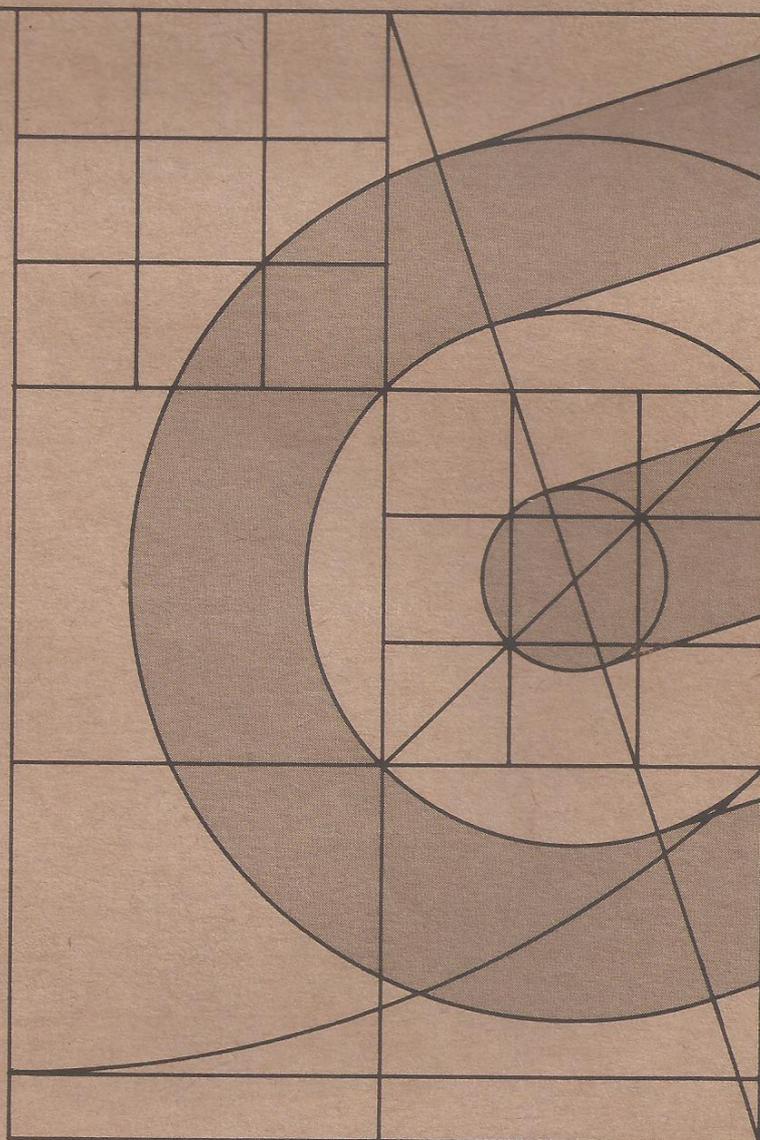


**Caderno Pedagógico
1979**

5

**O Princípio de Produtividade
nas Classes de Alfabetização**



**Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação e Cultura
Laboratório de Currículos**

980

**O Princípio de Produtividade
nas Classes de Alfabetização**

Rio de Janeiro (estado). Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Laboratório de Currículos.

O princípio de produtividade nas classes de alfabetização. Rio de Janeiro, 1980.

32 p. (Caderno Pedagógico, 5).

1 — Ensino — Alfabetização — Produtividade. 2 — Alfabetização — Produtividade — Princípio.

I — Título (Série).

CDU 372



Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação e Cultura
Laboratório de Currículos

Caderno Pedagógico n.º 5

O Princípio de Produtividade nas Classes de Alfabetização

Rio de Janeiro
1980

GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
ANTÔNIO DE PÁDUA CHAGAS FREITAS

SECRETARIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ARNALDO NISKIER

SUBSECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
EDÍLIA COELHO GARCIA

CHEFE DE GABINETE
CYLENE CASTELLÕES GALLART

DIRETORA DO LABORATÓRIO DE CURRÍCULOS
FÁTIMA CUNHA FERREIRA PINTO

Na elaboração deste Caderno Pedagógico, o Laboratório de Currículos contou com a participação dos seguintes consultores:

Jayro José Xavier

Maria Aparecida Ferreira de Andrade

Maria Cristina da Fonseca Elia

Colaboração:

Ivone da Silva Ramos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	Pág.
1. PALAVRAS INICIAIS	13
2. O PRINCÍPIO DE PRODUTIVIDADE NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO	15
3. ATIVIDADES COM ELEMENTOS CONSIDERADOS POUCO PRODUTIVOS	17
3.1 — O ensino do padrão silábico ccV	17
3.1.1 — <i>Problemas a considerar</i>	17
3.1.2 — <i>A questão da correção</i>	17
3.1.3 — <i>A ordenação da matéria</i>	18
3.1.4 — <i>O procedimento didático</i>	18
3.1.5 — <i>Sugestões de atividades para a unidade</i>	19
3.2 — O padrão silábico cVc	23
3.3 — Os “ditongos” decrescentes orais / al / e / ol /	24
3.4 — A sílaba travada por -s	25
3.5 — O fonema /K/	27
4. MOTIVAÇÃO DE SITUAÇÕES EM SALA DE AULA: SUGESTÕES	29
4.1 — Atividades dramáticas	29
4.2 — Jogos de adivinha	30
4.3 — Músicas infantis	30
4.4 — Pequenas estórias e poesias	30
4.5 — Temas infantis	30
4.6 — Gravuras e cartazes	31
4.7 — Flanelógrafo e quadro de pregas	31
5. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	32

APRESENTAÇÃO

Com a edição dos Cadernos Pedagógicos, a Secretaria de Estado de Educação e Cultura tem o propósito de facilitar ao professor o acesso a inovações curriculares e conseqüentemente a conteúdos adequados.

Estamos empenhados, sob a liderança do nosso Laboratório de Currículos, na formulação de uma política de atendimento permanente aos mestres do Rio de Janeiro, pois sentimos — mais do que nunca — que será através da sua atuação que se poderá alcançar o objetivo de aperfeiçoamento da qualidade do ensino.

Os conhecimentos envelhecem cada vez mais rapidamente, por força da sociedade científica e tecnológica em que vamos nos constituindo, a despeito de todos os óbices. Por isso mesmo se torna indispensável a troca efetiva e constante de informações, num sistema de vasos comunicantes em que a SEEC/RJ se situa como fonte distribuidora de serviços aos seus principais usuários ou colaboradores.

Não pretendemos um currículo estático, nem desligado da realidade. Se esta é dinâmica, o currículo deve ser o reflexo próprio do nosso cotidiano, com todas as suas naturais incidências. Currículo é vida e vida é ação, logo estaremos sempre diante de novidades que precisam ser levadas com velocidade ao conhecimento do quadro do magistério.

A forma de Caderno Pedagógico permite que se alcance todo o sistema de maneira rápida. Queremos que, ao lado disso, os professores se sintam integrados ao esforço da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, enviando sugestões que possam alimentar os futuros trabalhos. Será esta uma boa maneira de processar a indispensável avaliação do que estamos realizando, na firme convicção de que há um amplo envolvimento de todos na gigantesca tarefa de identificar a educação fluminense como sendo aquela que detém a melhor performance do nosso País.

Américo Trifler

Este Caderno Pedagógico foi preparado para você, professor de alfabetização. Dando continuidade aos objetivos do primeiro caderno da série, surge o de n.º 5 agora, com o mesmo intuito de solucionar pontos ainda não muito claros.

*Nosso caderno, que leva o título **O Princípio de produtividade nas classes de alfabetização**, surgiu de uma necessidade básica apontada em reunião no Laboratório de Currículos, com implementadores de 1.º grau/alfabetização de vários CRECTs. Ali, a questão da produtividade foi relatada como sendo ainda um dos pontos mais difíceis da nossa Metodologia de Alfabetização.*

Vão aqui, então, sugestões várias para você, professor. Mais uma vez, junto às atividades práticas, foi incluída uma fundamentação teórica. Uma melhor compreensão de aspectos diversos da teoria, levará você a se sentir mais à vontade no seu trabalho dia a dia com as turmas.

Procuramos, lado a lado de sugestões de exercícios já prontos, mostrar a você o caminho que percorremos para chegar até eles. Além disso, procuramos deixar sempre claros os seus objetivos. Acreditamos que este será um instrumento valioso de que você vai dispor para criar você mesmo exercícios de acordo com a sua forma de ser e a realidade de seus alunos.

Sem mais, lembramos que nosso contato é sempre importante para que possamos continuar esse trabalho que visa basicamente facilitar o seu trabalho dentro do melhor aproveitamento da Proposta de Alfabetização.

Fátima Cunha Leuzinger Pultr

1. Palavras Iniciais

Entre os pressupostos da Metodologia de Alfabetização proposta pelo Laboratório de Currículos da SEEC/RJ¹, paira aquele que estabelece que o aluno deve ser o **sujeito** do processo, cabendo sempre a ele a iniciativa e a descoberta.

"Mas ora", você na certa se pergunta, às vezes, "como chegar a esse ponto?" É bem provável que boa parte do caminho já tenha sido percorrida por você. O início é sempre o mais penoso. E a mudança um ponto difícil de se aceitar comumente.

Vejamos, então, alguns dos pontos que ainda estão um pouco obscuros. Sabemos que muitas vezes você pára e se questiona: "mas como é que eu vou deixar as crianças soltas e livres para apresentar frases iniciais que conterão as palavras-chave, se o professor sou eu?" A questão, porém, não é tão complexa assim. Todo bom professor sabe muito bem como conduzir sua turma, como contornar momentos difíceis, como atingir seus objetivos. Cabe a você, então, criar situações com seus alunos que sejam úteis para o que você pretende desenvolver com eles e que, ao mesmo tempo, façam deles alunos verdadeiramente ativos, participantes, à medida em que desenvolvem sua capacidade oral e escrita.

Neste caderno, procuraremos mostrar a você, professor, alguns dos caminhos possíveis para chegar até o ponto a que visamos. Revisaremos nesta Introdução alguns dos aspectos básicos da Proposta de Alfabetização que não podem e não devem ser esquecidos. É importante, professor, que você perceba cada vez mais as relações internas existentes na língua a fim de que explore as possibilidades de sistematização que ela oferece e que permitam encaminhar o aluno para uma aprendizagem natural, coerente e produtiva.

É importante que o próprio aluno depreenda aos poucos, ele mesmo, as regras gerais da língua, para que as aplique em novos contextos, desenvolvendo progressivamente o desempenho de sua capacidade lingüística, capacidade que ele já possui. A criança tem a **COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA**, isto é, a capacidade de extrair da linguagem verbal das pessoas que a cercam, regras gerais que dão conta de combinações várias dentro da língua, as quais nunca lhe foram ensinadas como sendo *regras* a serem seguidas, mas que ela depreende e apresenta com **DESEMPENHO** brilhante tantas vezes.

Sua tarefa, professor, é portanto orientar o aluno para que ele dê conta dessas regras, através da apresentação de situações várias que sejam importantes para o desenvolvimento do raciocínio da criança. A língua oral já lhe servirá de grande respaldo. Ao trabalhar a língua escrita você deverá sempre começar pelas situações orais.

É fundamental que você parta sempre de elementos significativos, ou seja, de frases, de palavras situadas num contexto — que são elementos mais concretos, o que atende plenamente à etapa do desenvolvimento em que a criança se encontra. É ela, a criança, que tantas vezes vai apresentar as frases, que vai contar as estórias, a partir das quais você vai trabalhar (em situações sempre orientadas por você). A criança ativa, desta forma, depreende partes menores da palavra e ela mesma as une a outras partes de outras palavras formando novas, percebendo assim, o *caráter produtivo* da língua, sem que se tenha falado sobre isso com ela.

Tenha sempre em mente, então, professor, que todo trabalho parte de **palavras situadas num contexto**, ou seja, de frases, das quais você depreende palavras que irão gerar outras. E no que diz respeito às palavras-chave, nunca se esqueça de que elas devem ser escolhidas a partir de três critérios principais, tal como já foi apresentado no Caderno Pedagógico n.º 3.

a) *Critério da dificuldade*, que implica na seleção de fonemas e padrão silábico. Aqui é sempre importante que você consulte os quadros das páginas 29 (para os padrões silábicos) e 45 a 48 (para os fonemas) da Metodologia de Alfabetização.

b) *Critério da alternância entre o difícil e o fácil*, para que todas as dificuldades não fiquem para o final do processo, e também para que haja tempo para assimilação e sedimentação do que já foi aprendido.

(1) Projeto de Reformulação de Currículos: Alfabetização. SEEC/RJ. Rio, 1977.

c) *Critério da produtividade*, muito importante e sobre o qual falaremos logo a seguir, no assunto principal de nosso Caderno. O aspecto da produtividade se amplia à medida em que o processo se desenvolve, porque quando são apresentadas palavras novas, abre-se um campo novo e imenso para a formação de outras com todos os elementos já vistos. Se bem trabalhado, o aspecto da produtividade é um dos pontos chaves da Metodologia. É justamente nesse ponto que a criança depreende palavras novas e descobre que ela também já pode escrever uma porção de coisas sozinha. É o elemento de partida para o aumento do universo vocabular da criança.

Com essas questões claras em mente, professor, você, seguro, transmitirá segurança à sua turma e verá como, segundo já foi comprovado, os progressos de "suas crianças" serão rápidos e entusiasmadores quando você segue a Metodologia **por completo**.

Os Cadernos Pedagógicos estão chegando para sanar as dificuldades. É importante, então, que você os leia e troque idéias sobre eles!

2. O Princípio de Produtividade nas Classes de Alfabetização

Continuando nossa conversa, vimos então que a questão da produtividade é ainda um ponto difícil para você. A 10.^a etapa do trabalho de cada unidade, a etapa que segue logo à formação do paradigma, é sem dúvida alguma trabalhosa, porém, é um dos pontos básicos da Metodologia de que ora tratamos.

Se você reler o item "Etapas de uma unidade" às páginas 86/88 da Metodologia, você encontrará no n.º 10:

"10.º Formação de palavras novas (pelos alunos) a partir de fonemas constituintes das palavras-chave, trabalhadas nas etapas anteriores [ou nas unidades anteriores]. Estas palavras formadas também devem ser escritas no quadro pelo professor — não mais em colunas — e lidas pelos alunos."

Estamos diante de uma das fases mais importantes da unidade, caro professor. É através desta etapa que o aluno vai, além de trabalhar com sua criatividade, perceber o critério de economia da língua, ou seja, perceber que com algumas sílabas de outras palavras ele pode formar um número imenso de palavras novas até chegar à apreensão do fonema.

Na unidade 1, você só tem a seu dispor os elementos que você estiver trabalhando naquela hora, porque se pressupõe que todas as crianças ali não tiveram ainda contato algum com classes de alfabetização. Porém, à medida em que você progride no trabalho das unidades, você tem a seu dispor, além dos elementos das palavras-chave que você estiver trabalhando no momento, **todos** os elementos das palavras-chave anteriores.

Façamos uma pausa neste nosso raciocínio para analisarmos mais de perto o que vem a ser realmente produtividade.

No Caderno Pedagógico n.º 3, lemos na página 27.

"O critério da produtividade consiste em que os elementos das palavras-chave escolhidas permitam a formação do maior número possível de outras palavras."

Porém sabemos que existem na língua determinados fonemas e padrões silábicos cuja produtividade é pequena. Palavras como *jornal* e *menino* quase não levam a outras palavras. Palavras como *chapéu*, *anzol*, *papel*, *táxi*, *mamãe* se encontram no mesmo caso. Cabe, nesta hora, que o aluno perceba mais uma regra da língua: "a de que determinadas combinações lingüísticas ocorrem com pouca freqüência na língua ou, até mesmo, têm pouca probabilidade de se repetirem". (Caderno Pedagógico n.º 1, p. 19).

Vemos que, de acordo com os quadros das pp. 45/48 da Metodologia, à medida em que avançamos nos grupos de fonemas, a produtividade cai. É claro que com *bolo* e *nata* podemos formar uma série de palavras tais como: *bota*, *nabo*, *bobo*, *lobo*, *lona*, *talo*, *lota*, *bolota*, *nota*, *bata* etc.

A medida em que progredimos, a queda no número de palavras que se pode formar é verdadeiramente sensível, ou seja, o critério de produtividade vai perdendo a força. É fundamental, então, que você, professor, como já dissemos, recorra a elementos das unidades anteriores, que você crie situações, planeje atividades em que apareçam elementos das unidades anteriores. Assim, o aluno poderá apreender que a língua é sistemática e oferece recursos para formação de palavras novas através de inúmeras combinações, **num processo progressivamente cumulativo**. O que você não pode esquecer é que não deve trabalhar com um único elemento isolado. A medida em que você avança no processo, além dos elementos que você estiver trabalhando naquele dia, você dispõe de todos os outros já trabalhados anteriormente. É importante, sempre, que haja gradação e articulação entre os exercícios apresentados.

Uma etapa tão importante requer um planejamento eficiente, cuidado, claro em seus objetivos, para que o aluno possa ser verdadeiramente conduzido pelos caminhos da descoberta. Foi pensando assim que decidimos apresentar neste caderno algumas sugestões de exercícios em que a produtividade é a tônica. Observe-os com atenção. Atente principalmente para os comentários que precedem os exercícios onde explicamos como eles foram preparados e com que objetivo. Com base nisso, você poderá criar os **seus próprios exercícios**, a partir do vocabulário infantil próprio de sua região.

Pense, reflita, troque idéias. Esse é o caminho melhor para terminar com uma série de dúvidas ainda existentes.

3. Atividades com Elementos Considerados pouco Produtivos

3.1. O ensino do padrão silábico ccV

3.1.1. Problemas a considerar

Se você, professor de alfabetização, pretende preparar uma unidade para o ensino do padrão silábico ccV (prato, bruto, claro, aplicado, etc.), deve levar em consideração dois problemas:

1.º) Nem todos os encontros ou grupos consonantais são igualmente muito produtivos. Alguns possuem mesmo uma produtividade relativamente pequena, ao menos de palavras do vocabulário infantil. Tal é o caso dos encontros **bl** (bloco, blusa, blindado...) e **tl** (atlas, atleta, atlântico...), por exemplo. Só mesmo com a presença do Hortelino Troca-Letra ou do Cebo-linha em sala você conseguiria formar com facilidade um bom número de outras palavras a partir de palavras contendo esses grupos. Como isto com certeza não vai acontecer, será de todo aconselhável que você inicie os alunos na aprendizagem do padrão ccV através da introdução de outros grupos de produtividade mais assegurada. São bem mais produtivos, por exemplo, grupos como **br**, **pr**, **tr**, **cl**, **pl**. Verifique você mesmo: braço, bravo, brado, abraço, zebra, Brasil, etc.

2.º) O segundo problema não se refere à língua, mas à fala do aluno. Você deve contar, no decurso das aulas, com certa variedade de pronúncia desses encontros — variedade decorrente de diversos fatores: a região, o ambiente sócio-cultural do aluno, etc. Com toda a certeza você já teve a sua atenção despertada para os seguintes fatos, observados não raro na pronúncia dos alunos procedentes de comunidades economicamente menos favorecidas:

a) Queda do /r/ dos grupos consonantais de palavras como: programa, próprio, problema, compadre (pronunciadas "pograma", "progama", "próprio", "pobrema"...)

b) Transposição do /r/, tanto para desfazer como para formar grupos consonantais. Exemplos: "parteleira" (prateleira), "percisar" (precisar), "barguilha" (braguilha); "frevendo" (fervendo), "drumir" (dormir), etc.

c) Troca do /l/ pelo /r/, fato bastante freqüente em todo ou quase todo o Estado do Rio. Daí "atreta" (atleta), "Cráudio" (Cláudio), "ingrês" (inglês), "brusa" (blusa), etc.

3.1.2 A questão da correção

Já sabemos como devem ser interpretados, do ponto de vista lingüístico, os erros dos alunos. Releia, a propósito, o que está dito às páginas 22 ("Sobre os erros dos alunos") e 44 ("Diferenças dialetais") da *Metodologia de Alfabetização*. Sabemos, mais que isso, que o ensino da língua deve ser **produtivo** e não **prescritivo**, entendendo-se como prescritivo o ensino que se apóia na correção dos erros.

Convém, no entanto, considerar que as variantes de pronúncia há pouco referidas acrescentam um grau de dificuldade na aprendizagem da escrita, uma vez que tornam mais complexa a relação entre fonema e grafema. Se a criança ouve e diz, por exemplo, "Framengo", ao invés de "Flamengo" ela não só estará sujeita a equivocar-se na atividade de montagem do paradigma (poderá sugerir "Framengo" para integrar o paradigma de palavras como "fraco", "frade", etc.), como tenderá naturalmente a escrever aquela palavra com <r> ao invés de <l>. Quem já trabalhou com crianças de séries mais adiantadas sabe perfeitamente, se está atento ao processo de aprendizagem da escrita, que muitas delas continuam, mesmo muito tempo depois, escrevendo "brusa", "bicicreta", etc.

Além disso, deve-se acrescentar que não poucas palavras do português distinguem-se apenas pela oposição entre o /r/ e o /l/ como segundo elemento de um encontro consonantal. Assim, por exemplo: **flagrante/fragrante**, **flanco/franco**, **blindar/brindar**, **plaga/praga**, **planto/pranto**, **clave/crave**, **pleito/preito**... A questão, por conseguinte, não é só de norma, de imposição de uma norma tida como **culta**; ela é, também, uma questão de **língua**: a distinção se faz no próprio **sistema** da língua.

Por estas duas razões, é necessário que você saiba agir com a máxima cautela em tais casos. É aconselhável que, sem dirigir-se a esta ou àquela criança em particular, você insista na pronúncia tida como correta. Você poderá, além disso, com um pouco de imaginação, criar uns **trava-línguas** (frases construídas com tais dificuldades que sua pronúncia rápida se torna difícil) para as crianças se “divertirem” em sala. As frases devem ser bem curtas e nelas, de preferência, devem alternar-se palavras em que se observem encontros dos dois tipos. Um exemplo: “A blusa de Bruna é branca.” Outro, mais complicado: “A blusa de Bruna é branca, a blusa de Cláudio é preta (ou “creme”).

Na hipótese de a criança sugerir, por exemplo, a palavra “Framengo” durante a montagem do paradigma de “fraco”, não perca a calma: sem deixar de aplaudir, abra, no canto do quadro, um novo paradigma — o das palavras com o encontro **fl**: **F**lamengo, **f**lanela, **f**lageado...

3.1.3 A ordenação da matéria

Pode parecer a você aconselhável ordenar a matéria de modo a ensinar, primeiro, os encontros consonantais em que o segundo elemento está representado pela letra <l>: **bl** (bloco), **cl** (claro), **fl** (afrito), **gl** (globo), **pl** (placa), **tl** (atleta) — apresentados aqui em ordem alfabética (não em ordem didática) do primeiro elemento.

Acreditamos, porém, que a primazia deve ser dada aos encontros cujo segundo elemento está representado por <r>: **br** (Brasil), **cr** (cravo), **dr** (dragão), **fr** (frase), **gr** (grito), **pr** (prato), **tr** (trabalho).

Explicamos porque:

1.º) É seguramente maior a freqüência de grupos deste segundo tipo na língua. Experimente você mesmo procurar no dicionário, por exemplo, palavras começadas por **tl**. Raríssimas, não? Você encontrará, no entanto, centenas começadas por **tr**.

2.º) O esforço articulatório para a emissão dos grupos em que o segundo elemento é /r/ é menor que o exigido pela emissão daqueles em que o segundo elemento é /l/. É por isso, possivelmente, que se observa a tendência para a substituição, na língua popular, destes últimos por aqueles (“blusa” > “brusa”), como vimos há pouco. Você deve aproveitar, inicialmente, esta lei do menor esforço, não acha?

3.º) Finalmente, iniciando pelos grupos em /r/, você terá oportunidade de identificar, de saída, aqueles alunos que apresentem as variantes de pronúncia apontadas, podendo manter-se, desde logo, numa atitude de expectativa em relação à fala e à escrita desses alunos.

3.1.4 O procedimento didático

Era pensamento nosso organizar atividades para a iniciação dos alunos na aprendizagem tanto dos encontros em que o segundo elemento é /r/, como na daqueles em que o segundo elemento é /l/. Quando preparávamos tais atividades, verificamos, porém, que o procedimento didático para o ensino de uns e outros deve ser, tanto quanto possível, idêntico, o que tornou desnecessário elaborar atividades para o ensino dos grupos em /l/.

Em que consiste, basicamente, esse procedimento? Ele é bastante simples, conforme você poderá constatar mais adiante, lendo as atividades sugeridas.

Como o aluno já foi iniciado na leitura do padrão silábico **cV** (pato, tocou, etc.), você deve partir da exploração de frases em cujas palavras se observe tal padrão e — como por um verdadeiro passe de mágica — **mudar o significado** dessas palavras, introduzindo entre a consoante e a vogal uma nova consoante: /r/ ou /l/, conforme o caso. Assim,

O pato tocou a viola	
	“vira”
O pato trocou a viola	
Peguei o pato	
	“vira”
Peguei o prato ,	
	etc.

O processo é bem lúdico e, uma vez detonado, tende a crescer por si, como uma bola de neve. Você não tem, por isso mesmo, necessidade de ensinar, um a um, todos os encontros em /r/ e em /l/. Além disso, se a aprendizagem dos primeiros ocorreu realmente (e isto só você poderá saber), a destes últimos se fará sem maior esforço (exceto o esforço decorrente das dificuldades geradas pela pronúncia), não sendo por conseguinte necessário dedicar-lhes o mesmo tempo que o dedicado àqueles.

3.1.5 Sugestões de atividades para a unidade

Não é pretensão nossa apresentar uma unidade didática para o ensino do padrão silábico ccV descrita em todas as suas etapas. O plano dessa unidade cabe, evidentemente, a você, que o traçará levando em consideração as variáveis do momento, entre elas a realidade da turma com que trabalha. Só você poderá avaliar essa realidade, bem como o tempo necessário para a execução da unidade.

Queremos insistir, além disso, no fato de que tanto o vocabulário como as orações de que nos servimos para a elaboração destas atividades não passam de exemplos — exemplos que, inclusive, nem sempre corresponderão à realidade lingüística da criança.

I — Procure introduzir o assunto através de um jogo, de um desenho, estória ou qualquer outra atividade interessante e motivadora, conforme as sugeridas na parte 4 deste Caderno: "Motivação de situações em sala de aula: sugestões".

Anote as frases produzidas por seus alunos — frases como:

O coelho tocou a viola.

A raposa pegou o pato.

II — Escreva as frases no quadro e proceda às perguntas de praxe, para verificar se o aluno é, realmente, capaz de ler o que está escrito. (Veja como conduzir o interrogatório na *Metodologia de Alfabetização*, p. 89, item III.)

Para certificar-se de que o aluno não está apenas memorizando a posição das palavras nas frases, seria bom você distribuir folhas impressas, ou escrever no quadro, além das frases propostas à leitura, outras frases, escritas com as mesmas palavras, para ver quem lê. Por exemplo:

A raposa tocou a viola.

O coelho pegou o pato.

O pato tocou a viola.

A raposa pegou o pato.

O pato pegou a viola, etc.

III — Depois da leitura, que deve ser natural e fluente, passe às operações sintáticas.

Não fique, como freqüentemente se diz, "encucado" por repetir nesta etapa atividades já realizadas anteriormente. Você deve mesmo insistir na prática oral de certas operações sintáticas estudadas em unidades anteriores, tornando tais operações, sempre que possível, mais complexas. É um equívoco pensar que a prática de operações como as de *expansão* e *substituição* (v. *Metodologia de Alfabetização*, p. 89 ss.) deve ficar circunscrita a uma única aula ou unidade.

Através de um interrogatório bem conduzido, você pode, por exemplo, fazer uma frase de apenas 5 palavras (como as duas há pouco referidas) ir crescendo, crescendo gradualmente, até tornar-se bem compridinha aos olhos de seus alunos. Assim:

O coelho tocou a viola.

O coelho branco tocou a viola.

O valente coelho branco tocou a viola.

- O meu valente coelho branco tocou a viola.
- O meu valente coelho branco tocou a viola de madeira.
- O meu valente coelho branco tocou ontem a sua viola de madeira, etc.

Dependendo de fatores como o nível e o interesse dos alunos, o tempo disponível, etc., é aconselhável que você os leve, após os exercícios orais, à realização de operações sintáticas **também** por escrito. Tais operações devem ser bastante simples, como esta:

Escreva numa única frase:

1. O coelho pegou a viola.
O coelho tocou a viola.
— O coelho pegou e tocou a viola.
2. A raposa pegou a viola.
A raposa pegou o pato.
— A raposa pegou a viola e o pato.

Atividades como as de **expansão** (do SN sujeito, do SN objeto, do SV) podem ser realizadas **em sentido inverso**. Seriam como que atividades de **retração** do SN sujeito, do SN objeto, etc. Dada a sua simplicidade, e desde que didaticamente bem orientadas, elas podem ser, igualmente, praticadas também por escrito. Eis um exemplo:

- O coelho branco tocou a viola de madeira.
- E se a gente não soubesse **como** (de que cor) é o coelho, como ficaria?
- O coelho tocou a viola de madeira.
- E se a gente não soubesse **como** (de que coisa) é feita a viola, como ficaria?
- O coelho tocou a viola.

Claro que outros elementos poderiam, na medida do progresso mesmo dos alunos, ser introduzidos na frase que serve como ponto de partida para atividade. Por exemplo: "O coelho branco tocou ontem, na festa, uma bonita viola de madeira." Perguntas: "E se não quiséssemos ou não soubéssemos dizer **quando** ele tocou?" E se não soubéssemos ou não quiséssemos dizer **onde** ele tocou? Etc.

Tais operações não são complicadas, não é mesmo? Contudo, é indispensável que você saiba dosá-las, para que os alunos não fracassem, não se cansem, não se desinteressem.

Outra operação sintática que deve ser praticada com certa constância é a da **substituição**: substituição do SN sujeito, do SN objeto, do SV. Você pode introduzir o padrão silábico **ccV** através dessa operação. Observe como é fácil:

- O coelho **tocou** a viola.
- O coelho **trocou** a viola.

Perguntas:

— Qual a palavra diferente? Onde está escrito que o coelho **tocou** a viola? Onde está escrito que o coelho **trocou** a viola? Como é que se faz pra **tocar** a viola? (*Exploração do recurso mímico.*) Como é que se faz pra **trocar** a viola? (*Idem.*) Qual o pedacinho das palavras (**tocou/trocou**) que é diferente? Qual o pedacinho que é igual? Outro exemplo:

- A raposa pegou o **pato**.
- A raposa pegou o **prato**.

Perguntas:

— Qual a palavra diferente? Quais as palavras iguais? Como é o **pato**? Como é o **prato**? O prato voa? O pato voa? Como é que faz o pato pra voar? (**Recurso mímico**.) Quantas patas tem o pato? O prato também tem patas? Qual o pedacinho das palavras (**pato/prato**) que é diferente? Qual o que é igual?

Através da mesma operação sintática (associada a outras: de expansão ou de interrogação, por exemplo), você pode, se a atividade agradar, prosseguir no jogo — acompanhando-o sempre de perguntas que levem os alunos à discriminação de semelhanças e diferenças, tanto no nível do significado como no dos elementos fônicos.

Veja mais estes exemplos:

O coelho trocou a **viola**.

O coelho trocou a **vitrola**.

A raposa **pegou** o pato.

A raposa **pregou** uma peça no pato.

O pato **temia** a raposa?

Sim. O pato **tremia**.

IV — Exercícios escritos:

1) Complete conforme o modelo:

fraca	trato	braba	cravo	grude	prata
<u>faca</u>	_____	_____	_____	_____	_____

2) Complete conforme o modelo:

fio	tio	aba	rega	gato	paga
<u>frio</u>	_____	_____	_____	_____	_____

3) Continue escrevendo:

O trocador toca.

O lavador lava.

O trocador troca.

O pegador pega.

O cavador cava.

4) Complete com as palavras certas:

- O _____ cria.
- O _____ sofre.
- O _____ grava.
- O _____ trabalha.
- O _____ espreme.

5) Complete, trocando as letras:

parto barba pardo furta torno garça
prato _____ _____ _____ _____ _____

Obs.: As respostas, após a realização dos exercícios orais, devem ser lidas em voz alta. No caso dos exercícios que operam com pares mínimos, a resposta deve incluir o par. O aluno dirá, em voz alta: "tio/trio", "o pegador pega/o pegador prega", e assim por diante.

Através de interrogatório didático, você pode — em seguida, ou durante as atividades da etapa n.º 6 (v. **Metodologia da Alfabetização**, p. 87) — levar os alunos a empregarem, em contextos frasais adequados, além das palavras-chave, palavras escolhidas entre as palavras "soltas" dos exercícios dados. Conduza o interrogatório de modo que os alunos, se bem orientados, possam ir empregando, nas frases que criarem, palavras novas que contenham os encontros consonântais estudados.

Tomemos, por exemplo, a palavra "garça" (exercício n.º 5):

— Quem já viu uma garça (de verdade, ou no cinema, na televisão, etc.)? A garça é preta? (— Não. A garça é branca.) A garça tem as pernas curtas? (— Não. A garça tem as pernas compridas.) A garça é sem graça? (— Não. A garça é engraçada.) Etc.

A incidência de palavras como "toca" ("O tocador toca") e "troca" ("O trocador troca") oferece-lhe, além disso, uma boa oportunidade para fazer os alunos perceberem que as vogais /o/ (pronuncia-se "ó") e /o/ (pronuncia-se "ô") servem para distinguir palavras, mas são representadas na escrita pelo mesmo grafema. Trabalhe, para tanto, com pares de frases como os que se seguem (instando sempre com perguntas, de modo que todos possam perceber as diferenças fônica e de significado, e bem assim a identidade gráfica):

Eu troco a vitrola.
O troco é meu.
Eu peso o pato.
Quem sabe o peso do pato?
Eu selo a carta.
O selo é colorido.

V — Queimemos, para não alongar demais estes comentários, duas ou três etapas de uma unidade didática, tal como prevista na **Metodologia de Alfabetização** (p. 86 ss.), e passemos à montagem dos paradigmas.

Muito pouco resta a dizer sobre este assunto, amplamente tratado no **Caderno Pedagógico** n.º 1. Recorra sempre, por isso mesmo, a ele.

Convém, todavia, insistir no seguinte: nem todos os grupos consonantais observam a mesma freqüência na língua. Embora não haja estudos científicos a respeito dessa freqüência, tudo faz crer que grupos como **pr** e **tr** encontram-se entre aqueles de freqüência maior, em contraposição, por exemplo, a **dr**, de freqüência seguramente muito mais baixa. Experimente você mesmo fazer de memória uma relação extensa de palavras que contenham sílabas como **dra** e **dru**. Foi por isso, observe, que escolhemos como palavras-chave “**trocou**”, “**pregou**” e “**prato**”.

Não será difícil montar paradigmas do padrão silábico **ccV** em que se observem tais grupos. Observe:

	tro	cou		pre	gou		pra	to
	tro	co		pre	so		pra	ta
	tro	vão		pre	to		pra	ça
	tro	voad	em	pre	go		pra	ticar
	tro	cador	des	pre	zar		pra	zer
des	tro	çar		pre	juízo		prá	tico
den	tro		sem	pre		com	pra	

Isto não significa, evidentemente, que você deva ficar preso a estes grupos. Pelo contrário: com o tempo, você — sobretudo quando em reunião com seus colegas de trabalho — deverá ir testando as possibilidades oferecidas por outros grupos, como **br**, **cr**, etc.

VI — Na etapa de formação de palavras novas, como você teve ocasião de ver no item 2 deste **Caderno** (“O princípio de produtividade nas classes de alfabetização”), o professor não deve ficar circunscrito, como nas unidades iniciais, à produtividade das palavras-chave. Na(s) primeira(s) unidade(s) este procedimento é, obviamente, decorrente do fato de que a criança não conhece outras palavras. O mesmo não se há de dar agora, quando ela já deve estar lendo pequenas frases constituídas de palavras que apresentem padrões silábicos bem simples, como, por exemplo, o padrão **cV**.

Trabalhe, por conseguinte, nesta etapa, com as palavras-chave associadas a outras — ocorridas durante a unidade, ou mesmo em unidades anteriores — desde que, como dissemos, estas palavras apresentem padrões silábicos já conhecidos pela criança.

Anote, além disso, este outro dado importante: a possibilidade de formação de palavras novas tende, ao menos teoricamente, a crescer à proporção que o número de sílabas (ou, se você preferir, o número mesmo de palavras) tomadas como matrizes aumenta.

Os exemplos abaixo são bastante ilustrativos do que dissemos:

Matrizes

Palavras novas

prato — taça	pra, praça, prata, tato
troca — peça	troça, tropeça, caça
pregou — pato	preto, pagou
troca — lavador	trova, trovador, trocava, trocador, cava, cavador, vaca, laca, vala, lava, calava
troca — taça — lavador	trova, trovador, trocava, trocador, trota, troça, cava, cavador, laça, laçador, vaca, laca, vala, lava, calava, caça, lata, tala, etc.

Não lhe parece bastante simples? Então, mãos à obra, meu caro professor — com muita criatividade!

3.2 — O padrão silábico **cVc**

O **Caderno Pedagógico** n.º 1 traz na página 26 algumas sugestões de exercícios que poderão ser feitos com o padrão silábico **cVc**. Tal é o caso de *fome/forme; fada/tarda*. Mos-

tra também o quanto ele — padrão silábico cVc — pode ser produtivo dando conta, em um só tipo de exercício, da regra de formação dos infinitivos em Português, como no exemplo de *roda/rodar*; ou ainda, através do sufixo -dor, na formação de certos substantivos como *ganha/ganhador*.

Trazemos aqui, ampliando esses e sugerindo outros, alguns exercícios que trabalham o caráter de produtividade desse padrão silábico.

A) Observe os grupos de palavras e continue o exercício:

ponte	fonte		
porte	forte		
monte	ponto	cento	manta
_____	_____	_____	_____
manca	conto	lendo	ponta
_____	_____	_____	_____

B) Observe e continue o exercício:

cantar	→	tarde	amar	→	mar	
topar	→	_____te	tocar	→	_____ne	amor → _____te
por	→	_____te	lutador	→	_____me	

Como você pode observar, caro professor, o aluno deverá ser levado a formar novas palavras a partir da última sílaba da palavra anterior. Você poderá também, depois de apresentar dois exemplos como modelos, deixar que os alunos descubram eles mesmos as palavras novas que serão formadas, sem a apresentação da última sílaba.

3.3 — Os “ditongos” decrescentes orais /al/ e /ol/:

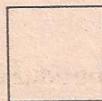
A relação desses ditongos se encontra na nota n.º 2 da página 48 da Metodologia, onde é frisada a pouca freqüência e a complexidade do caso. Entretanto, vão aqui, professor, algumas sugestões de atividades para o trabalho deste tipo de ditongo.

A) Para o caso, sugerimos um pequeno texto cuja vantagem é a de reunir sob, por exemplo, o tema **A Praia**, um grande número de palavras contendo esses ditongos, em posições diferentes, tais como: *balde, caracol, sol, farol, alto, anzol, sal*, etc. Crie uma situação com as crianças, faça com que elas sugiram frases diversas. O paradigma de *anzol* pode ser difícil de montar, mas a criança poderá descobrir que o pedacinho *anzol* não é freqüente na língua.

B) Trabalhe, por exemplo, com as palavras-chave **barraca** e **alto** pois podem gerar: *Alba, toca, torra, cato, barra, bato*. Neste momento você poderá fazer ainda uma revisão do grafema <rr>.

C) Observe as palavras abaixo e escreva no quadradinho a diferença:

aba	—	Alba
ato	—	alto



D) Repare que o mesmo pode acontecer com outras palavras; você vai descobri-las:

ama — _____

atar — _____

cama — _____

E) Marque o pedacinho igual nas palavras abaixo:

anzol

lençol

caracol

F) Observe e continue:

faro — farol

terço ato só me

G) Passe um risco no que for diferente nas palavras abaixo:

sal sol sul

H) Complete com *anzol* — *sol* — *sal* — *farol* — *mel*:

— Na ponta da praia tem um antigo _____

— A água do mar tem muito _____

— Mamãe está de chapéu porque o _____ está quente.

— Papai foi pescar. Ele levou seu _____

— A abelha faz o _____

I) O professor poderá sugerir que as crianças façam um desenho a partir dos elementos dessa unidade. (*sol*, *pai*, *mãe*, *mar*, *balde*, *anzol*, etc.)

3.4 — A sílaba travada por -s:

(3.º grupo, padrão silábico **Vc**, ou **cVc**, página 45)

Você pode partir das formas de plural dos substantivos, que as crianças já conhecem bem, ou seja, as formas *-os*, *-as*, *-es*, *-is*; (geralmente nas unidades anteriores as crianças trabalham a passagem para o plural).

Caberá a você, professor, introduzir esses exercícios através de uma atividade. Por exemplo:

a) Nos quadradinhos junto aos grupos de palavras abaixo, escreva o que é igual:

salas

casas

matas

crianças

tolos

patos

lenços

fatos

caquis

tupis

pentas

sorvetes

artes

b) Observe o modelo e continue:

A mala de Carlos.

As malas de Carlos.

O bolo de chocolate.

A caneca verde.

O pote de doce.

c) Em outro momento a criança poderá perceber que os pedacinhos -as, -os, -es, -is serão utilizados produtivamente no meio de outras palavras, o que provocará mudança de sentido, surgindo assim palavras novas. Exemplo:

Observe o modelo e continue:

capa	toco	bata	pata	pato	roto	pote	neta
caspa	tosco	_____	_____	_____	_____	_____	_____
		reta	seta	gata	preta	cotas	
		_____	_____	_____	_____	_____	

d) A criança poderá perceber, depreendendo regras da língua, que o "pedacinho" -os é um elemento constante nas formas da 1.ª pessoa do plural do presente do indicativo, como no exemplo:

Observe o modelo e continue:

Ele canta muito.

Nós cantamos muito também.

Ele fala pouco.

Nós _____ pouco também.

Ele pula alto.

Nós _____ alto também.

Ele dança samba.

Nós _____ samba também.

Ele bebe água.

Nós _____ água também.

e) Você pode então passar para um exercício que relacione outras palavras contendo o mesmo padrão silábico.

- (1) alpiste () poeira no olho
- (2) pista () indicação para a polícia quando ela procura um ladrão
- (3) cisco () comida de passarinho
- (4) testa () balaio
- (5) cesta () parte do rosto

f) Complete as frases com as palavras que se encontram entre parênteses:

(alpiste — testa — cisco — cesta)

- 1. Tem um _____ no meu olho.
- 2. Onde está o pão? Procure na _____
- 3. Ele levou uma pancada na _____
- 4. O passarinho gosta de _____

3.5 — O fonema /K/

(2.º grupo, padrão silábico **cV**, p. 45 da Metodologia; 5.º grupo, padrão **cV**, p. 46 da Metodologia)

A) O fonema /k/ grafado <c> antes de **a**, **o** e **u** não levanta maiores problemas quanto à produtividade. Não é difícil encontrar palavras-chave no vocabulário infantil capazes de gerar outras tantas através de seus constituintes. Você mesmo, professor, já deve ter percebido isso em sua prática de sala de aula. No entanto, diante do mesmo fonema /K/, grafado <qu> antes de **e** e **i**, você poderia se perguntar sobre a melhor maneira de tratá-lo. Que exercícios poderiam ser feitos para trabalhá-lo, dando ao mesmo tempo à criança elementos para, como sujeito da aprendizagem, depreender regras de seu sistema lingüístico?

Uma boa maneira de introduzir o fonema /K/ antes de **e** e **i** (**queijo**, **quibe**) seria partir do diminutivo de palavras terminadas pelo mesmo fonema /K/ antes de **a**, **o** e **u**, como em boneca, marreco, caneco, etc.

As vantagens seriam:

- 1.º: redução de seu trabalho, pois você poderá utilizar a mesma frase para ambos;
- 2.º: a criança perceberá (e estará depreendendo uma regra) que, na escrita, há uma transformação necessária da *letra*, para o mesmo fonema /K/, antes de **e** e **i**:

boneca — bonequinha

caneco — canequinho

Você, professor, escolherá o modo que melhor lhe convier para estabelecer essa passagem para o diminutivo.

B) Num segundo momento, isto é, algumas unidades mais adiante, dependendo de sua programação, seria interessante trabalhar o fonema /K/ em outros ambientes silábicos, em outras posições na palavra. Sugerimos, para o caso, um jogo. O jogo sempre é bom por seu aspecto lúdico, porque a criança brinca, participa e aprende.

Basicamente o jogo consiste em cartões nos quais o professor escreverá certas palavras selecionadas de um texto que, neste momento já deverá ter sido trabalhado. Essas palavras serão recortadas em seus constituintes, em sala de aula, pelos alunos. Recortados e embaralhados os cartões, algumas crianças poderão segurá-los à frente da turma, enquanto os outros sugerirão palavras novas formadas a partir desses constituintes — a exemplo do que é sugerido no Caderno Pedagógico n.º 1, p. 25. Qualquer constituinte utilizado numa palavra poderá ser reempregado quantas vezes for necessário. O professor poderá chamar um aluno para vir ao quadro de giz escrever cada palavra encontrada.

Procedimento: por exemplo, você poderá levar as crianças a formarem as seguintes palavras:

querido	quilo
queda	quiabo
leque	quibe
aquela	aquilo
brinquedo	quieto
muqueca	

Para isso, os alunos precisarão dos seguintes constituintes:

QUE	QUI	RI	DO	DA	LO
A	BO	BE	E	TO	LA
LE	BRIN	MU	CA		

As palavras geradoras, retiradas de um texto a ser criado por você e que contêm os constituintes acima, podem ser: *Leda, Beto, ela, aqui, brinquedo, marido, música, bolo.*

Essas palavras contêm pedacinhos que provavelmente não serão úteis às nossas palavras, como por exemplo: | MA | | SI |, mas isso não tem importância.

Se outras palavras, não contendo **que, qui**, forem sugeridas (tola, por exemplo), elas devem ser aceitas e escritas no quadro de giz em coluna à parte.

Não redigimos o texto, pois, achamos que você poderia fazê-lo com mais propriedade, conhecendo sua turma. Por essa mesma razão, se você achar mais adequado, poderá pensar em outras palavras geradoras para substituir as que sugerimos.

OBS.: as palavras *escola* e *moleque* são produtivas: Podem formar: leque, iaquê, coque, mola, cola.

4. — Motivação de situações em sala de aula: sugestões

Sabemos que um de seus grandes problemas, professor, no que diz respeito às palavras-chave, reside em uma pergunta, também chave: “— Mas como farei com que meus alunos cheguem até determinadas palavras que deverão ser trabalhadas?”

Além do seu conhecimento de um pouco da psicologia infantil e de manejo de turmas, é sempre importante, além do que já mencionamos, um pouco de criatividade.

Seguem, aqui, então algumas sugestões de caráter geral, mas que poderão ser perfeitamente aproveitadas por você na motivação de suas turmas, em torno das palavras-chave a serem trabalhadas.¹

4.1 — Atividades dramáticas

A) Muitos professores desistem da idéia do teatrinho porque imaginam sempre uma série de dificuldades, que não chegam a ser relevantes muitas vezes.

O teatro, que já foi classificado por Beaumarchais como sendo “a arte cuja primeira lei e talvez a única é a de divertir instruindo”, desenvolve entre os alunos a espontaneidade, a observação, a percepção e conseqüentemente a criatividade. É claro que pressupõe uma série de técnicas e conhecimentos específicos, porém, o princípio da dramatização poderá ser aproveitado por você em suas atividades de motivação com os alunos. Ação e movimento, que caracterizam a atividade dramática podem muito bem ocorrer em qualquer espaço sem necessidade de um palco, por exemplo.

Você pode perfeitamente, abaixado atrás de sua mesa, criar um diálogo interessante entre dois bonecos, que você mesmo poderá produzir em cartão ou outro material, para o deleite das crianças que, de suas carteiras, só verão os bonecos. Inúmeras situações podem ser introduzidas desta forma enquanto as crianças

- riem
- se divertem
- participam **todas**
- vivem um momento alegre na aula.

B) Já, com as crianças, você poderá escrever, em grandes pedaços de cartão, sílabas diversas de modo que formem palavras. Para formar uma palavra de três sílabas, então, você chamaria três crianças, sendo que cada uma seguraria um cartaz a fim de que as outras vissem e lessem as palavras formadas.

Veja bem que a palavra deve ser sempre apresentada às crianças como um todo a princípio. Só depois a palavra é partida para a formação de novas palavras. Aqui você poderá introduzir jogos de mímica em torno das palavras apresentadas.

C) Você poderá ainda escolher algumas crianças (quantas você achar necessário para a situação que quiser criar) e pedir-lhes que representem algo, que “façam de conta” que se encontram em uma situação dada. Neste caso, ao invés do exemplo A quando você é que apresenta a situação com seus bonecos, você estará permitindo que as crianças se manifestem, se expressem, sejam ativas, e poderá depois explorar a situação criada.

As crianças poderão apresentar a referida situação com ou sem máscaras. No caso de usarem máscaras, você mesmo, ou você e as crianças, poderão prepará-las com cartolina. A estória poderá ser apresentada por você ou criada pelos alunos a partir das máscaras.

(1) As sugestões, como já dissemos, são de caráter geral e cabe a você, professor, adaptá-las às diversas situações que surgirem. Sempre que for necessário algum material extra, damos a sugestão em termos bem simples. Se você dispuser de recursos em sua escola, tanto melhor — você poderá, você mesmo, introduzir as sofisticções possíveis.

4.2 — Jogos de adivinha

O professor cria o ambiente de expectativa diante do jogo e lança as perguntas já encaminhadas para as palavras que quiser trabalhar.

4.3 — Músicas infantis

As músicas deverão ser cantadas com as crianças e depois a situação discutida com elas, e a(s) palavra(s)-chave retiradas a partir da música.

Ao cantar, use ritmo, peça que as crianças batam palmas no ritmo da música, peça que dramatizem, enfim, tire o máximo de proveito da atividade.

4.4 — Pequenas estórias e poesias

É muito importante também que você, professor, leia vez por outra, para as crianças, pequenas estórias ou poesias infantis. O aspecto lírico, irreal e muitas vezes místico atrai sempre os pequeninos. Além disso, é importante, que eles sejam iniciados no hábito de leitura desde cedo para que possam realmente assimilá-lo na idade adulta.

4.5 — Temas infantis

Os temas abaixo relacionados poderão ser explorados de formas as mais diversas por você e seus alunos. De qualquer forma, sempre peça a participação deles, sempre peça que contem suas experiências.

Desta forma, você estará tornando sua aula mais agradável e estará dando à criança oportunidade de se expressar e crescer.

Procura sempre partir da realidade de seus alunos e só depois chegar aos temas mais distantes, ou seja, se sua escola está situada no litoral, trate primeiro do tema da praia, da pesca, da praça, da rua, das brincadeiras etc., para depois chegar a temas como a fábrica, a colheita e outros que achar conveniente. Porém, nunca se esqueça dos temas verdadeiramente infantis.

Relacione sempre substantivos, verbos e sons específicos de cada um dos temas em questão.

A título de sugestão, eis alguns temas:

- Um passeio
- A praia
- O sítio / A fazenda
- Uma fábrica
- A montanha
- Brincadeiras
- Esportes
- O circo
- Festa de São João
- Pic-nic
- Uma rua

- A praça
- Carnaval
- A feira
- Plantação
- A pesca
- O parque
- A banda de música
- O Natal
- A época da colheita
- O mercado
- Sonhos
- Os animais / A mata / A floresta
- O horto

4.6 — Gravuras e cartazes

Gravuras são sempre um grande meio na sala de aula. Procure sempre retirar o máximo que lhe possam proporcionar e, quando achar interessante, utilize-as para ilustrar uma estória que você estiver contando. O velho provérbio que diz que “uma gravura vale muitas vezes mais do que mil palavras” faz-se sempre verdadeiro.

4.7 — Flanelógrafo e quadro de pregas

Recursos que também ajudam muito a criança na prática e participação na aula, visando mais rápida e eficaz aprendizagem.

5. — Bibliografia consultada

1. BUMPASS, Faye L. *Teaching young students English as a foreign language*. New York, American Book Company, 1963.
 2. CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de filologia e gramática referente à língua portuguesa*. Rio de Janeiro, J. Ozon Editor, 1970.
 3. ——— *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis, Vozes, 1970.
 4. DUBOIS, Jean et alii. *Dictionnaire de Linguistique*. Paris, Larousse, 1973.
 5. GENOUVRIER, Emile e PEYTARD, Jean. *Linguística e ensino do português*. Coimbra, Livraria Almedina, 1974.
 6. KLAUSNEIR, Hebert J. et alii. *Ensinando na escola primária*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1964.
 7. LEPSCHY, Giulio C. *A lingüística estrutural*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1975.
 8. LOPES, Aladyr Santos. *Jogos dramáticos — teatro no 1.º grau*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1973.
 9. LYONS, John. *Chomsky*. London, Fontana, 1973.
 10. MAZZETTI, Maria. *Teatrinho na sala de aula*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1973.
 11. REVERBEL, Olga. *Teatro na sala de aula*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1978.
- * * *
12. *Reformulação de Currículos — alfabetização*. Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 1977.
 13. *Caderno Pedagógico 1 — alfabetização*. Governo do Estado do Rio de Janeiro, SEEC, 1979.
 14. *Caderno pedagógico 2 — atividades 1.ª a 4.ª séries*. Governo do Estado do Rio de Janeiro, SEEC, 1979.
 15. *Caderno pedagógico 3 — filmes de alfabetização*. Governo do Estado do Rio de Janeiro, SEEC, a sair.

