

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Currículo na perspectiva da inclusão e
da diversidade: as Diretrizes Curriculares
Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de
Alfabetização

Caderno 01

Brasília 2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – DAGE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.*

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

104 p.

ISBN: 978-85-7783-184-5

1. Alfabetização. 2. Currículo. 3. Avaliação escolar. I. Título.

CDU
xxxxx

Tiragem 380.000 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70.047-900
Tel: (61) 2022-8318 / 2022-8320

CADERNO 1 | Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização

Coordenação Geral:

Telma Ferraz Leal, Emerson Rolkouski, Ester Calland de Sousa Rosa, Carlos Roberto Vianna

Organizadores:

Leila Britto de Amorim Lima, Rosane Aparecida Favoreto da Silva, Ester Calland de Sousa Rosa, Telma Ferraz Leal

Autores dos textos das seções Aprofundando o Tema e Compartilhando:

Carlos Eduardo Ferraço, Carlos Rubens de Souza Costa, Carolina Figueiredo de Sá, Evangelina Maria Brito de Faria, Leila Britto de Amorim Lima, Maria Sonaly Machado de Lima, Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, Rosane Aparecida Favoreto da Silva, Samuel Rocha de Oliveira, Severina Erika Morais Silva Guerra

Leitores Críticos:

Ana Keully Gadelha dos Santos Darub, Carolina Figueiredo de Sá, Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos, Daiane Pinheiro, Dourivan Camara Silva de Jesus, Ester Calland de Sousa Rosa, Evangelina Maria Brito de Faria, Helenise Sangoi Antunes, Leila Britto de Amorim Lima, Liane Castro de Araujo, Lilian Montibeller Silva, Mirna França da Silva Araújo, Rosane Aparecida Favoreto da Silva, Samuel Rocha de Oliveira, Tatiane Fonseca Niceas, Telma Ferraz Leal

Apoios pedagógicos:

Amanda Kelly Ferreira da Silva, Denize Shirlei da Silva, Maria Karla Cavalcanti de Souza

Revisoras de texto:

Ana Maria Costa de Araujo Lima, Bruna de Paula Miranda Pereira

Projeto gráfico e diagramação:

Labores Graphici

Sumário

07 **Iniciando a Conversa**

09 **Aprofundando o Tema**

09 Currículo, cotidiano escolar e conhecimentos em redes – Carlos Eduardo Ferraço

19 Ciclo de Alfabetização e os direitos de aprendizagem – Carolina Figueiredo de Sá, Leila Britto de Amorim Lima

31 Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo – Evangelina Maria Brito de Faria, Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

44 Educação do Campo e o Ciclo de Alfabetização: diversidade de experiências e modos de organização curricular – Leila Britto de Amorim Lima, Carolina Figueiredo de Sá

56 Educação inclusiva e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização – Rosane Aparecida Favoreto da Silva

68 Diversidade linguística no Ciclo de Alfabetização – Carlos Rubens de Souza Costa, Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

80 **Compartilhando**

80 “Majé Molé: conhecendo o Balé Afro de Peixinhos” – Severina Erika Morais Silva Guerra

86 Uma experiência com os textos da tradição oral no Ciclo de Alfabetização – Maria Sonaly Machado de Lima

92 Dança da língua e linguagem da dança: aspectos de diferenças culturais e semelhanças sociais – Samuel Rocha de Oliveira

96 **Para Aprender Mais**

100 **Sugestões de Atividades**



Iniciando a Conversa

O que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar?

Tais indagações preocupam educadores no momento de pensar nos modos de organização temporal e espacial da aprendizagem na e para a vida dos estudantes. O(s) currículo(s), em função das circunstâncias encontradas, funda(m)-se na relação de conflitos e negociações. Sendo assim, são reelaborados e recriados no cotidiano escolar considerando as orientações no âmbito da organização oficial e a seleção de alguns saberes e conteúdos para os anos, séries e ciclos no processo de escolarização.

Na primeira unidade desta formação, nos propomos a discutir os modos de organização escolar sob a égide não só das orientações legais, mas, principalmente, do movimento que o cotidiano escolar faz ao organizar os saberes e habilidades necessários para a vida na sociedade. Nesse sentido, não poderíamos deixar de discutir e aprofundar temáticas que consideramos relevantes, tais como: currículo, ciclo, avaliação, educação do campo, educação inclusiva e diversidade linguística. Ao longo dos textos, tais temáticas serão retomadas e aprofundadas com o objetivo não só de refletir sobre os conhecimentos escolares presentes no(s) currículo(s) para o ciclo de alfabetização, mas também de problematizar ações didáticas dos professores que potencializam a relevância de se pensar em direitos de aprendizagem, diversidade e inclusão no cotidiano escolar.

Assim, os objetivos dessa primeira unidade são:

- refletir sobre os principais pressupostos teórico-metodológicos do currículo no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e acerca dos diferentes espaços-tempos de criação do currículo no cotidiano escolar;
- aprofundar a compreensão sobre os princípios e os fundamentos da organização escolar em ciclos, bem como fazer uma reflexão acerca dos direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização;
- aprofundar a concepção de avaliação defendida neste programa de formação continuada, bem como compreender a importância das práticas avaliativas inclusivas no currículo;
- refletir sobre os desafios e as possibilidades do Ciclo de Alfabetização para as escolas do campo, dialogando com alguns limites e perspectivas da organização curricular das escolas multisseriadas;
- ampliar os conhecimentos sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, dialogando com práticas pedagógicas realizadas em turma do Ciclo de Alfabetização;
- compreender a importância da diversidade linguística no Ciclo de Alfabetização, as implicações dessa diversidade para o currículo e seus desafios na melhoria da educação básica.



Aprofundando o Tema

CURRÍCULO, COTIDIANO ESCOLAR E CONHECIMENTOS EM REDES

Carlos Eduardo Ferrazo (Professor da Universidade Federal do Espírito Santo)

Iniciando a conversa: ou que entendemos por currículo?

Para início de conversa, não temos a pretensão de defender uma ideia fechada de currículo, pois, concordando com Pacheco (2005), não existindo uma “verdadeira” e “única” definição de currículo, que englobe todas as ideias relacionadas à estruturação, à organização, à realização e à avaliação das atividades educativas, admitir-se-á que o currículo se define, essencialmente, pela sua complexidade¹, em que tudo é tecido junto o tempo todo. Ou seja, trata-se de um conceito que não tem um sentido unívoco, pois se situa na diversidade de relações de forças e de conceitos em função das noções que se adotam, o que implica, por vezes, alguma imprecisão acerca da natureza e do âmbito do currículo (PACHECO, 2005, p. 34).



Nos cadernos da formação da Unidade 1 / Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 2013, são introduzidas algumas reflexões sobre currículo.

Assim, mesmo que assumamos sua dimensão de complexidade, a discussão sobre as práticas curriculares requer, na maioria das vezes em que é realizada, uma tomada de posição em relação ao que estamos entendendo por currículo. Se partimos, a princípio, da etimologia, encontramos em Goodson (1995) que “currículo” vem da palavra latina *Scurrere*, que se refere a curso ou pista de corrida. As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido ou, mais especificamente, apresentado, sendo impossível, nesse caso, separar currículo de “conteúdo a ser apresentado para estudo”². Segundo esse autor,

nesta visão, contexto e construção sociais não [são] problemas, porquanto, por implicação etimológica, o poder de definição da realidade é posto firmemente nas mãos daqueles que esboçam e definem o curso. O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. (GOODSON, 1995, p. 31)

De fato, o autor nos leva a concluir que, ao associarmos currículo à pista de corrida, ficamos limitados a uma visão de currículo que o toma como trajetória, curso a ser realizado, pressupondo etapas, sequências, estágios e comportamentos necessários de serem garantidos no desenvolvimento das metodologias e conteúdos propostos.

¹ Para Morin (1996, p.176), a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimentos. Isto é, tudo se entrecruza, se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do ‘complexus’ não destrói a variedade e diversidade das complexidades que o teceram.

² Pacheco (2005, p. 29 e 35) pondera que: “O termo currículo foi dicionarizado, pela primeira vez, em 1663, com o sentido de um curso, em especial um curso regular de estudos numa escola ou numa universidade, sentido este que se impõe no vocabulário educacional [...]. Embora se localize, por vezes, a origem do termo na Antiguidade clássica, o certo é que a realidade escolar sempre coexistiu com a realidade curricular, principalmente quando a escola se institucionalizou numa construção cultural com fins socioeconômicos.”

Como observa Pacheco (2005, p. 35), “[...] o lexema currículo encerra duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos”.

Mesmo sabendo que as prescrições oficiais, isto é, os textos escritos das propostas dos órgãos oficiais constituem elementos importantes do currículo, queremos problematizar essa visão com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e colocá-lo na de currículo como conhecimentos em redes (ALVES et al., 2002), tecidos nos cotidianos das escolas, tendo fios e nós que não se limitam aos espaços físicos destas, mas se prolongam para além delas, enredando os diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes, isto é, por todos aqueles que vivem e praticam esses cotidianos escolares.

Alves et al. (2002) defendem que, ao participarem da experiência curricular cotidiana, mesmo que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores e alunos tecem alternativas práticas com os fios que as redes das quais fazem parte, dentro e fora da escola, lhes fornecem. Sendo assim, podemos dizer que existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores. Nas palavras dos autores,

infelizmente, boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. Inverter o eixo desse processo significa entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente e já em curso (ALVES et al., 2002, p. 34).

Oliveira (2003), ao discutir os processos de criação de currículos nos cotidianos das escolas pelas práticas de professores e alunos, ajuda-nos a argumentar sobre a importância de evidenciarmos as “artes de fazer” daqueles a quem foi reservado o lugar da reprodução e/ou de implementação dos programas, projetos e propostas curriculares prescritivas. Assumindo, de modo contrário, uma perspectiva para pensar o currículo também a partir do que, de fato, acontece nas escolas, a referida autora argumenta que

o cotidiano [...] aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2003, p. 68-69).

Em nossa proposta de pensar o currículo como conhecimentos em redes, faz-se necessário não assumir uma contraposição dicotômica entre “prescrições curriculares formais oficiais” e “currículos realizados nos cotidianos das escolas”. De fato, entendemos que, nos cotidianos escolares, os currículos realizados, ou praticados (OLIVEIRA, 2003), ou em redes (ALVES et al., 2002) se expressam como possibilidades potentes para a problematização-ampliação dos discursos sobre





currículo, incluindo as propostas prescritivas oficiais, entre tantos outros fatores que são determinantes na tessitura dessas redes.

Macedo (2006, p.98) ajuda-nos nessa defesa ao dizer que, muito embora a distinção entre “currículo formal” e “currículo vivido” tenha surgido para ampliar o sentido dado ao currículo, trazendo para ele a cultura vivida na escola, a forma como a articulação vem sendo feita tem implicações políticas que precisam ser consideradas. Como problematiza a autora, dentre as consequências estão o fortalecimento da lógica do currículo como prescrição e o privilégio de uma concepção linear de poder.

Nesse sentido, de acordo com uma abordagem alternativa, Macedo (2006, p.98) propõe que “o currículo seja pensado como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola”. O argumento da autora, com o qual concordamos, é o de que “o currículo é um espaço-tempo de fronteira, no qual as questões de poder precisam ser tratadas de uma perspectiva de poder menos hierárquica e vertical. Isso implica pensar outra forma de agência, capaz de dar conta de hegemonias provisórias e da superação da lógica da prescrição nos estudos sobre política curricular” (op. cit. p.98).

Outro aspecto que consideramos de fundamental importância nessa discussão tem a ver com o que defende Oliveira (2003), a partir de Santos (1989, 2000, 2004). É preciso que se assuma a dimensão político-epistemológica dos currículos em redes tecidos nos cotidianos das escolas, entendendo que justiça global não é possível sem justiça cognitiva. Segundo a autora,

isso significa que, se desejamos trabalhar por e reconhecer as experiências de emancipação social, precisamos associá-las à crítica e à possível formulação de novas premissas epistemológicas que incorporem a validade e a legitimidade de diferentes saberes, práticas e modos de estar no mundo, superando a hierarquização hoje dominante entre uns e outros e viabilizando processos interativos entre os diferentes que não os tornem desiguais (OLIVEIRA, 2003, p. 68).

Assim, problematizar os currículos em redes das escolas, tendo em vista a elaboração de outros discursos para o campo do currículo, implica, como defende Guimarães (2006), buscar caminhos que nos possibilitem compreender a existência cotidiana sem exigir nossa renúncia diante do que ela nos oferece, e, além disso, reconsiderar a necessidade de um retorno à existência e à linguagem de todo dia, buscando reavivar o contato com aquilo que, na vida comum, irrigado pelo fluxo de narrativas, passa despercebido de tão evidente, ou então só se deixa ver na remissão incessante de um texto a outro, de uma narrativa a outra. Implica, ainda, assumir os cotidianos escolares a partir das redes de relações que aí são partilhadas, as quais, em referência aos nossos marcos teóricos, incluem tanto os usos (CERTEAU, 1994, 1996), quanto as negociações, traduções e mímicas (BHABHA, 1998) que se enredam nas redes de saberes-fazer.³ Como afirma Alves (2005, p. 3),

³ Estética da escrita que aprendemos com Alves et al. (2002), na tentativa de, ao unirmos determinadas palavras, ampliar seus significados, inventando outros tantos, buscando romper com as marcas que carregamos da ciência moderna, sobretudo a maneira dicotomizada de analisar a realidade.

[Entendo] que os seres humanos, em suas ações e para se comunicarem, estão carregados de valores que reproduzem, transmitem, mas também criam [...]. Assim, em um mesmo processo, vão aplicando o que lhes é imposto pela cultura dominante, com os produtos técnicos colocados à disposição para consumo e, em contrapartida, vão criando modos de usar e conhecer o invento técnico, fazendo surgir tecnologias e possibilidades de mudanças tanto dos artefatos técnicos, como das técnicas de uso.

Contrariando o veto e a censura que a “ciência” dirige aos saberes-fazer cotidianos narrativos, como afirma Guimarães (2006), a visão de currículo aqui defendida opta por também escutar o comum, dar atenção às práticas cotidianas dos sujeitos das escolas, buscando pensar com eles e não para eles as diferentes situações vividas nos processos de ensino-aprendizagem. Como defende Guimarães (2006, p.14):

Compreender a vida social, e não julgá-la (em nome do que deveria ser), foi a atitude adotada. Constituído por saberes implícitos e animados por sentimentos compartilhados (dedicados às pequenas coisas da vida, gestos, falas habituais, objetos e lugares conhecidos, afetos e paixões partilhados), o cotidiano, em seu burburinho incessante, sua prosa mundana (feita certamente de repetição, mas também de insistente – e muitas vezes imperceptível – invenção) foi acompanhado (à maneira de um fluxo, ora contínuo, ora interrompido) em suas diferentes manifestações significantes.

Continuando a conversa: ou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as discussões do currículo e a perspectiva de inclusão

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), com base em Moreira e Candau (2007), problematiza as diversas definições atribuídas ao termo currículo, a partir da concepção de cultura como prática social. Nesse sentido, no texto do documento em questão está presente a ideia de que, “em vez de apresentar significados intrínsecos, como ocorre, por exemplo, com as manifestações artísticas, a cultura expressa significados atribuídos a partir da linguagem”. Com isso, para os autores, a cultura também se refere às experiências escolares “que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (BRASIL, 2013, p.23).

A partir, então, da delimitação da noção de cultura, Moreira e Candau (2007) vão definir currículo como “um conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais”. Para os autores, com base em Moreira e Silva (1994), o currículo se constitui em “um dispositivo de grande efeito no processo de produção das identidades dos sujeitos que atuam nos espaços escolares, estando diretamente implicado na criação, recriação, contestação e transgressão” (BRASIL, 2013, p.23). Com isso,





a fonte em que residem os conhecimentos escolares são as práticas socialmente construídas. Segundo os autores, essas práticas se constituem em 'âmbitos de referência dos currículos' que correspondem: a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); b) ao mundo do trabalho; c) aos desenvolvimentos tecnológicos; d) às atividades desportivas e corporais; e) à produção artística; f) ao campo da saúde; g) às formas diversas de exercício da cidadania; h) aos movimentos sociais. (BRASIL: 2013, p. 23-24).

Nessa discussão, é importante destacar que a visão de currículo proposta por Moreira e Candau (2007) presente no texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, possui um aspecto que muito nos interessa, a saber, a ideia de que as políticas curriculares não se restringem aos "documentos escritos". Os autores em foco entendem que esses documentos precisam ser pensados em relação aos processos de planejamento vivenciados nos múltiplos espaços e nas múltiplas singularidades da educação mais ampla. Como está no texto das *Diretrizes*:

toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. **Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação.** (BRASIL, 2013, p. 23-24, grifo nosso).

Recorrendo a Lopes (1999), o documento reitera a ideia de que assumir que o conceito de currículo implica instâncias para além das prescrições oficiais, não pode ter por consequência desconsiderar "o poder privilegiado que a esfera governamental possui na produção de sentidos nas políticas, pois as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares" (BRASIL, p.24).

Os efeitos das políticas curriculares, no contexto da prática, são condicionados por questões institucionais e disciplinares que, por sua vez, têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, expressas em diferentes publicações. **As políticas estão sempre em processo de vir-a-ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações.** (BRASIL: 2013, p 24, grifo nosso).

Ao afirmar que, na conceituação de currículo, as fronteiras só podem ser demarcadas quando admitimos a ideia de "currículo formal", isto é, só no caso de definir "currículo como prescrição escrita" é que poderíamos identificar alguns de seus limites, o texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* aponta para a necessidade de considerarmos que as reflexões teóricas sobre currículo implicam ter como referência os princípios educacionais garantidos à educação formal. E, nesse caso, como adverte o texto (BRASIL, 2013):

[Os princípios educacionais garantidos à educação formal] estão orientados pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL: 2013, p 24).

O destaque dado no texto aos princípios educacionais garantidos à educação formal tem por objetivo fortalecer a ideia de que a escola de Educação Básica precisa ser assumida como espaço potente e coletivo de inclusão, favorecendo “o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas”.

Nesse sentido, essa escola se constituiria como espaço-tempo de diferentes aprendizagens coletivas, entre as quais a valorização da riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação, contribuindo, assim, para a ressignificação e a recriação da cultura herdada e, ainda, “viabilizando a reconstrução das identidades culturais, aprendendo a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País” (BRASIL, 2013, p.25). Toda essa argumentação diz respeito, sobretudo, aos múltiplos processos de inclusão que precisam ser fomentados e realizados nos cotidianos dessas escolas.

Cabe, pois, à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos. A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção ‘transgressora’, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p.25).

Finalizando, por ora, a conversa: ou sobre a complexificação da noção de currículo a partir de suas relações com a cultura, tendo por consequência o direito à aprendizagem

As questões trazidas no início dessa conversa sobre o que entendemos por currículo, enredadas à leitura das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, motivaram-nos a problematizar o próprio texto das Diretrizes (BRASIL, 2013), quando considera a necessidade de se pensar a instituição escolar como um espaço-tempo no qual acontecem “desencontros de expectativas, mas também acordos solidários, norteados por princípios e valores educativos pactuados por meio do projeto político-pedagógico concebido segundo as demandas sociais e aprovado pela comunidade educativa” (p.25). Complementando essa discussão, o texto (BRASIL, 2013, p.25) ainda defende que

por outro lado, enquanto a escola se prende às características de metodologias tradicionais, com relação ao ensino e à aprendizagem como ações concebidas separadamente, as características de seus estudantes requerem outros processos e procedimentos, em que aprender, ensinar, pesquisar, investigar, avaliar ocorrem de modo indissociável. Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm e-mail, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital.





Nossa problematização se coloca em termos da impossibilidade de se pensar “a escola” no singular e, ainda, possível de existir alheia aos próprios processos de constituição dos seus sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994), isto é, como uma entidade absoluta, imune às múltiplas redes de relações, negociações, traduções e hibridizações culturais vividas por esses sujeitos. Como consequência, precisamos nos posicionar contrários às análises que insistem em situar as escolas em outras temporalidades que não a do mundo contemporâneo. O fato de a “instituição escolar” ter surgido no século XVIII não pode significar pensá-la de modo atemporal e fora dos processos culturais e da produção das redes de subjetividades tecidas em seus múltiplos espaços-tempos cotidianos na sociedade contemporânea.

Ao invés de se pensar as escolas como instituições ainda situadas no passado, nos empenhamos em assumi-las como multiplicidades de espaços-tempos que se constituem na imanência da sociedade contemporânea, isto é, em meio às redes cotidianas de saberes-fazer tecidas por seus sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994) e que se atualizam a cada dia.

Essa visão fortalece a defesa que fizemos no início deste texto, a saber, a de se pensar o currículo em sua complexidade, sendo diariamente tecido pelos educadores e pelos alunos nas redes de conhecimentos com as quais convivem-atuam, reforçando a ideia presente no próprio texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, quando postula “uma escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica” (BRASIL, 2013, p.26).

Silva (1999), ao discutir os Estudos Culturais⁴, defende a possibilidade de se pensar os cotidianos escolares como multiplicidades de conhecimentos. Para o autor, a importância de se conceber o currículo com inspiração nessa teorização estaria no fato de as “diversas formas de conhecimento serem, de certa forma, equiparadas. Assim, não há separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo” (SILVA, 1999, p.136).

Assim, ao articularem os saberes cotidianos aos escolares, os Estudos Culturais nos impulsionam a pensar o currículo para além dos textos prescritivos oficiais, envolvendo-o nos domínios das redes de saberes-fazer dos cotidianos escolares, tecidas em meio a todo um campo de significação cultural. Constituindo-se em redes de significações, os currículos possuem uma dimensão de processo que não pode ser desconsiderada, sendo realizados por pessoas encarnadas (NAJMANOVICH, 2001) em determinados contextos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos que se interpenetram e se influenciam mutuamente. Para Silva (1999, p.133-134),

⁴ Com base em Silva (1999, p. 133-134), entendemos que esse campo de teorização e investigação tem sua origem em 1964, na fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Ao criticar a visão burguesa e elitista de cultura, seus integrantes defendiam que a cultura deveria ser assumida como vida global de uma sociedade, como experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Nesse sentido, a cultura torna-se um campo de produção de significados, no qual cada grupo social, situado em diferentes lugares de poder, luta pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. Assim, de modo geral, os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e relações de poder.

de forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. Cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação.

Alves (2005) também nos ajuda nessa argumentação, ao ponderar sobre a relação entre questões curriculares e questões da cultura. Para a autora, articular questões entre currículo e cultura indica a necessidade de se interrogar: há diferenças entre o que se produz nas escolas como conhecimento e o que é produzido fora dela como tal, em especial nas ciências? Que possibilidades de interinfluências se colocam entre o que é desenvolvido pelas escolas e o que é tecido nos espaços/tempos fora dela? No sentido de buscar respostas, ainda que parciais, para as questões anteriores, Alves (2005) recorre a Lopes (1999, p. 222-223), para quem

é questionável estabelecer uma hierarquia de saberes e culturas, tanto quanto conceber uma unidade na pluralidade cultural. Admitir a pluralidade de culturas é admitir não só a pluralidade e a descontinuidade da razão, mas também admitir a divisão do trabalho na sociedade de classes. É conceber culturas dominante e dominada como mescla ambígua e contraditória de repressão e libertação, reprodução e resistência.

Finalizando, por ora, nossa conversa, pensamos ser oportuno trazer a discussão sobre o que temos chamado de “direito de aprendizagem”. Se estamos entendendo o currículo como processo que se realiza nos cotidianos escolares e em meio às multiplicidades das redes de saberes-fazeres que são tecidas nas relações entre os sujeitos que lá estão, é preciso suspeitar da ideia de que existem alunos com dificuldades ou problemas de aprendizagem.

De fato, se estamos assumindo as redes cotidianas de saberes-fazeres como referências das discussões do currículo, então, a questão das dificuldades ou dos problemas em aprender não pode ser atribuída ao sujeito de forma isolada. O conhecimento não é, nessa dimensão das redes, uma propriedade ou uma característica do indivíduo no singular, mas condição de vida, de existência das relações entre esses indivíduos, sujeitos cotidianos complexos e encarnados (NAJMANOVICH, 2001). Partindo das discussões de Maturana e Varela (1995), Assmann (1998, p. 22) observa que

as biociências descobriram que a vida é, basicamente, uma persistência de processos de aprendizagem. Seres vivos são seres que conseguem manter-se de forma flexível e adaptativa, a dinâmica de continuar aprendendo. Afirma-se até que processos vitais e processos de conhecimento são no fundo a mesma coisa.

Assim, no lugar da ideia de dificuldade ou problema de aprendizagem, que, como já dito, só se sustenta numa perspectiva da individualidade singular, propomos e defendemos a ideia de que cada um de nós possui diferentes possibilidades de tessitura de conhecimentos e, nesse sentido, temos garantido, como condição humana, o direito de aprender. Como temos defendido em outras ocasiões, entendendo os





sujeitos praticantes das escolas como enredados por diferentes contextos de vida, por diferentes redes de sentidos culturais, por diferentes processos de subjetivação, não há como negar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos, cabendo à escola ampliar, cada vez mais e do ponto de vista ético-estético-político, essas possibilidades. Como afirma o próprio texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013, p.26),

no projeto nacional de educação, tanto a escola de tempo integral quanto a de tempo parcial, diante da sua responsabilidade educativa, social e legal, assumem a aprendizagem compreendendo-a como ação coletiva conectada com a vida, com as necessidades, possibilidades e interesses das crianças, dos jovens e dos adultos. O direito de aprender é, portanto, intrínseco ao direito à dignidade humana, à liberdade, à inserção social, ao acesso aos bens sociais, artísticos e culturais, significando direito à saúde em todas as suas implicações, ao lazer, ao esporte, ao respeito, à integração familiar e comunitária.

Referências

- ALVES, Nilda. Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na educação superior: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã. **Projeto incorporado ao PROCIÊNCIA**, agosto de 2005.
- ALVES, Nilda *et al.* (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 2**: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUIMARÃES, César. O ordinário e o extraordinário das narrativas. In: GUIMARÃES, César; FRANÇA, Vera. (Org.). **Na mídia, na rua**: narrativas do cotidiano. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 8-17.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- MACEDO, Elisabeth. Currículo, política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, Jul-Dez/2006.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial PSY, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). Indagações sobre o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.





CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM

Carolina Figueiredo de Sá (Doutoranda da Universidade Federal de Pernambuco)

Leila Britto de Amorim Lima (Professora da Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes)

Os resultados do último IDEB⁵ (2014) apontam que, assim como nas edições anteriores, houve uma superação das metas estabelecidas para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, a tendência de estagnação dos índices nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que não tiveram suas metas atingidas, provocou muitos debates no cenário educacional.

Diante desse quadro, resolvemos partir aqui dos seguintes questionamentos: O cumprimento das metas do IDEB para os anos iniciais do Ciclo de Alfabetização significa que os direitos de aprendizagem das crianças têm sido satisfatoriamente assegurados? Que desafios se delineiam, a partir desses resultados, para o primeiro ciclo de escolarização? Com base nessas indagações, pretendemos introduzir algumas reflexões sobre o Ciclo de Alfabetização e os direitos de aprendizagem das crianças.

Os resultados do IDEB são calculados com base em dois fatores: o desempenho nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática⁶ e as taxas de aprovação, repetência e evasão escolar. Desse modo, a qualidade educacional das redes, bem como de cada escola, é estimada não apenas pelas notas dos alunos, mas também pelos índices de progressão desses ao longo dos anos e ciclos, de maneira conjugada.

Por exemplo, uma escola ou rede de ensino que apresente resultados elevados nas avaliações dos estudantes, mas que possua, ao mesmo tempo, índices muito altos de evasão e/ou reprovação, dificilmente apresentará crescimento da média final. Por outro lado, é possível que escolas ou redes com resultados estagnados nas avaliações dos estudantes, mas que tenham aumentado suas taxas de aprovação, progridam nos índices finais do IDEB.

Chamamos a atenção para as variáveis que compõem esse índice, de forma que possamos refletir um pouco sobre a primeira questão formulada anteriormente. Parece contraditório que estejamos superando metas que intencionam aferir a qualidade da educação básica no país e que, ao mesmo tempo, muitas crianças ainda estejam chegando ao final de diferentes etapas da escolarização obrigatória com dificuldades em habilidades básicas de leitura, compreensão e produção de

⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo INEP/MEC em 2007. O IDEB é um indicador do SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, que é composto, por sua vez, por um conjunto de avaliações externas em larga escala.

⁶ Obtidos pelas avaliações da Prova Brasil e SAEB, que são aplicadas ao final do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e ao final do Ensino Médio, respectivamente, a cada dois anos.

textos⁷. Sob essa ótica, o crescimento dos índices do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental não necessariamente implica aprendizagem significativa da leitura e da escrita⁸. Como vimos, é possível ocorrer o aumento de tais índices mesmo sem a correspondente aprendizagem, desde que as taxas de aprovação sejam elevadas consideravelmente. E isso é o que tem acontecido em muitas redes de ensino nos últimos anos, através da adoção dos ciclos de progressão continuada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010) orientam que os esforços dos sistemas de ensino, escolas e professores se devem dar no sentido de assegurar o “progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas” (Idem, Ibidem, p.8), evitando que suas trajetórias escolares sejam retardadas ou indevidamente interrompidas. O referido documento adverte, entretanto, ser preciso:

[...] adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio de continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem (BRASIL, 2010, p.8).

Se, por um lado, a implantação dos ciclos nos primeiros anos do Ensino Fundamental contrapõe, de modo geral, a lógica da seriação e do modelo escolar clássico (FREITAS, 2003), por outro lado, a quantidade de crianças e pré-adolescentes que têm concluído o Ensino Fundamental sem conseguir fazer uso efetivo da escrita e da leitura em diferentes contextos sociais instiga o debate no cenário educacional atual sobre a efetiva implantação dos ciclos e suas relações com os direitos de aprendizagem das crianças. A ênfase na denominação dos anos iniciais como *Ciclo de Alfabetização* sinaliza, a nosso ver, dois aspectos: a centralidade na tarefa de alfabetizar todas as crianças no primeiro ciclo (BRASIL, 2012a) e a existência de uma demanda (por direitos) ainda não resolvida a contento.

No que tange a alguns desafios dos ciclos e das práticas de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, organizamos as reflexões em três subtópicos. Inicialmente, enfocaremos princípios e fundamentos da organização escolar em ciclos, problematizando alguns condicionantes para sua efetiva implantação. Em seguida, faremos uma reflexão sobre os direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização e, por fim, discutiremos sobre o princípio da interdisciplinaridade para a organização da prática docente, o qual destaca algumas possibilidades de integração curricular.

⁷ Por exemplo, dados do Censo 2010 indicam que 15,2% das crianças brasileiras não sabem ler nem escrever aos 8 anos. Na região Norte, o índice chega a 27,3%, e, no Nordeste, a 25,4%.

⁸ A partir dos resultados da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), instrumento construído no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, poder-se-á ter uma ideia mais precisa das aprendizagens em Língua Portuguesa ao final desse ciclo.





Ciclo de Formação: exclusão x inclusão nas escolas e redes de ensino

A organização escolar por ciclos surge em contraposição ao sistema de seriação que, *grosso modo*, baseava-se na estruturação rígida de uma sequência de conteúdos, distribuídos ao longo do tempo, em blocos estanques e cumulativos. O pressuposto da homogeneidade de ritmos de aprendizagem no sistema seriado implicou formas de avaliação que culpabilizavam individualmente o sujeito (ou seu meio social), por sua suposta “falta de cultura” ou por “patologias” que tornariam determinadas pessoas menos capazes de aprender (BRASIL, 2012b). Nesse sentido, a eliminação daqueles considerados “não aptos” a passarem para a série seguinte era naturalizada como de responsabilidade exclusiva do aprendiz. A avaliação como instrumento de punição e controle na escola legitimava relações de poder que conferiam pouca ou nenhuma autonomia aos estudantes no processo de aprendizagem. Assim, a finalidade do processo avaliativo não consistia no (re)direcionamento da prática docente e/ou da proposta curricular.

Por outro lado, a organização das redes de ensino por “ciclos de aprendizagem” ou “ciclos de formação”, embora com algumas diferenças entre si, baseia-se em outros pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos. De modo geral, a partir de uma crítica à fragmentação e artificialização dos conhecimentos no modelo escolar seriado, os ciclos concebem que os fenômenos sociais, naturais, biológicos, etc. devam ser estudados integrando diferentes saberes e áreas do conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade é defendida como uma estratégia de organização do ensino que favorece a “contextualização [curricular] e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos” (BRASIL, 2010, art. 24º, parágrafo 2º, p.07).

O debate sobre ciclos problematiza questões como a inclusão da diversidade de culturas na escola e da heterogeneidade de conhecimentos dos sujeitos, a participação da família e da comunidade nas definições escolares, a garantia da permanência dos alunos com maiores dificuldades específicas na escola e o atendimento às suas necessidades, avaliação contínua, diagnóstica e formativa, dentre outras, no intuito tanto de atender aos aspectos da aprendizagem individual das crianças, como de estar em correspondência com os sujeitos e os processos coletivos em que elas estão inseridas.

A adoção dos ciclos implica, portanto, o repensar dos espaços e tempos pedagógicos, tanto nas escolas localizadas no campo como nas escolas de zonas urbanas, sejam elas centrais ou periféricas. Um importante tempo-espço a ser (re) organizado nas escolas e redes que se estruturam em ciclos diz respeito às estratégias de acompanhamento das crianças e jovens com níveis distintos de conhecimentos, de modo a assegurar-lhes o direito a aprendizagens significativas. O pressuposto do trabalho coletivo na escola, incluindo a inserção da/na comunidade em que a escola está inserida, exige momentos especialmente dedicados aos encontros entre professores, equipe pedagógica, pais de alunos e membros da comunidade. O desafio dessa nova forma de organização curricular, que integra distintos saberes e

conhecimentos, demanda tempo também para o planejamento individual de cada professor.

Os novos tempos pedagógicos e curriculares, construídos a partir da organização em ciclos, realizam-se em espaços escolares e sociais redimensionados. A sala de aula deixa de ser o único local de aprendizagem e sociabilidade. Outros espaços, tanto internos como externos à escola, passam a ser privilegiados pelo seu potencial de dinamização das interações e mobilização da vontade de conhecer das crianças.

A reflexão sobre diferentes problemas, questões e/ou especificidades presentes na comunidade circundante à escola é, nesse sentido, uma possibilidade política e pedagógica privilegiada. Circular, observar e intervir criticamente nas situações e espaços sociais, culturais, ambientais, etc., aparentemente já “conhecidos” pelos estudantes, pode levá-los a uma percepção mais aprofundada e diferenciada de fenômenos variados de seu cotidiano, fortalecendo vínculos com sua comunidade, bem como desta com a escola.



A esse respeito ver, por exemplo, relato docente em escola do campo, descrito no Texto 4 deste caderno.

Freitas (2002), no entanto, traça um diferencial entre os “ciclos de formação”, que se alinham com o descrito acima, e os “ciclos de progressão continuada”. De acordo com o autor, este último modelo, a partir, principalmente, do critério econômico do custo-benefício, teria o propósito de ajustar o fluxo de alunos, reparando distorções idade-série do modelo seriado e incrementando seus resultados estatísticos por meio da “aprovação automática”, sem compromisso com as aprendizagens das crianças.

Enquanto na escola seriada a exclusão sempre foi objetiva e bastante nítida, uma vez que os elevados índices de reprovação e evasão escolar, especialmente de crianças de origem popular, não tinham como ser escondidos, nos casos das redes em que foi implantado o sistema de progressão continuada, o aluno encontra-se, muitas vezes, apenas formalmente incluído na escola (FREITAS, 2007). Esse autor afirma que

há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, (...) pseudo-escolas de tempo integral, cuja *eliminação da escola foi suspensa ou adiada* e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries [...]. (FREITAS, 2007, p.968, grifos nossos)

Assim, sob o discurso da inclusão, tais escolas acabam por legitimar, na prática, a exclusão (FREITAS, 2007). Um exemplo disso é a falta da estruturação de estratégias consistentes e variadas de acompanhamento da heterogeneidade de ritmos das aprendizagens das crianças em grande parte das redes organizadas em ciclos. Essa lacuna é, parcialmente, suprida por iniciativas individuais de professores comprometidos, ou de corpos técnico-pedagógicos engajados, mas que têm seu alcance reduzido diante das necessidades das redes e das escolas, conforme exemplificam algumas pesquisas (CRUZ, 2012; CUNHA, 2009; BARRETTO e SOUZA, 2004).

Segundo Freitas (2003), os ciclos deveriam ser implantados pelo convencimento, a partir de experiências bem-sucedidas e contando com o envolvimento dos pais,



professores e da comunidade. O fato de as políticas que implantaram os ciclos em diferentes lugares se terem dado, em muitos casos, sem a participação das comunidades e famílias, dos professores, estudantes e funcionários das escolas, gerou uma série de contradições e dificuldades em sua efetivação⁹. Poucos parecem ter sido os casos em que a adesão da escola aos ciclos foi voluntária, o que contraria princípios democráticos como os de mobilização, definição coletiva e participação social das propostas de ciclo.

Desse modo, a concepção de ciclo relaciona-se estreitamente à luta contra a exclusão escolar. Sua efetivação, porém, só pode ocorrer, a nosso ver, se articulada às mobilizações em defesa dos direitos educacionais e sociais das classes populares, à luta pela valorização do magistério e melhores condições salariais e de trabalho, à organização estudantil nas escolas, à construção de coletivos pedagógicos comprometidos e integrados às comunidades, à construção de currículos contextualizados e com definições claras de objetivos e perfis dos estudantes por ano/ciclo, dentre várias outras questões. Nesse sentido, concordamos com Freitas (2002), quando afirma que

os ciclos devem ser mecanismos de resistência à lógica seriada. Mas devem ser vistos como oportunidade para se elevar a conscientização e a atuação dos professores, alunos e pais, retirando-os do senso comum e revelando as reais travas para o desenvolvimento da escola e da sociedade e não apenas serem vistos como uma “solução” técnico-pedagógica para a repetência. (FREITAS, 2002, p.15)

Numa perspectiva comprometida com os direitos de aprendizagem das crianças e jovens, os ciclos podem cumprir papel importante na referida resistência às lógicas excludentes na escola, desde que não as reproduzam em seu interior, sob novas formas, configurando-se como “aprovação automática”. No próximo tópico, discutiremos sobre a construção de tais direitos no Ciclo de Alfabetização.

Direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização

A organização do Ciclo de Alfabetização possibilita, de acordo com o Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC), levar em conta três aspectos relevantes: 1) o tempo de apropriação da cultura escolar, quando as crianças “aprendem a ser estudantes”; 2) o tempo para o trabalho de apropriação e consolidação de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), considerando a complexidade desse sistema notacional; e 3) a aquisição de “mais autoconfiança das crianças na aprendizagem dos demais componentes, sem que haja a reprovação nesse início de escolarização”. (BRASIL, 2012a, p.23)

No que diz respeito aos objetivos gerais do ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o referido documento afirma que “temos como tarefa básica ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir para ampliar e

⁹ Ver, por exemplo, o estudo de caso realizado na cidade de São Paulo, por Cunha (2009).

aprofundar suas práticas de letramento” (BRASIL, 2012a, p.07). Para isso, o currículo deve abarcar “a compreensão e a produção de textos orais e escritos relativos a temáticas variadas” (Idem, Ibidem, p.07) e de diferentes gêneros de circulação social, integrando os componentes curriculares e saberes diversos das crianças e de suas comunidades de referência.

Na perspectiva do PNAIC, a inserção das crianças em situações desafiadoras e contextualizadas para o efetivo uso da linguagem escrita não pode prescindir da compreensão, por elas, dos princípios do sistema de escrita alfabética (SEA). Ao contrário, a autonomia na leitura e na escrita é tida como condição necessária à ampliação de suas práticas de letramento e ao aprofundamento de seus conhecimentos nas diversas áreas. Nesse sentido, o documento citado acentua que “é prioritário o trabalho que garanta o domínio do sistema de escrita, de modo articulado ao domínio de habilidades de compreensão e de produção de textos orais e escritos”, nesse ciclo (Idem, Ibidem, p.20).



A respeito da garantia desses direitos às crianças com deficiência e necessidades específicas, ver texto 5, que aborda exemplo de trabalho pedagógico inclusivo e significativo.

Para a concretização dessa prioridade, além do conjunto de desafios debatidos anteriormente, consideramos necessária a clareza de objetivos e metas curriculares, para cada ano do ciclo, como instrumento de suporte à organização didática dos professores. A definição dos direitos de aprendizagem no primeiro ciclo, particularmente nos eixos de trabalho de Língua Portuguesa, é enfatizada por Moraes (2014) como uma das contribuições do PNAIC para o enfrentamento do analfabetismo nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, os direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa preveem a introdução, o aprofundamento e a consolidação de diversos conhecimentos e habilidades ao longo do ciclo, para cada ano, o que muitas vezes está previsto em períodos de tempo justapostos. A flexibilidade dos tempos de aprendizagem e a clareza dos objetivos de ensino são, portanto, conjugados de maneira complementar. Essa proposta defende que

aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (BRASIL, 2012a, p.08)

Ao mesmo tempo, tais direitos em Língua Portuguesa devem articular-se com os demais componentes curriculares e outros saberes, de modo a conferir significado e ampliar as aprendizagens infantis e suas práticas de letramento. É sobre isso que trataremos no tópico seguinte.

Integrando conhecimentos e saberes no Ciclo de Alfabetização: um direito de todos

Considerando que a escola é um espaço em potencial que pode viabilizar aprendizagens necessárias tanto para ampliação do universo cultural das crianças



quanto para seu prosseguimento nos estudos, poderíamos perguntar: *Como abordar as diferentes áreas de conhecimento pensando na qualificação do ensino e na alfabetização das crianças na perspectiva do letramento?*

Pensar na relação entre os conhecimentos, identificando as divergências e convergências entre eles, não é tarefa fácil. Como possibilidade de articulação metodológica para a construção dos conhecimentos, destacamos que o trabalho com a leitura, por exemplo, pode configurar-se como um eixo integrador na tentativa de fortalecer a interação entre saberes diferentes.

Ao problematizar a escolha de conteúdos e metodologias, considerando a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, Corsino (2007) chama a atenção para a importância de se estabelecer diálogo entre as diversas áreas de conhecimento como forma de não só garantir a ampliação da escolaridade, mas, principalmente, ofertar o acesso aos conhecimentos que fazem parte de uma construção sócio-histórica.

Nessa direção, a sequência didática desenvolvida pelas professoras Maria Josivânia Galdino de Moura e Adeilma Miguel de Souza, da Escola Municipal Avelino Alves, de Lagoa dos Gatos/PE, propiciou momentos significativos de integração e aprendizagem para as crianças. Localizada numa comunidade rural e quilombola, a escola funciona em dois turnos com uma turma multisseriada em cada turno (uma que abrange da Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental, e a outra que vai do 3º ao 5º ano).

A sequência didática da “Semana da Consciência Negra”, realizada no âmbito do PNAIC/2013, teve por objetivo geral trabalhar a temática racial e a cultura afro-brasileira. As atividades envolveram diferentes áreas do conhecimento, como Geografia, História, Ciências e Língua Portuguesa, além de trabalhar com diferentes linguagens através do teatro de fantoches, vídeos sobre o tema, leitura de livros literários e apresentação musical de capoeira e mazorca (dança típica tradicional) para a comunidade.

Ao tratar sobre o preconceito racial, especialmente numa comunidade quilombola, a retomada e a valorização das raízes socioculturais das crianças foram privilegiadas. Segundo as professoras, as crianças realizaram “*pesquisas sobre os lugares em que os escravos se refugiavam e achavam mais apropriados para formarem os quilombos*”, privilegiando os quilombos que se formaram naquela região, além de pesquisarem sobre a culinária africana, as danças e os instrumentos musicais de manifestações culturais de populações afrodescendentes.

Esse trabalho abordou aspectos relevantes voltados para “o desenvolvimento da reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de se organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais” (CORSINO, 2007, p.60).

Ao discutirem a respeito do Quilombo dos Palmares e o localizarem em mapas e no globo terrestre – o que ampliou os conhecimentos dos alunos sobre a história e as

No sentido de favorecer tal integração de forma articulada às experiências das crianças de diferentes faixas etárias e contextos socioculturais, o PNAIC, desde sua edição em 2013, tem valorizado o trabalho com projetos e sequências didáticas no âmbito do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012b).



características físicas da região – as professoras fomentaram nas crianças “atitudes de observação, de estudo e de comparação das paisagens, do lugar onde habitam, das relações entre o homem, o espaço e a natureza”, conforme Corsino (2007, p.60) aponta como um dos objetivos da área de Ciências Sociais.

Trata-se, portanto, de viabilizar conhecimentos que possam, de alguma forma, subsidiar o desenvolvimento da postura responsável e crítica das crianças nas mais diversas situações sociais, o conhecimento e a valorização das narrativas dos sujeitos e suas formas de relações com o espaço. Subjacente a essa compreensão, entendemos que os conhecimentos escolares possuem sentido quando são mobilizados pelas crianças e problematizados pelos professores, fornecendo, assim, maiores oportunidades para que os estudantes reflitam e participem das mais diversas situações sociais que os cercam.

Como se tratava de turmas multisseriadas, os conteúdos e as atividades organizadas ao longo da sequência eram adequados em função do nível de aprendizagem das crianças e, em geral, do nível de apropriação e autonomia na leitura e na escrita. As atividades de Língua Portuguesa foram, assim, diversificadas em vários momentos, e abrangeram diferentes eixos de ensino desse componente, especialmente os eixos da leitura e apropriação e consolidação do SEA. Durante as atividades voltadas para a leitura de textos literários, a apropriação do sistema de escrita alfabética e a produção de textos, as professoras tiveram a preocupação de distribuir, em um mesmo grupo, crianças com diferentes níveis de conhecimento da língua, para que as mais atrasadas pudessem avançar em suas aprendizagens.

No componente de Artes, as crianças realizaram atividades manuais e pinturas relacionadas ao Dia da Consciência Negra. Além disso, a dança do ritmo mazurca e a roda de capoeira também estiveram entre as atividades desenvolvidas.

Como culminância da sequência didática, as professoras relataram a realização das seguintes atividades:



No dia 03 de dezembro, dando encerramento com a culminância da sequência na Escola Municipal Avelino Alves, reuniram-se todos os alunos e a comunidade local. Todos foram recepcionados com apresentações das atividades realizadas pelos educandos e orientadas pelas professoras. Também ressaltamos a colaboração que os pais deram ao participarem das pesquisas coletadas pelos alunos. Cada turma fez algumas apresentações sobre a temática abordada:

Os alunos do 1º e 2º anos apresentaram as músicas: “Nininha” e “As cores”, com as letras xerocadas e a utilização do som. Além disso, apresentaram cartazes sobre a diversidade cultural.

Os alunos do 2º ano apresentaram a história: “Menina bonita do laço de fita”, por meio de fantoches.





Os alunos do 3º ano apresentaram as músicas: “Cara de bobo”, “Meu coração” e “Irmão afro”, com a utilização do som.

Os alunos do 4º e 5º anos apresentaram capoeira e mazurca, com músicas cantadas pelos alunos, em grande roda. Os alunos do 5º ano apresentaram, ainda, uma peça teatral contando a história do livro “Pretinho, meu boneco querido”, por meio de fantoches.



Em relação ao trabalho com a área de Linguagens, de modo articulado com os direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa, é importante recomendar que

[...] as crianças apreciem diferentes produções artísticas e também elaborem suas experiências pelo fazer artístico, ampliando a sua sensibilidade e a sua vivência estética. [O trabalho também deve] possibilitar a socialização e a memória das práticas esportivas e de outras práticas corporais.” (CORSINO, 2007, p.61)

Isso é o que os alunos e a comunidade puderam vivenciar com o desenvolvimento do referido projeto e, especialmente, com sua culminância, momento em que a capoeira, a mazurca e o teatro de bonecos, além da apresentação de outras músicas relacionadas ao tema, foram valorizados como manifestações culturais e artísticas legítimas e relevantes.

Ampliar a sensibilidade e a vivência estética perpassa pela necessidade de contemplar todas as linguagens artísticas que valorizem a pluralidade cultural, contribuindo, assim, com o processo de identidade, no diálogo com as raízes culturais da própria comunidade e/ou de grupos locais, e com os usos da memória cultural, na reflexão crítica sobre os elementos e os princípios de organização de cada linguagem artística e no posicionamento crítico sobre quem controla os mecanismos de produção e recepção dos circuitos culturais.

Outras áreas de conhecimento também podem ser contempladas no trabalho pedagógico, objetivando atender às expectativas de aprendizagens da turma, como, por exemplo, as Ciências Naturais que, partindo da necessidade da observação, do registro e da investigação no processo de compreensão dos temas de natureza científica e técnica, buscam valorizar as curiosidades das crianças, suas representações e seus conceitos intuitivos, em busca de compreensões mais complexas dos fenômenos. Sendo assim, a escola pode oportunizar reflexões que auxiliem as crianças a tomarem decisões e a enfrentarem situações problematizando as verdades provisórias das Ciências.

No que se refere ao trabalho com as Noções Lógico-Matemáticas, Corsino (2007, p.60) evidencia que é relevante estimular a criança

a identificar semelhanças e diferenças entre diferentes elementos, classificando, ordenando e seriando; a fazer correspondências e agrupamentos; a comparar conjuntos; a pensar sobre

números e quantidades de objetos quando esses forem significativos para [ela], operando com quantidades e registrando as situações-problema (inicialmente de forma espontânea e, posteriormente, usando a linguagem matemática).



O caderno 3, no texto sobre "Os diferentes enfoques no Ensino de número", faz uma discussão sobre o ensino da Matemática, com foco no papel do aluno e professor, destacando as perspectivas: tradicional, empírico-ativista e alfabetização matemática na perspectiva do numeramento.

Tal discussão não está distante do que muitos professores realizam em sala de aula e do que foi discutido na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2014, ocasião em que foram abordadas não só questões conceituais da área de Matemática, mas reflexões metodológicas e de conteúdos, que podem ser estendidas às práticas de ensino como um todo. Dentre elas, destacamos a concepção acerca do ensino linear e mecânico da matemática que, tradicionalmente, estava voltada tão somente à gradação de definições e à prática de exercícios que priorizavam a repetição e memorização dos conteúdos matemáticos.

Nesse sentido, a concepção também por nós defendida é a de que a alfabetização matemática se volte para a perspectiva do letramento, ou seja, para os usos sociais dos conceitos matemáticos. Para isso, o trabalho pedagógico deve voltar-se para todos os eixos de conhecimento da área Matemática. Trata-se de uma preocupação



Conferir os cadernos do PNAIC: Alfabetização Matemática, 2014. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>.

voltada para a democratização do saber através da apropriação do conceito de número, da aquisição da representação numérica do sistema decimal, das operações na resolução de problemas, da geometria, das grandezas e medidas, de noções de estatística, dentre outras.

Destacamos que o desenvolvimento de projetos integradores e significativos nos ciclos de formação devem privilegiar o trabalho coletivo entre professores e equipes técnicas, bem como assegurar os tempos e espaços para tal articulação. A própria formação do PNAIC vivenciada em 2013/2014 foi um espaço, em muitos locais, de socialização e troca de experiências docentes.

Integrar conhecimentos, de modo a favorecer os Direitos de Aprendizagens das Crianças é, assim, tarefa de todos os sistemas e redes de ensino e do coletivo de professores de cada escola, em particular. No caso das escolas do campo, em sua maioria unidocentes, o desafio é ainda maior e requer integração com a comunidade e com professores de escolas das comunidades vizinhas ou da própria comunidade, como evidenciou o relato das professoras do agreste pernambucano.

Considerações finais

O debate sobre os diferentes objetivos para as áreas do currículo no Ciclo de Alfabetização, na perspectiva de oportunizar ampliação de conhecimentos e práticas culturais, nos instiga a problematizar uma dupla exigência: de um lado, a necessidade de integrar vários saberes para compreensão da realidade e ampliação da inserção nos mais diversos espaços da sociedade; de outro, a importância de aprofundar o conhecimento nas áreas específicas, sem recorrer a modelos estanques e uniformes.



Para pensar sobre como trabalhar com saberes de forma mais diversificada e articulada, concordamos com Arroyo (2006), quando nos alerta que é preciso repensar e reinventar um currículo a partir das sensibilidades para com os educandos e na concepção de sujeitos de direito ao conhecimento. Sendo assim, precisamos provocar a discussão sobre as concepções mercantilizadas do currículo, do conhecimento e dos sujeitos do processo educativo.

Por fim, integrar os saberes e conhecimentos de forma a atender às expectativas e especificidades das crianças no Ciclo se articula a uma visão ampla, que considera os diferentes tempos e espaços de aprendizagem. Trata-se de valorizar as experiências e os conhecimentos das crianças sobre si e sobre o mundo, no processo de elaboração das habilidades, saberes e reflexões a serem contemplados na sala de aula, como direitos de aprendizagem, que não podem mais ser negligenciados pelos sistemas, pelas redes de ensino e pelas escolas.

Referências

ARROYO, Miguel. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: **Indagações sobre o currículo**. BEAUCHAMP, Jeanete *et al.* (Orgs.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUZA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 30, n. 01, p. 31-50, jan-abr/2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº7, de 14 de novembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. Ano 01. Unidade 01. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CUNHA, Isabel Bileckida. A postura docente e os ciclos de aprendizagem em São Paulo. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, n° 5, pp 03-12, jan-jun/2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n° 80, set./2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000015>>. Acesso em março de 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n° 100, p. 965-987, out./2007.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas de Avaliação em Linguagem. Palestra proferida em Mesa Temática do **VI Seminário em Educação e Linguagem**. Olinda: mar/ 2014.





AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO

Evangelina Maria Brito de Faria (Professora da Universidade Federal da Paraíba)
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (Professora da Universidade Federal da Paraíba)

A proposta de currículo inclusivo defende que todas as crianças têm direito a aprender. Conseqüentemente, pelo viés desse currículo, é dever da escola garantir condições favoráveis de aprendizagem, considerando as diferentes trajetórias de vida dos estudantes. Nessa perspectiva, a avaliação é vista como intrinsecamente ligada às ações de ensino, servindo como ponto de partida para o planejamento didático, rompendo com a concepção excludente de avaliação para reprovação.



No texto 1 deste Caderno, Ferrazo discute a perspectiva de currículo defendida no PNAIC.

Dando continuidade a tal discussão, neste texto, refletiremos sobre conceitos de avaliação desenvolvidos nos Cadernos anteriores de Linguagem e de Matemática, ilustrando os principais pressupostos expostos com a apresentação de uma proposta de avaliação de texto escrito. No último tópico, discutiremos sobre práticas avaliativas inclusivas de professores.



Nos cadernos de formação, nas unidades 1 e 8 / PNAIC 2013, os princípios da avaliação formativa são discutidos.

O tema visa a um aprofundamento da avaliação na perspectiva formativa. Para isso, gostaríamos de lembrar o que foi visto anteriormente sobre o assunto.

Nos Cadernos de Formação da unidade 1 / PNAIC 2013, a proposta do Ciclo de Alfabetização defende a lógica da avaliação formativa, que propõe uma aprendizagem como processo, em que nada é desconectado, em que todas as ações são vistas em relação aos outros atores da comunidade escolar. Uma avaliação feita para garantir as aprendizagens, para a redefinição de um planejamento contínuo. Uma cadeia de ações interligadas. Uma avaliação com ênfase em seu aspecto processual, contínuo, que tem como finalidade compreender o que os alunos já sabem e o que precisam aprender. Sendo assim, serve para que os professores programem intervenções que atendam à diversidade de necessidades pedagógicas de sua turma, considerando que a turma sempre será heterogênea, independente da presença ou não de crianças com necessidades educacionais especiais. Isso significa uma mudança em todos os planos educacionais: currículo, gestão escolar e, naturalmente, o próprio modo de avaliar.

Neste contexto, o PNAIC aborda algumas implicações das práticas avaliativas, tais como: avaliar para favorecer a aprendizagem, para redirecionar a prática na sala de aula, e avaliação não só do aprendiz, mas também das estratégias didáticas implementadas. Dito de outra maneira, o Programa amplia e recomenda que o processo avaliativo perpassse pelos processos educacionais e pelos sujeitos envolvidos na alfabetização, ou seja, é preciso avaliar o sistema educacional, o currículo, a escola, o professor e as próprias práticas de avaliação.

Para avaliar o sistema de ensino, esse Programa faz menção aos mecanismos já conhecidos: O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e a Prova Brasil, e aos elaborados pelos próprios estados brasileiros. Esses mecanismos de avaliação dão visibilidade aos aspectos macros, os quais possibilitam orientar políticas públicas na área de educação.

Em relação à avaliação do currículo, o Programa destaca a necessidade, em primeiro lugar, de discutir o que está presente nos documentos oficiais, ou seja, a lacuna que há entre o currículo pretendido e o vivenciado nas escolas. Em segundo lugar, enfatiza a importância da avaliação do currículo, para que seja realizada pelos vários sujeitos que participam do processo educativo no espaço escolar: equipes pedagógicas das Secretarias e das escolas, professores, os próprios estudantes e a comunidade a que a escola pertence.

É importante que a escola seja também avaliada. E, nesse sentido, são enfatizados dois aspectos: primeiro, a organização interna da unidade educacional; segundo, o monitoramento das ações. Em relação ao primeiro aspecto, destaca-se a unidade educacional. A escola é uma unidade composta por diretores, professores, especialistas, pedagogos, merendeiros, todos integrados por um objetivo comum: construir um espaço de aprendizagem. Assim, todos são responsáveis pela escola. Por isso, a sala de aula não deve ser um ambiente de responsabilidade apenas do professor, mas de todos. A disposição das cadeiras, o cantinho da leitura, os espaços dos jogos, o apoio dos especialistas, as diretrizes pedagógicas, tudo deve ser discutido e avaliado coletivamente.

Em relação ao segundo, são priorizadas as avaliações sobre as reais necessidades dos aprendizes, especificamente daqueles que não consolidaram os conhecimentos, capacidades e habilidades previstos para uma determinada etapa de escolarização. Lembramos a necessidade da elaboração de um parecer, de um registro pelo professor, sobre seus alunos, contendo suas potencialidades e avanços, para que o professor do ano seguinte possa ter uma base para desenvolver seu trabalho. Esse mecanismo mostra uma integração entre as etapas escolares e aponta para que o professor do ano seguinte já pense nas estratégias pedagógicas para acolher essa nova demanda. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico pode encaminhar propostas concretas como a do registro para a potencialização da aprendizagem dos aprendizes.

Outro ponto essencial é a avaliação do docente, de sua didática e de seu relacionamento com os alunos. Muitos detalhes às vezes escapam; por isso, saber escutar os alunos para discernir o que pode motivá-los é fundamental para o professor redefinir suas estratégias de ensino.

E, finalmente, há a avaliação da aprendizagem dos alunos, que perpassa todas essas outras avaliações. Para tanto, é essencial que sejam planejadas boas estratégias para avaliar os alunos, como também boas intervenções, para que eles avancem no seu processo de aprendizagem. O Programa recomenda duas ações importantíssimas: 1) estabelecer o que as crianças precisam aprender em um





determinado tempo; e 2) selecionar as estratégias de avaliação que sejam mais adequadas à verificação do que foi aprendido.

Como podemos observar, nas diretrizes do Programa, a perspectiva de avaliação é **formativa** e concorre para o crescimento de todos os agentes envolvidos no processo educativo. Com base nesse conceito de avaliação, o PNAIC defende um princípio fundamental da ação pedagógica: o **princípio da inclusão**, que surge como um desafio para garantir o direito de alfabetização plena aos alunos até o 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Nessa perspectiva, a avaliação é considerada como um processo inclusivo e fundamental para a lógica do ciclo, que apresenta uma proposta de maior flexibilidade com o tempo e mais continuidade do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização.

Para ilustrar como tais princípios podem ser concretizados nas práticas avaliativas, esboçaremos a apresentação de uma proposta de avaliação. Escolhemos, para tal, tratar da avaliação do texto escrito, que tem sido uma dificuldade no campo da avaliação.

Avaliando a escrita

No sentido de ver a avaliação como um meio para garantir o direito à alfabetização até o 3º ano, trazemos uma proposta de avaliação apresentada por Bezerra e Reinaldo¹⁰ (2014) e trabalhada na formação em linguagem do PNAIC Paraíba no ano de 2014. Essa proposta encontra-se no texto “Avaliando a escrita e trabalhando com a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. No texto, com foco na reescrita de gêneros textuais na escola, uma das lacunas do ensino na atualidade, são discutidos elementos avaliativos, em torno de uma produção textual do gênero convite, escrito por um aluno do 3º ano, de uma escola pública de João Pessoa. As autoras chamam a atenção para a necessidade de

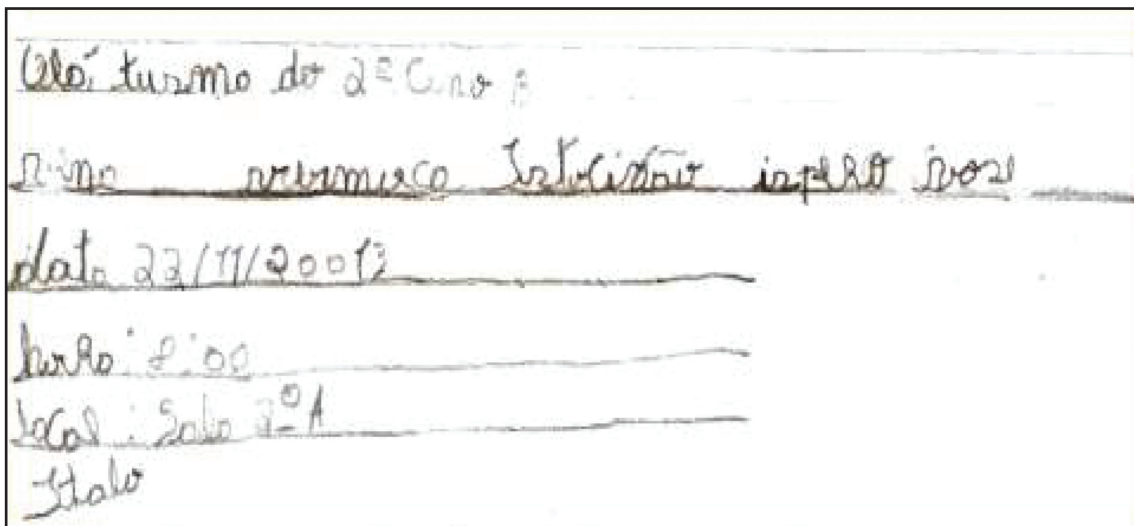
um encaminhamento adequado de escrita situada de texto, envolvendo três instâncias de operação da linguagem: a construção da base de orientação, o gerenciamento textual e a textualização (SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008 e LEAL, 2006). A base de orientação corresponde ao conjunto de procedimentos que guia o produtor no processo de gerenciamento textual. Esse gerenciamento remete ao planejamento global do texto, momento em que o produtor toma decisões relativas a: a) o que será dito, resgatando da memória e selecionando seus conhecimentos sobre o tema; b) qual modelo textual escrito será adotado na situação, mobilizando conhecimentos sobre a estrutura geral do texto e sobre as estratégias mais adequadas para o seu objetivo. Essas operações envolvem também as decisões mais gerais do produtor sobre a organização sequencial do texto, que podem ser alteradas no decorrer da atividade, a textualização, que envolve a tessitura do texto e a escrita das unidades linguísticas, em vista do que está sendo planejado. Nesse percurso, o processo de escrita se caracteriza pela recursividade das ações nele implicadas: o planejamento do que será dito, a escrita da sequência linguística em função

Veja o texto
“Avaliação no ciclo
de Alfabetização:
Reflexões e
sugestões” do
Caderno de
Linguagem: Currículo
na Alfabetização
PNAIC 2012.

¹⁰ As referidas autoras são professoras da UFCG e compõem a equipe de formadores de Linguagem do PNAIC Paraíba.

desse planejamento, a revisão do que foi escrito; o planejamento do próximo trecho do texto, a escrita, a revisão e assim por diante. (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 01).

No texto, as autoras supracitadas apresentam um convite, que foi produzido na Escola Municipal Aruanda, de João Pessoa – PB, retirado na Dissertação de Mestrado de Soares, defendida em 2013¹¹. A sequência foi preparada em torno da culminância do projeto de leitura na escola e envolvia a necessidade de convidar a turma do 2º ano para visitar a exposição literária do 3º ano. Logo, os procedimentos de base de orientação, gerenciamento textual e de textualização estiveram envolvidos no processo de escritura textual. Durante a implementação da sequência, surgiram produções como a de Ítalo, apresentada a seguir e comentada por Bezerra e Reinaldo (2014).



Levando em conta o gerenciamento textual, as orientações dadas contemplaram o que seria dito (alunos convidando outros para o evento da exposição de livros com contos infantis: conhecimentos que os alunos têm) e a organização geral do texto (informações específicas da estrutura de um convite: destinatário, evento, local, data e hora do evento e o emissor). Quanto à textualização, em se tratando de um convite, os alunos tiveram contato com esse gênero, observando seus aspectos textuais (encadeamento das informações através de enunciados) e linguísticos (seleção das unidades linguísticas como pronomes, verbos, substantivos, expressões indicadoras de tempo, espaço, entre outras) e, na sequência, passaram a escrever o convite. Após a reescrita, que se deu a partir de trocas entre os alunos, os convites foram enviados à turma do 2º ano.

A partir da sequência didática realizada em sala de aula, Bezerra e Reinaldo (2014) propõem um trabalho mais sistematizado em torno da reescrita do convite, apresentado a seguir:

¹¹ O relato foi produzido como atividade do PNAIC Paraíba realizada em sala de aula.





Uma vez escrito o convite, verificando que ele não atende, totalmente, ao que se espera desse gênero, é preciso dar ao aluno condições de revisar seu texto, para replanejá-lo e reescrevê-lo. Nesse sentido, algumas ações devem ser realizadas para encaminhá-lo no processo de reescrita, em relação à (ao):

- Explicitação das informações: de que exposição se trata? Então, vamos reescrever completando a informação? [...]
- Domínio das convenções ortográficas:
- pontuação, uso de letras maiúsculas e ortografia: Leiam a parte do convite que já foi reescrita antes:

“Venha ver nossa exposição de livros infantis com contos de fadas que escrevemos”. Depois dessa parte, que informação vem? “isperovose”. Essa informação significa a mesma coisa que foi dita antes? Como separar uma informação da outra? Levando em conta que são duas informações diferentes, vamos separá-las com um sinal gráfico, que se chama “ponto”. Então, vamos reescrever a segunda frase do convite: “ispero você”. Como essa frase vem depois de um ponto, deve iniciar-se com letra maiúscula, e como ela encerra o convite, deve terminar com um ponto. Em seguida, encontramos novas informações? Quais são elas? Então, as palavras “data”, “hora” e “local” são escritas com que tipo de letras? Vamos reescrevê-las? Como o autor do convite se dirigiu à turma do 2º ano B? Quando ele usou a palavra “você”, ele estava se referindo a quem? E como escreveu? Você já viu essa palavra escrita em outro lugar? (Sugerimos que o professor traga alguma propaganda ou frases em que essa palavra esteja presente) Como se escreve? Que alteração vamos fazer agora?” (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 02)

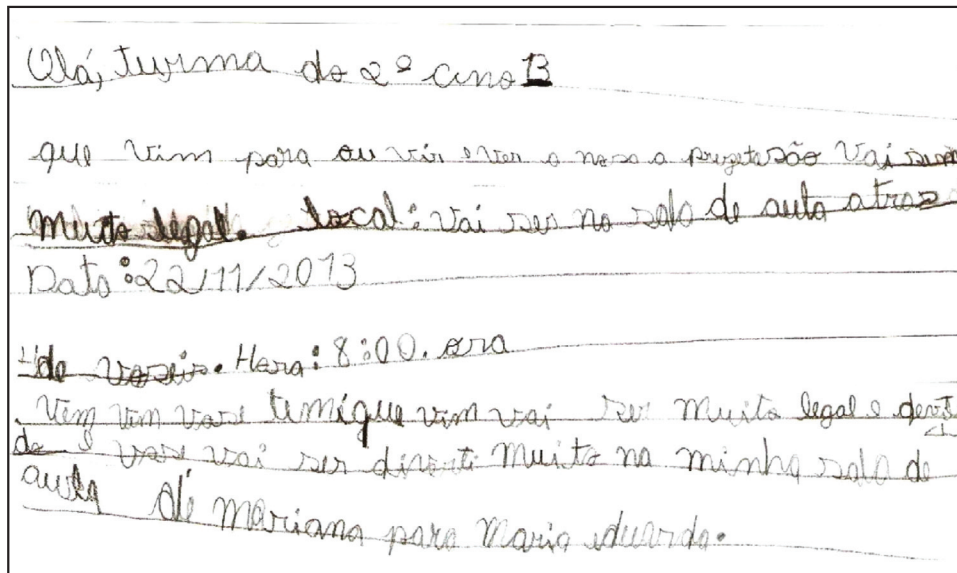


O primeiro comentário é a respeito da produção do convite. Sabemos que a aprendizagem da escrita envolve dois processos concomitantes: entender a natureza do sistema de escrita da língua, como por exemplo, conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V); e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever, como os aspectos discursivos. Na produção do convite, esses dois processos estão presentes. O aluno vai adquirindo o sistema no uso social dos gêneros. No caso em questão, a criança já entendeu o funcionamento de escrita e está em uma fase de consolidação das correspondências grafofônicas e das convenções ortográficas. É importante desenvolver atividades que explorem esse tipo de aprendizagem, com foco na apropriação do sistema de escrita, mas lembrando-se de que os outros aspectos referentes à textualidade devem ser privilegiados num trabalho de reescrita do texto.

Nessa proposta de avaliação, Bezerra e Reinaldo (2014) iniciam chamando a atenção para o trabalho anterior ao momento da escrita, que é essencial. Para a avaliação, elas partem da complementação do conteúdo do convite chamando a atenção para a tessitura textual, ao solicitarem a explicitação das informações presentes no convite produzido e depois centram a análise no domínio das convenções ortográficas, com o olhar para a pontuação, o uso de letras maiúsculas e a ortografia. Por fim, recordam os aspectos discursivos e textuais, perguntando a quem se dirige o convite, fazendo menção à estrutura composicional desse gênero. Elas concluem salientando que o tempo de aplicação das atividades de reescrita é definido pelo professor, considerando a realidade de cada turma, e que um princípio de reescrita que deve ser observado é o de isolar um problema de cada vez. No texto, foram elencados vários direitos de aprendizagem a serem observados na avaliação da produção escrita, para termos ideia da abrangência do processo.

Mais uma vez lembramos que a criança está em fase de consolidação das correspondências grafofônicas e que o processo de avaliação do texto escrito deve ser rotineiro na sala de aula, colocando em relevo tanto a situação discursiva como o domínio do sistema de escrita.

Vejam os outros convites, o de Mariana, da mesma sala, e a subsequente análise das autoras:



Convite de Mariana

Olá, turma do 2º ano B
 Que vim para ouvir e ver a nossa a prezetasão vai sim muito legal. local: vai ser na sala de aula atrás Data: 22/11/2103
 De voseis. Hora:8:00 ora
 Vem vim vose teméque vim vai ser muito legal e devitido e vose vai ser diverti muito na minha sala de aula de Mariana para Maria Eduarda. (reprodução)





A respeito desse convite, Bezerra e Reinaldo (2014) tecem os seguintes comentários:

“O convite de Mariana, embora apresente teor informativo aproximado do texto de Ítalo (ausência de explicitação da natureza da exposição), apresenta maior complexidade sintática (maior número de frases articuladas pelo ponto ou pela conjunção aditiva) e expressões avaliativas repetidas. Do ponto de vista da interação, o convite apresenta-se inadequado por se dirigir a dois destinatários (a turma e Maria Eduarda).

Um processo de reescrita desse texto poderia ser encaminhado da seguinte forma:

- Interação autor-destinatário: definir quem é o destinatário do convite. Pela repetição do pronome “você” e pela indicação do nome “Maria Eduarda”, vê-se que o destinatário do convite é essa colega de Mariana. Assim, é preciso reescrever o convite, indicando Maria Eduarda como destinatária desde o início do texto e modificando o seu fecho (eliminar o nome de Maria Eduarda, deixando apenas a assinatura de Mariana).
- Tessitura do texto: reagrupar informações da mesma natureza. O evento e os argumentos para convencer o destinatário a dele participar devem constar em um mesmo bloco, eliminando as repetições avaliativas desnecessárias; e as indicações de data, hora e local, em outro.

As questões de pontuação, uso de letras maiúsculas e ortografia podem seguir as mesmas orientações dadas para o texto de Ítalo.” (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 03)

Vemos, na prática, uma proposta de avaliação que leva em consideração as especificidades da criança e os direitos de aprendizagem.

Ao longo deste texto, vimos o processo de avaliação que deve percorrer todas as esferas da escola: uma avaliação formativa, realizada para garantir aprendizagens dos alunos. Particularmente, trouxemos para a discussão a avaliação do texto escrito, e realçamos a necessidade de o professor inserir com regularidade, no Ciclo de Alfabetização, a produção de texto e a sua avaliação voltada para os aspectos discursivos e linguísticos. Como a criança está em fase de consolidação do sistema de escrita alfabética, a avaliação deve ser vivenciada com a criança de forma natural, para que ela perceba que esse processo faz parte da caminhada de sua relação com a escrita. Vejamos agora algumas considerações sobre a avaliação e a inclusão.

Reflexão sobre práticas avaliativas inclusivas

Veja o Caderno de Linguagem: Alfabetização de crianças com deficiências: uma proposta inclusiva PNAIC 2013.



“Integrar” é diferente de “incluir”, na medida em que na integração há a inserção parcial do sujeito aprendiz, e na inclusão a inserção deve ser total. Sendo assim, numa perspectiva de educação inclusiva, é preciso assegurar condições para que as diferenças não sejam vistas como obstáculos a serem vencidos ou superados, e sim como uma dimensão constitutiva da prática pedagógica, que precisa ser considerada em todos os momentos: no planejamento, na realização das intervenções pedagógicas, nos processos avaliativos.

Para Staimback e Staimback (1999), o educador pode desempenhar um importante papel na percepção de que os alunos têm potencialidades e necessidades diferentes. É aqui chamamos a atenção para a palavra *educador*. Todos na escola são educadores. As diretrizes do PNAIC lembram sempre que todos são responsáveis. Assim, todos precisam entender e vivenciar uma escola inclusiva. Inclusão é um sistema em funcionamento. Se uma parte desse sistema não operacionaliza ações, todo o sistema não funciona, portanto não existe.



Veja o Caderno de Matemática: Educação Inclusiva PNAIC 2014.

Vimos que a escola é, dentre outras coisas, o espaço onde a norma se torna institucional. É sobre isto que estamos falando: institucionalizar a prática de aprender a ver as diferenças como contribuição; institucionalizar metodologias que atendam às especificidades de cada um e, assim, aproximem todos os alunos, independente da sua necessidade; institucionalizar práticas de professores (temos exemplos de todo o país) que se lançam na descoberta de novos caminhos para contemplar a aprendizagem de todos os alunos; institucionalizar flexibilizações curriculares que se propõem a alterar as práticas pedagógicas não apenas com o todo, mas com cada aluno; institucionalizar as boas iniciativas já existentes, para dar outra visão de escola. Por fim, é importante destacar que, quando falamos de “inclusão educacional”, o público-alvo da inclusão não se restringe a alunos com deficiência, mas abrange pelo menos três grandes públicos-alvo caracterizados como pessoas com necessidades especiais (NEE): Transtornos Gerais do Desenvolvimento (TGDs), Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Para exemplificar essa mudança na escola, relatamos duas experiências, que descrevem a importância da avaliação na identificação de caminhos a seguir. Diana Maria Marinho de Souza é professora da Sala de Recursos Multifuncionais do Centro Educacional de Atividades Integradas (CEAI) João Pereira de Assis de Campina Grande – PB e diz que há quatro anos convive com crianças com necessidades específicas. Eis o seu comentário:



Tenho aplicado vários recursos que estão disponibilizados na sala, entre eles: jogos educativos, pranchas, lupas, livros em Braille, livros em áudio, softwares educativos, várias ferramentas de informática e, quando necessário, confecciono





recursos para garantir a todos o direito à aprendizagem. Muito tenho me alegrado com os pequenos avanços, que esses alunos apresentam no dia a dia, entre eles com deficiência intelectual, que exibem variados graus de dificuldades de aprendizagem. Tenho alunos que, quando começaram a frequentar a sala, não conseguiam interagir com a turma, recusavam-se a participar das atividades a eles propostas; hoje participam ativamente, já mantêm pequenos diálogos, conseguem se concentrar ao assistir pequenos vídeos ou ao ouvir pequenas histórias, sendo capazes de recontar pequenos trechos do que ouviram. Já conseguem escrever o nome sem o auxílio do crachá. Reconhecem algumas letras do alfabeto e diferenciam letras de números.


Em relação a um aluno com baixa visão, ele chegou à sala sem conhecer as letras do alfabeto e, no momento, já lê e produz pequenos textos. No PNAIC, a Sequência Didática foi um dos recursos pedagógicos que mais me chamou a atenção, pois possibilita um trabalho mais organizado, tornando possível o crescimento e o aprofundamento dos conceitos e dos saberes. Trabalhando com a mesma, notei que os alunos que fazem parte da educação especial envolveram-se mais nas atividades, interagindo melhor com o grupo e sentindo-se mais incluídos no universo do conhecimento.

Percebi que assumir uma Sala de Recursos Multifuncionais não é adotar compromisso apenas com o educando e sua família. É ter compromisso com a escola, com a comunidade, com os professores e com os avanços na arte de ensinar. É deparar-se com desafios, mas através das ações em seu microespaço, podemos contribuir para uma sociedade, no futuro, mais justa, que enxergará igualdade nas diferenças e que garantirá direitos de aprendizagem com acessibilidade.



Em seu depoimento, vemos que a professora Diana compreendeu o objetivo das Salas de Recursos Multifuncionais. Em sua escola, a sala desempenha um papel importantíssimo: oportunizar que a criança com necessidades especiais aprenda em condições de igualdade em relação às demais crianças. A partir de **avaliações** que mostraram o não conhecimento das letras pelo aluno de baixa visão, a professora utilizou um recurso pedagógico, uma sequência didática, que produziu o efeito esperado: o desenvolvimento da habilidade da leitura e da escrita. Outro ponto importante a destacar é a sua visão das necessidades dos alunos, pois ela afirma que, além do material disponível na escola, ainda confecciona recursos para garantir a todos o direito à aprendizagem. Essa é uma atitude de quem conhece as necessidades e as aprendizagens consolidadas. E esse conhecer é construído através de um processo de *avaliação contínua*. Essa é a finalidade da *avaliação*: um caminho para garantir a aprendizagem.

O exemplo da professora Diana evidencia que é possível um trabalho realmente inclusivo, que vai além da socialização ou da permanência do aluno na escola, pois



Veja o Caderno
de Matemática:
Educação Inclusiva
PNAIC 2014.

está comprometido com o desenvolvimento integral, considerando, também, os aspectos cognitivos e os direitos de aprendizagem. A professora Diana, naturalmente, com o apoio da comunidade escolar, conseguiu fazer a criança com deficiência participar de atividades, aprender e interagir com a turma. E, em relação a si mesma, a docente descobriu-se, enquanto profissional, protagonista nessa situação.

A outra experiência é a de Maria Suely A. Ferreira, professora e pedagoga da Escola Municipal Centenário/SEDUC-Campina Grande, PB, que atende a 13 (treze) crianças de uma turma multietapa. Uma delas possui dificuldade na articulação da fala, outra apresenta a Síndrome de Wolf-Hirschhorn¹² e as demais são diagnosticadas com deficiência mental. Esses alunos apresentam dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), ou para estabelecer relações sociais, compreender regras, obedecer a elas e realizar atividades cotidianas.

Eis o relato da professora Maria Suely:



Estar inserida no PNAIC tem permitido ampliar meus conhecimentos e, mais que isso, tem me dado suporte para promover momentos específicos na área da Matemática, com propostas que vêm sendo inseridas no Plano de Atendimento Educacional Especializado de cada aluno atendido. Foi-me possível, a partir das reflexões iniciais dos primeiros encontros de formação, perceber a lacuna que havia nos planos existentes. Compreendi que, para além das necessidades, esses alunos têm direitos de aprendizagem que devem ser considerados, respeitando-se, também, as suas potencialidades e limites. Sendo assim, vem sendo proporcionado aos alunos, na Sala de Recursos, turma multietapa, as devidas adaptações das atividades estudadas no PNAIC, como pode ser visto nas fotos a seguir.



Arquivo dos autores

¹² Síndrome de Wolf-Hirschhorn, também conhecida como *síndrome 4p-*, é uma mutação genética causada pela deleção de parte do braço curto do cromossomo 4. Os portadores da síndrome possuem um atraso mental grave, microcefalia, hipotonia (baixa musculatura), palato (céu da boca) profundo em consequência de fissuras congênicas do lábio superior.





Sinto-me muito gratificada ao ver o crescimento dos alunos. Melhor, eles também ficam felizes quando conseguem progredir. Passei a acreditar que a construção não é um ato pronto, mas um processo no qual cada verbalização, cada expressão, as tentativas e descobertas são sinalizadores de que, a seu modo e em seu ritmo e tempo, as crianças, com deficiência intelectual de diversas ordens, podem aprender, porque vi que está havendo aprendizagem.



Também a professora Suely conseguiu implementar na Sala de Recursos práticas inclusivas. *Avaliar* a própria atuação a fez ver que os planos existentes na escola não davam conta das especificidades que adentravam por sua sala. De posse dessa reflexão, alterou, adaptou e percebeu que o resultado pode ser diferente. Mais uma vez chamamos a atenção do leitor para a importância da *avaliação* em todos os planos na comunidade escolar. Sabemos que não é fácil, porém não é impossível. Com planejamento, determinação e conhecimento, esse trabalho, em parceria com a sala de aula, mostra seus efeitos. Naturalmente, são muitas as possibilidades de trabalho. Aqui elencamos algumas, com o objetivo de evidenciar uma mudança nas escolas, de apontar alguns cuidados que os professores precisam ter ao elaborar instrumentos e realizar diferentes práticas avaliativas para que assegurem, de fato, a inclusão de todos: a existência de tecnologia assistiva, a preparação de materiais para atender a necessidades específicas, a atenção individualizada, a organização do trabalho em sequências didáticas, a inclusão e permanência da criança no grupo, a presença de equipes de profissionais que trabalham de forma integrada e, principalmente, a clareza de que incluir é, de fato, assegurar o direito de aprender.

Os exemplos selecionados abordam crianças com deficiências, porém lembramos que o conceito de inclusão defendido neste trabalho contempla todas as crianças. Esses são dois exemplos, mas sabemos da existência de vários nas diversas regiões do país.

Veja o Caderno
de Matemática:
Educação Inclusiva
PNAIC 2014.

Conclusões

Vimos, ao longo deste texto, a avaliação formativa ser retomada, sendo evidenciada sua ênfase em seu aspecto processual, contínuo, que tem como finalidade compreender o que os alunos já sabem e o que precisam aprender. E percebemos, nas práticas avaliativas apresentadas, exemplos de relações humanas que incluem e garantem aprendizagem.

Para concluir, queremos trazer ao diálogo Silva (2005, p 38.), que admite “não acreditar em fórmulas mágicas, em metodologias universais ou em avanços

tecnológicos que funcionam como milagres para a questão educacional. Por outro lado, acreditar nas relações humanas, que acontecem dentro dos muros escolares.” Não só dentro dos muros escolares como também fora deles. Mais uma vez ressaltamos que a escola é feita por todos nós. Serão nossas práticas avaliativas que imprimirão um novo parâmetro de garantia de aprendizagem. Serão nossas relações humanas que darão vida a uma nova escola.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. Avaliando a escrita e trabalhando com a escrita nos anos iniciais do EF. In: **Cadernos do 2º Seminário de formação de orientadores de estudo PNAIC/UFPB**. João Pessoa, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. Ano 01. Unidade 01. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 02. Unidade 01. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo Inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Ano 03. Unidade 01. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no Ciclo de Alfabetização: perspectiva para uma Educação do Campo. Cadernos de Educação do Campo. Unidade 01. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência. Brasília: MEC/SEB, 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEB, 2014.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008

SCHNEUWLY, Bernard; Dolz, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas. S.P: Mercado de Letras, 2004





SILVA, Ângela Carrancho. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulália *et. al.* **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

STAIMBACK, Susan; STAIMBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: DIVERSIDADE DE EXPERIÊNCIAS E MODOS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Leila Britto de Amorim Lima (Professora da Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes)
Carolina Figueiredo de Sá (Doutoranda da Universidade Federal de Pernambuco)

Nos últimos anos, a partir dos movimentos dos trabalhadores do campo, de pesquisadores e de professores, a educação do campo tem galgado espaços na agenda política nacional. Atrrelada à ideia de alternativas educacionais que priorizem o atendimento das necessidades da população do campo, a valorização da identidade do trabalhador rural e a busca por um projeto democrático, a educação do campo se contrapõe a um modelo que inferioriza o camponês e as políticas educacionais que se voltam para a formação de mão de obra para o trabalho. Todavia, ainda são muitos os desafios que a escola do campo enfrenta para pensar sobre modos de organização curricular que, de fato, contemplem as especificidades das comunidades do campo na dimensão da garantia de direitos de aprendizagem.

Diante disso, buscaremos refletir sobre os desafios e possibilidades do Ciclo de Alfabetização para as escolas do campo, dialogando com alguns princípios gerais das Diretrizes Operacionais Básicas para as Escolas do Campo, refletindo acerca de alguns limites e perspectivas da organização curricular das escolas multisseriadas. Discutiremos também sobre a importância de se pensar o currículo no Ciclo de Alfabetização nas escolas do campo como um leque de possibilidades que dinamizam e flexibilizam a busca pelos direitos de aprendizagem das crianças.

Os modos de organização escolar das escolas do campo nas orientações legais: limites e possibilidades

O debate sobre os modos de organização escolar para a educação do campo não pode estar dissociado da luta pela identidade camponesa e por um projeto contra-hegemônico por meio do qual os sujeitos buscam práticas favoráveis às propostas político-pedagógicas à educação do/no campo. Ao discutir acerca das identidades que estão sendo construídas pelos indivíduos que assumem essa luta, Caldart (2002, p.18) alerta-nos que a escola no/do campo representa não só o direito de as pessoas terem acesso a uma educação no lugar onde moram, mas também a necessidade de construção de um projeto educativo que considere a participação das pessoas, sua cultura e necessidades.

Compreendendo que o(s) currículo(s) é(são) permeado(s) por significações sociais do conhecimento, nos perguntamos: quais aprendizagens e experiências podem ser ofertadas na educação do campo que não só contemplem as especificidades espaço-temporais, mas também possibilitem a garantia de direitos e acesso aos bens simbólicos da sociedade? E como organizá-las relacionando-as aos interesses e desenvolvimento dos estudantes?



Ver Texto 1 deste
Caderno.



As especificidades da educação e dos sujeitos do campo estão incluídas não só no debate geral sobre educação, mas também no âmbito das políticas públicas. A própria legislação educacional vigente, tal como a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n.º 9394/96” e as “Diretrizes Operacionais Diretrizes para a Educação Básica das Escolas do Campo” (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) representam alternativas à busca de direitos que historicamente tinham sido renegados.

A LDB 9394/96, em seu artigo 28, já aponta direcionamentos para a educação do campo, destacando a necessidade de os sistemas de ensino realizarem as devidas adequações às peculiaridades da vida rural e de cada região em relação aos conteúdos curriculares, metodologias e organização escolar. A menção à oferta da educação básica para a população rural na referida lei retrata a necessidade de implementar uma educação que resgate as identidades dos sujeitos do campo, bem como um olhar diferenciado para a escolha de conteúdos e metodologias que dialoguem com as vivências políticas e experiências culturais que valorizem as singularidades do campo.

Considerando as dificuldades que os estudantes das áreas rurais possuem para permanecerem na escola nas diversas modalidades de ensino, um dos limites da prescrição sobre a oferta da educação básica para a população rural na referida lei remete à ausência de orientações sobre a necessidade de garantir a continuidade aos estudos, bem como a ausência de políticas públicas que impulsionem o acesso à educação básica¹³. Não podemos esquecer que os sujeitos imersos em diversas comunidades já possuem muitos saberes acerca do funcionamento da sociedade e interagem em vários eventos que demandam atuação política e engajamento social. Nesse sentido, as políticas públicas devem pensar em leis que garantam não só acesso e permanência, mas, principalmente, uma formação pautada na própria emancipação dos sujeitos do campo. Historicamente, as políticas educacionais brasileiras para o meio rural:

Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos. (CALDART, 2002, p.19)

Nesse sentido, documentos oficiais refletem significados ideológicos, de poder e de cultura e influenciam, de forma direta ou indireta, a preparação, a efetivação e a avaliação de currículos, programas e planos institucionais e ao, mesmo tempo, direcionam a seleção de metodologias, saberes e habilidades necessárias para a Educação do/no Campo. Segundo Moreira (2003, p.15), o currículo sugere “representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças, e decodificadas nas escolas, também

¹³ A Resolução n.º 2 (CNE/CEB, 2008) estabelece algumas diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. O parágrafo 1.º do artigo 1.º destaca que a educação do campo terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, com qualidade, em todo o nível da Educação Básica.

de modo complexo, pelos indivíduos nelas presentes”. É, portanto, no âmbito dos movimentos de embates¹⁴ que a Educação do Campo procura espaços articulados entre o Estado e a sociedade civil organizada, apresentando avanços no processo de reconhecimento dos direitos dos povos do campo à Educação, como também impulsionando as buscas por práticas pedagógicas alternativas que contribuam, a partir das práticas já existentes, para a formação dos sujeitos do campo.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) previstas na LDB nº 9394/96 – art. 26º também estabelecem orientações para a educação brasileira em suas várias modalidades. Dessa forma, os planejamentos curriculares e, conseqüentemente, os modos de organização escolar nas escolas do campo podem dialogar com as DCNs no que concerne aos princípios e fundamentos epistemológicos que visem ao “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1998, p. 6). No entanto, cabe ressaltar que a discussão sobre a universalização do ensino para Educação do Campo, tal como discutimos acima, não está dissociada da necessidade de superação das perspectivas de “adaptação” aos modelos urbanos e “adequação” para formação de mão de obra para o trabalho.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), visualizamos orientações que postulam a necessidade de construção de uma memória coletiva, da luta e do resgate da identidade do campo na tentativa de romper com a concepção de escola marginalizada que reforce a relação unilateral campo-cidade. Essas diretrizes representam um grande marco para a educação do campo, na medida em que incorporam reivindicações dos movimentos sociais vinculados aos povos do campo (FERNANDES, 2002), fortalecem a ideia de educação como “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2001, p.1).

A tentativa de superar a dicotomia entre campo-cidade e de reverter a ideia de que as áreas rurais são atrasadas, que atribuem visões discriminatórias e estigmatizadas para a população do campo também é contemplada nas “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo”. Nelas se considera “a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola” (BRASIL, 2004). As várias realidades de escolas (dos assentamentos, acampamentos, comunidade quilombolas, seringais, dentre outras) já sinalizam formas de organização curriculares mais próximas das realidades das escolas rurais que organizam o tempo/espço escolar se distanciando das ideologias e dos modelos urbanos de educação e de escola. Sendo assim, os currículos e modos de organização pedagógica devem articular princípios que se

¹⁴ Tal aspecto não anula as dificuldades do poder público em implementar um sistema educacional que atenda às necessidades das populações do campo. (Cf. Hage, 2011)





voltem a um projeto de emancipação social e política que fortaleça a cultura e os valores das comunidades camponesas.

Dessa forma, compreendemos que a ideia de educação do/no “campo” é constituída num espaço de lutas e forças que se entrecruzam na sociedade. Não podemos deixar de destacar que a possibilidade de acesso aos conhecimentos sistematizados construídos pela humanidade também faz parte das lutas por melhorias na educação e na vida no campo. Com isso, muitas escolas buscam ações para (re)criar as práticas pedagógicas nos mais diversos espaços formativos que se comprometem com as mudanças de paradigmas e com a necessidade de uma reflexão político-pedagógica da educação do campo; uma educação que não só valorize a luta pela ampliação de direitos à educação e à escolarização, mas, principalmente, que fortaleça o engajamento político em prol de uma escola que, além de se situar no campo, também seja do campo.

A preocupação em situar aspectos normativos e legais tem a intenção de problematizar os avanços e limites da construção da educação básica do campo, bem como refletir acerca dos desafios para a implementação de políticas educacionais na construção curricular do Ciclo de Alfabetização nas escolas do campo, aspectos que trataremos no tópico seguinte.

As escolas multisseriadas do campo: heterogeneidade e desafios da construção curricular no Ciclo de Alfabetização

Do conjunto de escolas do campo existentes em nosso país, 42.711¹⁵ possuem turmas multisseriadas¹⁶, nas quais crianças de diferentes anos ou ciclos escolares compõem a mesma classe. De modo geral, essas escolas situam-se em locais de menor densidade populacional, onde o quantitativo de crianças não possibilita formar uma turma para cada ano escolar, e atendem, na mesma classe, meninos e meninas com idades diferentes que, em muitos casos, variam desde a Educação Infantil (crianças com 3, 4 ou 5 anos) até o final do 1º ciclo ou início do 2º (crianças com 8, 9 ou 10 anos de idade). A variedade de *idades* e, conseqüentemente, de *interesses* das crianças nessas turmas é uma realidade que os(as) professores(as) têm de levar em conta diariamente ao planejarem e executarem as suas atividades. Como mobilizar a vontade de aprender do conjunto das crianças? Como engajá-las, de forma significativa, nas propostas escolares?

Não há respostas simples ou prontas para tais questões. Favorecer situações de aprendizagem que interessem a grupos geracionais distintos é um desafio cotidiano dos(as) professores(as) de turmas multisseriadas. Nesse sentido, uma boa estratégia, que tem sido relatada de forma recorrente em diferentes pesquisas, seminários e encontros de formação, é a de envolver toda a turma num mesmo projeto, o qual se desdobra numa série de atividades coletivas e diferenciadas, de acordo com as

¹⁵ Porcentagem/quantidade de escolas multisseriadas do campo em relação ao total.

¹⁶ Dados do Censo Escolar de 2011.

aprendizagens e interesses do grupo. Nesses projetos e sequências didáticas, as atividades coletivas favorecem a integração e a troca de conhecimentos entre as crianças e podem ser realizadas através de brincadeiras, contação de histórias, dentre outras possibilidades. Já as atividades diferenciadas cumprem o objetivo de ampliar a aprendizagem dos estudantes com questões desafiadoras para cada subgrupo da turma, nos quais variados componentes curriculares podem ser trabalhados, de forma integrada, no decorrer dessas atividades.

Quanto à heterogeneidade de *anos e ciclos escolares* que constitui uma especificidade das turmas multisseriadas, ressaltamos, em primeiro lugar, que os desafios de integrar os objetivos de trabalho de cada ciclo de aprendizagem são enormes e não devem ficar a cargo de cada professor(a), isoladamente. Isso implica a necessidade de as redes de ensino promoverem, junto aos professores e às comunidades, espaços de ampla discussão visando à elaboração de currículo específico para as escolas do campo. O que ocorre, na maior parte dos municípios, é que os currículos das escolas da cidade são mecanicamente transpostos para as escolas do campo, desconsiderando-se, muitas vezes, as necessidades e interesses das populações camponesas. Além disso, tal procedimento gera, muitas vezes, angústia e enorme sobrecarga de trabalho para os(as) professores(as) das turmas multisseriadas, por terem que elaborar quatro, cinco ou mais planejamentos, para cada série ou ano escolar (HAGE, 2011; BARROS, HAGE, CORRÊA, MORAES, 2010).

No caso de propostas mais articuladoras (de diferentes saberes e conhecimentos), é possível pensar no grupo-classe sem a fragmentação que implica o sistema seriado. Ou seja, ao invés de o(a) professor(a) enxergar sua classe como se ela fosse 4 ou 5 turmas em uma, de acordo com a definição formal das matrículas por cada série, o docente experiente geralmente visualiza que possui um grupo único, com diferenças quanto ao nível de conhecimento, por exemplo. Isso, geralmente, facilita a integração do planejamento e dos objetivos pedagógicos e a organização didática nas aulas. Nesse sentido é que Hage e Barros (2010) defendem que o paradigma da seriação seja *transgredido* nas escolas multi-idade do campo.

Para isso, destacamos que a definição clara de “direitos de aprendizagem” ao longo do Ciclo de Alfabetização pode contribuir com a progressão do ensino nas turmas multisseriadas. Tais direitos, propostos pelo PNAIC em 2013 para cada ano e em relação a cada componente curricular, podem constituir-se como uma referência para o estabelecimento de objetivos ao longo do Ciclo, o que, no entanto, não significa rigidez de metas, dados os diferentes tempos, ritmos de aprendizagem e contextos vivenciados pelas crianças.

Outro importante aspecto a ser levado em conta na elaboração dos currículos para escolas multisseriadas é a *heterogeneidade de culturas e saberes dos povos do campo* existente em nosso país, conforme já pontuamos. Escolas situadas no sertão, ou em comunidades ribeirinhas, quilombolas ou de diferentes povos indígenas





Ver Texto 6 desse Caderno que discute sobre a escolarização dos povos que conseguiram preservar sua língua materna e têm o português como segunda língua.

devem ter assegurado o direito aos processos, à forma de organização e aos objetivos escolares com os quais se identifiquem. A falta de definição clara de tais direitos contribui para naturalizar o fato de que crianças das classes populares têm chegado ao final do Ciclo de Alfabetização, ou até mais adiante, sem se alfabetizarem.

Em se tratando do aprendizado da língua escrita, a *heterogeneidade de níveis de leitura e escrita* das crianças é comum em grande parte das turmas dos anos iniciais do Ciclo e em turmas nas escolas das cidades. Pesquisas recentes (CRUZ, 2012; OLIVEIRA, 2010) têm evidenciado a dificuldade de professores(as) e redes de ensino em tratar dessas diferenças e garantir estratégias de acompanhamento e melhoria da aprendizagem, em escolas de grandes centros urbanos. Nas turmas multisseriadas do campo, professores(as) experientes em encontros de formação relatam que costumam agrupar seus alunos (e planejar as atividades) em função dos diferentes níveis de aprendizagem do sistema alfabético de escrita em que eles se encontram, não seguindo, estritamente, os anos escolares. Ou seja, uma criança que esteja formalmente matriculada no primeiro ano do Ciclo de Alfabetização, mas que já escreve e lê com autonomia, pode realizar tarefas juntamente com outras que também já dominam esse conhecimento. Da mesma forma, uma criança que chegou ao segundo ano do Ciclo sem compreender como o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) funciona poderá ser agrupada, em algumas atividades, com outras mais novas que ela ou que estejam em processo de apropriação da escrita.

Destacamos que, embora esta forma de agrupamento seja indicada como facilitadora da organização didática da turma por diversos(as) professores(as), o agrupamento de crianças de níveis de aprendizagem distintos também pode ajudar a promover trocas de conhecimento importantes entre as crianças. Pensar os agrupamentos em termos de processos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, levar em conta a integração de diferentes conhecimentos e saberes na escola é o que têm apontado alguns professores(as) e pesquisas em turmas multisseriadas. Nesses casos, pesquisas têm destacado a heterogeneidade de idades e níveis de conhecimento como elemento de potencial pedagógico dessas classes, ao propiciarem “relações/interações autônomas e cooperativas” entre as crianças (FERRI, 1994, p. 09). Pinho (2004) e Silva (2007), investigando escolas multisseriadas no interior da Bahia e de Santa Catarina, respectivamente, também chegaram a conclusões semelhantes, enfocando a heterogeneidade como “fator de enriquecimento para os sujeitos aprendentes” (SILVA, 2007, p.115).

Dentre as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas, Ferri (1994) sintetizou, basicamente, aquelas relacionadas à formação docente, à relação com o conhecimento e conteúdos a serem ensinados e ao obstáculo decorrente da tentativa de transposição do modelo seriado às turmas multisseriadas. Interessante observar que esses dois últimos aspectos dizem respeito à construção curricular das escolas do

campo, que está, também, relacionado ao primeiro (formação docente). A ausência de propostas curriculares específicas e de acompanhamento pedagógico efetivo, por parte de muitas Secretarias municipais; as precárias condições estruturais das escolas; o acúmulo de funções sem a devida remuneração (em muitos casos, é o professor quem faz a merenda, a limpeza e a matrícula, por exemplo); e a falta de estabilidade na profissão (a maioria dos professores não são concursados, ficando à mercê da política local) são problemas a serem enfrentados concomitantemente à defesa da permanência das escolas nas áreas rurais (HAGE, 2011).

Pesquisadores da área afirmam que tais escolas são, muitas vezes, a única forma de acesso à escolarização formal das populações do campo (MOURA e SANTOS, 2012), o que evidencia sua importância social e educacional. A despeito disso, em todo o país, apenas na última década, mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas, e as crianças têm de ser transportadas, muitas vezes, para as sedes das cidades (áreas urbanas dos municípios) para poderem estudar. Esse processo de deslocamento das crianças para escolas que ficam longe de suas comunidades tem ocasionado uma série de dificuldades para elas e suas famílias. Dentre essas, estão a dificuldade dos pais de acompanhar a vida escolar dos filhos, o preconceito vivenciado pelas crianças das áreas rurais nas cidades e as precárias condições da maior parte das estradas e dos meios de transporte disponíveis. Em muitos casos, tem ocorrido a migração das famílias das zonas rurais para as cidades, visando assegurar o direito de seus filhos a estudar – o que contribui para a política do agronegócio de esvaziamento do campo (MOURA e SANTOS, 2012).

Como afirmamos desde os Cadernos do PNAIC 2013, os currículos para a educação do campo, embora na maior parte dos casos não existam formalmente, têm sido criados diariamente por professores(as) que resistem e lutam pela ampliação e valorização dos conhecimentos das crianças e populações do campo.

No tópico seguinte, discutiremos um relato de um Projeto que pode contribuir para nossa reflexão acerca das possibilidades de um trabalho interdisciplinar e problematizador.

A necessidade de articulação entre as áreas do conhecimento: princípios para elaboração de currículos para a Educação do Campo

O que ensinar e como ensinar na escola do/no campo? Como elaborar currículo(s) pensando nas mais diversas formas de organização das turmas dessas escolas? Tais questionamentos não devem fazer parte tão somente da ação docente, mas também das decisões coletivas das escolas e das orientações das Secretarias municipais e estaduais para se pensar nos modos de organização temporal e espacial da aprendizagem na e para a vida dos estudantes das escolas do campo. Reconhecendo que os documentos oficiais selecionam/organizam os saberes e habilidades necessários para a vida na sociedade, quais conhecimentos são considerados válidos na sociedade contemporânea? Quais conhecimentos são relevantes para





uma postura crítico-investigativa diante das realidades e dos conhecimentos das crianças do campo?

A organização curricular, tal como orientam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no artigo 4º e 5º, indica-nos alguns pressupostos que nos ajudam a pensar sobre o currículo, tais como:

- abordar temas relacionados ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento do campo;
- adotar abordagens metodológicas que estejam atreladas às realidades, identidades e experiências dos homens, mulheres e crianças do campo.

Dessa forma, é nas decisões coletivas, nas atividades realizadas em sala, na organização pedagógica do professor, nas necessidades dos estudantes e realidade da comunidade que o próprio currículo efetivamente se constrói e se manifesta.

Como vimos no ano de 2013, a formação do PNAIC possibilitou um diálogo sobre os direitos de aprendizagens que são considerados relevantes para o Ciclo de Alfabetização. Longe de tentar fazer qualquer prescrição, os Cadernos incitaram algumas discussões acerca do que defendem como direitos de aprendizagem que são considerados importantes para a inserção dos sujeitos nas mais variadas práticas sociais. Tais direitos de aprendizagem e as experiências vinculadas às populações do campo, seus anseios, peculiaridades e identidades podem ser um bom ponto de partida para favorecer o reconhecimento cultural, a reflexão sobre os problemas sociais da comunidade e/ou do engajamento político das crianças.



Confira Cadernos de
Linguagem / PNAIC
2013.

Janaina Ferreira de Aquino¹⁷ vivenciou, junto às docentes que lecionam nas escolas do campo no município de Gurinhém-PB, o Projeto “Nossa Terra não é lixeira”¹⁸ com turmas do 1º ao 5º ano. O objetivo do Projeto era “trabalhar a leitura e escrita nas salas multisseriadas numa perspectiva interdisciplinar, explorando problemáticas existentes na sociedade”. Ao destacar a escolha da temática, a docente apontou que:

“A ideia de trabalhar a temática surgiu da necessidade de verificar como ocorre a coleta, o armazenamento e o descarte do lixo na zona rural da cidade, pois, conforme constatamos, não existia um sistema de coleta na zona rural em que o lixo domiciliar fosse descartado ou queimado. A partir do levantamento dessas informações, elaboramos ações educativas de estudo, conscientização e discussão com a comunidade escolar sobre as medidas cabíveis para a melhoria e conservação do nosso ambiente.”

¹⁷ Participou como orientadora de estudos no PNAIC/PB e apresentou o relato no VI Seminário de Educação e Linguagem, promovido pelo CEEL/UFPE, em março de 2014.

¹⁸ O Projeto também foi vivenciado no município de Taperoá-PB.

A partir do depoimento de Janaína Aquino, verificamos uma preocupação em escolher um tema que fizesse parte de um problema local: “descarte do lixo na zona rural”, a fim de que as crianças não só percebessem as dificuldades do seu entorno, mas, principalmente, refletissem sobre elas. Outro aspecto relevante a ser destacado na ação docente é potencializar a aprendizagem dos estudantes através de projetos didáticos. Dentre as diversas maneiras para organizar o trabalho pedagógico, o referido Projeto não só potencializa a construção de conhecimentos significativos por parte das crianças, mas também representa uma possibilidade de as mesmas mobilizarem suas aprendizagens a partir de análise/problematização de situações concretas. (Cf. BARBOSA E HORN, 2008)

Acreditamos que pensar sobre os modos de organizar a prática pedagógica faz parte da postura político-metodológica do docente que, ao identificar um problema local, tem a oportunidade não só de aprofundar os conhecimentos, mas também de problematizá-los mediante uma reflexão investigativa.

Ainda sobre a experiência relatada, observamos que os eixos da leitura e da escrita não deixaram de ser contemplados no Projeto. Consideramos que tais eixos do ensino são direitos importantes a serem garantidos às crianças. A esse respeito, vejamos o que afirma a docente:



Ao planejarmos as atividades didáticas, priorizamos conteúdos relacionados à apropriação do SEA, a gêneros textuais, ortografia, saneamento básico, meio ambiente, poluição, queimadas, tipos de lixo, reciclagem, entre outros. Partindo desses conteúdos, iniciamos o projeto resgatando o conhecimento prévio dos alunos, realizando um diagnóstico da realidade quanto à temática proposta. Realizamos a leitura, discussão e análise de textos retirados de jornais, revistas, livros didáticos e paradidáticos que abordam o tema para o desenvolvimento de produções textuais que possibilitaram aos discentes a exposição dos seus pontos de vista sobre o problema, propondo ações que poderiam ser realizadas para combater as deficiências apresentadas.



As atividades de leitura e escrita foram realizadas a partir da análise da situação problema e das ações de intervenções concretas na realidade. Tal valorização traz, em potencial, a exploração da situação local, fortalecendo o diálogo entre o âmbito escolar e o espaço extraescolar. Segundo a docente:





[...] sentimos a necessidade de verificar de perto a situação questionada e propomos aos alunos uma aula de campo no entorno da escola. Com a observação, percebemos que a queimada do lixo e o seu descarte incorreto degradam o solo, poluem a água e podem causar inúmeras doenças. Solicitamos aos alunos que realizassem produções textuais sobre a impressão que eles tiveram ao analisar a sua realidade e, novamente, discutimos estratégias de combate às deficiências encontradas. É importante salientar que desenvolvemos outras atividades, partindo do resgate do conhecimento pragmático dos alunos, nas quais realizamos: exploração de músicas, poemas e literatura infantil, utilizando como recurso a televisão, confecção de cartazes, painéis e folders educativos que foram distribuídos na comunidade; produção de um livro de receitas, utilizando restos de frutas e cascas de alimentos para o preparo de sobremesas e salgados; arrecadação de lixo eletrônico para o descarte adequado do material; palestras educativas com a equipe pedagógica, com a participação de toda a comunidade escolar; produção de uma apresentação audiovisual na qual os alunos expuseram os problemas investigados para a comunidade; e realização de uma culminância apresentando para a comunidade todas as atividades desenvolvidas no decorrer da proposta e a importância de se abordar o tema na escola. Verificamos que os alunos, na escola e na sua casa, propuseram alternativas para solucionar os problemas relacionados à coleta de lixo, partindo dos conhecimentos adquiridos no decorrer do Projeto.



Atividades como a acima descrita potencializam a análise das condições de vida dos estudantes e instigam uma maior participação das crianças no processo educativo, além de aprofundarem a compreensão sobre a temática. Nesse sentido, o trabalho com Projetos e/ou sequências didáticas traz em seu bojo a oportunidade de articular saberes de diversas áreas de conhecimento, rompendo com a ideia de que o conhecimento é linear e de que aprendizagem é um processo mecânico. Para a Educação do Campo, representa a possibilidade de tecer relações de ações concretas sobre os conhecimentos, experiências escolares e extraescolares, e, conseqüentemente, potencializar as trocas de saberes entre turmas que têm níveis de aprendizagem e anos de escolarização diferenciados. Ao tratar da construção de um projeto educativo, Caldart (2002, p. 22) destaca “o campo como o lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo”.

Dessa forma, não podemos pensar em currículos para a Educação do/no Campo sem discutir o respeito à diversidade de propostas pedagógicas, pois as várias realidades impulsionam as escolas a repensarem as estratégias metodológicas mais adequadas e a selecionarem os conhecimentos e habilidades que são relevantes para as comunidades do campo.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, Oscar; HAGE, Salomão; CORRÊA, Sérgio; MORAES, Edel. Retratos de realidade das escolas do campo: multisseriada, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 01/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 02/2008. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências Para uma Política Nacional de Educação do Campo – cadernos de subsídios**, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

CALDART, Rosely Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Salete Roseli (Orgs.). **Educação do Campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, 2002.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças**. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FERNANDES, Bernado Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Salete Roseli (Orgs.). **Educação do Campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, 2002.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, nº 52, p. 7-17, 1985.

FERREIRO, Emília. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (org.) **A produção de notações na criança**. São Paulo: Cortez, 1989. (p. 18-70)

FERRI, Cássia. **Classes Multisseriadas: que espaço escolar é esse?** 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

HAGE, Salomão. **Escolas rurais multisseriadas e os desafios da Educação do Campo de qualidade na Amazônia**. 2011. Disponível em: <http://www.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/escolas-rurais-multisseriadas-e-os-desafios-da-educao-do-campo-de-qualidade-na-amazonia-salomao-mufarrej-hage>. Acesso em março de 2015.



HAGE, Salomão; BARROS, Oscar. Currículo e Educação do Campo na Amazônia: Referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, p. 348-362, mar-set/2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). 9. ed. **Currículo: Questões atuais**. São Paulo: Papyrus, 2003, p. 9-27.

MOURA, Terciana; SANTOS, Fábio Josué. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 04, n.º 07, 2012.

OLIVEIRA, Solange Alves. **Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. 446 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PINHO, Ana Sueli Teixeira. **A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural**: entre a persistência do passado e as imposições do presente. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2004.

SILVA, Ilsen Chaves. **Escolas Multisseriadas**: quando o problema é a solução. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, 2007.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Declaração Final. Por uma política pública de educação do campo, Luziânia, GO, 2 A 6 de agosto de 2004.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Rosane Aparecida Favoreto da Silva (Professora da Secretaria de Estado de Educação do Paraná)



Alguns conceitos e temas tratados neste texto fazem parte de uma retomada dos Cadernos do PNAIC, referentes aos anos de 2013 e 2014. Por isso, sugerimos que os professores façam leituras dos Cadernos indicados¹⁹.

Neste texto buscamos abordar questões relacionadas à heterogeneidade e à diferença na sala de aula, destacando práticas pedagógicas realizadas com um aluno público-alvo da Educação Especial, em turma do Ciclo de Alfabetização. As práticas contemplam o trabalho em sala de aula comum do ensino regular, relatando atividades desenvolvidas pela professora e o trabalho articulado com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contexto da Educação Inclusiva.

“O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”, conforme o documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008, p. 1). Esse documento considera como público-alvo da Educação Especial os alunos com: deficiência (surdez, deficiência visual, deficiência intelectual e deficiência física), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.



Veja o texto “Os direitos e a aprendizagem” do Caderno de Educação Inclusiva na Alfabetização Matemática – PNAIC 2014.

Neste texto, abordaremos o trabalho pedagógico feito com um aluno que tem transtornos globais do desenvolvimento (TGD), especificamente o transtorno do espectro autista. As crianças autistas, assim como os demais alunos que fazem parte da Educação Especial, têm o direito de serem matriculadas na escola comum do ensino regular e de frequentarem o AEE no contraturno, para complementação de sua escolaridade.

Este texto está organizado em duas partes: Na primeira, **Modos de ver o Outro**, buscamos refletir sobre os modos de olhar o aluno em sala de aula, fazendo uma analogia com o livro *Pato! Coelho!*. Na segunda, **Práticas inclusivas no Ciclo de Alfabetização**, são apresentadas práticas e ações realizadas por uma professora alfabetizadora que possui um aluno autista em sua turma do ensino regular.

Modos de ver o Outro

O que você vê nesta imagem? Um pato? Um coelho?

Essa é a capa do livro *Pato! Coelho!*, que faz parte das obras complementares do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A escolha dessa imagem tem o



Reprodução

¹⁹ Os Cadernos de Formação do PNAIC referentes aos anos de 2013 e 2014 estão disponibilizados no site: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>.



objetivo de instigar a reflexão dos professores, fazendo uma analogia com possíveis “modos de olhar” os alunos de sua sala de aula.

Afinal, o desenho representa um pato ou um coelho? Vamos fazer duas considerações sobre essa imagem: (a) é possível dizer que, se uma pessoa nunca viu um coelho jamais poderá dizer que a imagem é de um coelho, pois ela não conhece o que é; (b) quando uma pessoa vê o pato e vê o coelho, ela pode decidir se considera apenas o coelho ou o pato; ou, também, pode considerar que os dois existem, que devem ser vistos e tratados como seres distintos, e assim vivenciar e explorar a “brincadeira” do livro.

É possível estabelecer uma analogia entre o fazer pedagógico dos professores e essa imagem quando, por exemplo, o professor tem contato pela primeira vez com um aluno público-alvo da Educação Especial – por exemplo, uma criança cega. Neste caso, faz-se necessário estabelecer uma aproximação, conhecer a criança e, também, buscar formar-se para atender à demanda que essa inclusão cria, e garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desse e dos demais alunos, conforme estabelece a *Constituição Federal*.

Evidenciamos que o programa PNAIC, ao produzir materiais, ofertar e oportunizar a formação dos professores alfabetizadores proporciona condições de superação das suas dificuldades pedagógicas e contribui com a educação de todos os alunos.

Outra analogia pode ser feita levando em conta que, ao olharmos a imagem da capa do livro, podemos ver tanto um pato quanto um coelho, o que significa que podemos ver coisas diferentes, dependendo do modo como olhamos para a mesma figura, ou do modo como olhamos para o Outro²⁰. Podemos exemplificar situações como essa quando os professores olham para o aluno ressaltando sua condição biológica, em lugar de olhar para ele como uma pessoa capaz de aprender: é com a aprendizagem que os professores devem se preocupar. Para Mantoan (2013, p.34), “admitem-se diferenciações com base na deficiência apenas para o propósito de permitir o acesso ao direito, e não para negar o exercício dele!”.

Em relação à prática pedagógica, quando o professor não reconhece as diferenças em sala de aula e suas ações partem de uma prática homogeneizadora, ele opera na produção das desigualdades, pois exclui os alunos que se encontram fora dos padrões considerados “toleráveis”, homogêneos e idealizados. Tais práticas subjacentes às ações dos professores negam os direitos de aprendizagem dos seus alunos, pois cada um deles é diferente. Se as ações são destinadas à turma como se todos fossem “patos”, nega-se a identidade, a subjetividade e a diferença dos “coelhos”. Por outro lado, se considerarmos e acreditarmos que o coelho pode saltitar e o pato voar, estaremos contemplando as especificidades de cada um. É importante que as

²⁰ Optamos por utilizar a palavra Outro com inicial maiúscula com a mesma intenção de Sacks (2010, p. 136), para a palavra *Surdez*: “Algumas pessoas da comunidade surda indicam essa distinção por meio de uma convenção na qual a surdez auditiva é escrita com ‘s’ minúsculo, distinguindo-a da Surdez com ‘S’ maiúsculo, uma entidade linguística e cultural.”



Confira o texto
“Os direitos e a
aprendizagem” do
Caderno Educação
Inclusiva na
Alfabetização
Matemática PNAIC
2014.

nossas ações sejam destinadas a cada aluno ou grupos de alunos considerando os diferentes modos de aprender presentes numa turma heterogênea.

Impor um modo de ser e não reconhecer a identidade do Outro é uma das questões que pode dificultar a inclusão na escola: na imagem abaixo, o animal está saltitando ou voando? Dependendo da opção adotada, impedimos outro modo de ser.



Reprodução

Até o momento refletimos sobre quem são os nossos alunos, destacando que a forma como os percebemos interfere nas nossas ações pedagógicas e na experiência que vivemos na escola. Um currículo que atenda tais especificidades contempla a diversidade da sala de aula e cada aluno no seu jeito de ser, na sua subjetividade, na sua identidade.

Para Cortesão e Stoer (2012), é comum que professores “daltônicos culturais”, num viés normalizador, tentem “afastar a diferença”, pois possuem dificuldades em lidar com ela, e – equivocadamente –, a diferença passa a ser algo negativo, levando a escola a tentar erradicá-la. O professor daltônico cultural é aquele que não valoriza o arco-íris de culturas na sua sala de aula, não levando em conta suas várias cores, ou seja, a heterogeneidade de alunos.

O planejamento e as estratégias diferenciadas em sala de aula, além de serem direitos dos alunos, podem levar a resultados significativos na aprendizagem e no desenvolvimento das atividades com toda a turma. Planejar e colocar em prática estratégias diferenciadas possibilitam o acesso – aos conteúdos, às atividades escolares, aos jogos, entre outros – e à aprendizagem. Porém, de acordo com Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), o objetivo da educação inclusiva não se resume a uma mudança curricular ou a permitir o acesso de alunos em condições de deficiência à escola regular. Trata-se de uma transformação profunda que abrange os valores e práticas tais como estão postos no sistema educativo. Entre as transformações está a mudança de olhar sobre quem são os sujeitos que estão na sala de aula. O modo como os professores percebem os alunos interfere fortemente no planejamento das aulas e nos encaminhamentos a serem realizados.

A diversidade cultural é parte da sociedade em que vivemos – não há dúvidas em relação a isso. Desta forma, é imprescindível a elaboração e a promoção de currículos que tenham, como ponto de partida, a diferença. Pensar um currículo multicultural é compreender e colocar em prática um currículo que valorize os alunos em suas especificidades, contemplando as diferenças de ordem cultural, linguística, étnica, de gênero, bem como de alunos que fazem parte da Educação Especial; ampliando o acesso ao conhecimento, a participação de todos os alunos, e considerando os seus direitos de aprendizagem.



Ver Cadernos de Linguagem, Unidade 01, Ano 01, PNAIC 2013.

Práticas inclusivas no Ciclo de Alfabetização

A professora Lucimar de Freitas Provensi, da Escola Municipal Dr. Arnaldo Busato, município de Clevelândia – PR, em seu relato, nos conta que em sua turma



há um aluno autista, chamado Pedro Henrique, com 6 anos de idade. Pedro estuda no primeiro ano e, no contraturno, frequenta a Sala de Recursos Multifuncional para complementação da sua escolaridade. Vejamos como a professora nos relata a maneira que conduziu sua prática visando integrar essa criança à sua turma:

“

Quando fiquei sabendo que daria aulas para um aluno autista fiquei um tanto preocupada, com uma ruguinha na testa, e pensando: o que fazer? Como fazer? Será que vou conseguir?

Estava ansiosa e com muita expectativa, mas acredito que na minha profissão de professora é importante que eu me dedique e esteja disposta a enfrentar desafios.

No primeiro dia não preparei nada diferente, seria meu primeiro contato com o Pedro Henrique e eu deveria procurar saber como ele era, saber quais suas potencialidades, dificuldades, enfim, conhecê-lo.

Este primeiro contato foi marcante. O aluno era esperto e seu olhar distante me chamou a atenção. Mas Pedro cativou a todos na sala com seu jeito de ser e os demais colegas também gostaram muito dele, buscando uma aproximação.

Fiquei pensando: fiz magistério, sou licenciada em Filosofia e especialista em Gestão de Trabalho Pedagógico; de autismo só tinha ouvido falar!

Mas, como sempre estamos em formação, isso faz parte de minha profissão e neste mundo tudo se aprende. Então, fui ler, pesquisar, e corri atrás de conhecimentos, pois tinha uma tarefa pela frente, que era ensinar a todos os meus alunos. Eu ia ensinar ao Pedro Henrique.

Se eu já gostava de ler, li muito mais, comecei a preparar seu material com muito afinho, colocando em cada dobra feita, em cada papel colado uma pitada de dedicação e entusiasmo. Tudo isso com a contribuição da equipe da escola. Juntos iríamos conseguir.



Arquivo dos autores

”

Assim como muitos professores, a professora Lucimar ficou apreensiva ao saber que teria um aluno que faz parte do público-alvo da Educação Especial na sua turma. Uma grande preocupação dos professores se dá pelo motivo do desconhecimento sobre o Outro. As perguntas “o que fazer?” e “como fazer?”, geralmente, estão nos relatos dos professores que, muitas vezes, não sabem como proceder diante desse Outro desconhecido. Os alunos são “desconhecidos” porque estamos acostumados com a homogeneização, com o padrão, e idealizamos um modelo de aluno. O que é diferente nos incomoda, e isso precisa mudar.

É fundamental conhecer o aluno e ter uma aproximação com a experiência que ele vivencia. A professora Lucimar buscou novas leituras e auxílio de outros colegas de trabalho, pois constatou que precisava adquirir mais conhecimentos, tanto sobre como era o seu aluno, quanto sobre como proceder, no nível educacional – e não no clínico –, quando se tem um aluno autista. Buscar conhecimentos é fundamental, pois contribui com a prática do professor frente aos desafios da Educação Especial. Sabemos da importância da implementação de políticas de inclusão educacional por parte dos municípios; mas, por outro lado, a falta de formação do professor não pode ser o argumento para que os direitos de aprendizagem dos alunos não sejam cumpridos. Cabe a todos os profissionais – neste caso, os professores – a busca pela formação continuada, pelos estudos e leituras, para que possam exercer a profissão que escolheram contribuindo para a promoção do ensino e da aprendizagem de todos os alunos como um direito constitucional que lhes é garantido.

Continuemos acompanhando o depoimento da professora e suas reflexões sobre como foi aprendendo a lidar com seu aluno, assegurando melhores condições para sua inclusão na turma:

Após conhecer o Pedro Henrique, sabia que precisava planejar atividades de um modo diferente para que ele aprendesse e participasse das aulas. Quando você permite a aproximação, o aluno sente que faz parte do grupo, que as pessoas gostam dele e não o excluem.

Isso foi muito importante para que Pedro Henrique pudesse ter um bom desempenho e, para minha surpresa, não demorou muitos dias para que ele já montasse seu nome, reconhecesse as vogais, o alfabeto, os números e começasse a formar as primeiras palavras. Na foto acima o aluno faz uma atividade para montar o seu nome.



Arquivo dos autores



A ação docente deve contemplar todos os alunos no seu planejamento. Se pensarmos que todos aprendem do mesmo jeito, negaremos a oportunidade de aprender daqueles que o fazem de uma maneira diferente. Concordando com Rodrigues (2006), se a “diferença é comum a todos” e a classe é assumida como heterogênea, é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem.

Ao contemplar o aluno em seu planejamento e suas ações, a professora Lucimar se aproximou das experiências vividas por Pedro Henrique, e permitiu que ele construísse o sentimento de pertencimento ao grupo, aproximando-se dos demais alunos. Assim, ela contribuiu para sua aprendizagem.

Ser acolhedor e afetivo com a criança é importante, porém não assegura condições efetivas de aprendizagem. Neste sentido, a professora Lucimar realizou atividades de alfabetização com o aluno, partindo do nome próprio; ou seja, ela aproveitou o conhecimento que tinha e que é válido para todas as crianças. O trabalho com as palavras estáveis, como o nome próprio, utilizando o alfabeto móvel aplicado no velcro – como mostrado na foto – ou recursos semelhantes, tem sido uma boa estratégia para a apropriação do SEA.

Vejamos como a professora desenvolveu outras atividades com o aluno, em sala de aula:



Meu aluno Pedro Henrique adora Matemática.

Assim, procuro fazer atividades que envolvam a todos e que possam participar juntos. O material que preparo para ele é todo adaptado conforme a sua necessidade. Como ele não tem muita firmeza na mão, uso materiais que ele consiga manusear, como: tampinhas, fichas em papelão grosso, materiais em E.V.A, caixas de fósforo, tudo que encontro para facilitar a realização das atividades. Também, procuro contornar os desenhos com cola colorida e cola quente para que ele possa pintar de seu jeitinho dentro do limite da figura.

Jogo Nunca Dez

Utilizei o jogo *Nunca dez* para trabalhar o Sistema de Numeração Decimal na turma. A foto registrada a seguir mostra o momento do jogo, em que cada um, em sua vez, jogava o dado e pegava os cubos, conforme quantidade registrada no dado. Pedro Henrique necessitava de auxílio para contar; então, considerei como uma boa estratégia a participação dos outros



Arquivo dos autores

alunos para o desenvolvimento da atividade. Assim, pedi a ajuda dos demais alunos para que contássemos juntos em voz alta. Desse modo, todos contribuiram para a aprendizagem dele.

Durante o jogo, depois de várias jogadas, um aluno atingiu as dez unidades e precisava trocar pela “barrinha” de dezena, então pedi para que todos contássemos sempre juntos em voz alta. Desta forma, o meu aluno que precisa de auxílio para contar e trocar pela “barrinha” de dezena consegue participar realizando a atividade com os demais. Sei que assim todos os alunos aprendem juntos.

Jogo do fantasma

Os alunos jogam o dado e cobrem o fantasma de sua cartela, conforme a cor que sair no dado. Com meu aluno Pedro Henrique é muito importante a mediação do professor, pois é necessário mostrar a cor no dado, perguntar qual é a cor – ele já reconhece as cores –, pedir que ele mostre o fantasma da mesma cor em sua cartela – e isso ele faz sem demora –, e aí o auxiliamos a colocar na cartela, já que ele tem certa dificuldade de coordenação.

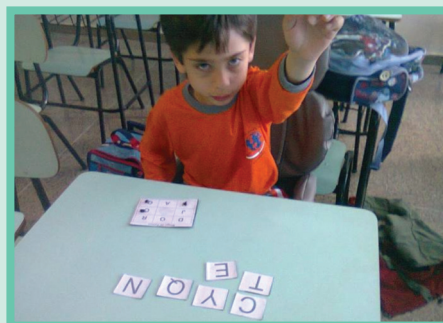


Arquivo dos autores

Seus colegas são pacientes, colaboram e esperam, quando necessário, sem problemas. Mesmo que meus alunos tenham 6 anos, todos o ajudam e estão sempre dispostos a contribuir com ele. Algumas vezes, é até necessário pedir para que sentem e deixem o colega participar sem ajuda.

Bingo de letras ou número

Nesta atividade é possível trabalhar com o sistema de escrita alfabética, ou pode ser organizada para trabalhar com números. Durante o jogo de bingo procuro sempre ficar à frente do aluno para que eu possa sortear e mostrar a ele a peça sorteada. Mostro novamente, coloco à sua frente e peço que me mostre em sua cartela o que foi sorteado.



Arquivo dos autores

Quando Pedro jogou, por mais que ele tenha dificuldades na coordenação, colocou seu dedo em cima da letra sorteada e, com auxílio, foi logo colocando o marcador no lugar certo.

Quase sempre já vem um colega rapidinho querendo ajudar. Eles querem sempre colaborar com o Pedro. No dia em que foi tirada a foto, o Pedro ganhou a primeira rodada e os colegas ficaram muito felizes com a vitória dele e vibraram pela sua conquista.





Ao propor atividades aos alunos, Lucimar constatou que Pedro gosta muito de matemática. Ao contrário do que muitas vezes se pensa, crianças que fazem parte da Educação Especial também gostam e aprendem matemática.

Para que o aluno possa participar, a professora trabalha utilizando materiais manipuláveis de vários tipos, conforme a necessidade do aluno. Além de utilizar os materiais disponíveis na escola, a professora Lucimar também os confecciona para uso de Pedro e dos demais alunos da turma. No *Caderno de Educação Inclusiva Alfabetização Matemática – PNAIC*, há sugestões de materiais para a realização de atividades com as crianças que fazem parte da Educação Especial.

Estratégias diferenciadas para possibilitar o acesso e a participação dos alunos são fundamentais para o desenvolvimento das atividades. As crianças autistas, assim como Pedro, possuem algumas características, como alterações das funções comunicativas, dificuldades na interação e reciprocidade social, movimentos estereotipados e apego a rotinas. Conhecendo o seu aluno, a professora Lucimar percebeu que ele precisava de auxílio para contar durante a atividade do jogo *Nunca Dez*. Então, como estratégia solicitou a ajuda dos colegas da turma para que contassem juntos em voz alta. Desta forma, com a mediação da professora, Pedro Henrique teve acesso e participou da aula juntamente com seus colegas. Ações como essa contribuem para a aprendizagem não só do aluno autista, mas para a de todos os alunos da turma.

Ver texto “Quem são eles? Os alunos de minha sala de aula?” do Caderno de Educação Inclusiva Alfabetização Matemática PNAIC 2014.

Além de buscar conhecimento, utilizar estratégias e materiais diferenciados, há outros dois elementos que se destacam no relato da professora Lucimar: a mediação da professora e a participação e acolhimento dos demais alunos da turma junto ao aluno Pedro.

A mediação é essencial para o desenvolvimento das atividades, pois os jogos e materiais utilizados por si sós, sem uma intervenção, não são suficientes para atingir os objetivos pedagógicos traçados para a aula. A ludicidade, com o uso de jogos, pode ser um forte disparador para criar situações de aprendizagem em sala de aula, contando com a mediação do professor, na esteira de Vigotsky (1994), conforme estudos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Confira Caderno de Linguagem /PNAIC 2013, Unidade 04, que aborda a ludicidade.

Considerando as dificuldades de interação social, de aderência a rotinas e, também, interesses restritos e fixos apresentados por pessoas autistas, o acolhimento e o vínculo de Pedro com os demais alunos chamou a atenção da professora Lucimar, que relata: *todos os alunos querem auxiliar de alguma forma. Quando acontece de o Pedro derrubar uma peça, um lápis, assim como fazem com os outros colegas, as crianças se dispõem a juntar. Um dia ele derrubou um pote com bolinhas, e elas pularam para todo lado. Todos começaram a correr atrás delas. O Pedro começou a rir, mas ria tanto que os colegas queriam que derrubasse as bolinhas novamente para vê-lo sorrir com tanta alegria.* Havendo uma condução adequada do trabalho pelo professor, as crianças participam e interagem sem preconceitos.

As ações destinadas à Educação Inclusiva não acontecem somente em sala de aula, na relação professor/aluno, mas é um projeto de toda a escola, envolvendo os alunos, a comunidade escolar de modo geral e toda a equipe de profissionais (direção, equipe pedagógica, professores, funcionários que atuam na merenda e nos serviços gerais, entre outros).

O trabalho em equipe é realizado entre os professores do aluno. No relato abaixo, vamos conhecer um pouco do trabalho desenvolvido articuladamente entre a professora da sala de aula comum e a do AEE:

O Pedro está frequentando a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) no contraturno, com a Professora Romilda. Eu e a professora Romilda trocamos informações semanalmente para que ele dê sequência a seu aprendizado.

Por exemplo, informo a professora da SRM sobre as ações que estou desenvolvendo em sala de aula para que o aluno Pedro se aproprie do sistema de escrita alfabética. Então, a professora Romilda utiliza recursos e materiais para complementar o que ele está estudando na sala de aula. Por exemplo, para realizar as atividades sobre SEA, ela utiliza o alfabeto móvel e jogos diversos, com objetivos pedagógicos, além de produzir materiais para a SRM.

Pedro gosta muito de computador, então a professora Romilda procura realizar algumas atividades em que é possível conciliar o conteúdo da aula com o interesse dele. Mesmo que ele ainda possua muita dificuldade para digitar sozinho, fica sempre atento ao computador e a professora vai mediando esse momento de aula.

Conforme já destacamos neste texto, Pedro Henrique frequenta a sala de aula comum e também a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) – que se caracteriza como um Atendimento Educacional Especializado (AEE) – para complementação da sua escolaridade. O AEE é um direito constitucional do público-alvo da Educação Especial.

O trabalho articulado da professora Lucimar – sala de aula comum do ensino regular – com a professora Romilda – professora da SRM – é fundamental para que alguns conhecimentos sejam consolidados na aprendizagem de Pedro. A SRM não se caracteriza como um espaço para “reforço” escolar ou para o aluno fazer a tarefa de casa, mas é o local para desenvolver-se um trabalho voltado para complementar ou suplementar a formação do aluno, no qual se disponibilizam serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que busquem o desenvolvimento de sua aprendizagem e, também, eliminam-se barreiras para sua participação na sociedade.

Para saber mais sobre o AEE confira o Caderno de Educação Inclusiva Alfabetização Matemática – PNAIC.



Ver o texto
"Acessibilidade,
participação e
aprendizagem"
do Caderno de
Educação Inclusiva
Alfabetização
Matemática PNAIC
2014.

Entre os recursos de acessibilidade, podemos ressaltar as ferramentas de Tecnologia Assistiva²¹. Com o uso do computador ou não, a Tecnologia Assistiva possibilita a criação de novas alternativas para a comunicação, escrita, leitura; enfim, é uma forma de oportunizar o acesso e a participação dos alunos.

Conforme a Nota Técnica Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE, que traz orientações sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, o professor do AEE, além de elaborar um plano de atendimento ao aluno que contenha a identificação das habilidades e necessidades específicas, a definição e a organização das estratégias, os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade, ele também acompanha e avalia a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola, contribuindo para a promoção da aprendizagem dos alunos frente aos desafios encontrados no ensino regular.

A professora Lucimar venceu desafios e mudou a sua história e a de Pedro. Vejamos:

“

Eu sempre tive um pouco de medo quando ouvia falar de inclusão. Afinal, tudo o que é novo nos deixa apreensivos, e comigo não foi diferente. Hoje, mais do que nunca, eu acredito que não há desafios que não se possam vencer quando você faz e acredita no que está fazendo.

A minha história não acaba neste relato, pois com certeza muitos outros alunos irão surgir e outras experiências irei vivenciar juntamente com eles, com muita alegria. Sei que posso fazer a diferença nas suas vidas!



Arquivo dos autores

”

²¹ “Tecnologia Assistiva” é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, a incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão, de acordo com CORDE/Comitê de Ajudas Técnicas/Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH, ATA VII (BRASIL, 2009).

A professora nos mostra que a inclusão passou a fazer sentido quando ela constatou que seu aluno autista estava participando das atividades e se apropriando dos conhecimentos, ou seja, estava aprendendo juntamente com os demais alunos.

Os alunos aprendem de maneiras diferentes, mas aprendem! As mudanças de valores foram fundamentais para uma mudança de cultura e de práticas na sua escola, envolvendo todos os profissionais e garantindo o direito de aprendizagem de todos os alunos, não só de Pedro. Todos ganharam com o trabalho realizado pela professora Lucimar.

Neste texto, buscamos mostrar que é possível desenvolver práticas inclusivas com resultados importantes na educação de crianças que fazem parte da Educação Especial. No caso do relato descrito, as atividades foram as mesmas realizadas com os demais alunos, mas com algumas estratégias que atendiam as especificidades de cada um. Neste espaço, ao abordarmos práticas realizadas com o aluno autista, o foco não foi discutir o autismo, mas sim mostrar possibilidades de trabalho que podem ser utilizadas em sala de aula, contemplando a diferença como simples diferença, e não como algo que classifica e exclui.

Essas possibilidades podem ser estendidas aos alunos surdos, quando contemplamos, também, a sua diferença linguística; aos alunos com deficiência intelectual, que têm um tempo de aprendizagem diferente; aos deficientes físicos, que são privados da fala e da condição motora, ou do acesso à comunicação; aos alunos com deficiência visual, quando os instrumentalizamos para a escrita e leitura, entre outros. Por exemplo, os jogos propostos no *Caderno de Jogos na Alfabetização Matemática* podem ser utilizados por todos os alunos, desde que as suas especificidades sejam consideradas. É claro que as condições acima citadas não são as únicas intervenções possíveis, mas são fundamentais para se pensar no processo educacional dos alunos.



Ver Caderno de
Educação Inclusiva
Alfabetização
Matemática PNAIC
2014.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.

CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen Ronald. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.



RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, David. (Org.). **Educação Inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

ROSENTHAL, Amy Krouse; LICHTENHELD, Tom. **Pato! Coelho!** Tradução Cassiano Elek Machado, 2. ed. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2011.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Carlos Rubens de Souza Costa (Professor da Universidade Federal do Amazonas)

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (Professora da Universidade Federal da Paraíba)

A diversidade linguística no Brasil

Cerca de dois milhões de brasileiros não têm o português como língua materna. Isso não pode ser ignorado por nenhuma política pública que pretenda atingir a todas as crianças brasileiras do Ciclo de Alfabetização. O objetivo deste texto é refletir sobre algumas implicações curriculares de nossa diversidade linguística nos contextos escolares multilíngues. Por “diversidade linguística” entendemos a coexistência de línguas diversas e múltiplas em um espaço determinado. Esse espaço pode ser uma cidade, uma região, um país ou o mundo inteiro.

Ao contrário do que comumente se pensa, o Brasil é um país de grande *diversidade* linguística. Em seu território, são faladas mais de duzentas línguas, incluindo as indígenas e as de imigrantes. Além delas, existe a Língua Brasileira de Sinais, que é uma língua gestual. A impressão de que o Brasil é um país monolíngue decorre do fato de uma das línguas aqui faladas, o português brasileiro, ser a língua materna de 95% da população. Segundo Rodrigues (2001, p. 35), “as pessoas que têm línguas maternas minoritárias no Brasil constituem apenas 0,5% da população total do país [...]”.

Na passagem acima, Rodrigues usou o conceito de “línguas maternas minoritárias” em um sentido quantitativo. Referia-se à circunstância de serem essas línguas faladas por grupos relativamente pequenos, quando comparados com o conjunto dos falantes da língua majoritária, o português. Entretanto, há outro traço que define as línguas minoritárias: a sua menoridade política, isto é, o fato de não serem línguas oficiais no Estado brasileiro. Com efeito, a Constituição de 1988, em seu artigo 13, estabelece que “a Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”.

Além da grande diversidade de línguas usadas em seu território, o Brasil também se caracteriza por abrigar muitas variedades linguísticas. Por “variedades linguísticas” entendemos as diferentes formas de manifestação de uma língua, em função de fatores regionais, sociais, etários, históricos etc. Assim, para ficarmos apenas com o exemplo da variação regional, nota-se facilmente que, de uma região para outra, o português falado no Brasil apresenta notáveis diferenças fonológicas, lexicais, morfológicas, sintáticas. A variação linguística é um fenômeno comum a todas as línguas. Isso significa que ela está presente também nas línguas maternas minoritárias faladas no Brasil, inclusive na Língua Brasileira de Sinais.

A diversidade linguística e a variação linguística são fenômenos distintos, mas apresentam algumas inter-relações. A primeira dessas inter-relações é o fato de ambas serem afetadas por relações de poder. No caso da diversidade, a oficialização





de uma língua a coloca numa relação de dominação sobre as não oficiais. No caso da variação, a elevação de uma variedade à condição de padrão gera uma dissimetria em termos de prestígio e valor, entre ela e as demais variedades.

Outra inter-relação reside no fato de a variação poder vir a ser uma causa da diversidade linguística. Com efeito, quando uma variedade de determinada língua sofre forte dialetização, a ponto de não poder ser mais entendida pelos falantes de outras variedades da mesma língua, é provável que tenha se tornado uma nova língua. Esse fenômeno pode ser notado em algumas línguas indígenas brasileiras. Em virtude da dispersão territorial de seus falantes e da perda de contato entre eles, apareceram variedades regionais das línguas que falavam, e estas acabaram por se tornar novas línguas.

Tocamos aqui num ponto importante: as causas da diversidade linguística do Brasil. Além da que acabamos de mencionar – a transformação de uma variedade dialetal que, com o tempo, se transforma em nova língua – existem outras talvez até mais decisivas.

A primeira causa reside no fato de o Estado brasileiro ter sido criado por conquistas e anexações de territórios que já continham grupos linguísticos diferentes. Realmente, as línguas indígenas brasileiras já eram faladas aqui antes mesmo da edificação do Estado brasileiro. Por essa razão, essas línguas são chamadas de “autóctones”.

Outra causa é o fato de, desde a chegada dos portugueses em 1500, o território onde se edificou o Estado Brasileiro ter recebido diversos grupos de imigrantes, que falavam línguas diferentes das autóctones, o que também contribuiu para a diversidade de nossa realidade linguística. Essas línguas surgidas do resultado histórico de imigração são chamadas de “alóctones” ou “de imigração”. Frequentemente, quando se fala dessas línguas, a referência recai sobre as línguas de origem europeia ou asiática. Entretanto, não se pode esquecer que o português, que é nossa língua oficial, e as línguas africanas são também línguas de imigrantes.

As perdas linguísticas: como o Estado e a escola, algumas vezes, concorreram para elas

Se o Brasil se destaca pela sua grande diversidade linguística, destaca-se também pelo grande número de línguas extintas ou ameaçadas de extinção em seu território.

Calcula-se que, por ocasião da chegada dos portugueses ao país, havia nele cerca de 1.300 línguas autóctones. Na virada do século XX para o século XXI, Rodrigues (2001) já estimava a sobrevivência de apenas 180 delas. Esse brutal desaparecimento está, antes de tudo, ligado a um processo colonizador violento e implacável, que aniquilou milhões de falantes dessas línguas nos séculos que se seguiram à chegada dos portugueses. De uma população estimada entre 6 a 10 milhões, restam hoje em torno de 800.000 pessoas.

Outra enorme perda linguística diz respeito às línguas africanas. O mesmo processo colonizador, que aniquilou aproximadamente mil línguas indígenas, eliminou também as cerca de 300 línguas que entraram no Brasil em virtude da imigração forçada pelo tráfico de escravos. Segundo Ferraz (2007, p. 51),

[...] não encontramos hoje nenhuma língua africana “plena” em território brasileiro. Desde o final do século XIX, as línguas africanas já se achavam reduzidas a manifestações como línguas rituais, usadas como códigos (em geral acessíveis somente aos iniciados) nas expressões culturais e religiosas, ou como falares afro-brasileiros das senzalas, dos quilombos, das minas etc., bem como falares especiais, usados por grupos específicos, expressando uma marca de identidade, como “língua secreta” [...].

É preciso acrescentar que, ao lado dessas enormes perdas consumadas, persiste ainda o risco de extinção das línguas minoritárias brasileiras sobreviventes. E, mais uma vez, as línguas indígenas aparecem com destaque. Segundo Rodrigues (2005, p. 36):

No plano mundial tem-se considerado que hoje qualquer língua falada por menos de 100 mil pessoas tem sua sobrevivência ameaçada e necessita de especial atenção. Todas as línguas indígenas no Brasil têm menos de 40 mil falantes [...]. O aspecto mais grave está, porém, no outro lado do espectro demográfico, nas línguas infimamente minoritárias, com populações que não vão além de mil pessoas. Essa é a situação de três quartos (76%) das nossas línguas indígenas [...].

No que diz respeito às línguas de imigrantes, nota-se que estão sujeitas a diferentes graus de ameaça. Em todas elas encontramos algum(ns) dos seguintes problemas: o problema da transmissão da língua ancestral às gerações futuras, na medida em que já nem todas as crianças a usam; o problema do número absoluto de falantes e da porcentagem de falantes em meio ao total da população; o problema referente aos domínios em que a língua é usada, que começam a diminuir, ficando seu uso restrito ao espaço familiar; o problema relativo à diminuição de suas funções sociais etc. Se considerarmos esses problemas, não podemos deixar de incluir as línguas de imigrantes no rol das línguas ameaçadas de extinção.

Em qualquer lugar do mundo, dentre os fatores que põem em risco a existência das línguas minoritárias, o mais decisivo é a política linguística adotada pelos Estados nacionais em relação a elas. De meados do século XVIII a meados do século XX, a política linguística que predominou nos países ocidentais foi a que obedecia ao princípio: “uma nação, um Estado, uma língua”. Com base nele, o monolinguismo foi considerado uma virtude ou um ideal a ser atingido e o multilinguismo foi visto como um obstáculo a ser evitado ou superado.

No Brasil, um exemplo célebre dessa política encontra-se na Campanha de Nacionalização do Ensino, que foi lançada pelo Estado Novo em 1937 e que vigorou até 1945. Ela tornou obrigatório o uso do Português e proibiu o uso e o ensino das línguas de imigrantes. Com isso, impediu o desenvolvimento de uma cultura letrada nessas línguas e submeteu crianças a um processo de ensino/aprendizagem realizado numa língua que elas não dominavam.





Outro fator que pode concorrer para a extinção das línguas minoritárias é a ação das escolas situadas em contextos multilíngues. Vejamos como isso se dá. Para a perpetuação de uma língua minoritária é fundamental a disposição de seus falantes de mantê-la viva, seja empregando-a nas mais diferentes situações e para os mais diferentes fins, seja transmitindo-a às gerações futuras. Entretanto, eles podem ser a tal ponto discriminados e estigmatizados por falarem uma língua de pouco prestígio social que podem chegar a querer abandoná-la em favor da língua majoritária. A escola contribui para esse abandono: a) quando discrimina e estigmatiza o uso das línguas minoritárias, apresentando-as como línguas inferiores, “gírias”, “dialetos”; e b) quando apresenta a língua majoritária como a “língua boa”, a “correta”, que deve ser usada por todos em qualquer situação e para todas as funções.

A importância da diversidade linguística e algumas mudanças recentes que a favorecem

A constatação da importância da preservação da diversidade linguística nasce da reflexão acerca das consequências que o desaparecimento das línguas acarreta. Dessa reflexão, surgem vários argumentos a seu favor. Três deles merecem destaque.

O primeiro é o cognitivo. Rodrigues (2001), tratando das línguas indígenas, assim apresenta esse argumento:

Muito conhecimento sobre as línguas e sobre as implicações de sua originalidade para o melhor entendimento da capacidade humana de produzir línguas e de comunicar-se ficará perdido para sempre com cada língua indígena que deixa de ser falada.

O segundo argumento é o cultural. É principalmente numa língua e por meio dela que a cultura imaterial de um povo é produzida, circula e é transmitida de geração a geração. No léxico de uma língua e nos gêneros discursivos que a tomam como base, experiências únicas e insubstituíveis de um povo encontram-se reunidas e armazenadas. É por causa dessa relação inextricável entre língua e cultura que, quando a primeira deixa de existir, a segunda corre o risco de ter o mesmo destino.

O terceiro argumento está ligado ao papel que as identidades coletivas regionais adquiriram como forma de resistência à homogeneização cultural decorrente da globalização, nas últimas décadas. Mattelart (2005) relata que, desde o início dos anos noventa do século XX, existe uma grande discussão global em torno da questão da diversidade cultural e uma luta em prol das identidades regionais como forma de resistir à globalização/mundialização cultural. Nesse contexto, a luta pela preservação da diversidade linguística ocupa um lugar importante, na medida em que “todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade”, como destaca o art. 7º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

Os três aspectos, cognitivo, cultural e das identidades coletivas, mostram-se como fortes argumentos para a preservação da diversidade linguística, e têm mobilizado reflexões e ações na sociedade brasileira, no sentido de garantir a todos o direito de se expressar em sua língua materna, de considerar a complexidade e a diversidade do potencial humano, de valorizar o aporte cultural de nosso país e de resistir às práticas homogeneizadoras e de dominação.

Em primeiro lugar, tem havido uma mudança de mentalidade em relação aos falantes das línguas minoritárias. Acreditando que a diversidade linguística punha em perigo a unidade nacional, nossa sociedade buscava a todo custo “integrar” os falantes das línguas minoritárias, induzindo-os a abandonar suas línguas maternas e a adotar a Língua Portuguesa. Essa mentalidade integracionista vem sendo progressivamente abandonada nas últimas décadas.

Em segundo lugar, tem havido um número crescente de iniciativas oficiais no sentido de proteger e fortalecer as línguas minoritárias. A Constituição de 1988 representou um avanço significativo na proteção das línguas indígenas. Outro avanço foi a elaboração do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Quanto às línguas de imigrantes, algumas delas foram aprovadas oficialmente como patrimônios linguísticos em alguns Estados. Esse é o caso, por exemplo, do Pomerano, no Espírito Santo; do Talian, em Santa Catarina; e do Talian e do Hunsrückisch, no Rio Grande do Sul. Além disso, línguas de imigrantes foram co-oficializadas em vários municípios brasileiros.

A Língua Brasileira de Sinais também obteve grandes conquistas. Depois de nove anos de batalha, o Projeto de Lei que a oficializava finalmente virou Lei em 2002. Em 2005, a LIBRAS foi regulamentada como disciplina curricular, pelo Decreto nº 5.626. Nesse mesmo ano e no mesmo Decreto, o intérprete de LIBRAS e o instrutor de LIBRAS também são citados, definindo-se as características de sua função na educação bilíngue. Finalmente, em 2010, foi regulamentada a profissão de tradutor/intérprete de LIBRAS.

Essas mudanças têm sido acompanhadas de intensa discussão pedagógica, envolvendo tanto a questão curricular quanto a questão mais específica da alfabetização nos contextos multilíngues. Trataremos desse tema, com mais detalhes, no próximo tópico.

Diversidade linguística, alfabetização e a questão curricular

A questão curricular está diretamente relacionada ao repertório verbal dos alunos, isto é, ao número de línguas dominadas por eles e ao grau desse domínio. De fato, podemos encontrar situações muito diferentes: casos de alunos monolíngues em uma língua minoritária ou na língua majoritária; casos de bilíngues ativos ou receptivos; casos de trlíngues etc. Como não temos condições de tratar aqui esses casos um a um, vamos tentar sintetizar os resultados mais consensuais das discussões sobre o assunto, agrupando as situações mais típicas.





a) As línguas maternas minoritárias

Primeiramente devemos considerar aqueles casos em que os alunos de uma escola falam uma língua materna minoritária. Nesse grupo, podemos incluir os seguintes casos: aqueles dos alunos que são monolíngues em língua materna (falam exclusivamente a língua materna e não compreendem a Língua Portuguesa); aqueles dos alunos que são bilíngues incipientes (falam a língua materna, mas compreendem a língua majoritária); aqueles dos alunos que são bilíngues ativos (isto é, falam tanto a língua recebida dos seus antepassados quanto a Língua Portuguesa).

Nos três casos mencionados, temos em comum o fato de os alunos chegarem à escola portando uma competência no uso da língua de seus antepassados. Se estiver realmente comprometida com a preservação da diversidade linguística, essa escola não só deverá impedir que tal competência se perca, mas também irá ampliá-la. Para isso haverá de adotar algumas medidas:

Em primeiro lugar, fazer da língua materna dos alunos a língua de instrução oral e escrita (se houver). Por “língua de instrução” entendemos aquela que é usada na sala de aula para explicar, dar esclarecimentos, apresentar conceitos etc. Essa medida apresenta três grandes vantagens: torna mais fácil o acesso a novos conhecimentos para as crianças que não falam o português; amplia a competência delas no uso da língua materna; e, por fim, permite o desenvolvimento de novos usos para essas línguas.

Em segundo lugar, destinar à função de professor uma pessoa que tenha a mesma língua materna que seus alunos. Essa medida complementa a anterior e sua vantagem é evidente.

Em terceiro lugar, introduzir a língua materna no currículo como primeira língua, ou seja, ela será não só o instrumento da comunicação pedagógica, mas também objeto de estudo e reflexão. Essa medida tem duas vantagens: permite ao aluno um conhecimento mais aprofundado de sua língua materna e confere a esta o status de língua plena, contribuindo para que seus falantes desenvolvam atitudes positivas em relação a ela.

Por último, mas nem por isso menos importante, alfabetizar os alunos na língua materna deles. Essa medida tem as seguintes vantagens: aumenta a autoestima e a autoconfiança das crianças; contribui para o desenvolvimento da competência da criança em sua primeira língua; e, por fim, facilita a aprendizagem futura de outras línguas.

Como o que está em questão aqui é a diversidade linguística no Ciclo de Alfabetização, nós vamos deter-nos um pouco mais nesse ponto, tratando inicialmente de algumas iniciativas que devem ser evitadas.

D’Angelis (2012), ao focar o caso específico da alfabetização em comunidades indígenas, faz algumas advertências que podem ser estendidas para a alfabetização dos falantes de outras línguas minoritárias.

A primeira que gostaríamos de destacar é que constitui “um grave erro tentar alfabetizar em uma determinada língua uma pessoa que não fala aquela língua” (D’ANGELIS, 2012, p. 166). É até admissível não alfabetizar em língua materna, quando os alfabetizandos não são crianças monolíngues, mas jovens e adultos bilíngues ativos. No entanto,

não se justifica forçar a alfabetização em Língua Portuguesa de crianças monolíngues em língua indígena (ou bilíngues incipientes), só porque são em número pequeno diante de uma maioria de alunos falantes de Português. Se o critério fosse válido, de que a maioria pode impor sua língua, as línguas indígenas já deveriam ter desaparecido. (D’ANGELIS, 2012, p. 167)

A segunda advertência que queremos destacar diz respeito aos esforços pouco frutíferos de alfabetização em duas línguas ao mesmo tempo. Segundo D’Angelis (2012),

não se conhecem programas bem-sucedidos que tenham feito isso. Mas, além de não ser viável, efetivamente não é interessante tentar fazer isso por nenhum motivo. Jamais isso representará “ganho de tempo”, e é mais do que provado que, emocional e cognitivamente, é muito mais fácil e produtivo alfabetizar em uma só língua (a língua materna) do que tentar uma miscelânea (D’ANGELIS, 2012, p. 165).

Outra questão curricular é a referente às modalidades oral e escrita das línguas maternas minoritárias. Qual(is) deve(m) ser trabalhada(s) na escola e como isso deve ser feito?

O espaço sociolinguístico dessas línguas tem-se restringido ao âmbito doméstico, familiar ou das amizades. Como seus falantes aprendem a usá-las oralmente de forma adequada nessas situações de convívio diário, a escola tem pouco a fazer em relação à apropriação da língua, mas deve estimular a reflexão sobre esse uso.

Por outro lado, na medida em que a escola representa, para as crianças, um novo espaço, com novas formas de interação e novos conhecimentos, ela tem também a tarefa desenvolver nos alunos a competência para interagir nessas situações e entender e falar sobre esses conhecimentos usando, inicialmente, a própria língua materna.

A questão do ensino da escrita de uma língua materna minoritária é mais problemática. Em primeiro lugar, pela própria inexistência de escrita em algumas delas. Esse é o caso de boa parte das línguas indígenas. Em segundo lugar, porque os falantes mesmos, muitas vezes, não veem utilidade no uso da escrita de suas línguas, pois consideram que, para o âmbito restrito em que elas são usadas, a modalidade oral é suficiente. Em terceiro lugar, porque a escrita, às vezes, é vista como nociva, e não benéfica para a comunidade de falantes.

Entretanto, existem argumentos fortes a favor da introdução do uso escrito das línguas minoritárias. O primeiro é de que a escrita é um meio poderoso de garantir a manutenção do acervo cultural dessas comunidades de falantes.

O segundo argumento é de que o uso de uma linguagem na sua modalidade escrita aumenta as chances de sobrevivência dessa língua. O que o Referencial





Curricular Nacional para Educação Indígena – RCNEI diz a respeito das línguas indígenas vale também para as demais línguas minoritárias:

[...] limitar essas línguas a usos exclusivamente orais significa mantê-las em posições de pouco prestígio e de baixa funcionalidade, diminuindo suas chances de sobrevivência em situações contemporâneas. Utilizá-las por escrito, por outro lado, significa que essas línguas estarão fazendo frente às invasões da Língua Portuguesa. Estarão, elas mesmas, invadindo um domínio da língua majoritária e conquistando um de seus mais importantes territórios. (BRASIL, 2005, p. 125-126)

Um terceiro argumento é de natureza pedagógica: o letramento na primeira língua favorece o letramento na segunda língua. Os falantes de uma língua materna minoritária aprendem mais facilmente a ler e escrever nessa língua do que em qualquer outra e esse aprendizado contribui e dá segurança no momento de eles adquirirem a escrita de outra língua.

b) A Língua Portuguesa

O cuidado especial que a escola deve dar, nos contextos multilinguísticos, às línguas minoritárias não significa uma desconsideração da Língua Portuguesa. Com efeito, essa é a língua oficial do País e nela estão escritos todos os documentos que regem a sociedade brasileira. Desse modo, todos os habitantes do país, enquanto cidadãos brasileiros, têm o direito de apropriar-se dela para estar em condições de intervir plenamente na vida econômica, política, jurídica e cultural do país. Além disso, ela pode servir como um instrumento por meio do qual as comunidades indígenas e de imigrantes podem dar-se a conhecer e, assim, ser valorizadas pela sociedade na qual estão inseridas.

Do ponto de vista curricular, a Língua Portuguesa poderá aparecer de duas maneiras nos contextos escolares multilinguísticos: como segunda ou como primeira língua.

Ela deverá entrar no currículo como segunda língua sempre que os alunos forem monolíngues em uma das línguas maternas minoritárias brasileiras e/ou falantes incipientes do português. Por outro lado, quando os alunos forem monolíngues em Língua Portuguesa, esta deverá ser introduzida como primeira língua, sendo língua de instrução e disciplina curricular.

Devemos estar atentos para o fato de que, nesse grupo, podemos encontrar crianças que, mesmo sem falar a língua materna de seus ancestrais, são capazes de entendê-la, por conviver com pessoas que a falam. Quando isso ocorrer, é imprescindível que a escola tente, na medida do possível, criar condições para a retomada dessa língua materna minoritária.

Quanto às modalidades do português a serem trabalhadas pela escola, isso depende dos seus usos na sociedade maior. O uso da modalidade oral dá-se em um número muito grande de situações, que nem sempre são familiares para os falantes das línguas minoritárias. São situações que ocorrem, por exemplo, em rodoviárias, hospitais, escolas, repartições públicas, locais de emprego etc. A tarefa da escola

será a de ampliar as formas de expressão oral do aluno em Língua Portuguesa, de modo que ele possa interagir, na sociedade maior, em situações não cotidianas nem familiares.

Também o uso da modalidade escrita da Língua Portuguesa pode ocorrer em muitas situações pouco usuais para os falantes das línguas minoritárias. Por isso, o objetivo da escola não deve limitar-se ao ensino/aprendizagem das correspondências grafofonêmicas; é necessário que ela ajude os alunos a adquirirem as habilidades necessárias para interagirem por meio de textos escritos nas mais diversas situações e para atender os mais diversos objetivos.

Por fim, existe a questão das variações do português quando usado por falantes de línguas indígenas ou de imigrantes. Geralmente, as línguas de origem desses falantes deixam marcas perceptíveis no uso que eles fazem do português. Essas marcas, que se apresentam na pronúncia, no vocabulário e na gramática, devem ser respeitadas e mantidas, na medida em que fazem parte da identidade dos falantes. Entretanto, a escola não deve abdicar de ensinar também a variedade padrão, na modalidade oral e escrita, pois ela é a requerida nas situações formais.

c) A Língua Brasileira de Sinais

Já a realidade linguística das comunidades surdas que frequentam a escola inclusiva é um pouco diversa da realidade das escolas indígenas e/ou de imigração, porque dificilmente o professor é surdo. Duas línguas de fato circulam na sala de aula, devido à presença do intérprete em LIBRAS, que interage com o aluno surdo em sala de aula, interpretando em LIBRAS a aula do professor ouvinte, interpretando as perguntas do aluno surdo para o professor e vice-versa.

No contraturno, na Sala de Recursos Multifuncional onde acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o aluno será acompanhado em LIBRAS, com a presença de um intérprete ou instrutor surdo. É nesse contexto que há o letramento em LIBRAS propriamente dito. Vale salientar que, muitas vezes, é nesse contexto que o aluno adquire a própria língua de sinais, visto que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, que não fazem uso da LIBRAS. Assim, o acesso desses alunos à língua de sinais se dará, muitas vezes, nesse contexto de contraturno, junto ao intérprete ou instrutor surdo. No contraturno ele terá pelo menos dois atendimentos: um AEE em LIBRAS (com o professor de AEE bilíngue) sem a necessidade de intérprete; e outro AEE de LIBRAS, para o ensino e/ou ampliação do conhecimento da primeira língua, com o instrutor, preferencialmente (e não obrigatoriamente) surdo.

Há ainda outra questão extremamente importante em relação à aprendizagem do português como L2 (segunda língua) pelo aluno surdo: este aprende apenas a modalidade escrita do português. Acontece que o português e a LIBRAS são duas línguas de natureza muito diversa: o português é uma língua oral/auditiva e a LIBRAS, visuoespacial. Não há fonemas, mas queremas – unidades mínimas que compõem os sinais (palavras ou expressões gestuais).



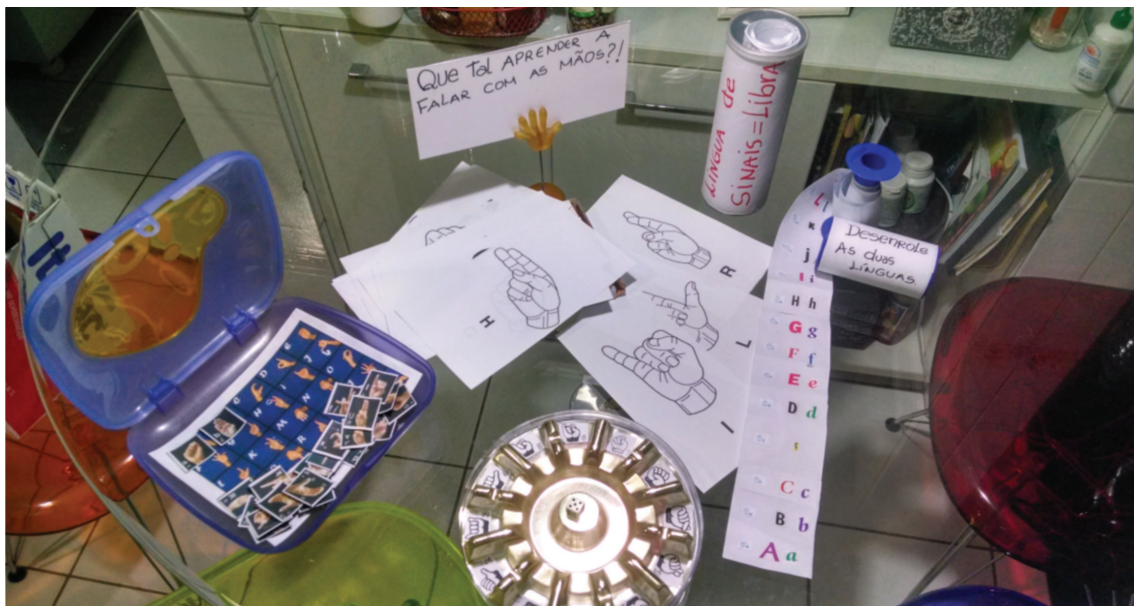


Daí a complexidade do letramento em português escrito do aluno surdo, visto que ele tem como língua materna uma língua de base visuoespacial – a LIBRAS – e vai materializar a escrita numa outra língua de base oral/auditiva – o português brasileiro. Decorre disso que as estratégias de letramento em português escrito não poderão tomar como referência a consciência fonológica, visto que a língua de sinais é visuoespacial. As pistas não serão fonológicas, mas visuais.

Como destacam Quadros e Schmiedt (2006, p. 23):

A aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado.

O grupo de especialistas que compõem o PNAIC Paraíba (material elaborado por Olga Brasil – formadora do PNAIC PB –, a partir da formação com a equipe de LIBRAS²²) desenvolveu uma série de materiais didáticos, com base no alfabeto datilológico da LIBRAS – representação em sinais das letras do alfabeto, mostradas na imagem a seguir, como sugestões de materiais que podem ser trabalhados numa sala inclusiva.



Arquivo dos autores

Materiais propostos para trabalhar o SEA (Sistema de Escrita Alfabética), tendo como referência a Datilologia da LIBRAS: **Memória alfabética bilíngue** (Datilologia e Alfabeto); **Roleta de Sinais** (Datilologia); **Desenrole as duas línguas** (pergaminho com Datilologia e Alfabeto).

²² Wilma Souza (CEEL/UFPE); Adriana Di Donato (CEEL/UFPE); Marie Goreth Dantas (UFPB); Kátia Conserva (IFPB); Conceição Saúde (UEPB).

A partir dessas propostas de materiais didáticos e prática bimodal em sala de aula, trazemos o relato de experiência vivenciado numa turma do PNAIC em Frei Martinho-PB e publicado no livro *Relatos de Experiência PNAIC Paraíba* (2014), Editora da UFPB.



A experiência foi desenvolvida pela professora Andreza Régia Bezerra, em uma turma de 1º ano do turno matutino da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eliete Souza de Araújo Silva. A referida sala atende a uma demanda de 25 crianças da zona urbana e rural. A aula teve início com uma roda de conversa sobre a língua utilizada pelos surdos. Na sequência da atividade foi mostrado o alfabeto datilológico em LIBRAS. Depois, foi apresentado o alfabeto datilológico em Libras, através de vídeo, produzido por um surdo. Em seguida, toda a turma produziu os movimentos. Num outro momento, passamos para o jogo da memória (memória alfabética bilíngüe²³), com o alfabeto móvel em SEA e em LIBRAS, no qual os alunos teriam que relacionar a letra correspondente ao sinal manual respectivo. Este trabalho foi muito importante para sensibilização quanto às questões de inclusão dos surdos na escola.



Arquivo dos autores

²³ Este material foi produzido em nossa formação do PNAIC, no Município de Frei Martinho-PB.



A proposta é que a inserção **bilíngüe bimodal** se dê com todos os alunos, surdos e ouvintes, os alunos surdos articulando os sinais datilológicos com as letras do alfabeto e os alunos ouvintes fazendo o inverso, para aprender a reconhecer os sinais datilológicos, como foi o caso desse relato.





Sabendo dessas particularidades do aluno surdo, o professor pode viabilizar sua prática construindo materiais didáticos como os sugeridos acima. Além disso, explorar a literatura visual (livros visuais) e as ilustrações presentes nas narrativas infantis como via de acesso do aluno surdo ao letramento no português escrito, tanto na leitura quanto na escrita, é uma estratégia extremamente produtiva, para promover um ensino que leve em consideração o aluno e sua língua materna.

Como se vê, explorar a diversidade linguística na escola é um desafio que precisamos enfrentar, e já estamos enfrentando. Propostas de letramento bilíngue (escolas indígenas e de imigração), bidialetal (as variedades linguísticas presentes na sala de aula) e bilíngue bimodal (português brasileiro escrito e língua de sinais) precisam ser socializadas para a promoção da melhoria da educação básica nos anos iniciais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Alfabetizando em comunidade indígena. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena do Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimendaju, 2012, p. 164-168.

FERRAZ, Aderlande Pereira. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 9, p. 43-73, jun./2007.

MATTELART, Armand. **Diversidade cultural e mundialização**. Parábola: São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (Org.) **Declaração universal dos direitos linguísticos: novas perspectivas em política linguística**. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil; Florianópolis: Ipol, 2003.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 35-38, abr-jun/2005.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. A originalidade das línguas indígenas brasileiras. **ComCiência**: revista Eletrônica de Jornalismo Científico, SBPC, Linguagem: cultura e transformação, n. 23, agosto de 2001. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling13.htm>. Acesso em março de 2015.



Compartilhando

"MAJÊ MOLÊ: CONHECENDO O BALÉ AFRO DE PEIXINHOS"

Severina Erika Morais Silva Guerra (Professora da Rede Municipal de Ensino de Recife)

Objetivos didáticos:

Na sequência didática trabalhamos com os objetivos didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e História, listados a seguir:

História

- Identificar as práticas sociais e culturais específicas dos seus grupos e dos demais grupos de convívio locais, regionais e nacionais, na atualidade.
- Identificar a si e às demais pessoas como membros de vários grupos de convívio étnico-cultural.

Língua Portuguesa

- Compreender textos de diferentes gêneros e com diferentes propósitos, lidos por outras pessoas.
- Antecipar sentidos e ativar os conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.
- Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.
- Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.
- Planejar e realizar entrevista, refletindo sobre suas funções e características.
- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.
- Segmentar oralmente as sílabas de palavras e compará-las quanto ao tamanho.
- Perceber que as palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.

Arte

- Vivenciar experiências educativas nas linguagens da dança.
- Conviver e acessar fontes vivas de produção da arte.
- Identificar no cotidiano a produção artística em diferentes ambientes.
- Respeitar, conviver, valorizar e dialogar com as diferentes produções artísticas de circulação social.





Caracterização da turma

Sou professora da Escola Municipal Monteiro Lobato, localizada no bairro de Peixinhos, em Olinda – PE. Para essa sequência, escolhemos conhecer “*O Balé Majê Molê*”, por se tratar de uma atuação baseada na cultura de matriz africana e por sua sede ficar localizada no Centro Cultural Nascedouro. A ideia foi promover na escola uma discussão sobre cultura afro, a partir da identidade local.

Minha turma era composta por 18 alunos, dos quais 12 são meninos e 6 são meninas. Os alunos apresentavam hipóteses de escrita bastante variadas, sendo nove alunos alfabéticos, três alfabéticos iniciais, dois silábico-alfabéticos, dois silábicos de quantidade, um silábico e dois pré-silábicos.

Descrição das atividades

A sequência didática foi desenvolvida em cinco aulas e culminou com a visita dos alunos ao ensaio do *Balé Majê Molê* e com uma entrevista a um dos seus integrantes. O objetivo era que os alunos conhecessem melhor o Balé e também pudessem satisfazer a curiosidade em relação à dança afro. Como no bairro de Peixinhos existem muitas manifestações culturais e artísticas, escolhemos esse grupo porque alguns estudantes participam dos ensaios do Balé aos sábados.

Para iniciar a sequência, na primeira aula, comecei perguntando aos alunos: “Vocês conhecem algum grupo de dança? Participavam de algum grupo de dança no bairro? Quais são os ritmos? Quem geralmente participa dos grupos? Onde se reúnem?”

A maioria dos alunos respondeu que conhecia um grupo de dança chamado Majê Molê, e uma das alunas relatou que já havia feito parte da escolinha desse Balé. Outros alunos destacaram que já tinham visto o Balé se apresentando na escola. A partir dessa conversa, informei à turma que iríamos estudar um pouco sobre as tradições culturais do bairro.

Após esse momento, com o intuito de trabalhar a influência das diferentes raças para a formação do povo brasileiro, realizei a leitura do livro “Por que somos de cores diferentes” (Texto de Carmem Gil, com ilustrações de Luis Filella. São Paulo: Editora Girafinha, 2006²⁴). Antes da leitura, porém, fiz o seguinte questionamento aos alunos: “Por que somos de cores diferentes?” Em suas respostas, entre outras coisas, os alunos destacaram que era para não haver confusão, pois se todos fossem iguais haveria muita confusão. Ao serem questionados sobre o tema do livro, disseram que o livro iria tratar de cada cor de pele; ou, ainda, contar a história de duas meninas que iam se encontrar e perguntar uma sobre a cor da outra. Após esse momento, solicitei que os alunos observassem cada personagem que estava na capa do livro.

²⁴³ Esse livro faz parte do acervo 3.1 das Obras Complementares do PNLD.

Os alunos foram dizendo a cor da pele de cada um e, em seguida, fiz a leitura do nome da autora, do ilustrador e da editora que havia publicado o livro. Questionei os alunos sobre o porquê de a autora ter escolhido esse título para o livro e uma das alunas da sala disse que era para tratar da cor da pele das pessoas. Durante a leitura, fui chamando a atenção dos alunos para os personagens que estavam aparecendo na história, como o nome, a cor, o país de origem. Ainda nessa atividade, na página 13 do livro, quando um dos personagens pede para que os participantes da excursão respondam a pergunta “Por que somos de cores diferentes?”, solicitei aos alunos que respondessem a esta pergunta antes de ouvirem a história. Uma aluna respondeu dizendo que nós somos diferentes porque temos mães diferentes. Outra disse que éramos diferentes porque Deus quis fazer as pessoas de cores diferentes. Outro aluno respondeu ainda que era para não nos confundirmos uns com os outros. Problematizei as respostas dos alunos para que percebessem a relação entre a miscigenação das raças e a desmistificação de alguns mitos.

Após a leitura, questionei os alunos sobre as raças que apareciam na história. Os alunos responderam: “branca, amarela, preta e vermelha.” Perguntei: “Como seria o nosso país se fôssemos todos da mesma cor?” Um aluno respondeu que não seria bom, pois “iríamos nos confundir; porque somos diferentes na cor, no jeito, no corpo e isso é que era bonito”. Continuei fazendo algumas perguntas: “Por que é importante respeitarmos as pessoas de diferentes cores?” Uma aluna respondeu que cada um tem a sua cor; “será que só os brancos trouxeram influências para o nosso país?” Os alunos responderam que não, então complementei informando o nome de alguns países e povos que também influenciaram o Brasil.

Após a leitura, os alunos foram chamados para se olharem no espelho e analisarem as suas características para, em seguida, produzirem seu autorretrato. Após a conclusão da atividade de produção, os discentes apresentaram suas produções e as colaram no mural da sala. Conversei com os alunos no intuito de fortalecer os valores de respeito recíproco entre as pessoas. Também instiguei os alunos a pesquisarem em casa fotos de familiares para identificar as semelhanças e diferenças entre os seus traços físicos e os traços característicos de sua família.

Dando continuidade à sequência, realizei a leitura de um pequeno texto retirado da internet que tratava sobre a influência africana nos ritmos “samba, maracatu, ijexá, coco, jongo, lambada, maxixe, maculelê”. Após a leitura, apresentei um *PowerPoint* com os ritmos, suas principais características, sua origem e relação com a cultura; em seguida, coloquei algumas músicas para que os alunos tentassem descobrir de que ritmo se tratava. Os alunos interagiram bastante nessa atividade, gostaram de ouvir as músicas, identificaram a música que trazia o samba e pediram um tempo para ficar dançando o maculelê.

No quarto momento da sequência, resgatei os conhecimentos prévios dos alunos sobre o significado das palavras “cultura”, “afro” e “cultura afro”. Em seguida, perguntei à turma: “O que vocês entendem sobre o que é cultura?” Alguns alunos responderam que cultura é um quadro! Outra aluna disse que cultura é a





escultura de Abelardo da Hora (estávamos trabalhando na disciplina de Artes sobre as obras desse artista plástico). Comecei explicando para as crianças que cultura tinha a ver com *os conhecimentos, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo homem em sociedade*²⁵. Continuei a aula perguntando o que entendiam sobre cultura afro. Uma aluna respondeu que “afro” queria dizer “africano”. Esclareci aos alunos que afro é tudo que remete à descendência do negro. Continuei: “E o que significa então ‘cultura afro’?” Os alunos não se posicionaram sobre o significado dessa expressão. Então, expliquei que a cultura afro é um conjunto de manifestações culturais relacionadas aos costumes africanos que influenciaram e influenciam o nosso país. Também falei que vivemos a cultura afro no dia a dia e, às vezes, nem percebemos nossas origens. Continuei indagando os alunos se tinham conhecimento sobre a importância da cultura afro para os brasileiros e em que locais ou atividades a cultura afro influenciou e ainda influencia os brasileiros. Os alunos lembraram as músicas que havíamos trabalhado e os conteúdos abordados na aula anterior.

Nesse mesmo dia, fiz um trabalho voltado para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Retomei os ritmos trabalhados em sala e fui listando cada um, junto com os alunos; em seguida, fui escrevendo, ao lado de cada palavra, a quantidade de sílabas, letras, vogais e quantas e quais consoantes estavam presentes em cada palavra. Comparei ainda as palavras iniciadas com a mesma sílaba. Depois, comecei a brincadeira de adivinhação das palavras dos ritmos trabalhados. Para realizar a brincadeira, preparei fichas com os nomes dos ritmos e levei um envelope aberto. Inicialmente, dei umas dicas sobre os ritmos e, em seguida, apresentei a primeira letra da palavra escondida. Caso a criança pedisse, apresentava a última letra e se, ainda assim, o aluno não acertasse, mostrava a primeira e a última sílaba. Os alunos ficaram bem empolgados com a atividade e participaram ativamente, querendo adivinhar a palavra que era do seu colega.

Na etapa seguinte da sequência, apresentei um pouco da história da dança afro para as crianças, realizei a leitura de um pequeno texto informativo retirado da internet que apresenta a sua história, significação e a representação dos seus passos. Depois, contei aos alunos a história do *Balé Majê Molê*, a partir do livro “Peixinhos, um rio por onde navegam um povo e suas histórias”, escrito por Zuleide de Paula (Paula, 2009). Antes de realizar a leitura, solicitei que os alunos comparassem as informações sobre a origem do Balé e ficassem atentos para registrar nos cadernos informações que considerassem importantes. A seguir, segue um fragmento do livro:

Em 1997, um grupo de pessoas liderado por Glória Maria e Gilson, seu marido, na época integrante do grupo Arte Negra de Pernambuco, promovia festas em diversos lugares para crianças carentes no dia 12 de outubro. Glória pensou e falou para o marido: “Gilson! Este ano, como a festinha vai ser no bairro de Água Fria, vamos fazê-la o dia todo, vamos inventar outra coisa além do quebra-panela e as corridas de saco e ovo na colher?” Ele

²⁵ Site: <<http://www.significados.com.br/cultura>>. Acessado em 08/09/2014.

responde e pergunta: Vamos, mas o quê? E Glória sugere: um balé. A dança foi agradando os pais e as próprias crianças, daí teve início o Grupo Majê Molê, dirigido por Gilson e sua esposa Glória. Segundo os fundadores, o nome MAJÊ MOLÊ é de origem Africana, Yourubá, e significa “Crianças que Brilham.” (Paula, 2009 p.67-69).

Para finalizar esse momento, conversei com a turma sobre as informações apresentadas no texto, fiz uma exposição de fotos dos fundadores do Balé, de algumas apresentações do grupo, dos ensaios e de alguns vídeos de apresentações do grupo que estavam disponíveis na internet. Observei que os alunos se envolveram nessa atividade e fizeram perguntas com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre o Balé.

No outro dia, começamos a aula ressaltando a necessidade de elaborar uma entrevista, com o objetivo de conhecer mais um pouco sobre o Balé. Também lembrei à turma que iríamos fazer uma visita ao local onde o Balé realizava os ensaios. Os alunos ficaram encantados e bem motivados para a realização da visita. Conversei com a turma sobre a importância do grupo para o bairro e de valorizarmos a dança em nossas vidas. Logo após, começamos a pensar nas perguntas que seriam feitas a um dos fundadores do Balé. Durante a elaboração da entrevista, uma aluna perguntou se, ao invés de entrevistarmos os fundadores, poderíamos entrevistar uma das participantes do grupo. Achei pertinente a sugestão da aluna e conversei com a turma, que concordou em fazer a entrevista com uma das integrantes do Balé. Os critérios que elencamos foram que a participante teria que fazer parte do grupo há bom tempo e que as perguntas fossem elaboradas de acordo com o que tínhamos interesse e curiosidade de aprofundar sobre o Balé.

No processo da elaboração das perguntas, os alunos precisaram ser estimulados a pensar nas questões que tinham relação com a participação da integrante do Balé, pois as perguntas iniciais sugeridas pela turma se voltavam para o ato de cumprimentar, ou eram perguntas superficiais. Inicialmente, um aluno queria fazer a seguinte pergunta: “Você gosta do Balé?”. Em relação a essa pergunta, disse para eles que provavelmente a entrevistada iria responder que gostava do Balé, e que precisávamos indagar a participante com questões que fossem mais pertinentes aos nossos objetivos. Fizemos algumas reflexões acerca das perguntas elaboradas pelas crianças e, a partir dessa discussão, revisamos e reelaboramos as perguntas. Avaliamos também se os questionamentos tinham ficado claros e objetivos e se tinham relação com o que tínhamos abordado nas aulas anteriores. Ressalto que, de acordo com nossa intenção, a entrevista foi realizada para fazer com que a turma conhecesse mais o Balé. As perguntas elaboradas foram as seguintes:

- Há quanto tempo você participa do Balé?
- Como surgiu o Balé? Onde geralmente se apresentam?
- Por que o Balé trabalha com a cultura afro?
- Quais são os ritmos que o Balé dança?
- Para você, foi difícil aprender os passos do Balé?





- Quanto tempo vocês levam para se arrumar antes das apresentações?
- Por que você faz parte do Balé Majê Molê?
- Como você conheceu o Balé? Alguém levou você ou você descobriu sozinha?
- O que você aprendeu no Balé, além da dança?
- Como você se sente fazendo parte do Balé?
- Qual foi o lugar onde você se apresentou que mais gostou?

Após as perguntas, falamos um pouco sobre como fazer uma entrevista, escolhemos dois alunos para atuarem como entrevistadores e eu seria a escriba das respostas dadas pela entrevistada. Orientei que todos ficassem atentos às respostas dadas e levassem seus cadernos para fazer as anotações que considerassem importantes.

No outro dia, visitamos o local onde os ensaios são realizados. Ressalto que a sede do Balé fica bem perto da escola, o Nascedouro de Peixinhos. Assistimos a um ensaio das alunas e, em seguida, entrevistamos uma das integrantes, que também é estagiária na escola onde os alunos estudam. Percebi que os alunos estavam empolgados e que outros alunos também se ofereceram para realizar as perguntas. Fui anotando as respostas. Ao retornarmos para a escola, realizei a leitura da entrevista com as respostas para os alunos, escrevi coletivamente as respostas no quadro e fui reformulando de acordo com as anotações das crianças. Ressaltei a importância da existência do Balé para o bairro, pois, além de realizar um trabalho cultural, tem uma preocupação com formação educacional das integrantes do grupo, que precisam frequentar a escola para poder realizar as apresentações que, algumas vezes, acontecem até fora do país.

Conversei com a turma sobre a necessidade de retomar a temática e de utilizarmos o conhecimento sobre o grupo para a Semana da Consciência Negra na escola. A turma revelou que gostaria de estudar mais sobre os ritmos e conhecer outros grupos que existem no bairro.

Com essa sequência, percebi que tenho que conhecer outras manifestações do bairro e aprofundar o tema na escola. O interessante é que, ao mesmo tempo em que eu estava propondo as atividades, estava também me formando, pois tive que pesquisar e me informar sobre cultura, cultura afro-brasileira, questões étnico-raciais etc. Destaco que o trabalho não foi fácil, por se tratar de um tema novo para mim, mas foi muito gratificante ver o retorno dos alunos e o reconhecimento das práticas culturais e sociais do bairro.

Referências

PAULA, Zuleide. **Peixinhos, um rio por onde navegam um povo e suas histórias**. Recife: Bagaço, 2009.

UMA EXPERIÊNCIA COM OS TEXTOS DA TRADIÇÃO ORAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Maria Sonaly Machado de Lima (Professora da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa)

“É preciso reconhecer o texto oral da cultura popular no universo escolar, não apenas nas datas comemorativas, mas no dia a dia da sala de aula, integrando o cotidiano da criança com seus familiares.”

(LIMA, 2008, p.87)

A experiência ora apresentada traz algumas apreciações sobre o trabalho com textos da tradição oral nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses textos, ao mesmo tempo em que se constituem em genuínos textos orais que circulam socialmente, são também favoráveis à reflexão sobre a língua e sobre o sistema de escrita alfabética. São caracteristicamente curtos, facilmente memorizáveis e sonoros com cadências rítmicas, o que permite o estabelecimento de um vínculo prazeroso com sua leitura e escrita, por sua natureza lúdica.

Antes de iniciar o relato de experiência, gostaria de contextualizar os principais personagens dessa história – os alunos. A turma é composta por 20 crianças, que cursam o primeiro ano do Ensino Fundamental. Todas estão na mesma faixa etária, entre 6 e 7 anos de idade. As atividades desenvolvidas foram realizadas na Escola Municipal Anita Trigueiro do Valle, localizada no bairro do Altiplano, na cidade de João Pessoa, Paraíba.

Objetivos do trabalho

1. Reconhecer e valorizar os textos da tradição oral, percebendo-os como manifestações culturais.
2. Conhecer os processos de produção da farinha, assim como sua origem.
3. Compreender o Sistema de Escrita Alfabética.

Vejamos, a seguir, algumas reflexões sobre a amplitude e a riqueza dos textos da tradição oral, considerando-os como elementos lúdico-pedagógicos essenciais para a educação e iniciação das crianças no processo de alfabetização.

Relatando as aulas...

Inicialmente organizei os alunos em um grande círculo. Expliquei a eles que cada um iria ser vendado e, em seguida, posicionado em um lugar específico na sala de aula. Elucidei para a turma que ninguém poderia sair do lugar e nem falar. Foi discutido cada detalhe e foram esclarecidas todas as dúvidas. Os alunos demonstraram entusiasmo e sentiram-se motivados a participarem. Com as crianças





vendadas, solicitei que cada uma adivinhasse o que estava sendo degustado. Todas as crianças vivenciaram a experiência e, em roda, compartilhamos as sensações dessa atividade.



Crianças organizadas em círculo – explicação da atividade.



Degustação da farinha.

Perguntei às crianças: “O que vocês experimentaram?” A resposta foi imediata: FARINHA. Continuei: “Quem come farinha em casa?” A maioria respondeu que comia, e de várias formas, com banana, com leite, com feijão, com ovo etc. Também revelaram que “a mamãe faz farofa com a farinha”. Questionei se elas sabiam de onde vem a farinha. Algumas responderam: “Do mercado?”; “Da feira?” Indaguei novamente: “Como será que ela é feita? Qual a sua origem?” Silêncio total! Acordamos que iríamos pesquisar sobre esse assunto e trazer as pesquisas na aula seguinte, para socializarmos as descobertas com o grupo.

Posteriormente, revelei para as crianças que conhecia um trava-língua que falava de farinha. Os trava-línguas, textos da tradição oral, permeiam nossa rotina desde sempre. São elementos que fazem parte do universo lúdico infantil, e sua dimensão sonora apresenta repetição ininterrupta de fonemas. De acordo com Melo (1985, p.72), o trava-língua “consiste em um verso, palavra ou expressão, na maioria das vezes de pronúncia difícil e cuja repetição depressa provoca sempre deturpação dos termos e conseqüentemente o sentido de origem.”.

Trava-língua trabalhado com as crianças:

**FAROFA FEITA
COM FARINHA FOFA
FAZ A FOFOCA FEIA**



Conhecendo o trava-língua.

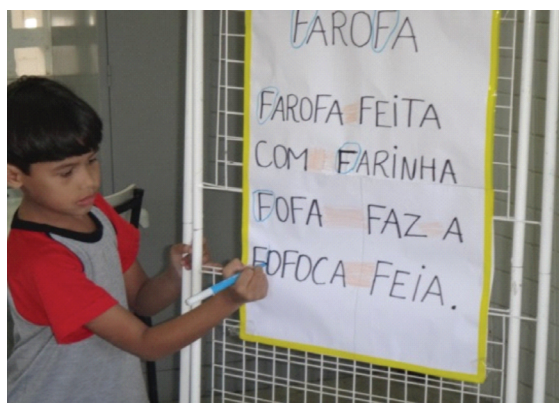
As crianças verbalizaram bastante o texto. Em seguida, discutiram o que seria “fofoca”: cada criança falou o que pensava sobre o assunto e, juntas, construíram o conceito de fofoca: “*é quando espalhamos algo que não poderia ser dito*”. Comparamos o conceito construído com a definição no dicionário. As crianças perceberam semelhanças e algumas diferenças quanto ao vocabulário.

Prosseguimos a aula explorando o texto da seguinte maneira:

Solicitei que algumas crianças pintassem os espaços entre as palavras; contamos quantas palavras continha o texto; discutimos as

seguintes questões:

- Qual a letra que mais se repete?
- Quais as palavras que rimam?
- Qual a palavra escondida na palavra FOFOCA?



Arquivo dos autores

Explorando o texto.

Após todas estarem convencidas de que já tinham aprendido a recitar o texto, propus um desafio: falar o trava-língua com farinha na boca. Como foi divertido para as crianças, primeiro por estarem em contato com um alimento que faz parte de nossa cultura e que muitas vezes está presente nas refeições de suas casas! E, segundo, por ser desafiador falar o texto com a farinha na boca.

Todas as crianças participaram e conseguiram oralizar o trava-língua com a boca cheia de farinha. Após toda essa diversão, entreguei às crianças o trava-língua organizado por palavras, para que elas recortassem e ordenassem o texto.



Recitando o trava-língua com a farinha na boca.



Recitando o trava-língua com a farinha na boca.



Ordenando o trava-língua.

Arquivo dos autores

Como a predominância da letra F era visível, as crianças não poderiam mais justificar a ordenação e a leitura das palavras apenas pela letra inicial, tendo que formular novas estratégias para realizar o desafio proposto. Posteriormente,

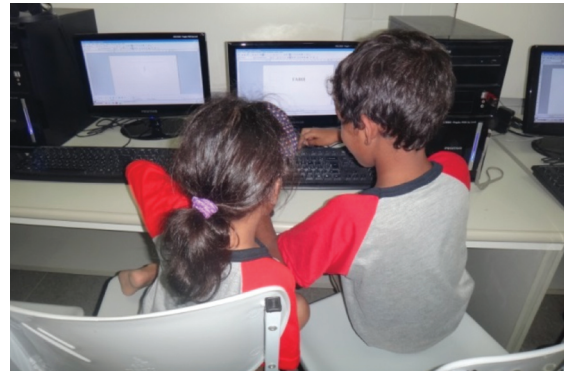


socializamos as informações da pesquisa e registramos no cartaz as descobertas das crianças. A pesquisa pode ser um grande instrumento na construção do conhecimento do aluno, por isso se faz necessário que o professor, no cotidiano escolar, oriente os alunos a buscarem informações, não só possibilitando uma aprendizagem significativa, mas estimulando a postura investigativa.

Com as informações trazidas pelas crianças, seguimos para o laboratório de informática, com a finalidade de assistirmos a um documentário sobre o alimento farinha, sua origem, produção e benefícios. O vídeo possibilitou o confronto do conhecimento trazido pelos alunos com o conhecimento científico. Após assistirmos ao vídeo, organizei as crianças em duplas e solicitei que digitassem o trava-língua da farinha. Para toda criança, confrontar suas idéias com as dos colegas e oferecer e receber informações é essencial. Essa troca, que leva ao avanço na aprendizagem, precisa ser bem planejada. É essencial conhecer quanto os alunos já sabem sobre o desafio que será proposto, já que a organização da turma não pode ser aleatória. Se o objetivo é que eles decidam conjuntamente sobre a escrita de um texto, é importante juntar os que apresentam níveis de escritas diferentes, mas próximos entre si, para que haja uma verdadeira troca de informações, e, assim, avancem no sistema de aquisição da leitura e da escrita alfabética.



Documentário sobre o ciclo da farinha.



Escrita do trava-língua.

Arquivo dos autores

Em seguida, no pátio da nossa escola, simulamos uma colheita da macaxeira. As crianças manusearam a planta e a sua raiz. Retomamos as informações sobre o ciclo da macaxeira, desde o plantio até a produção da farinha.



Vivência da colheita da macaxeira.

Arquivo dos autores

Para finalizarmos, escolhemos uma das receitas realizadas no meio familiar dos alunos, para vivenciarmos na escola. A receita eleita foi a farofa de ovo cozido. As crianças convidaram algumas turmas para fazerem degustação da receita, e entregaram panfletos contendo informações de como a farinha poderia ser consumida.



Arquivo dos autores



Receita da farofa de ovo cozido.

A experiência me possibilitou perceber como a inserção de algumas práticas diárias e o trabalho com o gênero textual do universo popular infantil contribuíram para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e suas correlações entre a oralidade e a escrita durante o processo de aprendizagem do sistema notacional alfabético.

Observa-se que, ao fundamentar-se em teorias que priorizam o ser em sua realidade cultural, valorizando seus conhecimentos preexistentes, o professor tem maior condição de favorecer a aprendizagem dos estudantes. Desse modo, o processo de apropriação da leitura e da escrita tem maior possibilidade de acontecer, pelo prazer que o aprendizado proporciona. Além disso, permite que a criança, através da linguagem, desenvolva sua autonomia no brincar, ao se socializar através dessas vivências. A criança aprende com o outro aspectos fundamentais para o desenvolvimento das relações humanas.





É importante salientar que, ao analisar os momentos em que as crianças entravam em contato com o trava-língua, colocamos em foco o conhecimento sobre o sistema de escrita em construção articulada ao conhecimento sobre as funções comunicativas do texto da tradição oral. Isso significa dizer que o trabalho pedagógico de apropriação da linguagem oral e escrita foi analisado sob o prisma da língua em uso, reforçando a proposta de que o ensino da leitura e da escrita não pode ser vivenciado fora dos contextos de letramento, nem pode se dar sem a presença da cultura escrita.

Destarte, com tantos anos vivenciando as conquistas dos meus alunos, por meio dessa perspectiva de trabalho, aqui representada neste relato, sinto-me realizada como educadora, pois percebo em meus alunos o prazer em estar na escola e de descobrirem que ela é o espaço em que se pode unir o aprender com o brincar. Finalizo ressaltando a importância e o reconhecimento de nossa tradição oral no contexto pedagógico, não apenas nas datas comemorativas, mas no dia a dia da sala de aula, integrando o cotidiano da criança.

Referências

MELO, Veríssimo de. **Folclore Infantil**. Belo Horizonte: Editora Italiana Ltda., 1985.

LIMA, Maria Sonaly Machado de. **A tradição oral no processo de aquisição da leitura e da escrita: parlenda**. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2008.

DANÇA DA LÍNGUA E LINGUAGEM DA DANÇA: ASPECTOS DE DIFERENÇAS CULTURAIS E SEMELHANÇAS SOCIAIS

Samuel Rocha de Oliveira (Professor da Universidade Estadual de Campinas)

Introdução

As professoras Érika Guerra e Sonaly de Lima desenvolveram atividades com turmas de pouco menos do que 20 crianças de escolas municipais de Olinda – PE e João Pessoa – PB, respectivamente. A turma da professora Érika aproveitou o contexto sociocultural de dança do Balé Afro Majê Molê, e a da professora Sonaly trabalhou com atividades da tradição oral.

Ambas as atividades valorizam, na prática escolar, manifestações culturais próximas às vivências das crianças: O grupo Majê Molê ensaia em local próximo ao da escola, e as atividades de trava-língua utilizam, de maneira lúdica, um ingrediente dos costumes culinários da região, a farinha de mandioca (ou aipim).

É interessante observar a relação dessas atividades com os chamados “universais humanos”, isto é, aquelas características de pensamento, comportamento, linguagem, relações sociais e culturais humanos que aparecem em todos os grupos sociais até hoje estudados. Danças, músicas e brincadeiras para aperfeiçoar habilidades são três exemplos de universais humanos. Nos anos 1990, os etnógrafos compilaram uma lista de universais humanos com cerca de 300 itens para entender a natureza humana. A lista e o próprio conceito de universais humanos provocaram grandes discussões (PINKER, 2004). Sem entrar na polêmica de validação ou não dos universais humanos, listo abaixo alguns itens daquela lista: brincadeira (para aperfeiçoar habilidades); brincar de fingir; brinquedos (objetos lúdicos); comunicação facial; contrastes de vogais; contrastes vocálicos/não vocálicos em fonemas; cultura, danças, emoções, expressão facial (de alegria, medo, raiva, surpresa, tristeza); fala figurativa; fala infantilizada; folclore; fonema; identidades coletivas; mágica; medos; música (de criança); períodos críticos de aprendizagem; poesia/retórica; preferências alimentares; preparo de alimentos; provérbios/ditados; redundância linguística; socialização. Vejo grande potencial na apropriação do conceito de universais humanos como guias ou sugestões para se desenvolver atividades com as crianças no Ensino Fundamental porque serão atividades que fazem ou farão parte das construções culturais nas quais as crianças estão ou estarão envolvidas.

Vamos então comentar alguns aspectos dos relatos das professoras Érika e Sonaly tendo como referencial teórico os universais humanos.

O relato da professora Severina Érika Guerra

Como mencionado na Introdução deste tópico, a dança é uma manifestação cultural que aparece em todas as sociedades estudadas pelos antropólogos. Não





significa que todas as pessoas dançam, mas todos os grupos sociais desenvolvem algum tipo de dança. Convém observar a grande variedade de ritmos, coreografias e significados dessa manifestação cultural, tendo diferenças regionais e temporais, e sendo parte da identidade coletiva. Cada grupo social desenvolve as danças com as características pertinentes à sua época, localização, às demandas de sobrevivência, expectativas, visões de mundo e à composição. Em outras palavras, é uma manifestação cultural muito complexa, mas aparece em todas as sociedades.

Assim, antes de sabermos “por que somos [...] diferentes”, poderíamos perguntar a nós mesmos e às crianças: “Por que somos tão parecidos, do ponto de vista físico, comportamental e cultural?”

Vejamos as semelhanças do ponto de vista físico, com algumas comparações com o cão doméstico. Há cerca de 300 raças de cães que têm pelos ou cabelos, de muitas cores e texturas distintas, de tamanhos que variam de 7 cm a 110 cm de altura, em postura normal, isto é, o maior cão tem mais do que 15 vezes a altura do menor (ALDERTON, 2002). Conhecem-se raças caninas com feições bem variadas, tais como os tamanhos relativos e as geometrias do tronco, cabeça e rabo. E é provável, mas não é garantido, que o comportamento dos cães tenha relações com as raças, sendo algumas mais mansas do que outras.

Já para os seres humanos o conceito de raça é controverso, pois as diferenças genéticas entre os seres humanos são mínimas e por isso não se admite atualmente que a humanidade é constituída por raças.

E para efeitos de comparações externas, em relação aos cães, por exemplo, os homens têm: pequena variação na altura; poucas cores e texturas diferentes de pele, cabelo e olhos; e geometrias muito parecidas. Além disso, o comportamento humano, em geral, é similar em qualquer lugar do planeta desde os tempos mais remotos da história, tendo assim os universais humanos mencionados na Introdução.

Assim, acho importante percebermos que os seres humanos são muito semelhantes entre si em um sentido bem amplo e que muitas características pessoais são herdadas. Somos muito parecidos, pois somos da mesma espécie animal, e somos diferentes “porque temos mães diferentes”. Essa observação da aluna da professora Érika está de acordo com os pesquisadores da Biologia e Antropologia. Isto é, temos muitas características comuns e outras diferentes, que são parte de nosso código genético, de nossa herança. No entanto, desenvolvemos algumas características sociais ou pessoais diferentes umas das outras, a depender do nosso meio ambiente, tanto biológico quanto social.

Ao entendermos as origens das semelhanças e das diferenças, podemos ter atitudes proativas de inclusão e valorização dos diferentes, não apenas tolerância com a diversidade.

Dessa forma, a atividade da professora Érika permitiu aos seus alunos o conhecimento com uma manifestação cultural que, por um lado, é local, do bairro, e por outro lado evoca tradições históricas da cultura africana manifestada pela

dança e ritmo em terras brasileiras, onde adquiriu outras características na forma de cultura afro-brasileira. E como a professora Érika conclui, é importante “conhecer outras manifestações”, não apenas do bairro, mas também da cidade, do estado etc.

Cabe realçar que o trabalho de apropriação do sistema de escrita alfabética aproveitou algumas palavras do ritmo e do texto informativo do Balé Majê Molê. Isto é, a atividade cultural não foi separada do programa pedagógico regular – ela foi parte integrada à alfabetização.

O relato da professora Maria Sonaly de Lima

A atividade desenvolvida pela professora Sonaly de Lima evoca a tradição oral. É bem conhecido e muito interessante o impacto da tradição e cultura orais sobre a formação da linguagem no desenvolvimento das crianças. Basta observar que todos os grupos sociais desenvolvem uma comunicação oral, mesmo sem educação formal, e assim a fala também faz parte dos universais humanos, mas claramente cada grupo desenvolve suas particularidades, na construção de dialetos, sotaques, jargões, gírias etc.

Assim, as atividades lúdicas que reforçam elementos de tradição oral, junto com elementos culturais de alimentação, propiciam uma transição confortável às crianças para a alfabetização formal em suas línguas maternas, pois, como defendem os etnógrafos, fazem parte dos universais humanos.

Ao apreciar o relato da professora Sonaly, vários elementos da natureza humana foram contemplados. Recomendo a discussão em grupo para reconhecer o(s) item(ns) da lista parcial dada na Introdução e a atividade completa da professora com a sua turma. Em particular, as brincadeiras de trava-língua e parlenda.

Novamente, reforço o esforço, muitas vezes forçado, de integrar letramento matemático com a alfabetização. E há alguns trava-línguas e parlendas tradicionais que evocam pelo menos a contagem, tal como: “um tigre, dois tigres, três tigres...”

Considerações finais

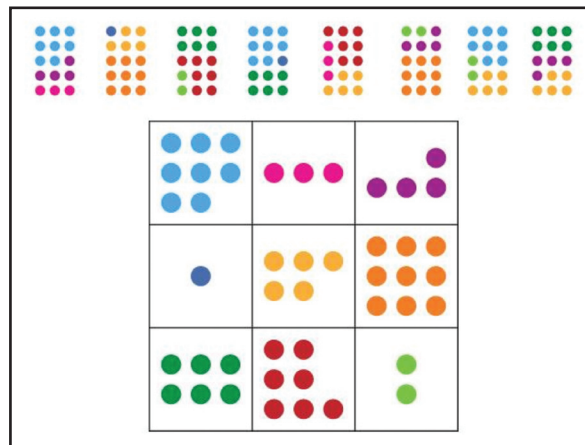
A manifestação cultural da dança, música e ritmo, assim como o malabarismo da língua para vocalizar rapidamente os trava-línguas, podem ser considerados como parte dos universais humanos e, por essa razão, todos temos essas “tendências” desde que nascemos. Dessa forma, a apropriação de atividades que valorizam e integram esses universais humanos pode propiciar um transcurso natural para a criança partir do que ela já tem, como natureza humana, para a educação fundamental formal e escolar. E ao conhecer as origens dessas manifestações culturais, com semelhanças e diferenças, a criança não vai estranhar nem discriminar pejorativamente as identidades individuais e coletivas. Para favorecer tais apropriações, os professores





dos primeiros anos podem incorporar contextos ou aplicações matemáticas. Por exemplo: a magia é um universal humano e, como aplicação matemática que aborde essa característica da natureza humana, recomendo o quadrado mágico 3 x 3 (três por três). A atividade pode ser estudada (BARICHELO e FERRAZ, 2012) com detalhes, mas, em resumo, o desafio é o seguinte: distribuir os numerais de 1 a 9 no quadrado, de forma que a soma das parcelas nas três linhas, nas três colunas e nas duas diagonais seja sempre 15. Existe uma distribuição, não é mágica, mas é curiosa e há algumas distribuições diferentes, mas equivalentes, por causa das propriedades da soma.

Veja a ilustração, feita por Karin Kagi²⁶, na qual a quantidade está representada por bolinhas coloridas, se o professor preferir enfatizar os procedimentos de contagem e agrupamentos, e não os símbolos dos numerais 1 a 9.



Assim, uma atividade com o quadrado mágico pode conter elementos culturais diversos, alguns mitos transcendentais e outras crenças localizadas (OLIVEIRA, 2011). O conhecimento de manifestações socioculturais diversas é um passo fundamental para a alteridade e a inclusão da diversidade.

Referências

- ALDERTON, David. **Cães**: um guia ilustrado com mais de 300 raças de cães de todo o mundo. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- BARICHELO, Leonardo, FERRAZ, Mariana. **Quadrado mágico aditivo – experimento**, in Coleção M3 Matemática Multimídia. Disponível em: <<http://m3.ime.unicamp.br/recursos/1028>>, 2012 Acesso em março 2015.
- OLIVEIRA, Samuel. **Amuleto mágico – vídeo**, in Coleção M3 Matemática Multimídia. Disponível em: <<http://m3.ime.unicamp.br/recursos/1049>>, 2011 Acesso em março 2015.
- PINKER, Steven. **Tábula rasa**: a negação contemporânea da natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

²⁶ Karin Kagi era aluna da disciplina Produção de Recursos e Materiais Didáticos para o Ensino de Ciências e Matemática do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Unicamp em Setembro de 2014. A ilustração foi feita como atividade desse componente curricular.

Para Aprender Mais



Sugestões de Leituras

- ALVES *et al.* (Orgs.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

Partindo das inúmeras lembranças das conversas que tiveram com diferentes educadores do Brasil, os autores do livro buscam contribuir para o debate no/do campo do currículo a partir da criação de personagens-tipo que caracterizam as escolas e as cidades nas quais estão localizadas. Os textos foram organizados pelas datas dos encontros, permitindo aos leitores acompanhar os movimentos das “conversas sobre lembranças de outras conversas”, ao mesmo tempo em que vão sendo tecidas redes com os referenciais teórico-metodológicos usados. O livro também se constitui em uma homenagem aos educadores brasileiros que, apesar da situação difícil que, com muita frequência, vivenciam nos cotidianos escolares, estão criando as artes do currículo, todo o tempo, em trajetórias solidárias, muitas vezes, mas em outras, bastante solitárias.

- FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

Partindo de pesquisas nos/dos/com os cotidianos, os autores do livro buscam contribuir para a problematização do debate acerca das relações estabelecidas entre currículo, formação de professores e cotidiano escolar, e que são protagonizadas pelos sujeitos praticantes da escola. Assumindo que essas relações acontecem em redes tecidas entre diferentes contextos, como o da prática pedagógica, o da ação governamental, o do trabalho coletivo da escola, o da formação acadêmica, o da formação continuada, o da pesquisa em educação, entre outros, os textos nos estimulam a pensar sobre os saberes-fazeres presentes nos cotidianos escolares, e que afirmam a escola como espaço-tempo de hibridizações, traduções e negociações culturais e, sobretudo, de criação de teorias, permitindo-nos pensar os educadores também como autores de políticas de currículo.





- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: regulação e emancipação no cotidiano escolar. 26ª Reunião da ANPED. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>.

A partir de resultados de pesquisa, a autora do artigo se propõe a problematizar questões relacionadas à maneira como os docentes, preocupados com a aprendizagem dos estudantes, atuam no cotidiano, buscando elementos para desenvolver suas práticas a partir de suas redes de saberes e de fazeres. Trata-se de discutir as relações de tensão estabelecidas entre as prescrições dos currículos oficiais e as práticas que os professores tecem mediante o cotidiano escolar. Dessa forma, destaca as possibilidades de ações emancipatórias que emergem frente às forças reguladoras e como as práticas curriculares também podem contribuir para controle da relação social. O texto faz uma provocação ao leitor, incitando-o a um olhar diferenciado sobre as discussões curriculares, práticas curriculares e usos de táticas emancipatórias no cotidiano escolar.

- LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Lívia. **Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica**: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

Este livro traz textos de pesquisadores e professores de diversos níveis de ensino e instituições, que se debruçaram sobre o tema do currículo, explorando várias de suas dimensões e relações com o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Os estudos foram agrupados em três grandes blocos. No primeiro, problematizam-se os objetos de ensino, buscando-se responder à pergunta: o que se ensina quando se ensina Português? No segundo, enfatiza-se a prática docente, tendo como perspectiva a relevância dos conhecimentos a serem ensinados/aprendidos. No terceiro, as temáticas anteriores são mantidas, mas a elas se acresce um tratamento mais aprofundado das práticas avaliativas.



Sugestões de Vídeos

- Salto para o Futuro – Pgm. 1: **A construção do Currículo**

Disponível em: <http://www.topgyn.com.br/escolanaty/index.php/permalink/3777.html>.

Duração: 00:50

A série “Currículo: Conhecimento e Cultura” propõe uma reflexão sobre o currículo escolar. Nos vídeos, serão problematizados temas que envolvem desde a construção e a organização do currículo até sua vivência nas escolas. O primeiro episódio da série traz a discussão de como os conteúdos curriculares e a forma como são ministrados podem influenciar na aprendizagem dos alunos das camadas populares.

- Salto para o futuro – O currículo no Ciclo de Alfabetização

Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video;jsessionid=5C92C71CE13C9243872F9C09BF89DFCD?idItem=5969>.

Duração: 00:47:34

Breve percurso histórico da organização escolar por ciclos no país e a atual concepção do Ciclo de Alfabetização como garantia do direito de aprendizagem. O currículo nos três anos iniciais do Ensino Fundamental; a definição de direitos de aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização; a importância da dimensão integradora da alfabetização com as demais áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar; a gestão e a garantia dos direitos de aprendizagem para as crianças de 6 a 8 anos de idade. Compõe ainda esta edição temática o Salto Revista.

- Salto para o futuro – Concepções e práticas de avaliação no Ciclo de Alfabetização.

Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video;jsessionid=4966A5EC03F0707948F07568D344D4CF?idItem=6475>.

Duração: 00:47:08

O vídeo trata da avaliação no Ciclo de Alfabetização, abordando aspectos como: concepção, instrumentos, procedimentos e registros. O material ainda aborda o papel social da escola, a questão da qualidade na educação, a autoavaliação, com foco na reflexão acerca de como ela favorece os princípios da autonomia, da criticidade, da criatividade e da autoria. Também são contemplados aspectos relativos ao ciclo na perspectiva de garantia de promoção continuada, considerando diferentes tempos e formas de aprendizagem. Compõe ainda esta edição temática o Salto Revista.





Materiais didáticos para uso em sala de aula

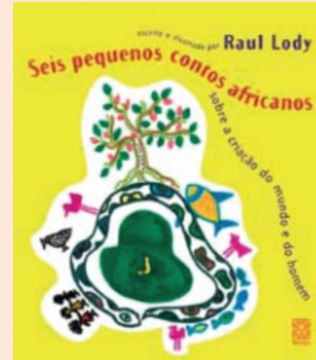


Acervo PBE, 2009.

Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem

Texto e Imagem: Raul Lody

Conhecer como o mundo foi criado e como o homem passou a existir são dúvidas presentes no imaginário de todos os povos. E cada um cria uma explicação para isso. A leitura de *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem* nos permite conhecer como diferentes nações africanas explicam a criação do mundo. Quem nos conta as histórias são africanos que vieram para o Brasil. Por meio deles, podemos entender que a África nos deixou um legado muito maior do que imaginamos.



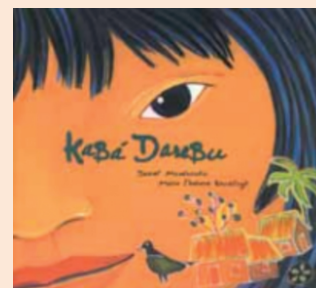
Reprodução

Kabá Darebu

Texto: Daniel Munduruku

Imagem: Marie Therese Kowalczyk

O livro *Kabá Darebu* descreve o modo de vida do povo Munduruku, que mora nos estados do Pará e do Amazonas. Kaká Darebu, uma criança que habita em uma aldeia, na Floresta Amazônica, relata o modo de vida de sua comunidade, os rituais religiosos, a moradia, as relações materiais e simbólicas com a natureza, as lendas, vestimentas, brincadeiras, a arte, alimentação, organização das famílias, divisão dos trabalhos... e muito mais!



Reprodução

Nem todo mundo brinca assim!

Conversando sobre identidade cultural

Texto: Ivan Alcântara

Imagem: Newton Foot

Você gosta de brincar? Mas já parou para pensar que as brincadeiras são diferentes, em cada lugar do mundo? *Nem todo mundo brinca assim! Conversando sobre identidade cultural* trata da identidade cultural, mostrando diferenças na forma de falar, vestir, brincar, morar e comer de povos variados, que vivem bem distantes de nós. Ao mesmo tempo, o livro transmite lições de tolerância e altruísmo, contribuindo para a abordagem dos princípios éticos, estéticos e de cidadania, a serem desenvolvidos nas crianças.



Reprodução



Sugestões de Atividades

MOMENTO 1 (4 HORAS)

1. Recepção e dinâmica de apresentação do grupo.
2. Avaliação do PNAIC vivenciado em 2013 e 2014, com base em questões como:
 - Quais foram as principais contribuições do PNAIC para a formação docente?
 - Quais as mudanças que ficaram mais evidentes na relação ensino-aprendizagem e no interesse/engajamento dos estudantes?
3. Conversa sobre as expectativas para a formação em 2015 e exploração do material, identificando os temas de cada Caderno.
4. Leitura para deleite: *Pato! Coelho!* Programa Nacional do Livro Didático ou *A vida em sociedade*.



Acervo PBE, 2009. |

5. Leitura da seção “*Iniciando a conversa*” do Caderno 1.
6. Exibição e discussão do vídeo “*A construção do currículo*”. Disponível em: <<http://www.topgyn.com.br/escolanav/index.php/permalink/3777.html>>, até 27-26.



Reprodução

Antes da exibição do vídeo, podem ser discutidas questões como:

- Como o currículo foi pensando ao longo da História?
- O que entendemos por ‘currículo’?
- Qual o papel do currículo escolar na sociedade que queremos?
- Como a escola pode pensar nos modos de organização da aprendizagem, os conteúdos curriculares e a forma como são ministrados na perspectiva da inclusão e diversidade?
- Quais os desafios para se propor um currículo inclusivo e multicultural?

Após a exibição do vídeo, pode-se debater no grande grupo, retomando a discussão anterior.





7. Leitura e discussão dos textos 1 e 2 da Seção *Aprofundando* (*Currículo, cotidiano escolar e conhecimentos em redes; “Ciclo de Alfabetização e os direitos de aprendizagem”*).

Em pequenos grupos, podem ser registradas as ideias principais dos textos (metade dos grupos deve realizar a leitura do texto 1 e a outra metade, do texto 2). Cada grupo pode discutir sobre as seguintes questões:

- Quais os principais desafios para a construção de um currículo escolar no Ciclo de Alfabetização que considere os direitos de aprendizagem das crianças nas diversas áreas do conhecimento?
- Quais as possibilidades de se pensar sobre o que e como aprender na escola, refletindo acerca da importância de situar o conhecimento escolar no mundo contemporâneo e os processos envolvidos em seu ensino e aprendizagem?

Após o registro das ideias, pode ser realizada uma discussão em grande grupo, comparando as ideias expostas por cada grupo e debatendo sobre os aspectos mais polêmicos. Primeiro os grupos responsáveis pelo texto 1 podem apresentar suas conclusões das discussões e depois os grupos que realizaram a leitura do texto 2.

8. Exibição do Vídeo *“Salto para o Futuro”*, no Quadro Mosaico (disponível em: <http://www.topgyn.com.br/escolanativ/index.php/permalink/3777.html>), de 42:18 a 47:50, para analisar o que os pesquisadores e professores apontam como desafios para a construção de um currículo escolar.

MOMENTO 2 (4 HORAS)

1. Leitura para deleite: *Minha Escola* (Ascenso Ferreira)
2. Exibição do vídeo “O currículo no ciclo de alfabetização” (disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video;jsessionid=5C92C71CE13C9243872F9C09BF89DFCD?idItem=5969>), para estabelecimento de relações entre os conteúdos abordados.
3. Leitura e discussão dos textos 4, 5 e 6 (4. *Educação do Campo e o Ciclo de Alfabetização: diversidade de experiências e modos de organização curricular*, 5. *Educação inclusiva e práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização*, 6. *Diversidade linguística no Ciclo de Alfabetização*), em pequenos grupos, para refletir sobre quais os principais desafios e possibilidades para a construção de um currículo escolar que considere:
 - as especificidades e a qualidade de ensino na Educação do Campo, no Ciclo de Alfabetização;
 - a educação inclusiva e a qualidade de ensino no Ciclo de Alfabetização;
 - a questão da diversidade linguística na busca pela qualidade de ensino no Ciclo de Alfabetização.

Cada grupo deverá ler um dos textos, para apresentar as reflexões para o grande grupo.
4. Discussão sobre as relações entre as discussões estabelecidas nos textos lidos (1, 2, 4, 5 e 6) e a questão da avaliação no Ciclo de Alfabetização.
5. Conversa sobre avaliação, com base em questões como:
 - Como você faz para diagnosticar as aprendizagens e dificuldades dos estudantes de sua turma?
 - Como você acompanha o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes ao longo do ano?
 - O que você faz para reorientar as atividades propostas em sala mediante as necessidades de aprendizagens da turma?
6. Leitura e discussão dos relatos das professoras presentes na seção *Compartilhando*, para analisar se os objetivos propostos pelas professoras foram atendidos e se as estratégias didáticas e de avaliação favoreceram a aprendizagem da turma. Metade dos grupos pode ficar responsável pela leitura de um relato e a outra metade, pela do outro relato.



7. Exibição do vídeo *“Avaliação no Ciclo de Alfabetização”* (disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=itZlxoix3nY>>), de 18:12 e 23:02, para refletir sobre os sentidos da avaliação na escola:
 - Como a avaliação é trabalhada no cotidiano dessa escola?
 - Quais instrumentos são utilizados na avaliação?
 - Quais formas de registros são utilizadas para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes?
 - Como a avaliação é pensada nas vozes do diretor, professores, pais e alunos?
 - Quais as contribuições dessa experiência para pensar sobre o papel da avaliação no Ciclo de Alfabetização e na construção de currículo organizado por direitos de aprendizagem?

8. Leitura e discussão do texto 3 (*Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo*), para refletir sobre as seguintes questões:
 - Qual o papel da avaliação na escola?
 - Quais os sentidos do processo avaliativo no Ciclo de Alfabetização?

TAREFAS PARA CASA E ESCOLA

1. Com base nas discussões realizadas no primeiro encontro de formação, planejar como fará a avaliação da turma em 2015 (momentos de avaliação, períodos de avaliação, estratégias de avaliação e de registro dos resultados). Registrar o plano de avaliação, para discutir no encontro seguinte.
2. Elaborar um instrumento diagnóstico da turma, considerando as principais aprendizagens desejadas para o ano em curso, vivenciar a situação e registrar quais conhecimentos os alunos demonstraram ter-se apropriado e o que precisa ser garantido em 2015. Fazer o registro do perfil da turma, para discutir no encontro seguinte.
3. Ler o texto “Dança da língua e linguagem da dança: aspectos de diferenças culturais e semelhanças sociais”, da seção “*Compartilhando*”, comparando as análises feitas pelo autor e as que foram discutidas durante o encontro. Elaborar questões para discussão no encontro seguinte.
4. Propor, em pequenos grupos, atividades com as obras complementares indicadas na Seção “*Para aprender Mais – Materiais didáticos para uso em sala de aula*”, que contemplem conhecimentos distintos que as crianças têm sobre o conteúdo a ser abordado e pensar nas possibilidades de avaliar os estudantes durante a aplicação da(s) atividade(s).
5. Realizar a leitura da proposta curricular da escola e/ou da rede, refletindo sobre os seguintes aspectos:
 - No documento, o que se define por ‘escola’ e quais conhecimentos atendem às necessidades e expectativas da comunidade escolar?
 - Quais áreas e/ou conhecimentos são privilegiados na proposta? Qual a proposta de trabalho do documento para a articulação entre as áreas de conhecimento?
 - Existe, no documento, uma preocupação com a progressão do conhecimento por ano/ciclo?
 - A proposta se preocupa em discutir e ofertar aos estudantes possibilidades de uma aprendizagem efetiva, acesso aos conhecimentos relevantes e ampliação de suas experiências?
6. Escolher um dos textos da seção “*Para aprender Mais*” e elaborar questionamentos acerca do conteúdo.
7. Registrar as aprendizagens e discussões dessa Unidade no caderno de acompanhamento da formação.

Obs: Cada cursista deve ter um caderno para fazer os registros das aprendizagens efetivadas relativas a cada Caderno da formação.

