

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

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Interdisciplinaridade no Ciclo
de Alfabetização

Caderno 03

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. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

116 p.

ISBN: 978-85-7783-186-9

1. Alfabetização. 2. Currículo. 3. Interdisciplinaridade. 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 3 | Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização

Coordenação Geral:

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

Organizadores:

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Neila Tonin Agranionih, Telma Ferraz Leal, Ester Calland de Sousa Rosa

Autores dos textos das seções Aprofundando o Tema e Compartilhando:

Adelma Barros-Mendes, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro, Josenir Sousa da Silva, Juliana de Melo Lima, Magaly Quintana Pouzo Minatel, Magda Brandão Mendes, Ramolise do Rocio Pieruccini, Raquel Samara Nogueira Agra, Rielda Karina de Albuquerque, Rosimeire Aparecida M. Peraro Ferreira, Rosivaldo Gomes, Silvia de Sousa Azevedo Aragão, Telma Ferraz Leal, Valéria Mattos Kasim

Leitores Críticos:

Adelma Barros-Mendes, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Beatriz Rodrigues Diniz, Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos, Dourivan Camara Silva de Jesus, Ester Calland de Sousa Rosa, Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro, Juliana de Melo Lima, Mirna Franca da Silva de Araújo, Neila Tonin Agranionih, Rielda Karyna de Albuquerque, Rita de Cássia da Luz Stadler, Rosimeire Aparecida M. Peraro Ferreira, Rosivaldo Gomes, Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, Tatiane Fonseca Niceas, Telma Ferraz Leal, Valdeci Luiz Fontoura dos Santos

Apoio pedagógico:

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 A interdisciplinaridade no ciclo da Alfabetização – Adelma Barros-Mendes, Rosivaldo Gomes, Josenir Sousa da Silva

22 Currículo e Interdisciplinaridade: a construção de conhecimento de forma integrada– Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro, Magaly Quintana Pouzo Minatel, Ramolise do Rocio Pieruccini, Valéria Mattos Kasim

34 O tempo escolar em propostas interdisciplinares de ensino: a leitura como elo integrador do ensino – Rielda Karyna de Albuquerque, Telma Ferraz Leal, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

46 A interdisciplinaridade na sala de aula: reflexões sobre as intencionalidades docentes a partir do olhar das professoras e das crianças – Juliana de Melo Lima, Telma Ferraz Leal, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

64 Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização: o Trabalho com Sequência didática – Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

77 Projeto didático e Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização – Rosimeire Aparecida Moreira Peraro Ferreira, Telma Ferraz Leal

88 **Compartilhando**

88 A vida de Luiz Bandeira: o frevo em Pernambuco – Silvia de Sousa Azevedo Aragão

94 Educação no Campo Multisseriada: descobrindo o prazer do aprender com jogos, brinquedos e brincadeiras – Magda Brandão Mendes, Raquel Samara Nogueira Agra

99 Mais Reflexões sobre a Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização – Telma Ferraz Leal

109 **Para Aprender Mais**

113 **Sugestões de Atividades**



Iniciando a Conversa

A discussão sobre interdisciplinaridade não é nova. Além disso, no discurso de muitos professores, também é incorporado o uso do termo quando falam sobre sua prática. Mas, será que quando falamos de interdisciplinaridade estamos entendendo o conceito da mesma forma?

Falar sobre interdisciplinaridade parece ser mais simples do que incorporar o conceito nas práticas de sala de aula. Considerar o todo das áreas de conhecimento sem buscar a fragmentação excessiva e, por outro lado, aprofundar esse conhecimento em suas especificidades tem sido uma tarefa complexa para o professor. Isso exige dele a saída de sua zona de conforto na tentativa de articular as áreas de ensino, o que não é tarefa fácil para quem, em sua grande maioria, viveu sua escolarização em contato com a fragmentação do conhecimento.

Quando pensamos no Ciclo de Alfabetização entendemos a necessidade da realização de um trabalho interdisciplinar que favoreça o processo de alfabetizar letrando. Nesse período de escolarização, a criança precisa se apropriar do sistema de escrita alfabética e dos usos sociais da escrita por meio da leitura e produção de textos. Além disso, é necessário garantir outros conhecimentos para além da Língua Portuguesa, relativos aos demais componentes curriculares. Assim, um trabalho interdisciplinar pode favorecer a compreensão da complexidade do conhecimento favorecendo uma formação mais crítica da criança.

Partindo dessas considerações, os objetivos deste Caderno são:

- compreender o conceito de interdisciplinaridade e sua importância no Ciclo de Alfabetização;
- compreender o currículo em uma perspectiva interdisciplinar;
- refletir sobre como crianças e professores avaliam experiências de aulas desenvolvidas em uma perspectiva interdisciplinar;
- conhecer possibilidades do uso da leitura no trabalho interdisciplinar;
- conhecer, analisar e planejar formas de organização do trabalho pedagógico como possibilidades de realização de um trabalho interdisciplinar, mais especificamente, por meio de sequências didáticas e projetos no Ciclo de Alfabetização.



Aprofundando o Tema

A INTERDISCIPLINARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Adelma Barros-Mendes (Professora da Universidade Federal do Amapá)

Rosivaldo Gomes (Professor da Universidade Federal do Amapá)

Josenir Sousa da Silva (Professora da Universidade Federal do Amapá)

A interdisciplinaridade não é um tema novo nem nas escolas nem no cenário educacional. Vem sendo discutida desde a década de 1960, e de longa data se reivindica e se debate que deva ser considerada nas práticas de sala de aula. De acordo com Fazenda (2002), o movimento em prol de um ensino que considere o todo, o global das áreas de conhecimento, ou seja, a interdisciplinaridade, aparece na Europa (principalmente na França e na Itália), em meados da década de 1960.

Fazenda (2002) explica que esse movimento surgiu em oposição à especialização e à fragmentação demasiadas do conhecimento, que separam e distanciam a realidade vivida no cotidiano do que se discute teoricamente nas universidades. Em outros termos, essa visão veio de encontro a todo conhecimento que privilegiava “o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção” (p. 19), ou seja, que o direcionava a uma visão disciplinar. Por isso, antes de adentrar mais profundamente na discussão sobre interdisciplinaridade, vamos falar brevemente sobre o que vem a ser disciplina/disciplinaridade.

De acordo com Chervel (1999), a noção de “disciplina” no sentido que se tem hoje, na perspectiva de conjunto de conhecimentos/conteúdos a serem ensinados, estava ausente dos dicionários até o século XIX. O sentido da palavra “disciplina” era apenas o da ordem, da repressão das condutas prejudiciais etc. O termo reaparece no início do século XX, com sentido de matéria de ensino, suscetível de servir aos exercícios intelectuais. A partir daí, pode-se falar de disciplinas, no plural (BARROS-MENDES, 2005), remetendo à ideia de partição dos conhecimentos escolares em blocos.

Embora Chervel (1999) considere o processo de disciplinarização importante, porque facilita a organização de conteúdos, também entende que tal processo pode limitar o fazer da prática escolar, por fragmentar demais os conteúdos e conhecimentos, não possibilitando, posteriormente, interligações entre eles.

Semelhantemente, Luck (1994) explica que, quando o saber é compartimentado em disciplinas, pode levar a conhecimentos bastante específicos focalizados em uma só área. Essa compartimentalização está presente na escola por meio das disciplinas específicas e entre as temáticas da sala de aula e a realidade vivida pelos estudantes, gerando a alienação e a irresponsabilidade dos aprendizes, que não se sentem parte dos fenômenos e, portanto, não se sentem capazes de mudá-los.

Conforme explicamos no início deste texto, a interdisciplinaridade é objeto de muitas reflexões. Podemos dizer que é um tema que se atualiza sempre, se renova nas realidades que se apresentam, sempre muito mutáveis e céleres, em especial agora, nesses tempos mais globais, virtuais, em que fronteiras não mais existem, se considerarmos, por exemplo, a internet.



Nos Cadernos de Formação utilizados no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2013 e 2014 são apresentadas orientações e exemplos de experiências de professores que nos apontam possibilidades para a didatização dos objetos de ensino nas variadas áreas de conhecimentos, na perspectiva interdisciplinar.

No Brasil, a discussão sobre a interdisciplinaridade não é nova, pois esse tema passa a figurar nos documentos oficiais desde a Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1971 (LDB N° 5.692/71; BRASIL, 2006), e nunca mais deixou de se apresentar em diretrizes e parâmetros para a Educação. A LDB N° 9.394/96 retoma a orientação para a interdisciplinaridade e faz replicar essa necessária interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM, 2006), para toda a Educação Básica. É ainda ratificada, mais recentemente nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), nos documentos voltados para o Ensino Fundamental de nove anos e nos Cadernos das edições de 2013 e 2014 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante denominado PNAIC).

Mas, apesar de constar em diferentes documentos orientadores do ensino, a interdisciplinaridade parece ainda pouco compreendida no que diz respeito ao processo de construí-la no fazer pedagógico. Em seus estudos sobre o tema, Fazenda (1995) verificou que no Brasil há uma diversidade de práticas intuitivas e projetos educacionais que se apresentam como “interdisciplinares”, no entanto não têm regras ou intenções claras e “em nome da interdisciplinaridade, rotinas estabelecidas são condenadas e abandonadas, e slogans, apelidos e hipóteses de trabalho são criados; muitas vezes eles são improvisados e mal elaborados” (FAZENDA, 1995, p. 7).

Essa pouca compreensão atestada por Fazenda (*op. cit.*) ainda hoje se apresenta, como podemos verificar em entrevista com professores de escolas da rede de ensino público brasileiro, participantes do PNAIC:

Com um determinado tema é possível abordar várias disciplinas com um mesmo conteúdo, facilitando assim a aprendizagem pelos alunos e tornando as aulas mais dinâmicas ... ah!, assim quando usamos um livro do acervo PNAIC, né? ou outro; o mesmo livro, dependendo do assunto pode ser usado em Geografia, Língua Portuguesa, Arte, História etc. mas assim ... o maior desafio é abordagem de um determinado assunto, que contemple o maior número de disciplinas e que busque estratégias que facilitem a aprendizagem, aí né? eu ... eu busco, paralelamente ao livro didático, os livros de suporte, PNAIC e outros, assim como leituras diversificadas, feitas pelo professor e pelo aluno.

(Professora 4: 3º Ano – Escola Pública do Estado do Amapá)

Percebemos, no depoimento da professora, que ela demonstra ter conhecimento acerca do que é um trabalho interdisciplinar, mas o modo de realizá-lo flutua entre a vontade ora de inter-relacionar os componentes diversos, ora de trabalhar conteúdos. Essas dificuldades demonstram que muitos professores não têm conseguido, de modo mais efetivo, lidar com o trabalho interdisciplinar, ou o “como fazer”.



Isso ocorre, de acordo com as reflexões de Kleiman e Moraes (2002), provavelmente pela formação da grande maioria, cuja base foi em uma visão positivista e fragmentada do conhecimento. O professor “se sente inseguro de dar conta da ‘nova’ tarefa. Ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado” (KLEIMAN E MORAES, 2002, p. 24). Assim, embora a professora esteja em processo de formação continuada – o que a coloca para realizar o trabalho com foco na interdisciplinaridade –, sua formação de base ainda se apresenta forte dentro de sua prática.

Refletindo também sobre o processo da interdisciplinaridade, Santomé (1998) nos chama a atenção para um ponto fundamental, que também precisa ser pensado: que a interdisciplinaridade implica uma vontade e um compromisso dos atores envolvidos de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato é modificada e passa a depender claramente uma das outras.

É uma proposta que exige interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação das metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas (SANTOMÉ, 1998, p. 63).

Também não se pode perder de vista que a prática interdisciplinar necessita de “pedagogia apropriada, processo integrador, mudança institucional e relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade” (KLEIN, 2001, p. 110). Assim, acreditamos que a mudança de atitude para um trabalho interdisciplinar virá com o compromisso pactuado, integrando todas as dimensões de ensino: a pedagógica; a política; e a institucional (ANDRÉ, 2005).

Diante disso, ratificamos a necessidade da permanência da interdisciplinaridade, e que ela ocorra de fato, consolidando-se nas práticas dos professores. Na esteira de Luck (1994), essa defesa se dá porque a interdisciplinaridade se faz em torno de um processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, gerando a interação das disciplinas do currículo escolar não apenas entre si, mas, sobretudo, destas com a realidade, com vistas a superar a fragmentação e a formar integralmente os alunos. Somente desse modo os alunos poderão desenvolver os direitos de aprendizagem defendidos no PNAIC e exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global do mundo, e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LUCK, 1994).

Tendo em vista essas discussões, Cruz (2013) nos ajuda a refletir acerca do processo que visa a romper com a ideia da fragmentação, levando-nos a pensar a interdisciplinaridade como elemento estruturante do plano curricular no Ciclo de Alfabetização. Segundo a autora, essa visão interdisciplinar aponta para a necessidade de planejarmos a organização do tempo sem fragmentar as áreas

de conhecimento. Desse ponto de vista, faz-se necessário pensar na seleção, organização e distribuição de conhecimentos relevantes para que todos os estudantes possam se apropriar deles, a fim de atuarem na mudança de seus contextos como sujeitos autônomos, críticos e criativos. Por serem vistos como meios, e não fins, os conhecimentos devem ser abordados pelos professores em situações dinâmicas e reflexivas, por meio do planejamento pedagógico coletivo.

Exemplos de tentativas que já apresentam um caminho promissor na direção da interdisciplinaridade podem ser vislumbrados na Formação Continuada realizada no Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, como no recorte que se vê, a seguir. Nele, apresenta-se o quadro de uma semana de atividades realizadas por Francisca Alves Belém, Professora Alfabetizadora do 1º Ano, atuante na Escola Estadual Prosperidade – Laranjal do Jari, interior do Estado do Amapá, com o objetivo de trabalhar as áreas de conhecimento de modo integrado.

ROTINA SEMANAL 1º ANO				
2º	3º	4º	5º	6º
ATIVIDADES PERMANENTES				
Acolhida com música, calendário, como está o tempo? Frequência diária, quantos somos? Ajudante do dia e roda de conversa.				
Leitura deleite: História contada pelo professor – A nuvenzinha suja.	Leitura deleite: Poesia Nuvem de algodão Doce.	Socializar o dever de casa.	O ciclo da água na natureza (vídeo o ciclo da água)	Socializar o dever de casa.
Fazer a ilustração da história em folhas de papel A4	Colagem de algodão nos desenhos das nuvens feitos pelos alunos.	Utilizando a parlenda: A Galinha do Vizinho, fazer as nuvenzinhas do céu.	Leitura deleite: livro Era uma vez uma gota de chuva. Fazer desenho do ciclo da água na natureza	Reconto pelos alunos da história: A Nuvenzinha Suja, utilizando o livro confeccionando com seus desenhos e colagens
Atividade escrita utilizando as letras e palavras do texto.	Atividades de apropriação do SEA.	Matemática – Dezena	Jogo no computador de apropriação do SEA	Atividade Dinâmica: reflexão sobre atitudes e valores.





RECREIO				
Sala de Leitura de Informática	Utilização do cantinho de leitura	Cont. Dezena	Atividade escrita	Cineminha com a Turma da Mônica (A nuvem do Cascão, um dia de chuva).
	Jogos didáticos (RIMAS)	Atividade Matemática	O SEA, atividades.	Jogos/ brincadeiras (ginástica historiada).
	Tarefa p/casa. (Observar as nuvens do céu e fazer uma entrevista com alguém perguntando se costumavam fazer isso quando crianças, por exemplo observar as nuvens do céu e seus formatos etc.)	Utilização do cantinho de leitura.	Tarefa para casa.	Tarefa para casa.

De acordo com o relato da professora, foram contemplados direitos de aprendizagem nas áreas de:

LÍNGUA PORTUGUESA: Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais (...); apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

MATEMÁTICA: Utilizar diferentes estratégias para quantificar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade: contagem oral; comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou outros registros; reconhecer termos como dezena e meia dezena associando-os às suas respectivas quantidades.

CIÊNCIAS: Conhecer processos e ações que fazem das ciências um modo peculiar de se construir conhecimento sobre o mundo.

ARTE: Fazer arte na perspectiva da criação artística.



Arquivo dos autores

Figura 1: ESCOLA ESTADUAL PROSPERIDADE – Laranjal do Jari – AP.
 Fonte: Relato de experiência – Professora Francisca Alves Belém. Laranjal Jari – AP, 2013.



Arquivo dos autores

Figura 2: Professora em momento de leitura.
 Fonte: Relato de experiência – Professora Francisca Alves Belém. Laranjal Jari – AP, 2013.

Esse trabalho interdisciplinar foi realizado a partir da leitura deleite “A NUVENZINHA SUJA”, como está relatado a seguir.



No primeiro dia, a turma foi agrupada à frente da sala e, a partir das imagens, contei a história “A nuvenzinha suja”. De forma lúdica, busquei que os alunos se envolvessem na contagem da história. Ainda nesse dia, após a história, solicitei aos alunos que fizessem, em uma folha de papel A4, os desenhos de acordo com a história que contei. O objetivo dessa atividade era verificar como eles podem recriar a história somente a partir de figuras, e como conseguiam expor nessa outra linguagem suas compreensões a respeito do que foi lido para eles. Assim busquei trabalhar alguns direitos de aprendizagem de Arte relacionados com os de Língua Portuguesa, como, por exemplo, inter-relacionar textos verbais com imagens.





No segundo dia de aula planejado, conforme o quadro acima descrito, trabalhamos a leitura deleite com outro texto que se relacionava ao lido no dia anterior:

NUVEM DE ALGODÃO “DOCE”

Nesses versos vou agora
Fazendo o passado voltar
Recordando a tua infância
Brincando de adivinhar.
Olha só veja no céu
A nuvenzinha a correr
Que parece um carneirinho
Ou um pássaro a descer
Bem branquinha
Bem fofinha
Corre brinca de esconder

Voa, voa, corre, corre
Nem dá tempo de eu ver!
Parece algodão doce
Dá vontade de comer
Um pirulito, um cachorrinho
Em todas as nuvens posso ver.
Vem aqui brincar comigo
De nuvenzinha admirar
Brincadeira gostosinha
Nuvenzinha adivinhar

CLÁUDIA LIZ

Fizemos a leitura, paralelamente fazendo uma retomada da aula anterior, buscando saber o que os alunos viam de igual ou diferente em comparação à leitura deleite “A nuvenzinha suja”. Em seguida, desenvolvemos a atividade de colagem de algodão nos desenhos das nuvens feitos pelos alunos no dia anterior. Com isso, trabalhamos com os direitos de aprendizagem de Arte como “Fazer arte na perspectiva da criação artística”, e de Língua Portuguesa, que foi “compreender textos orais e escritos, apreciar e compreender textos do universo literário (contos, poemas), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura”. Além disso, trabalhamos com levantamento de conhecimentos prévios e de hipótese, interpretação e localização de informações, mediante questionamentos orais, antes, durante e após a leitura.



Figura 3: Crianças do 1º ano colando algodão nos desenhos.

Fonte: Relato de experiência – Professora Francisca Alves Belém. Laranjal Jari – AP, 2013.



Figura 4: Jogo caça-rimas.

Fonte: Relato de experiência – Professora Francisca Alves Belém. Laranjal Jari – AP, 2013.

Aproveitamos o poema para trabalhar com as rimas e para isso utilizamos o jogo caça-rimas, conforme a Figura 04. Com isso pudemos explorar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), sobretudo as palavras que apresentam grafia cujas correspondências são regulares, bem como identificar usos de letras maiúsculas e minúsculas.


Como tarefa para casa, pedi aos alunos que observassem as nuvens e o céu, depois escrevessem em um papel o que viram, se elas estavam escuras ou claras, indicando que provavelmente poderia chover, pois na quinta-feira, conforme o planejamento, iríamos trabalhar com o ciclo da água. Pedi ainda que fizessem uma entrevista com alguém sobre quais brincadeiras costumava fazer quando criança, por exemplo, observar as nuvens no céu e poder imaginar as figuras de animais, plantas, pessoas que poderiam representar.

Na quarta-feira, trabalhamos com a parlenda “A galinha do vizinho”, mas foi para fazer uma paródia da mesma, com as nuvenzinhas do céu. Nosso foco foi desenvolver atividades de Geografia, Matemática e Língua Portuguesa. Na matemática, o assunto era “dezena”; na Geografia, o tema era “tempo”.

A GALINHA DO VIZINHO

A GALINHA DO VIZINHO
BOTA OVO AMARELINHO

BOTA 1
BOTA 2
BOTA 3
BOTA 4
BOTA 5
BOTA 6
BOTA 7
BOTA 8
BOTA 9
BOTA 10



AS NUVENZINHAS LÁ DO CÉU

QUANDO EU OLHO LÁ PRO CÉU
VEJO VÁRIAS NUVENZINHAS

VEJO 1 ☁️

VEJO 2 ☁️ ☁️

VEJO 3 ☁️ ☁️ ☁️

VEJO 4 ☁️ ☁️ ☁️ ☁️

VEJO 5 ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️

PRA FORMAR UMA DEZENA
VOU CONTAR ATÉ DEZ

CONTO 6 ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️

CONTO 7 ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️

CONTO 8 ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️

CONTO 9 ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️

CONTO 10 ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️ ☁️

Fonte: Relato de experiência – Professora Francisca Alves Belém. Laranjal Jari – AP

Realizamos a cantiga da parlenda juntos. Desenhei em uma cartolina várias nuvenzinhas e os alunos iam pregando nuvens ao lado dos números que correspondiam ao trecho da paródia, até completar uma dezena de nuvens. Quando chegamos a completar dez nuvenzinhas, escrevi a palavra “dez”, depois “dezena” e





grifei primeiramente “dez”. Pedi que os alunos pensassem no significado dessa palavra (“dez”) e os instiguei até eles perceberem que a palavra “dezena” tinha relação com “dez unidades”. Daí, expliquei o que era “uma dezena” e “meia dezena” e, em seguida, realizamos uma atividade com os números de 1 a 10, em que os alunos relacionavam o número à escrita desse número.

Na quinta-feira, lemos a obra “Era uma vez uma gota de chuva” e pedi aos alunos que se lembrassem da atividade sobre a observação das nuvens, se estavam claras ou escuras, e falamos sobre as mudanças do ciclo da água, sobre como esta se transforma em chuva. Não aprofundamos o assunto, pois a ideia era apenas dar noções às crianças sobre as transformações pelas quais a água pode passar.



Acervo 1.1

Era uma vez uma gota de chuva

Autor (a): Judith Anderson

Imagens: Mike Gordon

Fonte: Acervo Complementar – MEC – Ano 1.



Essas atividades se apresentaram pertinentes e possíveis de serem executadas, sobretudo porque a professora estabeleceu seu planejamento dentro de uma rotina segura, confirmando o que Leal (2004, p. 02) explica quando diz que “[...] as rotinas escolares asseguram que alguns procedimentos básicos sejam acordados entre professor e alunos e que os mesmos já se disponibilizem dentro do espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas”.

Percebemos, ainda, tratar-se de trabalho que mostra a mudança de atitude na prática do professor, que precisa adaptar-se a uma rotina diferenciada, colocando-se, todos os dias, frente a um novo desafio, por considerar as práticas interdisciplinares em seu fazer pedagógico, o que o torna mais rico e dinâmico.

Essa mudança nas práticas pedagógicas de professores pode ser observada, ainda, no recorte de aplicação de uma sequência didática, realizada pela professora Ana Cláudia Martins Guedes com alunos do 3º ano, da escola Josafá Aires da Costa, do Município de Macapá, também no estado do Amapá, no âmbito dos estudos desenvolvidos pelo PNAIC. Vejamos alguns trechos do relato da professora:

[...] O trabalho foi realizado a partir da leitura deleite do livro “Menina bonita do laço de fita” e outras leituras de obras do acervo disponibilizado pelo MEC. Também foi articulado com o Projeto da “IX Mostra Pedagógica sobre o tema *Respeitando a igualdade, valorizando a diversidade* da escola”, que é localizada na Rua 1º de Janeiro, nº 156, bairro Infraero 1, na periferia do estado do Amapá. É a única escola pública do bairro e serve como referencial para investimento pessoal e profissional de uma grande parte das famílias residentes no local e bairros adjacentes. Os estudantes atendidos são oriundos de famílias de baixa renda, em sua maioria trabalhadores do comércio formal e informal, e dependentes de auxílio do Programa Bolsa-Família. [...]

Reprodução



MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

Autor: Ana Maria Machado

Editora: Ática Editora

que eles falassem sobre a cor da pele e o formato do cabelo deles, e quem se achava parecido com a personagem. Perguntei se a cor tinha relação com o lugar de onde nasceram, ou com os seus familiares.

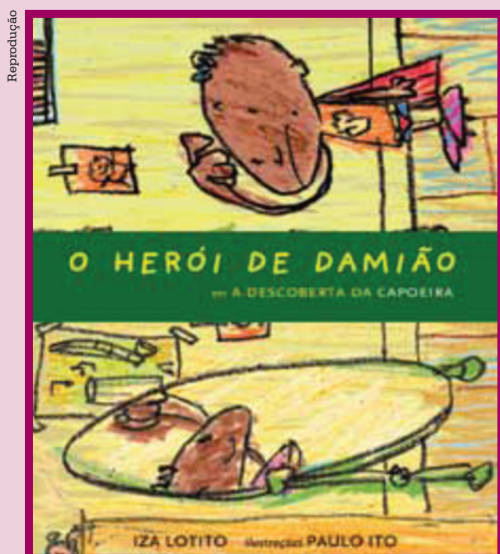
Iniciei a aula fazendo uma dramatização da leitura deleite, depois entreguei cópias do livro para os alunos e solicitei que lessem silenciosamente seus livros. Após a leitura, começamos as socializações conversando sobre a história. Iniciei perguntando: Por que a menina tinha cabelos enroladinhos? Por que aparecia a figura de coraçõezinhos em volta do coelho? Por que ele era tão branquinho?

Fizemos a identificação do nome da autora do livro e falei um pouco sobre sua biografia e sobre a história de criação do livro, conforme depoimento da própria autora. Perguntei: Qual a personagem? Como era a personagem? Pedi

Um ponto positivo nesse trabalho é que a professora conseguiu articular sua proposta de atividade com um Projeto que estava sendo realizado na escola: a Mostra Pedagógica. Essa articulação demonstra que há uma progressão escolar em torno de práticas interdisciplinares, que a escola não se fecha no contexto apenas do letramento, focalizado na área de Língua Portuguesa, mas o letramento se interliga com práticas das áreas de Ciências Humanas, como História e Geografia. Vejamos outro trecho da sequência Didática:



No início das atividades da sequência didática, os alunos foram levados para a biblioteca da escola e na sala de leitura, para que fizessem a busca/escolha dos livros. Após muito folhearem e visualizarem os livros do acervo de Obras Complementares, escolheram as seguintes obras: “Meninas negras”; “O herói de Damião – a descoberta da capoeira”.

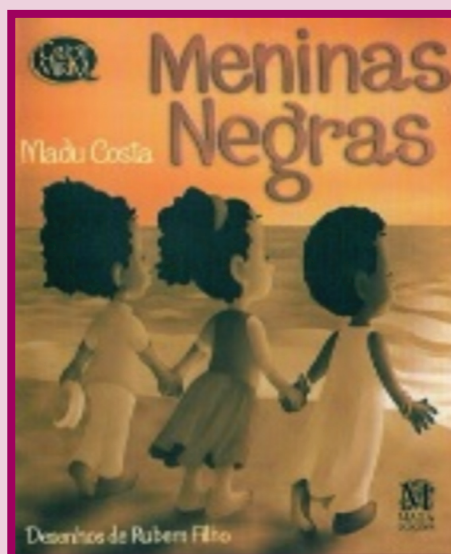


**O HERÓI DE DAMIÃO EM A
DESCOBERTA DA CAPOEIRA**

Autor (a): Iza Lotito

Ilustrador: Paulo Ito

Fonte: Acervo Complementar – MEC – Ano 1.



MENINAS NEGRAS

Autor: Costa, Madu

Autor: Rubem Filho (ilustrador)

Editora: Mazza edições.

Fonte: Acervo Complementar – MEC – Ano 1.

Depois da escolha dos livros, retornamos para a sala de aula e iniciamos as leituras e problematizações a respeito da história e da vivência dos alunos. Nessa hora os alunos expressavam suas opiniões sobre os fatos narrados e sobre as características dos personagens e, por vezes, se identificavam com alguma ação da história, relacionavam com as suas origens e a de seus pais. Em meio às discussões, um aspecto interessante a ser destacado foi o reconhecimento dos alunos de que se deve respeitar sempre o outro e não usar apelidos, pois todos têm uma história e características físicas diferentes. [...]

As aulas seguintes tiveram como ponto de partida essas leituras, a partir da identificação de um pequeno grupo de alunos que já era envolvido com a capoeira (tema do livro “O herói de Damião”). Esse grupo, durante as discussões sobre os textos lidos, falou como era a capoeira e quais eram os instrumentos usados. Além das atividades de leitura e recontação das histórias lidas, foram trabalhados os costumes e a cultura dos lugares de origem dos alunos, em comparação aos lugares que apareciam nas histórias. Foram construídos, junto com as crianças, instrumentos

ligados à capoeira. Após a construção, pesquisamos músicas e estudamos os ritmos e a importância dos movimentos para além da defesa pessoal, para o desenvolvimento do corpo e da mente e também as relações sociais proporcionadas nas rodas de capoeira [...].



Figura 05: Crianças do 3º ano comentando as leituras.



Figura 06: Crianças do 3º ano brincando capoeira.



Figura 07: Criança do 3º ano com instrumento de capoeira.

Arquivo dos autores

Fonte: Relato de experiência da Professora Ana Cláudia Martins Guedes, Cursista da Orientadora de Estudos Irislene Dias de Sena, da escola Josafá Aires da Costa, 2013.

A avaliação de todo o trabalho nos possibilitou perceber a contribuição significativa para mudança de alguns hábitos e atitudes no aprendizado dos alunos; a dedicação nas produções individuais e coletivas; um maior interesse pela leitura, pela escrita e pelas atuações e dramatizações; e respeito pela diversidade cultural – respeito às diferenças, fortalecimento da autoestima, formação cidadã.



Esse recorte nos apresenta uma possibilidade de prática pedagógica que leva à formação integral do educando, pois viabiliza construções intelectuais elevadas na perspectiva do letramento, mediante a apropriação de conceitos necessários à compreensão da realidade de vivência dos alunos e a consequente intervenção consciente nela. Observa-se a presença de atividades que estimularam o desenvolvimento de habilidades e construção de conhecimentos diversos: compreender e produzir textos orais; participar de situações de leitura/escuta; e desenvolver (oralmente e por escrito) temas voltados para a reflexão de valores e comportamentos.



Algumas considerações finais... por ora

As práticas interdisciplinares no Ciclo de Alfabetização apresentam-se, ainda na conjuntura de escola que hoje temos, como um caminho valioso para que a alfabetização e o letramento possam ser concretizados. Todavia, essas práticas ainda se apresentam como desafios a serem superados, não só pelo professor que atua diretamente com os alunos e é o mediador dessas práticas, mas também pela escola, que ainda articula suas práticas a partir do viés disciplinar, que amolda as disciplinas e também os conteúdos e áreas do conhecimento.

Como se observou nos relatos expostos e em Cadernos anteriores do Pacto, o trabalho por meio de sequências didáticas, projetos didáticos e rotinas mais flexíveis cria a possibilidade de atividades que possam ser integradas e desenvolvidas, na escola, pela perspectiva da interdisciplinaridade, apresentando-se como um caminho profícuo no processo de alfabetização e do letramento.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papyrus, 2005.
- BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes. **A Linguagem Oral nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental – 3º e 4º Ciclos**: algumas reflexões. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo? São Paulo – Université de Genève/ Suisse, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/ Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o ensino Médio – OCNEM** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Brasília, MEC/SEB, 2006.
- CHERVEL, André. L' Histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherches. **Histoire de L' Éducation**, Publié par le Service d' Histoire de l' Education de L' I.N.R.P., Paris, n° 38, p. 59-119, mai.1999.
- CRUZ, Magna do Carmo. Formação de professores alfabetizadores; metodologias fabricadas pelas docentes para alfabetizar letrando nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SILVA, Alexsandro da (Org.). **Alfabetização e Letramento**: reflexões e relatos de experiências. 1ªed. Recife: Editora Universitária, 2013. p. 9-22.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 10ª ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995
- KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia Elizabeth. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- KLEIN, Julie Thompson. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 6ªed. Campinas: Papyrus, 2001. p.109-132.
- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para e letramento escolar. In: MELLO, Mariça Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Orgs.). **Letramento**: significado e tendências. Rio de Janeiro: WAK, 2004.
- LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SANTOMÉ, Jurjo Tores. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE: A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO DE FORMA INTEGRADA

Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro (Técnica Pedagógica de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba)

Magaly Quintana Pouzo Minatel (Técnica Pedagógica de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba)

Ramolise do Rocio Pieruccini (Técnica Pedagógica de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba)

Valéria Mattos Kasim (Técnica Pedagógica de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba)

Como discutido no texto anterior, a interdisciplinaridade permite a integração de saberes, rompendo com a ideia de que o tempo escolar deveria ser dividido em áreas do conhecimento. Corsino (2007, p. 59) afirma que “é importante que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens”. Lima, Teles e Leal (2012, p.6) corroboram as ideias de Corsino, afirmando que:

[...] é fundamental também que os diferentes componentes curriculares sejam contemplados na rotina escolar, de modo articulado, atendendo a princípios didáticos gerais, tais como: escolha de temáticas relevantes para a vida das crianças, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, estímulo à reflexão, promoção de situações de interação propícias às aprendizagens, favorecimento da sistematização dos conhecimentos, diversificação de estratégias didáticas.

Entretanto, os questionamentos acerca de como se compreende o currículo dentro dessa perspectiva interdisciplinar ainda são frequentes, causando dúvidas entre os professores, tanto nos momentos de efetivo planejamento de suas intervenções quanto na execução dos planos, projetos e sequências didáticas junto às crianças.

Uma questão central é: como é possível trabalhar com os diferentes componentes curriculares, das diferentes áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, sem deixar de considerar as especificidades de cada um deles?

Para respondermos a essa questão, é importante refletirmos sobre o que se entende por currículo. Conforme Lima (2007, p. 9), o currículo não pode ser compreendido como listas de conteúdos a serem ensinados aos alunos, mas como “construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas”. A autora afirma, ainda, que o Currículo é um instrumento de formação humana.

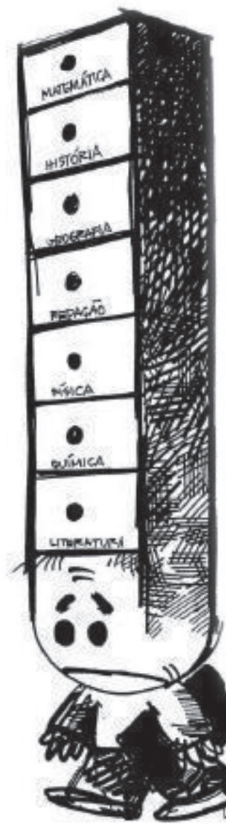


Ilustração de Claudius Cecon para o livro *Cuidado escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*, de Harper et al. (1987).



Assim, a questão volta-se para quais conhecimentos precisam ser (re) construídos e/ou selecionados dentro da escola. Essa discussão tem suas dimensões ampliadas quando refletimos sobre a formação inicial dos professores – nas instituições de ensino superior –, a qual, muitas vezes, permanece com trabalho compartimentalizado, inclusive nas disciplinas de Metodologia do Ensino, não privilegiando as relações interdisciplinares.

Os Direitos de Aprendizagem, apresentados nos Cadernos do PNAIC de Alfabetização em Língua Portuguesa (BRASIL, 2012), apontam um caminho a ser percorrido, de forma a garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas, considerando-se os diferentes conhecimentos e capacidades básicas para seu desenvolvimento pleno.

Um exemplo de planejamento interdisciplinar, que considera os diferentes componentes curriculares, porém, articulando-os de forma significativa à vivência dos estudantes, está descrito no relato a seguir, da professora Maria Helena Sachachevski.

Acreditando que a interdisciplinaridade possibilita que conteúdos que seriam dados de forma convencional possam ser ensinados de maneira articulada, dando sentido ao estudo e resultando em conhecimento significativo, a professora, em 2013, realizou, com sua turma do 1º ano, da Escola Municipal José Wanderley Dias, em Curitiba, Paraná, uma sequência didática para refletir sobre as plantas. Nessa atividade, foram abordados diversos conteúdos, de maneira interdisciplinar, contemplando os componentes curriculares de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática. A sequência didática foi iniciada no começo do mês de abril e finalizada no mês de agosto de 2013.



“AS PLANTAS: SERES VIVOS QUE NECESSITAM DE SERES NÃO VIVOS PARA SOBREVIVER”

Iniciei o planejamento selecionando o livro “O grande rabanete”, de Tatiana Belinky, como base para toda a sequência. Em seguida, analisei os conteúdos que deveriam ser abordados nesse período, no Planejamento Anual. Foram contemplados os seguintes conteúdos: *Ciências*: ocorrência de seres vivos (plantas) e componentes não vivos no ambiente próximo do estudante; *Matemática*: medidas de tempo, capacidade e massa; organização de informações em listas, quadros, tabelas e gráficos de barras. *Língua Portuguesa*: escrita como sistema de representação; relação fonema/grafema; direção da escrita; sequência lógica; argumentação; ampliação vocabular; legibilidade e gênero receita.

Reprodução



Coleção: GIRASSOL
Autor: BELINKY, TATIANA
Ilustrador: CECCON, CLAUDIUS
Idioma: PORTUGUÊS
Editora: MODERNA EDITORA
Assunto: INFANTO-JUVENIS – LITERATURA INFANTIL

“Vovô plantou um rabanete na horta. Mas o rabanete cresceu tanto que ele não conseguia arrancá-lo da terra. Chamou então a vovó, mas ainda assim não tiveram sucesso. E veio a neta, o Totó, o gato... e nada! O rabanete era grande mesmo! Até que chamaram o rato e, plop! — o rabanete saiu da terra. O ratinho ficou muito convencido, achando que a façanha era dele.” (Disponível em: <www.moderna.com.br>.)

Para contar a história, organizei a sala de aula com tapetinhos de E.V.A. em forma de círculo. Iniciei mostrando a capa do livro, explorando as imagens, falando o nome da autora e depois o título. A maioria dos alunos não conhecia a autora, mas lembrou da história “Os dez saczinhos”, da mesma autora. Após a leitura, eles puderam trocar impressões sobre a obra.

Os alunos foram divididos em grupos e desenharam os personagens da história, para montar a sequência da história ouvida. Posteriormente, retomei o nome do livro e perguntei o que era um rabanete, qual o seu tamanho e quem já tinha comido. Quando expliquei que o rabanete era uma raiz, eles ficaram surpresos. Perguntei se sabiam o que era uma raiz e eles falaram que era a parte da planta que fica escondida na terra. Em seguida, expliquei que nós iríamos plantar rabanetes e acompanhar o crescimento dos mesmos.

Em outro momento, levei as sementes e a terra adubada. Conversamos sobre as plantas e iniciamos as observações e anotações sobre o desenvolvimento dos rabanetes.



Arquivo dos autores



Em diversos momentos falamos sobre a importância dos elementos não vivos para as plantas. Nas tardes que chovia, colocávamos os potes fora da sala de aula, para que as plantas recebessem água da chuva.

Utilizamos o calendário para marcar o tempo de crescimento do rabanete e fizemos o registro no “Diário do rabanete”. Quando os rabanetes cresceram, as crianças sugeriram que fizéssemos um bolo, salada ou que os fritássemos. Fizemos uma votação para decidir o que seria feito. Utilizamos tabela e gráfico para registrar os votos. Posteriormente, analisamos o gráfico, explorando as quantidades escolhidas e a diferença entre elas. O bolo foi o vencedor. A análise e interpretação do gráfico, assim como a vitória da receita de bolo, gerou a necessidade de ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre esse gênero textual. Levei a receita e conversamos sobre esse gênero, analisando a estrutura do mesmo. Exploramos também as medidas presentes na receita. O bolo foi feito e aprovado pela turminha, e ficou delicioso!



Arquivo dos autores

As crianças pesquisaram, em casa, outras receitas de bolos e trouxeram para a sala de aula. Fizemos um livro de receitas com o material trazido por elas, e esse livro passou a compor o acervo de leitura disponibilizado aos alunos em sala.

Em outro momento, fizemos uma nova leitura do livro de Tatiana Belinky e os alunos receberam a história impressa. Exploramos os nomes dos personagens, trocando a letra inicial e formando novas palavras. Essa atividade aconteceu em duplas e os alunos utilizaram o alfabeto móvel e outros materiais. Também analisamos os nomes em relação à acentuação, número de letras e sílabas.



A partir do que foi relatado pela professora Maria Helena, é possível perceber que o direcionador do planejamento não é “Ou isto, ou aquilo”, como Cecília Meireles (MEIRELES, 2012) reflete em seu poema, mas, sim, “isto MAIS aquilo”! É encontrar o fio condutor para um trabalho reflexivo e significativo para os estudantes. Assim,

com base no relato apresentado, percebe-se que os componentes curriculares podem ser trabalhados de forma integrada, com foco em três aspectos:

- (1) **Análise:** o planejamento de uma sequência didática ou de um projeto didático exige uma análise cuidadosa dos conteúdos específicos e dos objetivos a serem atingidos. Essa prática é extremamente importante no sentido de evitar a superficialidade de atividades. No relato da professora, ficou evidente o delineamento dos conteúdos explorados de Língua Portuguesa e Matemática, a fim de viabilizar o processo de ensino e aprendizagem sobre um conteúdo específico de Ciências. Portanto, uma análise dos conteúdos é essencial para verificar a possibilidade de efetivação de uma prática interdisciplinar, pois nem todo conteúdo poderá ser explorado dessa forma.
- (2) **Sistematização:** os conteúdos específicos das áreas do conhecimento precisam ser sistematizados pelo professor, para que se efetive o processo de ensino e aprendizagem. Tendo clareza acerca dos conhecimentos, o professor pode elaborar um planejamento que contemple atividades de apresentação e aprofundamento do rol de conteúdos escolares. O cuidado com o planejamento articulado de atividades disciplinares precisa estar presente durante a trajetória da sequência didática ou do projeto didático, evitando-se, assim, a prática de atividades justapostas. No relato da professora, houve sistematização de conhecimentos, por meio de atividades de apresentação e aprofundamento de conteúdos específicos, promovendo a disciplinaridade num contexto interdisciplinar.
- (3) **Flexibilidade:** organizar uma sequência didática ou um projeto didático exige uma flexibilidade, no momento de execução e a partir da avaliação feita, do que foi planejado, pois a interação pedagógica influencia diferentes formas de encaminhamento do professor. Vale ressaltar que esse dinamismo não é pautado no espontaneísmo, mas, sim, numa perspectiva de revisão e aprimoramento do ato de planejar, o que promove o surgimento de novas possibilidades de condução do trabalho pedagógico, sendo que o professor precisa estar atento para definições de quais caminhos seguir, de forma estruturada. No relato da professora, o surgimento de um livro de receitas exigiu a realimentação do planejamento, com foco na estrutura do gênero receita, bem como do suporte textual em que ele foi apresentado à turma.

A sequência didática apresentada pela professora Maria Helena, com foco principal no trabalho com o componente curricular Ciências (“plantas”), utiliza uma obra literária como ponto de partida. Os livros, bem como os jornais, as revistas, os computadores, a televisão, dentre outros, são recursos didáticos que podem ser usados na articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. Uma proposta interdisciplinar requer um





planejamento que contemple os recursos didáticos que serão utilizados, os temas/conteúdos a serem explorados, as fontes de conhecimento que estão disponíveis e serão ofertadas às crianças e o modo como será organizado o trabalho pedagógico (seqüências didáticas ou projetos didáticos).

O educador espanhol Santomé (*apud* PARASKEVA *et al*, 2004) enfatiza que um trabalho integrado nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem como objetivo destacar o real sentido e valor do conhecimento, bem como facilitar os processos de ensino e aprendizagem, pois, em se tratando de construção de conhecimentos, não é preciso escolher nem atribuir valor a um saber em detrimento do outro. Os diferentes saberes são importantes.

Partindo dessa compreensão, entendemos que a aula é constituída no encontro entre as subjetividades, contrapondo a visão de “aula dada”, como se existissem, no processo de ensino e aprendizagem, atores com papéis principais e outros coadjuvantes (ARAUJO, 2010). Isso significa que a interação entre professor e aluno é essencial à prática pedagógica, considerando a mediação como ação que possibilita a atividade desses dois sujeitos, de forma ativa, nesse processo. Conforme afirma Jobim e Souza (1994), a criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura, vivendo neste tempo presente todas as experiências, sabores e papéis fundamentais para o seu desenvolvimento e plena inserção no mundo diante dos desafios a serem vividos nas experiências vindouras ao longo de sua vida.

Nesse sentido, é preciso considerar a sala de aula como tempo/espço de interação. Nela, a relação dialógica entre professores e alunos produz interações sociais que levam ambos a refletir constantemente sobre o conhecimento. E essa reflexão não se dá de forma isolada, pensando-se em cada componente curricular, mas de forma holística, integrada.

Ao associarmos temáticas que permeiam diferentes áreas do conhecimento às práticas de componentes curriculares – Ciências e Língua Portuguesa, além da área de Matemática –, como no exemplo da professora Maria Helena, fazemos com que os alunos percebam que os conteúdos não são aprendidos isoladamente, mas, na verdade, eles são interdependentes e se complementam nas relações entre as diferentes vivências.

Entretanto, para que não façamos das práticas interdisciplinares práticas vazias no que concerne aos aspectos dos conteúdos disciplinares, cabe observarmos o devido respeito às especificidades exigidas em cada componente curricular.

Assim sendo, a composição de um planejamento criterioso em relação ao trabalho interdisciplinar com vistas à coerência e à reciprocidade entre os diferentes conteúdos exigirá a definição de objetivos a longo, a médio e a curto prazos, em um movimento cíclico e flexível, o qual promova o redimensionamento das práticas pedagógicas, de forma contínua, formativa e mediadora, garantindo os diferentes direitos de aprendizagem das crianças.

Discussões sobre seqüências didáticas e projetos didáticos estão presentes nos textos 5 e 6 deste Caderno e nos Cadernos de Formação da unidade 6, distribuídos no PNAIC 2013.



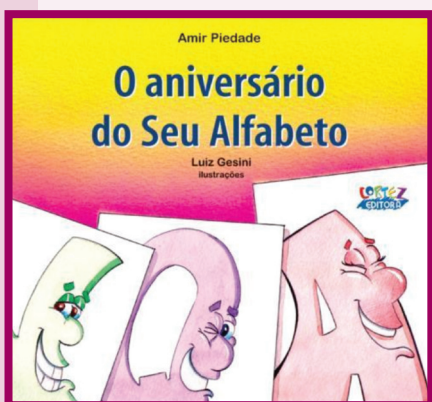
A partir do relato da professora Maria Helena, percebemos como um conteúdo de um componente específico, no caso Ciências, pode ser o disparador para um planejamento interdisciplinar, perpassando diferentes gêneros e construindo saberes significativos.

Outra proposta interdisciplinar é a da professora Gessimi Ribeiro de Souza, realizada na Escola Municipal Francisco Derosso, da Rede Municipal de Educação de Curitiba – Paraná, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Vejamos o que ela nos conta:

“O SEU ALFABETO E SEUS BILHETES”

Para desenvolver o trabalho com o 1º ano, iniciei a leitura do livro “O aniversário do Seu Alfabeto”, escrito por Amir Piedade e publicado pela Editora Cortez. A partir dele, planejei minhas aulas, procurando, na medida do possível, integrar os conteúdos.

Reprodução



Autor: PIEDADE, AMIR

Idioma: PORTUGUÊS

Editora: CORTEZ

Assunto: INFANTO-JUVENIS – LITERATURA INFANTIL

“O dia da grande festa chegou! Aniversário do Seu Alfabeto? Isso mesmo! Foram feitos muitos preparativos, com deliciosas guloseimas, para receber festivamente os elegantes convidados. Cada letra levava um presente ao aniversariante. Tudo estava calmo até que chegaram os gêmeos SS e RR, que aprontaram uma grande confusão. Venha participar desta festa e conhecer a família do Seu Alfabeto.”

Para envolver a turma nesse trabalho com o livro, criei uma forma de comunicação entre o Seu Alfabeto e meus alunos. “Ele” enviou bilhetes para as crianças. O primeiro bilhete foi intencionalmente enviado para trabalhar os elementos de apresentação e a estrutura do texto; os demais trouxeram suporte para as aulas seguintes. Desenvolvi o trabalho com o gênero textual bilhete, em três semanas; no primeiro bilhete, o Seu Alfabeto mandou um kit com adereços para enfeitarmos nossa sala para a Copa do Mundo e uma bandeira do Brasil para cada criança. No bilhete, ele deu a sugestão de as crianças irem para a escola com roupas das cores do Brasil. Para isso, escrevemos coletivamente um bilhete pedindo a permissão da Diretora. Nesse momento, trabalhei a estrutura do gênero e suas características. Na sequência, integrei conhecimentos



de História ao planejamento, pois meu objetivo era que as crianças reconhecessem os símbolos nacionais e apresentassem atitudes de respeito. Com os materiais enviados junto ao bilhete, desenvolvi atividades com o foco na bandeira do Brasil, no Hino Nacional e no brasão. Trabalhei, também, com os símbolos municipais. Em Matemática, desenvolvemos atividades de contagem, com o foco no tema 'futebol', visto que o bilhete falava da Copa do Mundo.

Posteriormente, outro bilhete foi enviado. Percebi que as crianças já reconheceram o gênero textual. Junto a esse bilhete, o Seu Alfabeto deixou uma lista de atividades para realizarmos. Nesse momento, trabalhei com as crianças Geografia, Matemática e Língua Portuguesa. Em Geografia, o objetivo dessa atividade era reconhecer e utilizar os referenciais de localização e orientação espacial, para se deslocar nos diferentes espaços. Em Matemática, o objetivo era orientar-se e deslocar-se no espaço, interpretando, comunicando e representando a localização e a movimentação de pessoas e objetos, a partir de pontos de referência e estimativa simples. Em Língua Portuguesa, objetivamos a sistematização do gênero textual bilhete.

No bilhete, o seu Alfabeto dizia que havia deixado uma surpresa para a turma, mas que, para isso, deveriam realizar todas as tarefas da lista. As crianças se empolgaram e comentaram que era igual a um "caça ao tesouro". Li toda a lista de tarefas e questionei se saberíamos fazer as tarefas que envolviam lateralidade. Algumas crianças logo disseram que não sabiam. Então, sugeri que fizéssemos um "marcador". Entreguei uma tira de papel para cada criança e algumas figuras para serem coladas seguindo uma sequência. Depois, colocamos no braço direito e brincamos um pouco em sala, trabalhando a lateralidade. Em seguida, realizamos a lista de tarefas do Seu Alfabeto, que envolvia toda a questão de localização espacial. Saímos da sala à procura da surpresa, seguindo os comandos dados na lista. Ao terminar as tarefas, encontramos um pote com balas e, em sala, questionei as crianças sobre a quantidade de balas do pote: "Será que teríamos balas pra todos?" Cada criança foi dando o seu palpite e anotando no quadro; depois fizemos a contagem das balas e comparamos com os números no quadro.

Na aula seguinte, eu trouxe para a sala uma grande "malha quadriculada" feita de TNT (tecido barato, por ser feito de fibras aglomeradas) e, seguindo os meus comandos, as crianças percorriam o trajeto na malha (superfície quadriculada). Depois disso, realizamos atividades no livro didático de Matemática, nas quais as crianças pintavam os quadradinhos na malha quadriculada.

As crianças fizeram vários comentários durante a aula:

"Professora, esse Seu Alfabeto é muito engraçadinho, fez a gente fazer um monte de exercícios!"

"Que legal que o Seu Alfabeto está torcendo pelo Brasil. Será que onde ele mora não tem Copa do Mundo?"

"Professora, como é a bandeira da cidade do Seu Alfabeto"?



Arquivo dos autores

Trabalho com lateralidade.

Trajeto na malha quadriculada.

O planejamento transcorreu tranquilamente, não havendo necessidade de adequações durante a atividade. As crianças sugeriram fazer um desenho para o seu Alfabeto, como agradecimento pelas balas. Percebi que criaram um vínculo com esse personagem.

Durante todas as aulas, pude ver o envolvimento das crianças e a alegria ao receberem os bilhetes do seu Alfabeto. Os estudantes participaram ativamente do trabalho. Percebi que esses conteúdos se tornaram mais leves. Alguns estudantes demonstraram mais dificuldade em relação à sua lateralidade e foi preciso retomar esse conteúdo.

Penso que poderia ter feito com que as crianças criassem um percurso para a malha quadriculada e depois andassem na malha quadriculada grande. Depois, poderia ter transposto para o papel, como uma forma de registro. Também poderia ter feito, junto à turma, a escrita de um bilhete coletivo para o Seu Alfabeto, agradecendo as balas.

Acredito que, enquanto professora, preciso mobilizar meus alunos para a aprendizagem, permitindo que aprendam se divertindo.





No relato da professora Gessimi, podemos perceber um movimento interdisciplinar, porém diferente daquele da professora Maria Helena. A professora Gessimi recorreu a um livro como disparador de uma sequência de atividades. Entretanto, não elegeu um conteúdo específico de um componente curricular. Partindo do pressuposto de que o trabalho com Língua Portuguesa tem como objeto de estudo o texto, mais especificamente o gênero textual, ela utilizou o gênero bilhete como fio condutor de seu trabalho, fazendo com que as crianças compreendessem a função social desse gênero. Entendendo que o bilhete é um gênero com função comunicativa, ela estabeleceu a interação com as crianças por meio dele, usando-o para propor atividades a serem realizadas. Por meio das atividades, ela integrou diferentes saberes, tais como a orientação e a localização espaciais, usando, inclusive, a malha quadriculada. Também deu ênfase à lateralidade e à estimativa, com atividades específicas e sistematizadas. Vale lembrar que todas essas práticas foram desenvolvidas a partir da leitura de bilhetes.

Tanto a professora Maria Helena quanto a professora Gessimi empregaram em suas práticas pedagógicas um livro como instrumento articulador dos saberes. Como já mencionamos, esse é um material valioso para o trabalho em sala de aula. Entretanto, para que práticas interdisciplinares ocorram não é preciso, necessariamente, o uso de um livro específico. Um planejamento interdisciplinar pode ser construído a partir de problemas encontrados no dia a dia, ou, ainda, de dúvidas/curiosidades levantadas pelas crianças, utilizando diferentes gêneros textuais – como notícias do bairro, reportagens sobre eventos nacionais e locais, folders de campanhas educativas –, bem como diversos recursos didáticos, como áudios, vídeos e jogos.

O que podemos analisar a partir dos relatos das professoras Maria Helena e Gessimi?

- **Superação**

Primeiramente, ambas apontaram um caminho à superação de duas tendências ainda presentes na organização curricular para o Ciclo de Alfabetização: de um lado, um planejamento focado no conteúdo científico a ser ensinado, cumprido pelo professor e apreendido pelas crianças de forma fragmentada; do outro, um planejamento subordinado ao universo sociocultural das crianças, restringindo a efetivação de aprendizagens de conhecimento científico (CORSINO, 2007). De fato, essas duas tendências subjugam o desenvolvimento da formação humana na escola básica, ora por uma rigidez do que e como se deve apreender como conhecimento, ora pela ocultação de conhecimentos considerados desnecessários a determinados grupos sociais. Exemplifica-se, nesse caso, a ênfase na sistematização do ensino, nos anos iniciais, de conteúdos específicos de Língua Portuguesa e de Matemática, em detrimento dos demais componentes curriculares.

- **Integração**

Num segundo momento, os planejamentos descritos pelas professoras apresentam uma dinâmica pedagógica integradora, a qual busca articular os saberes das

crianças e seus interesses com as diferentes áreas do conhecimento, sem, no entanto, descaracterizar a especificidade de cada uma, nem o foco na aprendizagem das crianças. Ou seja, o currículo é pensado em uma perspectiva de superação da fragmentação científica, organizando o tempo escolar de forma interdisciplinar e considerando a criança como centro do processo de ensino e aprendizagem.

• **Interação**

Outro ponto a ser discutido é o processo interativo, desenvolvido pelas professoras, entre as crianças e os objetos de conhecimento. Ele baliza a importância da mediação, pois sem a interação entre pares – seja aluno-aluno ou aluno-professor – não há produção significativa de conhecimento, o que é fundamental à formação de um ser integral.

Também ficou evidente que foi nesse cenário interativo que a ação interdisciplinar ganhou espaço, pois possibilitou diferentes estratégias de planejamento que favoreceram a integração de saberes necessários à aprendizagem dos estudantes. Segundo Goodson (1995),

o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já afirmamos, isto não implica que devamos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação (GOODSON, 1995, p. 78).

Assim, podemos reafirmar, a indissociabilidade entre teoria e prática na construção de um currículo que atenda às demandas formativas das crianças no Ciclo de Alfabetização, a fim de que o letramento seja desenvolvido tanto em Língua Portuguesa quanto nos diferentes componentes curriculares.

Considerações finais

Nos anos iniciais, a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre apenas em Língua Portuguesa. Também se aprende a ler e escrever no trato didático dos demais componentes curriculares. Por outro lado, tanto as coisas da natureza como as contagens e operações estão integradas à comunicação oral e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da escrita. Desse modo, não se pode conceber que o domínio da leitura e da escrita seja pré-requisito para a aprendizagem de variados conteúdos, nem se deve acreditar que se aprende a ler e escrever apenas em “aulas destinadas ao ensino da Língua Portuguesa”. Pode-se, portanto, estruturar um aprendizado em contexto, no qual representações pictóricas, gráficas e escritas, bem como a localização geográfica e social são articuladas com foco na produção e interpretação de informações (MENEZES, 2007).

Os trabalhos apresentados possibilitaram o desenvolvimento de saberes exclusivos às áreas do conhecimento num contexto interdisciplinar, pois “as medidas e as quantificações, assim como os modelos e as representações, são aspectos fundamentais da ampla e múltipla ligação entre a Matemática e as Ciências Naturais e Humanas” (MENEZES, 2007, p.35).





Assim, um planejamento interdisciplinar sempre precisará contemplar, além dos conteúdos específicos de cada área, o desenvolvimento de atividades coletivas, comunicativas e argumentativas, as quais favorecerão o desenvolvimento do conhecimento científico inter-relacionado ao letramento crítico. No que se refere ao conceito de “letramentos críticos”, Barbosa (2007) explica que esse conceito

visa enfatizar a ideia de que não basta formar usuários de várias linguagens, numa perspectiva meramente instrumental, técnica e pragmatista, mas é preciso que a formação vise ao desenvolvimento da criticidade, no sentido de desvelar e/ou atribuir intencionalidades, interesses e ideologias que cercam qualquer uso da(s) linguagem (ns). (BARBOSA, 2007, p. 42)

Verifica-se, portanto, que o desenvolvimento de saberes científicos, no Ciclo de Alfabetização, planejado de forma interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, é um trabalho desafiante ao contexto escolar; é, porém, possível, desde que tanto o currículo quanto os sujeitos sejam pensados de forma integral.

Referências

- ARAUJO, Márcia Baiersdorf. **Ensaio sobre a aula**: narrativas e reflexões da docência. Curitiba: Ibpe, 2010.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. PGM 4 – Múltiplas Linguagens. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Áreas do conhecimento no ensino fundamental**. Salto para o Futuro: TV Escola – SEED-MEC: Boletim 18, outubro de 2007.
- 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, 2012.
- CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HARPER, Babette; CECCON, Claudius et all. **Cuidado escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994.
- LIMA, Elvira Souza. Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro Do (Orgs.). **Indagações sobre o Currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- LIMA, Juliana de Melo; TELES, Rosinalda; LEAL, Telma Ferraz. Planejar para integrar saberes e experiências. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 2. Unidade 6. Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global Editora, 2012.
- MENEZES, Luis Carlos De. PGM 3 – Ciências e Matemática. In: BRASIL. **Áreas do conhecimento no ensino fundamental**. Salto para o Futuro: TV Escola. SEED/MEC: Boletim 18, out./2007.
- PARASKEVA, João; GANDIN, Luis; HYPOLITO, Alvaro. A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: diálogo com Jurjo Torres Santomé. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 4, n. 2, p. 5-32, jul/dez 2004.

O TEMPO ESCOLAR EM PROPOSTAS INTERDISCIPLINARES DE ENSINO: A LEITURA COMO ELO INTEGRADOR DO ENSINO

Riella Karyna de Albuquerque (Professora da Rede Municipal de Educação de Jaboatão dos Guararapes)

Telma Ferraz Leal (Professora da Universidade Federal de Pernambuco)

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Professora da Universidade Federal de Pernambuco)

Por que tratar de interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização? Por que tratar de diferentes temáticas se as crianças ainda não se apropriaram dos conhecimentos e habilidades de escrita? Qual é o papel da leitura nas abordagens interdisciplinares de alfabetização?

As três questões acima, recorrentes em processos de formação de professores, remetem a uma discussão preliminar relativa à relevância dos conteúdos escolares. Está na base de tal debate a reflexão sobre o que queremos ensinar no Ciclo de Alfabetização e por que tal ensino seria relevante para os meninos e as meninas.

Para prosseguirmos nessa discussão, é necessário retomarmos a concepção de alfabetização que tem permeado a formação no âmbito do PNAIC. Temos defendido a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, que propõe que as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema alfabético de escrita, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade. Além desse pressuposto, temos defendido também que a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem a ler, a escrever, a falar e a escutar, em diferentes contextos sociais, mas se apropriam, por meio da leitura, da escrita, da fala e da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida.

Assim, supomos a necessidade de garantir a articulação entre os diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa (apropriação do sistema alfabético de escrita; leitura de textos; produção de textos; oralidade) e a articulação entre os diferentes componentes curriculares (Língua Portuguesa; Arte; Matemática; Ciências; História; Geografia).

As articulações entre os eixos do ensino da Língua Portuguesa e entre os componentes curriculares requerem que sejam discutidos os modos como organizamos o tempo, o espaço e as ações de ensino e aprendizagem, na tentativa de superarmos a divisão das aulas em disciplinas. Tal debate aparece de forma bastante clara nas propostas de desenvolvimento de projetos didáticos e sequências didáticas, pois nesses tipos de organização do trabalho pedagógico as atividades atendem a variados objetivos, que agregam conceitos de diferentes áreas de conhecimentos, para que sejam resolvidos problemas propostos aos estudantes.

Neste texto, defendemos que as atividades de leitura podem ser pensadas como elos entre os diferentes eixos de ensino e entre os diversos componentes curriculares na alfabetização.





Dependendo das atividades propostas e da mediação do professor, a criança pode, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades cognitivas de leitura, refletir sobre as práticas sociais de uso dos textos, apropriar-se de conhecimentos relativos aos diferentes componentes curriculares e refletir criticamente sobre eles. Esse é o foco deste texto.

Inicialmente, exporemos reflexões sobre a leitura e o processo interdisciplinar na alfabetização. Depois, apresentaremos extratos de aulas e relatos de professores evidenciando como, por meio da leitura, o tempo escolar é repensado para a garantia da vivência de um currículo integrador e significativo para as crianças. Por fim, serão apresentadas as conclusões, com novas indagações que nos desafiam sempre a transformar nossas perspectivas e crenças como profissionais.

Leitura e interdisciplinaridade no processo de alfabetização: primeiras reflexões

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), que estabelecem a base nacional comum da educação no Brasil, defendem a formação integral dos sujeitos, rumo a sua inserção na vida social, à autonomia, à construção de sua identidade, reconhecendo suas diferenças e potencialidades. Esse documento alerta para a necessidade de garantir a apropriação de conhecimentos, mas também a ampliação e constituição dos valores e atitudes. Desse modo, destaca a importância de uma organização curricular pautada na abordagem interdisciplinar.

As Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013, p. 28) destacam que “pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos”. Desse modo, é possível conceber que um mesmo fenômeno pode ser (e é, frequentemente) estudado no âmbito de diferentes áreas de conhecimento, sendo, portanto, transversal a elas. Na perspectiva interdisciplinar, podem ser eleitos temas de estudo para que se tente entendê-los a partir dos conhecimentos gerados nessas diferentes áreas.

Kleiman e Moraes (2009), ao abordarem a interdisciplinaridade e a transversalidade nas escolas, denunciam a fragmentação do currículo, que já é anunciada no próprio processo de formação inicial, o qual, via de regra, é realizado a partir de um currículo composto de várias disciplinas desarticuladas. As metodologias de ensino dos cursos de formação de professores, muitas vezes focam nas disciplinas escolares, sem buscar articulá-las. Assim, os estudantes cursam a Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, a Metodologia do Ensino da Matemática, a Metodologia do Ensino da História, dentre outros. São poucas as experiências de componentes curriculares em que diferentes áreas de conhecimentos são postos em diálogo.

No entanto, Kleiman e Moraes (2009) também demonstram que estudos constataram que em alguns países há uma preocupação em incluir os temas

transversais nos currículos das escolas. Países como Espanha, Inglaterra, Estados Unidos, Chile, entre outros, estão apresentando, nas últimas décadas, iniciativas de inserir nos currículos temas relacionados à Ética, aos Direitos Humanos, ao respeito ao meio ambiente, à Cidadania e ao Multiculturalismo.

No Brasil, no âmbito do PNAIC, também há tal preocupação, reafirmando-se o compromisso com a formação sociocultural das crianças.

Como implicação desse ponto de partida, defende-se que, desde o início do Ensino Fundamental, os estudantes devem participar de situações em que, a partir dos seus conhecimentos, seus interesses, suas formas de aprender, possam interagir com os outros para construir identidades e fortalecer sua formação cultural e social. A articulação dos objetivos das diferentes áreas do currículo é uma via para se chegar a tal propósito.

O professor, nessa perspectiva, precisa mediar as situações de interação, articulando as diferentes áreas de conhecimentos, rompendo com os engavetamentos de conteúdos, a estratificação de saberes. No entanto, sabemos que essa não é uma tarefa simples. Selecionar conteúdos, temas e metodologias que possam favorecer o desenvolvimento e a ampliação das experiências socioculturais das crianças de forma integral exige planejamento cuidadoso e rompimento com práticas escolares arraigadas em nosso cotidiano.

De acordo com Corsino (2007), as seguintes indagações surgem quando se busca tal tipo de currículo escolar:

O que selecionar em face do acúmulo de produções e informações a que estamos sujeitos e suas constantes transformações? Que conhecimentos são fundamentais e indispensáveis à formação das crianças? E como essas escolhas são políticas, alargam-se as perguntas: que elementos e de que cultura(s) estão sendo selecionados e adaptados para serem introduzidos às crianças? Quais os que estão sendo silenciados? De que ponto de vista estão sendo abordados e para que grupos sociais? Quais são as condições concretas de produção do trabalho escolar? Quanto à metodologia, indagamos: que intervenções do professor contribuem para os processos de desenvolvimento integral das crianças? Como ampliar o universo cultural das crianças e suas possibilidades de interação? Que construções estão sendo realizadas pelas crianças ante os elementos culturais que as circundam? Que situações permitem e favorecem a manifestação das diferentes linguagens? (CORSINO, 2007, p. 59).

O trabalho interdisciplinar é tarefa desafiadora e complexa, ainda mais quando desejamos que isso seja feito de modo a formar sujeitos críticos e comprometidos com uma sociedade mais justa e mais solidária.

Não se quer formar apenas indivíduos que saibam ler e escrever, mas busca-se contribuir também para sua formação cidadã, para que eles possam desenvolver competências que envolvam os diversos saberes e suas articulações.

Desse modo, é necessário romper com as práticas cristalizadas que ainda perpassam os contextos de alfabetização, como também proporcionar um diálogo entre as diversas áreas de conhecimento que devem ser mobilizadas durante a etapa de alfabetização, para contribuir não apenas com a alfabetização, mas também para a formação social dos leitores.





Corsino (2007) enfatiza que, no trabalho pedagógico com os anos iniciais do Ensino Fundamental, deve ser garantido um estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das noções lógico-matemáticas e das linguagens, fundamentado nos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998). São eles: princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e princípios estéticos da sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações artísticas e culturais.

De fato, essas articulações são necessárias quando pensamos em um ensino que busca a integração dos conhecimentos, mas, como mencionamos acima, o profissional da Educação vivencia um currículo, na sua formação, que torna o trabalho interdisciplinar uma tarefa muito desafiadora. O docente precisa sair de sua “zona de conforto” para descobrir e vencer desafios que até então não tinham sido colocados. Observando essa fragilidade e a fragmentação do saber, Kleiman e Moraes (2009) defendem a perspectiva de uma educação que seja para além da transmissão de conhecimentos, em direção ao desenvolvimento dos alunos, por meio da inserção no mundo, para assumir e participar das relações sociais.

A interdisciplinaridade é abordada na escola de diferentes formas, mas a discussão aparece de modo mais explícito nos autores que tratam de projetos didáticos e sequências didáticas. De acordo com Corsino (2007), o professor encontra nos projetos um meio de desenvolver as diferentes áreas do currículo de forma criativa e interdisciplinar. No entanto, é preciso compreender o que seriam os projetos e como trabalhar com eles. Segundo a autora, “trabalhar com projeto é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo.” (CORSINO, 2007, p. 65) Nos projetos didáticos, há problemas a serem resolvidos e os estudantes precisam construir conhecimentos e realizar ações que possibilitem tal resolução.

As sequências didáticas também favorecem tal integração, na medida em que pressupõem o aprofundamento de conteúdos previamente definidos pelo professor, com problematizações que aproximem o contexto escolar de outras esferas sociais. Segundo Nery (2007, p. 114), “as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica”.

Embora as sequências didáticas se diferenciem dos projetos didáticos¹ no que se refere à participação mais efetiva dos estudantes nos planejamentos das etapas e da necessidade de um produto final, ambos pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma sequência, em um determinado tempo estruturado pelos

¹ Todo projeto didático tem como elemento constitutivo uma sequência didática, porém, uma sequência didática pode ser planejada e desenvolvida sem fazer parte de um projeto.

docentes, favorecendo uma organização didática sistemática. Além disso, segundo Nery (2007), as sequências didáticas permitem

[...], por exemplo, que se leiam textos relacionados a um mesmo tema, de um mesmo autor, de um mesmo gênero; ou ainda que se escolha uma brincadeira e se aprenda sua origem e como se brinca; ou também que se organizem atividades de arte para conhecer mais as várias expressões artísticas, como o teatro, a pintura, a música etc.; ou que se estudem conteúdos das várias áreas do conhecimento do ensino fundamental, de forma interdisciplinar. (NERY, 2007, p.114)

Assim, observamos que a interdisciplinaridade pode ter aspecto comum a projetos e sequências didáticas, por meio da interação das ações realizadas. Nessa direção, uma das formas para abordar a interdisciplinaridade é apresentada por Kleiman e Moraes (2009), quando enfatizam sua relação com a leitura. As autoras destacam que a construção de um projeto pedagógico que busque intervir na realidade para a transformação deve considerar também a prática de ensino da leitura como uma atividade constitutiva da aprendizagem, ao fazer parte de quase todas as situações de ensino, o que faz de qualquer professor um professor de leitura. Nesse mesmo sentido, também nas sequências didáticas a leitura pode ser um elo integrador.

Segundo as autoras, “a leitura é a atividade-elo que transforma os projetos de um professor em projetos interdisciplinares: parte-se da ótica do especialista – historiador, geógrafo, biólogo – para instaurar um espaço comum a todos, o da leitura” (KLEIMAN; MORAES, 2009, p. 23)².

As autoras também destacam a importância da leitura para a construção de redes de conhecimentos. Afirmam que é importante manter um equilíbrio entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade, já que as áreas específicas acumulam conhecimentos a que os estudantes precisam ter acesso. Assim, essa divisão deve ser equilibrada no tempo, nos espaços e nas ações, para que os estudantes possam construir suas redes de conhecimentos. Segundo Kleiman e Moraes (*op. cit.*):

Nessa construção, a leitura pode ser objetivo e instrumento da aprendizagem. Na qualidade de instrumento, pertence a todas as disciplinas, pois é, por excelência, a atividade na qual se baseia grande parte do processo de aprendizagem em contexto escolar. Na qualidade de objetivo, envolve a formação de atitudes – a valorização da prática – e a transmissão de valores – aquilo que a sociedade considera importante para as futuras gerações (KLEIMAN; MORAES, 2009, p. 44).

Ressaltamos, ainda, que é preciso contemplar o ensino da leitura e o ensino pela leitura. A questão fundamental que aqui ressaltamos é que as duas aprendizagens podem ser articuladas. Como destacam as autoras:

Um projeto organizado em torno da leitura integra atividades cuja realização envolve ler para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento de alguma outra atividade, conceito, valor, informação. (...) Em outras palavras, um projeto que se organiza em torno da leitura visa o ensino da escrita e dos conteúdos através de uma prática social, inserida em situações relevantes do cotidiano do aluno (KLEIMAN; MORAES, 2009, p. 55-56)

² Acreditamos que as autoras, ao compreenderem que todo projeto é de natureza interdisciplinar, pretenderam referir-se à palavra “projetos” no sentido de “intenções”.





A proposta defendida pelas autoras é a produção de projetos que se organizariam a partir das atividades de leitura e que teriam início nas atividades orais, para promover a construção de redes de relações que se constituem nos textos e que remetem às redes de conhecimentos dos alunos. Do mesmo modo, nas sequências didáticas, o texto, oral ou escrito, é a fonte dos saberes em construção.

Assim, a escolha dos temas a serem tratados é de suma importância na prática docente, mas a escolha dos textos que tratam dos temas eleitos é igualmente relevante. Nessa perspectiva, os recursos didáticos utilizados em sala de aula constituem pontes para a concretização de uma alfabetização na perspectiva do letramento e da interdisciplinaridade.

Leitura e interdisciplinaridade no processo de alfabetização: experiências docentes

Para darmos continuidade ao debate anunciado no tópico anterior, discutiremos, a seguir, o relato de alguns momentos de uma sequência didática desenvolvida pela professora Elizabeth Manuel Francisco, em uma turma de 1º ano do Colégio Municipal Professor Nivaldo Xavier de Araújo, localizado no município de Itambé, na Zona da Mata Norte de Pernambuco.

O trabalho foi desenvolvido na turma durante uma semana, a partir de um recurso didático distribuído nas escolas pelo Programa Nacional do Livro didático (PNLD – Obras Complementares): o livro *Viviana, a rainha do pijama*, que se encontra na coleção dos Acervos Complementares – 2013.



Obras
Complementares.



Viviana, a rainha do pijama

Autor (a): Steve Webb

Imagens: Steve Webb

Já pensou, uma festa do pijama “animal”? Pois na obra *Viviana, a rainha do pijama*, Viviana acordou com uma curiosidade: “Quando os animais vão pra cama dormir, que tipo de pijama costumam vestir?” Então resolveu mandar convites para o leão, o pinguim, o jacaré... Na carta-convite anunciava uma surpresa: um prêmio para o pijama mais “animal”. Todos responderam com bilhetes cordiais. Quem será o vencedor? Essa narrativa leve e cheia de recursos visuais atraentes pode tanto ser lida com autonomia por crianças que já têm uma leitura mais fluente, quanto gerar uma boa roda de leitura compartilhada. (BRASIL, 2012, p. 141)

A resenha do livro já sinaliza que o autor da obra busca causar efeito de humor, ao abordar cenas envolvendo diferentes personagens animais. É, portanto, uma

narrativa que envolve o leitor, tanto pelo texto verbal quanto pelas imagens inseridas na obra.

A professora buscou explorar o texto, estimulando as crianças a utilizar diferentes estratégias de leitura. Logo no início apresentou informações sobre a obra, como aparece em seu relato, a seguir.

No primeiro momento fiz a leitura deleite ressaltando a capa do livro, o autor, o ilustrador e a editora. As crianças ouviram com atenção a história e observaram cada convite feito por Viviana e o material que ela utilizou. Após a leitura deleite, resgatei os conhecimentos prévios dos estudantes referentes ao tema abordado. Todos relataram a diversidade de animais que conheciam. Na roda da conversa, eu trouxe algumas questões problematizadoras: Como Viviana conseguiu convidar os animais para sua festa? Quem lembra por que Viviana queria fazer uma festa do pijama? Quais os animais que estavam na festa? Qual pijama foi o mais legal?

No relato da docente, é possível perceber que ela realizou a leitura e depois explorou os sentidos do texto por meio de conversa. Vale ressaltar que a parte final do livro, revelação do pijama vencedor, não foi lida pela professora nesse primeiro momento. Entretanto, ao longo da leitura, a docente teve o cuidado de chamar a atenção das crianças para alguns elementos da narrativa que seriam importantes para a compreensão do texto.

No segundo momento relembramos os animais e fizemos uma lista. Conversamos sobre as características do meio ambiente em que estes animais moravam. Utilizando a interdisciplinaridade, abordamos os ambientes, e os estudantes perceberam que todos os animais tinham água em seu ambiente. Então, escolhi dentre os animais o jacaré, abordando as características do ambiente onde ele vive. Foram feitas perguntas como: “O ambiente em que o jacaré vive precisa estar limpo? Por quê?” “O que ocorre se este ambiente estiver poluído?” “Esse recurso - água - que o jacaré necessita para viver, nós, seres humanos, também precisamos?” Em seguida, resaltei a importância da água para a nossa sobrevivência. (...)

A professora, no segundo momento apresentado acima, realizou uma atividade de escrita de uma lista de animais. Como a turma dessa professora era bastante heterogênea quanto aos conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita,





com crianças que já liam com autonomia e crianças que ainda tinham poucos conhecimentos sobre a base alfabética, esse trabalho foi um momento importante para levar os alunos a refletir sobre a construção da palavra. Essa mesma lista foi usada para discutir questões relacionadas tanto às Ciências Naturais como à Geografia, como, por exemplo, o habitat dos animais e a importância da água.

No momento seguinte, a professora resgatou o que foi lido no livro *Viviana, a rainha de pijama* sobre os animais convidados à festa e buscou articular o conteúdo lido com conhecimentos matemáticos, como veremos a seguir:

No terceiro momento relembramos a quantidade de animais que foram à festa e juntos fizemos a organização dos dados para construção de uma tabela, para saber, entre todos os animais, qual possuía o pijama mais animal na opinião da turma. Cada estudante, ao término da construção da tabela, foi à lousa para marcar o animal que tinha o pijama que ele mais gostou. No final vimos que o pijama escolhido pela turma foi o do leão, que tinha várias coroas. Então fomos ao livro para descobrir qual pijama era realmente o mais sensacional.

O trecho do relato acima mostra que a professora inseriu uma atividade de elaboração de uma tabela com os pijamas e a quantidade de pessoas que preferiu cada um. A Matemática, nesse contexto, aparece de uma forma muito lúdica, como um diálogo entre o autor do texto e as crianças leitoras.

No momento seguinte, a professora leu a parte final do livro, com o objetivo de comparar a escolha da turma, feita por votação, e o resultado da escolha na obra. No livro, “o pijama mais animal” era o de Viviana, o qual tinha as imagens de todos os animais.

A experiência relatada pela professora Elizabeth mostra que é possível tratar de modo integrado diferentes componentes curriculares, de forma lúdica, reorganizando o tempo escolar. Pudemos verificar que, em um mesmo momento, as crianças refletiram sobre o sistema alfabético de escrita, para escrever a lista de nomes dos animais, interpretaram coletivamente o texto, vivenciando situação de desenvolvimento de habilidades de leitura, e se apropriaram de conhecimentos dos componentes curriculares de Ciências da Natureza, Geografia e Matemática.

Outra experiência interessante para pensar sobre o tempo escolar e a questão da interdisciplinaridade foi relatada por Adriett de Luna Silvino Marinho, da Escola Municipal João Bosco de Sena, e Flávia Emanuelle da Silva Ferreira, da Escola Municipal Padre Aurino Caracciolo, ambas do 1º ano da rede de ensino de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. Elas realizaram uma sequência de atividades, em suas respectivas turmas, com base no livro *Família Alegria*.



Reprodução



Família Alegria

Autor (a): Maria Cristina Conduru Villaça

Imagens: Carla Alessandra Teles Iruستا

Será que todos os cidadãos têm direito à moradia? A obra *Família alegria* inicia mostrando uma habitação ocupada por uma família harmoniosa. Em seguida, compara tipos de moradias de aves e animais, reforçando a noção de identidade e lugar. Apresenta outras formas de moradias, que podem ser associadas a diferentes tipos de espaço e paisagem. O conjunto da obra permite explorar questões relacionadas ao ambiente e à cidadania. Um guia de leitura para pais e educadores esclarece os objetivos da obra e propõe atividades para se explorar o conteúdo proposto. (BRASIL, 2012, p. 75)

Os objetivos das professoras foram trabalhar estratégias de leitura e refletir sobre a diversidade social, buscando caracterizar as diferenças entre “zona urbana” e “zona rural”.

As professoras iniciaram a sequência apresentando o livro para as crianças. Nesse momento, aproveitaram para explorar a capa, o título, as imagens e levantar expectativas das crianças sobre o assunto abordado, como podemos observar no trecho relatado, abaixo, pela professora Adriétt.

No primeiro contato com o livro, ouvimos o que as crianças tinham a dizer e buscamos ativar os conhecimentos prévios sobre a temática a ser abordada, a partir dos elementos presentes na capa do livro. Em relação à expectativa sobre a história, acharam que seria baseada em uma música, indagaram por que não tinha nenhuma pessoa na capa, já que o título tinha a palavra “família”. Os alunos da professora Flávia viram casas parecidas com as suas e outras não, então retrataram, por meio de desenhos, suas moradias. Iniciei a leitura do livro.

O modo como as professoras iniciaram a atividade foi importante, pois envolveu as crianças na discussão. Além disso, as antecipações de sentidos estimuladas pelas docentes antes da leitura ajudaram os estudantes a utilizar conhecimentos prévios e levantar hipóteses que puderam ser confirmadas ou não ao longo da leitura. Elas também promoveram outras reflexões durante e após a leitura, como podemos observar logo a seguir.



“Durante a leitura levantamos alguns questionamentos: “Todos os animais têm a sua moradia; toda casa é um ninho... a casa de tatu é toca; a casa da onça também. O peixe mora no rio e no mar também. E você, onde mora? Qual o seu endereço?” Nesse momento, foi realizada uma atividade sobre o endereço, em que os alunos foram solicitados a preencher uma ficha com os dados referentes ao nome da rua, bairro, etc.

A professora Adriétt destacou que foi interessante notar que, na segunda questão, a qual solicitava do aluno a indicação da alternativa em que estava escrito o nome da empresa que entrega correspondências, algumas crianças tentaram fazer uma “leitura global” das palavras, atentando para a sílaba inicial; sendo assim, muitas delas chegaram a marcar a opção COMPESA (Companhia Pernambucana de Saneamento), por terem percebido o “pedacinho” CO... Houve, também, momentos de reflexão fonológica, de modo a ajudar as crianças a perceberem a palavra correta.

O objetivo das professoras era levar os alunos a discutir sobre o lugar onde cada um vivia, as diversidades sociais e as características das zonas urbana e rural. As docentes aproveitaram, ainda, para realizar uma atividade de leitura de palavras e levar as crianças a atentar para os sons que compõem as palavras.

A última experiência que gostaríamos de relatar foi desenvolvida pela professora Divanilda Silva de Medeiros, da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Francisco Freire de Medeiros – Educação do Campo, no município de Santa Luzia, na Paraíba. A professora objetivava ajudar os alunos de uma turma multisseriada a conhecer plantas nativas em extinção da comunidade do Pinga.

Por meio da pesquisa, as crianças investigaram algumas espécies raras que resistem a períodos prolongados de estiagem, desenvolvendo um papel fundamental para o equilíbrio ambiental e para a medicina popular. Elas são importantes na alimentação do rebanho bovino, caprino e tantos outros. O projeto durou um mês e culminou com a exposição de cordéis sobre as plantas em extinção. Por meio desse trabalho, a professora integrou os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Ciências e Geografia.

Muitas atividades foram desenvolvidas pela turma de Divanilda. Logo no início, ela mostrou cartazes com fotos de espécies nativas do semiárido. Por meio da exploração das imagens, as crianças tentaram identificar plantas conhecidas por elas e conversaram sobre o que sabiam sobre o tema. Depois, passaram a fazer pesquisa em sites, buscando os nomes científicos e informações sobre cada uma delas. Após essa primeira pesquisa, fizeram aula de campo para tentar encontrar as plantas na comunidade e para buscar mais informações por meio de entrevistas

com agricultores rurais. Foram também realizadas sínteses das informações, por meio de exposições pela professora, com recursos audiovisuais e novas entrevistas com moradores da comunidade. Os textos encontrados sobre o tema foram lidos pelo grupo, com auxílio da professora, que conduzia conversas para a localização e sistematização de informações importantes para a pesquisa. Com tais conhecimentos, foram produzidos cartazes. Houve, ainda, distribuição de mudas para a comunidade. Após a realização das atividades citadas, as crianças produziram relatórios e foram convidadas a expor os conhecimentos por meio de cordel, que era um gênero já conhecido das crianças, em outras situações. Os cordéis foram expostos pela turma.

A experiência da professora Divanilda foi muito apreciada pelas crianças e contribuiu para a apropriação de muitos conhecimentos sobre as plantas e sobre o espaço onde viviam. A professora possibilitou que elas vivenciassem atividades de pesquisa, o que pode ter ajudado a desenvolver habilidades de observação, sistematização de informações, registro e análise, além de ter ajudado os estudantes a entender conceitos básicos de Ciências, a compreender como a Ciência constrói conhecimentos sobre os fenômenos naturais. A interface com o ensino da Língua Portuguesa é evidente, pois as crianças realizaram muitas atividades de leitura, com a finalidade de buscar informações. Elas, desse modo, puderam vivenciar a interpretação de textos de divulgação científica, familiarizando-se com a linguagem e a forma composicional utilizadas. Elas também produziram cartazes e relatórios, aprendendo a escrever textos em que o vocabulário da Ciência é usado. Por fim, foram desafiadas a produzir textos da esfera literária – cordel – para tratar dos temas estudados.

O projeto, desse modo, enriqueceu o repertório de conhecimentos das crianças e ajudou a desenvolver habilidades importantes de pesquisa, leitura e produção de textos. A leitura e a escrita, como o relato ilustrou, constituíram elos importantes entre os componentes curriculares, sendo instrumentos fundamentais para a realização das atividades propostas. No entanto, é importante enfatizar que as crianças também estavam aprendendo a ler e a escrever.

Considerações finais

As discussões expostas neste texto, com base no diálogo com os autores citados e com as professoras que cederam seus relatos, mostraram que, por meio de atividades de leitura e de escrita, diferentes componentes curriculares foram enfocados. Conhecimentos e habilidades diversificados puderam ser ensinados/aprendidos de modo dinâmico, lúdico. As crianças foram aprendizes ativas no processo e não havia compartimentalização do tempo em disciplinas escolares. Apesar disso, não se pode dizer que os componentes curriculares foram esquecidos. A aprendizagem de conceitos fundamentais foi garantida, por meio das experiências vivenciadas.





Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 2, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Acervos Complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

CORSINO, Patrícia. As crianças de 6 anos e as áreas de conhecimento. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. (Orgs.). **Ensino Fundamental de Nove**

Anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. In: KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia (Orgs.). **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. (Orgs.). **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE AS INTENCIONALIDADES DOCENTES A PARTIR DO OLHAR DAS PROFESSORAS E DAS CRIANÇAS

Juliana de Melo Lima (Doutoranda da Universidade Federal de Pernambuco)

Telma Ferraz Leal (Professora da Universidade Federal de Pernambuco)

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Professora da Universidade Federal de Pernambuco)

A defesa da interdisciplinaridade por pesquisadores tem sido cada vez mais frequente. Argumentos voltados para a necessidade de promover um trabalho que articule as práticas escolares às não escolares, rumo a um currículo inclusivo e significativo são recorrentes entre os que discutem “currículo na Educação Básica”. No entanto, raramente esse tema é discutido sob o ponto de vista das intencionalidades docentes. Neste texto, buscamos refletir sobre experiências interdisciplinares na alfabetização, focando nas intencionalidades docentes sob o olhar de crianças e professoras.

Cena 1: A leitura como ferramenta para a interdisciplinaridade: poluição tem solução!



No Caderno 5, o ensino da leitura é tema de discussão.

A cena que iremos apresentar foi desenvolvida em um dia de aula pela professora Nadja Montenegro de Oliveira, do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, na Escola Municipal Ubaldino Figueiroa, de Jaboatão dos Guararapes – PE³, no ano de 2013. Em entrevista após a aula, a docente informou qual era o seu objetivo:

“Eu queria trabalhar... trabalhar de forma interdisciplinar, né?, o meio ambiente, a data comemorativa, o que é o dia de hoje que se comemora o meio ambiente, apesar da gente trabalhar essa semana toda sobre o meio ambiente... é... trabalhar a escrita das palavras, também o som, a leitura, é porque eles têm muita dificuldade, eu tenho muitos alunos que ainda não sabem ler.”



Obras Complementares.

Na aula citada, os alunos sentaram em círculo e a professora realizou a leitura, fazendo interrupções para questionar os estudantes e apresentar as ilustrações presentes na obra *A poluição tem solução!*, de Guca Domenico.

³ A aula foi observada por Juliana de Melo Lima e Julia Teixeira Souza e transcrita por Lis de Gusmão Lino, como parte das atividades realizadas no âmbito da pesquisa *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e impactos sobre a prática docente*, coordenada por Telma Ferraz Leal, Ana Cláudia Rodrigues G. Pessoa e Ester Calland de Sousa Rosa. Uma das fases da pesquisa constou de observação de aulas desenvolvidas por professores do Ciclo de Alfabetização, entrevistas com as professoras e as crianças, após as aulas.



Reprodução



A poluição tem solução

Autor(a): Guca Domenico; Imagens: Adriana Ortiz

A poluição ambiental é a temática do livro *A poluição tem solução!*. A história nele contada versa sobre o garoto Nando, de sete anos de idade, que mora numa cidade divertida, mas bastante poluída pela fumaça das fábricas, pelos ruídos dos martelos, das sirenes e pelas garrafas plásticas jogadas nos rios. Para mostrar soluções, a história relata as atividades de Nando e sua turma, que optam por andar de bicicleta ou de ônibus, reciclam o lixo, dentre outras atitudes, mostrando ao leitor que, quando unidas, as pessoas podem encontrar soluções para o problema da poluição. (BRASIL, 2012, p. 83)

O livro selecionado pela professora é bastante atraente ao público infantil. Ao mesmo tempo em que envolve os estudantes na narrativa da criança personagem, apresenta explicações sobre os tipos de poluição. A ludicidade da obra pode ser reconhecida no jogo de imagens, que contrastam representações de cidades poluídas e não poluídas, e no aspecto sonoro do texto, ou seja, no jogo de palavras. O autor recorre, ainda, a diferentes recursos gráficos para dar destaque às palavras-chave do texto: *POLUIÇÃO* e *SOLUÇÃO*; *PEQUENA* e *AUMENTA*.

A obra, além de possibilitar discussões sobre poluição ambiental, contemplando as áreas de Ciências Humanas e Ciências Naturais, também favorece um trabalho interessante de leitura, por meio da exploração dos sentidos, relações entre texto verbal e imagens e recursos gráficos que constituem efeitos variados. A professora explorou algumas dessas características da obra, como está ilustrado a seguir⁴.



P – Hoje é Dia Mundial do Meio Ambiente. Só que o dia 05 de junho é o dia que é comemorado o dia do meio ambiente, mas todo dia é dia do meio ambiente, todo dia, todo tempo a gente precisa prestar atenção no ambiente em que a gente vive, e ter o cuidado com ele, com o que tia Nadja já falou, a questão de jogar lixo no chão e outras coisas mais. Então, uma das coisas que está prejudicando muito o meio ambiente é o quê? Alguém sabe me dizer?

Turma – O lixo!

⁴ Nas transcrições de aulas e entrevistas, a letra P será utilizada quando o trecho for referente aos professores. A letra A para os trechos de falas de uma criança. A palavra “alunos”, para os trechos em que muitas crianças falaram ao mesmo tempo; e E para sinalizar que uma entrevistadora-pesquisadora realizou a pergunta.

P – Então, como eu tava dizendo, um dos grandes problemas que tem no meio ambiente, que vocês falaram, é o lixo. Mas eu trouxe um livrinho aqui bem legal pra vocês... Quem consegue ler o nome dele?

Alunos – A poluição tem solução! (Dois a três alunos)

P – Ok, então é o nome... Vocês acham que a poluição tem solução?

Turma – Tem!

P – A poluição do ar, a poluição da água, a poluição do solo têm solução? Têm ou não?

Turma – Têm!



O trecho acima marca bem o modo de trabalho da professora, que começou preparando os estudantes para a atividade de leitura, passando então a estimular a ativação de conhecimentos prévios sobre o tema tratado pelo autor. Durante a leitura, a docente buscou ainda articular texto verbal e não verbal, como pode ser observado no trecho a seguir:



P – (continua a leitura) “A poluição do ar é fumaça da fábrica, de um carro que passa, e o outro, e o outro, e o outro e a gente perde o fôlego”. Então, quanto mais carro, a poluição é menor ou maior?

Turma – Maior.

P – Tá vendo, ó... o céu tá azulzinho ou tá escuro? (mostrando a ilustração)

A – Tá escuro.

A – É, é, tia!

P – Vocês querem que aconteça isso com a cidade da gente?



Como dito anteriormente, o projeto gráfico do livro favorece esse tipo de trabalho, pois há um jogo de contrastes entre cidades poluídas e não poluídas. A professora mostrou as ilustrações enquanto lia, e buscava articular a leitura com os conhecimentos e experiências das crianças:





P – Ó só, João Victor, tem algum lugar perto da casa de vocês que tá assim, cheio de lixo?

A – Ei, parece que minha rua tá assim...

P – Tá? Hoje mesmo choveu bastante. Choveu, choveu, choveu. A rua ficou alagada?

A – Ficou.

P – Isso.

P – Vocês viram que aqui na historinha, João Victor, o lixo que caiu nos rios, nos lagos, nos mares, o que acontece com os peixes?

Alunos – Morrem.

P – Morrem, muito bem.

P – (continua a leitura) “A poluição, ela nasce pequena. Todo mundo aumenta um pouco”. É verdade ou não? Levanta a mão... eu duvido aqui se não vai ter uma mão levantada... levanta a mão quem joga lixo no chão.

A – Eu!

P – Tem que assumir, tem que falar a verdade.

Vários alunos – Eu.

P – Olha só. Se vocês continuarem jogando, ó o que vai acontecer. Ó lá, ó. Olha!

A – Cadê, tia?

P – Ó a quantidade de lixo.

P – Se vocês continuarem fazendo, olha Débora, se você continuar jogando, ó o que vai acontecer.

A – Cadê, tia?

P – Aqui ó, do lado da escola, por que tá cheio d’água? Por que as galerias estão o quê?

Alunos – Entupidas.

P – Entupidas por causa de quê?

(...)

P – Vocês já viram um monstro?

Alunos – Já! (Gritos)

P – Quem já viu um monstro?

Alunos – Eu!

P – Já? Aonde? Eu vou mostrar agora o maior monstro que tem, ó, que existe, ó. (apresenta a ilustração)



O trecho da aula acima refere-se ao momento em que são mostradas as páginas 10 e 11 da obra. O autor recorre à metáfora de “monstro” para representar o fenômeno da poluição. Ele “dá vida” à poluição, criando a imagem de um monstro que nasce e cresce. Segundo o autor, o “monstro” cresce porque as pessoas o alimentam, fazendo um paralelo com o desenvolvimento do ser humano. Desse modo, o autor responsabiliza as pessoas, evidenciando que cada um faz parte de uma coletividade, que provoca a poluição. A professora dialogou com o autor, responsabilizando os estudantes:



P – Só que esse monstro aqui quem cria, quem faz, são vocês mesmos. (apresenta a ilustração)

A – É a gente mesmo. (quase ao mesmo tempo da fala da professora).

P – Então qual foi o monstro, como é o nome desse monstro que eu mostrei pra vocês?

Turma – Poluição (os alunos que conseguiram ler a palavra no livro)

P – Como? Diz, Lucas.

Turma – Poluição (predomina a voz de um aluno puxando o coro).

P – Poluição, muito bem!

P – Para não poluir... Psiu!

P – (continua a leitura) “Para não poluir com fumaça, podemos andar de bicicleta e a pé, também de carona”.

(...)

P – Tem gente que mora pertinho, aqui, e tem, e vem pra escola de carro em vez de vir a pé ou de bicicleta.

A – Eu venho de bicicleta.

P – Mas não é o gasto da gasolina, aquela fumaça que sai do carro, o que é que ela vai fazer o quê?

A – Vai tocar fogo é... no carro.

A – Poluir.

P – Poluir, né? Causar poluição. É altamente poluente.

A – Tia... que botava fogo no carro. (Risos das crianças)

P – Pronto, tá certo. Outra coisa que nós devemos fazer para acabar com esse monstro da poluição é caminhar pela cidade, exceto quem vem de bicicleta. Chega





mais rápido, né? Na escola? Mas a gente pode vir andando também. Quem não tem bicicleta, vem andando. Roberto... eu vou vir andando, pra não poluir mais.

A – A senhora vem de carro.

P – De vez em quando eu venho de carro.



É muito interessante perceber que as crianças participavam da conversa, mostrando interesse pelo tema, colaborando para a constituição de sentidos e confrontando pontos de vista. No penúltimo turno, a liberdade que as crianças tinham para fazer intervenções fica evidente, pois a criança alerta a professora que não são apenas os estudantes que usam o carro desnecessariamente: “A senhora vem de carro”.

Depois desse momento, as crianças passaram a conversar sobre o que elas precisavam fazer para evitar a poluição. Entrou em debate também a questão da reciclagem e do reaproveitamento:



P – Heim, Débora? Heim, Izael? Tudo que a gente joga é porque não presta mais ou a gente pode reaproveitar?

A – Pera aí, tia.

P – Tem uma palavrinha, Laura. Heim, Laura? Tudo que a gente joga no lixo...

A – Reciclar, tia.

P – Isso, a gente pode? Diga aí, Débora.

A – A gente pode fazer reciclagem.

P – Reciclagem, o homem perto da tua casa faz isso, é? Como é que ele faz?

A – Ele pega as garrafas.

P – Só garrafa?

A – Sim, garrafa.

P – De vidro ou de plástico?

A – Plástico.

A – Tia!

A – Tia, tem gente que pega tampa de garrafas.

P – Pois é, pra reaproveitar, não é?



Questões relativas à saúde também foram mobilizadas pelas crianças, como se vê no trecho a seguir:

“

P – Ó... (continua a leitura) “pois, se vocês não fizerem isso, bueiro entupido causa enchente e traz doença muito séria.” Quem veio por aqui pra escola, pisou na água?

Turma – Eu, eu, eu. (alguns alunos)

(...)

P – Sabia que é muito perigoso? Ó... o que é que pode ter na água, heim?

A – Rato.

P – Rato ou o xixi do rato?

A – Xixi do rato.

P – Xixi do rato, né? Que causa aquela doença do xixi do rato, leptospirose.

”

Os extratos mostram que a professora Nadja realizou uma leitura com pausas, estimulando as crianças a anteciparem sentidos do texto, a participarem da atividade. Além de contemplar objetivos relativos ao eixo de leitura, a professora mostrou que tinha objetivos relativos a temas da área de Ciências Humanas e Ciências Naturais, buscando difundir valores relativos à preservação ambiental. A docente questionava os alunos sobre as próprias atitudes em relação à poluição, valorizando os conhecimentos que eles tinham sobre o tema. Houve ainda uma retomada de assunto discutido em aula anterior: leptospirose.

O extrato de entrevista mostrado anteriormente evidencia que a professora tinha intencionalidades: desenvolver estratégias de leitura e abordar o tema “poluição”. Nessa aula, foi possível reconhecer que as crianças estavam motivadas e participaram intensamente da conversa feita durante e após a leitura. Nesse caso, “a atividade é definida por um objetivo (representação consciente do resultado da ação), requer a execução de operações (meios, procedimentos operatórios para alcançá-lo), mas é, sobretudo, sustentada por uma motivação (o que leva a agir)” (BERNARDIN, 2003, p. 22).

Após a leitura, a professora entregou folhas de papel reciclado e pediu que os alunos fizessem um desenho sobre o meio ambiente sem poluição, para ser exposto no mural da sala de aula. Enquanto os alunos desenhavam, Nadja escreveu em folhas de A4 as letras da frase “Preserve o meio ambiente” e entregou uma letra para cada aluno. Inicialmente, ela perguntou a cada aluno o nome da letra que ele tinha recebido. Em seguida, disse que eles precisavam adivinhar a frase que seria formada com as letras entregues. As crianças precisavam trabalhar juntas para descobrir qual





era a frase. No início, os alunos falavam palavras relacionadas à temática de forma aleatória, sem fazer relação com as letras entregues. A professora, então, começou a dar pistas para que eles pensassem juntos, para compor a frase com as letras de que dispunham. A professora fazia intervenções sobre a posição das letras para formar as palavras. Depois que formaram a frase, os alunos e a professora colaram-na no mural, acima dos desenhos realizados anteriormente. Desse modo, os alunos concluíram a sequência do dia representando a mensagem do texto sob forma de um mural com desenhos. A atividade também propiciou reflexões importantes sobre o sistema de escrita alfabética, fazendo com que as crianças ordenassem as letras, estabelecendo correspondências grafofônicas.

Uma das alunas entrevistadas após a aula, Lívia Gabriela, fez os seguintes comentários sobre os momentos vivenciados:

A – Hoje é o dia do meio ambiente, né, tia? Aí a professora fez, ela tava explicando ontem e a gente fez hoje.

E – E por que é importante esse assunto?

A – Porque é um dia muito importante.

E – Por que é tão importante?

A – Porque é o dia que não pode botar o lixo na rua, tem que colocar na caçamba, no lixeiro.

E – O que mais você aprendeu hoje sobre o meio ambiente?

A – A leitura e as palavrinhas que tia, que teve lá no caderninho da historinha que tia leu.

Como podemos perceber, Lívia expressa a relevância da temática por possibilitar conscientização sobre as atitudes das pessoas, mas ela também reconheceu que a professora tinha a intenção de ensinar a ler, afirmando que ela aprendeu sobre as “palavrinhas”. Houve, portanto, articulação entre o texto e as vivências das crianças, concretizando a aproximação entre a atividade escolar e suas vidas.

Cena 2: Bruna e a galinha d'Angola

Esta cena foi desenvolvida em um dia de aula pela professora Sheila Cristina da Silva Barros, do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, no ano de 2013, da Escola Municipal Ubaldino Figueirôa, em Jaboatão dos Guararapes – PE. Este extrato corresponde a uma etapa de um projeto didático sobre História e Cultura Africana,

a partir de contos e lendas africanos, cuja culminância foi uma exposição oral dos alunos na Feira Cultural⁵.

O ensino por meio de projeto é uma forma importante de organização do trabalho pedagógico, pois permite articular conhecimentos de várias áreas, envolve os alunos diretamente no planejamento das atividades, além de possibilitar uma avaliação processual dos estudantes e da prática pedagógica, que pode ser revista ao longo do processo. Segundo Jolibert (1994),

um projeto se constitui em um trabalho no sentido de resolver um problema, explorar uma ideia ou construir um produto que se tenha planejado ou imaginado. O produto de um projeto deverá ter necessariamente significado para quem o executa. (JOLIBERT, 1994, p. 123)

Várias atividades compunham o planejamento do projeto a ser desenvolvido na escola, como, por exemplo:

1. apresentação da proposta de participação na Feira Cultural, divisão de tarefas e equipes;
2. exibição e discussão de vídeos;
3. pesquisa de palavras de origem africana que fazem parte do nosso vocabulário;
4. discussão de expressões preconceituosas utilizadas no cotidiano, como, por exemplo: “Pessoa zangada está com o coração negro”; “Comércio ilegal é chamado de ‘mercado negro’”; “Quando as coisas estão difíceis diz-se que ‘a coisa está preta’”; “Pessoa boa tem ‘alma branca’”; “Quem deve entrar na ‘lista negra’”, entre muitas outras;
5. vivência de brincadeiras e jogos de origem africana;
6. apresentações de capoeira, brincadeiras, jogos e danças;
7. confecção de máscaras e bonecos que remetem à cultura em questão;
8. organização de diferentes murais em sala de aula, com auxílio de revistas, jornais e fotografias;
9. confecção de linha do tempo destacando o início da civilização humana no continente africano e alguns dos legados dos povos africanos para a humanidade;
10. leitura e reescrita de contos africanos;
11. organização de uma coletânea de lendas e histórias africanas recontadas em um livro coletivo;
12. preparação para a exposição na Feira Cultural;
13. apresentação dos trabalhos na Feira Cultural;
14. avaliação do projeto.

⁵ A aula foi observada e transcrita por Juliana de Melo Lima, como parte das atividades realizadas no âmbito da pesquisa *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e impactos sobre a prática docente*, coordenada por Telma Ferraz Leal, Ana Cláudia Rodrigues G. Pessoa e Ester Calland de Sousa Rosa. Uma das fases da pesquisa constou de observação de aulas desenvolvidas por professores do Ciclo de Alfabetização, entrevistas com as professoras e as crianças, após as aulas.



A aula que observamos dessa professora fazia parte do projeto citado. Nesse dia, Sheila desenvolveu algumas atividades permanentes: leitura da rotina, calendário, garrafa da curiosidade, socialização dos livros emprestados.

Na leitura da rotina, a professora compartilhou seu planejamento com os alunos no quadro e pediu que um estudante fizesse a leitura em voz alta das atividades listadas. Na atividade do calendário, as crianças informaram coletivamente qual era o dia, o mês e o ano, e a docente fez o registro no quadro, preenchendo o cabeçalho. Essas duas atividades foram muito importantes porque favoreceram a participação dos alunos no próprio processo de aprendizagem. Eles puderam monitorar as atividades vivenciadas no dia e antecipar algumas intencionalidades da mestra, assim como gerenciar, com ela, o tempo para que o planejamento pudesse ser vivenciado. Também podemos destacar que a “participação dos estudantes no próprio processo de organização do trabalho pedagógico auxilia o aluno a aprender como gerir sua própria aprendizagem” (LEAL, 2010, p. 98).

A atividade da garrafa da curiosidade é permanente nessa turma. A professora coloca textos curtos de curiosidades gerais em garrafas e pede que um aluno retire um deles e, em seguida, faça a leitura. É um momento que envolve as crianças, possibilita o contato com temas diversos, além de promover a leitura em voz alta pelas crianças, que é importante para o desenvolvimento da fluência de leitura. Nessa aula, o texto tinha informações sobre bicicleta.

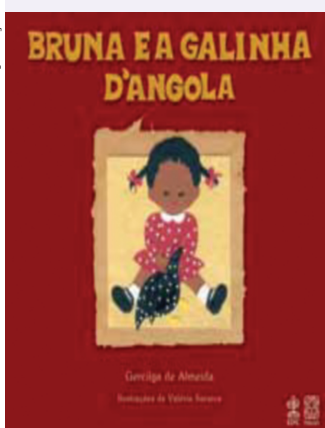
A última atividade permanente foi a socialização de livros lidos. As crianças pegavam livros emprestados na biblioteca da escola, liam em casa e comentavam sobre a obra. Mais uma vez, a professora favoreceu o desenvolvimento da leitura, buscando formar leitores autônomos e motivados. Além disso, esse tipo de atividade pode favorecer o desejo de a criança ler o mesmo livro compartilhado pelo colega. A socialização era voluntária, mas à medida que uma criança comentava seu livro, outras crianças se sentiam desafiadas a fazer o mesmo.

Após a socialização dos livros lidos, foram iniciadas as atividades relacionadas ao projeto. A primeira delas foi a retomada da história *Bruna e a galinha d'Angola*, lida em dia anterior.



Obras
Complementares.

Reprodução



Bruna e a galinha d'Angola

Autor(a): Gercilga Marques Saraiva de Almeida

Imagens: Valéria Saraiva

O livro *Bruna e a galinha d'Angola* conta a história de Bruna, uma garota que ganha da avó uma galinha d'Angola. O presente vira uma oportunidade para ela conhecer as histórias sobre a África, terra de sua família, sobre a criação do mundo e sobre sua vinda para a aldeia onde moram. À medida que Bruna vai fazendo novas amizades, toda a sua aldeia vai tomando conhecimento das histórias de sua avó. Assim, a obra cria uma boa oportunidade para que o professor explore, com os alunos, suas próprias histórias e crenças, estimulando o respeito à diferença. (BRASIL, 2012, p. 103)

O livro valoriza a cultura africana, de modo a promover a reflexão sobre a diversidade de sujeitos, contribuindo para o combate a estereótipos e preconceitos. Também estimula o sentimento de pertencimento étnico. Os conhecimentos sobre a África também estão presentes na obra.

A leitura teve como finalidade agregar conhecimentos para o planejamento da culminância do projeto didático, que foi, conforme explicitado anteriormente, a participação da turma em uma Feira de Conhecimento, com a exposição de uma coletânea de recontos escritos de lendas e contos africanos.

A finalidade de leitura mais instrumental, que consiste na busca de informações para a organização da exposição sobre o tema, foi central na atividade. No entanto, reconhecer isso não implica minimizar o poder da leitura pela própria leitura, como forma de deleite e constituição de subjetividades, pois a obra selecionada suscita emoções e constrói identidades sociais. Além disso, o autor aborda o tema de forma lúdica, inserindo canções e imagens, o que atrai as crianças para a leitura, podendo criar o desejo pela busca de novos textos.

A obra também valoriza a produção artística de uma técnica africana: panô. Os alunos realizaram a atividade em pequenos grupos, de modo que cada grupo confeccionou um panô, relacionando com a história presente no livro. O trecho da aula, a seguir, ilustra como a docente explorou a obra durante a leitura.



P- Na terça-feira passada, Paula leu pra vocês uma história. Na história que tia leu pra vocês, que tinha como título *Bruna e a galinha d'Angola*, quem lembra?... a sequência da história, quem lembra?

A – Bruna não tinha amigos e o tio dela fazia barcos.

P – Vai, Tainara.

A – Ela sonhou com a galinha.

A – Isso é bem depois.

P – Eu quero na sequência da história... quem sabe?

A – Eu!

A – Bruna não tinha amigos.

A – Ela gostaria de ter um amigo.

P – Ela ganha uma galinha?

A – A avó de Bruna lá era... aí ela viu uma galinha da Angola e depois fez um negócio de barro, uma galinha da Angola, depois ela ganhou uma galinha da Angola de verdade.

P – Foi o que José falou no começo da história. Bruna não tinha nenhum amigo, e depois?

A – Aí as meninas começaram a se aproximar dela.





P – Ela mora em uma rua como a nossa?

A – Não, ela mora em uma aldeia!

P – Luiza, elas encontraram um baú. O que tinha dentro desse baú?

A – Um panô.

P – E o que é esse panô?

A – Tinha um pássaro.

A – Não, um pombo.

A – Uma lagartixa.

P – E o que ele tinha a ver com esses três bichos?

A – Eles estavam em cima do armário com um caderno.

P – Clara falou quais são os sentidos desses animais... a galinha pra ciscar a terra, o lagarto pra quê?

A – Tinha um baú.

P – Sim, e o que é isso? Esse baú era o quê?

P -- Esse baú é que carregava a história.

A – Eles estavam em um navio, aí o carregamento caiu e só caiu o dela.

A – Aí o pássaro jogava terra, a galinha ciscava e o lagarto passava pra ver se tava firme pra ela passar.

P – Então esses três animais fazem o surgimento de quê?

A – Da Terra.



No trecho acima, a professora fez um resgate da história lida, de modo que os alunos retomaram a sequência temporal do texto. Explorou também a representação do panô contida na história, e os animais, a partir do que simbolizavam. Em seguida, compartilhou com os alunos um momento da aula que ela ainda iria abordar, organizando-os para a culminância do projeto. Como podemos perceber abaixo, os alunos demonstraram bastante entusiasmo.



P – Hoje a gente vai trabalhar sobre alguns textos. Um é esse que a gente acabou de falar: Angola; o outro é sobre o animal que aparece na história, a galinha da Angola; e eu trouxe outro texto que fala sobre o tambor.

P – Eu vou dizer aqui como é que estão os grupos.

A – Eu sou do tambor.

A – E eu sou da galinha!

P – A lenda do tambor. Quem tá pra recontar esse conto é Clara. Na produção dos textos tá Felipe e Leonardo, na contação, na leitura da contação de vocês.



Após esse momento, a professora continuou a retomada da história a partir das informações contidas no livro, sobre suas características.



P – Bora falar do panô, na história de *Bruna e a galinha d'Angola*, o que fala sobre o panô?

A – É um pano pintado.

P – Aqui diz que é um pano.

A – Um panô pintado.

A – Colorido.

P – O que mais, um panô pintado de diversas cores, o que mais? Mas, todos os panos... será que todos são iguais?

A – Não!

A – Vai Clara, tu não disse que sabia?

P – Na história, qual a importância do panô, o que o panô traz pra essa história?

A – Eu sei!

P – Qual era o desenho que tinha no panô na história?

A – Ele era listrado.

A – Tinha aquela forma, tinha pirâmide.

P – Pode ser com pinturas de animais.

A – Ou sem!

P – Ou sem? Me diga quais outras.

A – Pode ser com outras pinturas.

P – Me diz o que é isso, quando a gente faz um desenho representando uma paisagem da natureza, o que a gente bota aqui?

A – Pode ter flores.





P – Eu vou botar elementos naturais, isso que vocês tão falando, rio, flores, são de quê?

A – Da natureza.

A – Pode ser elementos da natureza.

P – Mas o panô da história, o que ele tem no desenho dele? Que figuras tem no panô da história?

A – Um pombo, um lagarto e a galinha d'Angola.

(...)

P – Esses personagens fazem parte de uma história, então o panô, ele tem uma função na África, ele serve pra quê?

A – Relembrar...

P – Veja como nós vamos trabalhar: nós vamos dividir em grupos, e vocês vão escolher se vão representar a história de Bruna e da galinha da Angola, ou a história da galinha da Angola... vocês vão pensar que vocês estão ilustrando o texto.

(...)

P – Vamos retomar a história pra gente poder ver. A gente vai ver aqui por que ela fala do panô nesse trabalho aqui, vamos prestar atenção.

P – Olha, isso aqui é uma pirâmide é? (apresentando as ilustrações para os alunos)

A – Não!

P – Que forma geométrica é essa?

A – Triângulo.

P – Aqui ele está trabalhando com que figura geométrica?

A – Se esqueci!

P – Losango!

A – É losango!

P – Pode trabalhar com losango.



Nesse trecho, a professora continuou a explorar as características artísticas do panô, por meio das figuras e formas geométricas, elementos da natureza, cores, resgatando também o seu significado para o povo africano. Nesse momento, a docente explorou outros conhecimentos, como Geometria, articulando Matemática e Arte. Em seguida, a mestra entregou aos alunos os materiais para a produção do panô e solicitou que, em pequenos grupos, dialogassem sobre a história para escolher uma parte e produzir a ilustração.

P – A lenda da galinha d'Angola, essa daqui é a lenda que vocês vão trabalhar nos seus grupos. Lembre-se da história, cada um vai escolher um trecho da história que mais gostou e vai ilustrar no seu panô! Você vai escolher uma parte dessa lenda, que fale sobre as aves, sobre o melro, sobre a galinha e vai ilustrar... peguem a história, dividam com seu grupo, leiam, conversem, vocês precisam conversar sobre a história, entendeu? Olhe, as cores têm que ser bem vivas! Prestem atenção nas características do trabalho!

A partir da retomada da leitura do livro *Bruna e a galinha d'Angola* e da produção de panô, a professora Sheila desenvolveu um trabalho envolvendo conhecimentos sobre o continente africano, contemplando Língua Portuguesa, História, Arte e Matemática. Desse modo, a docente desenvolveu o projeto em uma abordagem interdisciplinar, que “se aproveita de conexões naturais e lógicas que cruzam as áreas de conteúdos e organiza-se ao redor de perguntas, temas, problemas ou projetos, em lugar de conteúdos restritos aos limites das disciplinas tradicionais” (KLEIMAN; MORAES, 2009, p. 27).

Após a aula observada, a professora expôs, de forma sucinta, qual era seu objetivo:

P – Os objetivos da gente hoje eram conhecer a técnica do panô, produzir uma representação do panô, né?... no papel, e localizar informações importantes para a apresentação da gente, dentro do texto informativo.

E – Você conseguiu alcançar os objetivos pretendidos?

P – Mais ou menos. Eu achei que foi um pouco tumultuado, assim. É porque a gente não trabalhou, assim, tipo hoje a gente trabalhou muita coisa, eram muitas coisas que a gente não tinha explorado muito, então, tipo... a técnica do panô, eles não conheciam, aí eles tiveram que já fazer já pra apresentação. Eu tinha planejado, quando eu tava planejando trabalhar isso, eu planejei da gente fazer primeiro a exposição dialogada, conversar, observar alguns panôs, ver como eram as características, eles fazerem no papel e depois a gente fazer no pano mesmo, porque eu pensei que a gente ia ter material. Mas aí não deu, até porque uma dificuldade foi que eu não achei muitas amostras, assim, de panôs pra poder mostrar pra eles aqui na sala.

E – Que conteúdos você abordou para atingir seus objetivos?

P – A gente trabalhou hoje com leitura, trabalhou esse tipo de arte africana, que é o panô, né? É, acho que é isso.



Na entrevista, percebemos que a professora apresentava clareza de seus objetivos, o que facilitou, inclusive, a avaliação das dificuldades apresentadas durante a aula. Essa avaliação é importante porque pode facilitar a reelaboração das atividades retomando e aprofundando conteúdos em outros momentos. Após a aula, a aluna Clara falou um pouco sobre o que vivenciou nesse dia:

E – Teve alguma atividade que você acha que seus colegas gostaram mais, durante a aula de hoje?

A – É...acho que o panô.

E – Por quê?

A – Porque cada um fez o seu e assim a gente aprendeu como fazer.

E – A professora explicou um pouquinho mais sobre o livro da Bruna e a galinha d'Angola e falou um pouco sobre o panô. O que você achou desse momento?

A – Eu gostei.

E – Por quê?

A – Para a gente saber sobre mais coisas do panô. Tipo informações...na hora que a minha colega falou que não tem só um tipo de cor que a gente faz no panô, tem vários tipos de cor.

E – Depois vocês produziram o panô no papel. Fizeram uns desenhos. O que você achou desse momento?

A – Muito bom.

E – Por quê?

A – Porque eu nunca mais tinha feito um desenho. Aí então hoje eu vim fazer do panô.

E – Em seguida, no final, a professora passou três textos. Sobre a galinha d'Angola, sobre o tambor e sobre o país Angola. O que você achou desses textos?

A – Muito bom.

E – Por quê?

A – Porque tem informações sobre os tambores africanos, o país Angola, as características da galinha d'Angola.

E – Por que foi importante ter esses textos?

A – Assim, pra aprender mais.

E – O que você aprendeu hoje?

A – A fazer o panô e também hoje eu li os três textos que tinha informações. Aí eu li e aprendi as informações corretas.

É possível verificar que um dos conteúdos da aula foi identificado pela aluna: panô. Além disso, a aluna afirmou ter gostado de participar da atividade proposta, apesar de a professora ter achado que foi muito tumultuada. Outro aspecto que merece destaque é a consciência da criança de que os textos usados pela professora durante a aula acrescentaram informações importantes sobre a temática trabalhada. Esse tipo de atividade favorece a compreensão dos objetivos da leitura, ou seja, os textos podem ser lidos com finalidades específicas, dentre elas, ampliar informações sobre algum conteúdo.

Os dois extratos discutidos, assim como os trechos das entrevistas com professoras e crianças, evidenciaram que quando a experiência didática é planejada com objetivos claros, tanto os professores quanto os estudantes compartilham de expectativas semelhantes. A interdisciplinaridade, em lugar de ser encarada como uma dificuldade, passa a ser considerada como característica do tipo de prática de ensino, que contribui para que a relevância da experiência escolar seja valorizada pelos participantes, em articulação com a vida dos estudantes.

Algumas reflexões realizadas neste texto, com base nos dois relatos apresentados, também foram expostas por Lima (2011), quando a mesma analisou os critérios que estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas municipais de Pernambuco, utilizavam para avaliar aulas ministradas por professoras que estavam desenvolvendo uma sequência didática com o gênero reportagem.

Foram realizadas 105 entrevistas com 51 crianças das duas turmas. 37 estudantes elogiaram as aulas das professoras afirmando que a aula tinha sido boa porque eles aprenderam coisas importantes. Uma das crianças deu o seguinte depoimento, ao ser questionada se tinha gostado da atividade de escrever uma reportagem sobre saneamento básico:

E – Você gostou de produzir uma reportagem sobre saneamento básico?

A – Sim.

E – Por quê?

A – Porque saneamento básico além da gente fazer português a gente tá fazendo ao mesmo tempo ciência, a gente pratica mais a fazer um texto.

(Pedro, ano 5)

As respostas dessa e de outros alunos evidenciam que, assim como as duas crianças citadas neste texto, os estudantes reconhecem quais conteúdos são enfocados pelos professores e valorizam mais os temas quando conseguem estabelecer relações com suas próprias vidas. No caso da criança citada, ela



percebeu que a atividade vivenciada abrangia mais de um componente curricular e explicitou sua satisfação com esse modo de abordar os assuntos na escola. Esse reconhecimento, segundo Lima, foi favorecido pelo modo como os conteúdos foram abordados pelas docentes. Acreditamos que nos exemplos dados com crianças menores, neste texto, tal constatação também se aplica.

Considerações finais

De modo geral, percebemos que as duas professoras planejaram suas aulas a partir de objetivos pré-estabelecidos, contemplando conteúdos de forma interdisciplinar, envolvendo muita participação dos alunos, durante as leituras, discussões e demais atividades desenvolvidas. As crianças demonstraram valorizar as práticas e reconheceram que os conteúdos trabalhados na escola foram importantes para suas aprendizagens.

Houve, como foi evidenciado, consonância entre os objetivos explicitados pelas professoras e os identificados pelas crianças. Foi possível, também, reconhecer que as ações das professoras evidenciavam intenções educativas, que se concretizavam não apenas por meio da escolha das atividades e recursos didáticos, mas também nos modos como elas mediavam as situações de ensino.

Podemos, assim, ressaltar o quanto experiências interdisciplinares, se conduzidas de modo dinâmico e desafiador, podem motivar as crianças a participar e construir novos conhecimentos.

Referências

BERNARDIN, Jacques. **As crianças e a cultura escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Acervos Complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: MEC/SEB, 2012.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. In: KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia (Orgs.). **Leitura e interdis-**

ciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

LEAL, Telma Ferraz. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente. In: LEAL, Telma Ferraz ; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e práticas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, Juliana de Melo Lima. **Os critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras**. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

INTERDISCIPLINARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O TRABALHO COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Professora da Universidade Federal de Pernambuco)

No Ciclo de Alfabetização, a preocupação central é de que o professor garanta a apropriação, pela criança, do sistema de escrita alfabética, e faça uso da leitura e da escrita para as diversas situações de vida diária. Porém, também é direito do aluno adquirir conhecimentos diversos de outros componentes curriculares, além de Língua Portuguesa. Nesse contexto, é comum encontrar professores questionando sobre como poderá garantir tantos conhecimentos em tão pouco tempo.

Acreditamos que o primeiro passo para organizar o tempo pedagógico é ter um bom planejamento. O estabelecimento de objetivos didáticos ajuda o professor a elaborar atividades importantes, que possam garantir diversas aprendizagens. Para tanto, é necessário que o professor conheça seus alunos, compreenda suas necessidades, avalie e registre constantemente os avanços dos estudantes, com a finalidade de redimensionar seu trabalho para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados.

Dentre as diversas formas de organizar o trabalho pedagógico, podemos citar o trabalho com sequências didáticas. Para Zabala (1998, p.18), sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. O tempo destinado às atividades que compõem a sequência didática pode ser mais curto ou mais longo, dependendo das necessidades e das características do grupo de alunos.

Um aspecto importante do uso das sequências didáticas é a possibilidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar e, desse modo, poder contemplar, por meio de atividades diversificadas e articuladas, variados componentes curriculares.

Assim, neste texto apresentamos a sequência didática como uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico, que favorece a interdisciplinaridade em uma perspectiva sociointeracionista. Para tanto, abordaremos, no primeiro momento, aspectos importantes dessa modalidade de organização das atividades; no segundo momento, discutiremos a experiência de uma professora do 3º ano do primeiro ciclo e, por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

Sequência didática: algumas possibilidades...

Muitos professores entendem a importância de desenvolver um trabalho interdisciplinar e até desejam realizá-lo, porém sua efetivação nem sempre acontece, pois muitas vezes há falta de subsídios teórico-metodológicos que facilitem o planejamento de um trabalho sob essa perspectiva, gerando ainda muito fortemente uma prática fragmentada do conhecimento. É importante investir em uma proposta



Referência a temas
tratados em outros
Cadernos do conjunto
2013.



que favoreça a interação das disciplinas entre si e com a realidade, objetivando a formação integral dos alunos.

Uma proposta com foco interdisciplinar deve dar conta do específico e da complexidade do real, evitando-se o risco do olhar isolado do especialista ou a generalização, que também não favorece a compreensão do objeto de conhecimento (DEMO, 2001).

Quando se pensa na construção do conhecimento, temos a clareza de que são vários os fatores que intervêm nesse processo. Quando pensamos apenas na sala de aula, já podemos visualizar relações complexas como, por exemplo, as interações professor/aluno, aluno/aluno, aluno/objeto de conhecimento, dentre outras. O trabalho interdisciplinar pode aproximar o estudante de sua realidade mais ampla, auxiliando na compreensão da complexidade que norteia o objeto de estudo e favorecendo uma formação mais crítica.

Como referido anteriormente, organizar o ensino por meio de sequências didáticas ajuda o professor no planejamento de situações que facilitam a construção de determinado conhecimento pelo aluno, por meio de atividades articuladas em um tempo variável, dependendo da necessidade individual ou coletiva dos alunos.

Mesmo planejada previamente, uma sequência didática deve ter um caráter flexível, de modo a permitir que outras situações venham a ser incorporadas ao processo, caso alguns conhecimentos precisem ser mais aprofundados. Além disso, esse trabalho proporciona a integração entre os vários eixos de ensino da língua (oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística) e de diversos componentes curriculares (Ciências, Geografia, História, dentre outros).

Dentre os modelos de sequência didática existentes, discutiremos dois deles: um proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cujo objetivo predominante é desenvolver o conhecimento de um determinado gênero textual oral ou escrito; e o outro proposto a partir das reflexões sobre situações didáticas, realizadas por Brousseau (1996), com foco em conteúdos específicos, podendo envolver um ou mais componentes curriculares.

No primeiro modelo, as atividades têm início com a **apresentação da situação**, que tem o objetivo de levar os alunos a compreender a necessidade de aprendizagem do gênero que será foco de trabalho. Essa seria uma forma de envolver os alunos no que está sendo proposto. Além disso, é nesse momento que os alunos constroem uma representação da situação de comunicação que será realizada na produção final. Em seguida, solicita-se uma **produção inicial** do gênero, com o objetivo de diagnosticar o conhecimento dos alunos, a fim de orientar as atividades a serem trabalhadas nos **módulos**, que constituirão as etapas seguintes. Esses módulos são compostos por diversas atividades articuladas, que favorecem a construção de determinado(s) conhecimento(s). No decorrer dos módulos, o professor pode avaliar o avanço dos alunos e analisar a necessidade de retomar ou ampliar algumas discussões, de modo a contribuir com a aprendizagem.



Referência a temas
tratados em outros
Cadernos do conjunto
2013.

Após o trabalho desenvolvido nos módulos com o gênero textual, o aluno é colocado novamente na situação de produção de texto (**produção final**), revelando, assim, o conhecimento construído ao longo dos módulos.

O segundo modelo tem sido construído a partir das reflexões no campo da Educação Matemática e, mais especificamente, da Teoria das Situações Didáticas, formulada por Guy Brousseau (1996). Para esse autor, o professor deve criar situações de ensino que aproximem o aluno do objeto de conhecimento. Nesse sentido, deve buscar situações significativas e contextualizadas, de modo que os alunos possam vivenciar o conhecimento.

Brousseau (1996) classifica as situações didáticas em 05 tipos distintos. Os quatro primeiros tipos têm o objetivo de engajar o aluno na sua própria aprendizagem, passando este, assim, a ser também autor do processo e assumindo para si o problema a ser resolvido. Os tipos são: a **devolução**, que corresponde ao momento em que o professor divide com o aluno uma parte da responsabilidade pela aprendizagem; a **situação de ação**, na qual o professor lança para os alunos um problema a ser resolvido, levando-os a reflexões e tentativas de resolução a partir de seus conhecimentos prévios; as **situações de formulação**, nas quais, a partir de atividades ou sequência de atividades, o aluno deve explicar para o grupo, por meio de uma linguagem um pouco menos coloquial do que a que costuma usar (não necessariamente uma linguagem técnica), as estratégias utilizadas para a resolução de um determinado problema; e a **situação de validação**, que corresponde a tentativas do aluno para convencer o grupo de que suas informações são verdadeiras, por meio da resolução de outras atividades.

Por fim, na **situação de institucionalização do saber**, a intenção didática do professor é revelada aos alunos, cabendo a ele sistematizar as produções/informações dos estudantes. por meio da formalização e generalização dos conhecimentos, do plano particular e individual, para uma dimensão histórica e cultural mais próxima do saber científico.

Tais tipos de situação didática estão fortemente entrelaçados e quando acontecem deste modo promovem a preparação para a aprendizagem, com ativação de conhecimentos prévios, ações de resolução de problemas e reflexões, vivenciadas de modo coletivo, e formalização, o que ajuda os alunos a integrarem todas as informações disponibilizadas no processo.

Nos dois modelos de sequência didática apresentados, sugere-se que seja proposta ao aluno uma situação de aprendizagem que lhe possibilite envolver-se ativamente na proposta e sentir a necessidade de buscar o conhecimento. Nessa perspectiva, não é apresentado um conceito pronto, mas, por meio das situações formuladas, estimula-se o estudante a refletir e a falar sobre o conhecimento, para que consiga chegar às suas conclusões e, assim, sistematizar o saber. É importante salientar que as atividades devem ser articuladas e progressivas, de modo que os alunos agreguem conhecimentos que ajudem a resolver os problemas propostos nas fases seguintes.





A escolha, pelo professor, do modelo de sequência a ser adotado depende do seu objetivo didático. Além disso, ele pode propor sequências didáticas que não correspondam aos modelos apresentados anteriormente, mas que também favoreçam o desenvolvimento de um trabalho articulado com os componentes curriculares e com os eixos de ensino, a partir de uma prática interdisciplinar, levando em consideração princípios sociointeracionistas. Alguns desses princípios foram apontados por Leal, Brandão e Albuquerque (2012, p. 150):

Valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes; proposição de atividades desafiadoras, que estimulam a reflexão; ensino centrado na problematização; estímulo à explicitação verbal dos conhecimentos pelos estudantes; ênfase na sistematização dos saberes construídos; ensino centrado na interação entre alunos; progressão entre as atividades, com demandas crescentes quanto ao grau de complexidade.

Uma proposta de sequência didática...

A sequência didática (SD) que vamos apresentar foi elaborada pelo “Grupo de Pesquisa em Argumentação”, coordenado pelas professoras Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Brandão⁶ e aplicada em duas turmas do 3º ano do 1º ciclo, no município de Recife – Pernambuco. Neste texto, discutiremos a aula desenvolvida pela professora Verônica Costa Taveiro, da Escola Municipal do Leão.

A SD foi embasada no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com a proposta de trabalhar o gênero textual ‘cartaz educativo’⁷, a partir da produção de cartazes sobre o tema “alimentação saudável”. Essa SD foi desenvolvida em oito módulos, além da apresentação da situação e da produção final.

A professora iniciou as atividades apresentando a proposta do trabalho: produção de cartazes educativos destinados à realização de uma campanha sobre alimentação saudável a ser realizada na escola. Dentro dessa proposta, solicitou que as crianças listassem alimentos consumidos por elas durante o dia. Com base na lista elaborada pelos alunos, a professora levantou alguns questionamentos: O que é alimentação saudável? Por quê? Quais são os alimentos saudáveis? Por que são saudáveis?

A partir da problematização levantada pela professora, os alunos chegaram à conclusão de que poucos alimentos consumidos por eles eram saudáveis. Assim, a proposta da elaboração do cartaz educativo poderia ser uma forma de alertar a comunidade sobre a necessidade de melhorar a qualidade da alimentação.

Em seguida, foi apresentado um cartaz educativo, com o objetivo de discutir com o grupo os elementos constituintes desse gênero textual, como, por exemplo, a relação do texto verbal com a imagem. Após o momento de análise, os alunos,

⁶ LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina P. Apropriação de gêneros textuais da ordem do argumentar por crianças: análise da mediação de professoras no desenvolvimento de sequências didáticas. **Relatório de Pesquisa**. Recife: UFPE, 2011.

⁷ Estamos denominado Cartaz Educativo os cartazes que fazem parte de campanhas educativas, como os que são produzidos pelo Ministério da Saúde, Secretarias de Saúde, Ministério da Cultura, ONGs, dentre outros, que buscam orientar e sensibilizar as pessoas acerca de comportamentos sociais.

divididos em pequenos grupos, produziram um cartaz educativo sobre a temática da SD, para posterior socialização. O objetivo desse cartaz era o de conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da alimentação saudável.

Esse primeiro momento desenvolvido pela professora Verônica correspondeu à situação inicial e teve como objetivo apresentar o gênero textual e a temática que seria discutida ao longo da SD, além de envolver os alunos na proposta e resgatar conhecimentos prévios do grupo.

Ao final da situação inicial, observamos que Verônica solicitou aos alunos uma primeira produção do gênero trabalhado. Essa primeira produção teve como objetivo diagnosticar o que os alunos já sabiam, tanto sobre o gênero quanto sobre a temática, e o que ainda precisavam aprender. Esse levantamento ajudou a professora a organizar os módulos.

No primeiro módulo, a professora desenvolveu atividades que buscavam enfatizar a discussão e a familiarização dos alunos com o gênero textual. Nesse sentido, ela apresentou ao grupo vários cartazes educativos e solicitou que os alunos analisassem e verificassem como eles são feitos, para ter outras ideias e confeccionar os cartazes para a campanha sobre alimentação saudável. Para esse primeiro momento, todos os cartazes selecionados tratavam de discutir algumas doenças, enfatizando o tratamento delas e como são transmitidas.

Um dos cartazes trabalhados em sala de aula foi sobre a tuberculose. Após a leitura do cartaz, a professora conversou sobre as características do gênero textual e sobre o tema com os alunos. No extrato da aula abaixo, vemos o momento da discussão sobre o tema:

Aluno A – É importante se tratar para não ficar doente.

Aluno B – Tem que tomar o remédio para ficar bom.

Professora – Isso, até porque a tuberculose é uma doença que, como é mostrado no cartaz, tem cura, mas se a pessoa abandonar o tratamento pode ficar mais doente.

Aluno C – E se não tomar o remédio a pessoa pode ficar mais doente.

Professora – Isso!

(...)

Aluno A – O cartaz mostra que é importante fazer o tratamento e não parar, porque a doença pode voltar.

(Os alunos discutem, junto com a professora, como se curar da tuberculose).



Após a discussão coletiva sobre o tema, a docente dividiu os alunos em pequenos grupos e entregou um cartaz sobre saúde, para cada grupo analisar, com base nas questões: Sobre o que o cartaz está falando? Ele quer convencer a gente de alguma coisa? O que vocês acharam do cartaz? Ele está bom para convencer as pessoas? Por quê?

Foram formados seis grupos e cada dupla de grupos recebeu um cartaz com a mesma temática: (1) a temática da tuberculose, cuja frase de efeito era: **“Tuberculose tem cura”**; (2) a temática da vacinação de animais, com a seguinte frase de efeito: **“Vacine o seu cão, pois ele é o melhor amigo do homem”**; e (3) a temática da dengue, cuja frase de efeito era: **“Procurado: mosquito da dengue”**.

Durante a execução da atividade, a professora foi circulando nos grupos e tirando as dúvidas dos estudantes. Abaixo, relatamos um dos momentos de socialização da atividade:



Professora – O cartaz fala sobre o quê?

Alunos – Quem é o melhor amigo do homem. E que tem que ir ao posto de saúde para vacinar o cão.

Professora – O cartaz fala para vacinar o melhor amigo, e quem seria esse melhor amigo?

Alunos – O cachorro.

Professora – Mas aí fala só do cachorro?

Alunos – Não.

Professora – Aqui tem: “vacine seu cão e seu gato”. Mas como as pessoas conhecem o cão como melhor amigo, o que foi que eles fizeram? Colocaram logo a imagem de um cachorro, não foi?

Alunos – Sim.

Professora – E ele quer convencer a gente de alguma coisa?

Alunos – Sim, a vacinar os animais.

Professora – Quando for vacinar, é para vacinar o cão e o gato para prevenir doenças.

Professora – Vocês gostaram do cartaz?

Alunos – Sim.

Professora – O que vocês acharam do cartaz?

Alunos – Bom.

Professora – Acharam bom. Por quê? Ele está bom para convencer as pessoas?

Aluno B – Eu achei importante porque fala da vacinação dos animais.

Professora – Sim, mas e quanto à frase? Quem lê vai querer levar o seu animal para ser vacinado?

Aluno A – Sim, porque ela fala que tem que vacinar o cão e o gato contra a raiva.

Professora – E a imagem, o que vocês veem nela?

Aluno B – Tem um cachorro.

Professora – E qual é a expressão dele?

Aluna A – Ele está fazendo cara de raiva.



Verificamos, pelo extrato acima, que o objetivo da atividade era levar o grupo a perceber a finalidade do gênero cartaz educativo e a forma como o conteúdo verbal e as imagens presentes nos cartazes estão articulados para atingir um propósito.

O modo como a professora conduziu a atividade proporcionou a reflexão dos alunos sobre o gênero. Percebemos que Verônica não desenvolveu uma aula expositiva, mas estimulou o grupo a perceber pontos importantes que ajudam a construir a relação de sentido do cartaz. Além disso, após discutir coletivamente sobre todos os cartazes analisados no grupo, a professora levou a turma a sistematizar individualmente o que foi aprendido sobre o gênero, como podemos ver na transcrição abaixo:



Professora – Agora vocês vão escrever o que aprenderam sobre cada um dos cartazes. Vocês vão escrever no caderno.

(Os alunos começam a escrever no caderno o que aprenderam com a atividade que foi realizada no dia. Quando têm alguma dúvida, consultam a docente).

Aluna A – Professora, o que eu coloco aqui?

Professora – O que você aprendeu.

Aluna A – Aprendi que a aula sobre cartazes foi muito boa, e que os cartazes trazem muitas informações importantes para as pessoas.

Aluno B – Ler cartazes é muito interessante, para a gente aprender sobre as doenças.

Aluno C – Aprendi que, com os cartazes, as pessoas podem prevenir doenças.





Pela fala dos alunos, podemos perceber que eles começaram a apresentar algum domínio sobre a finalidade do gênero trabalhado.

No segundo módulo, a professora desenvolveu o trabalho com foco na construção de frases de efeito em cartazes educativos, e começou a introduzir a discussão sobre o tema da sequência didática. Ela iniciou a aula com a leitura de um artigo que tratava do tema “alimentação saudável”, aproveitando para conversar com os alunos sobre o modo como as pessoas estão se alimentando. Vejamos:



(A professora lê as informações pertinentes sobre o que cada alimento traz e a redução de gordura de alimentos e retoma uma discussão anterior sobre o consumo de verduras e legumes).

Professora – Vocês lembram que primeiro nós fizemos cartazes que falavam sobre alimentação saudável e vocês escreveram que deveríamos comer frutas e verduras. Também falamos que nem sempre os alimentos coloridos são os mais saudáveis, porque os refrigerantes e doces são coloridos e eles não fazem bem à saúde.

(A leitura continua: o texto informa que no Recife as pessoas não se alimentam da maneira que deveriam).

Professora – No Recife, qual a comida que as pessoas se alimentam mais? Feijoada e carne de sol... São as campeãs de vendas nos restaurantes.

(...)

Aluno B – Eu coloco muito sal na comida.

Professora – É muito perigoso.

(A professora continua a leitura e faz uma relação entre poder aquisitivo e alimentação saudável).

(...)

Aluna A – Os doces são coloridos porque têm corantes e não são saudáveis por causa disso.

Professora – Vocês estão perguntando o que é corante?

Aluno A – É uma tinta que dá cor aos alimentos.

Professora – Exatamente.



Observamos que, durante a leitura, várias questões relacionadas ao tema são levantadas e discutidas coletivamente. Foi possível, inclusive, ampliar a discussão relacionando o cuidado maior com a qualidade da alimentação e o poder aquisitivo da população.

O desenvolvimento da atividade acima permite aos alunos relacionar as informações científicas lidas com seus conhecimentos prévios. Além disso, o aprofundamento dessa discussão favorece a construção do conhecimento sobre o tema, para que, ao final da SD, os alunos elaborem os cartazes educativos.

A atividade seguinte consistiu em analisar as frases de efeito presente nos cartazes:



Professora – A gente vai continuar com o trabalho de analisar os cartazes. E vou colocar os cartazes no quadro para vocês olharem, depois vocês vão fazer um trabalho em dupla que eu vou dizer o que é, certo?

(...)

Professora – As frases de efeito em um cartaz são muito importantes para que as pessoas se interessem em ler o que está escrito nele. Assim, quando uma pessoa lê uma frase que é criativa, e não olha só para a imagem do cartaz, ela vai se interessar em ler o cartaz até o final e, dependendo da importância da informação, ela pode repassar o que está escrito no cartaz para outra pessoa.

Aluno A – Ela pode ver se uma pessoa está doente ou não.

Professora – Não é exatamente isso, mas quando um cartaz é objetivo, a pessoa pode lembrar-se do que estava escrito nele e assim avisar a outra pessoa que tem alguma doença, mas o cartaz não fala só de doença. Fala de muitas coisas, como o que a gente fez de alimentação saudável. (...)

Professora – Nesse cartaz aqui, que fala da hanseníase, o fundo dele é verde e as letras são brancas... assim, quando a pessoa for ler, ela não vai ficar sem enxergar o que está escrito porque o contraste das cores é exatamente para isso.

(...)

Professora – O cartaz tem que ter imagem? Tem. Mas precisa ter uma frase boa de ler.

Aluno B – O cartaz precisa ter letra grande, gorda, mais desenho do que letra.

Professora – Isso mesmo; as letras têm que ser grandes para chamar a atenção das pessoas que estão lendo os cartazes.

(...)

Professora – Lembrem que quando vocês forem fazer a frase de efeito, ela tem que ser grande, para chamar a atenção das pessoas; e a frase de efeito tem que ser criativa também.

Aluno A – É porque a frase de efeito chama a atenção das pessoas.

Professora – Exatamente.





Notamos, pela discussão acima, que os alunos têm a oportunidade de explicitar verbalmente os conhecimentos que estão construindo sobre o gênero trabalhado. Assim, coletivamente, eles podem rever e ampliar compreensões.

Verônica solicitou que os alunos discutissem em dupla quais eram as características das frases de efeito nos cartazes fixados no quadro. Após essa análise, os alunos formaram pequenos grupos para elaborar uma frase de efeito, a fim de substituir a frase do cartaz que falava da AIDS: *“Encare a AIDS de frente, com respeito e informação”*. A docente orientou que as frases deveriam ser parecidas com a do cartaz, mas deveriam ter um apelo diferente.

Observamos que a professora valorizou a interação entre os alunos, buscando diversificar os agrupamentos em sala de aula. Assim, podemos perceber que as atividades sugeridas pela docente foram realizadas de modo coletivo, em pequenos grupos e, no caso acima, em dupla. Essa diversidade permite a troca entre os alunos, favorecendo a construção de hipóteses que podem ser comprovadas ou não ao longo do trabalho.

Observando as atividades propostas até o momento pela docente, é possível notar a presença de uma progressão entre elas. Ou seja, percebemos que as atividades desenvolvidas no segundo módulo, apresentadas acima, são marcadas por uma complexidade maior do que aquelas desenvolvidas até então, pois exigem que os alunos tenham percebido o que caracteriza uma frase de efeito e tenham compreendido a relação de sentido estabelecida entre o texto verbal e a imagem, para que possam produzir novas frases.

No terceiro módulo, a docente continuou trabalhando as frases de efeito, a partir da retomada do cartaz da tuberculose, conforme apresentado no extrato abaixo:



Professora – “Venha ver o que é bom pra tosse”. Aí a gente viu que essa expressão: “venha ver o que é bom pra tosse” lembra aquela expressão que a gente diz: – “Aí, bichinho, você vai ver o que é bom pra tosse”. Você vai ver depois o que vai acontecer. Mas aqui eles colocaram essa frase para a gente lembrar a outra e também para a gente éh... saber o que é bom para a tosse. Que tosse é essa que ele tá falando?

Aluno B – Tuberculose.

Aluno C – Ele quer falar do efeito do remédio para tuberculose.

Professora – Mas a gente sabe que existe uma outra... Essa frase “venha ver o que é bom para a tosse” a gente já ouviu em outras ocasiões, quando a gente quer dizer que alguma coisa vai acontecer, né? Que a pessoa fez alguma coisa e a gente quer dar o troco.

Aluno A – Podem ser muitas coisas.

Professora – Isso, muita coisa. Depois a pessoa vai ver o que é bom para a tosse. Nesse caso aqui, nesse cartaz, a gente se utilizou dessa frase, mas essa frase tem outro significado. Quem ler ele todo vai ver que o que é bom para a tosse é realmente uma coisa boa. Porque vai ver. O que é bom para a tosse aqui?

Aluno B – Remédio.

Professora – Remédio. E o remédio vai curar o quê?

Aluno B – A tosse.

Professora – A pessoa vai se curar da tuberculose e da tosse. Mas a pessoa tem que ir ao médico.

Aluno A – Tosse rima com tuberculose.

Professora – Além disso, ainda tem a rima entre tosse e tuberculose: “ose”, “ose”, tem uma pronúncia parecida no final.



No fragmento acima, além de a professora trabalhar a frase de efeito, ela chamou a atenção do grupo para o duplo sentido apresentado por essa frase. Posteriormente, a docente solicitou que os alunos produzissem um desenho que tivesse relação com a frase de efeito, já que esse cartaz não apresentava imagens.

No quarto e quinto módulos, o trabalho com a frase de efeito foi intensificado. A professora aproveitou, ainda, para lembrar aos alunos qual o objetivo das atividades que estavam sendo desenvolvidas até o momento.

Dando continuidade à sequência didática, a professora finalizou as atividades do dia anterior (na ocasião, era o Dia Mundial da Saúde): produção de cartazes educativos, tendo como base a vida de duas pessoas que lutaram contra a fome e que têm seu trabalho reconhecido mundialmente: **o sociólogo Herbert de Souza e o geógrafo Josué de Castro**.





Professora – Vocês lembram que vão fazer uma colagem, vão colocar as fotos de Betinho e de Josué de Castro no cartaz e do outro lado vão escrever qual foi a importância que eles tiveram no combate à fome?

Aluna A – Professora, eu posso colocar as fotos desse lado?

Professora – Pode, mas lembre-se que você vai escrever também o texto no espaço que o cartaz tiver. (O texto é o que está em um *folder* que a professora entregou aos grupos).

(...)

Aluno A – Professora, é para escrever a frase que está naquele papel que você deu para a gente?

Professora – Isso, vocês vão colocar no cartaz o que o *folder* fala, da vida de Betinho e de Josué de Castro.

(...)

Aluno A – É para a gente colocar a foto, mas também o que foi que eles fizeram de importante para combater a fome no Brasil.

Aluna A – Escreve aqui no canto do lado da foto de cada um.

Aluno A – É melhor, né?

No sexto e sétimo módulos, houve um aprofundamento sobre o tema “alimentação saudável”; além disso, a partir dos cartazes confeccionados anteriormente dentro dessa temática, foram discutidas as frases de efeito elaboradas. Nesse momento foi planejada, em pequenos grupos, uma campanha educativa sobre alimentação saudável, para convencer a comunidade a melhorar a qualidade da alimentação.

Para finalizar a sequência didática, no oitavo módulo, a professora conversou com os alunos sobre o conhecimento desenvolvido ao longo do trabalho. Os grupos de alunos conversaram sobre o tema da campanha e discutiram como deveriam ser os cartazes de conscientização sobre alimentação saudável. Segundo a professora, a maioria se lembrou dos assuntos que foram discutidos em sala de aula. A professora aproveitou para lembrar alguns aspectos já discutidos anteriormente, auxiliando os alunos na construção dos cartazes.

Na descrição acima, percebemos que a professora estimulou os alunos a explicitarem, tanto verbalmente como por meio da realização de atividades diversificadas, os conhecimentos construídos ao longo da realização da SD. Além disso, ajudou o grupo a sistematizar tais conhecimentos.

Por fim, na situação final, os alunos, em pequenos grupos, revisaram os cartazes produzidos e os espalharam pela escola.

A forma que a sequência didática foi organizada pela professora teve como objetivo principal trabalhar o reconhecimento e a produção de cartazes educativos (Língua Portuguesa), porém não deixou de aprofundar conhecimentos importantes da área de Ciências, como, por exemplo, doenças e alimentação saudável, além de ampliar a discussão sobre questões de Geografia, quando foi discutida a relação entre as pessoas e os espaços onde vivem.

Observamos, ainda, que, além da integração de componentes curriculares distintos, todos os eixos de ensino da língua portuguesa foram também trabalhados de forma integrada (oralidade, leitura, produção e análise linguística).

Concluindo...

O trabalho com a interdisciplinaridade ainda parece ser um desafio para o professor, porém consideramos que a organização das atividades por meio de sequências didáticas pode ajudar o docente a desenvolver um trabalho mais integrador.

A complexidade da realidade exige que uma visão específica e ao mesmo tempo ampla em torno do objeto de conhecimento seja estabelecida. Para que o aluno construa sua aprendizagem, ele necessita ser ativo nesse processo. Assim, o professor deve propor situações didáticas que levem os alunos a resolver problemas específicos e sistematizar seus conhecimentos por meio de atividades que apresentem graus de complexidade distintos.

Referências

BROUSSEAU, Guy. Fundamentos e métodos da didática da Matemática. In: BRUN, Jean. **Didática das Matemáticas**. Tradução Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 35-113.

DEMO, Pedro. **Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard *et al.* **Gê-**

neros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Ferrusi; ALBUQUERQUE, Riella Karyna. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 147-174.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.





PROJETO DIDÁTICO E INTERDISCIPLINARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Rosimeire Aparecida Moreira Peraro Ferreira (Professora de Português da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia)

Telma Ferraz Leal (Professora da Universidade Federal de Pernambuco)

O discurso sobre a interdisciplinaridade é recorrente na formação de professores do Ensino Fundamental, entretanto, ainda é muito comum surgirem questionamentos sobre como planejar e realizar práticas interdisciplinares. Entre os alfabetizadores, tal questão se torna ainda mais frequente, porque tradicionalmente o foco do trabalho docente recai de modo quase exclusivo no ensino do sistema de escrita alfabética e do sistema de numeração decimal. Com as novas demandas de uma alfabetização na perspectiva do letramento, o professor viu-se desafiado a contemplar o trabalho com o texto desde o início da escolarização e a introduzir conceitos relativos a temas diversos, das diferentes áreas de conhecimento.

Este texto busca contribuir com as discussões sobre a organização do trabalho pedagógico com foco na interdisciplinaridade, defendendo que um dos modos de garantir essa proposta é por meio do desenvolvimento de projetos didáticos. Para cumprir tal tarefa, analisamos uma experiência de projeto didático com o uso do jornal, já que esse suporte textual possibilita o contato da criança com diferentes temas e gêneros textuais.

Ponto de partida: a integração entre os diferentes componentes curriculares na alfabetização

Estudos de Frigotto (1995), Kleiman e Moraes (2009), dentre outros, problematizam a fragmentação do saber instituído pela Ciência moderna e apresentam diferentes contribuições no campo da interdisciplinaridade, evidenciando a importância de garantirem-se práticas escolares em que os estudantes possam entender a realidade em sua complexidade, mobilizando, nesse sentido, conceitos oriundos dos diferentes campos do saber.

No entanto, ainda predominam na escola práticas em que o tempo escolar é fatiado com base na distribuição dos conteúdos em disciplinas. Mesmo nos inúmeros casos em que um mesmo conceito é tratado por diferentes campos do saber científico, tal conceito não aparece, nessas práticas, como objeto de ensino interdisciplinar. Os conteúdos são tratados independentemente em cada um dos componentes curriculares, sem que se busque uma forma de reconstruir um olhar em que o que é estudado em uma disciplina seja articulado ao que é estudado em outra disciplina. Por exemplo, os planetas são estudados em Ciências e em Geografia, de modo independente. Do mesmo modo, as profissões são tratadas em Geografia e em História. A geometria é tratada em Matemática e em Arte. Enfim, muitos conteúdos têm esse mesmo tratamento escolar fragmentado e desarticulado. É com tal concepção de ensino que muitos pesquisadores e educadores têm tentado romper.

Defendemos, então, um currículo menos fragmentado, em que os alunos possam estudar os fenômenos humanos, sociais e da natureza articulando as contribuições advindas dos diferentes campos da Ciência e de outros espaços sociais.

Apesar de defendermos essa busca pela integração entre os componentes curriculares, reconhecemos que cada um desses componentes (Língua Portuguesa, Arte, História, Geografia, Matemática, Ciências) tem modos particulares de investigação e olhares diferentes sobre os fenômenos estudados. Alertamos, portanto, para a necessidade de não perder tais especificidades, garantindo, no entanto, a articulação entre as diferentes áreas de estudo e a articulação entre o que é produzido no campo da Ciência e os saberes de outras esferas da sociedade, com vistas à produção de sentidos para o conhecimento produzido dentro e fora da escola.

Nesse sentido, são grandes os desafios do trabalho interdisciplinar na sala de aula. Por um lado, buscamos a garantia de aprendizagens respeitando as especificidades de cada componente curricular; por outro, buscamos uma articulação entre os conhecimentos advindos das diferentes áreas do conhecimento científico; e ainda, por outro lado, buscamos a articulação com os conhecimentos produzidos fora da esfera da Ciência.

Tais articulações, sob nosso ponto de vista, começam a ser feitas no ensino da língua, pois, em sentido amplo, as atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades de uso da língua são transversais a todos os componentes curriculares.

O ensino da leitura, da escrita, da oralidade e de outras linguagens pode desfazer os muros que separam as áreas e construir as pontes necessárias ao diálogo que favoreça a produção de sentidos para o conhecimento escolar articulado aos saberes e práticas sociais e culturais das crianças. É por meio da linguagem que significamos o mundo e somos por ele significados. Assim, um primeiro passo para estabelecermos um trabalho interdisciplinar na alfabetização é reconhecermos que, neste período de escolarização, temos que garantir a aprendizagem do sistema de escrita alfabética de modo simultâneo e articulado ao desenvolvimento das capacidades de leitura e produção de textos.

Partimos de uma concepção de que a alfabetização na perspectiva do letramento é um processo em que o aluno aprende a ler e a escrever, mas também aprende por meio da leitura e da escrita. Ele aprende sobre os conteúdos tratados nos textos que lê ou escuta. Assim, os textos não podem ser vistos, nessa concepção, apenas como recurso para o ensino de um suposto “código”. Defendemos de forma veemente o uso de textos autênticos no processo de alfabetização, ou seja, de textos que circulem na sociedade. O uso de textos cartilhados, adaptados, fragmentados, com repetição de padrões silábicos, não colabora para a garantia de um ensino de fato significativo e interdisciplinar.

No Ciclo de Alfabetização, dessa forma, é importante assegurar ao aluno os direitos de aprendizagem à leitura e à escrita, de modo que ele possa, nos anos





iniciais de escolarização, apropriar-se do sistema de escrita alfabética e da norma ortográfica da língua, permitindo-lhe participar de forma legítima e autônoma de práticas sociais e culturais diversas. Kleiman (2005) também corrobora com esse princípio e defende que, na escola, é necessário favorecer aprendizagens em que os estudantes utilizem a escrita para se comunicar em diferentes situações.

Além do acesso à escrita, é preciso favorecer a inserção, nas práticas escolares, de outras linguagens, que também garantem as interações na escola e fora dela. As imagens e sons diversos, que aparecem em variados suportes, como panfletos, cartazes, livros, revistas, jornais televisivos, impressos e virtuais, em diferentes espaços sociais, também precisam ser contemplados no espaço escolar. É nessa perspectiva que discutimos, adiante, sobre o potencial dos projetos didáticos com uso de jornais, no Ciclo de Alfabetização.



No Caderno 5, são discutidos conceitos importantes para o aprofundamento dessa questão, tais como o de "língua", "oralidade", "texto" e "gênero".

Projeto didático e interdisciplinaridade: potencialidades para a alfabetização na perspectiva do letramento

A Pedagogia de Projetos, proposta em diferentes momentos da história da Educação – como, por exemplo, nas discussões realizadas por Dewey (1959), no início do século XX – parece ainda atual, na medida em que propõe uma mudança na maneira de refletir sobre a escola e o currículo escolar, ao mesmo tempo em que permite uma abordagem interdisciplinar da prática pedagógica. Além disso, constitui-se como forma de engajar estudantes e professores no processo de aprendizagem e de intervenção social. Retomando Leite (1998), já citada nos Cadernos de Formação do PNAIC 2013, e ampliando suas proposições, podemos elencar algumas características centrais do trabalho com projetos:



Na unidade 6 dos Cadernos de Formação do PNAIC 2013, são realizadas reflexões importantes sobre o trabalho com projetos didáticos.

1. O projeto é uma proposta de intervenção pedagógica, que tem como base a pesquisa.
2. É uma atividade intencional e social, que contempla um problema, objetivos e produtos concretos.
3. Aborda o conhecimento em uso:
 - enfoca conhecimentos relevantes para resolver o problema proposto;
 - considera efetivamente as competências e os conhecimentos prévios dos alunos;
 - promove a interdisciplinaridade;
 - trata os conteúdos de forma dinâmica – aprendizagem significativa;
 - trata os conteúdos de forma helicoidal, pois os conhecimentos são retomados ao longo das etapas do projeto.
4. Exige participação dos estudantes em todo o desenvolvimento das ações.
5. Estimula cooperação, com responsabilidade mútua.
6. Estimula a autonomia e a iniciativa.
7. Exige produção autêntica, resultante das decisões tomadas.
8. Contempla a divulgação dos trabalhos.

O trabalho pedagógico com projetos didáticos, portanto, valoriza a participação de alunos e professores nos processos de ensinar e aprender. Mais que isso, é uma forma de ação educativa que pode favorecer a articulação de diferentes grupos/pessoas, no interior da escola.

As vozes e experiências dos participantes, sobretudo dos estudantes, são importantes na consolidação das propostas de trabalho por meio de projetos. Os objetivos são voltados para a aprendizagem das crianças mais pela mediação dos professores e menos pela transmissão de conhecimentos.

Os projetos didáticos delineiam situações-problema que conduzem à investigação, à busca de informações, à seleção e análise de dados, aos registros, enfim, à produção de conhecimentos sobre os temas escolhidos. Esses procedimentos levam os alunos a pensar sobre os conteúdos a serem aprendidos, relacionando-os à realidade com vistas a refletir sobre ela e nela intervir, se necessário, para a sua transformação. Desse modo, é necessário romper com a fragmentação do currículo e buscar conhecimentos relativos a diferentes áreas de conhecimento, para que os problemas sejam resolvidos. A interdisciplinaridade, portanto, é princípio fundante do trabalho com projetos didáticos.

Para Leite (1998), Nery (2007), Barbosa e Horn (2008), dentre outros, um projeto é desenvolvido em algumas etapas, como: a escolha do tema, a problematização, o levantamento de hipóteses, a seleção de fontes de informação e pesquisa, a elaboração do cronograma de execução, o planejamento coletivo das ações que possibilitem a busca de respostas aos problemas levantados acerca do tema, articulando os componentes curriculares cujos objetos de estudo favoreçam a produção de sentidos para o conhecimento sobre o tema, e, por fim, a avaliação e socialização dos resultados.

Cabe aqui ressaltar que as descobertas começam com as perguntas. Se a curiosidade é necessária para aprender, precisamos levar a sério as perguntas das crianças, pois são as perguntas que, em última instância, instauram processos de ensino e aprendizagem, de produção de conhecimentos e de sentidos para as práticas de alfabetização. Por outro lado, o docente também pode provocar a curiosidade, levando questões que suscitem o desejo de aprender e agir das crianças. Desse modo, na escolha dos temas, é muito importante discutir sobre a relevância do que vai ser estudado e estabelecer formas de intervenção social. As crianças precisam perceber que o que se aprende na escola é importante para a vida. Elas precisam se engajar em ações escolares que possam gerar consequências para as pessoas. O favorecimento das interações com a comunidade no momento de socialização do que é aprendido é uma das formas de dar sentido ao próprio processo de escolarização.

Do discurso às práticas: projeto didático com o jornal

Como discutido anteriormente, na abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, propõe-se que o ensino da leitura e da escrita garanta o contato das crianças com textos autênticos, integrais, que circulam na sociedade. Além





disso, propõe-se que sejam escolhidos textos que tratem de temas relevantes para as crianças e que possam colaborar para a sua formação integral, favorecendo a apropriação de conhecimentos oriundos de diferentes áreas de conhecimento, de forma articulada. Muitos são os suportes textuais que podem garantir o atendimento a tais princípios, tais como as revistas, os panfletos, os cartazes, os sites na internet. Dentre tais suportes, podemos citar os jornais, tanto os televisivos quanto os virtuais e os impressos. Nos jornais, podemos entrar em contato com uma grande variedade de gêneros textuais, tais como as manchetes, as reportagens, as notícias, os artigos de opinião, os editoriais, os anúncios classificados, as tirinhas, as charges, as programações culturais, os avisos, os editais, dentre outros. Tais gêneros são variados quanto às finalidades, à forma composicional, ao estilo, ao tipo de conteúdo que veiculam. Assim, ao utilizarmos os jornais, favorecemos aprendizagens sobre a língua, sobre os gêneros e sobre os temas tratados nos variados textos.



Nos Cadernos de Formação da unidade 5 do PNAIC 2013, os conceitos de “gênero”, “tipo”, “suporte”, dentre outros, são discutidos.

A exploração do jornal, por si só, já favorece a aprendizagem de que esse suporte, do domínio jornalístico, contempla temas variados, que são agrupados nos cadernos, tais como política, educação, cultura, entretenimento, saúde, entre outros. Assim, os estudantes podem se sentir atraídos por esse “portador de textos”, que favorece a formação de leitores. Essa diversidade temática já evidencia que o jornal pode ser um recurso importante para a realização de um trabalho interdisciplinar.

A abrangência dos destinatários de um jornal também pode ser objeto de reflexão. Há jornais com abrangência internacional, há os que têm abrangência nacional, e há os locais, que tratam de temas mais gerais e de temas específicos de um determinado grupo social.

O trabalho com jornais locais, e não apenas com os de abrangência nacional, é importante porque favorece o sentimento de pertencimento do leitor àquela cultura, propicia um processo de identificação. Nesse tipo de jornal aparecem fatos e acontecimentos da cidade ou comunidade onde a escola está inserida. Dessa feita, o aluno pode relacionar suas experiências pessoais às vividas por outros integrantes da comunidade, produzindo sentidos para o conhecimento escolar de forma mais ampla e global, assim como pode valorizar os grupos locais e suas próprias trajetórias de vida e compreender os problemas sociais de modo mais aprofundado.

Para ilustrar o que temos defendido, apresentamos, a seguir, um projeto didático com o suporte jornal impresso. Nas análises das experiências relatadas, tomamos a língua na perspectiva discursiva e enunciativa, com ênfase nas práticas de leitura, oralidade e escrita, buscando estabelecer uma articulação entre os direitos de aprendizagem da língua e os direitos de aprendizagem de outros componentes curriculares do Ciclo de Alfabetização, com vistas à produção de um trabalho interdisciplinar.



No Caderno de Formação da unidade 5 do PNAIC 2015, há reflexões sobre a concepção de língua em uma perspectiva discursiva e enunciativa.

A professora Renata Peixoto da Cunha atua no 2º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Professora Iracy Andrade Junqueira, em Uberlândia, Minas Gerais. Na ocasião em que executou o projeto em questão, ela tinha 30 alunos.

Segundo a professora, o uso dos diversos gêneros textuais que circulam no dia a dia dos alunos faz parte da rotina escolar e norteia muitas atividades planejadas por meio de projetos e sequências didáticas em sala de aula. Para ela, são os textos de diferentes gêneros que fazem sentido e que possibilitam às crianças entenderem e vivenciarem a função social da leitura e da escrita. O uso de diferentes gêneros, além de facilitar a interação entre os componentes curriculares, oportuniza a compreensão, por parte das crianças, da importância de aprender a ler e a escrever.

Um projeto didático que contemplou o trabalho com jornais, realizado em alguns momentos das aulas ao longo de quatro semanas, foi relatado pela professora Renata. Algumas questões abordadas foram: No jornal há textos que narram histórias? Há diferenças entre as histórias contadas nas notícias de jornal e as histórias narradas nos contos? Quais tipos de histórias são contados nos jornais? Como são narradas as histórias das notícias? Vejamos o relato:

O projeto para estudo da notícia surgiu a partir de uma discussão sobre as histórias. Aproveitei para problematizar se todas as histórias contadas são imaginárias, por meio das perguntas: “Será que existem textos que narram fatos reais?”; “Quem narra histórias são apenas autores de livros de literatura?”; “As histórias para serem narradas devem ter acontecido há muito tempo ou podemos ler sobre histórias e fatos atuais, que acontecem em nosso dia a dia?”; “Onde encontramos textos que narram fatos reais que acontecem em nosso dia a dia?”.

As crianças pensavam e conversavam, até que algumas disseram que também existem textos que narram histórias que aconteceram de verdade. Outros se lembraram dos fatos contados diariamente na televisão. Assim, chegamos às notícias. Como a escola tem uma parceria com o jornal local, organizei, junto com a turma, um projeto didático com o gênero ‘notícia’.

Segundo a professora, todos ficaram muito curiosos e apreensivos para manusearem o jornal, e fizeram comentários sobre onde eles viam pessoas lendo jornais e quais pessoas eram essas. Ao decidirem pela realização do projeto didático, surgiram novas questões, como: “O que tem no jornal além das notícias?”; “Como se lê o jornal?”; “Quem escreve as notícias?”; “Todo dia tem um jornal diferente?”; “Onde é feito o jornal?”.

Tais questões originaram outras, que se tornaram centrais na experiência, relativas à história do jornal da comunidade. As crianças pesquisaram a origem e os modos de funcionamento do jornal local. Tais indagações orientaram o planejamento das atividades, que culminaram com a construção de uma linha do tempo com os principais momentos históricos do jornal local visitado pelas crianças e de um jornal mural de manchetes alimentado por elas.



Os alunos participaram ativamente do planejamento do projeto e deram sugestões de atividades que poderiam fazer para estudarem sobre o tema. A partir das ideias dos estudantes, a professora organizou as atividades.

Iniciaram o projeto “Notícias do Jornal” com uma discussão que fez com que os alunos percebessem que narrar fatos acontecidos em seu cotidiano é algo inerente ao ser humano. Conversaram sobre dois meios de comunicação que oficialmente existem para noticiar acontecimentos da cidade e região, do estado, do país e do mundo: o jornal televisivo e o jornal impresso. A professora esclareceu que as notícias são encontradas também na internet, em revistas e em programas de rádio. Ficou constatado que os jornais televisivos eram mais comuns na realidade da maioria dos alunos; então a professora partiu desses para explicar à turma o que era o gênero ‘notícia’. Os alunos disseram a quais jornais eles costumavam assistir e comentaram algumas notícias.

Após essa conversa, a professora relatou que apresentou aos alunos o jornal impresso local que a escola recebia diariamente. Ela mostrou, na primeira página, o nome do jornal, a data da edição, a manchete de capa e a respectiva notícia. A partir daquele dia, começou a ler notícias para a turma todos os dias e a deixar o jornal na sala de aula, no cantinho de leitura. Vejamos o relato da professora:

“

Observei o interesse dos alunos pelo jornal e em comentar comigo e com os colegas sobre suas descobertas. Durante uma semana dei dicas de como é organizado o jornal impresso e de como é a estrutura e a função social desse suporte. A cada dia eu explicava aos alunos sobre alguma peculiaridade do jornal impresso: como manusear o jornal; a existência de jornais diários e periódicos; a organização do jornal em cadernos e as diversas notícias referentes à temática de cada caderno; a relevância dos fatos para se transformarem em notícias; a presença de outros gêneros textuais, como reportagens, anúncios publicitários, horóscopo, sinopses de novelas, tirinhas, entre outros.

”

A professora selecionava previamente alguma notícia para ler para os alunos, depois lia algumas manchetes e os alunos diziam quais notícias eles queriam ouvir. Comentavam sobre a notícia lida e, juntos, destacavam as questões estruturantes do gênero ‘notícia’: *O quê? Quem? Quando? Como? Por quê?*

Na sequência, os alunos fizeram a produção de um texto coletivo, uma notícia sobre uma apresentação teatral na escola. Durante a produção daquela notícia, a turma avaliava se o texto atendia às características do gênero. A professora contou que o texto foi encaminhado aos pais.

Em relação a tal atividade, é importante refletirmos que, embora ela tenha motivado as crianças e tenha possibilitado reflexões importantes, houve uma ruptura em relação às práticas usuais de circulação do gênero. As notícias, em função de suas finalidades, caracterizam-se por serem escritas para um público plural, ou seja, os destinatários são os leitores do suporte onde elas estão inseridas. No caso em questão, as crianças escreveram para os pais. Essa não é uma prática encontrada na sociedade. Tanto a professora quanto os estudantes sabiam que aquela situação era específica da escola, mas ambos se envolveram na atividade e se divertiram com essa “ficcionalização” da situação de produção de notícias.

Dando continuidade ao projeto, a professora Renata levou para a sala de aula vários exemplares de jornais, para as crianças manusearem livremente, em pequenos grupos. Depois de um tempo, solicitou que alguns alunos lessem alguma notícia em voz alta para os colegas. Aqueles que ainda não tinham se apropriado do sistema de escrita alfabética fizeram a leitura das fotografias que acompanhavam as notícias. Ao término da leitura, as crianças comentaram as notícias, destacando os fatos e acontecimentos.

Como os alunos queriam saber um pouco mais sobre o jornal local, a professora escreveu com os alunos um e-mail para o editor, pedindo informações sobre a história do jornal. A mensagem foi produzida em sala de aula e enviada pela docente. A equipe do jornal enviou um arquivo contendo uma breve história do jornal e convidou a turma para uma visita ao parque gráfico. Ao receber a resposta, a professora planejou uma aula para a construção de uma linha do tempo com os principais momentos históricos do jornal e, segundo ela, falar sobre a história da cidade foi inevitável. A interação do componente curricular Língua Portuguesa com História criou oportunidades de aprendizagens significativas sobre a cidade, do ponto de vista histórico e geográfico.

Em outra atividade realizada no projeto didático, cada aluno copiou uma manchete do jornal e todos juntos fizeram o jornal mural “De olho nas manchetes”. Esse registro coletivo passou a constituir o ambiente alfabetizador, alimentado semanalmente pela turma. Tal prática trazia para a sala de aula informações sobre a cidade.



Figura 01 – Leitura de jornais no ambiente alfabetizador do 2º ano.



Figura 02 – Crianças do 2º ano trabalham em grupo com manchetes dos jornais.

Fonte: Relato de experiência da professora Renata Cunha, Uberlândia, 2014.



Ao trabalharem com a primeira página, alguns alunos notaram a informação sobre o preço do jornal. A professora problematizou sobre a quantidade de dinheiro necessário para comprar um exemplar do jornal para cada aluno, estabelecendo, assim, uma articulação com a Matemática.

No livro didático de Língua Portuguesa, a professora e os alunos estavam trabalhando em uma unidade sobre os contos de fadas. A professora propôs a criação de manchetes e notícias do “Mundo Encantado”. Renata criou para os alunos uma notícia que retratava o ataque do lobo mau à vovozinha da história “Chapeuzinho Vermelho”. Os alunos soltaram a imaginação e criaram várias notícias. As produções foram expostas em um varal no pátio da escola. Nessa atividade, eles puderam mobilizar os conhecimentos sobre a forma composicional e o estilo das notícias, apropriados nas outras etapas do projeto, para produzir um texto da esfera literária, já que os fatos narrados não eram verídicos. Na realidade, eles se divertiram com essa situação imaginária criada por eles.

Para finalizar o projeto, foi planejada uma visita do 2º ano ao parque gráfico do jornal, onde os alunos conheceram um pouco mais sobre o processo de produção do jornal impresso em um divertido bate-papo com profissionais da empresa. A professora relatou que:

“
Todos ficaram eufóricos e se envolveram para conseguirem a autorização dos pais e o meio de transporte para a visita, que foi a culminância do projeto. Após o passeio ao parque gráfico do jornal, os alunos escreveram coletivamente o relatório da visita.



Figura 03 – Crianças do 2º ano em visita ao parque gráfico do jornal local.

Fonte: Relato de experiência da professora Renata Cunha, Uberlândia, 2014.

Após o término das atividades, os alunos passaram a pedir a leitura de notícias e a presença de jornais no cantinho de leitura. As atividades de leitura e escrita individuais e coletivas foram muito significativas para os alunos e envolveram a escola e a família. A professora concluiu que:

Com o projeto didático, foi possível comprovar que o uso do jornal e as práticas de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais facilitam o trabalho articulado entre os componentes curriculares, pois, a partir da leitura das notícias, trouxemos para o debate temas relacionados a diversas áreas do conhecimento, e as atividades orais e escritas que foram realizadas durante o projeto contribuíram para a alfabetização e o letramento das crianças.

Podemos dizer que a organização do trabalho pedagógico por meio do projeto proporcionou várias oportunidades de aprendizagem para as crianças do 2º ano. Embora todas as experiências do projeto didático tenham sido significativas, a leitura e a produção de textos de diferentes gêneros contribuíram para que as crianças percebessem a função social da leitura e da escrita.

As atividades vivenciadas foram planejadas a partir de problemas elaborados pelos estudantes, junto com a professora, e todos se engajaram para a produção dos produtos definidos pelo grupo: produção de uma linha do tempo sobre o jornal local, fruto da pesquisa do grupo; produção de um jornal mural, com notícias a serem socializadas na escola.

Considerações Finais

Neste texto, buscamos evidenciar como o desenvolvimento de projetos didáticos pode ser uma via para o estabelecimento de um currículo interdisciplinar, que valorize as relações entre a escola e outras esferas sociais de interação. Para isso, discutimos essa experiência, que evidencia o quanto o jornal pode ser um recurso importante para viabilizar a discussão de temas variados e o acesso a gêneros textuais diversificados.

Diante da experiência de realização do projeto apresentado, também buscamos desconstruir a visão de que o jornal não é um suporte adequado às práticas de alfabetização. O projeto com o jornal mostrou algumas possibilidades de articulação entre diferentes componentes curriculares, sem fragmentar o conhecimento que as crianças buscavam por meio de perguntas espontâneas e outras estimuladas pela professora.

Além do jornal, a professora usou recursos como livros didáticos, obras complementares e jogos, para a produção do conhecimento durante a realização do projeto com o jornal.



As práticas de oralidade, leitura e escrita com o jornal, ou a partir dele, favoreceram o trabalho interdisciplinar na medida em que criaram condições de articulação entre os componentes curriculares. Além disso, o caráter de atualidade do jornal e a presença de diferentes gêneros em um mesmo suporte promoveram o interesse das crianças.

Finalmente, podemos concluir que projetos didáticos com os gêneros do domínio jornalístico na alfabetização propiciam não só a apropriação dos conceitos fundantes dos componentes curriculares, como também a articulação do conhecimento escolar com os saberes e práticas da sociedade.

Os projetos didáticos, por propiciarem momentos de planejamento conjunto, realização de atividades de modo compartilhado e avaliação, também favorecem o desenvolvimento da autonomia das crianças, que se tornam agentes ativos do próprio processo educativo, como ocorreu na experiência relatada.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: UNICAMP/Cefiel/MEC, 2005.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de; MORAES, Silvia Elizabeth. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

LEITE, Lucia Helena Alvarez. Pedagogia dos projetos. **Revista Presença Pedagógica**, n.º 8, p. 24-33, 1998.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007. p. 109-134.



Compartilhando

A VIDA DE LUIZ BANDEIRA: O FREVO EM PERNAMBUCO

Silvia de Sousa Azevedo Aragão (Professora da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife)

Caracterização da turma:

O presente relato é fruto de um trabalho realizado em uma turma do 2º ano da Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondim, em Recife, Pernambuco, nos meses de fevereiro a maio de 2014, cujo título foi “A vida de Luiz Bandeira: o frevo em Pernambuco”. No período em que a experiência foi vivenciada, a turma era composta por 22 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com faixa etária em torno de 07 anos. No início do mês de fevereiro, havia 10 alunos na hipótese alfabética, 02 na hipótese silábica alfabética, 02 na hipótese silábica e 08 na hipótese pré-silábica. Entre os alunos alfabéticos, 05 conseguiam ler e compreender pequenos textos. Assim, busquei criar metas para o ano letivo e criar estratégias para o avanço dos alunos. Entre elas, houve a construção e vivência deste projeto, que teve como temas centrais “a vida de Luiz Bandeira” e “a manifestação cultural do frevo”, e como produto final uma apresentação sobre a vida de Luiz Bandeira, por meio da exposição escrita e oral da sua biografia e apresentação de dança para crianças de outras turmas da escola. Todas as etapas foram definidas em conjunto com os alunos.

Objetivos:

Português:

- dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras e frases;
- produzir texto oral com a finalidade de expor informações;
- compreender texto lido com autonomia, e por outra pessoa;
- apreender o assunto de textos;
- localizar informações explícitas em textos;
- realizar inferências em textos lidos por outra pessoa;
- identificar a finalidade de textos lidos pela professora;
- planejar a escrita de textos através da organização em tópicos de informações importantes;
- produzir biografia.

Matemática:

- elaborar tabela simples para comunicar e discutir informações obtidas;
- contar e registrar em escala descendente de dez em dez;
- identificar números em diferentes contextos (indicador de tempo);
- identificar a posição de um número em uma série, explicitando a noção de sucessor e antecessor;
- identificar o valor posicional dos números;





- elaborar gráficos para comunicar informação obtida;
- resolver problemas de estrutura aditiva a partir de informações de gráficos e tabelas;
- utilizar o calendário como forma de organizar a contagem do tempo;
- interpretar tabelas.

Geografia:

- ler e interpretar o espaço por meio de mapas.

História:

- identificar aspectos de produção cultural do país, no passado e no presente;
- identificar aspectos de produção cultural do seu estado (Pernambuco), no passado e no presente.

Arte:

- vivenciar experiências educativas na linguagem da dança e da música;
- fazer arte na perspectiva de criação artística.

1ª etapa: estudo sobre a festividade 'carnaval'

Inicialmente, realizamos uma roda de conversa com os alunos, buscando fazer o levantamento dos seus conhecimentos prévios sobre o carnaval: “O que é o carnaval? Quem gosta do carnaval? Por quê? O que podemos fazer na festa?”. Após essa discussão, questionamos se o carnaval era comemorado da mesma forma em todos os lugares. Apresentei algumas imagens sobre o festejo e discutimos sobre qual era o lugar onde era predominante cada manifestação cultural exposta. Conversamos sobre as diferenças, entreguei aos alunos uma atividade com fotografias das manifestações culturais e pedi para que eles escrevessem o nome da cidade de cada uma. Organizei os alunos em duplas.

Em seguida, perguntei se eles sabiam onde ficava cada lugar discutido. Apresentei um mapa do Brasil e perguntei sobre a utilidade desse material; em seguida, se eles sabiam onde ficavam os lugares. Realizamos a localização de algumas cidades, observamos a proximidade delas em relação a nossa e também a inserção delas em estados e no Brasil.

Depois, entreguei um texto sobre a origem do carnaval. Após a leitura, fiz algumas perguntas de compreensão textual (oral) envolvendo a produção de inferências, a localização de informações explícitas e a identificação da finalidade do texto.

Na sequência, mostrei no mapa o estado de Pernambuco e conversei com o grupo sobre o carnaval em nosso estado. Mostrei imagens de blocos e danças típicas do estado durante a festa, destacando o frevo e sua importância em nossa cultura. Nessa etapa, organizei a turma em grupos e entreguei verbetes sobre os diferentes movimentos musicais presentes em Pernambuco. Orientei que cada grupo iria ler, conversar sobre as características de cada movimento e apresentar para os demais grupos o que já sabiam de cada movimento e o que havia aprendido. Para concluir esta atividade, entreguei o alfabeto móvel, organizei a turma em duplas e solicitei que eles formassem os nomes dos movimentos culturais.

2ª etapa: a história do frevo / os passos do frevo

Este momento foi iniciado por meio da retomada do que estávamos estudando. Depois realizei uma exposição dialogada sobre os diversos ritmos que o carnaval de Pernambuco possui. Apresentei algumas músicas para que os alunos identificassem o ritmo tocado e pedi que, em dupla e com o alfabeto móvel, formassem os nomes dos ritmos explorados.

Por último, apresentei uma imagem de pessoas tocando / dançando frevo. Eles logo reconheceram que a imagem representava o frevo. Nesse momento, apresentei alguns slides com algumas imagens de acessórios, roupas, dançarinos e passos, para identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto. Em seguida, apresentei algumas fotos antigas envolvendo o frevo e perguntei se eles sabiam como esse ritmo havia surgido e qual era o significado da palavra “frevo”. Convidei-os para conhecer um pouco mais sobre o assunto. Entreguei um texto expositivo que explicava a origem do frevo e apresentei perguntas escritas para que eles respondessem em dupla, atividade que objetivava verificar a compreensão do texto. As perguntas giraram em torno da identificação do assunto do texto, da realização de inferências e da localização de informações. As duplas foram organizadas a partir de hipóteses diferentes de escrita.

Em seguida, perguntei se alguém sabia dançar frevo. Alguns disseram que sim. Apresentei algumas músicas e deixei livre para que eles dançassem do jeito que sabiam. Depois perguntei se eles sabiam que o frevo possuía passos. Alguns disseram alguns nomes dos passos, como “Tesoura” e “Martelo”. Então, apresentei um vídeo que mostrava uma moça ensinando alguns passos de frevo e apresentando os nomes desses passos.

Em seguida, fizemos coletivamente um cartaz com os nomes dos passos. Combinamos isso para não esquecermos seus nomes. Nesse momento, pedi a ajuda de alguns alunos para a composição das palavras. As perguntas variavam em torno da quantidade de sílabas das palavras, a composição de sílaba considerando as diferentes estruturas silábicas, assim como questões ortográficas. As perguntas eram feitas conforme a apropriação que cada aluno apresentava em relação ao sistema de escrita.

Para finalizar essa etapa, eu apresentei um jogo da memória com fotos dos passos do frevo e a escrita das palavras.

3ª etapa: estudo sobre o gênero 'biografia'

Eu levei para a sala de aula as seguintes músicas de Capiba: “Oh! Bela!”, “Trombone de Prata” e “Frevo e Ciranda”. Depois da apreciação dos alunos, perguntei se eles conheciam quem havia produzido as músicas. Apresentei uma foto de Capiba. A maioria não o conhecia. Perguntei se eles gostariam de conhecê-lo melhor. Alguns disseram que sim e perguntaram se Capiba era o seu nome ou apelido, se ele tinha filhos, se ainda era vivo, se ele havia feito mais músicas. Questionei sobre o que precisaríamos consultar para responder a essas curiosidades. Alguns disseram que





poderíamos consultar algum livro. Questionei se poderia ser qualquer livro e alguns disseram que não, que tinha que ser um livro que tratasse da vida das pessoas.

Em seguida, eu apresentei um livro sobre a vida de Capiba. A partir dele, discutimos as curiosidades apresentadas anteriormente e outras informações que o livro trazia. A partir da leitura, apresentei perguntas que envolviam a compreensão textual e perguntas relacionadas às características do gênero 'biografia'. Depois, eu apresentei aos alunos a vida de Capiba em forma de linha do tempo, e discutimos sobre as características dessa organização.

Em paralelo a esse trabalho, procurei investir na compreensão do sistema de numeração decimal. Para tanto, usei principalmente o material dourado e o quadro valor de lugar. Esse trabalho ajudou os alunos a compreenderem melhor a organização da linha do tempo do artista. Para auxiliar o trabalho, construí com eles uma linha do tempo geral, que começava no ano de 2014 e ia decrescendo de 10 em 10 anos, até 1914.

Nesse período, estávamos lendo alguns livros de Eva Furnari e eu realizei um trabalho semelhante com a biografia da autora. Em seguida, convidei aos alunos a construir uma linha do tempo relativa a essa autora. Essa produção foi feita de forma coletiva, retomando o que havíamos estudado com base em Capiba.

Depois, eu levei alguns outros frevos conhecidos pelos alunos, como "Voltei, Recife", "Hino do Elefante" e "Galo da Madrugada". Após a apreciação das músicas, eu perguntei se eles não tinham curiosidade de saber quem as produziu. Como a pergunta contagiou a turma, sugeri que a gente fizesse uma votação para escolher uma música, e, em seguida, estudaríamos sobre o compositor. Sugeri também que o resultado fosse apresentado para alguém. Eles ficaram mais empolgados ainda, e ficamos de definir isso posteriormente.

Fizemos, então, a votação da música. Sugeri que organizássemos a votação em forma de gráfico. Construímos um gráfico de barras com tampinhas de garrafa, escrevemos coletivamente os nomes das músicas e cada aluno pegou uma tampinha para votar. Após a construção, fizemos a discussão sobre a importância do uso de gráficos. Em seguida, questionei qual música havia ganhado, qual havia sido menos votada e qual a diferença de votos entre duas músicas determinadas. Além da discussão, os alunos realizaram o registro escrito de suas respostas, além de preencherem um gráfico individualmente.

4ª etapa: pesquisa para a produção da biografia da vida de Luiz Bandeira

Inicialmente, fizemos alguns acordos para a continuidade dos trabalhos: combinamos que faríamos uma biografia sobre a vida de Luiz Bandeira, autor da música "Voltei, Recife". Além disso, os alunos sugeriram que poderíamos dançar essa música para encerrar a apresentação. Em seguida, os alunos foram convidados a escolher para quem eles iriam apresentar o trabalho realizado. Escolheram três outras turmas da escola. Depois disso, fizemos a construção de um cronograma para

a realização das atividades. Esse cronograma foi construído de forma conjunta com os alunos. Para tanto, usamos o calendário.

Em seguida, eu perguntei o que eles queriam saber sobre o compositor. As perguntas feitas foram as seguintes: “Quando ele nasceu? Onde ele nasceu? Ele teve filhos? Quantos? Quantos anos ele tem? Ele fez mais músicas? Ele se formou? Em quê? Ele está vivo? Quando ele começou a fazer música? Ele também canta?”.

Em seguida, a turma foi organizada em 07 grupos. Cada grupo possuía uma pasta e ficou responsável por um período da vida do compositor. Esse período foi anotado em uma linha do tempo na ficha deles. Cada grupo ficou responsável por ler biografias e notícias sobre a vida de Luiz Bandeira, e anotar na ficha aquilo que era particular do período pelo qual ficou responsável. Vale destacar que cada grupo era formado por crianças em diferentes hipóteses de escrita. Nesse período, conversei com os alunos sobre a importância da participação de todos no trabalho, orientei que quem já possuía autonomia para ler precisava ler para todos do grupo e que, a partir daí, eles conversariam e decidiriam o que seria importante anotar.

Cada dia eu passava nos grupos para verificar as dificuldades enfrentadas, auxiliava nas dificuldades que alguns apresentavam na leitura e compreensão do texto, além de ajudar a refletir sobre a escrita dos tópicos. No final de cada aula, também tínhamos o cuidado de retomar as perguntas feitas no início, para identificar o que já havíamos conseguido responder.

No final de cada dia, os grupos precisavam apresentar para as demais equipes o que haviam aprendido naquele dia. Eu chamava a atenção dos alunos para a importância de alguns aspectos que auxiliavam nessa apresentação: postura, tom de voz e clareza na apresentação.

5ª etapa: produção e revisão da biografia; ensaio para a apresentação e produção de acessórios e ilustrações

Antes de iniciar a produção da biografia, retomamos os trabalhos realizados e discutimos alguns aspectos importantes para a produção dos textos: sequência dos fatos em ordem cronológica, escrita no passado, entre outros. Em seguida, cada grupo iniciou a produção dos seus textos. Nesse momento, retomei a finalidade da produção e a importância de escrever de uma forma que os convidados pudessem entender. No momento da revisão dos textos, a mesma reflexão foi feita. Alguns grupos precisaram revisar mais vezes do que outros. Inicialmente, houve o enfoque na qualidade da estrutura do texto e, por último, procurei focar a questão ortográfica (regularidades) e a segmentação do texto.

Após a conclusão da escrita dos textos, os alunos começaram a fazer os desenhos para compor as produções. Cada grupo ficou responsável por seus desenhos.

Sobre os acessórios, resolvemos produzir sombrinhas de frevo para usar no dia da apresentação. Para tanto, explorei um texto instrucional. As sombrinhas foram construídas a partir de dobraduras e a decoração foi feita com glitter, tinta guache, lantejoulas, revista e palito de churrasco. Os alunos gostaram muito do resultado.





Em paralelo, retomamos o ensaio com a dança e a apresentação oral. Antes da apresentação final, os alunos apresentaram o trabalho para algumas pessoas que trabalhavam na escola. Nesses ensaios, busquei o recurso do microfone, já que muitos ainda falavam muito baixo. Isso foi muito importante, pois valorizou a fala de cada um.

6ª etapa: Apresentação dos trabalhos realizados

Organizamos a sala para receber os convidados. A biografia foi colocada em slides e exposta em uma mesa, junto com as sombrinhas. Devido ao tamanho da sala, resolvemos realizar uma apresentação para cada turma. Essa decisão foi muito importante, pois percebi que, na primeira apresentação, alguns estavam muito tímidos e tiveram muita dificuldade em falar, o que foi sendo superado nas demais. No final de cada exposição, os alunos também dançaram a música. Após a apresentação, eles ensinaram os passos para o público e chamaram as demais crianças para dançar com eles. Ao terminar as três apresentações, os alunos continuaram pedindo para apresentar para mais turmas, mas já estávamos no final do horário e permanecemos como havíamos combinado.

Avaliação do trabalho realizado

O trabalho proporcionou uma vivência muito positiva para a turma. No final, alguns alunos deram o depoimento dizendo que antes tinham vergonha de falar em público, mas que essa vergonha havia acabado. Eles gostaram bastante do resultado do trabalho. Eu fiquei muito satisfeita em perceber a autonomia e o prazer dos alunos em participar de cada etapa.

Eles aprenderam muito em relação à escrita. No final do ano, a turma era composta por 24 alunos. Havia 16 alunos na hipótese alfabética, dentre os quais 11 já estavam com mais autonomia em relação à leitura e à produção de textos. Além disso, havia 07 alunos na hipótese silábico-alfabética e 01 na hipótese silábica. Através da mediação, a maioria apresentou avanços na leitura e produção de textos. Além dos avanços em Língua Portuguesa, identifiquei que os alunos começaram a valorizar mais a cultura pernambucana, de forma muito especial, a manifestação do frevo. Também tem sido possível identificar uma melhor localização espacial entre os alunos, apesar de reconhecer que essa ainda é uma discussão que precisa ser aprofundada. Em relação a Matemática, o projeto auxiliou bastante no desenvolvimento do trabalho com alguns conteúdos que já estavam sendo discutidos, como gráfico e tabela, e também ajudou a consolidar algumas competências, como a interpretação e organização dos dados. Foi possível perceber, ainda, avanços na compreensão do sistema numérico decimal.

Ainda são muitos os desafios, e a integração entre as diferentes áreas é um deles. Proporcionar um trabalho que explore conceitos e que ao mesmo tempo não esteja desconectado socialmente não é fácil. Porém, considero que acreditar em nossos alunos seja o pontapé inicial e, por conta disso, o trabalho foi tão prazeroso. No final, foi muito bom perceber que podemos proporcionar aos alunos vontade de aprender e tornar essas aprendizagens úteis, relevantes socialmente.

EDUCAÇÃO NO CAMPO MULTISSERIADA: DESCOBRINDO O PRAZER DO APRENDER COM JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Magda Brandão Mendes (Professora da Rede Municipal de Massaranduba)

Raquel Samara Nogueira Agra⁸ (Professora da Rede Municipal de Massaranduba)

Caracterização do grupo

O grupo que vivenciou essa experiência era uma turma multisseriada, com 19 alunos na faixa etária de 04 a 14 anos, da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Joaquim Amâncio da Silva, que atende as turmas do Pré I ao 5º ano no turno da manhã e situa-se no Sítio Várzea Grande, na zona rural de Massaranduba/PB.

Este trabalho foi além das paredes da escola e chegou às famílias, que muitas vezes necessitam de espaços de socialização, por morarem distantes umas das outras, fato comum no meio rural. O brincar é visto como a forma privilegiada de interação de adultos e crianças com a natureza, como é o caso das partidas de futebol, aos domingos, próximo à escola da comunidade Joaquim Amâncio da Silva, no sítio Várzea Grande.

Para algumas crianças do campo, o brincar não é tão comum no dia a dia. Em conversa informal, pude perceber que poucas são as que brincam em casa, pois algumas com idade entre 09 a 14 anos, ao saírem da escola, participam dos afazeres campestres, como: colheita de capim para o gado (e outros bichos), busca de água para os animais, serviços de colheita e capinagem em roçados de propriedades familiares ou de outrem, para ajudar no orçamento e sustento familiar. Além de ajudar nos afazeres domésticos, as crianças maiores precisam cuidar de irmãos pequenos.

Mesmo com os incentivos de programas governamentais, como o Bolsa-Família, o beneficiamento do seguro SAFRA e outros, não há um contentamento com essa realidade vivida. Com a falta de chuvas e as poucas barragens nas localidades dos sitiante, as comunidades passam por situações difíceis, e o incentivo de cisternas ampliadas pelo governo ainda não atende à grande demanda. Por isso, muitos campestres migram para a cidade em busca de melhores alternativas para sua subsistência. Em consequência da redução de discentes no campo, é constante a implantação das classes multisseriadas.

Objetivos

- Valorizar o brincar no campo, resgatando brincadeiras tradicionais
- Vivenciar brincadeiras, interagindo com pessoas da comunidade

⁸ A professora da turma era Magda Brandão Mendes. Raquel Samara Nogueira Agra colaborou no planejamento das atividades.





- Compreender e produzir instruções de jogos
- Confeccionar jogos
- Conhecer a história de brincadeiras e brinquedos
- Compreender princípios do Sistema de Escrita Alfabética

Descrição da experiência

Essa experiência constou de um projeto em que a comunidade da escola participou de oficinas lúdicas, que favoreceram a interação e o prazer de estar na escola, aproximando estudantes, familiares e profissionais da escola.

As oficinas foram divididas por dias: dia dos jogos, dia dos brinquedos com material sucata, dia da música, dia das brincadeiras populares e o dia da pintura. Estudantes e demais pessoas da comunidade podiam participar das atividades.

No dia dos jogos, foram vivenciadas atividades de jogos, assim como situações de confecção de jogos, a partir da leitura de textos instrucionais. Primeiro houve a construção do jogo “pega varetas”. Antes de qualquer coisa, trabalhamos o gênero do texto, sua finalidade, com a leitura das regras do jogo, identificação de suas cores, pontuação de cada vareta, para que todos entendessem como jogar. Discutimos o texto que iríamos trabalhar, que foi pesquisado na internet. Depois das discussões, tratamos de reescrever as regras no caderno, para registro da aprendizagem, e logo após partimos para a construção do jogo, com o seguinte material: vareta de madeira, pincel e tintas de cores específicas a serem usadas na atividade (amarelo, vermelho, azul, verde, marrom e preto).

Em outro momento, o jogo de damas foi construído por três alunos do 5º ano, que conheciam as regras do jogo e proporcionaram a aprendizagem aos demais colegas, por meio da construção com materiais de caixa de papelão, tampas de garrafas, régua e caneta hidrocor. No momento da construção do jogo de damas, trabalhamos o tamanho, a forma, o número de quadrados no tabuleiro. Aproveitamos o momento para a aprendizagem de adição e multiplicação, com problemas elaborados pelos alunos, com a finalidade de reconhecerem a matemática envolvida nos jogos.

O boliche com latas alfabéticas também fez parte da nossa experiência. Com latas arrecadadas na própria escola, advindas da merenda escolar, pudemos construir nosso boliche alfabético, usando tinta guache de diversas cores. Pintamos cada lata e, depois de secar, colamos as letras do alfabeto. Fizemos uma bola com papel de jornal velho. Em outro momento, depois de tudo pronto, com as turmas do Pré I ao 5º ano, trabalhamos diversas formas de brincadeiras. Dependendo do nível da turma, a cada jogada fizemos o empilhamento de, no máximo, 10 latas. As letras derrubadas poderiam formar palavras ou, para cada letra derrubada, uma palavra. Também foi trabalhado o número de letras das palavras formadas, o número de sílabas, e foram propostas questões de desafio para cada turma. Além de listas de palavras, trabalhamos frases e pequenos textos no decorrer da semana.

O dia dos brinquedos com material de sucata também foi muito interessante, pois trabalhamos lista de brinquedos, com os discentes do Pré I ao 2º ano. A maneira como cada um registrou o seu brinquedo foi variada. Quem não dominava o Sistema de Escrita Alfabética desenhou na lista. Outros, além de desenhar, tentaram registrar por escrito, e os que dominavam esse processo organizaram a lista de forma convencional. Após esses momentos, apresentei a proposta de criarmos nosso próprio brinquedo, com a utilização de garrafas pet e copinhos que havíamos arrecadado. Com os materiais de sucata (tampas, garrafas pet, copinhos de iogurte, papelão, latas etc.) e outros materiais, como tesouras, cordão, fita durex colorida, fio de nylon, palitos de churrasco, cola, cordão e tintas colorida, vivenciamos atividades de fazer o “brinquedo nosso” para brincarmos na escola. Produzimos o famoso bilboquê, telefone e o vai-e-vem, que, para nosso grande espanto, não era conhecido pela maioria das pessoas. Foi socializada a pesquisa sobre a origem de cada brinquedo a ser trabalhado (mais uma vez trazida pela professora). Foi dito, por exemplo, que o bilboquê foi construído no passado, com madeira, e que o telefone foi inventado por Alexander Graham Bell, um professor de surdos. Conhecer a história de cada um dos brinquedos foi de grande importância, tornando mais interessante o aprendizado dos discentes.

O dia das músicas foi o mais inspirador. Procurei expor para os alunos que, além das músicas conhecidas do repertório cotidiano deles, havia outras do repertório popular, que chamaríamos de “músicas” ou “cantigas populares”. Apresentei a cantiga de roda “Atirei o pau no gato”, muito conhecida em suas brincadeiras, e perguntei se eles conheciam. A aluna E.A.G. (7 anos), do 2º ano, tomou a vez de falar e disse: “Professora, essa é fácil”. A maioria concordou com ela, mas quando propus o desafio de mudar a letra da cantiga, todos ficaram curiosos para saber como seria possível fazer tal façanha. Foi aí que sugeri que poderíamos mudar o contexto da cantiga de roda dando um título sugestivo: “Não atire o pau no gato”, e, assim, coletivamente, construímos uma nova versão e depois fizemos a reescritura para o caderno. Esse momento vivido trouxe novas ideias para a maioria, que perguntou se poderia mudar outras cantigas, e respondi que sim. Para finalizar esse momento, sugeri que trouxessem oralmente, no dia seguinte, cantigas ou músicas que fizeram parte da infância de seus familiares (pai, mãe, avô, avó, tio, tia etc.), quando crianças, e nosso término deste dia de aula foi com uma grande roda no pequeno pátio da escola, com cantorias que alegraram a todos.

O dia das brincadeiras populares foi um momento de muita descontração e aprendizado para todas as turmas. Ao perguntar sobre qual brincadeira popular os alunos conheciam, eles não sabiam o que responder e, percebendo que o significado da palavra “popular” para eles era desconhecido, resolvemos pesquisar no dicionário o sentido dessa palavra. Sugeri que íamos listar brincadeiras populares que eles conheciam e, na sua maioria, eles não tinham noção de quais seriam. Em uma conversa informal, sugeri algumas de que eles participavam em atividades recreativas, das quais desconheciam o nome, como “adoleta”, “o pintinho e o gavião”,





“cadê o grilo?” e, seguida desta, “pula corda” e “amarelinha”. Outras brincadeiras foram surgindo enquanto fazíamos a listagem. Após isso, fomos brincar de algumas delas. Ao voltar à sala de aula, retomamos a lista e discutimos sobre as que eles mais tinham gostado na sua vivência, e assim partimos para outra etapa de correção da listagem, analisando cada uma das palavras quanto ao número de letras, sílabas e ortografia. Dando continuidade, organizamos em papel pardo algumas adivinhas, parlendas e rimas fatiadas, já conhecidas pela maioria das crianças.

O dia da pintura foi proporcionado a todas as turmas do Pré I ao 5º ano. Foi um momento de puro prazer, pois no muro lateral da escola pudemos expor nossa criatividade. Para preparar o acesso a essa vivência, tivemos o privilégio de ter um pai disposto a nos ajudar, fazendo a capinagem da lateral da escola, para que pudéssemos expressar a arte da pintura. Cada discente sugeriu uma figura, que, de acordo com o próprio projeto, eles poderiam criar. As figuras de brinquedos representadas no local, como carrinhos, bola, avião, pião, pipa, flores etc. também deram espaço para a natureza. Uma criança sugeriu que também pintássemos a árvore, símbolo da cidade de Massaranduba/PB. A árvore “massaranduba”, que originou o nome da cidade, foi desenhada e pintada por todos os discentes, momento este de alegria e satisfação, vistas no olhar de cada criança. Em outro momento, socializamos em sala a criação de um texto coletivo sobre “o dia da pintura”.

Enfim, através dessas oficinas desenvolvemos práticas de leitura e escrita para aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, na elaboração de regras de jogos e construção de listas de brinquedo, brincadeiras, frases e pequenos textos, como também a elaboração das músicas e adivinhas fatiadas e, com isso, chegamos ao objetivo proposto do nosso projeto.

Para finalizar essas oficinas, preparamos uma mostra das atividades para a comunidade escolar Várzea Grande, no próprio ambiente escolar, com a participação dos discentes e seus familiares. Nesse dia, decoramos toda a escola para receber as pessoas, expusemos fotos dos momentos de aprendizagem ocorridos, como também expusemos as músicas trabalhadas nas oficinas. Os jogos e brinquedos confeccionados pelos discentes também fizeram parte da decoração e da exposição, e alguns discentes se dispuseram a detalhar aos visitantes como foi confeccionado cada jogo, cada brinquedo. Além disso, também houve demonstração de brincadeiras, com a participação de alguns pais que, com suas histórias orais, abrilhantaram nossa exposição. Com satisfação, eles recordaram seus raros momentos de brincadeiras ocorridos na infância, dando depoimentos ricos de suas lembranças, fazendo, assim, a aproximação do presente com o passado que viveram.

Avaliação

As oficinas foram desenvolvidas para o enriquecimento construtivo dos educandos, para que pudessem ampliar seu repertório de brincadeiras e jogos, podendo, assim, melhorar o processo de alfabetização das crianças do campo.

Compreendemos que os jogos podem ser uma alternativa didática que contempla a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização. O brinquedo, quando construído pela criança, estimula a imaginação.

O brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois, brincando, a criança aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer (Cunha, 2001, p. 24).

Segundo Oliveira (2002, p.160), “ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas”.

Concluídas as atividades, percebemos uma interação conjunta e o aprendizado prazeroso em sala de aula, através das atividades planejadas para este projeto, contemplando o SEA para a turma multisseriada, do Pré I ao 5º ano. A participação da família na culminância foi mais que satisfatória, tanto para o educando como para a educadora, que percebeu que nada é impossível para o aprendizado de sucesso com turmas multisseriadas do e no campo.

Podemos afirmar, assim, que, na dinâmica dessas atividades, foi possível perceber uma atividade social. Por meio de toda essa experiência, cada criança mostrou ser capaz de construir seu próprio brinquedo, vivenciando o fazer, unindo o útil ao agradável no aprendizado, como um pássaro convidado a dar seus primeiros saltos a voar.

Referências

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 3. ed. São Paulo: Vetor, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.





MAIS REFLEXÕES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Telma Ferraz Leal (Professora da Universidade Federal de Pernambuco)

A discussão sobre interdisciplinaridade na educação não é recente. No entanto, o fazer pedagógico na perspectiva da interdisciplinaridade ainda é um desafio. Algum tempo atrás, as tentativas interdisciplinares caracterizavam experiências em que atividades justapostas de diferentes disciplinas eram vivenciadas, sem haver, de fato, uma articulação entre os saberes envolvidos. Eram frequentes experiências em que se escolhia um tema e se realizavam atividades que tinham alguma relação com ele. Por exemplo, se o tema fosse ALIMENTO, eram realizadas atividades de escrita de palavras relacionadas à alimentação, para contemplar Língua Portuguesa; eram resolvidos problemas cujos enunciados falavam de alimentos, para contemplar Matemática; era elaborada uma pirâmide alimentar, para contemplar Ciências; e assim por diante. Desse modo, os conhecimentos não eram mobilizados ou construídos para a compreensão de questões relevantes ligadas à alimentação.

Essas primeiras tentativas foram problematizadas e outras formas de abordar os conteúdos curriculares na perspectiva da interdisciplinaridade foram desenvolvidas. No contexto atual, temos visto discussões que apontam para o trabalho interdisciplinar por meio de atividades variadas de leitura (JOLIBERT, 1994; KLEIMAN e MORAES, 2009); de projetos didáticos (LEITE, 1998; BRANDÃO, SELVA E COUTINHO, 2006; NERY, 2007; BARBOSA E HORN, 2008); de sequências didáticas (ZABALA, 1998; NERY, 2007; BROUSSEAU, 1996); dentre outras formas de organização do trabalho escolar.

Neste Caderno, esse tema foi aprofundado, buscando-se defender a interdisciplinaridade como princípio curricular. Os principais argumentos para tal defesa consistem na ideia de um currículo vivo, que favoreça situações escolares referenciadas e articuladas às situações vivenciadas pelas crianças fora da escola. É tendo a clareza de que na vida mobilizamos conhecimentos e habilidades diversos, de modo integrado, para interagir e agir na sociedade, que propomos que na escola também se busque tal articulação.

Outro princípio defendido em relação ao trabalho interdisciplinar é o de um ensino problematizador. As crianças podem, desde muito cedo, desenvolver atitudes investigativas, críticas. Para tal, os professores podem planejar situações em que as crianças tenham que resolver problemas, responder a questões desafiadoras e relevantes. Nesse contexto, os conhecimentos oriundos dos diferentes componentes curriculares podem ser mobilizados.

A defesa de uma sociedade mais justa, solidária, fraterna também justifica um trabalho centrado na interdisciplinaridade. As análises dos problemas sociais, das injustiças, dos preconceitos podem ser realizadas com base em informações geradas em diferentes esferas sociais (jornalística, religiosa, artística...), assim como na



Nos Cadernos de Formação da unidade 6 do PNAIC 2013, há aprofundamento de discussões sobre organização do trabalho escolar, sobretudo projetos e sequências didáticas.

esfera da Ciência, em diferentes áreas de conhecimento. No âmbito desse princípio, podemos alertar para a importância da valorização dos conhecimentos e das práticas culturais vivenciados nas comunidades onde as crianças vivem. Tal princípio nos alerta que não basta promover um ensino interdisciplinar. A interdisciplinaridade que queremos vai além da mera articulação entre componentes curriculares. Propomos, na realidade, uma prática interdisciplinar que comprometa os estudantes com causas que impliquem uma concepção de sociedade não excludente, não competitiva nem egoísta, e que promova uma valorização das diferentes culturas.

Propomos, também, um ensino interdisciplinar comprometido com as vivências lúdicas, que garantam o direito ao sorriso, à brincadeira, ao afeto. Buscamos uma construção de conhecimentos não compartimentalizados, que possibilitem a vivência da infância.

Por fim, buscamos um ensino interdisciplinar que garanta a aprendizagem a todos os estudantes. As crianças têm o direito de concluir o Ciclo de Alfabetização com domínio do sistema de escrita alfabética e do sistema numérico decimal, de modo que possam ler e escrever textos com autonomia e resolver problemas matemáticos, e tendo ampliado suas experiências e saberes em todas as áreas de conhecimento.

Neste texto, buscaremos analisar duas experiências vivenciadas em escolas públicas que tentaram atender a tais princípios. Como tais experiências estão descritas de modo detalhado no início desta seção, faremos apenas uma breve retomada do que foi relatado pelas docentes.

A vida de Luiz Bandeira: o frevo em Pernambuco

A professora Sílvia de Sousa Azevedo Aragão, da Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin, do 2º ano, realizou um projeto didático desenvolvido em seis etapas, cuja culminância foi uma apresentação sobre a vida de Luiz Bandeira, por meio da exposição oral e escrita da biografia dele e apresentação de dança para crianças de outras turmas da escola.

Começamos nossos comentários falando sobre a importância de haver um projeto comum, uma meta comum a ser alcançada. As crianças precisavam se engajar para apresentar os resultados de suas pesquisas para outros colegas, que não estavam trabalhando com elas nesse projeto. A presença de objetivos definidos pelos estudantes, sem dúvida, é um ponto de partida para a busca da motivação dos envolvidos.

Para iniciar o projeto, a professora provocou uma conversa sobre o carnaval. Esse modo de começar a exploração de um tema propicia condições para que as crianças possam ativar os conhecimentos prévios, construídos nas suas vivências escolares e extraescolares. Para Ribeiro, Almeida e Gomes (2006, p. 128), tal tipo de estratégia reveste-se de especial importância porque “o conhecimento prévio do sujeito constitui uma espécie de andaime sobre o qual se edificam ou constroem as aprendizagens





posteriores”. Outro aspecto importante desse tipo de estratégia é que as crianças socializam o que elas sabem, de modo que aprendem umas com as outras. Nesse caso, saberes concernentes a diferentes áreas de conhecimento podem ser ativados e socializados. O carnaval pode ser abordado como manifestação cultural, em que diferentes gêneros musicais e danças estão presentes; como atividade que agrega diferentes atividades econômicas; como fenômeno historicamente situado, por meio de comparações ao longo do tempo; como fenômeno geograficamente situado, com diferenças relativas às diferentes tradições sociais. Foi com tal foco que a atividade teve continuidade.

A docente estimulou discussões sobre as diferentes manifestações culturais características do carnaval, em diferentes regiões do país. As crianças foram desafiadas a identificar o lugar representado em fotografias e a escrever os nomes das cidades, passando, logo após, a realizar coletivamente a leitura de mapas, identificando cada lugar reconhecido. Tais atividades foram vivenciadas com muita empolgação pelas crianças, contemplando um tipo de aprendizagem importante no contexto atual, que é a leitura de imagens. Sem dúvidas, são muitas as imagens que precisamos interpretar no dia a dia, como as placas de trânsito, ícones em diferentes sites da internet, dos celulares, obras de arte, dentre outras. Ao tratar da leitura de fotografias, Souza (2001, p. 78), remetendo a Sontag (1986), alerta que a fotografia “armazena o mundo e incita ao armazenamento. Fixa um determinado momento e oferece provas, um testemunho de um fato ou acontecimento; no entanto, em sua relação com a verdade, a fotografia também se constitui em uma interpretação do mundo”. Ler fotografias, portanto, é uma habilidade importantíssima no âmbito da atividade do historiador, do geógrafo, do artista, dentre outros profissionais, assim como de qualquer pessoa. Ler mapas também requer o desenvolvimento de estratégias diferenciadas do ato de ler textos verbais mais lineares. É uma atividade importante para o estudo da História, da Geografia, mas também está presente nas atividades cotidianas relativas a um passeio a um lugar desconhecido ou mesmo à busca de um endereço a que se precisa chegar. Desse modo, implica uma ação interdisciplinar. Nesse momento, a professora ainda solicitou a escrita de palavras, favorecendo um momento em que as crianças podiam se concentrar nas descobertas sobre o sistema de escrita alfabética.

Em seguida, a docente realizou com as crianças a leitura de um texto didático sobre a origem do carnaval, mediando a atividade com perguntas variadas. O foco em História, nesse momento, foi claramente priorizado pela professora, sem se perder de vista o trabalho na área de Arte e de Língua Portuguesa.

Para delimitar melhor o foco do estudo, a docente mostrou o estado de Pernambuco no mapa e mediou a socialização dos alunos sobre tal festividade. Por meio de fotografias, ela estimulou uma discussão sobre os blocos de carnaval e as danças típicas do estado, destacando o frevo e sua importância na cultura pernambucana. As crianças leram verbetes sobre os diferentes gêneros musicais presentes em Pernambuco e socializaram o que aprenderam por meio de exposição

oral. Para finalizar essa etapa de trabalho, as crianças formaram, em grupo, os nomes dos gêneros musicais estudados, com letras móveis.

A primeira etapa do trabalho, descrita até o parágrafo anterior, foi a preparação para o projeto, com vivência de atividades cujos propósitos foram os de motivar as crianças a querer estudar o tema proposto; socializar / construir conhecimentos básicos sobre o tema a ser aprofundado; e criar um propósito comum de aprendizagem e de ação. Tais preocupações revelam a busca por um ensino contextualizado e pelo engajamento das crianças em suas próprias aprendizagens.

Mesmo sendo uma etapa preparatória, muitos conhecimentos e habilidades foram contemplados. Diferentes gêneros textuais escritos circularam nessa etapa de trabalho: texto didático, verbetes, mapas. As crianças participaram, assim, de diferentes atividades de leitura. Além do acesso aos textos escritos, as crianças também fizeram leitura de imagens (fotografias, mapas) e participaram de situações orais: conversas, discussões, exposição oral. As atividades de leitura e escrita envolveram conhecimentos construídos em contextos variados, e não apenas na esfera escolar, pois as crianças já sabiam o que era carnaval e conheciam músicas e danças. Diferentes componentes curriculares foram contemplados, tais como Língua Portuguesa, História, Arte e Geografia.

A segunda etapa do trabalho foi iniciada com atividades de identificação de conhecimentos prévios das crianças sobre gêneros musicais e favorecimento da socialização do que elas já sabiam. Para isso, a professora realizou exposição dialogada, por meio da qual introduziu o assunto, e passou a fazer uma atividade de escuta de música, para que os estudantes tentassem identificar o ritmo tocado. Para contemplar o ensino do sistema de escrita alfabética, ela pediu que as crianças, em dupla, usassem o alfabeto móvel, formando os nomes dos ritmos explorados. No momento em que as crianças reconheceram o frevo, ela iniciou outra atividade, em que expôs, com apoio de slides, imagens de acessórios, roupas, dançarinos e passos típicos.

Para promover a curiosidade dos alunos, a mestra mostrou fotografias antigas envolvendo o frevo e perguntou se eles sabiam como havia surgido esse ritmo e qual era o significado da palavra “frevo”. A partir desse momento, trabalhou com um texto expositivo, explicando a origem do frevo, para que as crianças respondessem a perguntas por escrito, em dupla. Em seguida, convidou as crianças para dançarem livremente. Depois, abordou os passos de frevo, por meio de um vídeo, e produziu com elas um cartaz com os nomes dos passos, para registrar as aprendizagens efetivadas. Para finalizar a etapa de trabalho, entregou um jogo da memória com fotos dos passos do frevo e a escrita das palavras, para que as crianças brincassem.

Como foi descrito, na segunda etapa de trabalho, as crianças tiveram a oportunidade de socializar o que sabiam sobre diferentes gêneros musicais e sobre o frevo, e de ampliar tais conhecimentos por meio do que as outras crianças diziam e por meio das informações disponibilizadas pela professora e nos textos e vídeo utilizados.





Músicas, texto didático, vídeo, slides, fotografias, cartaz e jogo foram recursos utilizados nessa etapa de trabalho, favorecendo aprendizagens de forma lúdica, problematizadora, criativa. Os componentes Língua Portuguesa, Arte e História foram contemplados de forma integrada, o que colaborou para a compreensão geral do tema em estudo: música, com delimitação do frevo como ritmo principal do projeto.

Na etapa seguinte do projeto, a docente levou músicas de Capiba para apreciação por todos e, por meio de perguntas, despertou a curiosidade dos alunos sobre o compositor. Então, mostrou uma foto, fez a leitura da biografia e passou a organizar com eles uma linha do tempo. Realizou também atividades para o ensino do sistema de numeração decimal. Com foco no estudo do gênero biografia, a professora construiu, juntamente com a turma, a linha do tempo de Eva Furnari, com base na leitura da biografia da autora.

Como momento final da etapa, os alunos tiveram acesso a outros frevos, participando de uma votação para a escolha de uma das músicas para que estudassem sobre o compositor. Organizaram os resultados da votação em um gráfico de barras.

Como relatamos acima, na terceira etapa do projeto, as crianças ouviram música, podendo, desse modo, ampliar o repertório de frevos que conheciam, e aprenderam sobre a vida de duas personalidades importantes: Capiba e Eva Furnari. Também se familiarizaram com o gênero biografia. A Matemática foi contemplada em atividades para o ensino do sistema numérico decimal, para auxiliar na montagem de linhas do tempo; e para o ensino de Estatística, na produção de gráfico de barras. Os componentes Arte, História e Língua Portuguesa também foram contemplados.

A música mais votada na terceira etapa foi “Voltei, Recife”. A professora informou que o compositor era Luiz Bandeira e os alunos combinaram que iriam estudar sobre ele para produzir uma biografia e também para fazer exposição sobre ele, para outras crianças da escola. Na culminância, decidiram que iriam dançar a música para encerrar a apresentação. As etapas seguintes foram todas planejadas coletivamente, com registro do cronograma. A leitura do calendário foi usada como apoio.

Um aspecto importante no relato em discussão é que a professora contemplou uma grande diversidade de gêneros textuais, em contextos significativos, em que as finalidades desses textos foram atendidas. Ela, de fato, promoveu um ensino de leitura em que as crianças interagem com os textos para atender a diferentes propósitos. Esse comentário é importante porque temos visto, em algumas práticas, a existência de padrões muito rígidos, em que o professor introduz um tema, lê ou pede que as crianças leiam um texto, para depois responderem a perguntas sobre ele. Nessa experiência, as crianças liam e produziam textos para aprenderem, para se divertirem, para resolverem problemas, para prepararem a apresentação que se dispuseram a fazer para seus colegas de outras turmas. No caso do cronograma, o propósito da produção do texto era o de orientar as atividades a serem vivenciadas por elas.

Leal e Albuquerque (2005), ao discutirem sobre a importância do uso de textos de organização do dia a dia, como as agendas, listas, quadros de rotina, cronogramas, no Ciclo de Alfabetização, alertam que

se, por um lado, a produção e a leitura desses gêneros textuais (textos que ajudam a organizar o dia a dia) implicam o desenvolvimento da capacidade de planejar o modo de representar espacialmente o que se deseja, por outro, ao fazer tais atividades, há o desenvolvimento da própria capacidade de organizar suas próprias ações. (LEAL; ALBUQUERQUE, 2005, p. 68)

Essa preocupação com o desenvolvimento de capacidades de planejar e monitorar suas próprias ações é bastante recorrente no trabalho desenvolvido em projetos didáticos. Busca-se, dentre outros objetivos, fazer com que os alunos desenvolvam autonomia e se engajem em suas próprias aprendizagens. Foi o que a professora buscou com o trabalho relatado.

Conforme foi planejado, os estudantes se dividiram em sete grupos. Cada grupo pesquisou uma etapa da vida de Luiz Bandeira, por meio da leitura de biografias e notícias. Em várias aulas, havia exposição das aprendizagens do dia pelas crianças para seus colegas. Tal atividade já servia de preparação para a exposição oral a ser realizada na culminância do projeto. Essa terceira etapa, como foi descrito, foi destinada ao estudo sobre Luiz Bandeira. Todas as atividades tinham como foco central a pesquisa de informações sobre ele. As atividades anteriores sobre biografia deram suporte ao que foi realizado nessa fase do trabalho.

Na quarta etapa, as crianças juntaram tudo o que tinham pesquisado, finalizaram a construção da biografia, revisaram-na e ilustraram-na. Produziram os acessórios a serem utilizados nas apresentações e ensaiaram como fariam a exposição oral e a dança para as outras turmas da escola.

Na quinta e última etapa, os alunos apresentaram a vida de Luiz Bandeira por meio da exposição da biografia e expuseram oralmente o que tinham aprendido sobre ele, vivenciando também a dança que tinham ensaiado.

Essa descrição do projeto realizado por Sílvia evidencia a riqueza do trabalho desenvolvido, o qual possibilitou aprendizagens relativas a diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Matemática, História, Geografia. A valorização da cultura local foi também ponto positivo na experiência, possibilitando uma imagem positiva das expressões artístico-culturais da região.

Educação no campo multisseriada: descobrindo o prazer do aprender com jogos, brinquedos e brincadeiras

A professora Magda Brandão Mendes, regente de uma turma multisseriada da Escola Municipal Joaquim Amâncio da Silva, situada no Sítio Várzea Grande, na zona rural de Massaranduba/PB, com a colaboração de Raquel Samara Nogueira Agra, relatou uma experiência em que vivenciou com sua turma atividades de jogos, brinquedos e brincadeiras, por meio de um projeto em que organizaram oficinas para a comunidade.





O foco nas brincadeiras é um primeiro destaque que fazemos ao trabalho desenvolvido na Escola Joaquim Amâncio da Silva. Brincar é, sem dúvida, uma atividade que não apenas socializa as crianças, mas também as introduz no mundo da cultura. Wajskop (1995) diz que a brincadeira constitui sujeitos históricos e sociais. As brincadeiras são, portanto, produções culturais da sociedade humana. Segundo Leontiev (1988), as brincadeiras infantis promovem o desenvolvimento motor, cognitivo, social e moral das crianças. Desse modo, por meio das brincadeiras, as crianças ingressam no mundo adulto.

Quanto aos adultos, é preciso reconhecer também a importância da brincadeira nos processos de interação, de crescimento pessoal, de aprendizagem, de lazer. Na experiência vivenciada, adultos e crianças foram convidados a brincar e a pensar sobre os brinquedos e as brincadeiras.

É marcante a empolgação demonstrada pela docente ao relatar a experiência vivida nos cinco dias de oficinas (dia dos jogos, dia dos brinquedos com material de sucata, dia da música, dia das brincadeiras populares e dia da pintura) e mais um dia de culminância.

Um diferencial entre essa experiência e outras vivenciadas em muitas escolas é a participação da comunidade. As pessoas podiam participar não apenas da culminância, que agregou mais pessoas, mas também das oficinas.

A primeira oficina, segundo as autoras, foi destinada à confecção e vivência de jogos. Para tal, foram realizadas leituras de textos instrucionais que orientaram a produção das peças dos jogos. Nesse momento, as crianças puderam refletir sobre princípios do sistema de escrita alfabética, pois, na confecção do material, precisavam escrever palavras e desenvolveram estratégias de leitura para seguir orientações. Tais estratégias, sem dúvidas, não são necessariamente as mesmas que usamos para ler um conto, por exemplo, pois nessas situações, via de regra, realizamos uma leitura linear, em que nos concentramos nos episódios narrados. Os textos instrucionais, por outro lado, como as receitas culinárias, regras de brincadeiras, instruções de montagem, geralmente são lidos enquanto realizamos as ações que são explicadas. Assim, podemos ler um pedaço do texto, realizar a ação descrita, ler outro pedaço, para que a ação seguinte seja executada, voltar à primeira orientação, para revisar se houve algum erro na execução das instruções, e assim por diante.

Na oficina de jogos, com certeza, os alunos se familiarizaram com esse modo de ler, ao terem contato com instruções escritas de montagem. Mas eles também produziram instruções orais sobre como jogar. Leal e Brandão (2005), ao tratarem sobre o trabalho com textos instrucionais no Ciclo de Alfabetização, discutem o potencial dos gêneros instrucionais para o desenvolvimento da oralidade, mostrando que, no cotidiano, já usamos os textos instrucionais e que é possível partir deles para iniciar o ensino de produção de textos desses gêneros. Afirmam as autoras:

Para participar de uma brincadeira de rua, há, em geral, aqueles que explicam as brincadeiras aos iniciantes. Nem sempre, porém, há compreensão imediata sobre as regras



No Caderno de Formação da Unidade 1/Campo do PNAIC 2013, há discussão sobre a importância da comunidade no planejamento e vivência das atividades escolares.

e, então, novas explicações são solicitadas durante a brincadeira. Ao explicarmos como brincar, nada mais estamos fazendo do que elaborando um texto instrucional, assim como o fizeram aqueles que escreveram as instruções dos jogos que compramos em uma loja. (LEAL e BRANDÃO, 2005, p. 128)

Vemos, pois, que a Língua Portuguesa foi contemplada nessa oficina. De modo integrado, a Matemática também foi mobilizada, pois nas regras dos jogos havia situações de contagem e agrupamento.

O ensino do sistema de escrita alfabética também esteve presente em outras oficinas, como a que ocorreu no dia dos brinquedos com material de sucata. Nessa segunda oficina, as crianças tiveram que produzir lista de brinquedos e montar brinquedos com sucatas. Para isso, tiveram que compreender os textos instrucionais de montagem de brinquedos. História foi outro componente curricular contemplado, pois a professora expôs informações sobre a origem dos brinquedos. O componente curricular Arte foi foco de atenção, sobretudo, nas atividades de montagem dos brinquedos com sucata.

Na terceira oficina – dia das músicas ou cantigas populares – as crianças ouviram músicas, produziram paródia e pesquisaram músicas que fizeram parte da infância de seus familiares, mobilizando, portanto, os componentes curriculares História, Arte e Língua Portuguesa.

A leitura de verbetes de dicionário foi realizada na quarta oficina, que consistiu de atividades de listagem de brincadeiras populares, leitura de verbetes sobre essas brincadeiras, vivência das brincadeiras, resgate e registro de textos de tradição oral presentes nas brincadeiras. Vemos, pois, que o componente curricular Língua Portuguesa foi priorizado, com situações favoráveis à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, como ocorreu na escrita da lista de brincadeiras populares, compreensão de textos do gênero verbete, pesquisa e registro de textos de tradição oral, como as parlendas e adivinhas. Brincar passou a ser a atividade principal da oficina, resgatando-se a cultura popular e valorizando-se as expressões típicas da comunidade.

A pintura do muro lateral da escola foi a atividade principal da quinta oficina, que teve foco central no componente curricular Arte. Para finalizar esse dia, foi produzido um texto coletivo sobre “o dia da pintura”.

A culminância do projeto foi uma mostra de jogos, brinquedos e brincadeiras para a comunidade escolar Várzea Grande, no próprio ambiente escolar, com a participação dos discentes e seus familiares. A decoração, as fotografias e a presença dos alunos e familiares evidenciam a importância que foi dada à atividade.

Reflexões finais

Como foi anunciado anteriormente, por meio dos exemplos analisados, buscamos mostrar práticas escolares interdisciplinares pautadas em alguns princípios que consideramos centrais na prática pedagógica.





O primeiro desses princípios é o do favorecimento de situações escolares referenciadas e articuladas às situações vivenciadas pelas crianças fora da escola. Nas duas experiências relatadas foi possível perceber que os conhecimentos prévios dos estudantes foram valorizados, assim como suas experiências. No projeto vivenciado por Sílvia, os estudantes trouxeram para a escola seus conhecimentos sobre o carnaval e sobre o frevo. Tiveram acesso a um rico e diversificado material sobre os temas em estudo, ampliando suas referências culturais e compreendendo melhor suas próprias raízes culturais. Para ampliar tais possibilidades, a professora poderia ter levado as crianças a algum espaço de encontro dos grupos culturais da cidade ou mesmo poderia ter convidado algum desses grupos a ir para a escola fazer uma apresentação para os estudantes.

Magda, por outro lado, também partiu da cultura local, fazendo levantamento de músicas, brincadeiras, jogos conhecidos na comunidade. Essa socialização favoreceu o fortalecimento das identidades sociais dos estudantes. Foi possível verificar também que as pessoas da comunidade socializaram suas experiências e conhecimentos para que os mesmos fossem discutidos na escola. Outro dado importante é que a comunidade foi convidada a participar das atividades.

A problematização, que foi outro princípio defendido em relação ao trabalho interdisciplinar, também foi marcante nas duas experiências. As professoras desafiavam as crianças a realizar atividades diversificadas, pesquisando, interagindo com os colegas. As atividades exigiam engajamento dos alunos, para atingir os objetivos pactuados em sala.

Nos dois casos, foi clara a busca pela valorização da cultura local, com fortalecimento de laços entre os estudantes. Os desafios não promoviam competitividade, pois os resultados deveriam ser alcançados por todos, e não pelos estudantes individualmente.

A ludicidade foi outro princípio claramente atendido nas duas experiências, pois as atividades foram realizadas com prazer, não apenas porque havia espaço para a brincadeira, mas também porque os desafios eram vencidos por todos, dando a sensação de conquistas do grupo.

A valorização da cultura local foi outra marca das duas experiências, o que pode ter ajudado no fortalecimento das identidades das crianças e na construção de uma autoimagem positiva sobre suas comunidades. Por fim, foram situações que favoreceram diferentes aprendizagens, em contextos diversos de busca por novos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades importantes para a vida.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SELVA, Ana Coêlho Vieira; COUTINHO, Marília de Lucena Coutinho. O trabalho com projetos didáticos: integrando a leitura e a produção de textos. In:

SOUZA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (Orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BROUSSEAU, Guy. Fundamentos e métodos da didática da Matemática. In: BRUN, Jean. **Didática das Matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 35-113.

JOLIBERT, Jossete. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de; MORAES, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana. Textos que ajudam a organizar o dia a dia. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 65-82.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Usando textos instrucionais na alfabetização sem manual de instruções. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 127-142.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia dos projetos. **Revista Presença Pedagógica**, n° 8, p. 24-33, 1998.

LEONTIEV, Aléxis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone-Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 119-142.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 109-134.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre fotografia**. Lisboa: Dom Quixote, 1986.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar**. Curitiba, n° 18, p. 75-101, 2001.

RIBEIRO, Iolanda Souza; ALMEIDA, Leandro Silva; GOMES, Carlos. Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. **Avaliação Psicológica**. Porto Alegre, v. 5, n° 2, p. 127-133, dez. 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.





Para Aprender Mais



Sugestões de Leituras

- Bonatto, Andréia; Barros, Caroline Ramos; Gemeli, Rafael Agnoletto; Lopes, Tatiana Bica; Frison, Marli Dallagnol. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. **Anais da IX ANPED SUL**, 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/12_01_35_2414-7116-1-PB.pdf.

Neste artigo, os autores defendem a importância da interdisciplinaridade, apresentando resultados de uma pesquisa em que aplicaram questionários a professores do Ensino Fundamental sobre suas práticas de ensino. O foco principal é a relação entre Ciências Naturais e outras áreas do conhecimento escolar. Os autores propõem que o trabalho do docente seja voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, com ênfase na pesquisa em fontes diversas, expressas em diferentes linguagens, que revelem diferentes interpretações sobre os temas trabalhados em sala de aula.

- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Este livro é muito interessante para quem pretende aprofundar um pouco mais seus conhecimentos e compreender melhor o conceito de interdisciplinaridade. Nele são apresentadas diferentes visões de interdisciplinaridade em várias áreas do conhecimento, em diversos textos. Conforme diz a Professora Ivani Fazenda, organizadora do livro, na apresentação aos leitores, a interdisciplinaridade concebida na obra pretende um diálogo entre pares, a busca, a troca de ideias locais e a sua universalização. Os trabalhos apresentados pelos diferentes autores incitam-nos ao ingresso na aventura de um saber conhecer, tratam de como passar de um saber mesquinho a um saber partilhado, concordam que à interdisciplinaridade cabe partilhar, não replicar. Enfim, a autora compartilha conosco a experiência de muitos anos de estudo do tema, juntamente com mestrandos e doutorandos, e convida-nos a refletir e realizar novas descobertas.

- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (1981). 147 p.

Este é mais um livro para quem quer aprofundar-se no tema. Elaborado pela Professora Ivani Fazenda e alguns de seus alunos, apresenta textos que são frutos de estudos por eles realizados, sobre aspectos teóricos da interdisciplinaridade entrelaçados com as práticas de sala de aula. O livro propõe um importante elemento para reflexão aos que buscam adotar uma postura e uma prática interdisciplinar: um projeto interdisciplinar não é ensinado, mas sim vivenciado, e isso requer que o professor assuma uma postura diferente. Nas palavras da organizadora da obra: “Perceber-se interdisciplinar é o primeiro movimento em direção a um ‘fazer’ interdisciplinar e um pensar interdisciplinar”. Fica, então, o convite para a leitura e reflexão.

- RODRIGUES, Angélica Cosenza. **A educação ambiental e o fazer interdisciplinar na escola**. Araraquara, SP: Junqueira & Marins Editores, 2008.

Este livro oportuniza o leitor a conhecer uma experiência concreta de prática interdisciplinar no âmbito da Educação Ambiental, fundamentada em alicerces teóricos, de modo a permitir a necessária relação teoria-prática e a reflexão sobre limites e possibilidades na realidade escolar. Nele, encontramos indicadores da necessidade de uma gestão escolar que mobilize esforços, materiais, metodologias de organização do tempo e currículo para que práticas interdisciplinares possam ser realizadas. Do mesmo modo, salienta a importância da participação de toda a comunidade escolar na realização de uma atividade concreta, interdisciplinar e transformadora.





Sugestões de Vídeos

- Salto para o futuro: currículo, conhecimento e cultura. TV Escola – Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=elqdmXCGVAw>.

O programa trata dos desafios curriculares hoje, contemplando diferentes temas, como: heterogeneidade, diversidade, interdisciplinaridade, formação de professores. Antônio Flavio Moreira, Vera Candau e Luis Antônio Cunha discutem os temas, dialogando com outros pesquisadores e professores, na busca de contribuir para a construção de uma nova cultura escolar. O tempo e o espaço escolar são focos de reflexões. Este programa pode contribuir para repensarmos o cotidiano escolar.

- Salto para o futuro: Salto revista: ambiente formativo no Ciclo de Alfabetização. TV Escola – Secretaria de Educação a Distância, 2013. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video?idItem=6249>.

O programa objetiva refletir sobre o ambiente alfabetizador da escola, discutindo sobre os agrupamentos em sala de aula, a importância das atividades diversificadas e do planejamento voltado para o atendimento às diferentes necessidades das crianças. Também há orientações sobre o uso de jogos e brincadeiras e da literatura. A interação no ambiente escolar é vista, no programa, como uma dimensão do processo educativo a ser valorizada. A organização do espaço, desse modo, é enfocada como uma importante estratégia para garantir condições de ampliação das situações de ampliação do letramento das crianças.

- Salto para o futuro: Feira de Ciências (Série Iniciação Científica: um salto para a ciência – Parte I). TV Escola – Secretaria de Educação a Distância.

O Programa discute sobre a importância das Feiras de Ciências, evidenciando a dimensão interdisciplinar dessa atividade, a potencialidade desse tipo de ação e os significados que são construídos por alunos e professores, com base em depoimentos de professores e crianças que vivenciaram situações de exposição de trabalhos em Feiras de Ciências e de especialistas da área de Educação.



Materiais didáticos para uso em sala de aula

- **Revista Ciência Hoje das Crianças.** Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

A *Revista Ciência Hoje das Crianças* é um periódico destinado ao público infantil, com histórias em quadrinhos, cartazes, jogos, dicas de livros e de páginas da internet, textos variados sobre temas diversos. A revista aborda questões importantes e desperta a curiosidade das crianças para os fenômenos sociais e da natureza. É, pois, um ótimo material para o tratamento interdisciplinar de vários conteúdos curriculares, além de favorecer a ampliação do letramento científico dos estudantes.

- **Site: Ciência Hoje das Crianças.** <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/>>.

O *site Ciência Hoje das Crianças*, mantido pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, disponibiliza materiais diversos, como notícias, jogos, histórias em quadrinhos, vídeos a serem utilizados em sala de aula, além de possibilitar a participação no Clube do Rex, que é uma comunidade digital, e acesso ao Rádio CHC. Este *site*, portanto, pode ser um rico espaço de aprendizagem de temas variados, favorecendo aprofundamento de estudos sobre questões relevantes para a vida das crianças de forma lúdica, prazerosa.

- **CD Crianças.**

O *CD Crianças* é composto por dez poemas de Manoel de Barros musicados por Márcio De Camillo. As músicas são interpretadas por Márcio De Camillo e crianças que participam dos vocais. O mundo infantil é representado de modo poético e lúdico, possibilitando o sonho e a interpretação criativa da realidade. O contato da criança com a esfera literária e com a linguagem musical possibilita a fruição, ao mesmo tempo em que possibilita a ampliação do letramento por meio da fusão entre literatura e linguagem musical, potencializando o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos desses dois campos: Arte e Língua Portuguesa. O passeio pelo *site*: <<http://www.crianceiras.com.br/videos>>, também pode ser estimulado, pois esse espaço virtual disponibiliza gratuitamente, além de algumas músicas do CD, vídeos e cenas dos espetáculos. De modo articulado à exploração do *site* do *CD Crianças*, podem ser vivenciadas atividades de visita ao *site* da Fundação Manoel de Barros, pois no item “O Poeta” encontra-se conteúdo biográfico que pode interessar aos alfabetizandos <<http://www.fmb.org.br/>>.





Sugestões de Atividades

MOMENTO 1 (4 HORAS)

1. Leitura para deleite: **A Caminho da Escola**. Autora: Fábria Terni; ilustração: Michele Lacocca. Ed. Studio Nobel. (Obras Complementares – 2010)



2. Retomada das atividades do encontro anterior.

- Divisão da turma em quatro grupos. Cada grupo deve realizar uma das atividades abaixo (30 minutos):

Grupo 1: Elaboração coletiva de um esquema do texto “Identidade, escola e educação do campo”, com base nos esquemas trazidos por todos os integrantes da equipe.

Grupo 2: Elaboração coletiva de um esquema do texto “Infância e educação inclusiva como direito de todos”, com base nos esquemas trazidos por todos os integrantes da equipe.

Grupo 3: Escrita coletiva de um artigo de opinião sobre o seguinte tema: “A criança é um ser total, completo, indivisível”, com base nos artigos trazidos pelo integrantes da equipe.

Grupo 4: Discussão e elaboração de uma resposta coletiva às questões trazidas pelos integrantes da equipe sobre as obras indicadas na Seção “Para aprender mais”.

Grupo 5: Escolha de um dos relatos de sequência ou atividade vivenciados pelos integrantes do grupo, a partir do planejamento elaborado no encontro anterior, com um dos livros do acervo de Obras Complementares (atividade 4 do momento 2), e escrita coletiva do relato selecionado.

- Apresentação dos textos elaborados por todos os grupos para a turma.

3. Exploração do material do Caderno 3 e discussão sobre os objetivos presentes na seção *Iniciando a conversa*.

4. Elaboração de argumentos para posições contrárias ou favoráveis à interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização, com base na leitura em pequenos grupos dos textos 1 (**A interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização**) ou 2 (**Currículo e interdisciplinaridade: a construção de conhecimento de**

forma integrada). Cada grupo deverá ler um dos textos, de modo que algumas equipes farão a leitura de um texto e outras equipes, do outro texto.

5. No grande grupo, listar todos os argumentos favoráveis ou desfavoráveis à interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização e discutir sobre cada um deles.
6. Exibição do vídeo “Interdisciplinaridade e transversalidade na Educação”. Disponível em: <http://www.eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=710>, com o objetivo de registrar as principais discussões relacionadas ao ensino em uma perspectiva interdisciplinar e planejar sugestões de atividades com temas transversais e de forma interdisciplinar no Ciclo de Alfabetização. Discussão no grande grupo dos aspectos registrados durante a exibição do vídeo.





MOMENTO 2 (4 HORAS)

1. Leitura para deleite: **Na venda de Vera**. Texto: Hebe Coimbra; ilustração: Graça Lima. Ed. Mana ti (Obras Complementares – 2010).
2. Leitura em pequenos grupos dos textos 3 (**O tempo escolar em propostas interdisciplinares de ensino: a leitura como elo integrador do ensino**), 4 (**A interdisciplinaridade na sala de aula sob a perspectiva das professoras e das crianças**), 5 (**Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização: o trabalho com sequência didática**) e 6 (**Projeto didático e interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização**). Cada grupo deve ler um dos textos e discutir sobre quais estratégias foram utilizadas para articular diferentes áreas de conhecimento.
3. Elaboração, em pequenos grupos, de uma sequência didática ou projeto didático interdisciplinar, utilizando diferentes recursos didáticos.
4. Socialização do planejamento das sequências ou projetos pelos grupos, com discussão sobre as estratégias utilizadas para garantir a interdisciplinaridade.
5. Leitura, em pequenos grupos, dos relatos 1 (**A vida de Luiz Bandeira: o frevo em Pernambuco**) e 2 (**Educação no campo multisseriada: descobrindo o prazer do aprender com jogos, brinquedos e brincadeiras**). Cada grupo deve ler um dos relatos e analisar se os objetivos indicados pelas professoras foram atendidos e quais outras aprendizagens a vivência das experiências pode ter favorecido.
6. Leitura compartilhada do texto “A interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização”, comparando a análise dos relatos feita pelos autores e pela turma.



TAREFAS PARA CASA E ESCOLA

1. Rer ler os textos do Caderno 3 e elaborar uma questão para discussão no próximo encontro.
2. Vivenciar a sequência didática ou projeto didático planejado e conversar com as crianças sobre a opinião delas acerca da experiência, para socializar no próximo encontro.
3. Escolher um dos textos apresentados na seção “Sugestões de Leitura” e listar as principais ideias apresentadas no texto, para compartilhar no próximo encontro.

