, nos leva a ampliar o olhar para o modo como concebemos o mundo e passamos a considerar questões ainda pouco estudadas e levantadas nas práticas letradas cotidianas, classe, raça e gênero. Estas questões são repletas de conhecimentos socialmente não valorizados, mas que imprimem importância aos indivíduos desses grupos. Colocados os conceitos alfabetização e letramento dentro de uma perspectiva crítica e contemporânea, verificamos que nos foi dada uma tarefa bastante complexa, mas extremamente necessária aos dias atuais.

É imprescindível desenvolver estratégias de alfabetização que reconheçam todas as especificidades e facetas do processo, mas que estejam absolutamente associadas aos letramentos. Os letramentos que lidam com a imensa variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea que amplia a noção do que se entende por letramento ao campo da imagem, da música, da dança e de outras semioses além da escrita, e às diversas culturas e grupos sociais.

Por fim, cabe ressaltar que os conceitos contemporâneos e críticos acerca dos letramentos estão descritos no nosso Currículo em Movimento (2018, p. 17):

(...) o ensino da Língua Portuguesa tem por objetivo precípuo desenvolver multiletramentos, um conjunto de novas práticas de leitura, de escrita e de análise crítica, a partir de práticas de linguagens contemporâneas e colaborativas que fortaleçam o papel ativo do estudante, evidenciando seu protagonismo e participação crítica. Tais

práticas e linguagens ganham sentido na medida em que reconhecem, respeitam e valorizam os indivíduos em suas diversidades coletivas e individuais. Os multiletramentos, portanto, funcionam, segundo Rojo e Moura (2012), pautando-se em algumas características importantes: são interativos (colaborativos); fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Partindo da reflexão sobre esses conceitos, buscamos ampliar o olhar para a rede pública de ensino do Distrito Federal, que atende diversos estudantes com necessidades educacionais especiais. O documento Orientação Pedagógica da Educação Especial traz a Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação, no item III do Art. 8º, que descreve que "as escolas da rede regular de ensino devem organizar suas classes comuns a fim de dar suporte para: flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória".

As Orientações Pedagógicas da Educação Especial trazem como necessidade básica a reflexão do professor acerca de "o que", "como" e "quando" o estudante deve aprender. A partir do conhecimento acerca das necessidades educacionais especiais desse estudante, suas potencialidades e suas deficiências, será possível definir estratégias de ensino a partir da "adequação nos conteúdos, nas metodologias, nos recursos, nos processos de avaliação e na temporalidade, de forma a potencializar o ensino e a aprendizagem de cada estudante" (DISTRITO FEDERAL, 2010). As metas, os objetivos de aprendizagem e a noção clara do que se pretende desenvolver com cada atividade é essencial para que o atendimento educacional especial seja realmente significativo. A intencionalidade das ações e estratégias precisam estar pautadas no foco que se busca alcançar com cada criança, respeitando o processo e as habilidades de cada uma, buscando auxiliar no fortalecimento e desenvolvimento de suas potencialidades e acolhendo, dando suporte e impulsionando a desenvolver, no seu ritmo, suas fragilidades.

O Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial (2014) traz o entendimento do MEC/SEESP/SEB (1998), de que "as adaptações curriculares" realizam-se em três níveis:

Adaptações relativas a projeto pedagógico (currículo escolar), que devem focalizar, principalmente, organização escolar e serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer em nível de sala de aula e em nível individual.

Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem principalmente à programação de atividades elaboradas para sala de aula.

Adaptações individualizadas de currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e atendimento a cada aluno.

Nesse sentido, O Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial (2014) apresenta as dimensões de adaptação curricular para serem levadas em consideração no processo de planejamento das atividades:

Adaptações organizativas: questões organizacionais em sala de aula, como agrupamento de estudantes e disposição de mobiliários, de materiais didáticos, de espaço e ainda previsão de tempo para desenvolvimento de atividades.

Adaptações relativas a objetivos e conteúdos: referem-se à priorização de áreas ou unidades a serem abordadas como leitura, escrita e cálculos, buscando o desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe e de persistência para a conclusão de atividades.

Adaptações avaliativas: referem-se à modificação em instrumentos e técnicas de avaliação de modo que especificidades de estudantes com deficiência sejam atendidas.

Adaptações em procedimentos didáticos e em atividades de ensino-aprendizagem: referem-se ao como ensinar, alteração e seleção de métodos mais acessíveis, introdução de atividades prévias, complementares e alternativas que preparem o estudante para novas aprendizagens, tendo o cuidado de fornecer recursos de apoio e diferentes níveis de complexidade.

Adaptações em temporalidade: dizem respeito ao tempo previsto para a realização de atividades e para se alcançar objetivos traçados. As adequações significativas são aquelas aplicadas quando as medidas curriculares menos significativas não atenderem especificidades de estudantes, resultantes de fatores como complexidade crescente de atividades e avanço na escolarização, defasagem entre sua competência curricular e de seus pares.

Adaptações relativas a objetivos: sugerem decisões que modificam de forma significativa o planejamento quanto a objetivos definidos como, eliminação de objetivos básicos quando estes extrapolam condições do estudante de atingi-los, seja temporária ou permanentemente. Introdução de objetivos específicos ou alternativos que não estejam previstos para os demais estudantes, mas torna-se necessário incluí-los ou substituí-los por outros que não podem ser alcançados, temporária ou permanentemente. Introdução de objetivos específicos complementares não previstos para os demais estudantes, porém necessários para suplementar necessidade específica.

Adaptações relativas a conteúdos: introdução de conteúdos essenciais, assim como eliminação de conteúdos que, apesar de essenciais ao currículo são inviáveis para aquisição por parte do estudante.

Adaptações relativas a metodologia: quando existe necessidade de introdução de métodos específicos de atendimento ao estudante, devem ser orientados pelo professor em atendimento educacional especializado.

Adaptações relativas a avaliação: estão vinculadas às alterações em conteúdos que foram acrescidos ou eliminados, evitando-se assim cobrança de resultados que possam estar além da capacidade do estudante.

Adaptações significativas em temporalidade: são ajustes temporais realizados para que o estudante adquira aprendizagens necessárias a seu desenvolvimento, considerando seu próprio ritmo. Requer uma avaliação de contexto escolar e familiar, pelo fato da possibilidade de um prolongamento maior de tempo de escolarização do estudante, não significando retenção, mas parcelamento e sequenciamento de objetivos e conteúdos.

A partir dessa perspectiva, observa-se que quando pensamos em adaptação de atividades que atendam às necessidades especiais dos estudantes, é essencial refletir sobre e respeitar o espaço-tempo para o treino, para a repetição, para a ação/reflexão/ação em relação ao que está sendo aprendido. O aprender leva tempo e necessidade de repetição para que o conhecimento seja integrado, carregado de significado, pela criança.

As necessidades especiais são diversas, e é importante definir algumas mais recorrentes para buscar uma adequação que proporcione o direito ao aprender para os estudantes. A dificuldade de registro, de concentração e foco, a falta de autonomia para ações funcionais vinculadas à autogestão e autocuidado, e a necessidade de materiais mais visuais e concretos são questões que permeiam o dia a dia em sala de aula. É importante ter em mente o respeito ao processo que vai do simples ao complexo, do amplo ao restrito, oportunizando o estudante a participar das atividades de forma plena, dentro de suas potencialidades.

Levando em consideração essas questões mais observadas, percebe-se necessário o uso de atividades que sejam mais visuais, sensoriais e que tenham atrativos que busquem envolver o estudante no seu processo de aprendizagem com o objetivo de torná-lo protagonista do seu desenvolvimento e que junto com o professor, apresente progressão constante de suas aprendizagens.

Nesse contexto, sugere-se como estratégias pedagógicas e adaptadas:

- Uso de quadro magnético (quadro branco), alfabeto móvel, imagens, números de ímã e pincéis de quadro branco. Material que proporciona espaço amplo para a criança testar, treinar, errar e acertar e desenvolver os conceitos trabalhados em sala em um espaço onde ele tenha mais autonomia de realização, possibilitando registrar e sistematizar em um espaço menor e mais específico, como o livro.
- Alternar as atividades sistematizadas com pequenos momentos de "descanso" com atividades que o estudante demonstre mais prazer, como por exemplo desenho, pintura, colagem, lego, entre outros. A ideia é deixar o momento de realização das atividades um momento prazeroso, sem pressão e pressa, buscando minimizar a resistência aos registros.
- Utilização de jogos, brincadeiras, materiais concretos que desenvolvam os conteúdos trabalhados que ainda que não tenha registro no papel, possa ser registrado o processo de aprendizado por meio de fotos e vídeos.
- Utilizar, além dos diversos gêneros textuais, informações e textos que estão em consonância com a realidade do grupo social em que o estudante está inserido.
- Construir um ambiente letrado em todo espaço escolar (cartazes, placas e textos com diversos tipos de informações, notícias, músicas, artes e outras semioses) para que os estudantes vivenciem práticas de letramento cotidianamente.
- Estabelecer uma rotina diária na sala de alfabetização.

- Adotar práticas diárias de leitura de livro, jornais e revistas em sala de aula.
- Fazer um passeio-leitura com os estudantes pela escola e bairro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de linguagem em sala de aula devem estar orientadas de modo que se promova a alfabetização na perspectiva do letramento e, como afirma Soares (2009, 2018), que se proporcione o aprendizado da leitura e da escrita (sistema alfabético e ortográfico) atrelado à apropriação desse sistema de escrita para o uso competente nas práticas sociais. Também nesse sentido, conforme estudos de Moraes (2012), é imprescindível um trabalho constante com as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), visando a compreensão e apropriação do mesmo pelos estudantes, ampliando e consolidando o processo de alfabetização.

Assim, alfabetizar e letrar são ações distintas, mas, indissociáveis, possibilitando o ensino da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais, de modo que o sujeito se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Ressalta-se que as atividades propostas nos Cadernos do estudante (1º e 2º ano), por mais interessantes que sejam, não esgotam as possibilidades de outras tarefas na sala de aula. Da mesma forma, o livro didático utilizado em sala de aula. São recursos importantes no processo de alfabetização das crianças. Enfatiza-se que é preciso avaliar criticamente todas as atividades propostas para adequar as reflexões realizadas e as práticas sugeridas às características e às necessidades dos estudantes no dia a dia e em seus diversos níveis de desenvolvimento.

Destaca-se ainda que o tempo escolar é um fator cultural e está sujeito às nossas escolhas na sala de aula. A distribuição do tempo pode ser decisiva no processo de ensino e aprendizagem, porém, o mais importante não é o quantitativo de tempo, marcado no relógio, mas a condição de seu aproveitamento com os estudantes. Na escolha de atividades, pense nos objetivos de aprendizagem que o seu estudante precisa atingir ou qual prática de linguagem precisa ser mais bem trabalhada.

A presença da leitura compartilhada, os diferentes usos da oralidade, as produções textuais apontam para a inserção das crianças na cultura letrada. Portanto, observe a sala de aula, procure entender de que lugar o estudante fala, como é o lugar onde ele vive, quais são seus sonhos, vontades, desejos. Perceba os pontos fortes e aqueles que precisam ser mais ampliados. Lembre-se de não deixar ninguém para trás nessa caminhada. Todos são capazes. Destaca-se, por fim, a necessidade de se investir, cada vez mais, em atividades que aliem alfabetização e letramento, deixando de lado a supervalorização da forma em detrimento do conteúdo. Deseja-se, em resumo, uma prática pedagógica em favor da criança e do aprendizado contextualizado e significativo. Espera-se que este estudo e reflexões tenham contribuído para isso..



[The main body of the page is blank white space.]



CAPÍTULO 3

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA: ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO MATEMÁTICO

DESPERTANDO O PENSAMENTO MATEMÁTICO

A humanidade se desenvolve a partir dos conhecimentos que elabora para compreender o mundo em que vive. Dessa forma, todo saber é elaborado considerando resolução de situações-problema que emergem das relações do indivíduo com o mundo e a busca de sua transcendência. A Matemática, como conhecimento, surge das necessidades do ser humano de cada época, que constrói conceitos e procedimentos para obter novos significados e novas respostas em contextos históricos, culturais, geográficos, políticos e econômicos determinados.

O ensino da Matemática oferecido em escolas brasileiras tem se constituído por diferentes momentos. Em um desses períodos, as escolas do mundo baseavam seu ensino na Matemática Tradicional, cuja ênfase era dada à Aritmética e à Geometria Euclidiana na resolução de problemas práticos, o que instrumentalizava o cidadão e trabalhador da época basicamente com as operações fundamentais. O ensino tinha caráter de memorização e os conteúdos matemáticos apareciam sem interligação, apoiados em uma transmissão mecânica. Os resultados das avaliações apresentados mostravam que esse modelo era pouco eficiente (BERTONI, s.d.).

Ao considerar o ensino, importa pensar em o quê e como se ensina, compreendendo que a prática pedagógica também resulta da formação inicial e continuada do professor. Por outro lado, quando o assunto é aprendizagem, os professores precisam constituir-se como profissionais pesquisadores-reflexivos. O processo de aprendizagem e de construção do conhecimento matemático de cada estudante deve ser compreendido. O professor é mediador, aquele que lança questões para provocar o estudante que, reagindo às provocações, realiza procedimentos que o ajuda na solução de problemas. A diversidade que surge no pensar-aprender-produzir dos estudantes é a essência do processo educativo, sobretudo no ensino da Matemática. Processos de mediação e intervenção pedagógica são realizados com sucesso quando o professor entende como o estudante significa, constrói, registra e argumenta o conhecimento de determinada área do saber.

Por isso, o conhecimento matemático é imprescindível à humanidade e ao desenvolvimento de cada sujeito dentro e fora da escola. Os conteúdos propostos e a forma como esses serão tratados em sala de aula darão condições para o cidadão resolver problemas de seu dia a dia e desenvolver o raciocínio lógico-dedutivo. Assim, a Matemática é compreendida também como uma ferramenta e um elemento de inclusão social.

Nesse sentido, é necessário desconstruir resquícios de um ensino de matemática desprovido de significado e compreensão, eivado de processos memorizados, de simbologias e nomenclaturas em excesso. Sabe-se que esse é um discurso instalado nos documentos e bem disseminado, mas cuja concretização em sala de aula se dá em poucas doses. Acredita-se que somente pensando, brincando e fazendo é possível aprender.

Aprender a pensar matematicamente não pressupõe saber resolver uma lista de exercícios, mas adentrar num conjunto diversificado de situações contextualizadas, provocativas e reflexivas. As formas de resolver situações apresentadas pela escola tornam-se possibilidades, dentre outras possíveis. O importante é que a aprendizagem matemática seja fruto de experiências provocadas pela escola e que os registros, argumentações e sistematizações sejam, antes de tudo, de autoria dos estudantes como sujeitos de suas próprias aprendizagens.

Uma das alternativas metodológicas possíveis para que a aprendizagem matemática se realize de modo lúdico, reflexivo e crítico é a utilização de situações-problema. A resolução de situações-problema que fazem parte do contexto da vida dos estudantes corrobora sobremaneira para a construção permanente de conceitos e para o desenvolvimento de procedimentos próprios. Na resolução de situações-problema, deve-se buscar a socialização de diferentes processos utilizados pelos estudantes num contexto de partilha e construção conjunta do saber.

A discussão das diferentes estratégias encontradas na resolução de uma situação-problema é um momento rico do processo de aprendizagem tanto do professor como do estudante. As situações-problema apresentadas devem, portanto, contemplar todos os conteúdos matemáticos agrupados em blocos. Esses blocos de conteúdos estão assim propostos: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística.

Segundo o Currículo em Movimento (2018, p.155), a organização do trabalho pedagógico em sala de aula deve privilegiar a interação de conteúdos matemáticos entre si, entre os respectivos blocos e entre outras áreas do saber. Essa conexão acontece de forma natural e é característica do conhecimento matemático escolar. Deve ser contemplada no planejamento do professor, sempre que possível, seja para retomada de um determinado conteúdo, buscando saber aquilo que o estudante já traz consigo; seja para aprofundamento, buscando uma progressão contínua e gradativa.

Nesse sentido, este capítulo propõe uma reflexão sobre cinco temas muito importantes para a organização do trabalho pedagógico e a alfabetização matemática em sala de aula:

- **Sete razões para você não ensinar matemática memorizada**
- **Cinco razões para não priorizar a simbologia matemática**
- **O que não muda, mas deveria mudar no ensino de Matemática**
- **Nove hábitos que talvez você adote em sala de aula e que dificultam/impedem a aprendizagem matemática de seu estudante**
- **Quatro reflexões sobre práticas de avaliação**

Os dois primeiros temas contemplam, de forma mais prática, aspectos específicos, que consideramos verdadeiras ervas daninhas no ensino de Matemática: a memorização e a simbologia exacerbada. Mas todos são norteadores no sentido de argumentar contra certas características instaladas no ensino atual de matemática, justificando porque devem ser evitadas.

Mas essa abordagem negativista teve também aspectos positivos: um primeiro é que as atividades propostas para os estudantes, em todos os tópicos dos dois Cadernos, já estão seguindo esses alertas de evitamento. O resultado é que podem ficar de tal modo diferentes do que se trabalha usualmente ou parecendo inacabadas a ponto de causar estranhamento no professor. Para superar esses estranhamentos, desenvolvemos um segundo lado positivo: Cada tema inclui, no corpo do desenvolvimento ou ao final, a questão da superação dos males apontados, referentes a certos tópicos do currículo, ressaltando questões do caderno direcionadas para tal fim. Demos razões lógicas, teóricas e práticas para não seguir tal viés.

Nessa questão, o primeiro e segundo tema foram agrupados. De fato, no ensino atual, a memorização e a simbolização precoce estão bastante associadas. Assim, a superação de uma está também associada à superação da outra.

Em resumo, neste capítulo com ênfase na educação matemática:

1. Apontamos erros;
2. Mostramos caminhos de superação.

TEMA I: SETE RAZÕES PARA VOCÊ NÃO ENSINAR MATEMÁTICA MEMORIZADA

1. UMA TRAJETÓRIA DE IMPOSIÇÕES E ESTRANHAMENTOS

Na escola, a memorização começa de modo aparentemente inofensivo. Como aquela pequena mina em que nasce um rio. A criança talvez até se alegre ao memorizar o processo do “vai 1”. Logo depois vem o do “empresta 1”, que deixa um pouco de incômodo - afinal, quando se vai pagar? Na multiplicação, essa demanda começa a engrossar. Serão 100 fatos a serem memorizados. Na conta ou algoritmo de multiplicar por número de um dígito, se houver reserva, um ponto dando pequeno choque na memória: sobre multiplicar primeiro e somar a reserva depois ou vice-versa. E porque não daria no mesmo? Ao multiplicar por número de dois dígitos, a matemática parece oferecer uma contradição: como se pode recuar uma casa e somar? Se a regra para alinhar os números pelo final, antes de somar, havia sido tão enfatizada! Divisão: inúmeros detalhes, como: recorrer à multiplicação, abaixar, juntar, zeros na composição do dividendo, zeros a colocar no divisor. Cada pequeno passo requerendo uma memorização específica. Não há dúvida – o manancial transformou-se em pequeno rio.

2. O EXCESSO DE SOBRECARGA NA MEMÓRIA

A memorização como um processo mecânico, conhecido como decoreba, é o grande vilão para as crianças, na tentativa frustrante de ensinar e aprender a matemática. Uma postura constante entre os professores tem sido reproduzir os conteúdos matemáticos introduzindo algoritmos de forma mecânica, para ensinar, principalmente as quatro operações, priorizando o resultado, ou seja, as tão famosas continhas.

Se, ao ensinar as operações entre números naturais, a pedagogia da memorização - práticas estabelecidas a partir do repasse de procedimentos padrões, mecanizados e com raro entendimento pelos

estudantes - já traz uma série de problemas, eles só aumentam ao longo do ensino fundamental. Nos tópicos seguintes, cresce o recurso da memorização para obter resultados das quatro operações entre: frações, números decimais, números relativos, racionais, monômios, binômios, trinômios polinômios e frações polinomiais. E no que possa existir para cálculos operatórios entre potências e raízes de números. Acrescida da memorização de resoluções para as equações: do 1º e 2º graus, e também de sistemas de equações. É uma carga demasiada a ser acumulada pela memória do estudante.

3. UMA TRAJETÓRIA DE FALTA DE SENSO

Além de oferecer a memorização como única opção, o ensino não escolhe as opções mais fáceis para cada tópico. Ou melhor, o **mais fácil** acaba sendo definido como **aquilo que o professor já sabe**. A subtração é um caso triste. Se as unidades existentes não são suficientes, informam que deve tirar 1 da coluna anterior e justapô-lo às unidades que já tem, formando um número de dois dígitos, para então retirar o que está demandado. Isso implica o aparecimento de subtrações diversificadas do tipo $11 - 5$, $12 - 7$, $15 - 9$; $17 - 8$ etc. (são 45 fatos diferentes ao todos). Se lhe falassem, pelo menos, que esse 1 retirado vale dez unidades, ele poderia ver que dessas dez já pode retirar o número de unidades pedidas (9 no máximo). E avaliar as sobras – do 10, mais o que tinha e não usou. Trabalhará apenas com nove subtrações: $10-1$, $10-2$, ..., $10-9$.¹

Há falta de senso na multiplicação, ao impor que faça uma soma em que os dígitos finais das parcelas não se alinham. Um dos picos dessa falta de senso talvez seja algo a que chegarão no 5º ano: a divisão de frações. Deverá memorizar que não deve manter os números, mas inverter o segundo. Também não fará nenhuma divisão no sentido que já aprendeu. Ao contrário, deverá fazer uma multiplicação. O processo é tão desprovido de senso que, se o professor ensinar que os dois números deverão ser invertidos, e depois deve ser feita uma subtração, assim será feito.

4. DUALIDADE ENTRE A PRÁTICA DO NÃO PENSAR E A IMPOSIÇÃO DO PENSAR, NOS PROBLEMAS

A memorização leva ao não pensar e não questionar. Se recua ou não uma casa, se junta o 1 que emprestou ou não, são questões definidas e inquestionáveis, nessa metodologia. O processo todo baseia-se em prestar atenção e fazer igual, como se isso pudesse resolver todas as questões matemáticas. Entretanto, isso não é verdade. A maioria dos problemas matemáticos requer interpretação e decisões. Ao resolver um deles, o estudante poderá, inicialmente, usar processos gráficos ou pictóricos. Porém, a medida em que avança, precisará definir qual ou quais operações serão necessárias para a solução. Isso requer interpretação da situação e saber associá-la a certo tipo de operação. Essa associação muitas vezes é forçada, requerendo novas memorizações do tipo: a operação será de adição se no problema houver palavras como mais, ganhou, acrescentou etc. Isso nem sempre dá certo. Para identificar com clareza operações necessárias para a solução do problema, o estudante deverá ter compreendido, de certa forma, o significado dos processos operatórios, ou

melhor, a que levam as manipulações numéricas feitas em cada operação, com que objetivo são feitas, porque elas conduzem a obtenção desse objetivo. Quando o estudante apenas memoriza sem saber as razões, isso não é conseguido.

1 Saiba mais sobre esse procedimento em Bertoni, N. E. e Guidi, R.M. Numerização. SBEMDF.

Dessa maneira, o estudante oscila entre apenas memorizar, na maior parte das aulas de matemática, e a exigência de pensar, em situações-problema e de vida, para o que não foi preparado.

5. UMA PRÁTICA INÓCUA E DESNECESSÁRIA

No que se refere às operações numéricas, o ensino dos algoritmos, como recurso mecânico para obtenção de resultados, seria dispensável, devido à possibilidade de substituí-los pela calculadora. Ambos são mais aplicáveis em operações de rotina. O mais relevante, no ensino dos algoritmos, é a possibilidade de interpretar e alternar procedimentos, senão totalmente, pelo menos em parte. Isso só pode ser feito com o entendimento ou certo sentido da razão dos passos adotados. Essas considerações se aplicam a outras áreas da matemática, em que a aquisição de conhecimentos estáticos e memorizados pouco se reflete na capacidade de resolver situações práticas que envolvem matemática. Ou seja, ela não conduz a um conhecimento funcional da matemática.

6. UMA PRÁTICA QUE DESEMBOCA EM REJEIÇÃO E FRUSTRAÇÕES

Apenas memorizar regras intermináveis, sem poder aplicá-las a não ser de modo imediatista, como comprovação da memorização feita, mas sem entendimento das finalidades e da harmonia de suas relações lógicas, bem como de seu alcance para a solução de problemas, resulta em esforço repetitivo cansativo e frustrante, com conseqüente rejeição pela disciplina.

7. NÃO LEVAR A UMA MATEMÁTICA PARA A CIDADANIA

Capacidade de interpretação de situações e de decisão frente a elas são qualidades importantes para um bom cidadão. Essas qualidades deixam de ser formadas em um ensino que se restringe à aceitação passiva das regras de procedimento, sem conferir qualquer direito à autonomia na escolha e elaboração de soluções.

TEMA II: CINCO RAZÕES PARA NÃO PRIORIZAR A SIMBOLOGIA MATEMÁTICA

1. A SIMBOLOGIA PODE PASSAR UMA IDEIA INADEQUADA DO QUE É A MATEMÁTICA

O uso excessivo de símbolos, principalmente no início da aprendizagem de tópicos matemáticos, induz à ideia de que aprendê-los é aprender a própria matemática. No entanto, eles constituem apenas uma das formas de linguagem para expressar os conhecimentos dessa ciência. Um exemplo histórico é o caso da álgebra, que desenvolveu-se, por longos séculos, sem o uso da simbologia. A incógnita, ou valor desconhecido a ser determinado, era chamada de “coisa”.

Para expressar uma equação do tipo: $3X - 1 = 5$ os antigos escreviam, em árabe ou latim, algo como: 3 vezes a coisa diminuído de uma unidade igual a 5 unidades.

Mesmo sem símbolos, os árabes conseguiram desenvolver uma álgebra potente, incluindo equações, sistemas de equações e modos para resolvê-los. Tudo isso nos permite perceber vários fatos:

1. É possível raciocinar e expressar o raciocínio, chegando a soluções, sem usar a simbologia.
2. Se feita corretamente e seguindo um raciocínio rigoroso, a linguagem natural não diminui a precisão da matemática.
3. Contudo, dispor apenas da linguagem natural torna extensa a apresentação do raciocínio matemático e a dificulta.

Voltando aos tempos atuais, o psicólogo e educador matemático francês Vergnaud (2014) foi bem contundente, ao apresentar sua teoria da formação de conceitos matemáticos. Segundo ele, essa formação deve iniciar-se pela escolha de situações significativas que tornem o conceito útil e necessário; prossegue com ações do sujeito buscando soluções, durante as quais ele infere fatos e procedimentos acompanhados de processos de comunicação livres sobre o que pensa e faz, que podem desembocar, por mediação do professor, em modos de expressão envolvendo símbolos matemáticos. Observe: a representação surge durante o processo e consolida-se como etapa final do mesmo.

Por exemplo, no caso da formação do conceito de adição, são necessárias situações do contexto real ou imaginário que demandem ações de juntar, acrescentar etc., seguidas de ações visando a resolver tais situações, nas quais o estudante percebe fatos relacionados ao conceito, e inicia registros parciais que podem ser orais, escritos, esquemáticos ou figurativos. Somente ao final do processo essas representações devem ser sintetizadas, com a mediação do professor, pela introdução da simbologia.

Como síntese deste subitem, afirmamos que, embora a formalização da matemática seja útil para acelerar os procedimentos matemáticos e apresentá-los de forma resumida, se usada de forma inadequada, torna-se um obstáculo à aprendizagem do estudante e não contribui para a construção de conceitos.

2. ENCOBRE AS IDEIAS MATEMÁTICAS

Vimos que, historicamente, a simbologia não precede a construção dos conhecimentos matemáticos, que são elaborados a partir de padrões e relações, inferindo-se e desenvolvendo-se ideias e um pensamento lógico a respeito. Aos poucos, constroem-se também uma nomenclatura específica e símbolos para palavras ou conceitos que aparecem constantemente. Esses símbolos vão se avolumando. Ao final, eles podem constituir uma nova linguagem, estranha e hermética, para descrever os fatos observados e a teoria elaborada, adequada para armazenar a ciência construída de uma forma mais compacta. Mas vimos que não é apropriada para a aprendizagem, a qual depende da compreensão de ideias. As operações, por exemplo, começaram com ideias sobre juntar, separar etc. e manipulação real de quantidades. A multiplicação inicia-se pela ideia de replicar um número ou somá-lo a si mesmo certo número de vezes. A simbologia das tabuadas, entretanto, geralmente encobre esse fato. A simbologia acaba se tornando um muro que impede de se ver o que é o verdadeiro pensamento matemático.

Nessa mesma direção de pensamento, Nilza Bertoni relata em Currículo e Movimento do DF:

O ensino estava mais preocupado com simbolismos e nomenclaturas do que com ideias. A aprendizagem estava sujeita à reprodução de mecanismos repetitivos sem contribuir para a formação de estruturas mentais lógicas que assegurariam um aprendizado efetivo, sobretudo porque era desprovido de sentido para o professor e seus estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 66).

3. CONSOLIDA A VISÃO DE MATEMÁTICA COMO UMA CIÊNCIA PARA POUCOS

Pelo fato de não compreender os símbolos e muito da nomenclatura envolvida, o estudante se distancia, se exclui daquela informação pouco clara. Isso conduz a certa visão elitizada, que foi ao longo do tempo se consolidando sobre a matemática: que é uma ciência para poucos, que é necessário um dom especial para compreendê-la.

A simbologia usada de forma inadequada contribui para um ensino excludente, pois os estudantes não compreendem o que estão fazendo e repetem as atividades sem nenhum significado. Como consequência, a matemática é vista por eles como difícil, bicho de sete cabeças, para gênios, entre outros adjetivos, reforçando a visão elitizada da mesma.

4. ELIMINA O ESPAÇO DE ARGUMENTAÇÃO NAS AULAS

Se a matemática é apresentada como ciência pronta, lacrada, fechada, e se o estudante não entende as ideias traduzidas pela linguagem simbólica, não se cria espaço para argumentar, confrontar ideias. É como se a informação se desse apenas pelo uso das fórmulas, do simbólico.

Geralmente, quando há excesso do uso das simbologias nas salas de aulas há pouco espaço para discussões, tendo em vista que a simbologia é uma linguagem abreviada, lacrada, fechada do pensamento matemático. Dessa forma, a matemática acaba sendo considerada uma ciência que dificulta a comunicação, prendendo-se ao uso de axiomas, definições e fórmulas.

5. DIMINUI O DESEJO DE APRENDER MATEMÁTICA E O INTERESSE POR ESSA ÁREA DO CONHECIMENTO

Quando o estudante recebe ideias prontas, não lhe é dada a oportunidade de questionar, levantar hipótese, ter estratégias próprias, ou seja, não tem uma participação ativa na sala de aula e de certa forma é impedido de desenvolver o seu pensar e agir sobre ideias matemáticas. Assim, o estudante cria uma barreira e bloqueia o seu interesse e raciocínio livre para as suas aprendizagens matemáticas.

COMO OS TEMAS I E II FORAM CONSIDERADOS NO CADERNO DO ESTUDANTE

Foram selecionados dois tópicos: Operações e Figuras planas iniciais, procurando mostrar como, nos Cadernos do estudante (1º e 2º ano), eles foram desenvolvidos sem estarem calcados nem em memorização nem em simbologias.

a) Operações

Por se constituírem, com os números, em tópicos básicos para o desenvolvimento de qualquer bloco de conteúdos matemáticos, o detalhamento e extensão sobre como são desenvolvidas diferencia-se dos temas tópicos exemplificadores.

Consideramos separadamente as operações de soma e subtração (campo aditivo) e multiplicação e divisão (campo multiplicativo).

Para atender ao campo aditivo, apresentam-se as seguintes atividades:

1º ANO

13 - despertando para a percepção de composição e decomposição de quantidades.

40, 41- reunião de quantidades parciais em uma total, em situação concreta e corriqueira para o estudante.

As atividades 51 a 55 atendem à concepção de campo aditivo de Vergnaud (junção, acréscimo, separação, quanto falta etc.) e à relevância do conhecimento de decomposições do 10, no SND.

51 - Possibilidades de separação de dez objetos em duas subcoleções.

52 - Verificar quantos faltam para completar a quantidade 10.

- 53** - Separação numérica do 10 em dois números, sem expressar como soma.
- 54** - Introdução de frase para expressar 10 como junção de 2 números: 10 é igual a 9 mais 1.
- 55** - Jogo do 10: Formar a quantidade 10 pela junção das quantidades expressas em 3 cartas.
- Antes da Atividade 56, é introduzida a simbologia matemática.
- Denominamos os códigos da matemática.
- 56** - A atividade envolve uso dos códigos + e =.
- 61** - Com uso do dinheiro e situações de juntar, desenvolve-se a familiaridade dos estudantes com as noções de campo aditivo.
- 65** - Percepção das quantidades do 11 ao 20 pela adição de unidades à quantidade dez.
- 68** - Percepção de quantidades do 21 ao 30 pela adição de unidades à quantidade 20.
- 69** - Várias adições mentais no contexto de horas no desenrolar de um dia.
- 71** - Operações concretas e mentais envolvendo subtração.

Expressões em língua portuguesa do tipo: 36 (que eu tinha) menos 12 (que eu dei) ficou igual a 24.

Introdução, com significado, do código matemático.

- 72** - Exploração paralela usando frases em português e frases com códigos matemáticos.
- 78** - Representações variadas de um valor monetário por meio de cédulas e moedas.
- 106** - Desafio: Cálculo de uma soma com parcelas de 2 dígitos por métodos alternativos.

Observar que essa atividade 106 representa o ponto mais avançado a que chegamos no caminho gradativo para um algoritmo (no caso, da soma).

Para atender ao campo multiplicativo, começamos pela contagem de 2 em 2 (associação ao reino animal) e prosseguimos com as seguintes atividades:

- 88** - Expressões multiplicativas em português. Introdução do código matemático para “vezes”: \times
- 89** - Associação de determinada quantidade, do número de vezes em que surge e será computada, com o resultado final (abordagem da multiplicação).
- Introdução da divisão articulada ao campo multiplicativo.
- 90** - Divisão associada a situações multiplicativas em que é dado o resultado, mas falta ou a quantidade que se repetiu ou o número de vezes que se deu a repetição.
- 91** - Divisão associada a situações de partilha.
- 92** - Divisão associada a situações de formação de grupos com tamanho pré-determinado.
- 104** - Replicando a quantidade 10.
- 108 e 109** - Contagem de 5 em 5. Representação com palavras e com uso do código \times .
- 120** - Generalizando a contagem repetida e usando códigos para representar.

122, 123 e 124 - Situações significativas levando à contagem de quantidades repetidas (unidades múltiplas) e expressões interpretativas e simbólicas.

125, 126 e 127 - Problemas do campo aditivo.

134 - Jogo em dupla: mostrar dedos e juntar as quantidades. Marcar em tabela.

135 - Representação dos dados anteriores em forma de linguagem matemática.

136 - Multiplicação oriunda de soma de parcelas iguais ou replicação de um número. Expressão com código.

Ressaltamos: nenhum uso de memorização, e sim introdução gradativa de símbolos, evitando-se nomenclaturas.

Ou seja, nenhum algoritmo demandando memorização foi desenvolvido no Caderno do estudante (1º ano). Representações horizontais foram usadas, insistindo-se no paralelismo das mesmas em língua portuguesa e em linguagem matemática.

Apesar desses evitamentos propositais, explorou-se, de modo diversificado e rico, situações, conceitos e entendimentos relacionados às quatro operações, associadas duas a duas nos respectivos campos conceituais.

2º ANO

Para atender aos campos aditivo e multiplicativo, apresentamos, entre outras, as seguintes atividades:

8 - Situações multiplicativas envolvendo número variável de pessoas e número de partes do corpo, com registro do total, em tabela.

47 - Multiplicação: Trabalho com certo número de grupos de igual tamanho e determinação do total, a partir de figuras da realidade. Integração com a atividade de confecção do cata-vento.

48 - Exploração de situação aditiva de complemento para uma quantidade maior, com uso de imagens de cata-ventos. Identificação perceptiva daquilo que falta com o que sobra, preparando para a construção de interpretações múltiplas da operação de subtração.

49 - Realização de operações de subtração, propostas formalmente e na horizontal.

79 e 80 - Retomada contextualizada da replicação de uma quantidade, um certo número de vezes.

81 - Representação figurativa do processo de replicação, em uma tabela.

86 e 87 - Retomada da divisão. Formação de pares.

88 - Representações formais da divisão, na horizontal.

113, 114 e 115 - divisão de figuras na metade.

116 - Contagem de quantidades contendo metades e unidades inteiras.

Recomenda-se atenção especial a essa atividade, pela sua riqueza conceitual. Nela, a divisão em duas partes iguais aparece como introdução informal ao conceito de metade de objeto, portanto de fração. A grande novidade é que essa divisão não fica restrita a uma única unidade, como é sempre feita no tópico de frações. Surgem muitas metades de unidades iguais e algumas dessas unidades inteiras. Consideramos como ponto mais relevante as frações que não aparecerem na unidade isolada, mas de modo amalgamado ao universo dos números naturais. Essas atividades constituirão ponto de referência para o entendimento futuro de frações, mesmo no caso de vir a ser feito, em livros, da forma inadequada usual (aparente restrição do universo infinito dos números naturais para uma ou algumas unidades isoladas).

177 - Explora a divisão em duas partes iguais, sem formalismo, por meio da metade de quantidades, não mais de unidades. No caso, os resultados permanecem no conjunto dos números naturais.

120 e 121 - Divisão contextualizada de quantidade em partes iguais (Partilha).

122 - Divisão contextualizada de quantidade pela formação de grupos de tamanho pré-fixado com registros simbólicos na horizontal (Medida ou formação de grupos de tamanho conhecido).

b) Geometria – Figuras planas

Usualmente, a introdução de Quadrado – Círculo – Triângulo – Retângulo está presente no início da geometria, de modo insistente e recorrente, ao longo dos anos iniciais, seja aparecendo isoladamente ou como partes de figuras tridimensionais. Felizmente, isso não ocorre no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018).

Porém, por força dos livros didáticos e até de sua presença no mundo físico, essa cultura das quatro formas planas acha-se presente nas salas de aula. Reforça-se a repetição desses nomes, associada a certo “jeitão” das mesmas (colocadas, nas representações escolares, sempre com um lado na horizontal). Nessa postura pedagógica, a memorização fica muito presente por conta da insistência na nomenclatura e jargões descritivos, sem observação mais crítica das propriedades.

Atividades do Caderno do estudante visando a superar esses problemas:

1º ANO

15 - Diferenciação visual entre formas planas básicas, sem uso de nomenclatura.

16 - Pedido o reconhecimento dos quadrados, após introdução cuidadosa do mesmo - 4 lados e 4 “cantos” iguais. Apesar do uso naturalizado da terminologia “canto”, houve preocupação em aproximar conceitualmente essa ideia do conceito de ângulo (nome não utilizado).

75 - Induz a pensar, em situações do contexto social, em formas parecidas com a do quadrado, mas que não são.

95 - Após introdução cuidadosa do retângulo (4 cantos iguais), é pedido o reconhecimento dessas figuras (posições variadas) em meio a outras. Evidencia-se que pode haver retângulos “do tipo

quadrado” – uma primeira abordagem para a inclusão da classe dos quadrados na dos retângulos.

As formas do Triângulo e do Círculo, por serem bem diferenciadas, foram assumidas em seu reconhecimento social.

96 - Uso intuitivo da terminologia triângulo.

107 - Uso intuitivo da terminologia círculo.

110 - Associação perceptiva de formas planas a tridimensionais.

118, 119 - Envolvendo as quatro formas planas básicas, com nomes, incluindo triângulo e círculo.

Destacamos a ênfase em atividades geométricas não centradas em figuras planas:

43, 44 - altura de pessoas.

45, 46 - localização e lateralidade.

47, 48, 49, 50, 73 - localização.

76, 77 - lateralidade.

2º ANO

29 - Introdução do losango (4 lados iguais), pela dobradura de barco.

30 - Pergunta por outra figura plana que tem 4 lados iguais (quadrado).

31 - Problematiza sobre se um quadrado é um losango (já que tem os 4 lados iguais), e se é um retângulo (já que tem os 4 ângulos iguais). Na atividade, as classes de figuras são concretizadas por meio de clubes. No dos losangos, só entram os que têm 4 lados iguais. No dos retângulos, só entram os que têm 4 ângulos iguais. Um quadrado personalizado questiona-se sobre em qual clube entrará, e conduz a problemática aos estudantes. O ponto central da questão está colocado: que propriedades o quadrado tem e quais são as exigidas para ser um losango ou um retângulo?

Nessa versão, a questão altamente abstrata da inclusão de classes poderá ser compreendida e decidida pelos estudantes do 2º ano.

O desenvolvimento que fizemos para esse conceito contempla os temas I e II, no sentido de evitar a definição formal de ângulo, nomenclaturas que se referem a semirretas ou a amplitudes: reto, agudo, obtuso, sem desvirtuar a compreensão do conhecimento matemático. Estimulou-se, ainda, espaços de argumentação dos estudantes em relação às atividades e às ideias matemáticas propostas pelas atividades.

TEMA III: O QUE NÃO MUDA, MAS DEVERIA MUDAR NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Na verdade, este tema poderia ter sido o primeiro, por abranger assuntos que foram mais detalhados nos temas anteriores. Por considerar esses assuntos extremamente importantes para uma vitalização do ensino de matemática, nós os tratamos com prioridade e com uma abordagem mais prática, pelo seu caráter mais geral e teórico, e memorização (operações) matemática inalcançável, estanque, sem comunicação nas aulas, planejamento e sequência.

1. A PERSPECTIVA DO ENSINO MAIS INFORMATIVO EM LUGAR DE ESTRATÉGIAS MAIS PROBLEMATIZADORAS

Culturalmente, o ensino de matemática em nossas escolas é baseado em um modelo que privilegia a transmissão de informações. Nesse contexto, os estudantes são vistos como recebedores de um conhecimento, considerado por muitos como pronto, estático e linear. Assim se configura o ensino de matemática na maioria das nossas salas de aula, perpetuando um ensino da matemática centrado em operações e em uma forma de resolução para as situações propostas em sala de aula.

Somos e vivemos em contextos dinâmicos, sendo assim, um ensino baseado em fórmulas, técnicas e soluções únicas gera desinteresse e distanciamento. Na busca por um ensino que desperte no estudante o desejo de aprender, muitos pesquisadores dessa área do conhecimento propõem um ensino centrado na resolução de situações problemas, na construção de conceitos, na pesquisa, na observação, experimentação e aprendizagens significativas. Um ensino que, além de números e operações, trabalhe com outros conhecimentos da matemática (geometria, tratamento da informação, espaço e forma) de modo integrado.

Outros pontos importantes, quando se tem como objetivo um ensino e aprendizagem produtivos de matemática, são: o diálogo nas aulas de matemática, as trocas de experiências, os conflitos, as buscas por soluções que transformam e trazem outro olhar em relação a esse ensino, além de proporcionar a autonomia do estudante. Um ensino empenhado na formação de hábitos de cidadania.

2. A CRENÇA DE QUE A MATEMÁTICA É DIFÍCIL, INACESSÍVEL, INALCANÇÁVEL

Muitas são as crenças sobre o ensino e aprendizagem da matemática. Uma delas é a ideia de que poucas pessoas conseguem aprender os conteúdos dessa área do conhecimento, é uma crença construída historicamente, disseminada pelo discurso e muitas vezes discriminatória. Ouvimos falas como: “Matemática, se não se dedicar, não aprende”, “Meninas são melhores com as letras do que com os números”, “aprender matemática é para poucos”, “não sei por que esse menino não aprende a calcular, meninos são sempre melhores em matemática” e assim por diante.

Assim, ensinar matemática de forma não significativa para o estudante, seguindo um modelo único de resolver as atividades propostas, sempre com apenas uma resposta possível, vai perpetuar a ideia de que a

matemática é difícil e que poucos conseguem aprender e desvendar os seus mistérios.

Partindo disso, temos que entender que o primeiro passo do ensino da matemática deve ser uma pergunta ou questão acessível e o registro espontâneo da resposta da criança - nele você poderá encontrar a forma de conduzir suas aulas de matemática e entender que, em uma sala de aula, não existe um caminho único e sim plural. O que parece muito complicado para um, pode ser simples para outro, e o professor pode utilizar-se da explicação do próprio estudante para desenvolver os conteúdos.

Conhecer o estudante e como ele pensa é um dos muitos caminhos que possibilita uma aprendizagem efetiva, baseada na construção de conceitos, podendo, assim, desmistificar essa crença de que a matemática é difícil e para poucos.

3. AULAS DE MATEMÁTICA ESTANQUES DAS OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Partimos para outro ponto importante, o que são as aulas de matemática? Uma matéria desconexa das outras? Uma área de conhecimento que se sustenta por si só? Ou uma área de conhecimento baseada na nossa realidade? Uma área do conhecimento integrada a outras áreas de conhecimento? São perguntas que podemos nos fazer, sempre que planejamos um novo conteúdo a ser trabalhado, e as nossas respostas definem como iremos trabalhar esse conteúdo.

Assim, podemos refletir em cima dessas perguntas e suas respectivas respostas: pelo que estudamos até hoje, a matemática, como matéria desconexa das outras, leva a um ensino técnico e distanciado das vivências do estudante; assim como assumir que a matemática não necessita ou não contribui com as outras áreas de conhecimento torna seu ensino isolado e fora de contexto. É relevante, portanto, perceber a matemática como uma área de conhecimento integrada às outras áreas, e nunca fora da realidade sociocultural do professor e do estudante.

Desta forma, ao trabalharmos com geografia, ciências, história e outras as áreas de conhecimento, é importante considerar que tempo, espaço, números, formas, dados estatísticos, leitura, interpretação e produção textual, entre outros, contribuem para a formação matemática de cada ser envolvido, não podendo ser ignorados ou trabalhados à parte nas aulas de matemática, ou seja, fora de contexto.

4. A COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE MATEMÁTICA

A comunicação é parte essencial de qualquer ação humana, porém muitos profissionais não valorizam o que o estudante tem a dizer, seja com a linguagem oral, escrita, gestual, pictórica e corporal. Isso leva os estudantes a serem meros espectadores de seu ensino. Nas aulas de matemática, isso se faz mais presente. Entendemos a comunicação como a espinha dorsal dos processos de ensino e aprendizagem. As diferentes formas de comunicação permitem ao estudante revelar seus saberes e suas necessidades, e, ao professor, um maior acesso ao seu estudante, um conhecimento das suas reais possibilidades e necessidades.

Em uma perspectiva vigotskiana (NACARATO, 2009, p.70), a linguagem expressa o pensamento da criança e serve de instrumento organizador desse pensamento, ou seja, quando o estudante faz uso de qualquer tipo de linguagem, ele está demonstrando o que sabe. Por isso, defendemos a importância do diálogo,

da socialização de ideias, das atividades realizadas em pares, em grupos e da escuta sensível entre os participantes dos momentos de ensino e aprendizagem nas aulas de matemática. Construindo, assim, um local de comunicação efetiva e afetiva.

5. COMO PLANEJAMOS AS AULAS DE MATEMÁTICA

Entendemos que, quando se ensina na perspectiva de construção de conceitos, de experimentação, de diálogo e embates, deve-se reservar momentos de planejamento. Mesmo que seja impossível antecipar todas as situações que surgirão em sala de aula, acreditamos que o planejamento é essencial para organizar o ensino. Um planejamento construído de acordo com as características de cada sala de aula, mas que seja, ao mesmo tempo, uma produção coletiva entre professores, podendo ser tempos e espaços de formação e de trocas, em que o fazer docente deixa de ser um ato solitário e passa a ser um momento de compartilhamento de saberes e de experiências, não apenas do conteúdo a ser ensinado, mas também de conhecimento de como as crianças aprendem.

Nas situações de planejamento, para evitar a fragmentação dos conteúdos, os professores podem usar como estratégia de ensino uma sequência de situações que permitam ao estudante a construção de determinado conhecimento,

Ao planejar, é importante refletirmos sobre as seguintes questões:

Qual o objetivo? Por onde começar? Que conhecimentos eu tenho sobre o conteúdo? Com quais outras áreas de conhecimento, que já estou trabalhando, esse conteúdo pode ser integrado? Qual o caminho que deve ser percorrido para se alcançar os objetivos previstos? Quais conhecimentos as crianças já construíram? Quais são os seus interesses? Como organizar situações de ensino e aprendizagem desafiadoras e motivadoras? Levar em consideração essas e outras tantas questões, relacionadas ao fazer pedagógico, é essencial para a construção de conhecimentos que contribuam para a autonomia dos estudantes.

COMO ESSE TEMA FOI CONSIDERADO NO CADERNO DO ESTUDANTE

Os Cadernos do estudante (1º e 2º ano) apresentam situações de parceria e comunicação entre os estudantes, contextualizadas e do cotidiano dos mesmos. Foram escolhidos tópicos iniciais de Tratamento da Informação e procurou-se mostrar como, nos Cadernos, eles foram desenvolvidos atendendo a considerações do tema III.

O trabalho com gráficos e tabelas foi introduzido a partir de ideias simples e possíveis de serem realizadas em sala de aula, começando por leitura, contagem e avançando para a interpretação e construção desses instrumentos, como sinalizado no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018). As atividades, gradativamente, foram trazendo situações problematizadoras, incentivando a investigação.

1º ANO

57 e 58 - Iniciam, de modo natural, a anotação de dados em forma de tabela, mediando a possibilidade de apresentá-los em outra forma, de visual geométrico – os gráficos. É importante que o estudante perceba que ambos são instrumentos utilizados para a organização de dados coletados, dos quais se podem tirar respostas a perguntas ou dúvidas levantadas.

Os conteúdos de tratamento da informação foram integrados a outros conteúdos de matemática (dias da semana, conceitos de mais, menos) e a outras áreas do conhecimento (reutilização de garrafas pet, reciclagem, meio ambiente)

2º ANO

36 - Situação real de um jogo realizado em dupla, na qual os resultados das partidas foram registrados na forma de uma tabela. Em seguida, a atividade apresenta uma figura com pares de colunas divididas e vazias, com indicação de que se referem a várias jogadas. Ou seja, é apresentado certo esquema gráfico, o qual o estudante reconhece que poderá ser utilizado como outra forma de exibir os dados da tabela, e é instigado a fazer isso. Finalizando, ele deve responder algumas questões, analisando o gráfico e/ou a tabela. A atividade está integrada a outros conteúdos de matemática (operações) e a outras áreas do conhecimento (reciclagem, organização do trabalho em cooperativas, meio ambiente).

57 - Preenchimento e interpretação de dados em uma tabela. Destaca possibilidades e limites de uma tabela para fornecer informações, sem a construção de um gráfico associado. Evidencia que a relevância de um gráfico depende da situação descrita.

TEMA IV: NOVE HÁBITOS QUE TALVEZ VOCÊ ADOTE EM SALA DE AULA E QUE DIFICULTAM/IMPEDEM A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DE SEU ESTUDANTE

1. MANTER UMA ÚNICA ORDEM PARA O ENSINO DAS OPERAÇÕES: ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO, MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO

Embora seja importante trabalhar as ideias do campo aditivo (adição e subtração) naturalmente interligadas, não há necessidade de explorar, inicialmente todas as ideias do campo aditivo, bem como o algoritmo formalizado para então pensar em multiplicação ou mesmo divisão (campo multiplicativo). Noções de multiplicação, como replicação de um mesmo número, podem ser mais fáceis de compreender do que as ideias de comparação ou de completar existentes no campo aditivo.

2. INTRODUZIR “NOVAS” OPERAÇÕES COM UM PROBLEMA DE FÁCIL RESOLUÇÃO, SEGUIDO DO ALGORITMO FORMAL

As noções de operações estão presentes em nossas vidas desde muito cedo, mas na escola é a chance do estudante vivenciá-las com alguém mais experiente e entendido no assunto, que é o professor. Se o ponto de partida da estratégia de ensino adotada, for partir de um problema simples e informar um procedimento de resolução, isso impedirá o reconhecimento por quanto o estudante já compreende e interpreta das situações matemáticas, o professor tira da criança possibilidades de criar suas próprias estratégias e expor suas compreensões, limitando assim espaços do imaginar e criar.

3. UTILIZAR EXPRESSÕES PARA MEMORIZAÇÃO DE PROCEDIMENTOS

Alguns jargões muito utilizados nas aulas de matemática podem induzir estudantes ao erro ou incompreensões dos conceitos. Quem nunca ouviu de um professor frases como:

“Vai um”
“Pega emprestado” “21 é da família do 20”
“154+3, 1 dá para dividir por 3?”

Tais falas são repetidas e interiorizadas pelos estudantes, mas de fato não são compreendidas. Mesmo adultas algumas pessoas ainda não conseguem explicar parte dessas expressões.

4. COMEÇAR O ENSINO DE UMA GRANDEZA PELA APRESENTAÇÃO DA UNIDADE DE MEDIDA PADRÃO, ACOMPANHADA OU NÃO DE UM INSTRUMENTO

O bloco matemático presente no Currículo em Movimento (2018) e abordado nos objetos de conhecimento da BNCC homologada em 2018, trata da compreensão de diferentes grandezas mensuráveis por meio de medidas, no entanto é prática na sala de aula o ensino da medida preceder a compreensão da grandeza.

5. PRODUZIR PARA OS ESTUDANTES INFINDÁVEIS LISTAS DE OPERAÇÕES

Na crença de que os estudantes compreenderão as diferentes situações por meio do treino do procedimento de resolução, há uma persistência em que as tarefas matemáticas devam ser constituídas de várias listas com a operação “ensinada”.

Se o objetivo da atividade fosse apenas treinar a técnica de resolução de uma determinada operação, então sim, a lista de tarefas cumpriria um papel. Mas, para compreender, interpretar e ser capaz de eleger a operação como um meio de resolução, o estudante precisa associar a compreensão dos procedimentos operatórios com o que a situação descreve e o resultado que procura.

6. TREINAR SEQUÊNCIAS NUMÉRICAS

Aprender números não é o mesmo que recitar ou identificar simbologias. Presumindo que os estudantes irão compreender as propriedades do Sistema de Numeração Decimal (SND), ainda adota-se o treino de sequências numéricas com esse objetivo. Porém, o SND tem propriedades bastante complexas e que precisam de atividades mais específicas para que o estudante seja capaz de compreendê-las e manipulá-las.

7. COMEÇAR O ENSINO DE GEOMETRIA PELA IDENTIFICAÇÃO ISOLADA DE FIGURAS PLANAS

Qual a função de saber que um retângulo é retângulo? O ensino de geometria, às vezes nos parece desnecessário, em muito por consequência da forma como é abordado na escola. Diferenciar figuras pelo formato geométrico é uma atividade muito mais relacionada a processos mentais de classificação ou seleção do que uma atividade para a aprendizagem de geometria. Conhecer formas está relacionado a um meio de ampliar a compreensão do mundo. Por exemplo, você já pensou por que as caixas de sapato têm esse formato de bloco retangular? Ou, por que os pneus do carro são arredondados?

Muitos objetos, hoje, têm formas e formatos aos quais já estamos acostumados, mas sofreram alterações com o passar da evolução humana para melhor serem utilizados e atenderem necessidades. Estas mudanças foram feitas pelo conhecimento das características das formas geométricas que compõem estes objetos.

Além disso, o conhecimento das formas não deve ser feito apenas de um modo estático, mas deve servir também para desenvolver o pensamento geométrico. Por exemplo, propondo-se a questão:

**Entre dois muros paralelos e fixos:
Quanto terrenos quadrados diferentes posso inserir?
Quanto terrenos retangulares diferentes posso inserir?**

8. EXPLORAR AS TABUADAS NA ORDEM LINEAR E REPETINDO O PRIMEIRO FATO

É comum as tabuadas serem introduzidas em ordem crescente: do 2, do 3, do 4, (até mesmo o Currículo em Movimento propõe as três primeiras nessa ordem).

Além disso, comumente o número que se repete é o primeiro: 3×1 , 3×2 , 3×3 , 3×4 etc.

São dois hábitos que dificultam a aprendizagem.

Se as crianças têm uma primeira visão de multiplicação como o ato de replicar um número e ver o total, elas saberão como replicar o número 6, por exemplo: $1 \times 6 =$; $2 \times 6 =$; $3 \times 6 =$

O processo da escola demanda que ela calcule 6×1 , 6×2 , 6×3 . Ora ela forma grupos de 2, ora de 3, ou de 4 etc. O cálculo é mais difícil.

A ordem de introdução de fugir da ordem linear se justifica por haver contagens mais fáceis de serem feitas pelas crianças, que são: em grupos de 2 (1º ano) e depois em grupos de 4, em grupos de 5 e depois em grupos de 10 (todos no 2º ano); em grupos de 3 e depois em de 6 (3º ano); em retomando os grupos de 2 e 4, contar em grupos de 8 no 4º ano; retomando grupos de 3 e 6 introduzir 9; e também grupos de 7, no 5º ano.

9. TRANSFORMAR SITUAÇÕES DE CONTAGEM PARA LEITURA EM GRÁFICO OU TABELA SEM UMA MOTIVAÇÃO OU GANHO PARA ESTA NECESSIDADE

Quantos estudantes gostam da cor azul? Quantos palitos tem na caixa? Questionamentos, como esses, são realizados para os estudantes em sala de aula em diferentes situações e conduzem as crianças a quantificações. Contar diferentes coisas, manipular coleções pensando e operando sobre quantidades são atividades importantes para a alfabetização matemática objetivada no Bloco Inicial de Alfabetização, no entanto são questões suficientes para a construção de gráficos? Os gráficos são gêneros textuais matemáticos que apresentam com uma estrutura específica, dados de uma pesquisa, comparação de uma grandeza observada, facilitando sua leitura e análise. Pensando nisso, é interessante que a construção de gráficos proposta seja resultado de instigações de situações didáticas, mas, reais, que respondam situações e projetem dados. Qual filme iremos assistir? Quais animais visitaremos no zoológico? Qual a opinião dos estudantes sobre dever de casa? São perguntas simples, mas não só de contagem, pois podem gerar debate e posicionalmente diante dos dados levantados.

COMO ESSE TEMA FOI CONSIDERADO NO CADERNO DO ESTUDANTE

A relação dos professores com o conhecimento escolar tem ligação direta com a sua história de vida, com as experiências vivenciadas no ambiente escolar e com a sua formação, seja ela inicial ou continuada, assim reproduzimos em nossas salas de aula muito do que vivenciamos. Não é fácil rompermos com velhos hábitos, sair de zonas de conforto e ousar, experimentar, conhecer, pesquisar, mas é necessário, para proporcionarmos aos estudantes aprendizagens dos conteúdos matemáticos alicerçadas na construção de conceitos e na descoberta.

No Caderno do estudante (1º e 2º ano), tentou-se lançar situações que confrontassem tais hábitos. Exemplificaremos em alguns blocos de conteúdo: Operações, Leitura, interpretação e construção de gráficos, Geometria, Medidas e grandezas.

OPERAÇÕES

Como por exemplo, nas primeiras operações propostas, no Caderno do estudante foi recorrente a presença de retângulos livres para que você professor permita às crianças pensarem suas estratégias de resolução.

As formalizações e simbologias matemáticas, como os sinais, foram sendo apresentados de forma gradual em uma tentativa de que tais instrumentos fossem sendo incorporados pelos estudantes às suas produções e resoluções sem perda dos procedimentos já construídos pelas crianças. São exemplos de atividades:

2º ANO

4 e 5 - Exploração de situações comparativas de quantidades anterior a apresentação de algoritmo.

LEITURA, INTERPRETAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE GRÁFICOS

Nessa parte – leitura, interpretação e construção de gráficos – a tentativa foi a de sair de situações meramente de contagens para situações investigativas. No entanto, acreditamos que durante as aulas o professor tenha mais possibilidades de aproveitar cenários da escola, da turma ou mesmo da comunidade para criar uma utilização deste gênero matemático de uma forma mais direcionada à leitura de dados de uma pesquisa ou acontecimento estudados em determinado período.

GEOMETRIA

Principalmente quanto ao estudo das formas, algumas atividades objetivam que o estudante perceba a diversidade de formas planas que existem, para além das usuais e como em uma atividade artística podemos usá-las, observando suas características: retas, curvas, número de lados ou angulações .

2º ANO

15 – Observação e identificação de formas planas em representação de figura tridimensional.

GRANDEZAS E MEDIDAS

As atividades desse eixo buscaram uma compreensão, antes de qualquer medição, da grandeza manipulada. Destacando a medida de comprimento, é comum, mesmo no 1º ano da Alfabetização, o professor

apresentar, já nas primeiras aulas desta grandeza, o instrumento e a unidade de medida padrão, o metro. As atividades propostas nesta coleção confrontam tal estratégia de ensino, na tentativa de que o estudante pense sobre a grandeza, argumente a partir de comparações e observações e crie ele mesmo modos de medir, antes de utilizar medidas padronizadas.

Entende-se que, para o ensino de uma grandeza e medições realizadas a partir da mesma, há pontos relevantes (Bertoni, et al., 2016) e progressivos que devem ser considerados pelo professor em seu planejamento: percepção da grandeza, lançar mão de unidades arbitrárias, sistematização de medidas e instrumentos ao nível da sala e utilização do Sistema Legal de Medidas e instrumentos convencionais, são alguns destes pontos.

As atividades para compreensão das grandezas apresentadas no Caderno do estudante (1º e 2º ano) tiveram esse percurso considerado. No entanto, como obstáculo de construção desse material didático, seu formato estático, muitas vezes não reflete os objetivos do autor, pois depende da ação do professor em construir um planejamento para a validação das atividades, ou seja, as atividades propostas por si não garantem o desenvolvimento conceitual do estudante, são apenas apoio ao planejamento que o professor deve apresentar. Veja tais situações nas atividades seguintes:

1º ANO

79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86 e 87 - Essas atividades objetivam que os estudantes desenvolvam o conceito de massa. No entanto necessitam estar aliadas a atividades práticas, como, por exemplo, a construção da balança.

2º ANO

50, 51, 52, 53, 54, 55 e 56 - O conceito de medida de comprimento em alturas e comprimentos são explorados, mas atividades investigativas são agregadas como sugestões a serem incorporadas no planejamento das aulas que irão abordá-las.

Refletir sobre a grandeza comprimento é fazer comparações, estimativas e estabelecer paralelo com as atividades 51 e 52. O professor pode criar outras situações nas quais os estudantes realizem essas ações: quem será o mais alto da sala? Qual espaço da escola tem maior comprimento? São perguntas simples, nas quais a resposta não precisa de um número, uma medida para satisfazer, mas são as que levam as crianças a refletirem e argumentarem sobre o que é comprimento, suas características e como posso fazer para compará-lo a outros objetos.

Nas atividades subsequentes, ainda no caderno do 2º ano, os estudantes serão incentivados a utilizar medidas antropomórficas, ou seja, partes do corpo para medir. Esse percurso foi tomado historicamente pela humanidade causando vários impasses na hora de selecionar o número da medida. Nesse sentido, intenta-se iniciar as reflexões sobre unidades padrões no âmbito de sala de aula e na sociedade, conhecendo, somente após esse percurso, o metro como unidade padrão.

Entendemos que, ao utilizar essas estratégias, o professor irá tomar processos alternativos e fugir de certos hábitos que tem impedido os estudantes de compreender as grandezas e as medidas de uma forma prática e conceitual, no qual a real compreensão é a meta principal das aulas de matemática.

Às vezes, a criança, não consegue focar seu olhar a uma dimensão ou característica dos objetos que manipula. Segundo Piaget (1964), tal situação está ligada à habilidade de conservar quantidades. Por exemplo: a crença de quanto mais volume uma coisa tem, mais massa ela terá, o que não é verdade, pois podemos ter um grande volume de algodão e ele ter menos concentração de massa do que algumas esferas de ferro.

TEMA V: QUATRO REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

1. A PARTICIPAÇÃO EM JOGOS E A COMUNICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO COMO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NAS AULAS DE MATEMÁTICA

As Diretrizes Pedagógicas para o 2º ciclo de aprendizagens da rede pública de ensino do Distrito Federal (2014) preconizam uma organização do trabalho pedagógico fundada na Avaliação formativa.

Avaliação Formativa, uma avaliação cujo foco central é:

criar situações de análise do processo pedagógico; dos conhecimentos desenvolvidos pelos estudantes; e contribuir para a aprendizagem de todos.

Ao pensarmos em inclusão, pensamos em todas as crianças atendidas no espaço escolar, mas não apenas coletivamente. Compreender o que os estudantes sabem individualmente, desvelando suas potencialidades e fragilidades é um desafio para todo professor. Assim, para atender a heterogeneidade presente em uma turma, é necessário diversificar, também, os procedimentos e instrumentos de avaliação. Veja os exemplos, nas aulas de matemática:

MOMENTOS DIFERENCIADOS DAS TRADICIONAIS ATIVIDADES AVALIATIVAS: PARTICIPAÇÃO EM JOGOS E COMUNICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO PELOS ESTUDANTES

Nestes momentos surgem muitos indicativos do desenvolvimento matemático dos estudantes.

Exemplo de oportunidades desses momentos presentes no Caderno do estudante (1º e 2º ano):

JOGOS

1º ANO

Atividade 55 - Jogo do 10.

Objetivos de aprendizagem que podem ser avaliados a partir desse jogo, presentes no Currículo em Movimento (2018):

- Adquirir noções de conservação, correspondência, comparação, classificação, ordenação e sequenciação;
- Compreender que o último objeto de uma coleção a ser contada refere-se à quantidade de objetos da coleção;
- Estabelecer relações de conservação com diferentes quantidades discretas;
- Estabelecer relação entre símbolo e quantidade.

IMPORTANTE: não conseguimos lembrar tudo o que acontece em sala, assim é importante cada professor desenvolver suas formas de registro dos progressos, descobertas e ações dos estudantes que julgar significativas. Um caderninho de anotações ou uma pasta de registro auxiliam na análise das aprendizagens dos estudantes e também na organização de planejamentos que atendam às necessidades da turma.

COMUNICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO

Situações problematizadoras dão margem a que os estudantes construam seus meios de resolução.

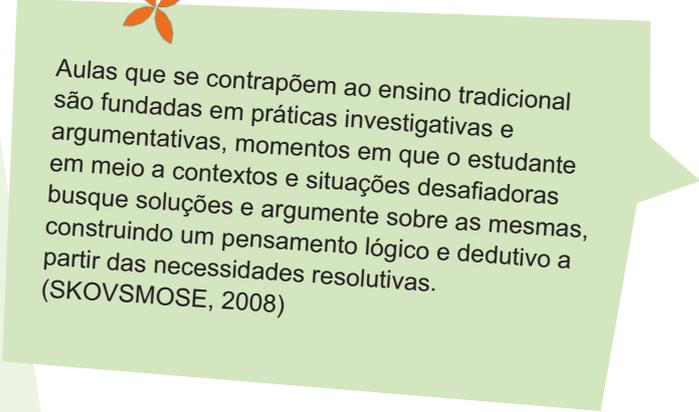
Abre-se espaço para que diferentes procedimentos sejam utilizados.

Comunicando suas formas de resolução, o estudante expõe, pelo menos em parte, seus tateios no caminho resolutivo, suas dúvidas e compreensões a respeito da situação, de possíveis processos e ferramentas matemáticas que pensa utilizar.

O professor poderá perceber:

- Lacunas de aprendizagem;
- Hipóteses e resultados do estudante, que ele possa validar ou descartar, principalmente por meio de questionamentos pertinentes, que desestabilizem certezas construídas.

Essas duas estratégias utilizadas são bastante debatidas e pesquisadas no campo da Educação Matemática. Veja o que dizem esses pesquisadores:



O jogo pode ser um mediador para o conhecimento matemático na medida em que se percebe o jogo a partir da capacidade do sujeito de raciocinar, de comunicar e de transitar entre as tantas dimensões do conhecimento matemático, principalmente porque durante o jogo a criança se liberta, pelo menos em parte, das regras estabelecidas na relação com o professor. Nesse sentido, sem o medo do erro, sem o receio de frustrações e limitações implicitamente impostos nas relações escolares, ao jogar, o estudante pode comunicar mais sobre sua aprendizagem. (MUNIZ, 2010)

Aulas que se contrapõem ao ensino tradicional são fundadas em práticas investigativas e argumentativas, momentos em que o estudante em meio a contextos e situações desafiadoras busque soluções e argumente sobre as mesmas, construindo um pensamento lógico e dedutivo a partir das necessidades resolutivas. (SKOVSMOSE, 2008)

Vemos que:

- Estratégias de ensino podem ser adequadas a um procedimento de avaliação.
- Um jogo que intenta uma aprendizagem pode ser uma ação para analisar habilidades matemáticas.

LEMBRETE: Em uma avaliação para a aprendizagem de cada estudante, cada produção das crianças na escola acaba se tornando momento de análise e pesquisa, mesmo que denotados de outra intencionalidade no planejamento.

2. AVALIAÇÃO: MOMENTO DE *FEEDBACK*

Uma criança de 6 a 10 consegue compreender suas fragilidades de aprendizagem na escola? Ela consegue autorregular suas construções de resolução?

Perguntas complexas e bastantes estudadas. Mesmo não tendo respostas exatas a estas questões, pois uma série de fatores está envolvido na resposta, sabemos que é importante que cada estudante tenha na escola possibilidades de desenvolver processos de regulação (analisar suas produções) e metacognitivos (refletir sobre como pensou para realizar determinada ação).

Como desenvolver esses processos nas aulas de matemática?

Pelo feedback – momento em que o professor encaminha para que o estudante analise suas produções, questionando-o e fazendo-o refletir sobre o que estava bom, sobre erros e falhas nos caminhos percorridos.

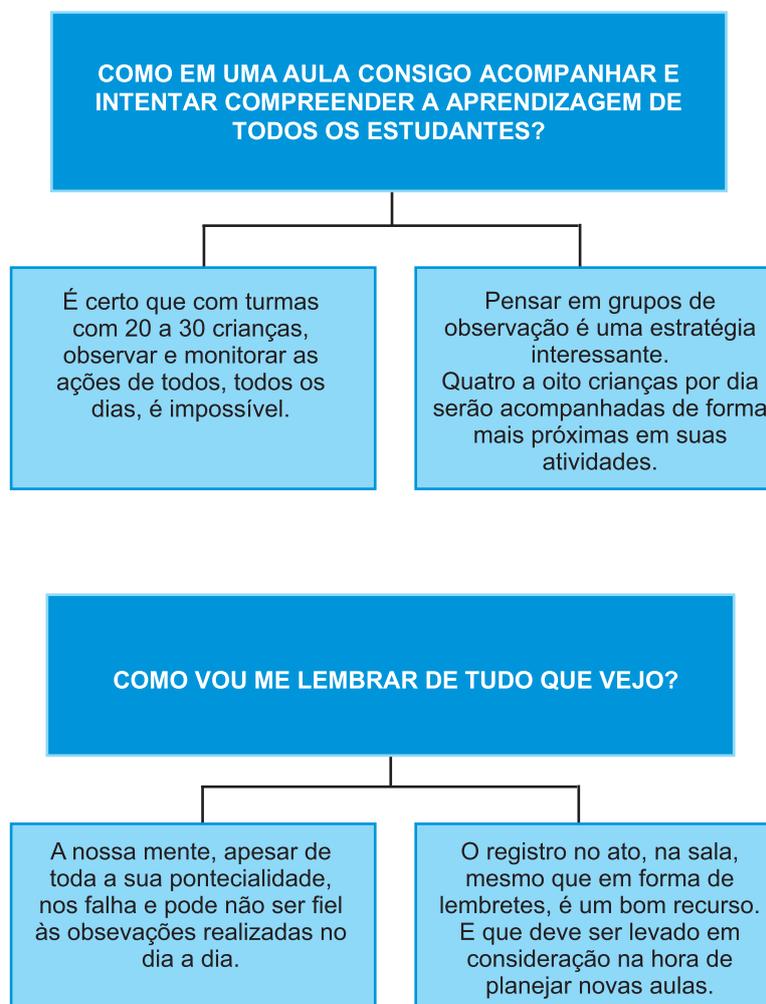
LEMBRETE: O feedback nas aulas de matemática não se reduz a:

Você errou, você acertou;
 nisso você é bom, ou naquilo você é ruim.

É um momento em que:

- os professores se comunicam com o estudante e o ajudam a ultrapassar eventuais dificuldades, principalmente por meio de questionamento;
- ocorre a construção de um espaço de argumentação para que os estudantes focalizem o olhar naquilo que ainda precisam melhorar e busquem alterar procedimentos já construídos.

Em aulas dinâmicas, com momentos de **feedback**, algumas perguntas sempre nos perseguem:



3. COMPREENSÃO DO PENSAMENTO RESOLUTIVO

Nos itens anteriores, foram destacados aspectos e estratégias essenciais para uma avaliação voltada para a aprendizagem matemática de cada estudante.

Mas, em todos os processos considerados para estratégias de avaliação, isto é:

Jogo;

- Comunicação de estratégias de resolução;
- *Feedbacks* para o desenvolvimento de processos de regulação e metacognição.

Há uma ação essencial do professor nas aulas de matemática: tentar compreender o pensamento resolutivo do estudante.

Ao deparar com uma produção matemática do estudante, o professor pode pensar em perguntas como:

- O que esperava que o estudante fizesse nessa atividade? Quais elementos matemáticos ele usou?
- Quais certezas matemáticas basearam suas respostas? Todas essas certezas podem ser validadas?
- Como a criança aprende este conteúdo matemático?

Todas elas constituem uma tentativa de tomar decisão de ensino, a partir da tentativa de compreensão do pensamento resolutivo do estudante. Essa compreensão leva também a uma forma diferente de encarar o erro.

A QUESTÃO DO ERRO

O erro foi, durante muito tempo, a representação da não aprendizagem, algo relacionado com a falha do estudante, com a sua falta de vontade em aprender.

Essa atitude de culpar o estudante pelo erro não ajuda em nada o processo de aprendizagem. Ao contrário, causa um movimento adverso e, em matemática, renova a visão e crença dessa área do conhecimento como um monstro a ser temido e evitado.

3.1 - COMO SUPERAR ESSAS INADEQUAÇÕES?

O sentimento a ser buscado incessantemente, em sala de aula, é de que todos estejam envolvidos e empolgados com desafios, e que cada pequena fala tenha um valor destacado, tentando contornar os obstáculos e obter caminhos para a solução dos mesmos. O erro deve ser encarado com naturalidade – certo

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur. Avaliação e alfabetização. In MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia. Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as profes- soras?. Revista Brasileira de Educação, v. 13, p. 252-264, 2008.
- ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). Leitura, história e história da leitura. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- BERTONI, N.E. e GUIDI, R. M. Numerização. Em: Apostilas do Projeto Um Novo Currículo de Matemática da 1ª a 8ª série. Brasília: SBEM DF.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005. BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Orgs.). Leitura e mediação pedagógica. São Paulo: Parábola, 2012.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização & linguística. São Paulo: Scipione, 1996.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola. São Paulo: Papyrus: 2006.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo. Brasília, SEEDF, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, institucional e em larga escala . Brasília, SEEDF, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. Currículo de Educação Básica – Pressupostos Teóricos. Brasília, SEEDF, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. Orientações Pedagógicas: PPP e Coordenação Pedagógica nas Escolas. Brasília, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. Regimento Escolar das Instituições Públicas do DF. Brasília, 2015
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais. 2ª versão. SEEDF, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio. SEEDF, 2022.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In. SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das letras, 2004.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Madrid: Artes Médicas, 1988.

contra-argumento em tom neutro – ou até mesmo com brincadeiras, caso se evidencie, o que leva a um beco sem saída. De qualquer modo, como mais um elemento com que terão que lidar, no percurso de aprendizagem.

4. AVALIAÇÃO E (RE)PLANEJAMENTO

Caminhamos até aqui, principalmente, nas reflexões sobre avaliação nas aulas de matemática e nos apontamentos realizados. Nesse processo, muito cabe ao professor realizar, como organizador do trabalho pedagógico; mas, todo o trabalho empreendido só valerá o esforço, se refletir diretamente nos novos planejamentos e em toda a organização do trabalho pedagógico.

Imagine uma turma de 2º ano, na qual, após uma ou duas semanas trabalhando com atividades envolvendo a ideias do campo aditivo, a professora percebeu que:

1. A maioria dos estudantes não conseguia compreender situações de comparação, não estabelecendo a diferença entre duas quantidades;
2. Quatro estudantes não solucionavam sozinhos situações de retirada ou comparação;
3. Um estudante necessitou de apoio em todas as situações propostas.

Diante de tal quadro, como encaminhar as próximas ações?

Pensar inicialmente quais são as dificuldades ou potencialidades mais coletivas é uma forma de facilitar o trabalho em sala. Se a maioria da turma ainda não consegue resolver situações de comparação de quantidade, o professor deve iniciar por aí sua retomada de conteúdo.

Pensar: como as crianças aprendem? Este é um passo fundamental para a organização de um planejamento em consonância com a avaliação. Tal pergunta vai nos dirigir para tomada de decisões quanto:

1. **Ao tempo:** precisarei de mais quantas aulas na continuidade de atividades com esse conteúdo?
2. **Espaço:** quais espaços utilizarei nas atividades? Em sala? Em casa, via atividade de dever de casa? No pátio?
3. **Estratégias e materiais pedagógicos:** usarei jogos? Aulas explicativas? Aulas invertidas? Grupos produtivos? Vou usar livro didático? O Caderno de Atividades?

E quanto às dificuldades em grupos menores - o que fazer?

Um trabalho diversificado será necessário: projetos interventivos, aulas de reforço, estações em grupo, atendimento individualizado e reagrupamentos são algumas ações adotadas com o objetivo de atender às necessidades de aprendizagem.

Com essas ações, o professor inicia uma trajetória cíclica, em que a avaliação alimenta e sustenta o planejamento, seja ele de aula ou por período.

- FERREIRO, E. Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Editora Paz e Terra, 2014.
- FREITAS, L.C. ANFOPE: concepções predominantes nos anos iniciais e sua importância para a luta atual. Revista Formação em Movimento, v. 1, n. 1, p. 16-31, jan/jun 2019.
- KLEIMAN, A. B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: (org.). Os significados do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento. Não basta ensinar a ler e a escrever, v. 1, 2005.
- LIMA, A; BESERRA, N. Sala de aula: espaço também de fala. In. LEAL, T.F; GOIS, S. A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- LIMA, Erisevelton Silva. O Diretor e as avaliações praticadas na escola. Brasília, DF: Kiron, 2012.
- MAINARDES, Jefferson. A Escola em Ciclos: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.
- MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O Conselho de Classe e a construção do fracasso escolar. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.
- MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. São Paulo: Autêntica, 2019.
- MORAIS, Artur e ALBUQUERQUE, Eliana. Alfabetização e letramento: o que são? como se relacionam? Como alfabetizar letrando?. In: LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana (Org.). Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2004. 136p., (Coleção Paradidáticos, Série Educação).
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.) Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- MACHADO, S. D. A. (Org.). Educação Matemática: uma introdução. São Paulo: Educ, 1999.
- MENDES, Marcele Tavares; TREVISAN, André Luís; BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Possibilidades de intervenção num contexto de ensino e avaliação em matemática. Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 3, n. 1, 2012.
- MUNIZ, C. A.; BATISTA, C. O.; SILVA, E. B. da. Matemática e Cultura: Medidas e Sistema Monetário. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- MUNIZ, C. A. Brincar e jogar: enlances teóricos e metodológicos no campo da educação matemática. Autêntica: Belo Horizonte, 2010.
- NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni. A matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: tecendo fios do ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Paulo: Ed. Pontes, 2014.
- PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. 2022. O Ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da

rede pública de ensino do Distrito Federal. Tese (Doutorado - Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação Universidade de Brasília. Brasília, DF.

PUCCI, B. Teoria crítica e educação: A questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1995.

REGO, Lúcia L. B. A Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização. 3. ed. São Paulo: FTD, 1988.

RIBEIRO-ALVES, Maria do Rosário do Nascimento. 2013. Educação ambiental nas aulas de língua portuguesa: gêneros textuais em uma abordagem interdisciplinar. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília- UnB, Brasília, DF.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SANTOS, B. S. Para uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos. Contexto Internacional, 23, 1, p. 7-34. Lisboa, 2001.

SARRETA-ALVES, E.M. O trabalhador e as exigências letradas na área rural. 2013. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF.

SILVA, T.T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SKOVSMOSE, Ole. Educação crítica: incerteza, matemática e responsabilidade. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Campinas: Cadernos Cedes, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro de 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004, p. 5-17.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. Alfabetar - Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOLÉ, I. Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?”. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1 ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda V. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas: Pontes. 1988.

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000, p.44.

VERGNAUD, Gerárd. O que é aprender? In: BITTAR, Marilena; MUNIZ, Cristiano Alberto (Orgs.). A aprendizagem Matemática na perspectiva da Teoria dos Campos Conceituais. Curitiba: Editora CRV, 2009.

VERGNAUD, Gerárd. A criança, a matemática e a realidade: problemas do ensino da matemática na escola elementar. Curitiba: Ed. da UFPR, 2014.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. A avaliação formativa e a formação de professores ainda um desafio. Revista Linhas Críticas. Brasília. v.12, n.22, p.159. jan-jun. 2001.

VIGOTSKI, Lev S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009

VILLAS BOAS, BENIGNA. M. DE F. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VILLAS BOAS, BENIGNA. M. DE F. Virando a escola do avesso por meio da avaliação. São Paulo, SP: Papyrus, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. de F.; PEREIRA, Maria Susley; OLIVEIRA, Rose Meire da S. Progressão continuada: equívocos e possibilidades. Brasília: 2012. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index>

O Sebrae no Distrito Federal

O Sebrae está no Distrito Federal, por meio da Educação Empreendedora, apoiando aqueles que sonham em empreender. Afinal, sonhos são bons e realizá-los é ainda melhor.

Historicamente, o ato de empreender sempre foi uma atividade democrática, realizada por pessoas que, em um determinado momento de suas vidas, decidiram se arriscar e, assim, transformar seus sonhos e ideias em algo real, em soluções capazes de facilitar a vida em sociedade.

Os empreendedores são pessoas que diariamente exercitam e amadurecem um comportamento transformador; um comportamento apropriado para estimular o desenvolvimento de soluções. O Empreendedorismo está presente na vida, na cultura, no esporte, na educação, no mundo do trabalho, nos negócios, etc. E quanto mais cedo esse processo ocorrer, mais naturalmente o indivíduo poderá assimilar e praticar essa conduta transformadora, gerando um impacto positivo no desenvolvimento social e econômico de todos.

O Sebrae assume essa missão desde 2013, ano em que foi lançado o Programa Nacional de Educação Empreendedora (PNEE), iniciativa que tem o propósito de incentivar estudantes e profissionais de educação de instituições de ensino de todo o país a adotarem o comportamento e a mentalidade empreendedora. À época, já não tínhamos dúvidas que o empreendedorismo, potencialidade que precisa de constantes doses de inspiração para crescer, despertaria o interesse dentro de diversos espaços educativos.

Hoje, a educação que transforma está por todo o país e, no Distrito Federal, em especial, tornou-se um incentivo. É por meio desse cenário que estamos promovendo a busca pelo autoconhecimento, por novas aprendizagens, pelo espírito de coletividade, mundo do trabalho, vocações, cultura de paz e auxiliando na formação de cidadãos críticos, autônomos e transformadores.

Investir em educação que transforma é estimular pessoas que saibam compreender fatos que ocorrem à sua volta; é colocar em prática as ações planejadas, influenciar pessoas com suas ideias e argumentos, ter criatividade, solucionar problemas e buscar o equilíbrio entre o “querer realizar” e o “reunir as condições para poder realizar”.



O Sebrae acredita na educação que transforma pessoas e realidades.

O Sebrae é parceiro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal!





