

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

CADERNO
10

Integrando saberes

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

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Integrando saberes

Caderno 10

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. Integrando saberes. Caderno 10 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

120 p.

ISBN: 978-85-7783-183-8

1. Alfabetização. 2. Saberes. 3. Ensino. 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 10 | Integrando saberes

Coordenação Geral:

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

Organizadores:

Emerson Rolkouski, Telma Ferraz Leal

Autores dos textos das seções Aprofundando o Tema e Compartilhando:

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Carlos Roberto Vianna, Carolina Figueiredo de Sá, Caroline Kern, Cristina Maria Cabral dos Santos, Emerson Rolkouski, Ester Calland de Sousa Rosa, Juliana de Melo Lima, Kátia Virgínia das Neves Gouveia da Silva, Luciane Mulazani dos Santos, Nadir Peixer da Silva, Telma Ferraz Leal

Leitores Críticos:

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Carlos Roberto Vianna, Carolina Figueiredo de Sá, Caroline Kern, Cristina Maria Cabral dos Santos, Emerson Rolkouski, Ester Calland de Sousa Rosa, Juliana de Melo Lima, Kátia Virgínia das Neves Gouveia da Silva, Luciane Mulazani dos Santos, Mirna Franca da Silva de Araujo, Nadir Peixer da Silva, Telma Ferraz Leal

Apoio Pedagógico:

Laíza Erler Janegitz

Revisoras de texto:

Bruna de Paula Miranda Pereira, Maria Ângela da Motta e Suzana Helena Carneiro Verissimo

Projeto gráfico e diagramação:

Labores Graphici

Sumário

07 **Iniciando a Conversa**

09 **Aprofundando o Tema**

09 A integração de saberes nos processos de alfabetização de crianças – Carlos Roberto Vianna, Luciane Mulazani dos Santos

21 Acompanhamento do processo de aprendizagem – Emerson Rolkouski

38 O currículo inclusivo de volta ao debate: a heterogeneidade no Ciclo de Alfabetização – Telma Ferraz Leal, Kátia Virgínia das Neves G. da Silva, Carolina Figueiredo de Sá

53 Saberes docentes: construindo princípios pedagógicos para o ensino em uma perspectiva problematizadora – Juliana de Melo Lima, Telma Ferraz Leal

72 O planejamento em processo: das esferas estaduais e municipais à sala de aula a criança em foco – Nadir Peixer da Silva, Caroline Kern

81 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – um olhar sobre o processo e para o que ainda nos desafia... – Ester Calland de Sousa Rosa, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Telma Ferraz Leal

94 **Compartilhando**

94 Habitats e meios naturais – Simone Boy Leite Garcia

100 A caixa mágica dos animais – Cristina Maria Cabral dos Santos

106 Integrando saberes – Luciana Mulazani dos Santos

108 **Para Aprender Mais**

112 **Sugestões de Atividades**



Iniciando a Conversa

Ao fim de mais um ano de trabalho com o PNAIC, o último caderno de formação busca apresentar uma visão em perspectiva do percurso ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de prosseguirmos nos estudos e esforços para alcançarmos o nosso objetivo de ter como resultado do trabalho o letramento de todas as crianças nos três primeiros anos de escolaridade.

Cabe a esse caderno a tarefa de sistematizar o que foi realizado e também a de apontar novos horizontes. Com vistas a atingir esses dois objetivos, iniciamos por refletir sobre a integração dos saberes nos processos de alfabetização das crianças e a difícil tarefa de avaliar dentro dessa perspectiva. Seguimos com dois textos que retomam e enfatizam princípios fundamentais do PNAIC. E finalizamos com dois textos que apontam para futuros planejamentos, bem como ressaltam o que aprendemos nesses três anos de PNAIC.

São, portanto, objetivos desse caderno:

- Refletir sobre a integração dos saberes nos processos de alfabetização das crianças;
- Refletir sobre a avaliação escolar e a criação de instrumentos de registro;
- Refletir sobre os princípios fundamentais do PNAIC;
- Fornecer subsídios para o planejamento no âmbito do PNAIC para os próximos anos;
- Avaliar o PNAIC.



Aprofundando o Tema

A INTEGRAÇÃO DE SABERES NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Carlos Roberto Vianna
Luciane Mulazani dos Santos

Quando se fala em *integração*, pensa-se na formação de um todo pela adição ou combinação de partes. Assim, refletir sobre a *integração de saberes* é uma oportunidade de pensarmos sobre os “todos” que estão sendo trabalhados ao longo do seu processo de formação vivenciado no PNAIC.

Podemos almejar mais do que a integração? Sim, existem infinitas maneiras de misturarmos os saberes! Vamos mostrar só mais uma, uma que quase todos os professores que trabalharam na Educação Básica conhecem. As crianças adoram trabalhar com massinha de modelar. A brincadeira com as massinhas nos fornece uma imagem de como os saberes podem ser misturados: o amálgama. Pegamos um rolo de massa na cor vermelha e outro na cor amarela, esticamos bastante e cortamos pedacinhos para fabricar algumas figuras. Depois fazemos algo que os professores e pais tentam evitar: misturamos os dois rolos de massinha de cores diferentes em um só. Embolamos e esticamos... tornamos a embolar e esticar. As cores vão se misturando. Passado um tempo não dá mais para separar uma cor da outra... ficaram amalgamadas. Aí não dá pra ver onde começa uma cor e termina a outra... Na verdade, com o tempo, a massa fica com outra cor que já nem permite perceber que havia originalmente um vermelho e um amarelo. Os saberes, se fossem assim misturados, não estariam mais condicionados pela “disciplina”: a matemática seria parte integrante da música, pois as notas são escritas com um tempo certo, mas quando se aprende notação musical não se está aprendendo matemática e, por outro lado, a música é parte da história e isso nos levaria a pensar nos sons que eram ouvidos em outras épocas quando não se usavam ainda as sete notas musicais que hoje parecem “naturais”. Mas é difícil para nós trabalharmos assim pois uma das primeiras coisas que seríamos levados a pensar seria em como delimitar o tempo que gastaríamos com a história, com a arte, com a língua portuguesa e com a matemática... Na perspectiva de uma integração de saberes como amálgama, o nosso modo de planejamento teria que ser diferente desse “disciplinar”.

Ainda que não saibamos “como fazer” um amálgama de saberes, é importante que o último caderno de formação seja o de “integração de saberes” e nos exija disposição, planejamento e abertura para aprender a trabalhar com conteúdos os quais não se domina tão bem quanto outros. Mas, ao mesmo tempo que “fechamos” o terceiro ano de formação do PNAIC discutindo a integração dos saberes, queremos deixar abertas as portas para algo que possa ir além...

Se acima falamos sobre a parte da *integração*, que podemos dizer sobre os *saberes*? Assim como acontece com muitos termos e expressões que fazem parte do contexto das teorias e práticas em educação, **saberes** é difícil definir. Podemos falar sobre esse termo segundo diferentes aspectos, concepções e intenções. Quando uma criança passa a ter uma vida escolar, antes já teve contato com um conjunto de saberes decorrentes do contato com aqueles que a cercam no contexto em que vive, principalmente o familiar. Isso quer dizer que a criança não chega “vazia” de saberes na escola. Acreditar nisso significa aceitar que os saberes somente são construídos na escola, o que não é verdade. Há os saberes de fora da escola que, certamente, devem ser considerados ao longo dos processos de ensino e aprendizagem. Os saberes de fora da escola continuam a fazer parte da vida da criança quando ela já está na escola, atuando no processo global de construção de conhecimento. É nosso papel, como professores, identificar, valorizar e integrar os saberes dos alunos aos saberes escolares. Um desafio.

Quando falamos em saberes escolares, nos referimos não somente aos conteúdos específicos que fazem parte do currículo de cada uma das disciplinas escolares, tais como Língua Portuguesa, Ciências ou Matemática, mas também, e em conjunto, às discussões de procedimentos, práticas e habilidades desenvolvidas para a vida, importantes não somente para o que se espera de um aluno de sucesso, mas também para a construção de um ser humano de sucesso, que se propõe a aprender ao longo da vida.

Na intenção de integrar saberes presentes nas propostas do PNAIC, vamos passar agora a uma discussão cujo objetivo é promover reflexões a respeito da formação de professores para o ensino de alfabetização em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Artes no ciclo de alfabetização. Para isso, retomaremos alguns pontos discutidos nos Cadernos de Alfabetização de Língua Portuguesa (2013), de Formação de Matemática (2014) e também nos Cadernos de 1 a 9 da edição de 2015. Sugerimos que você retome a leitura desses materiais para rever apontamentos, conceitos e relatos que complementarão a discussão que aqui será feita, pois isso proporcionará uma maior integração dos saberes envolvidos ao longo do trabalho vivenciado no PNAIC desde o seu início.

Língua Portuguesa: integração de saberes na perspectiva dos direitos e dos tempos de aprendizagem no ciclo de alfabetização



Referência a temas tratados em outros cadernos do conjunto 2013¹.

O ensino de Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização, nos eixos Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade e Análise Linguística, tem como objetivo geral garantir a todos os alunos o direito de ler e escrever com autonomia, ou seja, ler e escrever sem precisar de leitor ou escriba, com domínio do Sistema de Escrita Alfabética. Tal direito resume os direitos gerais de aprendizagem relacionados com o ensino de Língua Portuguesa, os quais retomamos a seguir:

¹ Retirados do conjunto de cadernos de Língua Portuguesa de 2013, ano 1, unidade 1.



Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, entre 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.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, entre outros).

As atividades desenvolvidas pelo professor alfabetizador, com ponto de partida na organização do trabalho pedagógico, devem respeitar os tempos de aprendizagem dos alunos:

Alguns gêneros textuais podem ser introduzidos em um determinado ano, demandando capacidades e conhecimentos relativos a ele que podem ser aprofundados e consolidados naquele mesmo ano, e, no ano seguinte, outro gênero pode exigir que as mesmas capacidades, com maior nível de complexidade, sejam retomadas. Por exemplo, podem ser realizadas situações didáticas para desenvolver nas crianças a capacidade de elaborar inferências, utilizando, para isso, textos de determinado gênero, com determinado tipo de vocabulário e de complexidade sintática; a criança pode consolidar tal capacidade naquele mesmo ano. No entanto, no outro ano de escolaridade, podem ser realizadas outras situações didáticas em que se busca desenvolver a capacidade de elaborar inferências mais complexas, na leitura de textos mais longos, com vocabulário mais rebuscado, com estruturas sintáticas mais complexas. Desse modo, naquele ano, tal capacidade vai ser aprofundada e consolidada. Concebe-se, portanto, que há aprendizagens que

podem ser aprofundadas e consolidadas durante toda a vida das pessoas. (BRASIL, 2013, p. 32)

Considerando os direitos e os tempos de aprendizagem no ciclo de alfabetização em Língua Portuguesa, apresentamos alguns pontos para reflexão:

É enorme a quantidade de diferentes situações da vida que demandam as ações de falar, escutar, escrever e ler que podem ser levadas para a sala de aula, de forma contextualizada, como apoio às atividades de ensino de diversos gêneros textuais. É preciso apresentar e exemplificar para os alunos as relações que podem ser estabelecidas entre a oralidade e a escrita e incentivar que eles estabeleçam tais relações.

Para planejar e desenvolver suas práticas sobre oralidade, leitura e escrita, o professor precisar estar atento aos saberes prévios de seus alunos, aos seus interesses e aos seus modos de lidar com os saberes escolares porque é preciso considerar que as crianças têm diferentes tempos de aprendizagem que precisam ser respeitados. Para isso, pesquisar, apresentar e valorizar as práticas orais e escritas das crianças, tanto as realizadas antes quanto as desenvolvidas depois que elas ingressam na vida escolar, são ações importantes a serem realizadas pelos professores.

Não se pode perder de vista o universo com o qual se está trabalhando no ciclo de alfabetização. Deve ser respeitado o fato de que o mundo da criança é lúdico, criativo e cheio de fantasias, características que não precisam ser anuladas em sala de aula, dada a grande quantidade de recursos didáticos que podem ser utilizados pelo professor, de forma responsável e planejada, neste contexto, tais como jogos, brincadeiras, cantigas, passeios etc.

As atividades de leitura e escrita são práticas sociais importantes para a leitura e interpretação de mundo, essenciais para o desenvolvimento da cidadania. É preciso despertar nos alunos o gosto pela leitura e fundar as bases para a formação de leitores críticos.

O uso da língua, tanto nos gêneros orais quanto escritos, requer que se observe sua historicidade, seus contextos, suas determinações sociais. O uso dinâmico da língua é determinado por aqueles que desenvolvem as práticas de oralidade, escrita e leitura da língua.

O trabalho interdisciplinar pode ser realizado com apoio na oralidade, leitura e escrita.

Todos esses – e outros mais que podem ser elencados e discutidos – marcam a importância do professor alfabetizador na formação das crianças, já que, para garantir a todas o direito a ler e escrever com autonomia, é preciso percorrer um caminho especializado de integração de saberes.





Matemática: integração de saberes na perspectiva do papel do lúdico e da necessidade de aproximação ao universo da criança no ciclo de alfabetização

No caderno de apresentação dos cadernos de Matemática da formação do PNAIC de 2014, o professor Antonio José Lopes descreve assim a Matemática:

Dentre as disciplinas escolares, a matemática é uma das mais antigas, sendo ensinada em praticamente todos os lugares do mundo. A aprendizagem matemática não acontece exclusivamente na escola, com as crianças vendo os professores escrevendo definições e exercícios na lousa ou mandando fazer tarefas dos livros didáticos. Aprende-se matemática no dia a dia, observando as coisas ao redor e colocando-as em relação. Aprende-se matemática também nas relações sociais, trocando ideias com os colegas, observando as atividades dos pais em casa ou no trabalho, indo à escola ou passeando, observando as coisas da natureza e do lugar em que se vive na cidade, no campo ou na praia, tanto em atividades de lazer quanto na prática de esportes, nas brincadeiras e jogos, lendo um livro de histórias ou ainda prestando atenção no noticiário que se ouve no rádio ou se vê passar na televisão. (LOPES, 2014, p. 33)

Essa caracterização da matemática nos ajuda a entender porque a proposta de Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento está em consonância com as propostas para alfabetização em Língua Portuguesa. Vista assim, a Alfabetização Matemática é entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas (somar, subtrair, multiplicar e dividir).

A professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca estende o conceito ao tratar da proposta de uma Alfabetização Matemática preocupada com “as diversificadas práticas de leitura e escrita que envolvem as crianças e com as quais as crianças se envolvem no contexto escolar e fora dele”:

A Alfabetização Matemática [...] refere-se ao trabalho pedagógico que contempla as relações com o espaço e as formas, processos de medição, registro e uso das medidas, bem como estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, mobilizando procedimentos de identificação e isolamento de atributos, comparação, classificação e ordenação. Tais relações, processos e estratégias devem ser contemplados em situações significativas para as crianças. (FONSECA, 2014, p. 31)

O que são situações significativas para as crianças? Que conceitos e habilidades matemáticas são necessários para que a criança possa ser considerada alfabetizada dentro dessa perspectiva? Os direitos de aprendizagem de Matemática nos eixos



Referência a temas tratados em outros cadernos do conjunto 2014².

estruturantes Números e Operações, Pensamento Algébrico, Geometria, Grandezas e Medidas e Educação Estatística, discutidos no caderno de apresentação de Matemática, nos ajudam a buscar respostas para essas questões. Retomamos, então, a apresentação de tais direitos para evidenciar que, em Matemática, a criança tem direito a aprender a:

Direitos gerais de aprendizagem: Matemática

Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta a necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção.

Reconhecer regularidades em diversas situações, de diversas naturezas, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas.

Perceber a importância da utilização de uma linguagem simbólica universal na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação.

Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução.

Fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas. Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação potencializando sua aplicação em diferentes situações.

Que encaminhamentos metodológicos possibilitariam o desenvolvimento dos Direitos de Aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização?

Os grandes destaques para o trabalho com Alfabetização Matemática apresentado e discutido nos eventos de formação do PNAIC são: o papel do lúdico e do brincar e a necessidade de aproximação ao universo da criança, respeitando seus modos de pensar e sua lógica no processo da construção dos conhecimentos. Isso nos levou a elencar os seguintes pontos que resumem esta questão:

Os alunos do ciclo de alfabetização possuem entre 6 e 8 anos de idade e, portanto, são crianças. Devemos sempre nos lembrar que crianças pensam como crianças.

Desenhos são registros que exibem formas de pensar das crianças na resolução de problemas, formas essas que devem ser respeitadas, valorizadas e incentivadas.

Não só os registros precisam ser respeitados e valorizados, mas também o uso do corpo.

Pode-se e deve-se trabalhar com a oralidade na Alfabetização Matemática, principalmente na discussão e resolução de situações-problema.

² Retirados do Caderno de apresentação que faz parte do conjunto de cadernos de Matemática de 2014.



As situações-problema são um importante encaminhamento para a Alfabetização Matemática pois envolve o desenvolvimento de estratégias e o debate de soluções, desenvolvendo o pensamento lógico.

É importante convidar e permitir que as crianças participem da criação de recursos didáticos, tais como quadros, cartazes, livros, cantinhos, calendários, gráficos, tabelas. Isso é mais significativo do que receber pronto.

Há muitos ganhos quando os alunos trabalham em grupo, pois desenvolvem seus processos de argumentação e comunicação matemática.

O erro faz parte do processo de aprendizagem: mais que corrigido, ele deve ser problematizado mediante estratégias e metodologias adequadas, em um ambiente que valorize as interações.

Por fim, recorrer aos jogos, brincadeiras e outras práticas sociais em aproximação ao universo da criança nos trazem um grande número de possibilidades de tornar o processo de Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento significativo para as crianças. Os relatos de experiência apresentados neste caderno mostram vários exemplos de encaminhamentos metodológicos nesse sentido. Como sugestão, resultante das discussões e reflexões aqui feitas, recomendamos que você se sinta encorajado a usar as coisas que estão presentes em nossos afazeres diários, no mundo que nos rodeia, e explorar situações matemáticas possíveis e desejáveis de serem levadas para dentro das salas de aula. É importante que os saberes e experiências vividos fora da escola não sejam vistos como algo isolado e completamente sem ligação com aquilo que acontece e é experienciado dentro da escola. Entender a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento impõe o constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais, sejam elas do mundo da criança, como os jogos e brincadeiras, sejam elas do mundo adulto e de perspectivas diferenciadas.

Ciências Naturais: integração de saberes na perspectiva do trabalho com a compreensão das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade no ciclo de alfabetização

Em geral, o cotidiano das crianças é rico de situações de natureza científica com grande potencial de instigar o pensamento e o raciocínio. É comum vê-las perguntando: “por que isso acontece?”, “como funciona?”, “como se faz?”, “e se fosse assim?”; além de fazerem outras perguntas, como: “como o ralo do banheiro puxa a água?” ou “por que o arco íris é colorido?”. Questões como essas fazem parte do universo infantil porque a criança é curiosa em relação ao mundo que a cerca. Aproveitar as curiosidades dos alunos e explorar situações e contextos problematizáveis é uma das características do processo de Alfabetização Científica, partindo da cultura e histórias de vida, das experiências e conhecimentos prévios das crianças. Problematizar e organizar para que as crianças pensem e ajam

cientificamente frente a problemas e ao mundo que as cerca é mais do que ensiná-las como memorizar nomes de cientistas ou reproduzir experiências.



Referência a temas tratados em outros cadernos do conjunto 2013³.

É importante, para nossa discussão a respeito da Alfabetização Científica, uma retomada da leitura dos direitos de aprendizagem de Ciências da Natureza e dos eixos estruturantes que foram discutidos nos primeiros cadernos de formação do PNAIC:

Direitos gerais de aprendizagem: Ciências Naturais

Elaborar compreensões sobre o mundo condizentes com perspectivas atuais da comunidade científica.

Entender que as compreensões sobre o mundo são produções humanas, criadas e influenciadas por seus contextos históricos.

Fazer uso da compreensão sobre o mundo para estabelecer a relação entre o conhecimento que se produz sobre este mundo e as aplicações e produtos que tal conhecimento possibilita gerar. Refletir criticamente sobre o efeitos de ambos – compreensão e produtos – para a vida social e política dos cidadãos.

De modo geral, a garantia dos Direitos de Aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos está relacionada aos seguintes eixos estruturantes:

Eixos estruturantes de ensino das Ciências Naturais

Compreensão conceitual e procedimental da ciência: refere-se à obrigatoriedade da escola de proporcionar aos alunos entendimento de conhecimentos científicos básicos e mostrar como tais conhecimentos foram construídos. Portanto, envolve tanto a compreensão de conceitos quanto a compreensão das diversas maneiras como tais conceitos foram produzidos.

Compreensão sociocultural, política e econômica dos processos e produtos da ciência: remete ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, para práticas que possibilitem o reconhecimento da ciência como atividade humana. Visa à construção da ideia de que o conhecimento científico é feito por pessoas que organizam ideias e desenvolvem técnicas a serem utilizadas na busca de elementos para construção do entendimento acerca do que estudam. Ao se conceber a ciência como atividade humana, assume-se que fatores sociais, culturais, políticos e econômicos interferem no processo de construção de conhecimento.

Compreensão das relações entre ciência, sociedade, tecnologia e meio ambiente: diz respeito à utilização do conhecimento científico e aos desencadeamentos que o seu uso traz.

³ Retirados do conjunto de cadernos de Língua Portuguesa de 2013, ano 1, unidade 5.



Para a realização de práticas pedagógicas estruturadas sob tais eixos, é relevante termos clareza dos direitos de aprendizagem especificamente relacionados a cada um deles, e também de pontos importantes como:

A ciência constrói conhecimento sobre os fenômenos naturais, o que auxilia na compreensão do mundo que nos cerca.

A leitura e a escrita podem ser desenvolvidas a partir de textos que usam o vocabulário da ciência.

“Fazer ciência” um modo particular de se construir conhecimento sobre o mundo.

Há inúmeras fontes válidas de informações científicas e tecnológicas que podem ser utilizadas em sala de aula.

A ciência e a tecnologia são parte da vida cotidiana.

O saber científico é provisório, sujeito a mudanças.

O conhecimento científico pode ser utilizado para tomar decisões no dia a dia.

É possível identificar benefícios e malefícios provenientes das inovações científicas e tecnológicas.

A ciências e a tecnologia foram produzidas pelo homem ao longo da história.

A ciência e a tecnologia afetam o bem-estar, o desenvolvimento econômico e o progresso das sociedades.

O conhecimento de conceitos das Ciências da Natureza envolve curiosidade, busca de explicações por meio de observação, experimentação, registro e comunicação de ideias utilizando diferentes linguagens.

Ciência, Tecnologia e Sociedade se interrelacionam.

É possível “fazer Ciência” e aprender Ciências em diferentes espaços de Educação e com diferentes tipos de literatura.

Assim, as práticas e a organização do trabalho do professor que ensina Ciências da Natureza no ciclo de alfabetização na perspectiva da Alfabetização Científica devem mobilizar saberes a respeito dos significados da Alfabetização Científica, da caracterização do “fazer Ciência”, do percurso histórico do desenvolvimento da Ciência, do ensino de Ciências em diferentes espaços de educação, da experimentação como forma de conhecer e fazer Ciência, das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade e das diferentes linguagens utilizadas na Alfabetização Científica.

No trabalho com estes objetivos é fundamental manter a referência ao uso de atividades contextualizadas à realidade dos alunos, ao uso e à criação de atividades lúdicas, ao uso de recursos tecnológicos, bem como à discussão sobre diferentes linguagens que trazem elementos do mundo das Ciências.

Ciências Humanas e Artes: integração de saberes na perspectiva do trabalho com a compreensão das práticas sociais e culturais no ciclo de alfabetização

No ciclo de alfabetização, a educação tem como uma de suas missões iniciar um trabalho que trata da diversidade da espécie humana levando os alunos a compreenderem semelhanças e interdependência entre todos nós. Essa é uma ação importante para a descoberta de si mesmo e do outro, o que leva ao reconhecimento de que cada um de nós tem sua história, sua cultura e seus modos e tempos de agir e de pensar. A alfabetização em Ciências Humanas é parte importante desse processo uma vez que visa a contribuir para a compreensão do mundo físico e da realidade cultural, social e política. O trabalho com História e Geografia, por exemplo, pode tratar do tema tempo na perspectiva da discussão a respeito do passado, presente e futuro e da identificação de diversas realidades vivenciadas pelo homem, que passam por diferentes aspectos ligados à religião, educação, economia, alimentação, linguagem, etc. Estas são questões que, debatidas com as crianças de forma planejada e contextualizada, podem contribuir para o desenvolvimento de cidadãos críticos conhecedores de si e daqueles que os cercam.

Com relação ao ensino de Artes no ciclo de alfabetização, tais como teatro, música, dança e artes visuais, trata-se de uma excelente oportunidade de aproximação ao universo criativo e inventivo das crianças para uma educação ampla a respeito da cultura e da linguagem. Trabalhos interdisciplinares ou específicos que se utilizam da linguagem artística permitem que os alunos se envolvam com atividades que mobilizam a construção de conhecimentos não somente sobre o conteúdo da disciplina de Artes, mas também sobre aspectos importantes para a formação das crianças nesta faixa etária, tais como o trabalho em grupo, a sensibilidade, o respeito, a afetividade, a integração e a formação cultural.

Organização do trabalho escolar e recursos didáticos para alfabetização de crianças com trabalhos interdisciplinares

O quê ensinar? Como ensinar? Para quê ensinar?

Iniciamos esta seção com estas perguntas porque sabemos que elas são importantes e que fazem parte dos momentos de reflexão, de dúvidas e de busca por certezas que, via de regra, habitam de forma quase permanente os pensamentos dos professores a respeito de suas práticas e teorias. No ensino no ciclo de alfabetização, as perguntas “o quê?”, “como?” e “para quê?” carregam uma responsabilidade atrelada ao compromisso com a formação de crianças em seus anos iniciais na escola, o que significa dizer que o professor alfabetizador tem seu papel no processo de desenvolvimento pessoal e profissional das gerações futuras.

Para os professores, as respostas para tais perguntas podem vir de processos de formação inicial e continuada, de vivências, de reflexões e de troca de experiências.





Em todas essas situações, é importante que se esteja aberto a sempre aprender e integrar novos saberes, ampliando aquilo que se conhece e que se faz.

Importa dizer que a constante busca, por parte do professor, em responder a estas perguntas a cada novo desafio que se apresenta em sala de aula tem impacto na organização do trabalho escolar no ciclo de alfabetização, resultando em práticas inovadoras, comprometidas e estimulantes para os alunos. Não podemos nos esquecer que quando falamos de alfabetização “na idade certa” estamos nos referindo a um trabalho docente realizado com crianças que têm entre 6 e 8 anos de idade e que, portanto, são ativas, curiosas e ávidas pelo saber. Na escola, dificilmente conseguem ficar quietas, paradas e organizadas enquanto o professor pretende dar uma aula “sossegada”. Pode parecer que isso é um problema, mas não é! Ao contrário, as características comuns ao universo da criança podem enriquecer a prática do professor se ele optar por mobilizar a energia e a inquietude das crianças para a construção da vontade e do prazer de aprender, da consciência de que estão aprendendo e do sentimento de se sentirem incluídas e valorizadas por meio da aprendizagem.

As respostas? Não há receita ou magia. O que há são as situações da vida docente que geram, por si mesmas, as oportunidades para a organização de trabalho pedagógico em torno de um planejamento intencionalmente estruturado para que se garantam os direitos de aprendizagem das crianças de modo que sejam alfabetizadas na idade certa de acordo com os pressupostos que discutimos no PNAIC. Observe sua sala de aula, preste atenção em seus alunos, escute o que eles têm a dizer, perceba-se como alfabetizador; isso ampliará suas possibilidades de planejamento e de ação.

Já que falamos sobre compartilhamento de experiências e desenvolvimento de novas práticas, observe e reflita como os relatos de experiência que formam esse caderno “dão vida” às atividades do PNAIC evidenciando temas como:

- a presença do lúdico, dos jogos e das brincadeiras;
- a utilização de elementos da cultura e do meio social das crianças;
- o desenvolvimento do pensamento crítico;
- o desenvolvimento do prazer pela leitura;
- a valorização da oralidade por meio da conversa e do debate;
- a utilização de recursos didáticos criativos e acessíveis;
- a ampliação dos espaços de aprendizagem para além da sala de aula;
- a organização dos espaços e dos tempos de aprendizagem;
- a criatividade, o empenho e a dedicação na realização da prática docente.

Essa é uma lista que pode – e deve – crescer. Como tarefa que irá lhe ajudar a responder às perguntas que abrem este capítulo, pense sobre outras questões que lhe chamaram a atenção ao ler e conhecer práticas de professores que, como você, fazem parte da rede de formação do PNAIC.

Nas suas reflexões, considere que é importante, no ciclo de alfabetização, que as atividades pedagógicas sejam realizadas de forma interdisciplinar. Mas o que é ser interdisciplinar? Em síntese, significa propor, desenvolver e avaliar ações – de escrita, leitura, interpretação e reflexão – de maneira articulada envolvendo diversas áreas do conhecimento. Por exemplo, é interdisciplinar uma atividade alfabetizadora sobre a poluição de um rio próximo à escola, proposta para os alunos de forma que eles investiguem a situação estudando o ciclo da água (Ciências da Natureza), a ocupação territorial das margens (Ciências Humanas) e o volume de água contaminada (Matemática) e apresentem um relatório na forma de notícia de jornal (Língua Portuguesa) e de uma representação gráfica (Artes). Não necessariamente todas as áreas devem estar envolvidas ao mesmo tempo, o que importa é a articulação realizada entre as áreas de conhecimento presentes.

Pensando sobre esse exemplo e conhecendo os relatos apresentados, percebemos que o trabalho interdisciplinar requer do professor: conhecimento de diferentes conteúdos que fazem parte do currículo do ciclo de alfabetização, criatividade, organização, planejamento, ampla visão do currículo escolar e disposição para o trabalho em equipe. Além disso, os recursos didáticos têm um papel importante para o exercício da interdisciplinaridade na escola.

Vamos, então, à leitura dos próximos capítulos, que apresentam os relatos de experiências de professoras alfabetizadoras que recheiam e enriquecem este caderno. São narrativas de atividades realizadas com destaque em suas escolas, exemplos de como a interdisciplinaridade e a integração de saberes podem ser realizadas, na prática, no ciclo de alfabetização. Trata-se de atividades de alfabetização sobre diversos conteúdos do currículo escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando aspectos que revelam o que tais professoras pensam sobre “**o que ensinar?**”, “**como ensinar?**” e “**para que ensinar?**”.

Todas as autoras são professoras alfabetizadoras que fizeram parte da rede do PNAIC de 2014 e incluíram as atividades relatadas em suas práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização em suas escolas. Agradecemos a elas a enorme contribuição dada a este caderno.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo na alfabetização**: concepções e princípios, ano 1, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo na alfabetização**: concepções e princípios, ano 1, unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2014.





ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Emerson Rolkouski

Uma das demandas recorrentes nos cursos de formação do PNAIC é sobre a avaliação e a construção de instrumentos de avaliação. O objetivo deste texto é justamente este: o de discutir sobre a construção desses instrumentos tomando como ponto de partida os documentos já publicados no PNAIC e também aqueles disponíveis no SisPACTO. A partir da leitura deste texto, a intenção é auxiliar os professores alfabetizadores a construir instrumentos de avaliação em todas as áreas, que aqui serão ilustrados por meio de relatos de experiências.

Neste texto não trataremos das avaliações em larga escala, tendo em vista que o professor alfabetizador encontrará uma discussão sobre essas formas de avaliação no Caderno para Gestores como, por exemplo, sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização. Nesse mesmo Caderno, encontramos a abordagem da problemática da avaliação e progressão no Ciclo de Alfabetização, que, por esse motivo, também não será abordada nesse texto.

O Caderno Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões inicia apontando a dificuldade que professores explicitam em avaliar seus alunos:

São muitos os professores que, em encontros de formação continuada, explicitam dificuldades para avaliar seus alunos. São muitas também as pesquisas responsáveis por evidenciar que, de fato, avaliar não é uma tarefa fácil e que, muitas vezes, crianças com conhecimentos semelhantes em relação a determinado conteúdo recebem pontuações diferentes na avaliação do professor. (BRASIL, 2012a)

Com vistas a ilustrar essas dificuldades, nos momentos em que discutimos sobre o tema avaliação, em nossas formações, temos fornecido um instrumento de avaliação previamente respondido por uma criança e solicitado aos professores participantes que façam uma correção do instrumento, de modo individual. Em uma escala de 0 a 10, as notas têm variado entre 3 e 9 pontos. Tal situação causa grande desconforto entre os participantes, mas nos ajudam a ilustrar a subjetividade que existe em instrumentos como esse.

Além de outros fatores, é também por esse motivo que se enfatiza a importância da utilização de vários instrumentos de avaliação e que podemos considerar uma avaliação em larga escala, por exemplo, como apenas mais um desses instrumentos, não devendo assumir posição de destaque para balizar o trabalho pedagógico. Seja porque ocorre em um momento muito pontual, seja porque, de fato, é bastante limitado, ela não nos possibilita acompanhar o desenvolvimento de uma série de conhecimentos e habilidades necessários às crianças. Para citar dois exemplos: na área de Língua Portuguesa não é possível um instrumento como esse avaliar a oralidade, bem como, na área de Matemática, não é possível aferir conhecimentos relativos à lateralidade (BRASIL, 2014b).

Essa multiplicidade de estratégias de avaliação deve estar coerente com os princípios elencados no PNAIC, sobretudo pelo seu caráter inclusivo, que enfatiza a necessidade de considerarmos a heterogeneidade da escola brasileira. E, para que essas estratégias se tornem aliadas em redirecionamentos necessários da prática

pedagógica, bem como para um efetivo acompanhamento do desenvolvimento da criança, são necessários instrumentos adequados de registro, sobre os quais iremos nos debruçar com maior detalhamento.

Em qualquer processo avaliativo, é preciso clareza sobre o que as crianças precisam aprender:

Delimitando o que as crianças precisam aprender, torna-se mais clara a ação avaliativa. Ainda assim, é preciso se pensar em quais são as estratégias de avaliação a serem adotadas e quais tipos de instrumentos favorecem mais a identificação do que os estudantes aprenderam em relação a determinado conteúdo. (BRASIL, 2012a, p. 13)

Podemos então considerar que primeiramente necessitamos delimitar o que as crianças precisam aprender; a partir daí criar estratégias de avaliação, que podemos e devemos considerar também como ricos momentos de aprendizagem; e, finalmente, a criação de instrumentos de registro.

Para delimitar a aprendizagem em cada uma das áreas, os Direitos de Aprendizagem podem servir de balizadores, sem necessariamente serem considerados como amarras, tendo em vista as especificidades de cada região, escola, aluno. Os Direitos de cada área estão elencados no primeiro texto deste Caderno, e também já foram discutidos nos Cadernos de 2012 (BRASIL, 2012b), sendo os Direitos da área de Matemática detalhados nos Cadernos de 2014 (BRASIL, 2014a).

Cada uma das áreas possui sua especificidade, sendo algumas divididas em linguagens, como Artes, e outras em eixos, como, por exemplo, a Língua Portuguesa. Essas nuances devem ser consideradas na construção das estratégias de avaliação, bem como nos instrumentos de acompanhamento.

No caso da Língua Portuguesa, temos quatro eixos interdependentes: Leitura, Escrita, Oralidade, Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética. Esses eixos podem sugerir a construção de estratégias avaliativas e instrumentos de registro separados.

Em Brasil (2012a), encontramos tabelas do que pode ser considerado, em cada eixo, como importante constar em estratégias avaliativas e, conseqüentemente, nos instrumentos de registro. Como exemplo, temos o que deve ser enfatizado para o eixo Leitura e Produção de Textos:

Para o Eixo Leitura:

Capacidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Reconhecer a finalidade do texto	X	X	X
Localizar informações	X	X	X
Identificar o tema / o sentido do texto	X	X	X
Elaborar inferência	X	X	X
Estabelecer relação entre partes do texto, por meio e pistas que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes)			X
Compreender o sentido de expressões / palavra do texto			X
Estabelecer relação e intertextualidade			X





Eixo Produção de Textos

Capacidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever com legibilidade	X	X	X
Adequar o texto aos propósitos da situação de escrita	X	X	X
Utilizar conhecimentos sobre as características do gênero solicitado	X	X	X
Escrever com segmentação	X	X	X
Utilizar mecanismos coesivos (pronominalização, substituição lexical, uso de articuladores...)			X
Estrutura parágrafos e períodos do texto (morfossintaxe)			X
Pontuar o texto			X
Usar letra maiúscula			X
Escrever com correção ortográfica			X
Selecionar vocabulário adequado e variado para compor o texto			X

A partir da elaboração de quadros como esses, em que se delimita o que deve ser enfatizado e o que se quer avaliar, passa-se à construção de estratégias adequadas ao ano. Finalmente, é importante considerar instrumentos de registro, que podem se utilizar da escala Likert de três pontos: Atende, Não Atende, Atende Parcialmente. Por exemplo:

Aluno:			
Capacidade	Atendeu	Não Atendeu	Atendeu Parcialmente
Reconhece a finalidade do texto			
Localiza informações			
Identifica o tema/sentido do texto			
Elabora inferências			
Estabelece relações entre partes do texto, por meio de pistas que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes)			
Compreende o sentido de expressões/palavra do texto			
Estabelece relação de intertextualidade			

Considerando a diversidade de estratégias avaliativas e necessárias ao fazer pedagógico, tais instrumentos de registro podem ser específicos para uma determinada atividade. No eixo Oralidade, em Brasil (2012a), encontramos a sugestão seguinte:

1. Pesquisar na biblioteca ou no cantinho de leitura da sala quais as obras que registram lendas.
2. Listar os títulos de algumas lendas para a turma.
3. Fazer uma votação para eleger qual lenda a professora contará.
4. Organizar uma roda para contação da lenda escolhida.
5. Após, organizar a turma em duplas ou grupos e pedir para que elas escolham uma lenda para apresentar para a outra turma.
6. Solicitar às duplas que leiam a lenda e ensaiem a melhor forma de contar para os alunos de outra turma.

Para essa atividade, o seguinte instrumento de registro pode ser utilizado:

Aspectos a serem observados	Atendeu	Não atendeu	Atendeu parcialmente
Realizaram mudanças de tom na voz no momento de representar os diferentes personagens?			
Realizaram mudança da voz nas sucessivas fases da história?			
Realizaram mudança da voz nas diferentes sensações que se pretende despertar no ouvinte (medo, alívio, curiosidade etc.)?			
Utilizaram a entonação ritmo e timbre no momento da contação?			
Utilizarem gestos, expressões fisionômicas e mímicas como recurso simbólico para apreender melhor o sentido do texto que está sendo narrado?			
Utilizaram o discurso na terceira pessoa?			
Utilizaram a repetição como forma de garantir a progressão textual e a interação com os ouvintes?			
Utilizaram a repetição como forma de contribuir para coerência textual e organização tópica?			
Escolheram os recursos lexicais adequados ao gênero?			
Utilizaram a repetição como recurso argumentativo para aceitação moral e/ou ensinamento da lenda?			
Utilizaram os marcadores conversacionais de forma adequada?			
Conseguiram reproduzir a sequência narrativa da lenda?			





Ainda que se tenha delimitado o que se deseja avaliar, isso não garante objetividade ao processo avaliativo e de registro. Observa-se que o que um professor considerar como “Atendeu” outro pode considerar “Não Atendeu” e isso depende de diversos fatores, entre eles, o conhecimento do professor sobre aspectos pedagógicos e pertinentes à própria área.

Uma maneira de termos total objetividade nesse processo é a construção de instrumentos de avaliação estritamente de múltipla escolha, tal como ocorre com as avaliações em larga escala, o que, já sabemos, possui indesejáveis limitações. Há ainda escolas que optam por realizarem “avaliações externas” que, no limite, substituem as avaliações realizadas pelo professor regente. Isso não somente se constitui em uma maneira inadequada de monitoramento do trabalho dos professores como o afasta desse importante momento.

A objetividade no processo avaliativo não deve ser vista como um entrave, mas sim como uma oportunidade para a discussão entre os pares, sem necessariamente se almejar um consenso. Nas discussões com a equipe pedagógica, entre os professores da própria escola e nos momentos de formação, haverá, certamente, um grande aprendizado e troca de experiências que ampliam os saberes de todos.

Há ainda uma outra questão a ser problematizada, que diz respeito à especificidade de cada área, e talvez aqui resida uma das maiores dificuldades em se registrar os avanços dos alunos. Como ilustração, vamos tomar o caso da Matemática.

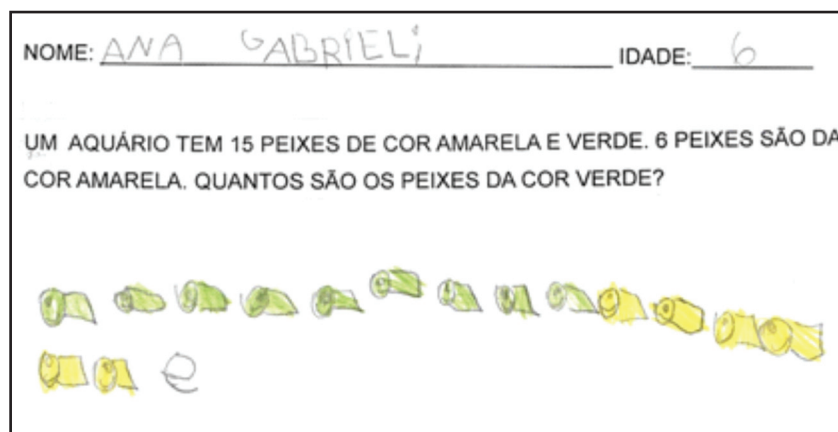
Vamos partir dos Direitos de Aprendizagem no eixo Números (BRASIL, 2012c, p. 74), particularmente no que se refere à resolução de situações-problema, um dos aspectos fundamentais a serem contemplados na Educação Matemática. Diz o referido documento:

Eixo	Direito de Aprendizagem: Elaborar, interpretar e resolver situações-problema do campo aditivo (adição e subtração), utilizando e comunicando suas estratégias pessoais, envolvendo os seus diferentes significados			
Números e Operações		Ano 1	Ano 2	Ano 3
	Composição (juntar e separar).	I/A	A/C	A/C
	Comparação (comparar e completar).	I	A	A/C
	Transformação (acrescentar e retirar).	I/A	A/C	A/C
	Construir a notação aditiva, lendo, escrevendo e interpretando situações vivenciadas,; produzir diferentes composições aditivas para uma mesma soma.	I/A	A/C	C
	Descobrir regularidades da estrutura aditiva que permitam o desenvolvimento de estratégias de cálculo mental.	I	A/C	A/C

Suponha que, a partir dessa tabela, possamos construir um instrumento de registro justapondo a escala Lilkert sugerida:

	Atendeu	Não Atendeu	Atendeu Parcialmente
Composição (juntar e separar)			
Comparação (comparar e completar)			
Transformação (acrescentar e retirar)			
Construir a notação aditiva, lendo, escrevendo e interpretando situações vivenciadas; produzir diferentes composições aditivas para uma mesma soma.			
Descobrir regularidades da estrutura aditiva que permitam o desenvolvimento de estratégias de cálculo mental.			

Agora vamos tomar a resolução de uma criança de um primeiro ano em um problema de composição (BRASIL, 2014c, p.9):



Arquivo dos autores

O que poderíamos dizer a respeito? Ela 'Atendeu' (pois conseguimos perceber que desenhou os 15 peixes e efetivamente pintou a quantidade correta de peixinhos nas cores indicadas)? Ou deveríamos dizer que ela 'Atendeu Parcialmente' (pois não indicou a resposta ou a indicou espelhando o número 9)? Ou ainda que ela 'Não Atendeu' (visto que não utilizou a notação adequada)?

Há ainda o caso de crianças que com a ajuda de materiais manipuláveis conseguem oralmente fazer o problema, mas possuem dificuldades na escrita e sequer conseguiriam iniciar o processo de resolução com lápis e papel. É necessário, portanto, desdobrarmos o instrumento para podermos registrar com maior clareza a aprendizagem da criança, inserindo outras particularidades pertinentes ao próprio conhecimento. Nesse caso, pode ser adequado observar se a criança resolve o





problema com o apoio de materiais manipuláveis, com o apoio de desenhos, utilizando números e tentativas, ou ainda imediatamente por meio de uma subtração.

O fato de o ato de avaliar, em seus diferentes aspectos – seja na criação da estratégia avaliativa seja no registro –, ser um processo bastante complexo, não deve desestimular a ação. Acreditamos que a discussão é importante, muitas vezes decisiva para a vida do aluno, e traz relevantes contribuições para os que dela participam.

Avaliação em um contexto interdisciplinar

Na seção anterior, tratamos de problematizar a avaliação tomando exemplos de duas áreas: a Língua Portuguesa e a Matemática. Trata-se de momentos em que o professor tem sua atenção voltada àquele componente curricular em específico, criando estratégias avaliativas direcionadas a determinados conhecimentos.

No PNAIC 2015, o foco são as práticas interdisciplinares e muitos projetos e sequências didáticas foram relatados por professores de diferentes contextos socioeducacionais e regiões do Brasil. O fato das práticas serem interdisciplinares não impossibilita a criação de instrumentos de registro de aprendizagem que permitam fornecer ao professor o que cada criança aprendeu com aquele momento. Muito pelo contrário: deve ser parte importante do planejamento do projeto e da sequência.

Vamos tomar como exemplo o relato a seguir:



O LUGAR ONDE VIVO

Relato de experiência da professora Sabrina M. de Andrade Stahelin, da Escola Municipal Alminda Antônia de Andrade, do Município de Piên, Paraná, orientada no PNAIC por Norilda G. Sacht.

Os alunos de terceiro ano trocaram correspondência com alunos de outra escola para compartilharem opiniões a respeito do que pensam sobre o lugar onde vivem. A Escola Alminda localiza-se em Trigolândia, Distrito de Piên, Estado do Paraná. Todos os participantes moram em Piên, município localizado na região sudeste do Estado, e essa história começou com as propostas de atividades, detalhadas a seguir. A turma do terceiro ano, tem vinte e seis alunos. O interesse foi o de debater com eles questões sobre a história e a administração do Município. O trabalho foi realizado ao longo de quinze dias, com o objetivo de levar cada criança a:

- Conhecer a história do lugar onde vive;
- Debater questões sobre o tema moradia;
- Entender como se dá a administração do Município;
- Conhecer a realidade de outras crianças que vivem no mesmo lugar que ela;

- Exercitar oralidade, leitura, interpretação de textos e escrita;
- Resolver situações-problema;
- Realizar operações matemáticas e interpretação de gráficos e tabelas;
- Registrar o contexto da realidade estudada por meio de desenho, oralidade e escrita;
- Utilizar diferentes gêneros textuais, tais como cartas, texto informativo e notícias.

Para começar as atividades sobre o tema, a turma iniciou com uma conversa sobre o lugar onde vive. Em sala de aula, fizeram a leitura e interpretação de um texto organizado pela professora e entregue aos alunos⁴. A origem do nome e a história do Município foram os temas discutidos, levando a reflexões sobre as condições atuais de Piên.

Feita a leitura e interpretação do texto informativo sobre a história do Município, a professora leu para a turma o livro “As casas de ontem e de hoje”, autoria de Carlos Reviejo e ilustrado por Teresa Novoa, do acervo de Obras Complementares.

A turma conversou sobre a história lida e sobre as ilustrações apresentadas no livro, discutindo assim o tema moradia. Os alunos, a pedido da professora, desenharam e descreveram em seus cadernos como são as casas do bairro onde moram e o que pensam sobre como são as casas de hoje e como eram as casas de antigamente, mostrando as mudanças que aconteceram.



Reprodução



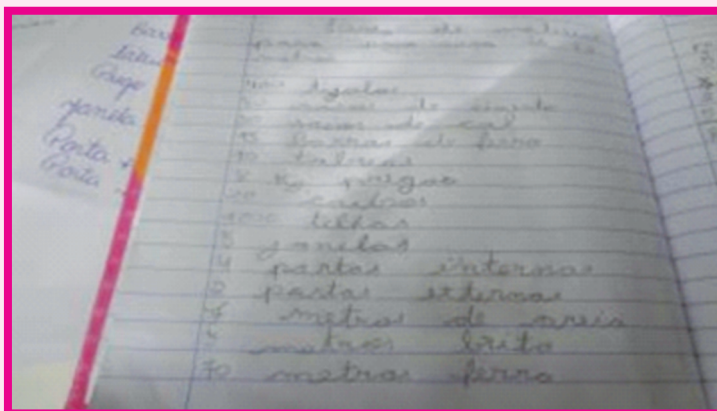
Arquivo dos autores

Produção de aluno sobre as casas de seu bairro.

⁴ O conteúdo do texto foi adaptado de informações retiradas do site da Prefeitura do Município. Disponível em: <<http://www.pien.pr.gov.br/historia>>. Acesso em: março de 2015.



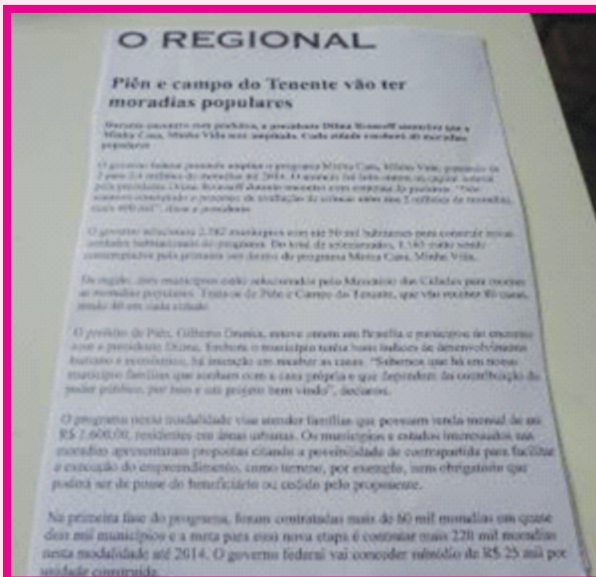
Feita a atividade de produção escrita e de desenhos sobre as casas do bairro onde moram, as crianças conversaram sobre como se constrói uma casa, os materiais necessários para a construção, o custo, quem constrói casas. Muito curiosos que estavam sobre isso, a professora propôs uma investigação: como atividade para casa, pediu para os alunos pesquisarem, com um pedreiro, quais são os materiais necessários para se construir uma casa de 70 m². No dia seguinte, os alunos apresentaram os dados coletados.



Arquivo dos autores

Produção de aluno sobre materiais necessários para a construção de uma casa.

Para complementar a atividade, a professora levou para a sala de aula uma lista de preços de uma loja de materiais de construção. Juntamente com os dados levados pelos alunos, essas informações foram utilizadas para a elaboração de situações-problema que tiveram como objetivo descobrir qual é o custo aproximado da construção de uma casa de 70 m². Os problemas foram discutidos e resolvidos pelos alunos. Depois de feitos os cálculos, a turma discutiu a questão da moradia em Piên, refletindo sobre os motivos de muitas pessoas não terem casa para morar e sobre o que o Município faz, e pode fazer, para ajudar essas pessoas. Na sequência, a turma fez a leitura coletiva e a interpretação de uma notícia que foi publicada em um jornal local a respeito de casas populares que estão sendo construídas em um dos bairros de Piên.



Arquivo dos autores

Notícia de um jornal local de Piên sobre a construção de moradias populares na cidade.

Assim, novamente os alunos continuaram a discussão sobre esse tema, conversando sobre o significado de “moradias populares” e sobre a ação de políticas públicas para a construção de casas no lugar onde eles vivem. Para falar sobre a importância da boa convivência com a vizinhança para o bem do lugar onde vivem, a professora fez um outro momento de leitura, desta vez do livro “Vizinho, vizinha”, dos autores Graça Lima, Mariana Massarani e Roger Mello, também do acervo de Obras Complementares. Depois da leitura e interpretação da história do livro, todos conversaram sobre a vizinhança do lugar onde vivem. Para mostrarem se conhecem ou não os seus vizinhos, a professora pediu para os alunos representarem a sua vizinhança por meio de desenho, descrevendo-a por meio da escrita.



Arquivo dos autores

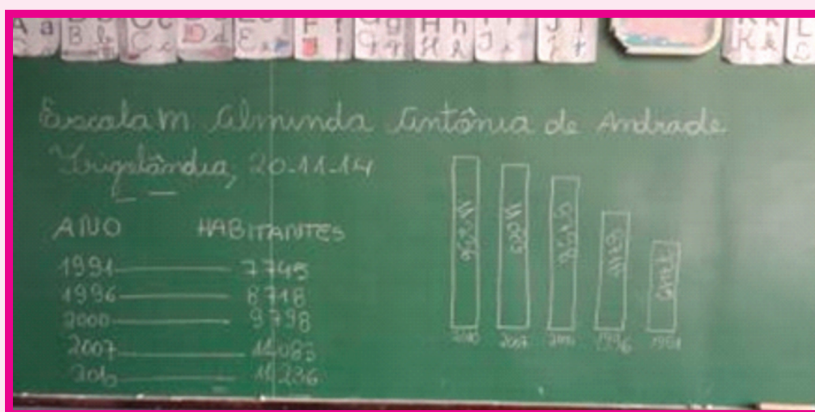
Produção de aluno sobre sua vizinhança.

Ainda debatendo sobre as características e o desenvolvimento do lugar onde vivem, a professora utilizou uma tabela sobre o número de habitantes de Piên para fazer os alunos observarem o crescimento da população do Município a cada ano. Foram feitos gráficos e elaboradas situações-problema a partir dos dados retirados, pela turma, do texto informativo.

Ano	Piên	Paraná	Brasil
1991	7.745	8.448.713	146.825.475
1996	8.718	8.942.244	156.032.945
2000	9.798	9.563.458	169.799.170
2007	11.083	10.284.503	183.987.291
2010	11.236	10.444.526	190.755.799

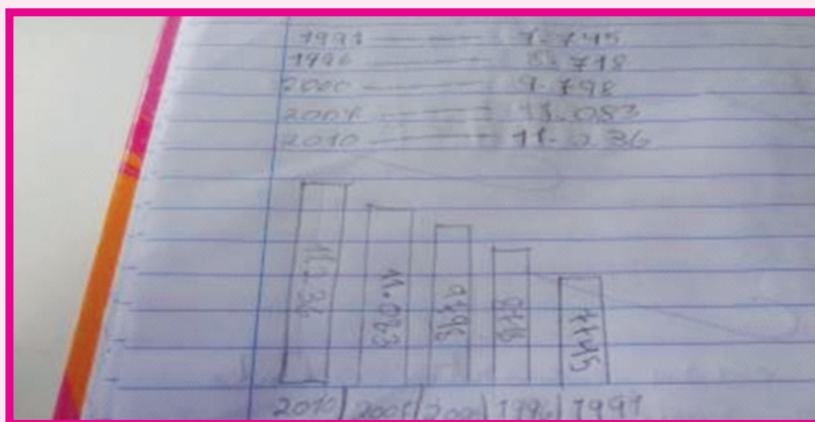
Arquivo dos autores

Tabela sobre dados populacionais de Piên.



Arquivo dos autores

Produção da professora, escrita no quadro, com a retirada de informações da tabela e construção de gráfico.



Arquivo dos autores

Produção de aluno escrita no caderno.

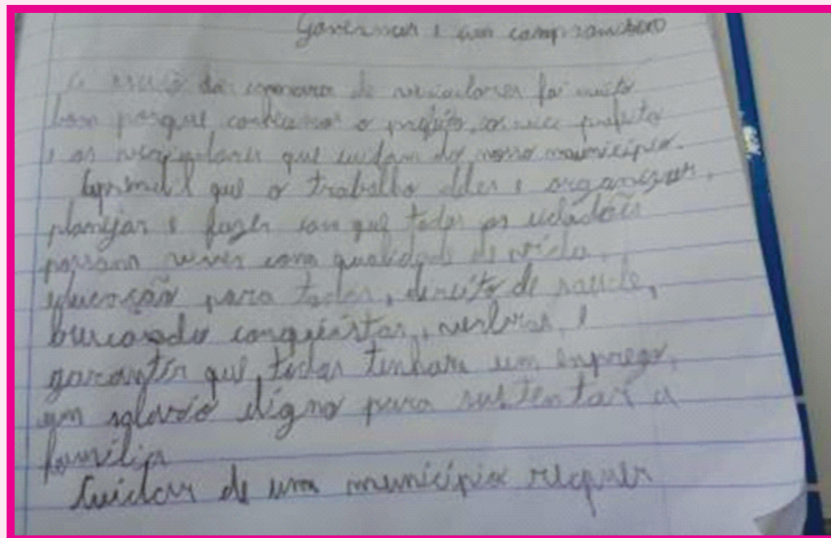
Para falar sobre a importância de se pensar sobre os diferentes aspectos que fazem um município ser o que é, a professora iniciou uma discussão com os alunos sobre sua estrutura administrativa. Novamente utilizando um texto informativo retirado do site da Prefeitura, a professora apresentou aos alunos os nomes do prefeito, vice-prefeito e vereadores, perguntando se os alunos os conheciam. Para conhecer um pouco sobre a administração do município, a professora levou os alunos para uma visita à Câmara de Vereadores, onde tiveram a oportunidade de assistir a uma sessão de trabalho e conversarem com alguns vereadores, que explicaram sua função.



Arquivo dos autores

Alunos acompanham sessão na Câmara de Vereadores de Piên.

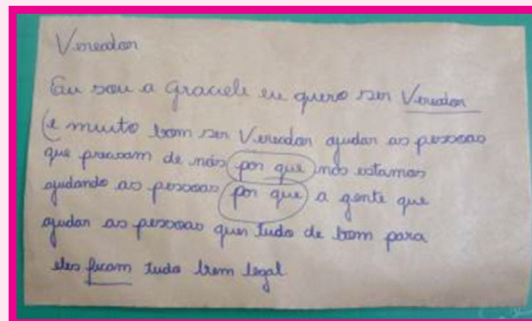
De volta à sala de aula, a professora pediu para cada aluno produzir um texto explicando o que aprenderam sobre o trabalho de um vereador.



Arquivo dos autores

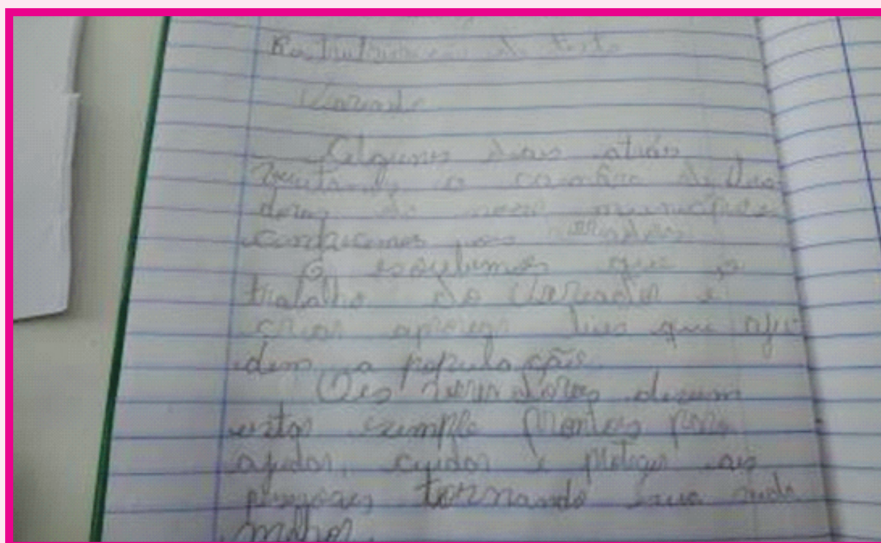
Produção de alunos sobre a visita à Câmara de Vereadores do Município.

A professora fez as devidas correções, chamando os alunos para fazerem a reestruturação do texto, de forma coletiva, com a professora atuando como escriba no quadro.



Arquivo dos autores

Correção coletiva de texto.



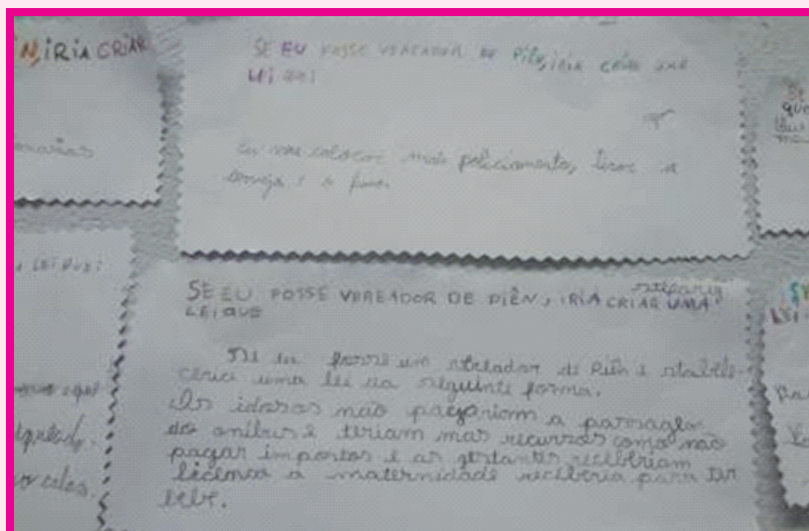
Arquivo dos autores

Produção de aluno após reestruturação do texto.





O tema foi discutido em sala para evidenciar a importância da organização e da administração do Município para o bem-estar das pessoas que nele vivem. Como atividade para casa, a professora pediu para as crianças, com a ajuda de seus pais, pensarem sobre o que fariam, caso fossem vereadores de Piên, e escreverem uma lei que seria por eles aprovada. De volta à sala de aula, os alunos leram as suas propostas e compartilharam suas ideias. As propostas dos alunos foram transcritas para folhas, que depois foram expostas no mural da escola sob o título: “Se eu fosse vereador de Piên eu iria...”



Arquivo dos autores

Produção dos alunos.

Todas as propostas foram lidas para os alunos discutirem sobre as melhorias desejadas para Piên e para seus habitantes. A professora leu, então, outro livro do acervo de Obras Complementares, “Mapa de Sonhos”, de Uri Shulevitz, e conversou sobre a história com os alunos, relacionando a tudo o que já haviam discutido e feito até ali. Propôs a cada aluno escrever um texto sobre o que eles sonham para o lugar onde vivem. Depois dos textos prontos, os alunos se reuniram em duplas e criaram um mapa dos sonhos do Município de Piên.



Arquivo dos autores

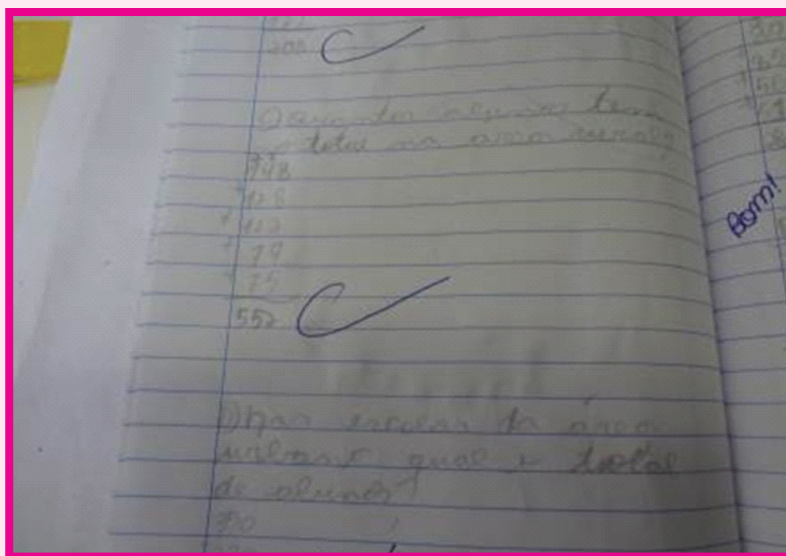
Produções de alunos: mapa de sonhos de Piên.

A professora conversou com os alunos sobre a importância da educação para tornar realidade os nossos sonhos e levou para a sala de aula um texto informativo com um quadro que mostrava o nome das escolas municipais de Piên e a quantidade de alunos que há em cada uma delas. A partir do quadro, a professora elaborou situações-problema que foram resolvidas pelos alunos utilizando cálculos matemáticos.

Instituição	Quantidade de alunos
Escola Alminda – Trigolândia	319
Escola Marciano de Carvalho	350
Escola rural Municipal Santa Isabel – Campina dos Crespins	122
Escola Rural Municipal Frei Demétrio – Campina dos Maia	128
Escola Rural Municipal de Gramados – Gramados	148
Escola Rural Municipal Etelvina Pacheco – Campo Novo	79
Escola Rural Municipal Prefeito Laércio Bueno dos Santos – Poço Frio	75
Centro Municipal de Educação Infantil Gotinhas do Saber	56
Centro Municipal de Educação Infantil Tia Nena	89
Centro Municipal de Educação Infantil Tio Milton	85
Centro Municipal de Educação Infantil Vida Nova	51

Arquivo dos autores

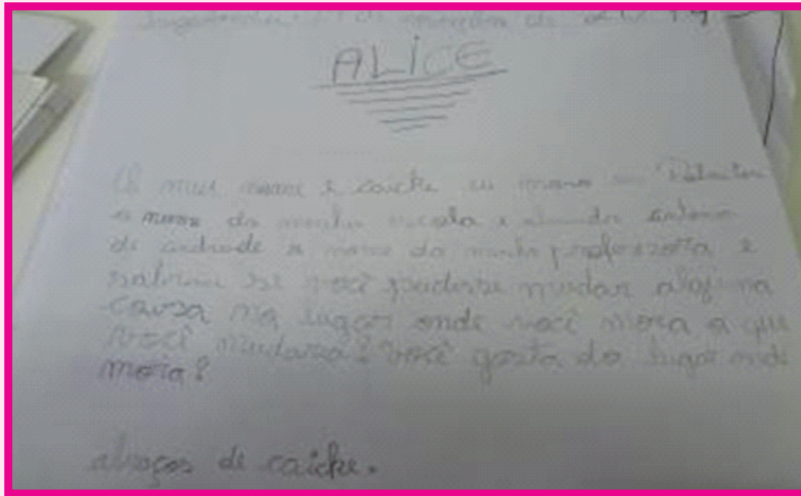
Tabela com informações sobre as escolas de Piên.



Arquivo dos autores

Situações-problema propostas e resolvidas pelos alunos.

Mostrando a lista com os nomes das escolas de Piên, a professora propôs que os alunos de sua turma conversassem com alunos de outra escola para saberem o que eles pensam sobre o lugar onde moram e sobre o Município. Escolheram a Escola Rural Municipal Santa Isabel, da localidade de Campina dos Crespins. Para conversar com os alunos daquela escola escreveram cartas, que foram endereçadas à escola e enviadas pelo correio. Cada aluno escreveu uma carta se apresentando, apresentando a sua escola e perguntando: “Se você pudesse mudar alguma coisa no lugar onde você mora, o que você mudaria? Você gosta do lugar onde mora?”



Arquivo dos autores

Produção de aluno.

Depois de um tempo, os alunos receberam as respostas, também em forma de cartas, que foram retiradas no correio.



Arquivo dos autores

Alunos com as cartas recebidas de crianças de outra escola.

Retornando para a sala de aula, cada aluno leu para a turma a carta que recebeu. Conheceram, assim, as respostas das crianças que estudam na outra escola e conversaram sobre o que elas disseram, debatendo o que desejam melhorar no lugar onde vivem.



Arquivo dos autores

As crianças lendo as cartas que receberam.



Arquivo dos autores

Cartas recebidas pelos alunos.

Para finalizar a atividade, os alunos representaram o município de Piên em maquetes, que foram apresentadas aos demais alunos da escola em uma exposição.



Arquivo dos autores

Produção de aluno com maquete do Município.



Observamos que, para além dos objetivos descritos pela professora, uma série de outros conhecimentos são trabalhados em um projeto como esse, podendo ser registrados em instrumentos de avaliação. Destacamos:

- na Língua Portuguesa: (Eixo Leitura) Reconhecer a finalidade do texto, Localizar informações, identificar o tema/o sentido do texto, elaborar inferência; (Eixo produção de texto por escrito) escrever com legibilidade, adequar o texto aos propósitos da situação de escrita, utilizar conhecimentos sobre as características dos gêneros solicitados.
- na Matemática: (Eixo Número e Operações) Ampliar progressivamente o campo numérico, investigando as regularidades do sistema de numeração decimal para compreender o princípio posicional de sua organização; Elaborar, interpretar e resolver situações-problema do campo aditivo (adição e subtração), utilizando e comunicando suas estratégias pessoais, envolvendo os seus diferentes significados; (Eixo Espaço e Forma) Construir noções de





localização e movimentação no espaço físico para a orientação espacial em diferentes situações do cotidiano; Reconhecer formas geométricas tridimensionais e bidimensionais presentes no ambiente; (Eixo Grandezas e Medidas) Compreender a ideia de diversidade de grandezas e suas respectivas medidas – área, comprimento, valor monetário.

- nas Ciências Humanas: situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos; relacionar sociedade e natureza reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos; identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitário, na própria localidade, região e país identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços; conhecer e respeitar os modos de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala, etc.) de grupos diversos, em diferentes tempos e espaços; apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das Ciências Humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos, iconográficos e sonoros; elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro.

Há uma série de outros conhecimentos que podem ser observados, inclusive de outras áreas, como, por exemplo, as Artes, no momento da realização dos desenhos. Mas isso depende da ênfase com que tais situações foram abordadas.

Em cada situação didática, a intencionalidade do professor em prepará-la e o seu olhar sobre a produção e as atitudes dos alunos auxilia na construção de instrumentos de registros que, no decorrer do período escolar, permitem-nos obter um quadro bastante completo do desenvolvimento de cada criança em todas as áreas. Esse quadro, possibilita a tomadas de decisões em relação ao aluno e o repensar das ações didáticas de maneira refletida e pautada em dados observados. Pensamos ser essa uma das principais contribuições dos instrumentos de acompanhamento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Geometria. Brasília: MEC/SEB, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Operações na Resolução de Problemas. Brasília: MEC/SEB, 2014c.

O CURRÍCULO INCLUSIVO DE VOLTA AO DEBATE: A HETEROGENEIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Telma Ferraz Leal

Kátia Virgínia das Neves G. da Silva

Carolina Figueiredo de Sá

No PNAIC temos defendido, de modo enfático, desde 2013, uma concepção de currículo inclusivo. Em diferentes Cadernos de Formação, temos discutido relatos que contemplam tal princípio pedagógico e que apontam para a necessidade de promover um trabalho que considere as heterogeneidades em sala de aula. Neste texto, retomaremos tais discussões, buscando sistematizar alguns temas do debate ao focarmos na conceituação do termo heterogeneidade e no debate sobre como a escola tem enfrentado tal questão.

O que é heterogeneidade? As diferentes dimensões do fenômeno

O que é heterogeneidade? Por que falamos tanto sobre heterogeneidade no campo da Educação?

O conceito de *heterogeneidade* tem sido empregado em diferentes áreas do conhecimento, como na Física, na Química, na Biologia, na Filosofia, na Psicologia. De modo geral, remete à ideia das diferenças, da presença de “elementos” que fogem ao padrão esperado. O termo também é empregado com uma conotação negativa de falta de harmonia, de uniformidade.

Na Educação, o termo é utilizado com diferentes sentidos, mas seus significados não têm sido explicitados de modo mais frequente. Na Filosofia há maior reincidência de discussões sobre o termo, desde meados do Século XVIII, com Kant, em *Crítica da Razão Pura* (1781, in Abbagnano, 1962), obra que designa o princípio da homogeneidade como a regra da razão de buscar a unificação conceitual. Abbagnano (1962, p. 491) afirma que, para Kant, “Dois conceitos, por mais diferentes entre si, podem sempre estar subordinados a um conceito mais alto; ou em outros termos, as coisas mais diferentes devem, em alguns aspectos, ser semelhantes”. Segundo esse mesmo autor, a Lei da Heterogeneidade remete à ideia de que “todo conceito contém outros conceitos; razão pela qual, quando for dividido, chega-se sempre a outros conceitos, nunca a indivíduos [...]” (1962, p. 491). Nesse sentido, “as coisas mais homogêneas ou semelhantes devem, sob certos aspectos, ser heterogêneas ou diferentes” (1962, p. 491). Assim, qualquer conceito, nessa perspectiva, expressaria uma tentativa de homogeneização, mas ao mesmo tempo, abrigaria outros conceitos, heterogêneos entre si. Cassirer (2003, p. 23) também discute tal concepção, afirmando que, para a filosofia Kantiana,

O conhecimento humano só pode alcançar seu propósito final seguindo ambos os caminhos e satisfazendo a ambos os interesses [da razão humana]. Deve atuar de acordo com os dois “princípios reguladores” distintos: os princípios de semelhança e dessemelhança, de homogeneidade e heterogeneidade.





Outro filósofo, partindo de uma visão bastante distinta de Kant sobre o conhecimento humano, Hegel, defendia que mesmo um fenômeno considerado predominantemente homogêneo, conterá em si aspectos distintos de uma (ou várias) contradições e diferentes contradições em relação mútua, e que em todo fenômeno heterogêneo e complexo, formado por distintas contradições, haverá também identidade e unidade entre aspectos de uma mesma contradição e entre diferentes contradições do mesmo fenômeno (HEGEL, 1930, in DYNNIK, 1965).

Porém, para Hegel, “a natureza, o mundo material e o espírito são produto do espírito universal” (idem, p.68). Nesse sentido, a heterogeneidade dos fenômenos da realidade não constituiria uma característica própria dos mesmos, mas antes do pensamento, que instituiria os primeiros.

Em nossa perspectiva, a heterogeneidade de elementos de dado fenômeno é condição vital e necessária de sua existência, e implica em seu constante movimento pela superação de suas contradições internas, o que criará a condição para a existência de novas contradições, e assim por diante.

Partindo desse pressuposto, concebemos que a heterogeneidade é intrínseca ao fenômeno educativo. Desse modo, cada espaço educacional e, especificamente, cada escola e cada sala de aula é singular, particular, com homogeneidades e heterogeneidades no que se refere a vários aspectos do ambiente escolar. No entanto, muitos professores explicitam a dificuldade para lidar com as heterogeneidades.

E quais seriam algumas dessas heterogeneidades?

Podemos dizer que os estudantes, assim como os professores, são distintos em relação a aspectos biológico-físicos, sociais, econômicos, políticos, cognitivos, culturais, religiosos, entre outros. A princípio, poderíamos dizer que é necessário reconhecer tais diferenças para planejar o ensino. No entanto, tal como nos alerta Moreira (2011, p. 7), “as diferenças fazem parte da riqueza humana e [...] existem numa relação que não é sempre pacífica, amistosa, pois as desigualdades existem e não há como ignorá-las”.

Desse modo, tratar da heterogeneidade em sala de aula é compreender quais são as semelhanças e diferenças entre as crianças, mas, para além disso, partir do princípio de que cada grupo social e cada indivíduo têm o direito de ser e viver de forma diferente. É necessário incorporar o respeito às diferenças individuais, mas também refletir sobre a heterogeneidade que remete às características dos diferentes grupos sociais e dos conflitos sociais relativos a tais diferenças. É preciso também combater os estigmas que excluem os alunos (promovendo separação dos alunos dentro da turma, por exemplo), como se heterogeneidade impossibilitasse a condução do trabalho pedagógico, inviabilizando a garantia dos direitos dos estudantes à aprendizagem.

Russo e Araújo (2009), ao analisarem como professores de escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro identificavam e lidavam com as diferenças culturais no cotidiano da sala de aula, perceberam que os professores tinham dificuldades

em identificar as diferenças culturais existentes em suas turmas, mas tinham preocupações que indicavam algumas intuições relativas à questão dos processos de padronização excessiva que ocorrem na escola. Os professores falaram que a organização das turmas, dos conteúdos curriculares e das avaliações conduziu à ideia de que os alunos precisariam se adequar uniformemente, serem todos iguais, pois os “diferentes” seriam retirados do grupo (excluídos, reprovados...).

As diferenças mais citadas pelos docentes eram referentes a questões de identidade etnicorraciais, de gênero, de opção religiosa e de orientação sexual. Segundo as autoras, este último aspecto só veio à tona a partir da intervenção das pesquisadoras, pois surgiu em vários momentos como sendo a mais conflituosa e tensa vivenciada pelos professores, no espaço escolar. Pode-se perceber, portanto, que a rejeição à ideia de heterogeneidade como aspecto positivo do fenômeno educativo está intrinsecamente relacionada aos preconceitos sociais e à discriminação. Assim, considerar a heterogeneidade na prática pedagógica implica em abordar tais temas por meio de ações variadas, como os projetos didáticos e sequências didáticas que tenham como foco o combate ao preconceito e disseminação de atitudes de luta dos grupos excluídos historicamente para seu reconhecimento social e melhores condições de vida.

Diante das estratégias destacadas pelos professores, as autoras identificaram algumas etapas a serem consideradas no processo de reconhecimento das diferenças: a de diagnóstico; a de repensar o currículo escolar, os objetivos do curso, a adequação do planejamento considerando a realidade encontrada; a dos recursos e materiais didáticos diferenciados, que valorizem as linguagens artísticas e midiáticas; e a da gestão democrática da escola.

No âmbito dos recursos didáticos, podemos exemplificar com algumas obras que compõem o acervo do PNL – Obras Complementares, que podem auxiliar bastante o professor a planejar ações que abordem temáticas relativas às identidades sociais, preconceitos e valores.

Imagens: Reprodução

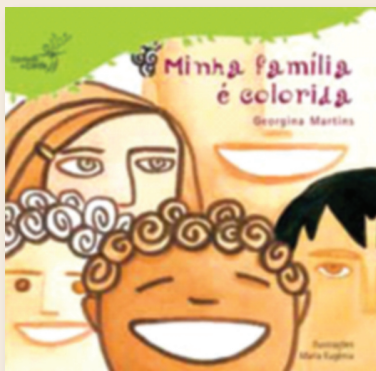


Sofia, a andorinha

Autor(a): Almudena Taboa

Imagens: Ana López Escrivá

Sofia, a andorinha é uma obra poética, na qual se conta a história de Sofia, uma andorinha que, mesmo sendo deficiente visual, tem uma enorme capacidade de “enxergar” o mundo a sua volta, por meio dos odores, sabores e sons. As situações vivenciadas por Sofia têm grande potencial pedagógico, não apenas por estimular a cooperação, a ajuda mútua e o respeito à diversidade, sensibilizando o leitor para o reconhecimento da pessoa cega, mas também por mostrar ao leitor que o mundo pode, literalmente, ser visto com outros “olhos”.



Minha família é colorida

Autor(a): Georgina Martins

Imagens: Maria Eugênia

De que cor é a sua família? Na obra *Minha família é colorida*, a narrativa é desencadeada pela curiosidade de Ângelo, que questiona sua mãe sobre as diferenças de cor da pele e de cabelo entre ele e seus irmãos, um deles de cabelo liso e pele branca. A mãe também é branca, e a avó negra. A mãe do personagem conta a história de sua família, passando pela sua própria história com o marido, revelando ao filho e ao leitor que as raízes da família brasileira se compõem de pessoas com fenótipos bem diferentes um do outro.



A velhinha na janela

Autor(a): Sonia Junqueira

Imagens: Mariângela Haddad

Quem não conhece uma velhinha solitária? A obra *A velhinha na janela* apresenta ao leitor mais uma. Trata-se de uma narrativa sem palavras, na qual se reflete sobre a convivência entre pessoas de gerações diferentes: uma velhinha solitária observava o mundo de sua janela, até que sua vizinha, uma menina, a percebe e decide relacionar-se com ela. O relacionamento entre as duas, marcado por gestos simples, mas significativos, evolui para uma amizade de trocas intensas, o que atrai a atenção das pessoas. O livro estimula a imaginação, possibilita aos leitores criar múltiplos sentidos para as imagens e inventar características para os personagens.



Os feitiços do vizinho

Autor(a): Sonia Junqueira

Imagens: Mariângela Haddad

A obra *Os feitiços do vizinho* narra, por meio apenas de imagens, uma história de encontros e descobertas entre pessoas muito diferentes, tanto na cor da pele, como no vestuário, no cabelo, etc. Assim, a obra tenta representar, nos personagens, as características multiétnicas da população brasileira. A narrativa é contextualizada no cotidiano de nossas comunidades e versa sobre as relações entre vizinhos, da desconfiança à aproximação e ao reconhecimento do outro. O leitor encontra, no livro, uma ótima oportunidade de refletir sobre a importância da comunicação e do compartilhar.



Gente de muitos anos

Autor(a): Malô Carvalho (Maria Eugênia Silveira Carvalho)

Imagens: Suzete Armani

Gente de muitos anos trata da temática “direitos dos idosos” e aborda vários aspectos em torno do seu cotidiano, com ilustrações belas que despertam o interesse do leitor. Malô Carvalho, autora da obra, propõe modelos e situações cotidianas de socialização entre gerações de forma lúdica e divertida. O livro também retoma aspectos históricos da legislação e transcreve partes específicas do Estatuto do Idoso: saúde; transportes coletivos; violência e abandono; entidades de atendimento ao idoso; lazer, cultura e esporte; trabalho; habitação. A leitura é capaz de provocar situações de análise e reflexão sobre valores e atitudes fundamentais para a formação cidadã.

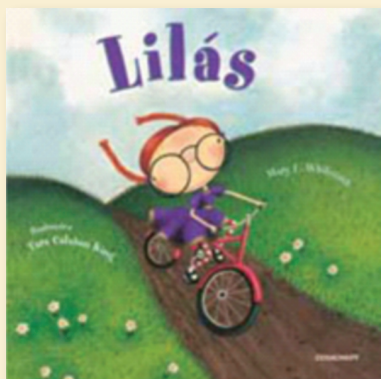


O grande e maravilhoso livro das famílias

Autor(a): Mary Hoffman

Imagens: Ros Asquith

A obra *O grande e maravilhoso livro das famílias* trata das mudanças atuais no conceito de família e da diversidade cultural, religiosa, econômica e social das famílias contemporâneas. Apresenta uma família típica e expõe, em seguida, treze aspectos que compõem diferentes características das famílias, a exemplo de composição, moradia, escola, trabalho, lazer, culinária, costumes, etc. No final, propõe um modelo de árvore genealógica. Toda a obra se compõe de abundantes e ricas ilustrações, com texto em prosa, escrito em uma linguagem bastante coloquial.



Lilás, uma menina diferente

Autor(a): Mary E. Whitcomb

Tradutor(a): Charles Cosac

Imagens: Tara Colahan King

A obra *Lilás, uma menina diferente* estimula o respeito e a valorização das diferenças, fomentando o rompimento de preconceitos tão presentes no cotidiano escolar. Conta a história da garota Lilás, que, por ter objetos, gostos e comportamento fora dos padrões, sofre discriminação dos colegas, que passam a demonstrar certa curiosidade sobre ela. Finalmente, os colegas têm a oportunidade de aproximar-se dela e de conhecer mais sobre sua maneira de viver, o que os leva a respeitá-la e a compreender que todas as pessoas são diferentes.





A joaninha que perdeu as pintinhas

Autor(a): Ducarmo Paes

Imagens: Jefferson Galdino

A obra *A joaninha que perdeu as pintinhas* oferece um bom contexto para se tratar da questão das diferenças, especialmente nas relações étnico-raciais. A narrativa mostra uma joaninha que não é mais reconhecida pela família quando perde as pintinhas. Assim, a obra explora a situação de abandono diante do não reconhecimento da joaninha pelo grupo familiar, a partir do momento em que ela ficou diferente deles, e a jornada empreendida por ela para recuperar sua identidade, acompanhada somente por uma formiga, que foi sua amiga inseparável, mesmo sendo de outra espécie.



O menino Nito: então, homem chora ou não?

Autor(a): Sônia Rosa

Imagens: Victor Tavares

Afinal, homem chora ou não? Na história contada na obra *O menino Nito: então, homem chora ou não?*, o personagem Nito chorava muito desde que nasceu, mas, certo dia, seu pai lhe disse que “homem não chora”. Por isso, o menino começou a viver um drama, pois, sendo muito sensível, sofria para agradar o pai e não chorar. Finalmente, a situação é revertida, pois a família aprende como ajudar o garoto a entender a vida. O enredo oportuniza ao leitor refletir sobre a questão dos gêneros, explorando principalmente os papéis sociais do homem e da mulher.



O silencioso mundo de Flor

Autor(a): Cecília Cavaliéri França

Imagens: André Persechini

Na obra *O silencioso mundo de Flor*, a narrativa é protagonizada por Téo e Flor, duas crianças muito amigas que faziam tudo juntas, embora fossem diferentes: Téo era um menino negro e Flor uma menina branca. Mas não é desse tipo de diferença, étnico-racial, que o livro trata, mas, sim, da diferença decorrente dos distúrbios de audição. Enquanto Téo adorava música, o mundo de Flor era silencioso, pois ela nascera surda. A convivência entre Téo e Flor produz o aprendizado mútuo, e Flor descobre que pode sentir o som, o que muda sua forma de estar no mundo.



Frederico Godofredo

Autor(a): Liana Leão

Imagens: Márcia Széliga

A obra *Frederico Godofredo* conta a história de um garotinho diferente: seu nome é raro, seus gostos são singulares, seu interesse pelo mundo se dá pelas particularidades, e não pelo que está nas ondas das rádios. Ele aprecia tudo aquilo que normalmente não é valorizado em nossa sociedade, mas, exatamente por isso, sua história interessa a todos nós. A história de um menino que adora estar no mundo e não aprecia consumir o mundo como um devorador de mercadorias é uma oportunidade para rever valores basilares de nossa sociedade. O leitor vai se encantar com esse garoto tão diferente!



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.



Txopai e Itôhã

Autor(a): Kanáttyo Pataxó (Salvino dos Santos Braz)

Imagens: Kanáttyo Pataxó (Salvino dos Santos Braz)

A obra *Txopai e Itôhã* revela ao leitor o fantástico surgimento da nação Pataxó: Txopai, que nasceu da chuva, aprendeu os segredos da terra, como plantar, pescar, caçar e extrair remédios das plantas. Quando seus semelhantes também nasceram da chuva, Txopai lhes transmitiu toda sua sabedoria. Ao terminar, foi morar em Itôhã, lá no céu, para proteger seus parentes. Com esse enredo, o livro, além de proporcionar ao leitor o conhecimento sobre a história do povo Pataxó, traz ensinamentos sobre a preservação da natureza.



Por que somos de cores diferentes?

Autor(a): Carmen Gil

Imagens: Luiz Filella

A obra *Por que somos de cores diferentes?* apresenta ao leitor, em linguagem científica, mas de fácil compreensão, explicações sobre a nossa diversidade étnica, que, sendo decorrente de fatores genéticos, é uma herança de nossos familiares. Ao responder as dúvidas da personagem Marta sobre aspectos da pigmentação da nossa pele, o livro nos possibilita conhecer com mais profundidade as causas das nossas diferenças morfológicas. Assim, a obra contribui para a superação de preconceitos raciais.



Pretinho, meu boneco querido

Autor(a): Maria Cristina Furtado

Imagens: Ellen Pestili

O livro *Pretinho, meu boneco querido* narra a aventura de Pretinho, um boneco que, por ser negro, é excluído pelos outros que habitavam o quarto de Nininha – uma menina negra que guardava o segredo de todos eles serem falantes. Movidos por preconceito racial e ciúmes, o boneco Malandrinho, o ursinho Malaquias e a boneca Fafá tramam pregar uma peça em Pretinho. Como resultado, Pretinho quase é devorado pelo cachorro Hulk. Passado o susto, os bonecos se arrependem e são perdoados por Pretinho e Nininha.



Viagem ao mundo indígena

Autor(a): Luís Donisete Benzi Grupioni

Imagens: Diversos Ilustradores

Em cinco histórias, a obra *Viagem ao mundo indígena* oportuniza ao leitor conhecer o cotidiano de alguns povos indígenas: a primeira história trata do ritual de passagem de um menino bororo, marcando seu ingresso no mundo adulto; a segunda mostra a arte da pintura entre as mulheres xikrin; a terceira narra uma corrida de toras em uma aldeia xavante, enfatizando que o jogo estimula a participação e a colaboração; a quarta relata a Festa da Moça, que marca a entrada na puberdade das meninas nambiquara; e a quinta narra a história da comemoração do Dia do Índio pelo povo kadiweu.

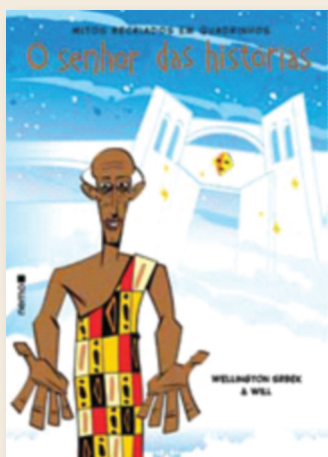


O livro das combinações

Autor(a): Mario Rui Feliciani

Imagens: Galvão

Como decidir em qual passeio a turma deve ir? O que se pode ou não fazer em sala de aula? Usando situações muito próximas da realidade dos leitores e valendo-se de ilustrações chamativas, a obra *O livro das combinações* propicia a discussão sobre o convívio em sociedade. Estimula, ainda, a tolerância política, cultural, social e religiosa ao tratar de temas como a liberdade de expressão, o direito de defesa e de ir e vir, da proteção às crianças, do combate ao racismo e da igualdade entre homens e mulheres.



O senhor das histórias

Autor(a): Wellington Srebek

Imagens: Will

O livro *O senhor das histórias* integra a série intitulada “Mitos africanos recriados em quadrinhos”. Nele, o vovô Lobato conta para seus netos a história do velho Anansi, que vivia na África e embalava as noites de seu povo narrando belas histórias. Intrigado por acordar e nunca se lembrar do que havia contado na noite anterior, Anansi embarca numa grande aventura para conquistar a “caixa das histórias”. A obra se constitui em uma forma divertida de construir o conceito de memória a partir do legado cultural dos povos africanos.

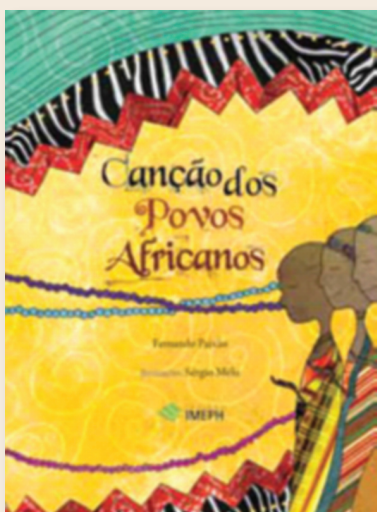


Histórias de avô e avó

Autor(a): Arthur Nestrovski

Imagens: Maria Eugênia

Por um lado, histórias, brincadeiras, aventuras e travessuras, por outro, a família, a escola, as amizades, o trabalho. Conseguindo juntar tudo isso, o livro *Histórias de avô e avó* se configura como um diálogo de gerações sobre as formas e os desafios de viver, enfrentados pelos nossos avós, no tempo em que eram crianças. Assim, a obra pode ser utilizada no desenvolvimento de situações que possibilitem a desconstrução de preconceitos e estereótipos – especialmente em relação aos idosos – no sentido de se promover uma sociedade mais justa e democrática.

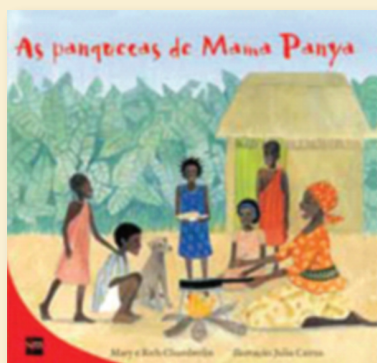


Canção dos povos africanos

Autor(a): Fernando Paixão

Imagens: Sérgio Melo

Pode-se discutir ou resolver um problema cantando? A obra *Canção dos povos africanos* apresenta, na forma de poesia rimada, a tradição mantida por uma tribo africana, cuja característica maior é utilizar a canção como mediadora nas relações sociais. Assim, no nascimento, no rito de passagem para a vida adulta, na morte e mesmo nos momentos em que um membro da tribo comete um ato considerado impróprio, é por meio da canção que todos se manifestam. O poema propicia trabalhar a noção de lugar e região, além de ampliar o universo vocabular do leitor e desenvolver conteúdos relacionados à pluralidade cultural.



As panquecas de Mama Panya

Autores: Mary Chamberlin e Rich Chamberlin

Imagens: Julia Cairns

A obra *As panquecas de Mama Panya* apresenta o Quênia, por meio do cotidiano de Mama Panya e seu filho Adika. Na história contada, focalizam-se principalmente as noções de paisagem – devido à riqueza das imagens apresentadas – e de lugar – em vista das relações afetivas observadas, tanto no que se refere às relações de vizinhança como àquelas relacionadas ao espaço vivido. A narrativa gira em torno da ida ao mercado para comprar os ingredientes do jantar. No caminho, há registros da paisagem, dos animais, da língua, dos costumes, da cultura e da solidariedade dos povos do leste da África.



Batuque de cores

Autor(a): Caroline Desnoëttes e Isabelle Hartmann

Imagens: Isabelle Hartmann

A Menina Fatou escreve uma carta para seu avô Moussa, dizendo que sente saudades e que quer ouvir, mais uma vez, a história de sua viagem pelo continente africano. Moussa responde a carta e conta à neta, mais uma vez, a sua viagem do Senegal até a África do Sul. Por meio dessa troca de correspondências, o livro *Batuque de cores* apresenta ao leitor a diversidade cultural africana, os valores e as crenças do povo africano e seus códigos estéticos, artísticos e éticos, que dialogam profundamente com a cultura brasileira. A obra é uma verdadeira viagem pelo vasto continente africano.



O livro do pode-não-pode

Autor(a): Rosa Amanda Strausz

Ilustração: Eduardo Albini

Em *O livro do pode-não-pode*, conta-se a história do caminhoneiro Tião Parada, que adora seu ofício e vive percorrendo as regiões do Brasil. Em cada lugar onde chega, ele cria laços de amizade e se apega ao local. Gosta especialmente do Nordeste, por apreciar tudo: as pessoas, as cidades e, especialmente, a comida, motivo que o leva à prisão na cidade de Piripaque. Essa obra leva o leitor a refletir sobre temas como cidadania, liberdade e autoritarismo. Tião Parada e o temido delegado Jegue Brabo revelam, de maneira cômica, a importância de conhecer as leis para lutar pelos seus direitos.



A pipa e a flor

Autor(a): Rubem Alves

Imagens: Maurício Souza

O livro *A pipa e a flor* retrata poeticamente a história de amor entre uma pipa e uma flor. Primeiro, o autor descreve a “natureza” da pipa, para, em seguida, narrar o encontro entre ela e a flor, como também os desafios de manter uma relação afetiva entre sujeitos com trajetórias tão diferentes. O livro possibilita boas discussões em grupo, ao propor três possibilidades de desfecho, cabendo a escolha ao leitor. Valoriza, assim, o respeito pelas diferenças e pelas escolhas que os indivíduos fazem para si, desconstruindo a noção de amor como um sentimento que também encerra dominação.



Histórias encantadas africanas

Autor(a): Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

Imagens: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

De onde vêm as histórias? Como o mundo foi criado? Por que as pessoas têm cor de pele diferente? Por que os baobás parecem estar de ponta-cabeça? Para todas essas perguntas, o livro *Histórias encantadas africanas* encontra respostas, coletadas em lendas vindas da Costa do Marfim e dos povos Ashanti. Ilustradas com belas imagens que remetem aos grafismos africanos, essas histórias ampliam o repertório cultural dos alunos, difundindo aspectos pouco conhecidos das tradições e visões de mundo dos povos africanos.



Histórias de nossa gente

Autor(a): Sandra Lane

Imagens: Flávio Fargas

Por meio da obra *Histórias de nossa gente*, o leitor tem a oportunidade de familiarizar-se com a história multifacetada da formação do nosso país, para a qual contribuíram europeus, africanos e indígenas. Conhece, por exemplo, personagens como Chico Rei e Zumbi dos Palmares, que resistiram à escravidão; como Gaúche e Jaci, que nos mostram a riqueza da cultura indígena. Assim, por meio de histórias contadas e cantadas, reais e imaginadas, o leitor é levado a refletir sobre as dores e a coragem de personagens tão diferentes do nosso passado, que contribuíram para edificar o país que temos hoje.



O herói de Damião em a descoberta da capoeira

Autor(a): Iza Lotito

Ilustrador: Paulo Ito

A obra *O herói de Damião em a descoberta da capoeira* narra a história de um menino negro que não encontrava um herói da sua cor, até que descobre, na capoeira, que ele próprio poderia ser seu herói. Escrito em versos, o livro é um guia que ensinará ao leitor alguns movimentos da capoeira: ginga, aú, cócoras, bênção, resistência, pulo, arpão, cabeçada. Apresenta, ainda, um histórico da capoeira e um glossário de termos usados pelos capoeiristas, mostrando a capoeira como uma manifestação cultural que surgiu como resistência da população negra brasileira, e que atualmente é considerada como dança, jogo lúdico, esporte e arte marcial.

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

A partir das obras complementares e de outros recursos didáticos, como jornais, revistas, outros livros, internet, podem ser desenvolvidos projetos didáticos que envolvam toda a escola, ou sequências didáticas destinadas a promover reflexões importantes sobre diversidade, respeito, liberdade, direitos, com o foco na valorização das diferentes culturas e experiências. Pois, como foi verificado por Russo e Araújo (2013, p. 585), a escola muitas vezes se constitui como “uma instituição monocultural que preza, valoriza e estimula a padronização”, sendo essa a principal causa das dificuldades para lidar com a heterogeneidade.

Alertamos, portanto, que, no momento em que se concebe a heterogeneidade como algo a ser superado, não se consegue desenvolver ações específicas que a atendam. Considerando que a questão do trato da heterogeneidade extrapola o mero conhecimento de estratégias didáticas, é necessário atentar que não podemos isentar a gestão da escola, o poder público da responsabilidade em relação a este fenômeno e tantos outros que fazem parte do processo de educação e alfabetização, afetando-o.

Na realidade, a questão do trabalho com a heterogeneidade envolve mais do que “capacidades” para lidar com a heterogeneidade. Subjacentes a tais dificuldades, existem crenças, preconceitos, valores que não podem ser objeto apenas de uma discussão conceitual específica. Envolve não apenas saberes docentes, mas também emoções, atitudes que precisam ser objeto de atenção.

Além dos tipos de heterogeneidade de que tratamos até o momento, é preciso também nos debruçarmos sobre a heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento dos estudantes de um mesmo grupo-classe. Tal tema será abordado no tópico a seguir.

Os alunos têm diferentes conhecimentos, sempre...

Além de reconhecermos e refletirmos sobre a heterogeneidade em sala de aula quanto a aspectos culturais, sociais e suas relações com os conflitos sociais, o preconceito, a discriminação, que precisam ser combatidos, também precisamos considerar a homogeneidade ou heterogeneidade do grupo: (1) quanto à idade, já que há uma expectativa de que a progressão escolar está pautada em uma homogeneização dos agrupamentos quanto às idades (por exemplo, espera-se que todas as crianças ingressem no Ensino Fundamental aos 6 anos e estejam no terceiro ano do primeiro ciclo aos 8 anos, de modo que os que ultrapassam essa idade são considerados fora de faixa); (2) quanto à etapa formal de escolarização, já que há uma expectativa de que a cada ano os estudantes sejam matriculados em uma etapa de escolaridade e que não repitam essa etapa, de modo que os estudantes de sete anos estejam no segundo ano, os de oito anos estejam no terceiro ano e assim por diante, assim os que não progredem desta forma são considerados repetentes; (3) quanto ao nível de conhecimento, já que há uma expectativa de que os alunos que estejam em uma determinada etapa de escolarização detenham determinados conhecimentos e os que não dominam são considerados alunos com defasagem de aprendizagem.

Tais dimensões da heterogeneidade evidenciam que a escola agrupa os estudantes considerando a idade, o tempo de escolaridade e o nível de conhecimento acerca de alguns conteúdos. Os estudantes matriculados em alguma turma sem atender a algum desses critérios são considerados desviantes, problemáticos, atrasados, causando quebras de expectativas, que segundo alguns “dificultam a ação pedagógica”. É preciso, no entanto, aprofundar esse debate, reconhecendo que os grupos sempre serão heterogêneos e que não é a mera classificação dos





estudantes quanto a tais aspectos, ou a defesa de que todos têm direito a ingressar no Ensino Fundamental aos seis anos e têm o direito a aprender e a progredir nas etapas de escolaridade, que vai garantir tais direitos.

É necessário combater os preconceitos contra as crianças que, por qualquer motivo, não ingressaram na escola aos seis anos, ou que, por qualquer motivo, não progrediram na escolarização, ou que, por qualquer motivo, não dominam os conhecimentos esperados para aquela etapa de escolaridade. Se adotamos o princípio dos Direitos de Aprendizagem, não podemos culpabilizar, e muito menos punir, as crianças que não tiveram seus direitos garantidos. Assim, dois tipos de ações precisam ser pensados.

O primeiro é relativo às políticas públicas e processos educativos que garantam, no Ciclo de Alfabetização, (1) o direito de as crianças terem acesso ao Ensino Fundamental aos seis anos (ter escola perto de casa, ter vaga nas escolas, ter condições de acesso e permanência à escola); (2) o direito à progressão escolar, com uma defesa mais contundente contra a reprovação; (3) o direito à aprendizagem, com formação docente consistente que garanta estratégias didáticas favoráveis à aprendizagem das crianças, recursos didáticos, infraestrutura compatível com as necessidades dos estudantes, condições de vida e de trabalho para os professores.

O segundo é relativo às atitudes de acolhimento respeitoso, atendimento responsável e ações complementares para os alunos que não tenham tido seus direitos garantidos e, por isso, chegam a uma determinada etapa escolar em faixa etária diferente da maioria dos colegas ou sem dominar alguns conhecimentos esperados para a etapa de escolaridade em que se encontram. A responsabilidade por essas crianças é do professor, da escola, da Secretaria de Educação. É preciso ter ações que garantam a essas crianças um trabalho que as conduzam a condições favoráveis de aprendizagem e escolarização.

Enfim, os direitos à aprendizagem precisam ser garantidos qualquer que seja a situação, de modo inclusivo, respeitando-se as diferenças e os interesses dos estudantes. No bojo dessa questão, é importante que se pense que, como já foi discutido anteriormente, são muitas as dimensões relativas à heterogeneidade e em todas elas é preciso reconhecer que os estudantes podem não dominar determinados conhecimentos, mas dominar outros, que muitas vezes não são valorizados na escola. Temos visto que, em muitas experiências escolares, há pouca valorização dos saberes oriundos de outros espaços sociais. Para que a heterogeneidade seja considerada como fator positivo, é necessário o reconhecimento das crianças como detentoras de conhecimentos e como pessoas capazes de aprender.

Por fim, reafirmamos que é necessário combater a visão de heterogeneidade apenas sob a perspectiva do que está faltando a um aluno em relação aos demais, que dominam o conhecimento escolar valorizado.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução coordenada e ver. por Alfredo Bosi, com a colaboração de Maurice Cunio et al. 2 ed. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1962, p.491.

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

CASSIRER, Ernst. **O mito do Estado**. São Paulo: Códex, 2003.

DYNNIK, Miguel Alejandro; et al. **Historia de la Filosofia: de la revolución burguesa de Francia de 1789 al nacimiento del marxismo**. Tradução Jose Lain e Adolfo Vazquez. 2. ed. México, D.F: Editorial Grijalbo, 1965.

MOREIRA, Raquel. **A diversidade cultural como vantagem educativa na educação escolar**. UFSCar. 34ª Reunião da ANPEd, 2011. p. 7.

RUSSO, Kelly; ARAÚJO, Cinthia. Concepções docentes sobre a diferença no cotidiano de escolas do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, jul-set/2013.





SABERES DOCENTES: CONSTRUINDO PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO EM UMA PERSPECTIVA PROBLEMATIZADORA

Juliana de Melo Lima
Telma Ferraz Leal

O que é ser um bom professor? O que aprendemos na prática diária como docentes? O que aprendemos conversando, debatendo com nossos colegas? O que aprendemos lendo, estudando, fazendo cursos, indo a palestras? O que temos aprendido participando do PNAIC? Enfim, que saberes construímos e que nos constituem como profissionais da educação?

Essas perguntas nos ajudam a pensar sobre o que temos feito e o que podemos fazer para garantir os Direitos de Aprendizagem dos estudantes que acompanhamos na nossa vida. Elas nos auxiliam a nos autoavaliarmos e decidirmos o que ainda precisamos aprender, e a termos mais clareza sobre os caminhos que já trilhamos. Não é fácil responder cada uma dessas questões, mas, sem dúvida, nos qualificamos ao refletirmos sobre elas.

Neste texto, tentaremos discutir um pouco sobre prática docente, pondo em destaque alguns princípios pedagógicos e os conhecimentos e habilidades de professores que favorecem a emergência de contextos escolares mais propícios à aprendizagem.

Para subsidiar a discussão, partiremos de alguns dados de uma pesquisa (LIMA, 2011) na qual analisamos as aulas de duas professoras que desenvolveram uma sequência didática envolvendo jornais, com o objetivo de perceber quais princípios foram contemplados em suas aulas. Embora as professoras estivessem atuando, naquele ano, em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de dois municípios de Pernambuco, as reflexões são pertinentes a professores de qualquer nível de ensino.

Os dados que vamos discutir foram construídos a partir de um estudo em que as professoras, juntamente com outros integrantes de um grupo de pesquisa formado por docentes da Universidade Federal de Pernambuco, alunos de graduação e de pós-graduação e professores da Educação Básica, planejaram uma sequência didática com foco em reportagens. As duas professoras que serão citadas neste estudo desenvolveram a sequência didática planejada no grupo, com algumas adaptações feitas por elas. Outras pessoas do grupo de pesquisa filmaram as aulas para que pudéssemos entender como as atividades tinham sido realizadas. A professora Maria Selma de Melo, da Escola Municipal Catherine Laboré, em Jaboatão dos Guararapes, realizou a sequência em 13 aulas e a professora Ana Rita Aguiar de Oliveira, da Escola Municipal Dr. Antônio Correia, em Recife, com 10 aulas.

A sequência didática vivenciada pelas professoras: Como foi o planejamento? Seria adequado a uma turma do Ciclo de Alfabetização?

A sequência didática planejada no grupo tinha como foco central a ampliação do letramento das crianças em contextos de leitura e produção de reportagens, estando, portanto, no domínio jornalístico⁵. Tal escolha decorreu da concepção de que, ao lidar com textos do jornal, as crianças ampliam conhecimentos sobre o mundo ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de leitura e escrita e aperfeiçoam suas capacidades argumentativas para analisar textos de circulação social e produzir textos destinados a discutir temas sociais relevantes. Tais objetivos, sem dúvida, não são restritos às crianças do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Na realidade, são pertinentes a qualquer etapa do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, resguardando, obviamente, as especificidades quanto às escolhas das temáticas dos textos, considerando as faixas etárias e conhecimentos já construídos pelos estudantes. No PNAIC, tais objetivos têm centralidade na definição de um currículo inclusivo, que pretende ajudar as crianças a não só compreender a realidade, mas agir sobre ela. As atividades planejadas pelas professoras foram variadas, conforme descreveremos a seguir.

A situação inicial

A situação inicial, primeira etapa de uma sequência, de acordo com o modelo dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), traz uma preparação para o trabalho de leitura e produção de textos do gênero escolhido. Nesta fase, a proposta de trabalho é apresentada, de modo a ajudar as crianças a construir representações da situação de comunicação. A ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual e sobre os conteúdos dos textos que serão produzidos é muito importante para o planejamento das outras etapas da sequência. Nesta fase, as atividades desenvolvidas passam a ter um papel formativo e regulador, pois o professor tem acesso às primeiras aprendizagens dos alunos, facilitando seu entendimento sobre o que os alunos já sabem e o que precisam aprender.

No nosso caso, a situação inicial contemplou a “apresentação da situação” e “primeira produção” da sequência, tendo sido dividida em cinco etapas: (1) preparação para a leitura, com uma conversa sobre as experiências que eles já tinham tido de leitura de jornais, especificamente de reportagens, e discussão a partir de questões de antecipação de sentidos a partir do título de uma reportagem; (2) leitura silenciosa do texto; (3) discussão sobre o texto, com exploração da fotografia, do título e das principais informações da reportagem; (4) atividade escrita de compreensão do

⁵ Como informado anteriormente, a sequência didática foi focada no trabalho com reportagens, mas as docentes selecionaram também algumas notícias, que foram lidas e discutidas durante a sequência.





texto; (5) produção de uma reportagem a partir das informações fornecidas pelas professoras.

A primeira reportagem lida na sequência foi uma publicação do Jornal “O Globo” sobre a mania de muitos jovens de colecionar adesivos, a partir da qual foi realizada a discussão sobre o texto. A segunda reportagem, que foi lida silenciosamente por eles, serviu como base para a atividade de compreensão escrita. Por fim, as crianças discutiram sobre as manias de colecionar dos colegas, coletaram dados da turma, que foram sistematizados pelas professoras para, a partir daí, eles escreverem um primeiro texto do gênero. Os textos, segundo as professoras, serviram para a organização de um jornal mural.

Com base na avaliação dessa produção inicial dos alunos, as professoras definiram quais seriam os principais objetivos da sequência. Alguns deles estão abaixo listados:

Quanto às questões gerais sobre o gênero:

- Reconhecer o gênero reportagem em meio a outros gêneros (relato pessoal, conto, entrevista);
- Refletir sobre o suporte jornal: finalidades, organização, modos de circulação, cadernos / temáticas;
- Identificar, no jornal, diferentes reportagens;
- Reconhecer que as reportagens tratam de diferentes temáticas, que têm relação com fatos ocorridos na época de sua publicação;
- Reconhecer que os destinatários desse gênero são plurais e que os diferentes jornais são dirigidos a diferentes tipos de público;
- Reconhecer que as pessoas têm preferências por determinados cadernos (os cadernos têm públicos diversificados).

Quanto à leitura:

- Fazer antecipações com base no título e nas imagens relativas ao texto;
- Identificar o tema de uma reportagem;
- Identificar o fato gerador da reportagem;
- Reconhecer pontos de vista presentes no texto na voz de diferentes atores;
- Reconhecer nos textos diferentes recursos discursivos, tais como uso de exemplos; uso de adjetivações; uso de conectivos argumentativos; dentre outros;
- Identificar as justificativas usadas por diferentes atores presentes no texto para argumentar sobre seus pontos de vista;
- Reconhecer relações de causa e efeito; comparação; oposição entre ideias contidas no texto.

Quanto à produção de textos:

- Utilizar vocabulário e expressões próprias do gênero reportagem;
- Inserir diferentes vozes no texto, usando estratégias próprias do gênero;

- Usar exemplos para dar suporte aos argumentos apresentados no texto usando linguagem jornalística;
- Organizar cronologicamente os fatos apresentados no texto, utilizando articuladores temporais para narrar as histórias relatadas nas reportagens;
- Indicar, no texto, relações de causa e efeito; comparação; oposição entre ideias contidas no texto, com uso de coesivos adequados.

Com base nos objetivos selecionados pelas professoras, foram planejados os módulos da sequência didática, conforme esquema simplificado a seguir.

Módulo 1

- Levantamento dos conhecimentos prévios por meio de conversa, com base em questões como:
 - Quem sabe o que é um jornal?
 - O que encontramos no jornal?
 - Quem já leu jornal?
- Exploração do jornal, em pequenos grupos.
 - Manusear um jornal completo.
 - Responder questões escritas:
 - Se quisermos comprar uma casa, onde encontraremos as informações?
 - Se quisermos saber os resultados do jogo de futebol?
 - Se quisermos saber sobre o aumento do pão?
 - Se quisermos saber quais filmes estão passando?
- Socialização das respostas, em grande grupo.
- Leitura de um texto do jornal que estavam manuseando em sala, discutindo com o grupo sobre as informações e suas opiniões sobre elas. A professora Selma selecionou o texto “Vítima teve diagnóstico errado” e a professora Ana Rita escolheu o texto “Uma imagem chocante revela um hábito comum na Indonésia”.

Módulo 2

- Leitura de uma reportagem, em pequenos grupos.
 - Ler a reportagem “Filhos do coração” (entregar uma cópia para cada grupo).
 - Discutir sobre a reportagem e responder questões de exploração do conteúdo textual (localização de informações, questões inferenciais, etc.).
- Discussão sobre a reportagem, em grande grupo.
 - Socializar as respostas dos grupos, retomando partes do texto.
- Listagem das características do gênero, produzindo um cartaz com as características listadas.
- Leitura e discussão de duas reportagens sobre o mesmo tema, em grande grupo (reportagens sobre amizade): “Virtuais, mas nem tanto” e “Círculos de amizade”.
- Produção de uma reportagem, em grupo, sobre o mesmo tema das reportagens lidas, para colocar no jornal mural.





Módulo 3

- Leitura de uma reportagem, em grande grupo: “Humanos passam um dia em jaula”.
 - Ler o texto.
 - Discutir o texto, identificando os pontos de vista e justificativas, por meio de questionamentos aos alunos.
- Leitura e discussão de uma notícia, em pequenos grupos: “Homens atacam tubarão na praia de Joatinga”.
- Comparação dos dois textos, em grande grupo, buscando semelhanças e diferenças em relação aos conteúdos e à forma como os textos foram escritos.
- Retomada das características do gênero reportagem (leitura do cartaz produzido no Módulo 2), para acrescentar o que considerarem necessário.
- Leitura da segunda notícia, em pequenos grupos: “Banhistas matam fera a pauladas”,
 - Ler os textos e responder as questões propostas.
- Discussão, em grande grupo.
 - Socializar as respostas dos grupos .
 - Discutir sobre os textos e os pontos de vista subjacentes a cada texto.

Módulo 4

- Leitura de uma reportagem⁶ e discussão em grande grupo: Fora do Ar
- Retomada das características do gênero, em grande grupo.
 - Ler o cartaz com as características do gênero e acrescentar o que considerar importante.
- Revisão coletiva de um texto, em grande grupo, seguindo as três etapas planejadas:
 - Escolher juntamente com os alunos um texto que eles tenham gostado.
 - Escrever o texto no quadro.
 - Revisar coletivamente o texto para colocá-lo no jornal mural.

⁶ MORAES, Alexandra. **Fora do Ar**. Folhinha, São Paulo, 21 de agosto de 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/dicas/di21080404.htm>>. Acesso em: março de 2015.

Módulo 5

- Leitura de uma manchete, em grande grupo: “Pena maior para quem estudou mais”.
 - Ler a manchete e discutir (A manchete é interessante? Chama a atenção de quem lê?)
 - Fazer antecipações com base na manchete.
- Leitura do “olho⁷” da reportagem “Projeto polêmico foi aprovado pela comissão de constituição e justiça e segue para o plenário da Câmara dos Deputados”, em grande grupo.
 - Antecipar o conteúdo da reportagem com base na leitura do olho da reportagem.
- Leitura e discussão da reportagem, em grande grupo.
- Releitura da manchete e do olho para verificar se eles realmente deram pistas para o que estava na reportagem.
- Análise de manchetes, em pequenos grupos, seguindo as etapas planejadas:
 - Manusear jornais para selecionarem títulos que chamem a atenção.
 - Fazer antecipações com base nas manchetes.
- Análise das manchetes, em grande grupo, seguindo as etapas planejadas:
 - Ler a manchete para o grande grupo, dizendo por que escolheram aquela manchete.
 - Escolher uma manchete para a professora ler a reportagem correspondente.
 - Leitura e discussão da reportagem, pela professora.
- Produção de manchetes, em pequenos grupos (ou duplas), seguindo as etapas planejadas:
 - Ler a reportagem “*Lan house* paga por ofensa”, sem dizer o título.
 - Escolher uma manchete para a reportagem (dentre 5 opções apresentadas pela professora).
 - Produzir o olho da reportagem.
- Discussão sobre as reportagens e manchetes, em grande grupo.
- Exposição, para a turma, do conteúdo da reportagem e leitura da manchete escolhida, justificando a escolha e lendo o olho produzido.
- Retomada das características do gênero, em grande grupo, lendo o cartaz com as características do gênero reportagem e acrescentar o que considerar importante.

⁷ Termo utilizado na esfera jornalística para denominar uma parte da reportagem inserida geralmente no meio da matéria, em destaque, com alguma informação que chama a atenção do leitor.



Módulo 6

- Leitura de reportagem⁸, em grande grupo, seguindo as etapas planejadas:
 - Ler a reportagem.
 - Discutir sobre a reportagem, enfocando o tema e chamando atenção para a inserção de depoimentos e exemplos dados sobre o tema; provocar os alunos a falar sobre se concordam ou não com o que os entrevistados estão falando.
- Exploração das estratégias de inserção de depoimentos e exemplos nos textos, seguindo as etapas planejadas:
 - Ler outra reportagem entregue pela professora: “Preconceito: risque essa palavra do seu dicionário”.
 - Responder as perguntas propostas pela professora:
 - Sobre o que o texto trata?
 - Quem foram as pessoas entrevistadas?
 - Quem deu os seguintes depoimentos? (colocar uma lista dos depoimentos e uma lista com os nomes dos entrevistados envolvidos - inserir trecho com fala do próprio autor).
- Discussão com socialização das respostas.
- Exploração das estratégias de inserção de argumentos no texto, seguindo as etapas planejadas:
 - Ler a reportagem⁹, em grande grupo, e discutir, destacando os exemplos usados para argumentar a favor ou contra posições. No caso da reportagem lida, foram os prós e contras sobre os Rebeldes: “Prós e contras”.
 - Entregar uma folha para pequenos grupos, com as duas posições presentes no texto, e pedir para eles colocarem tudo o que foi dito para fortalecer cada uma das posições.
- Retomada das características do gênero, em grande grupo, por meio da leitura do cartaz com as características do gênero reportagem, e acrescentar o que considerar importante.

Módulo 7

- Produção de reportagens, seguindo as etapas planejadas:
 - Ler a reportagem “Ataques de tubarão”.
 - Discutir sobre o tema, em grande grupo.
 - Retomar as características do gênero reportagem, por meio da leitura do cartaz.
 - Produzir, em dupla, uma reportagem sobre o tema em questão.

⁸ ROMEU, Gabriela. **Cada um na sua turma**. Folhinha, São Paulo, 22 de outubro de 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/dicas/di22100505.htm>>. Acesso em: março de 2015.

⁹ ROMEU, Gabriela. **Prós e Contrás**. Folhinha, São Paulo, 16 de setembro de 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/dicas/di16090606.htm>>. Acesso em: março de 2015.

Módulo 8

- Exploração da linguagem jornalística, seguindo as etapas planejadas:
 - Escolher uma reportagem produzida no módulo anterior.
 - Ler e revisar o texto no grande grupo, fazendo os ajustes que aproximem mais o texto de outros exemplares do gênero.
 - Ler e revisar o texto destacando os conectivos usados corretamente e melhorando o texto com a substituição de conectivos, quando necessário.
- Realização de atividade de completar a reportagem “Transporte ilegal ronda escolas”, entregue com algumas lacunas no local de certos conectivos (entregar fichas com os conectivos, a serem usados para o preenchimento das lacunas, em papel cortado).
- Discussão sobre as escolhas dos conectivos.
- Retomada das características do gênero reportagem, em grande grupo, por meio da leitura do cartaz com as características do gênero, e acrescentar o que considerar importante.

Módulo 9

- Identificação de reportagens dentre textos de outros gêneros, em pequenos grupos, seguindo as etapas planejadas:
 - Ler textos de gêneros diferentes (reportagem, relato pessoal, conto, entrevista) e identificar qual é uma reportagem. Cada professora selecionou uma reportagem.
 - Apresentar as conclusões de cada grupo e discutir, em grande grupo, as justificativas para o texto escolhido .
- Discussão, com retomada das características do gênero reportagem, com base na leitura do cartaz (completar o que considerar importante)

A situação final

- Produção de uma reportagem, seguindo as etapas planejadas:
 - Dividir a turma em duplas (as mesmas que fizeram a produção inicial).
 - ler uma reportagem sobre o tema. Maria Selma escolheu o texto “Saúde de escrever” e Ana Rita escolheu “O caminho da carta”.
 - Escrever uma reportagem sobre o tema, para ser colocada no jornal mural.
 - Responder a uma atividade para avaliação da compreensão de textos.





Princípios didáticos contemplados nas aulas das duas professoras investigadas: que habilidades e conhecimentos são necessários ao desenvolvimento de práticas em uma perspectiva sociointeracionista?

A descrição do planejamento coletivo feito pelo grupo e vivenciado pelas professoras, exposta no tópico anterior, mostra que vários objetivos didáticos foram propostos por elas a partir da avaliação inicial, e que em todas as aulas as crianças leram reportagens não apenas para se apropriarem das características do gênero, mas, sobretudo, para desenvolver habilidades de leitura e ampliar conhecimentos sobre o mundo, analisando-os criticamente. As observações sobre o que as duas professoras fizeram nas aulas puderam reafirmar a potencialidade desse tipo de trabalho e colocar em evidência o quanto as docentes sabiam sobre ensino, sobre aprendizagem. Mostrou que muitas habilidades e conhecimentos pedagógicos são necessários para a prática diária, e não apenas os conhecimentos dos conteúdos escolares.

Para discutirmos tais temas, vamos tratar de alguns princípios que identificamos nas práticas das docentes: ensino reflexivo, centrado na problematização; ensino centrado na interação em pares; ensino centrado na explicitação verbal; favorecimento da argumentação; sistematização dos saberes; valorização dos conhecimentos dos alunos; incentivo à participação; diversificação das estratégias didáticas; progressão. Tais princípios vêm sendo reafirmados no PNAIC desde 2013.

Nos tópicos a seguir, faremos uma breve síntese acerca de como tais princípios foram contemplados nas aulas das docentes.

Ensino reflexivo, centrado na problematização

Percebemos que as professoras se empenharam em desenvolver em suas aulas momentos em que os alunos pensaram sobre os textos lidos, sobre as características do gênero em destaque (reportagem). No extrato da aula da professora Selma (Módulo 2, Aula 3), abaixo transcrita, a docente estimulou as crianças a refletir sobre o tema tratado na reportagem lida:



P: Vou ler uma reportagem e vocês vão ficar espertos para responder as perguntas sobre a reportagem. (“Filhos do coração”). Agora vou fazer as perguntinhas para vocês. O que vocês acharam?

A: Interessante.

A: Importante e triste.

P: Por que importante?

A: Porque desde pequenos as crianças esperam a adoção e elas têm que ser adotadas.

A: Têm que ser bem tratadas.

A: Porque há um processo pra cada mãe que quer adotar ou o pai. Para a criança ser liberada, uma pessoa tem que ir lá e ver a casa e ver se ela tem condições de cuidar.

P: E as crianças nascem em uma família?

A: Nascem.

P: E por que elas precisam de uma família?

A: Para cuidar delas. (...)

P: Toda família cuida da criança?

A: Nem todas.

P: Quando isso ocorre, o que é que acontece quando os pais batem, tentam até vender o filho. O que acontece com as crianças?

A: Vão para o orfanato.

P: E ficam no orfanato fazendo o quê?

A: Esperando para ser adotado.

P: O que você percebeu através da reportagem? Que demora para que a criança seja adotada? O que provoca essa demora para a adoção?

A: A justiça.

P: A justiça é lenta?

A: É.

P: Por que a justiça fica demorando?

A: Porque tem muitos.

P: Qual a primeira tentativa da justiça?

A: Investigar.

P: Não.

A: Investigar se os pais terão cuidado com os filhos.

P: Quase isso, o que provoca essa tentativa?

A: Porque dão preferência aos pais biológicos.

P: O que danado são pais biológicos?

A: A mãe e o pai verdadeiro.

P: A mãe e o pai que geraram o bebê. Olha lá, o juiz fica tentando que a criança volte para a família biológica. Quando não é possível?

A: Passa para os pais adotivos.

P: E aí, durante esse tempo de espera, quem fica cuidando?

A: Os donos dos orfanatos. (...)





O trecho de aula transcrito mostra que a professora dialogava com as crianças, questionando, favorecendo a emergência de diferentes respostas, fazendo perguntas para ampliar o que elas diziam. Esse tipo de postura implica em habilidades importantes, tais como a de formular boas perguntas, saber esperar as respostas das crianças, saber formular novas perguntas a partir da avaliação da suficiência do que já foi dito, dentre outras. Tais habilidades são importantes para profissionais de qualquer etapa de escolaridade, incluindo os do Ciclo de Alfabetização.

Ensino centrado na interação em pares

O ensino centrado na interação em pares também foi contemplado pelas duas docentes. Os alunos desenvolveram atividades variadas em duplas e em grupos. Destacamos que essas formas de organização dos alunos permitem maior troca entre eles, desenvolvendo habilidades atitudinais, construção e socialização dos saberes. Percebemos, no extrato abaixo, que a professora Selma mobilizou os alunos a fazerem as atividades em grupo e informou como eles deviam agir para que todos aprendessem e realizassem a atividade (Módulo 5, Aula 6):

P: Depois que vocês devolverem o jornal, o texto dessa reportagem vai ser lido pra toda equipe e vocês vão produzir uma manchete; de repente cada um produz uma manchete e vocês elegem qual vai ser a manchete ou então vocês combinam qual vai ser a manchete, qual a manchete mais adequada. Agora, pra isso, todos têm que ter tido acesso à reportagem, então há necessidade de que todos tenham lido. Licença! Licença! A chuva tá produzindo ruído, então o que a gente vai ter que fazer? Vai ter que ler, no cochicho, de uma forma que garanta que todos da equipe escutem, e que todas as equipes possam ler cada uma a sua reportagem.

(...)

P: O tempo acabou, certo? Agora eu vou pedir a cada equipe que leia a manchete que escolheu, que elegeu. Licença! Todo mundo ouvindo atentamente. Márcia, algum problema? Não? Ótimo! O comando foi fazer a leitura de uma reportagem e dessa leitura ser retirada uma manchete. Vocês leram a reportagem?

A: Sim.

P: Depois que lessem a reportagem, a equipe tinha que produzir uma manchete para essa reportagem que foi lida. Fizeram isso?

A: Sim.

P: Agora vocês vão socializar. Vocês vão dizer pra turma qual foi a manchete que vocês acharam adequada, que iria atrair o leitor para ler essa reportagem produzida por vocês. Depois eu vou ler pra vocês qual foi a manchete original que estava lá no jornal.

A leitura atenta do trecho da aula mostra que a professora, ao mesmo tempo em que dava o comando da atividade, monitorava a interação entre as crianças, cuidava para que elas não perdessem o foco no trabalho; monitorava a situação, para que elas interagissem, mas não impossibilitassem que os colegas ouvissem o que cada um tinha a dizer. Ela retomava qual tinha sido o comando, checava se eles tinham compreendido e se tinham realizado a tarefa, estimulando-os a socializar para o grande grupo o que tinham realizado. Saber reger o grupo ou classe, sem ser autoritário, mas ao mesmo tempo sem deixar que as crianças se dispersem é uma habilidade importante do trabalho docente. Ela é tão importante quanto saber planejar a atividade, considerando os objetivos didáticos estipulados. Controlar o tempo, sem aligeirar as ações, mas também sem desperdiçar o tempo pedagógico, é outro saber necessário quando se quer garantir a aprendizagem dos estudantes. Aqui também podemos reafirmar que, para os professores do Ciclo de Alfabetização, tais aspectos são extremamente importantes.

Ensino centrado na explicitação verbal

O terceiro princípio elencado, que também foi contemplado em todas as aulas pelas docentes, foi o ensino centrado na explicitação verbal, que está respaldado nos estudos de Karmiloff-Smith (1997), e que evidenciam a importância da explicitação na construção de conhecimentos. Neste tipo de mediação, as professoras estimulam os estudantes a explicitar verbalmente quais foram as estratégias usadas nas atividades, os modos de resolver os problemas, os seus conhecimentos em relação aos assuntos abordados nas reportagens, as aprendizagens das características do gênero. Abaixo segue um extrato de aula em que a professora Selma convidou os estudantes a discutirem, em duplas, as aprendizagens já adquiridas sobre as características do gênero reportagem (Módulo 4, Aula 5).



P: Nessa dupla quem é o relator?

A: Gustavo.

P: Pode falar, Gustavo.

A: Eu aprendi que na reportagem tem que ter manchete, uma autora, entrevistas.

P: E sobre reportagem impressa?

A: Eu aprendi que no jornal tem vários cadernos e cada caderno tem a especificação, tem vários cadernos, como caderno C.

A: Eu entendi que o jornal impresso é não falado, e o jornal escrito tem vários cadernos para não se misturar os assuntos; no jornal impresso vem vários cadernos como da política, esportes, Brasil, etc. Aí, nesses cadernos, vem falando vários assuntos, tem manchete, reportagens, assinatura do autor, da autora, e entendi também que o assunto pode tá no mesmo, de maneiras diferentes. Ele vai ser escrito, pode ser outro





autor que vai escrever. O jornal do Comércio tá o mesmo assunto do jornal da Folha, só que vai tá a manchete, vai tá a mesma, mas o assunto vai tá diferente. Por exemplo: o assunto pode tá outro, mas falando de outra coisa, daquele outro caso. A gente entendeu também que no jornal vem vários cadernos e nesses cadernos vem a carta do leitor que é pessoas que mandam essa carta pro jornal dizendo alguma coisa que aconteceu. Foi isso que a gente entendeu.

P: Essa dupla: quem é o relator? (...)



O trecho de aula transcrito acima nos dá muitas pistas para entendermos a importância de levar os alunos a falar sobre o que sabem. No momento em que eles falam, socializam para seus colegas o que aprenderam, mas também consolidam conhecimentos, problematizam, ampliam saberes. Ao mesmo tempo, desenvolvem habilidades importante no eixo da oralidade e desenvolvem habilidades argumentativas. Para que isso aconteça em sala de aula, o professor precisa conhecer o conteúdo que quer que os estudantes se apropriem, saber propor boas atividades, que favoreçam a explicitação pelos estudantes; ter escuta atenta e saber avaliar se os alunos se apropriaram dos conhecimentos, além de saber monitorar os momentos de exposição, orientando-os e ajudando-os quando necessário.

Favorecimento da argumentação

O princípio do favorecimento da argumentação, intrinsecamente relacionado aos anteriormente citados, diz respeito à ideia de que, ao requerer dos estudantes que apresentem seus pontos de vista, justifiquem-nos e contra-argamente acerca de outros pontos de vista, o docente estimula o desenvolvimento de habilidades importantes para a vivência em diferentes esferas sociais em que se pretende reconhecer e conquistar direitos, defender valores, entre outros. Além disso, reconhece-se que, ao tentar expor e argumentar sobre determinado ponto de vista, o docente também contribui para a construção de conhecimentos de modo mais ativo pelo aprendiz. O extrato de aula abaixo, da professora Selma (Módulo 6, Aula 7), ilustra tal princípio:



P: Agora, deixa perguntar uma coisa pra vocês em relação a essa reportagem: meninos x meninas. Vocês concordam ou discordam do que essas pessoas que deram depoimento aqui falaram?

A: Eu discordo.

P: Discorda de quem e por quê?

A: Eu discordo porque eles não devem viver brigando.

P: Presta atenção à pergunta, você discorda do que as pessoas que deram depoimento aqui falaram? Aí, você concorda ou você discorda do que foi dito? Leio novamente? (...) E aí?

A: Eu discordo porque diz aí que as meninas, os meninos, ficam fazendo... Aí eu acho que não deve fazer isso, os meninos também tem que saber perder, não ficar brigando.

A: Não, mas tem algumas meninas que são muito impiconas também, peraí. Nem tem tanta santinha, santinha assim, não.

A: Eles colocam os negócios aí pra quem lê não fique desunido, pra menina não reclamar com menino e o menino não reclamar com a menina e não ficar brigando um com outro.

P: Você pensa que essa reportagem foi escrita com o objetivo de levar as crianças a refletir sobre atitudes delas na hora da brincadeira? (...)



Neste pequeno diálogo é possível perceber que a professora faz perguntas pertinentes e fica atenta para ver se as crianças respondem de modo claro, se explicitam seus pontos de vista em relação ao que foi perguntado, se não fogem do tema, se mantém diálogo com o texto lido. Tudo isso é possível quando o docente tem uma leitura prévia do texto trabalhado e sabe elaborar boas perguntas, sabe esperar que as crianças falem e possam dialogar entre elas. É importante que a professora saiba fazer sínteses do que é dito e provocar o debate, levando as crianças a emitir opiniões, e não apenas repetir o que está no texto. Para pedir que elas justifiquem suas respostas e confrontem-nas com outras respostas, o professor tem que estar focado na situação de discussão. Muitas vezes as pessoas acham que a argumentação só precisa ser trabalhada nos anos finais do Ensino Fundamental, no entanto, diálogos como o que foi transcrito, podem ocorrer mesmo com crianças mais jovens.

Sistematização dos saberes

A sistematização de saberes é um princípio articulado à ideia de que o professor tem o papel de ajudar os estudantes a organizar saberes, a registrar o que é aprendido, a legitimar conceitos formados. Ele foi contemplado pelas duas docentes, sobretudo nos momentos em que os alunos coletivamente sistematizavam seus saberes ao analisarem textos produzidos, retomando as características elencadas em um cartaz, como podemos observar no extrato da aula da professora Ana Rita abaixo (Módulo 8, Aula 9):





P: Cássio vai me dizer agora: lê pra mim as características da reportagem impressa (cartaz).

P: Essa reportagem aqui é a reportagem impressa que saiu no jornal. O que é a manchete na reportagem, Cássio?

A: Só teve olho.

P: A manchete é o nome que se dá ao texto.

A: O meu foi o olho, o texto tudo junto.

P: Agora vamos ver. Marcelo lê aqui pra mim qual é a manchete do texto das meninas.

A: Tubarão.

P: Leia... Tubarão.

A: Tubarão é morto na praia de Joatinga.

P: Alisson, a letra da manchete tá igual à letra do corpo da reportagem? (...)

P: Depois da manchete, o texto está escrito em colunas?

A: Tá.

P: Quantas colunas tem o texto?

A: Duas.

P: Depois, tem o olho?

A: Tem.

P: Tubarão é morto por banhistas na praia de Joatinga. (...)

Na mediação que a docente faz durante as aulas, muitos saberes e habilidades são mobilizados. Saber o conteúdo, sem dúvida, é fundamental para se ter o que dizer e para poder ajudar os alunos a formular conceitos, mas isso não é tudo: é preciso saber sintetizar, selecionando os conceitos, as informações centrais mais importantes, considerando a faixa etária, a etapa de escolaridade, os objetivos didáticos estipulados. É preciso também saber as melhores estratégias de organizar as informações (quadros, resumos, resenhas, tabelas, roteiros, listas...) e ajudar os estudantes a produzir tais textos, que são necessários para a própria progressão escolar.

Valorização dos conhecimentos dos estudantes

As docentes investigadas incentivavam os alunos a explicitarem seus conhecimentos sobre os assuntos abordados, o suporte textual, o gênero trabalhado,

valorizando o que eles traziam de experiências anteriores e fazendo articulações com os novos conhecimentos. O extrato a seguir (Módulo 2, Aula 3) ilustra como tal princípio era contemplado pela professora Ana Rita.

P: Tem uma parte nessa reportagem que foi superinteressante e falou assim: “segundo os psicólogos, a criança criada em orfanatos enfrenta sérios problemas”. Quais são, gente?

A: Violência.

P: No orfanato? Quem tá no orfanato sofre no orfanato?

A: Não.

P: Quem vai pro orfanato vai por que não tem?

A: Abrigo.

P: Não tem uma família que abrigue, não tem acolhida. Vocês conhecem algum orfanato aqui perto?

A: Eu. Na frente da casa da minha tia tem.

P: Eu conheço também. Ali atrás da Imaculada tem, né?

A: É.

P: E as crianças que estão ali tão por quê?

A: Porque não tem família. (...)

A professora tentou aproximar os alunos do tema em foco, trazendo para a discussão suas experiências de vida, seus conhecimentos, suas hipóteses. Para qualquer professor, saber estimular as crianças a socializar o que sabem, respeitando seus saberes, ajudando-os a formular o que querem dizer quando estão com dificuldades, articulando o que dizem com o que está sendo abordado na aula é uma forma de potencializar os momentos de sala de aula e diminuir a distância entre os saberes científicos e os saberes do cotidiano.

Incentivo à participação

Os alunos participaram das aulas de diferentes formas: atividades em duplas, em grupos, coletivamente. Em todas essas formas, as professoras estimulavam a participação dos que estavam presentes, evitando dispersão e apatia. Assim, as docentes garantiram o envolvimento dos alunos nas aulas de forma bastante eficaz, como pode ser observado no extrato de aula da professora Selma (Módulo 7, Aula 8) a seguir.



P: Ok, Pronto? Licença. Eu gostaria que todos participassem da discussão que vai acontecer agora, porque essa sala para mim funciona como um termômetro para eu perceber se vocês estão entendendo ou não.

A: Se estão quentes ou não.

P: Certo, se tá quente, frio, se tá morno.

A: E a senhora tem que ficar de olho nos argumentos.

A: E no que tá acontecendo aqui na sala.

P: Ok. Olha o assunto que vamos conversar agora.

É interessante observar no extrato acima que as próprias crianças reconheciam que a docente tinha o papel não apenas de propor atividades, mas também de acompanhar as respostas delas, avaliando se estavam consistentes com o que era proposto, se elas estavam atentas à aula, se estavam se apropriando dos conceitos. Desse modo, é possível perceber que as crianças sabiam que ela incentivava a participação, que ela não valorizava uma aula em que só ela falasse. Ela queria participação, e como eles sabiam disso se engajavam nas propostas que ela levava. Saber interagir com os estudantes, fazendo com que eles percebam seus propósitos e mantendo a turma atenta e atuante é outro saber que caracteriza um professor que se aproxima de uma perspectiva sociointeracionista de ensino.

Diversificação das estratégias didáticas

A organização do ensino por sequência didática favorece, entre outras estratégias, a diversificação nos modos de tratar determinados conhecimentos. Favorece que um mesmo conhecimento seja construído / mobilizado em diferentes momentos, por meio de diferentes atividades. Os estudantes abordam um mesmo tema por meio da leitura de diferentes textos, utilizam determinados conhecimentos em diferentes atividades, retomam conhecimentos, construídos em um módulo da sequência, em outro módulo. As duas professoras realizaram variadas atividades para que os alunos se familiarizassem com o gênero reportagem, pensassem sobre suas características e produzissem textos desse mesmo gênero. Na comparação entre as duas professoras, percebeu-se que a professora Ana Rita, além de realizar as diversas atividades planejadas, acrescentou outras, diversificando ainda mais a abordagem dos conteúdos trabalhados. Uma boa estratégia realizada por ela foi solicitar que os alunos entrevistassem algumas pessoas da escola para que inserissem depoimentos nas suas reportagens (Produção final, Aula 10):

P: (...) Agora nós aprendemos também, nesse processo de trabalhar reportagem que pra... reportagem precisa (...) ser feita entrevista. (...) Pode ser nessa folha mesmo. Tá ótima, essa. Trabalhar em dupla é como um casamento: tem que ser bem tranquilo com relação a isso. Não precisa as duas pessoas ir fazer a entrevista, não. Só uma pessoa vai fazer a entrevista. Escolhe par ou ímpar quem vai. Copiou as perguntas? (...)

A diversificação das estratégias didáticas serve, por um lado, para garantir que um mesmo conhecimento seja abordado de diferentes maneiras, favorecendo a apropriação pelas crianças e tornando as aulas mais dinâmicas. Por outro lado, serve para garantir o atendimento à heterogeneidade da turma, tema sobre o qual tratou o texto anterior deste Caderno. Para tal, é preciso que o professor saiba avaliar as necessidades das crianças, tenha um bom acervo de atividades e de recursos didáticos, saiba planejar as atividades. Para isso, saber o conteúdo, sem dúvidas, é também fundamental.

Progressão

Por fim, o princípio da progressão pôde ser encontrado durante a sequência, entre as aulas, e entre as atividades desenvolvidas no mesmo dia. Isto é, em cada etapa foram propostas atividades que iam aumentando o grau de complexidade e retomando conceitos já trabalhados. Selecionamos um extrato em que a professora Ana Rita retomou as discussões sobre as características do gênero reportagem com os alunos.

P: Vejam só: O que foi que a gente aprendeu sobre o gênero reportagem? Quando a gente vê uma reportagem, a gente vai saber que é reportagem. Por quê? O que foi que a gente aprendeu?

A: A gente aprendeu que tem o olho.

P: O que mais?

A: A manchete.

A: Tem que tá escrito em coluna.

A: Colunas. (...)

A: Tema e assunto.



P: Tema e assunto. E o assunto, ou esse tema, pode ser de uma cabeça só?

A: Não.

A: Pode.

P: Ela só pode escrever o que ela acha? (...)



O trecho transcrito mostra que as crianças estavam fazendo sistematização de conhecimentos já apropriados por elas. Para isso, elas agregaram saberes a cada módulo da sequência. Obviamente, essa aprendizagem não é linear e nem homogênea para todas as crianças. No entanto, é importante que o professor saiba avaliar do que elas já se apropriaram, o que elas tinham de conhecimentos trazidos de outros espaços sociais, para criar condições de novas aprendizagens, de desafios, de consolidações.

Conclusões

Neste texto, de modo geral, buscamos analisar a condução das duas professoras durante o desenvolvimento de uma sequência didática. Percebemos que as duas docentes tiveram uma boa atuação em todas as aulas, trabalhando as temáticas abordadas e as características do gênero reportagem de forma enriquecedora.

Concluimos que as professoras conduziram as aulas contemplando objetivos fundamentais da perspectiva sociointeracionista, tornando as aulas mais reflexivas. Tais princípios vêm sendo discutidos e defendidos no âmbito do PNAIC é importante que façamos uma autoavaliação para ver o que temos agregado de saberes, neste processo de formação e em outros, para que possamos aprofundar conhecimentos, dando continuidade à formação, que precisa ser permanente e coletiva.

Referências

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

LIMA, Juliana de Melo. **Os critérios adotados por crianças para avaliar as práticas de suas**

professoras. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

KARMILOFF-SMITH, Annette. **Auto-organização e Mudança cognitiva**. Substratum, 3, v.1, p. 23-55, 1996.

O PLANEJAMENTO EM PROCESSO: DAS ESFERAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS À SALA DE AULA A CRIANÇA EM FOCO

Nadir Peixer da Silva
Caroline Kern

O planejamento na prática pedagógica é um tema inerente a qualquer ação relacionada à formação de professores. Nos Cadernos estudados em 2013 e 2014, e também neste conjunto de Cadernos, essa questão permeou os diálogos com ênfase na importância de planejarmos as ações em sala de aula e a necessidade de reflexão dos professores nesse procedimento. Entendemos que todo processo de ensino deva ser cuidadosamente pensado e, especialmente, intencionalmente organizado. Para isso, precisamos nos debruçar sobre o planejamento das ações pedagógicas que, como preconiza o PNAIC, conduzirá à alfabetização na perspectiva do letramento de todas as crianças.

Como afirma Padilha (2001, p.63):

[...] realizar planos e planejamentos educacionais escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Planejar é, portanto, prever, projetar com intencionalidade. Um primeiro passo nesta direção deve ser a compreensão da realidade das crianças, o que denominamos de *diagnóstico pedagógico*.

Toda ação educativa em sala de aula, assim como a relação dos professores e das crianças com o conhecimento, produzirá resultados significativos se a partir da realidade observada, estabelecermos sistematicamente ações pedagógicas que modifiquem, em processo contínuo, a articulação com o planejamento. Desenvolver um diagnóstico pedagógico, como já vimos nesta formação continuada, exige conhecermos os Direitos de Aprendizagem; a diversidade presente em sala de aula e cada criança que participará do processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Ao nos referirmos aos Direitos de Aprendizagem, é importante salientar que eles estabelecem os conhecimentos que a criança deve internalizar ao longo de cada ano do Ciclo de Alfabetização. Deste modo, é importante retomarmos o conceito de planejamento para que compreendamos o quanto este conhecimento é necessário para a formação de professores, gestores, orientadores, supervisores e demais profissionais que atuam na escola.

Durante nossa formação inicial e continuada fomos construindo noções acerca do que vem a ser o planejamento; este texto tem, portanto, a tarefa de dar continuidade





a esse movimento. Para isso, iremos pensar o planejamento em suas diferentes dimensões: na sala de aula, na escola e nas diferentes esferas administrativas e pedagógicas.

Menegolla e Sant'Anna (2001) afirmam que historicamente a ação de planejar acompanha a humanidade, sendo o homem e a mulher reflexo do seu pensar sobre o presente, passado e futuro. Tal perspectiva indica o importante compromisso que assumimos com o planejamento, pois este deverá definir caminhos que reverberam nas relações sociais: Quem estamos formando? Para quê? Por quê? Para que esta intencionalidade se expresse em ações, o planejamento terá que se tornar vivo na sala de aula. É comum que vejamos professores profundamente engajados em torno do planejamento, mas que, após longas horas de discussões, apesar de conseguirem elaborar os documentos demandados, não conseguem associar o que planejaram ao cotidiano escolar. Na medida em que se faz essa dissociação entre o que consta no documento elaborado e a realidade da sala de aula, o planejamento transforma-se em instrumento meramente burocrático, sem qualquer validade.

Com essa afirmativa, chamamos a atenção para a possibilidade que temos quando dirigimos nossa atenção para o planejamento, de vinculá-lo à nossa realidade, observada nas salas de aula, pois não há, na perspectiva do PNAIC, como desenvolver propostas de educação sem planejamento que se comprometa com a aprendizagem e o ensino, e também com a relação entre os conhecimentos da escola e das práticas sociais.

É importante procurar observar as ações na escola, sobretudo procurando detectar se o planejamento previsto atende às necessidades das crianças e se todos os professores retomam o planejamento durante o período letivo.

Antes de nos dirigirmos às salas de aula, propomos uma discussão sobre as conexões e transversalidade do currículo em seu sentido amplo com o planejamento. Embora o planejamento esteja, normalmente, associado ao trabalho dos professores em sala de aula, sabemos que outros documentos se aliam a este. As Propostas Curriculares dos Municípios e do Estado em que você reside é um bom exemplo desta questão. A escola está vinculada a esferas administrativas e pedagógicas, que também participam das definições do planejamento, pois esses dois documentos mais amplos produzem definições sobre os caminhos que os processos de ensinar e aprender em sala de aula devem considerar.

As Propostas Curriculares são materiais indispensáveis de consulta; são estes documentos que norteiam como, quando, o que, e para quem vamos organizar o trabalho pedagógico. Nelas encontramos as diretrizes educacionais que serão seguidas, em acordo com a legislação vigente e as concepções de ensino, de aprendizagem, de infância, de planejamento, de metodologias e de conhecimentos que deverão ser abordados em sala de aula. O Projeto Político Pedagógico (PPP), por sua vez, se fundamenta nas propostas curriculares e produz legitimidade às ações

dos professores, na medida em que representam as definições que foram tomadas pelo conjunto de profissionais, e de toda a comunidade escolar, em cada instituição de ensino.

Durante a elaboração do PPP todos devem ser ouvidos e participar ativamente de sua construção. Tal documento deve ser amplamente divulgado para que a comunidade escolar possa constantemente refletir sobre o seu conteúdo.

Todos estes documentos, anteriormente citados, compõem o que denominamos de currículo escolar, que se caracteriza por sua ampla dimensão: por sua definição filosófica: como a comunidade escolar compreende as relações entre os sujeitos, quais valores e práticas estão envolvidas nos processo de ensinar e aprender na escola; por sua definição política: qual a intencionalidade e função social que assume; e por sua definição pedagógica: qual a concepção de aprendizagem e desenvolvimento, a metodologia de ensino, e os caminhos para a realização e consecução do que é proposto. À escola, por constituir-se em um dos importantes espaços para a legitimação dos conhecimentos considerados científicos, cabe refletir a sua organização político- pedagógica. Nesse processo democrático e participativo, desde sua elaboração, o PPP, além de explicitar os aspectos de identidade filosófica, política e pedagógica, deve fundamentar os conhecimentos trabalhados nas diversas áreas do conhecimento (Linguagem, Matemática, Ciências Humanas, Ciências Naturais). O planejamento, por sua vez, deve viabilizar condições para o trabalho que foi projetado no PPP, tanto no sentido da tomada de decisões quanto na prática em sala de aula.

Desta forma, o PPP pode ser definido como o próprio movimento do processo pedagógico da escola, que se efetiva a cada dia, discute seus problemas, possibilidades de solução, com a participação de todos e todas, definindo, assim, as responsabilidades individuais e coletivas a serem assumidas para o alcance dos objetivos da comunidade escolar.

O planejamento diário deve estar articulado com o PPP.

Esta íntima relação entre o PPP e a sala de aula é defendida por muitos autores, entre eles citamos Ilma Passos Alencastro Veiga, professora e pesquisadora que se dedica aos estudos do currículo e das políticas de educação. Como diz a autora: “O projeto-político-pedagógico na perspectiva da unicidade teoria-prática precisa revelar-se e fazer-se presente na ação participativa e desenvolver-se pelos educadores no interior da escola” (2001, p. 56).

Para que possamos compreender as relações entre as Propostas Curriculares, o PPP e o planejamento, uma questão primordial e que exemplifica o que foi dito, são as políticas de educação do MEC. Tais políticas de educação afirmam que as





escolas devem constituir-se como espaços que promovem ações de inclusão das diversidades, conforme tem sido enfatizado nos materiais de formação do PNAIC.

Nestas reflexões sobre o currículo e planejamento, e as diretrizes nacionais de educação inclusiva, podemos nos remeter a um dos aspectos desta diversidade, qual seja: as crianças com as consideradas necessidades educacionais específicas. No material do PNAIC temos dois Cadernos sobre essa temática, de fundamental importância para as escolas (BRASIL, 2012c, 2014) e que devem ser levados para os diálogos sobre as propostas curriculares e PPPs.

Dirigimo-nos a um dos enfoques do PNAIC, para que possamos ser mais específicos sobre as questões do planejamento: a heterogeneidade¹⁰ deve, permanentemente, dialogar com as decisões tomadas durante o planejamento, pois todas as crianças devem ter o seu direito de aprender garantido. Para isso a diversidade de atividades deve ser associada às necessidades do grupo e a escolha dos materiais atender a essa especificidade.

Outro ponto importante é a relação entre os componentes curriculares¹¹, ou seja, os conhecimentos devem ser trabalhados em conexão com as diferentes áreas do conhecimento, sem fragmentação ou divisão. Para isso, precisamos reconhecer os pontos de contato entre os componentes curriculares, para que, por exemplo, ao trabalharmos com os gêneros do discurso, como propõe os Cadernos da Língua Portuguesa, não os tenhamos apenas como pretexto para o trabalho desenvolvido. Os gêneros devem compor o planejamento e manter sua materialidade durante todo o desenvolvimento da ação pedagógica, estabelecendo as relações possíveis com as demais áreas.

As receitas culinárias trabalhadas tanto na Língua Portuguesa quanto na Matemática são uma referência importante para compreendermos esta questão. Não basta levar a receita para sala de aula e ensinar as crianças os conceitos de unidades e medidas, pois este é um momento em que estamos ensinando também a retirada de informações de um texto, bem como com as características do gênero textual. Ou seja, há uma conexão entre os componentes curriculares (Língua Portuguesa e Matemática) na atividade citada, que precisa ser mantida e intensificada no momento do trabalho em sala de aula, provocando assim uma compreensão ampliada do contexto em que aquele texto se aplica. Faz-se necessário perceber

¹⁰ Os seguintes Cadernos auxiliam nessa discussão:

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno 2. Cadernos de Educação no Campo. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A Heterogeneidade em Sala de Aula e os Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Ano 02. Unidade 07. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A Heterogeneidade em Sala de Aula e a Diversificação das Atividades. Ano 03. Unidade 07. Brasília: MEC/SEB, 2012.

¹¹ Ver: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **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.

como as linguagens se conectam a serviço da alfabetização, tanto no campo dos componentes curriculares, quanto no campo das práticas sociais em que se insere, ou seja, seus letramentos.

Para retomarmos as questões abordadas anteriormente, é importante refletirmos:

- A proposta curricular e o PPP da escola em que trabalha é elemento norteador do planejamento?
- O PPP atende as exigências previstas nos Direitos de Aprendizagem propostos pelo PNAIC?
- O plano anual do município está em conexão com a perspectiva e conhecimentos propostos no PNAIC?
- O PPP da sua escola possibilita discussões e decisões coletivas a partir da formação continuada proposta pelo PNAIC?
- O planejamento, voltado à sala de aula, em sua escola, tem como princípio norteador a alfabetização na perspectiva do letramento?

O planejamento deve ser entendido como algo que permite inovações e mudanças, além de ter como referência a realidade escolar, e por isso não há como se indicar “modelos” de planejamento, mas sim algumas propostas que podem servir de consulta para os professores alfabetizadores. Mesmo porque o planejamento, sempre atento à realidade particular e atual de cada escola, se constitui como documento aberto a alterações; sua flexibilidade é necessária para que possamos considerar as adversidades, que por vezes impedem que naquele dia tudo o que foi planejado seja desenvolvido. A flexibilidade deste documento não deve, porém, ser confundida com a falta de intencionalidade pedagógica. Como adverte Vasconcellos (2000, p.159) “precisamos distinguir entre flexibilidade e frouxidão”, pois o planejamento, seja ele organizado por meio de projetos, ou de outra modalidade organizativa, “não pode se tornar uma camisa de força, obrigando o professor a realizá-lo mesmo que as circunstâncias tenham mudado radicalmente, mas isto também não pode significar que por qualquer coisa o professor estará desprezando o que foi planejado” (ibid., p. 159). Ou seja, ainda que as situações daquele contexto se modifiquem, os conhecimentos elencados e os objetivos planejados devem encontrar caminhos para que se desenvolvam, mesmo que a temporalidade e a metodologia de ensino precisem ser alteradas.

A sala de aula invoca constantemente novas linguagens, novas categorias, novas estratégias que promovam a inclusão de todos os meninos e meninas, evitando qualquer forma de exclusão, muitas vezes, presentes na escola e em sala de aula.

Desse modo, o planejamento em sala de aula deve considerar os seguintes elementos:

- a aprendizagem e o processo em que a criança se encontra (diagnóstico pedagógico);
- a perspectiva de alfabetização;
- clareza dos conceitos de alfabetização na perspectiva do letramento;





- elencar recursos didáticos (entre estes, considerar a acessibilidade e tecnologia assistiva) que permitam que o processo de aprendizagem das crianças seja garantido;
- organizar um planejamento que contemple a heterogeneidade e a interdisciplinaridade em sala de aula.

Assim, podemos pensar na função social da escola voltada a proporcionar condições para que os meninos e as meninas internalizem conhecimentos significativos, não apenas para participar da sociedade, mas principalmente para que sejam atuantes e determinantes no processo de transformá-la.

O Planejamento no Ciclo de Alfabetização e os Direitos de Aprendizagem

O PNAIC inaugurou em nosso país outro modo de nos dirigirmos às crianças no Ciclo de Alfabetização. Podemos dizer que a formação continuada pelo PNAIC, alicerçada que está no âmbito jurídico, foi o momento em que a criança, como sujeito de direito, foi reconhecida e afirmada nas salas de aula do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012b). É com base nesta perspectiva sobre infância e criança que devemos compreender os Direitos de Aprendizagem.

A criança tem, no início do Ciclo da Alfabetização, o direito de “aprender a ler e a escrever”, em situações com a mediação do professor e em situações mais autônomas, para que possa, no final do Ciclo, chegar ao “ler para aprender” e “escrever para seguir a escolarização” (BRASIL, 2012a)

As crianças têm direitos, e é na escola, lugar social de fundamental importância na vida destas, que esses direitos devem ser assegurados por meio de ações pedagógicas consistentes, planejadas, avaliadas e continuamente ressignificadas. Planejar é, então, uma das maneiras que temos para garantir que os direitos de aprender encontrem sustentação todos os dias em que as crianças vão à escola. Sua permanência no espaço escolar, direito jurídico assegurado, tem caminhado para se constituir em direito de fato, pois permanência sem aprendizagem não garantirá às crianças todos os seus direitos nas ações pedagógicas.

Ao nos referirmos às ações pedagógicas, queremos dizer das ações no seu sentido filosófico e sociológico, ou seja, com planejamento, com objetivos, com consciência das intenções que se tem sobre o que se irá realizar. Ao conceituarmos as ações pedagógicas, assim como Selma Garrido Pimenta (2005/2006, p.8), compreendemos que as “ações pedagógicas são as atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais, orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos”.

Uma das formas de planejarmos as atividades e garantir os Direitos de Aprendizagem nas ações pedagógicas é tê-los como referência no momento em que elencamos os conhecimentos que serão trabalhados durante o ano letivo. É preciso

que na formação continuada os Direitos de Aprendizagem sejam minuciosamente estudados e compreendidos pelos professores alfabetizadores, pois eles são uma diretriz fundamental para os conhecimentos que serão trabalhados em sala de aula e, portanto, para o planejamento. Sobre os Direitos de Aprendizagem (BRASIL, 2012a), três intenções são descritas nos Cadernos estudados: I-introduzir, A-aprofundar, C-consolidar. Nos Cadernos do PNAIC encontramos, também, toda a especificação de em qual ano cada direito será considerado e de que forma.

Introduzir um conhecimento não é apenas apresentá-lo, mas dar condições para que as crianças tenham noções gerais que permitam atuar frente àquele conhecimento em relação aos outros que serão aprofundados e consolidados. Podemos inclusive, no plano anual de cada escola, organizar os conhecimentos que serão ensinados, com a indicação de qual a ênfase que será dada (I, A, C) e dispor em cada trimestre, bimestre ou semestre, dependendo da temporalidade que cada município ou estado destina em sua proposta curricular.

Para elucidar essa indicação, veja o quadro abaixo, referente a um dos Direitos de Aprendizagem da Língua Portuguesa do primeiro ano do Ensino Fundamental:

Direito de Aprendizagem	Conhecimentos que envolve	Momento em que será contemplado no planejamento e enfoque que será atribuído (I,A,C)
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	Compreensão do SEA; Identificação de diferentes gêneros do discurso; Localização de informações adequadas ao gênero; Relação entre textos familiares (intertextualidade).	Primeiro trimestre (I) Segundo trimestre (I, A) Terceiro trimestre (A)

Ao nortear o planejamento pelos Direitos de Aprendizagem, a organização dos conteúdos tomará a dimensão esperada pelo PNAIC, qual seja: alfabetizar em perspectiva de letramento. Por isso, os direitos não podem tornar-se aspecto a ser considerado somente no processo de avaliação, mas durante todo o processo pedagógico.

Considerar os Direitos de Aprendizagem exige ainda que os professores alfabetizadores estejam atentos às várias estratégias necessárias, aos recursos existentes, os quais deverão acessar em acordo com as necessidades de cada criança e do coletivo da sala de aula. Não se trata de desenvolver dois planejamentos quando há a presença de uma criança com determinado diagnóstico médico em sala de aula, mas sim orientar o planejamento da turma, respeitando as especificidades de cada um, de modo a incluir a todos. Algumas crianças precisarão de materiais específicos, por exemplo: uma criança cega precisará de material em braile, em alto relevo, com diferentes texturas; uma criança com baixa visão poderá precisar





de diferentes equipamentos, recursos ópticos e assim por diante, de acordo com o diagnóstico médico, mas quais são suas necessidades de acordo com o diagnóstico pedagógico? Nesse sentido, vale ressaltar que não significa que duas crianças que tenham um mesmo diagnóstico médico precisarão do mesmo nível de atenção ou recursos: cada criança terá suas particularidades, pois o diagnóstico médico não é sua síntese, mas sim um adendo às suas necessidades; ela continua sendo uma criança como as outras, mas com especificidades.

O planejamento deve, portanto, considerar as diferenças, mas não minimizar a atenção e a preocupação dos professores com aquela criança. O diagnóstico médico não é uma justificativa aceitável para que a criança não aprenda. O PNAIC quer alfabetizar todas as crianças e, para isso, cabe aos professores planejarem suas ações pedagógicas, preocupando-se com todas as crianças igualmente, e produzindo estratégias que possam envolver o coletivo da sala de aula em todas as atividades, mesmo que os recursos e materiais precisem atender as necessidades individuais de algumas crianças por suas particularidades. A mesma perspectiva deve ser aplicada à presença de um segundo professor em sala de aula: é importante que os dois professores sintam-se responsáveis por toda a turma e planejem conjuntamente. Não há como orientar uma criança sem conhecer e refletir sobre o planejamento; a responsabilidade é de ambos, e a atenção será distribuída em sala de aula pelos professores de acordo com a necessidade de cada criança.

Elaborar planejamentos diferenciados (apenas para uma criança) pode ser um problema, pois não se quer que a criança seja colocada à margem, mas que esteja plena de pertencimento junto ao grupo com quem convive diariamente em sala de aula. Outro aspecto relevante é prever no planejamento a parceria com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste caso, os planejamentos poderão ser individuais, pois este é um momento para dedicar-se à criança em particular. Esse serviço é um importante colaborador e seus profissionais podem orientar, auxiliar e sugerir ações em sala de aula que mediem o processo de ensino e de aprendizagem das crianças com as consideradas especificidades. O Caderno de Educação Inclusiva (BRASIL, 2014) é importante fonte de consulta para estas peculiaridades junto ao planejamento. Destacamos, neste ponto, a importância de que as crianças, todas elas, estejam presentes em todos os momentos das atividades, e por isso sua frequência ao AEE será sempre no período contrário à frequência em sala de aula, conforme prevê a legislação e orienta o PNAIC.

Desafios futuros

A partir do que foi estudado durante a formação continuada e das reflexões constantes neste Caderno sobre planejamento para as ações no âmbito da escola e em sala de aula, é preciso reafirmar o compromisso de todos e todas com a qualidade na educação. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014) tem como princípios a autonomia, a colaboração, a participação, a igualdade de oportunidades e da inclusão social prevista em suas metas e estratégias, as quais devem estar alinhadas com os Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Desta forma, reafirma-se o compromisso assumido pelo PNAIC na formação continuada dos professores alfabetizadores das redes públicas brasileira, que prevê princípios que fundamentam políticas de educação para as crianças, as quais deverão concretizar-se em ações práticas, tais como a de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, em um processo democrático, de acesso para todas, diante do reconhecimento de que a educação é um direito público.

Diante desses compromissos, indagamos: de que forma o grupo gestor dos estados e municípios garantirão em seus planejamentos a formação dos professores alfabetizadores?

O compromisso assumido nos documentos que norteiam as redes estaduais e municipais devem articular a continuidade desta formação, definindo a identidade institucional e reiterando o direito de aprender de cada criança, e para isso é preciso planejar ações que promovam a continuidade do processo iniciado pelo PNAIC. O PNAIC deve constituir-se como política de educação da União, do Distrito Federal e em cada município brasileiro, pois ter as crianças como foco do trabalho pedagógico exige investimentos permanentes na formação dos profissionais que com elas atuam. É preciso que os gestores estaduais e municipais compreendam profundamente esta proposta e proponham sua continuidade com investimentos sérios e contínuos, para que este pacto entre o governo federal e as unidades federativas seja também um pacto assumido com as comunidades locais e suas crianças.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do Professor Alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**.

Caderno de Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEB, 2014.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Porque Planejar? Como Planejar? Currículo e Área-Aula**. 11. ed. Petrópolis: Editora vozes, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, vol. 3, n. 03 e 04, p.5-24, 2005/2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Lardermos Libertad-1, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: FONSECA, Marília; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **As Dimensões do Projeto-Político-Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 45-66.





PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – UM OLHAR SOBRE O PROCESSO E PARA O QUE AINDA NOS DESAFIA...

Ester Calland de Sousa Rosa
Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Telma Ferraz Leal

Estamos chegando ao fim de mais uma etapa do PNAIC. É hora de nos organizarmos para os próximos passos rumo à melhoria da educação no nosso País. Mas, para melhor conduzirmos os trabalhos, é importante avaliarmos o que foi feito e reafirmarmos nossos compromissos e nossos princípios. Neste texto, buscamos refletir sobre alguns pressupostos fundamentais que defendemos para a formação continuada, com foco, sobretudo, no rompimento da dicotomia teoria-prática, ressaltando ainda a importância da continuidade no processo e pontuando as interfaces entre os espaços formativos assessorados pela universidade e as mediações locais nos municípios e nas escolas. Em seguida, apresentaremos alguns dados relativos à visão de Orientadores de Estudo e coordenadores locais sobre formação continuada, em especial, sobre a experiência na formação desenvolvida no âmbito do PNAIC. Tais dados, embora tenham sido coletados em um Estado, refletem questões gerais que se aplicam ao Programa como um todo.

Quais são os objetivos da formação continuada de professores? É para suprir deficiências da formação inicial?

Frequentemente temos escutado na mídia, e mesmo entre educadores, que é preciso desenvolver a formação continuada de professores porque a formação inicial é precária e, desse modo, poderíamos compensar as lacunas deixadas pelos cursos de graduação. No entanto, não é essa a concepção defendida no PNAIC. Na verdade, concordamos com Hypolitto, quando diz que:

Quando a reflexão permear a prática docente e de vida, a formação continuada será exigência “sine qua non” para que o homem se mantenha vivo, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade. A formação continuada não se apresenta por si só como a solução para os problemas de qualidade no ensino, mas abre perspectivas de construir ações coletivas, na busca da qualificação do trabalho docente. (HYPOLITTO, 2009, s/p).

Defendemos, então, que a formação continuada não é remédio para a má formação inicial, embora saibamos que esta precisa também continuamente ser repensada, pois a avaliação e transformação são inerentes ao processo educativo. Sabemos que, mesmo quando a formação inicial é consistente, não é possível responder a todas as demandas e necessidades dos profissionais. Chartier nos alerta que:

Um professor que já atua no magistério pode vir a se tornar um praticante « reflexivo », já que ele domina uma prática a partir da qual pode refletir. Por outro lado, um professor novato capaz de verbalizar uma situação pedagógica, de relacioná-la aos textos oficiais, às prescrições didáticas e de fazer uma análise crítica dela, pode ser incapaz de colocá-las em ação, pois lhe falta o saber fazer da prática. (CHARTIER, 2010, p. 57)

Referindo-se ao capítulo O currículo inclusivo de volta ao debate: a heterogeneidade no Ciclo de Alfabetização.



Desse modo, concordamos que um professor iniciante, mesmo tendo participado de uma formação inicial de excelente qualidade, poderá ter dificuldades para conduzir um processo pedagógico, frente à complexidade desse espaço, como já discutido em texto anterior deste caderno. Por outro lado, um professor muito experiente pode continuar, durante muito tempo, tendo dificuldades para planejar o ensino e garantir a aprendizagem das crianças em relação a diferentes conteúdos. Desse modo, concebemos que a formação inicial e a formação continuada são direitos dos professores, portanto precisam ser assegurados a todos.

Tal fenômeno ocorre porque, de fato, há grande complexidade nos processos de ensino e de aprendizagem e diferentes saberes são demandados dos profissionais para que atendam os direitos dos estudantes. Por outro lado, as expectativas quanto ao que deve ser ensinado e aos modos como isso deve ser realizado também muda com o tempo. Assim, muitos e variados conhecimentos e habilidades permeiam a prática docente. Como é proposto por Tardif (2000):

Os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos, em três sentidos: Em primeiro lugar, eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização Integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

Finalmente, os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão. (TARDIF, 2000, p. 14)

O autor nos lembra, ainda, que muitas decisões precisam ser tomadas no cotidiano dos professores, o que exige conhecimentos que se constroem no seu fazer profissional. Assim,

Por exemplo, quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam etc. Ora, esse conjunto de tarefas evolui durante o tempo da aula de acordo com uma trama dinâmica de interações humanas entre professores e alunos. (TARDIF, 2000, p. 15)



Segundo esse autor, com o qual concordamos, a formação do professor, inicial e continuada, é realizada a partir de um complexo conjunto de experiências e de teorias que vão compondo o repertório profissional e servindo de base para a ação didática.

É partindo dessa compreensão que o PNAIC, através de seu programa de formação continuada, tem colaborado para a melhoria da ação dos professores alfabetizadores: respeitando seus saberes, suas experiências, partindo de seus conhecimentos prévios, valorizando os processos interativos e a socialização de saberes, mas, ao mesmo tempo, propondo desafios, problematizando e buscando consolidar saberes.

Tomando tais princípios como pontos de partida, podemos refletir um pouco mais sobre como saberes e habilidades, oriundos de diferentes fontes, articulam teoria e prática, tema sobre o qual discutimos no tópico a seguir.

Articulando teoria e prática? Teorizando a prática? Ou praticando a teoria?

Em 1996, Vergnaud, ao refletir sobre formação profissional continuada, elaborou três pressupostos: “As competências profissionais são desenvolvidas a partir da experiência”; “A experiência só pode ser aproveitada se o indivíduo tiver um conjunto de conceitos e outras competências anteriores relativas à profissão”; “A formação das competências necessárias ao exercício profissional resulta do imbricamento entre os saberes conceituais e práticos” .

Tais pressupostos podem levar a duas perguntas:

- 1) Que nível de conhecimento, sobre os conceitos a serem ensinados, é necessário para aproveitar ao máximo a experiência cotidiana?
- 2) Que experiência se deve ter para aproveitar a formação do melhor modo possível?

Quanto à primeira questão, poderíamos chegar à ideia de que quanto mais conhecimentos teóricos o profissional tiver, melhor é o aproveitamento que faz da experiência, e assim a formação inicial, entendida como o tempo da aprendizagem de teorias, forneceria condições para que fossem ancoradas as experiências.

Quanto à segunda questão, esta poderia conduzir à pressuposição de que seriam mais beneficiados aqueles que já tivessem um maior acúmulo de experiências, adquiridas na prática docente.

Seguindo as reflexões que realizamos no tópico anterior deste texto, podemos afirmar que tais respostas são reducionistas porque não consideram, em sua totalidade, a gama ampla de fontes de conhecimentos dos profissionais da educação. Em relação aos saberes docentes, sabemos que os conhecimentos anteriores à entrada na profissão não foram construídos apenas via formação inicial. Além disso, também sabemos que a formação inicial não é apenas teórica. Toda teoria é

ancorada na realidade, que implica análise da prática, pois a experiência vivenciada “pelo outro”, relatada nos textos teóricos ou na socialização com colegas, serve para dar sentido à teoria.

Outro aspecto fundamental é que a formação continuada pode ajudar no processo de ressignificação das teorias discutidas na formação inicial, mas é preciso estarmos atentos para o fato de que a formação continuada não é apenas prática. Mesmo quando se propõe a realizar a análise de atividades, planejamento de aulas, socialização de experiências, o que se quer é que possamos refletir sobre o que vivenciamos; o que se quer é teorizar a prática cotidiana e repensar a prática a partir dessa teorização.

Também é preciso considerar que as experiências vivenciadas como alunos, pais, outras pessoas, oferecem espaço para que saberes teóricos sejam ressignificados. Então, não podemos pensar na experiência apenas como algo vivenciado individualmente. A experiência do outro também se coloca como conhecimento prático, pois, como é discutido por Vygotsky (1989), a experiência individual pode ser ampliada pela experiência do grupo, que precisaria, nesse processo, ser enfocada coletivamente.

Em suma, é preciso refletir sobre a formação continuada encarando-a como um direito e como espaço de problematização, socialização e construção de saberes. No PNAIC esse pressuposto é base para as proposições de um trabalho coletivo, colaborativo e respeitoso para com os profissionais da educação.

Essa defesa dos docentes não está presente apenas neste Programa e vem sendo reafirmado por diferentes pesquisadores e educadores da área.

Leal, Guimarães e Silva (2001), ao entrevistarem professores que estavam vivenciando um projeto de formação de professores conduzido por um grupo de professores da UFPE, em 2001, verificaram que um dos aspectos mais citados pelos docentes como algo positivo foi o respeito aos professores, como pode ser visto no depoimento abaixo:

Esse projeto aqui na escola pra mim foi assim... Veio de acordo com meus pensamentos, com minhas ideias, porque os outros lá fora sempre tem alguma coisa que eu questiono, e aqui não houve esse questionamento de minha parte. Quer dizer, havia muitas dúvidas, muitas coisas que eu desconhecia... Eu uso, mas não sei dar o nome. Mas a diferença é essa: lá fora eles impõem um modelo único para todo mundo e eu não aceito isso. (Depoimento de uma professora, em Leal, Guimarães e Silva, 2001, p. 122).

A professora citada, ao dizer que não houve questionamento em relação a esse projeto, estava se referindo à prática recorrente em outras experiências que ela havia vivenciado, que se baseava em prescrever o que o professor deveria fazer em sala de aula. Na experiência que ela estava avaliando, as situações didáticas eram discutidas e, muitas vezes questionadas em termos de seus resultados, mas a autonomia dos professores para decidir o que fazer era respeitada.

Outra pesquisa, que também evidenciou essa preocupação dos professores, foi realizada por Leal e Ferreira (2001), ao analisarem 152 relatórios de 24 Orientadores





de Estudo do Programa Pró-Letramento no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul, vivenciado em 2010. Vários aspectos foram recorrentemente citados nos relatórios como positivos.

Um primeiro foi a diversidade de temas tratados na formação: currículo, avaliação, alfabetização/letramento, leitura, produção de textos, oralidade, uso da biblioteca escolar, recursos didáticos, foram alguns temas citados. Outro aspecto foi a diversidade de estratégias formativas, com ênfase em análise de relatos de aulas de professores; análise de textos de crianças; planejamento de aulas; vídeo em debate; leitura de textos literários; conversa sobre os textos lidos; dentre outros. No entanto, o principal aspecto ressaltado nos relatórios foi a ênfase na importância dada pelos professores ao espaço dado para estudar, discutir e planejar coletivamente nos encontros de formação, como pode ser verificado nos depoimentos abaixo:

Foi importante a troca de experiências entre as cursistas que preferem os trabalhos em grupo. (Ângela Hermes)

A formação dos grupos de estudos é uma forma de dividir conhecimento e experiências pedagógicas / As trocas de experiências trouxeram importantes contribuições para a prática... (Sílvia Regina Cavalheiro Zangirolami)

Esta dimensão é também destacada por Leal e Ferreira (2001), ao afirmarem que:

[...] os extratos dos relatórios acima nos apontam que, nas formações continuadas, é importante valorizar os professores e seus saberes para que eles possam se descobrir enquanto sujeitos inacabados e capazes de aprender e pensar sempre sobre a sua prática e modificá-la de modo a favorecer o aprendizado dos seus alunos reais. (p. 383).

Assim, podemos assumir a necessidade de que as políticas públicas sejam desenvolvidas de modo a respeitar o professor, investir para que ele possa agregar conhecimentos em seu cotidiano e garantir melhores condições de trabalho, de vida e de formação inicial e continuada, se quisermos que as escolas públicas garantam a qualidade da educação que tanto defendemos.

Podemos, então, questionar: E o PNAIC? O que dizem os que participam desse Programa? É que trataremos no tópico a seguir.

Coordenadores locais do PNAIC e Orientadores de Estudo: como veem a formação continuada?

Como vínhamos argumentando no tópico anterior, a proposta de formação continuada desenvolvida pelo PNAIC tem o educador como sujeito de sua prática educativa. Nesse sentido, busca-se, durante o processo formativo, abrir espaço de discussão de modo que o professor assuma sua prática mediante a reflexão das experiências vividas, e são proporcionados momentos de estudos compartilhados e trocas de experiências, o que é coerente com o que estudiosos da área defendem, a exemplo de Nóvoa (1995) quando afirma que:

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção

permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (p. 25)

Pelo raciocínio que estamos desenvolvendo ao longo desse texto, uma formação continuada não pode ser entendida como algo eventual como, por exemplo, atividades destinadas à abertura do ano letivo nos municípios e/ou algumas poucas palestras ocorridas ao longo do ano. A ideia é de que essas formações passem a ser sistemáticas e comecem a criar no docente uma cultura de estudo.

Com base na ideia de valorização do saber do professor, a formação do PNAIC respalda-se em alguns princípios que estão anunciados no Caderno de Apresentação do PNAIC 2015 (BRASIL, 2015), conforme reproduzimos abaixo:

- A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.
- A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação.
- A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.
- O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.
- A colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

A partir dessa compreensão nos perguntamos se os coordenadores locais que, em sua maioria, estão participando do PNAIC desde 2013, conseguem perceber alguns desses princípios materializados no processo de formação. No estado de Pernambuco os coordenadores locais participam, por adesão, de uma formação pedagógica no mesmo período da formação dos Orientadores de Estudo.

No relatório apresentado pelos coordenadores locais no mês de setembro, questionamos se eles percebiam alguma diferença entre a formação continuada realizada no âmbito do PNAIC e as demais que eles já haviam participado. Dos 183 coordenadores locais que responderam à pergunta, 139 (75,9%) afirmaram perceber diferenças. Dentre as diferenças citadas pelos coordenadores locais, comentaremos aquelas que são foco da discussão desse texto, quais sejam:





- **Continuidade:** 36 coordenadores percebiam que a formação que estavam vivenciando era de fato continuada. Essa ideia de continuidade não estava vinculada apenas ao fato dos encontros acontecerem de forma sistemática, mas também pela continuidade temática, como podemos ver nas respostas das coordenadoras locais abaixo:

A proposta das formações do Pacto tem uma sequência, realmente é continuada, e as anteriores eram voltadas para temas específicos, porém sem continuidade.

A principal diferença que identifico é que a formação do Pacto realmente é continuada. Há uma sequência lógica; a cada encontro tem-se um complemento à aprendizagem, se acrescenta algo mais. Realmente é continuada.

- **Reflexão sobre a prática:** 26 coordenadores locais apontaram que a proposta de formação continuada de que estavam participando favorecia a reflexão sobre a prática em sala de aula. Para elas, esse processo deve estar fundamentado em uma análise da prática, mas que esteja baseada em ferramentas conceituais. Alguns coordenadores falam sobre isso:

O principal diferencial é a documentação da ação docente através dos relatos, que permite uma reflexão da prática essencial para um melhor desempenho dos professores em sala de aula.

Trabalha unindo a teoria com a prática; leva-nos a reflexões diárias sobre nossas práticas em sala de aula e contribui significativamente para a inovação Pedagógica através de apoio e suporte pedagógico.

- **Relação teoria/prática:** 24 professores percebem que as discussões que acontecem na formação podem ajudá-los na sala de aula, pois possibilitam refletir sua prática a partir de discussões conceituais. Mesmo sabendo que o saber do professor é constituído em várias instâncias e em vários momentos da vida, ter um momento para estudo e troca de experiências com seus pares é importante em sua formação. A análise da prática de professores durante os encontros pode levar os docentes a pensar em diferentes situações de sala de aula, que ainda não tenham vivenciado em seu dia a dia. É o que ressalta, também a resposta a seguir:

O pacto possibilita maior reflexão entre a teoria e a prática, contribuindo para a melhoria do fazer pedagógico do professor.

- **Troca de experiências:** 6 coordenadores apontaram como diferencial a troca de experiência entre os professores durante o processo formativo como um ponto positivo, pois colabora para refletirem juntos sobre situações específicas do chão da escola, conforme os depoimentos abaixo. Esses momentos de socialização podem ajudar os docentes a pensar coletivamente ações para solucionar determinadas questões na sua prática diária.

[...] podendo a partir dos encontros socializarem experiências e buscarem juntos soluções para os problemas de aprendizagem em suas salas.

A diferença entre os modelos das formações realizadas pelo PACTO está no envolvimento do professor em formações sistemáticas e estudo coletivo, formações estas que leva

o docente a refletir sobre sua ação cotidiana, incentivando o trabalho coletivo e à ação autônoma dos professores.

A partir das respostas emitidas pelos coordenadores locais, percebemos que os docentes assumem um papel central no processo formativo, tendo seu saber valorizado. Como é observado por um dos coordenadores locais:

[...] as formações oferecidas pelo pacto seguem uma linha dinâmica, onde o professor é agente ativo no processo de construção do conhecimento.

Além dos coordenadores locais do PNAIC, os Orientadores de Estudo também são profissionais que desempenham um papel fundamental no programa. Portanto, suas formas de compreender o que é formação continuada, quais as suas finalidades e o que assegura que seja um processo de qualidade são elementos importantes para uma avaliação de como está se materializando esta parceria entre o MEC, as Instituições de Ensino Superior e as redes estaduais e municipais de ensino. Numa pesquisa, ainda em andamento e que tem como campo o PNAIC de Pernambuco¹², foram aplicados questionários a um grupo de Orientadores de Estudo, que eram componentes de duas turmas de formação e que atuavam em diferentes municípios no estado de Pernambuco. Os mesmos Orientadores de Estudo também foram entrevistados e acompanhados durante o ano de 2013, durante os dez encontros que conduziram em seus municípios, junto aos professores cursistas, todos docentes do Ciclo de Alfabetização.

Neste texto, tomamos como referência dados parciais desse estudo, em particular as respostas de 33 participantes da pesquisa a um questionário aplicado no final de 2014, portanto, quando o grupo já atuava no PNAIC há dois anos. O perfil desse grupo é prioritariamente composto por pedagogos, sendo a maioria deles pós-graduada na área.

Quando perguntados sobre o que caracteriza uma formação continuada de professores, o grupo destacou alguns aspectos que muitas vezes se complementam e são similares aos apontados pelos coordenadores locais, como discutimos acima. Para este grupo, o diferencial de uma formação continuada é, principalmente:

- A oportunidade de reflexão sobre o fazer docente, o processo de ensino-aprendizagem, para discutir situações cotidianas, pensar nas necessidades do professor e do aluno. Fazer estudos sequenciados e que aprofundem o conhecimento sobre temas do ensino (25 respostas).
- A realização de encontros regulares, sistemáticos, com periodicidade frequente (14 respostas).
- Um momento de atualização, de acesso ao novo, que provoque mudanças, que permita rever conhecimentos (13 respostas).

¹² Pesquisa **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e impactos sobre a prática docente** (2013-2017) Pesquisadoras: Telma Ferraz Leal; Ana Cláudia R. G. Pessoa; Ester C. S. Rosa (UFPE); Leila Nascimento da Silva (UFRPE) (COORDs.). Apoio: MEC/SEB; CAPES)





Ao responderem a questão, vários elencam mais de um aspecto que para eles caracteriza a formação continuada de professores, com um destaque, em 14 respostas, para a defesa de programas que assegurem uma continuidade e que ocorram de forma regular. Embora pareça óbvio, pela própria designação que é dada à formação continuada, o fato deste grupo ressaltar esse aspecto temporal não é irrelevante. Alguns exemplos de respostas dessa natureza traduzem o que está em jogo neste debate:

Reuniões sistemáticas para estudo, planejamento e discussão pertinente ao trabalho a ser consolidado em sala de aula.

Estudo sistemático de determinado conteúdo.

Estudo continuado e com integração na realidade do contexto.

É um estudo mais aprofundado e com objetivos definidos que serão alcançados ao longo de um período contínuo de estudo.

Os termos mais recorrentes nessas respostas associam a continuidade à realização de “estudos sistemáticos”. Há um reconhecimento implícito de que é preciso tempo para a elaboração de conhecimento. Ao mesmo tempo, há respostas em que se destaca a necessidade de garantir “O debate permanente entre as áreas de conhecimento relacionadas à prática de sala de aula” em que “o professor estará sempre se atualizando de forma contínua, aprendendo novos conceitos e reformulando antigos refletindo sobre eles”.

Mas há também, na dimensão temporal, a expectativa de que se realizem estudos sequenciados, que aprofundem temas relevantes para a prática e que assegurem:

O estudo contínuo sistematizado e que obedeça a uma ordem de temas cujos objetivos favoreçam o crescimento do grupo.

Um tempo que seja necessário para se trabalhar os conteúdos e estratégias pensadas para o fim a que se destinam, [ou seja] uma sequência, com periodicidade.

Retomando o debate inicial deste texto, garantir o tempo da formação continuada é, ao mesmo tempo, assegurar condições para o desenvolvimento da capacidade reflexiva e também para a construção de saberes de diversas ordens, como defende Tardif (2000).

Tempo para estudar, tempo para refletir, tempo para aprofundar. E para mudar, quando for necessário. Essas questões estão presentes também em algumas das respostas que apontam para a importância do “novo” na formação docente. Nestas respostas, a formação está associada à inovação, que por sua vez está atrelada a mudanças no olhar sobre a prática vivida:

A oportunidade de rever conhecimentos, ter uma nova aprendizagem e estar sempre atualizada com as novas propostas e descobertas acadêmicas.

Quando o professor, tomando por base estudos científicos, pode refletir sobre a sua prática, gerando uma mudança.

Formação na qual o professor estará sempre se atualizando de forma contínua, aprendendo novos conceitos e reformulando antigos refletindo sobre eles.

Nesse tipo de resposta há um reconhecimento do papel das instâncias formadoras, como é o caso das universidades. Há, porém, um risco neste modo de perceber a formação continuada, pois pode conduzir a pensar que ela ocorre como instância de difusão de um conhecimento que é produzido exclusivamente nas instituições formadoras, como é o caso das universidades. Este tipo de concepção pode conduzir à falsa compreensão de que o fazer pedagógico é uma mera aplicação do saber.

Esta possível armadilha é apontada por uma Orientadora de Estudo, quando recomenda:

Precisamos garantir que a formação continuada seja na escola, visando construir o sentido de que (de fato) a responsabilidade pela aprendizagem é de todos. Nesta perspectiva, todos precisam assumir situações-problemas e proposições de superação.

Outra Orientadora alerta ainda para a necessidade de que ocorra um:

[...] aprofundamento teórico-metodológico, articulado às pesquisas/estudos de vanguarda – não me refiro aos modismos, mas a uma aproximação coerente com centros de pesquisa e universidades que têm um trabalho balizado na pesquisa em educação.

Se associarmos as respostas que destacam a necessidade de articulação entre teoria e prática com aquelas que consideram relevante assegurar a reflexão sobre o fazer docente no processo de ensino-aprendizagem, e ainda as que ressaltam a importância da reflexão sobre conteúdos e estratégias de ensino, verificamos que há um destaque para as situações cotidianas, em suas diferentes dimensões, como conteúdo da formação continuada. Alguns exemplos deste tipo de resposta:

Uma formação que dê suporte às necessidades pedagógicas do professor e lhe permita aprender o que há de novo para repensar sua prática, corrigir-se quando necessário, um processo contínuo.

Reflexão sobre a prática atual e reconceitualização dessa prática. Toda formação continuada deve considerar o que o professor já sabe e o que precisa mudar e/ou melhorar.

[...] pensando nas necessidades do professor, a fim de que possa desenvolver uma prática que atenda as especificidades de cada estudante.

A necessária relação teoria-prática não se materializa apenas nos estudos teóricos, mas também no reconhecimento dos desafios colocados quando o professor vai planejar sua prática, quando escolhe materiais, define estratégias didáticas e quando reflete sobre o que foi realizado, sistematiza e compartilha relatos de experiências.

Há, portanto, o reconhecimento de que há saberes da prática que precisam também integrar a formação docente, o que está em consonância com o debate que inicia este capítulo. Para tanto, como aparece em outras respostas, é preciso que a formação continuada “dê conta das questões do cotidiano da sala de aula, que acolha e escute os professores”, e que se faça um “acompanhamento (bom se fosse de pertinho!) das salas de aula, avaliações dos estudantes, condições pedagógicas e estruturais, articulando os agentes educativos”. É preciso, ainda, garantir a realização coletiva de planejamentos “pensando nas necessidades dos professores



Conforme é defendido também no Caderno de Apresentação do PNAIC 2015.



e dos alunos, a fim de desenvolver uma prática que atenda as especificidades de todos”.

Realizar programas sistemáticos e regulares, com foco na escola, nas necessidades do professor, no reconhecimento da diversidade de cada sala de aula, que articule teoria e prática, que considere os saberes docentes... Enfim, estes são alguns elementos que este grupo de Orientadores de Estudo ressaltou como fundantes da formação continuada de professores, o que, aliás, também aparece nos relatos dos coordenadores locais do PNAIC, reproduzidos neste capítulo.

E agora, quais serão os passos adiante?

Para encerrar este texto, algumas provocações podem ser feitas, no sentido de contribuir para pensarmos sobre as conquistas dos educadores envolvidos no PNAIC, e para que estas se consolidem e ganhem materialidade nos diferentes territórios em que se realizam.

Nesse sentido, vale considerar o que está em discussão em diferentes fóruns representativos dos docentes e que ganha força na forma de documentos normativos, como é o caso de uma Resolução do Conselho Nacional de Educação, ainda em processo de elaboração, que define diretrizes para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério. Naquele documento preliminar, que está em discussão e que tem recebido contribuições de diferentes agentes sociais, alguns “considerandos” apontam para princípios indissociáveis do processo de formação docente, quais sejam:

CONSIDERANDO que a concepção sobre a educação é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação que se traduza nas relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

CONSIDERANDO a necessária articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e continuada com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos. (Projeto de Resolução do Conselho Nacional de Educação. 25.03.2015, linhas 18-30).

Esses “considerandos” nos lembram que a formação continuada de professores é parte integrante de um processo mais amplo, que envolve a formulação de um projeto educacional integrado, e que precisa estar direcionado para assegurar o direito educacional de todos os estudantes. Outros pontos explorados naquele documento lembram, ainda, da centralidade da escola como local de produção de conhecimentos essenciais para a prática docente, portanto, espaço fundamental para a formação dos educadores. Assim, argumenta-se que a formação continuada precisa ser entendida como:

[...] componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o Projeto Pedagógico da Instituição de Educação Básica. (linhas 164-167)

Pensar sobre a escola como local privilegiado de formação evidencia que o PNAIC não substitui a necessidade de que os municípios estruturem os mecanismos necessários para que as comunidades escolares, como um todo, se articulem em torno de garantir tempos e espaços para que professores, em sua coletividade, pensem permanentemente sobre seu fazer e renovem seu compromisso cotidiano com a aprendizagem de todos os estudantes.

Outra dimensão que é apontada no documento é a inclusão de um capítulo que trata da valorização do magistério. Ali são retomadas ideias que integram as lutas históricas desta categoria, na busca pela afirmação de sua identidade profissional, pela valorização de sua função social e para assegurar condições efetivas para que a prática docente esteja assentada em valores humanos universalmente reconhecidos e que precisam ser cotidianamente reafirmados em todas as esferas da vida em sociedade.

Por sua vez, a implementação de uma política nacional de formação docente como a que é induzida pelo MEC através do PNAIC e que apoia os municípios assegurando um programa unificado, que atinge o universo dos professores do Ciclo de Alfabetização nas localidades, contribui para fortalecer identidades coletivas e mobilizar a nação em torno desta, que é uma questão essencial em nossa realidade: assegurar o direito de toda criança a aprender e se inserir em diferentes práticas e usos sociais da escrita.

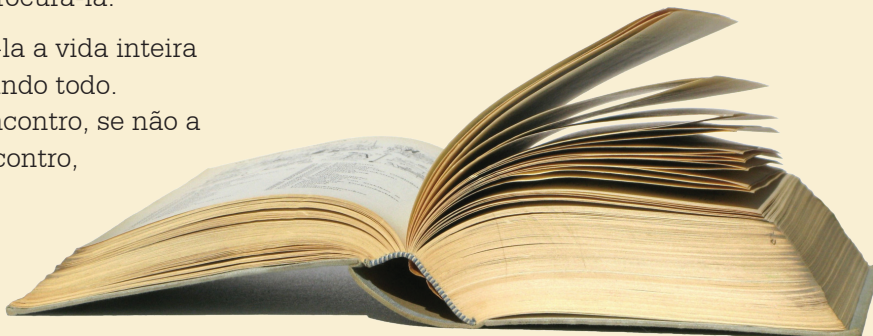
Encerramos este capítulo recorrendo à “Palavra Mágica”, do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade (1994, p. 109), que nos lembra que somos, também, profissionais da palavra e que o ofício da inquietação, da busca, da procura, é constitutivo de nosso fazer:

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a
encontro,

não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.



Sanja Cienero/Freeimages.com



Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. A palavra mágica. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Discurso de primavera e algumas sombras**. São Paulo: Círculo do Livro, 1994. p. 109.

CHARTIER, Anne-Marie. A questão da língua materna na formação continuada entre os anos 1970 e 2010 na França. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Ed. UFPE, 2010.

HYPOLITTO, Dinéia. **Entrevista concedida à Revista Mundo Escola**: Dinéia Hypolitto fala sobre a formação continuada e HQs na educação. 11 de junho de 2009. Disponível em: <https://elisakerr.wordpress.com/2009/06/11/>. Acesso em: abril de 2015.

LEAL, Telma Ferraz; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 231, p. 370-385, 2011.

LEAL, Telma Ferraz; GUIMARÃES, Gilda Lisboa; SILVA, Ana Cristina. Análise de um processo de formação de professores sobre produção de textos. In: GUIMARÃES, Gilda Lisboa; LEAL, Telma Ferraz. **Formação continuada de professores**. Recife: Bagaço, 2001.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan-abr/2000.

VERGNAUD, Gerárd. A formação de competências profissionais. **Revista do GEEMPA**, n. 4. Porto Alegre: GEEMPA, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

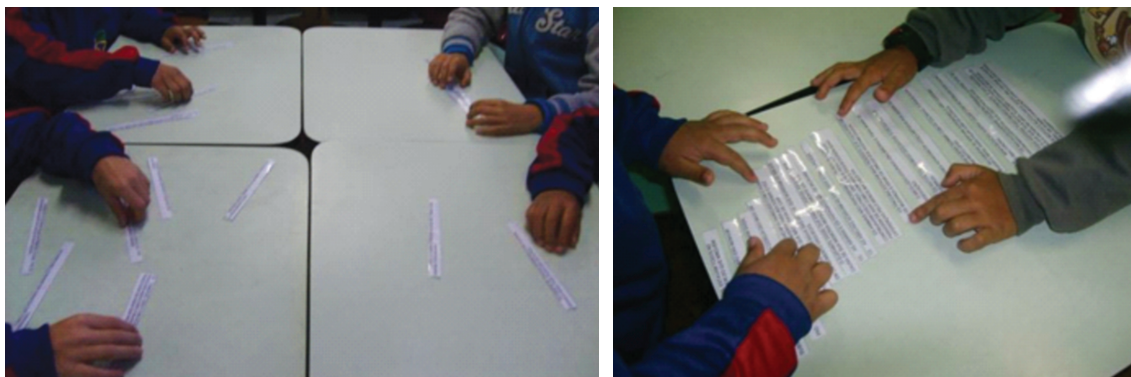


HABITATS E MEIOS NATURAIS

Simone Boy Leite Garcia

Este relato apresenta atividades realizadas com duas turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Heitor Villa Lobos, localizada no Município de Colombo, Paraná. O trabalho foi desenvolvido ao longo de cinco dias e envolveu um total de sessenta alunos. O objetivo foi discutir com os alunos aspectos que fazem parte do espaço em que vivemos: a natureza e os meios de transporte que utilizamos para nos locomovermos na terra, no ar e no mar.

Iniciamos com a leitura do livro “A arca de ninguém”, escrito por Mariana Caltabiano, ilustrado por Patrícia Lima, que conta a conhecida história bíblica da Arca de Noé sob uma perspectiva diferente: da dificuldade de reunir os animais quando eles não queriam conviver uns com os outros. Além do debate a respeito da utilização da arca e dos *habitats* dos animais, a nossa conversa sobre a história do livro proporcionou uma discussão bastante proveitosa sobre a importância de respeitarmos as diferenças uns dos outros e que precisamos viver em harmonia para superarmos as dificuldades que se apresentam em nosso cotidiano. Os alunos gostaram bastante da leitura, sempre um momento em que eles interagem e se envolvem. A interpretação da história do livro se deu em momentos de conversa e de exercício da leitura e da escrita. A primeira atividade que eles realizaram foi, em grupo, remontarem a história do livro – que eu entreguei a eles impressa e “fatiada” – na sequência correta, lembrando a ordem dos fatos.



Arquivo dos autores

Fig. 1 – Crianças trabalhando em grupo montando a história “fatiada”.

Observando o trabalho realizado pelos alunos, percebi as diferentes maneiras como os grupos trabalharam. Por exemplo, um dos grupos montou muito rapidamente a história usando uma estratégia interessante: ordenando as fatias do fim para o começo. Quando perguntei por que decidiram fazer dessa forma, o aluno que coordenava o trabalho do grupo respondeu: “Assim fica mais fácil!”. Outro grupo, também do período da manhã, apresentou muitas dificuldades em concluir a tarefa porque os alunos não chegaram a um consenso sobre como fazer a atividade:





cada um pegou algumas partes da história para tentar montar sozinho, situação que foi assim explicada por um dos alunos: *“Assim não dá para montar, eles não querem dar as partes que faltam!”*. Já em outros grupos, a maneira colaborativa de trabalharem foi uma grande responsável pelo sucesso na realização da tarefa. A correção desta atividade foi feita de forma coletiva por meio de uma nova leitura do livro. Na sequência, entreguei aos alunos uma folha impressa com o texto completo da história e pedi que eles identificassem e numerassem os parágrafos para, ao final, perceberem que a quantidade de parágrafos era a mesma de “fatias” da atividade anterior. As atividades seguintes, voltadas à escrita e compreensão do texto, foram realizadas individualmente: respostas para perguntas sobre a história, caça palavras vertical e complete a sílaba que falta; a correção foi feita oralmente, de forma coletiva.

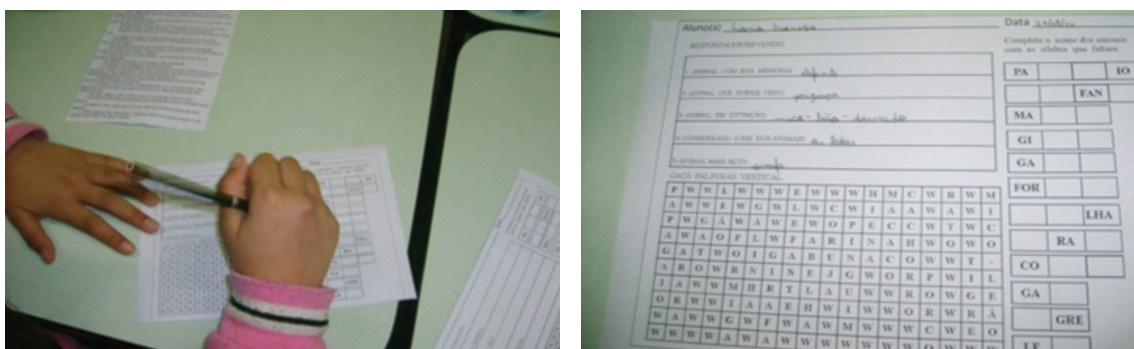


Fig. 2 – Criança realizando atividade de compreensão do texto – caça palavras.

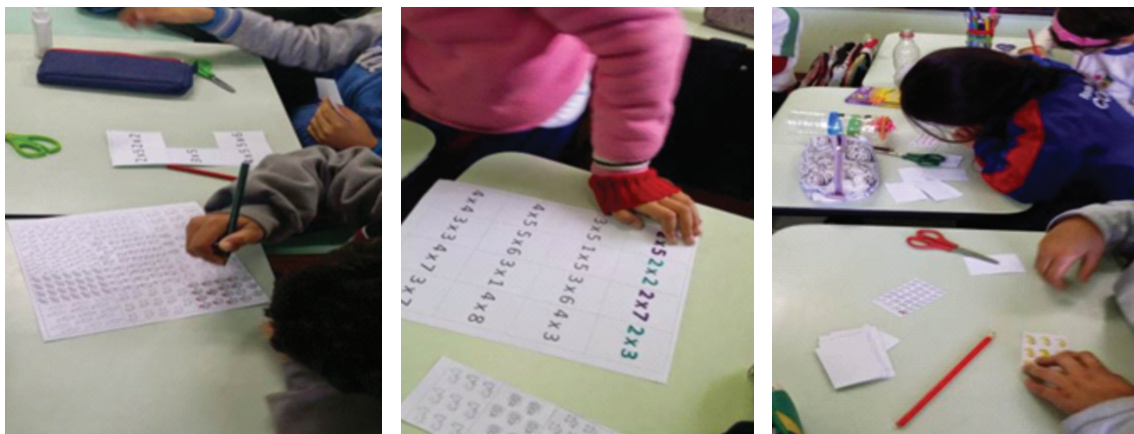
A atividade seguinte foi a criação de um livreto com personagens da história sobre o tema masculinos e femininos. Cada criança criou o seu livreto. As páginas internas foram escritas e ilustradas com os casais de personagens da história do livro e também com outros animais que foram lembrados. Foi interessante observar que alguns alunos fizeram questão de colocar, dentre os escolhidos para representar, animais que não foram citados na história e que a maioria das crianças não lembrou como, por exemplo, canguru e ornitorrinco.

Orientei os alunos sobre como eles deveriam fazer a capa, que deveriam indicar título do livro, autor e ilustrador. Para melhor explicar, mostrei capas de outros livros. A contracapa do livreto também foi decorada e recebeu um texto informativo ao leitor a respeito do conteúdo. Esse texto foi construído coletivamente e depois cada aluno escreveu-o na sua contracapa.



Fig. 3 – Criação da capa e contracapa do livreto.

Na leitura, interpretação e recriação da história do livro, os alunos conversaram e pensaram bastante a respeito da vida dos animais e das condições do ambiente em que vivem. Para seguir com essa temática, convidei os alunos para construir e jogarem uma adaptação do “Jogo do Mico”. O jogo foi construído em sala de aula, pelas crianças, a partir das folhas impressas que entreguei a elas. Elas deveriam pintar os desenhos e recortar as cartas.

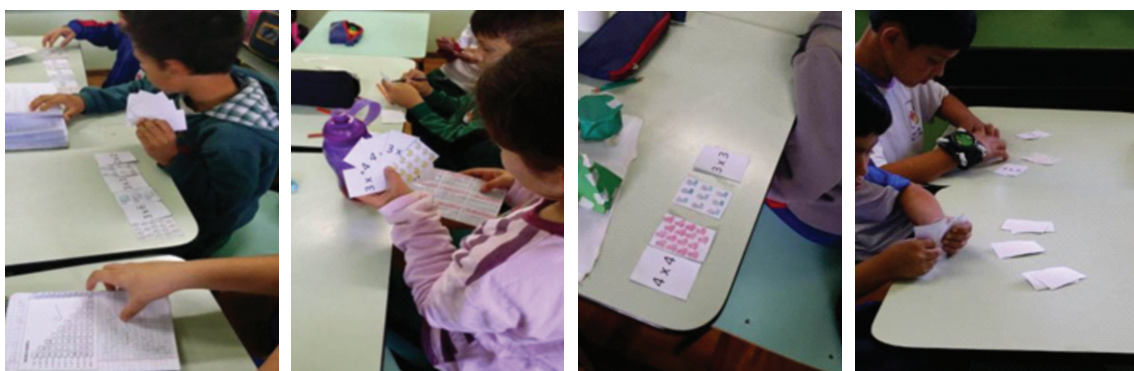


Arquivo dos autores

Fig. 4 – Alunos construindo o jogo.

Nessa versão, os pares deviam ser formados utilizando-se uma carta com uma operação de multiplicação matemática e outra com o correspondente resultado representado pela quantidade de animais desenhados. A carta do mico era uma carta com o desenho da arca de Noé. Foram os alunos que prepararam o jogo, recortando e pintando as cartas.

Para jogarem, expliquei aos alunos as regras, indicando que eles deveriam formar os pares utilizando as cartas dos animais e as cartas das operações de multiplicação. Os alunos formaram trios para jogarem.



Arquivo dos autores

Fig. 5 – Alunos jogando uma adaptação do “Jogo do Mico”.

Observando os alunos trabalharem, percebi as diferentes estratégias utilizadas pelos grupos. Alguns ficaram mais preocupados em construir o jogo do que em jogar, levando mais tempo com a pintura e os recortes, e conseguiram jogar apenas uma partida. Já outros foram mais rápidos ao confeccionar o jogo porque estavam ansiosos para começarem a jogar. Com relação às estratégias de jogo para realização das





operações de multiplicação, os grupos também trabalharam de maneiras diferentes. Em um dos grupos, por exemplo, uma das alunas contou a quantidade de animais de cada desenho enquanto pintava e escreveu o número ao lado do desenho, o que facilitou o processo de contagem ao longo do jogo. Já em outro grupo, os alunos resolveram antecipadamente todas as multiplicações e escreveram os resultados nas cartas. Alguns alunos recorreram às tabuadas do caderno de matemática e outros refizeram os cálculos a cada operação, utilizando os dedos ou escrevendo em um papel.

Depois que encerramos o jogo, continuamos a conversar sobre a vida dos animais. Perguntei aos alunos: “Onde os animais da história viviam antes de entrarem na arca?”. As crianças falaram sobre os animais e seus *habitats*, relatando aquilo que conheciam. Para explicar a eles sobre estes locais e suas características, utilizei o conteúdo do livro didático de Geografia, que apresenta os diferentes tipos de vegetação encontrados na natureza. Fiz a leitura do texto explicativo e mostrei aos alunos as imagens que representavam esses tipos de vegetação. Conversamos sobre as semelhanças e diferenças existentes entre elas. Depois, escolhi quatro tipos de vegetação e pedi que os alunos os desenhassem em uma folha sulfite dividida em quatro partes. Depois de concluírem os desenhos, os alunos receberam uma folha impressa com figuras de animais. Eles coloriram os animais, recortaram e colaram nas paisagens que tinham desenhado, fazendo uma relação entre os animais e os seus habitats. No quadro, escrevi o nome de cada um dos tipos de vegetação que tinham sido desenhados e nós montamos, juntos, a relação dos nomes dos animais que ali viviam.



Arquivo dos autores

Fig. 6 – Produções dos alunos representando habitats e animais.

Voltando a conversar sobre a história do livro, perguntei às crianças o significado da palavra dilúvio. A maioria respondeu dizendo que era *muita chuva* ou *enchente*. Peguei o dicionário, procurei a palavra e mostrei a eles o significado, indicando que eles estavam corretos quando disseram o que pensavam. Seguindo com a conversa, perguntei a eles se sabiam como a chuva se forma. Foram muitas as opiniões e explicações! Disse a eles que faríamos algumas atividades para aprenderem e entenderem como a chuva se forma e o que ela significa para a natureza. Iniciei com a leitura do livro “O mundinho Azul”, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen. Nele encontramos diversas explicações sobre a água, inclusive sobre o ciclo da água na natureza. Nesse momento, os alunos compreenderam como a chuva se forma. O significado da palavra “dilúvio” foi escrito no quadro para que as crianças o registrassem no caderno. Depois receberam um impresso com o esquema do ciclo da água, para analisarem e colorirem. Em seguida, receberam outra folha impressa onde deveriam pintar as figuras, recortar e colar nos locais adequados, seguindo a ordem dos acontecimentos referentes ao ciclo da água.



Arquivo dos autores

Fig. 7 – Produções dos alunos representando o ciclo da água.

Para finalizar o trabalho, conversamos sobre a necessidade da arca ter sido usada no dilúvio contado na história. Os alunos disseram que a arca era um grande barco e que precisou ser usada como um meio de transporte dos animais para retirá-los do lugar onde estavam em perigo e levá-los para outro. Falamos, então, que há diferentes tipos de meios de transporte, cada um adequado ao meio onde será





utilizado dentro do espaço que conhecemos. Há os que vão pela água, mas também os que vão pela terra e pelo ar. Os alunos citaram os vários meios de transporte que conheciam e disseram como eles funcionavam. Na conversa, perguntei a eles: “*Vocês acham que os meios de transporte que vocês conhecem hoje sempre existiram?*”. Eles concordaram que os transportes mudaram ao longo do tempo, lembrando o que já viram em livros e em filmes. Propus, então, uma atividade de classificação dos meios de transporte “antigos e modernos”. Para isto, os alunos receberam uma folha com várias figuras de meios de transporte, que deveriam colorir, recortar e colar em uma folha sulfite dividida ao meio, sendo que de um lado deveriam colar os antigos e do outro lado os modernos e, após a colagem, escrever o nome de cada meio de transporte e também discutir quais seriam usados na água, no ar e na terra, fazendo uma relação com a importância de preservar os *habitats* dos animais.



Arquivo dos autores

Fig. 8 – Produções dos alunos classificando os meios de transporte.

Durante a atividade, os alunos demonstraram curiosidade sobre um dos meios de transporte da folha de figuras, o “dirigível”. Neste momento, expliquei do que se tratava e utilizei como apoio um livro de história sobre Alberto Santos Dumont, que trazia uma fotografia do dirigível, bem como do avião 14 Bis, que também apareceu nas figuras trabalhadas com as crianças. Esta atividade foi importante para os alunos compreenderem as mudanças do mundo que os cerca, que acontecem com o passar do tempo.

A CAIXA MÁGICA DOS ANIMAIS

Cristina Maria Cabral dos Santos

Esta sequência de atividades foi realizada com uma turma de dezessete alunos do primeiro ano da Escola Municipal em Tempo Integral Sully da Rosa Vilarinho, do Município de Paranaguá, Paraná.

Iniciei o ano letivo de 2014 com o objetivo de reconstruir minha prática pedagógica e exercer em sala de aula o que os formadores do PNAIC apresentaram durante os anos de 2013 e 2014. No início, tive certa relutância na desconstrução do que eu pensava que sabia. Depois, passei a alfabetizar letrando, com contextualização e articulação com outras disciplinas, usando jogos e brincadeiras com intencionalidade e regras, deixando de lado o jogo pelo jogo e passando a ensinar com o jogo. Parecia impossível, mas passei a acreditar na fala de um dos formadores: “Difícil, mas não impossível”. Nessa condição, desde a primeira reunião pedagógica do ano letivo, na escola, elaborei meu planejamento com outros olhos, focando os eixos norteadores, objetivos, metodologia e avaliação. Antes, eu focava somente nas atividades e quando adicionava algum jogo era simplesmente para brincar por brincar. Elaborei, então, uma rotina com acolhida, contagem dos alunos, conversa informal para socialização e leitura deleite.

Com a leitura diária no primeiro bimestre, consegui alcançar um objetivo que eu não esperava: fazer os alunos reconhecerem as partes do livro, discutirem sobre elas e saberem a importância de cada uma. Quando perguntados, agora eles sabem falar sobre o título, autor, ilustrador, editora, capa, contracapa e sinopse. Além disso, diferenciam suportes e gêneros textuais.

Iniciando o segundo bimestre, em uma das nossas rodas de leitura deleite do livro “O casamento do rato com a filha do besouro”, surgiu uma pergunta muito interessante do aluno Eduardo, de seis anos: “Por que essas palavras se escrevem com a letra S e têm som da letra Z”?



Arquivo dos autores

Fig 1 – Aluna lendo a história do livro para a turma.





Essa questão me levou a fazer um replanejamento das minhas atividades para contemplar o estudo da consciência fonológica e da relação grafema/fonema. Iniciando as atividades do novo planejamento, listei no quadro algumas palavras escritas com S, mas que possuem som de Z. Fizemos alterações no quadro negro e depois os alunos registraram as palavras no caderno. Expliquei que S entre vogais tem som de Z e então o aluno Luiz Henrique de seis anos disse: *“Essa letrinha quer ser o que não é. Muito exibidinha!”*. Então, entre eles, começaram a dizer que palavras como BESOURO, CASAMENTO, CASINHA e CASARÃO são palavras exibidas que tentam enganar quem não conhece esse segredo.

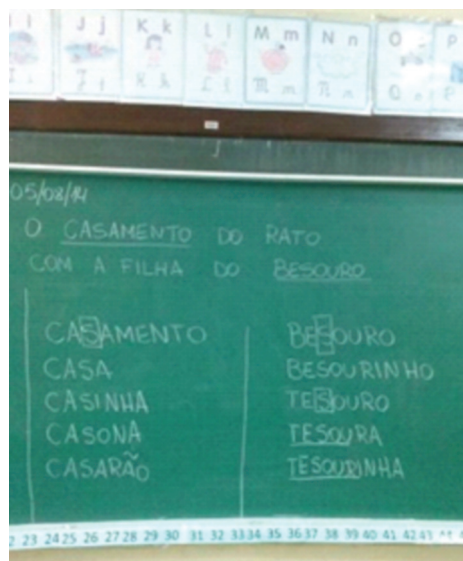


Fig. 2 – Quadro com as palavras.

Na história “O casamento do rato com a filha do besouro”, realizada a leitura deleite, aparecem animais de diversas espécies como personagens. Na sequência, as atividades foram relacionadas ao tema animais. Começamos com uma pesquisa em livros e revistas em busca de diferentes espécies de animais: selvagens, domésticos, aéreos, aquáticos, terrestres, etc. Recortamos figuras de várias espécies, que as crianças guardaram em uma caixa encapada de amarelo que foi chamada de “A caixa mágica dos animais”.



Fig. 3 – Alunos recortando as figuras e guardando-as na caixa.

Quando terminamos a fase de recortar e armazenar as figuras na caixa, fizemos uma estimativa de quantas figuras estavam ali guardadas. Registrei no quadro todas as estimativas dos alunos. Terminamos a aula levantando hipóteses sobre quantidades, discutindo estimativa e probabilidade. Com a caixa mágica dos animais em mãos, chamei as crianças, em duplas, para registarem os nomes dos animais no quadro de giz. Enquanto uma criança segurava a caixa, a outra escolhia uma figura cujo nome do animal deveria ser escrito no quadro. Mas, o nome do animal deveria estar no lugar correto, pois o quadro estava dividido em três categorias: selvagem, vertebrado e invertebrado. O aluno teria que pensar bem na grafia, mas também na classificação, tomando o cuidado com a possibilidade de um mesmo animal estar em duas categorias (vertebrados e selvagens, por exemplo).



Arquivo dos autores

Fig. 4 – Crianças selecionando as figuras e escrevendo os nomes dos animais no quadro.

Demos continuidade à nossa sequência de atividades com a classificação de animais, em um trabalho coletivo. As carteiras estavam dispostas em semicírculo e cada aluno recebeu quantidades variadas de figuras da caixa mágica dos animais, que foram organizadas em cima das carteiras, separando os animais em aéreos, aquáticos e terrestres.

Após essa separação das figuras, fiz um painel no chão, com giz de cera, para organizá-las. Nele escrevi três colunas para classificação: animais aéreos, terrestres e aquáticos. Chamei, então, os alunos para trazerem as suas figuras para completarem a tabela que se formava. Primeiro vieram as



Arquivo dos autores

Fig. 4 – Alunos organizando as figuras dos animais.





crianças que tinham figuras de animais aéreos, depois as que tinham animais terrestres e por fim aquáticos.



Arquivo dos autores

Fig. 5 – Alunos construindo o painel de classificação dos animais.

Quando terminamos o painel e todas as figuras já estavam distribuídas nas suas respectivas colunas, as crianças perceberam a quantidade de figuras que havia, observando que havia menos figuras de animais aéreos e uma quantidade bem maior de animais terrestres. Fizemos, então, a contagem agrupando as figuras em grupos de 10.



Arquivo dos autores

Fig. 6 – Agrupamento das figuras para contagem.

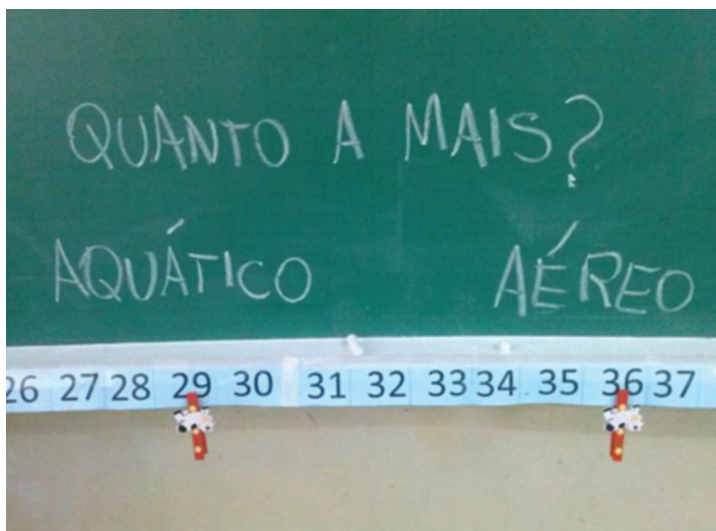
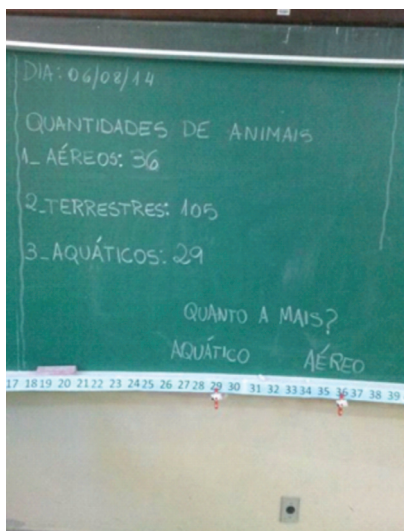
Já agrupadas as figuras, escrevi o número 10 ao lado de cada linha agrupada, para indicar as dezenas. Depois, contamos as figuras que tinham ficado de fora do agrupamento e também escrevi o número correspondente. Contamos, então, as quantidades de figuras de cada coluna da tabela. Escrevi-as no quadro e resolvemos vários problemas, quando perguntei aos alunos: “Qual tipo de animal tem mais figuras?”, “Qual tem menos figuras?”, “Quanto a mais?”.

A pergunta “Quanto a mais?” muitas vezes confunde as crianças. No nosso quadro de giz há a representação de uma reta numérica. Utilizei-a para marcarmos as quantidades dos animais de cada categoria agrupada. Os alunos utilizaram grampos para marcar na reta a quantidade de animais. A partir dessa representação, discutimos questões sobre “quanto a mais” e “quanto a menos” fazendo uma comparação, utilizando as três categorias de animais.



Arquivo dos autores

Fig. 7 – Representação das quantidades de figuras.



Arquivo dos autores

Fig. 8 – Representação da quantidade de animais na reta numérica.

Finalizamos nossa sequência de atividades com uma brincadeira. Desenhei no chão um grande quadrado dividido em nove quadrados menores. Em cada uma dessas partes, estavam escritas, de forma não ordenada, as dezenas exatas de 10 a





90. A brincadeira consistia em, iniciando do menor número, pular para os quadrados onde estavam os números ditados pela professora seguindo, primeiro, a sequência de 10 em 10, depois de 20 em 20 e assim sucessivamente até utilizarem todas as casas. Depois a brincadeira foi feita em ordem decrescente, iniciando com o aluno posicionado na casa que continha o maior número.



Arquivo dos autores

Fig. 9 – Crianças brincando no quadro numérico.

INTEGRANDO SABERES

Luciane Mulazani dos Santos

Esta seção apresentou relatos de experiências de planejamentos e práticas realizados por professoras alfabetizadoras que organizaram seu trabalho pedagógico e desenvolveram suas atividades na perspectiva da realização, de maneira contextualizada e lúdica, de um trabalho interdisciplinar envolvendo conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas. Nosso objetivo, ao apresentar tais relatos, é abrir possibilidades para discussão e reflexão sobre a integração de saberes construídos pelos professores ao longo do processo de formação do PNAIC, referentes à alfabetização em seus mais diferentes aspectos, tais como o ensino dos conteúdos curriculares do Ciclo de Alfabetização, organização do trabalho escolar, encaminhamentos metodológicos, recursos didáticos, o universo da criança, direitos e tempos de aprendizagem.

As professoras Simone e Cristina apresentaram algumas possibilidades para a realização de práticas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A professora Simone relata uma experiência vivenciada com os alunos do terceiro ano da Escola Municipal Heitor Villa Lobos, localizada no Município de Colombo, Paraná. O trabalho relatado pela professora Cristina foi realizado com uma turma de primeiro ano da Escola Municipal em Tempo Integral Sully da Rosa Vilarinho, do município de Paranaguá, Paraná.

Ambos os relatos dialogam com as discussões realizadas ao longo do processo de formação do PNAIC, que apontam que o ensino de Língua Portuguesa no Ciclo de Alfabetização – nos eixos Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade e Análise Linguística – tem como objetivo geral garantir a todos os alunos o direito de ler e escrever com autonomia, ou seja, ler e escrever sem precisar de leitor ou escriba, com domínio do Sistema de Escrita Alfabética, em um processo que acontece ao longo dos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Com relação à Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento, as práticas apresentadas dialogam com as recomendações de que a Alfabetização Matemática seja entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supere a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas. Para pensar sobre o ensino de Ciências Naturais, os relatos mostram que é importante aproveitar a curiosidade dos alunos e explorar situações e contextos problematizáveis em busca da alfabetização científica partindo da cultura e histórias de vida, das experiências e conhecimentos prévios das crianças. Todas essas questões, se levadas em conta no trabalho com as crianças, de forma planejada e contextualizada, podem contribuir para o desenvolvimento de cidadãos críticos conhecedores de si e daqueles que os cercam.

As práticas relatadas mostram também a importância de se pensar o ensino dos conteúdos curriculares de maneira articulada com outras áreas do conhecimento e,





principalmente, com as práticas sociais, sejam elas do mundo da criança, como os jogos e brincadeiras, sejam elas do mundo adulto e de perspectivas diferenciadas. No trabalho com estes objetivos, é fundamental manter a referência ao uso de atividades contextualizadas à realidade dos alunos, ao uso e à criação de atividades lúdicas, ao uso de recursos tecnológicos, bem como à discussão sobre diferentes linguagens. Além disso, fator essencial – evidenciado também nos relatos – é envolver as crianças no desenvolvimento das atividades, fazendo-as, por exemplo, participarem da criação dos jogos, da discussão de regras, da escrita no quadro, da leitura para os colegas, enfim, de situações em que se coloquem como participantes ativas do seu processo de alfabetização, respeitando seus modos de pensar e sua lógica no processo da construção dos conhecimentos. A interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização também é um tema que pode ser debatido a partir das experiências relatadas. As práticas podem ser propostas, desenvolvidas e avaliadas de maneira articulada e envolvendo diversas áreas do conhecimento. Também toma destaque nos relatos apresentados a realização de atividades criativas, bem planejadas e organizadas que fazem uso de diferentes recursos didáticos. Levar para a sala de aula temas atuais e que façam parte do universo da criança auxilia no processo de alfabetização. Por fim, é importante notar que os relatos das atividades das professoras Simone e Cristina enfatizam parcerias entre o campo da Língua Portuguesa e outras áreas do saber. No primeiro, temos uma relação com a Matemática, a Geografia e as Ciências Naturais e no segundo com a Matemática e as Ciências Naturais. Mas, é importante notar que as possibilidades não se esgotam aí, porque há meios de estabelecer diálogos com, por exemplo, as Artes e a História, o que contribuiria para uma formação mais ampla das crianças. Isso abre uma discussão a respeito das possibilidades em torno de uma mesma atividade, ou seja, que as práticas relatadas podem ser inspiradoras para a realização de novos e diferentes encaminhamentos metodológicos, considerando tanto a intencionalidade do professor de trabalhar os conteúdos em articulação com outras áreas do saber, quanto as diferentes práticas que podem ser realizadas considerando as diferenças regionais, locais ou mesmo entre os alunos de uma mesma turma. Os relatos são uma amostra de algumas possibilidades, redigida e apresentada dentro das limitações do espaço para o texto e, portanto, certamente podem servir de inspiração para o desenvolvimento de outras atividades.

Para Aprender Mais

Sugestões de Leituras

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

Neste livro, a autora discute a interdisciplinaridade como atitude possível diante do conhecimento: atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera perante aquilo que não se realizou, atitude de reciprocidade, atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio diante do novo, atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos, atitude de compromisso e de responsabilidade com a construção do conhecimento e também atitude de alegria. Para a autora, pensar interdisciplinarmente é partir da premissa que nenhuma forma de conhecimento é exaustiva em si mesma sendo, portanto, necessário o diálogo com outras fontes de saber.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 2008.

O autor expõe, neste livro, problemas centrais que devem ser discutidos para se ensinar no futuro: os sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição. O tema é debatido em sete capítulos cujos títulos indicam a problemática que está sendo tratada: Capítulo I – As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Capítulo II – Os princípios do conhecimento pertinente; Capítulo III – Ensinar a condição humana; Capítulo IV – Ensinar a identidade terrena; Capítulo V – Enfrentar as incertezas; Capítulo VI – Ensinar a compreensão; Capítulo VII – A ética do gênero humano.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 253, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05>>. Acesso em: março de 2015.

Os autores apresentam, neste artigo, os resultados de uma investigação sobre as práticas de ensino de leitura e escrita na alfabetização e discutem a dinâmica da construção/produção dos saberes escolares por dois focos: o primeiro, os saberes por ensinar (e o modo como tais saberes diferem dos saberes científicos e daqueles efetivamente ensinados nas escolas), onde analisaram as mudanças didáticas ligadas ao ensino da leitura e da escrita na alfabetização inicial para verificarem como tais proposições têm guiado as práticas dos professores; o segundo, um modelo que buscou explicar as práticas profissionais e os mecanismos que as caracterizam para assim compreenderem a natureza das mudanças observadas nas práticas de ensino dos docentes. Foram observadas as práticas de professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa.



Sugestões de Vídeos

Salto para o futuro – **Ambiente formativo no ciclo de alfabetização.** Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video;jsessionid=DBAB8C1485AC0A95309DDB41E7969FD6?idItem=6272>.

Duração: 00:44:05

Este vídeo apresenta a sala de aula como ambiente alfabetizador, mostrando: diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula e em outros espaços para atendimento às diferentes necessidades das crianças; jogos e brincadeiras no processo de alfabetização; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas e em pequenos grupos, favorecendo as interações; a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias diferenciadas de inclusão de todas as crianças nas atividades planejadas.

Leitura e áreas do conhecimento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k3mXzrxvS1Q>.

Duração: 00:33:27

Neste vídeo, o doutor em Linguística Gilberto de Castro (UFPR) conduz uma conversa sobre leituras e as diferenças áreas do conhecimento. Os professores doutores em Educação Geraldo Balduino Horn (UFPR), Guilherme Romanelli (UFPR) e Odisséia Boaventura de Oliveira (UFPR) apresentam suas perspectivas sobre o tema.

Céu de Outubro

País/Ano de produção: EUA, 1999.

Duração/Gênero: 114 min./Drama

Este longa-metragem baseado em fatos reais mostra uma história de quatro garotos da pequena cidadezinha de Coalwood, West Virginia que, pretendendo mudar suas vidas limitadas, ousaram, nos anos cinquenta, algo que mudaria seus destinos. O filme mostra como o sonho dos garotos se tornou possível a partir de projetos que realizaram na escola, estimulados pela professora, que os incentivou a acreditarem naquilo que desejam e a fazerem com que se tornassem uma realidade.

Nenhum a menos

País/Ano de produção: China, 1988

Duração/Gênero: 104 min./ Drama

Longa-metragem baseado em fatos reais, conta uma história que se passa em uma escola rural chinesa, onde uma garota de 13 anos assume o desafio de substituir o professor titular que se afastou por um mês da escola para tratar de assuntos de saúde. Do professor recebe a missão de não deixar que um aluno sequer abandone a escola, já que a evasão estudantil é um problema crônico no país. Para isso, ministra as aulas sem dispor de um livro sequer, usa no máximo um giz por dia e dorme na escola junto com muitos dos alunos.

Materiais didáticos para o uso em sala de aula

O Sanduíche da Maricota

Texto: Avelino Guedes

A galinha Maricota só queria preparar um simples sanduíche com pão, milho, quirera e ovo. Quando se preparava para se deliciar com o seu lanche, começou a confusão. Primeiro foi o bode Serafim, que colocou capim na refeição. Depois foi a vez do gato que, sem pedir licença, meteu uma sardinha no pão. João, como bom cachorro, disse que sem osso o petisco não teria gosto bom. Não satisfeita, Maricota ainda teve que aguentar a intromissão da abelha que, agitada, pôs mel no sanduíche. Da janela, ouvindo o papo, o macaco aumentou a bagunça e colocou uma banana no lanche da galinha. Para piorar as coisas o rato logo se apressou em colocar uma fatia de queijo e a raposa falou coisa pior; faltava uma galinha! Maricota ficou brava, colocou os bichos para correr, jogou fora o motivo de tanta discussão e começou tudo de novo, dessa vez do jeito dela.



Reprodução

Poemas para brincar

Texto: José Paulo Paes

Imagem: Luiz Maia

As palavras se renovam e se apresentam como um novo convite à brincadeira a cada instante. Essa é a magia deste livro, em que o autor aborda vários temas, sempre brincando com o sentido e com o som das palavras.



Reprodução

O mundinho azul

Texto e imagem: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

Era uma vez um mundinho que poderia até ser chamado de planeta azul. Assim começa essa história que mostra que a água é um recurso natural precioso, e que é hora de nos preocuparmos com sua preservação e uso consciente. A autora usa de muitas cores e graça para trabalhar a importância da água para a vida, convidando o leitor a salvar o mundinho azul. Ao final do livro, um glossário apresenta as palavras mais importantes.



Reprodução



Os animais do mundinho

Texto e imagem: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

Nesse livro, a autora apresenta os animais da terra e da água, contando sobre suas diferenças e modos de viver. Acompanhados de recortes, colagens e cores, os animais são ilustrados com tangram, quebra-cabeça chinês que diverte e desenvolve o raciocínio lógico. No final do livro é apresentada a lenda do tangram e é ensinado como se montar um.



Reprodução

Ciência Hoje – das crianças

Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/>>.

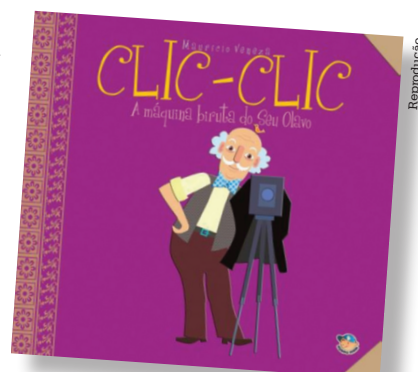
A versão online da revista Ciência Hoje das Crianças, uma revista brasileira sobre ciências para crianças, reúne um conjunto de recursos que pode auxiliar o professor que ensina Ciências no Ciclo de Alfabetização. São vídeos, imagens, textos, áudios e jogos que podem ser utilizados para ensinar de maneira lúdica e interativa, aproveitando as potencialidades do uso da tecnologia na educação. O site apresenta, de forma interdisciplinar, como os conteúdos de Ciências podem ser trabalhados em conjunto com outras áreas do conhecimento, como Matemática, Literatura, História, Arte e Cultura.



Sugestões de Atividades

MOMENTO 1 (4 HORAS)

1. Retomada do encontro anterior e discussão das atividades realizadas em casa e escola.
2. Leitura para deleite: “Clic-Clic: a máquina biruta do seu Olavo”, de Maurício Veneza.
3. Leitura da seção “Iniciando a conversa” do Caderno 10.
4. Discussão em grupo a respeito do que consideram como princípios do PNAIC.
5. Leitura e discussão dos textos da Seção Aprofundando (“O currículo inclusivo de volta ao debate: a heterogeneidade no Ciclo de Alfabetização” e “Saberes docentes: construindo princípios pedagógicos para o ensino em uma perspectiva problematizadora”). Refletir nos grupos sobre os princípios elencados nos textos.



Reprodução



MOMENTO 2 (4 HORAS)

1. Leitura para deleite: “Para que serve um livro?”, de Chloé Legeay.
2. Divisão da turma em grupos. Cada grupo fará a leitura e a discussão do texto da Seção Aprofundando (Acompanhamento do Processo de Aprendizagem) e do relato abaixo. Na sequência, o grupo elaborará uma ficha de registro de aprendizagem, considerando os conhecimentos das áreas abordadas no relato.



Reprodução



A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA PARA A VIDA


Relato de experiência das professoras Ivone Julia Patczyk e Edivane de Almeida Felisberto, da Escola Municipal Senador Marcos Freire, do município de Araucária, Paraná.

Estas atividades foram realizadas em uma turma de vinte e quatro alunos do segundo ano para estudar conceitos de Ciências e para discutir o uso consciente dos recursos hídricos. O trabalho iniciou com uma conversa sobre o tema água. As professoras pediram aos alunos para dizerem o que conheciam sobre o assunto e registraram, no quadro, palavras e frases que representavam suas opiniões e ideias. Ficou sistematizado, assim, um conjunto de conceitos prévios dos alunos a respeito da água e de sua relação com nossas vidas. Por meio das ideias expressas pelos alunos, todos perceberam que quase sempre fazemos um consumo exagerado de água, sem reaproveitamento ou reutilização. Discutindo as ideias registradas no quadro e debatendo a questão, todos concordaram que é necessária a mudança de atitudes com relação ao uso da água para se evitar desperdício e uma possível falta desse recurso tão importante para a vida. Depois as professoras entregaram para os alunos uma folha impressa com uma história, para leitura, e uma atividade a ser feita. Contaram, então, “A história da gota de água”, em forma de quadrinhos, que ilustra o ciclo da água, e depois levantaram questões sobre a interferência do homem no ciclo da água e a importância do ciclo da água no nosso meio ambiente. Por meio de desenhos, os alunos representaram o ciclo da água, juntamente com uma produção escrita do conteúdo abordado.

ESCOLA MUNICIPAL "SENADOR MARCOS FREIRE".
 NOME: Sethcia 2º "B" 31/01/14


ATIVIDADE DE CIÊNCIAS - CICLO DA ÁGUA

História da gota de água



O calor do sol faz uma gota evaporar.
 O vapor sobe, mas não vem: ele é leve.
 Lá em cima, o vapor fica quente e se junta em pequenas gotas.
 Muitas gotas se juntam e formam a nuvem.
 O vento sopra, as nuvens se espalham.
 As gotas ficam tão juntas que ficam grossas e pesadas.
 Ficam tão pesadas que caem para cá. É a chuva.
 Com o calor, a água evapora, virando vapor. As gotas se juntam e caem — é tudo o que acontece no ciclo da água.
 É sempre o mesmo ciclo: a água que evapora, desce e volta a evaporar. É a natureza que faz isso acontecer.

- APÓS A LEITURA DO TEXTO, REPRESENTA COM UM DESENHO, O CICLO DA ÁGUA:



O CICLO DA ÁGUA É UM MOVIMENTO QUE ELA FAZ NA NATUREZA. ELE OCORRE ATRAVÉS DA EVAPORAÇÃO DAS ÁGUAS DOS OCEANOS, RIOS, LAGOS ETCO DO PLANETA TERRA. E TAMBÉM PELA TRANSPIRAÇÃO DOS SERES VIVOS.

Arquivo dos autores

Para ampliar as informações a respeito da água, as professoras utilizaram o projetor multimídia para apresentarem três vídeos na sala de aula: “Ciclo da água”, “Por que existe água na Terra?”, “Economizar água”, e depois pediram para os alunos escreverem boas atitudes para utilização da água.




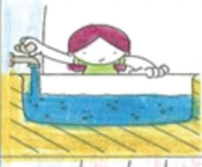





Arquivo dos autores



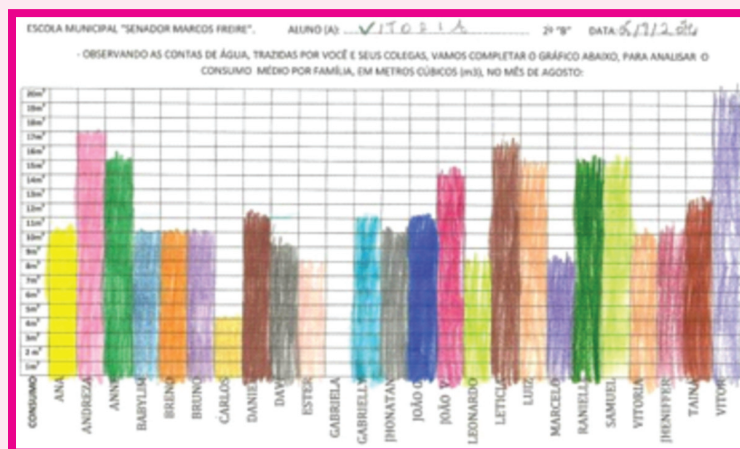
ESCOLA MUNICIPAL "SENADOR MARCOS FREIRE".
 NOME: VITÓRIA VAHGA 2º "B" DATA: 12/08/14

ATIVIDADES DE CIÊNCIAS – USO DA ÁGUA
 - APÓS ASSISTIR AOS VÍDEOS, ESCREVA UMA FRASE PARA CADA ATITUDE CORRETA, SOBRE A UTILIZAÇÃO DA ÁGUA:

	NA HORA DO BANHO SEMPRE TEMOS QUE DESLIGAR O CHUVEIRO.
	SEMPRE DEVEMOS FECHAR A TORNEIRA E USAR UM COPO DE ÁGUA.
	DEVEMOS REGAR AS PLANTAS COM BEGATO, NÃO COM MANGUEIRA EVITANDO DESPERDÍCIO.
	NÃO PRECISAMOS GANCHAR MUITA QUANTIDADE DE ÁGUA.
	TEMOS QUE FECHAR OS REGISTROS.
	ECONOMIZAR NA HORA DE LAVAR O CARRO.
	TEMOS QUE CUIDAR DOS VAZAMENTOS.

Arquivo dos autores

Como atividade de casa, as professoras pediram para os alunos pegarem, com auxílio dos pais, uma fatura mensal do consumo de água de suas casas. Essas faturas foram levadas para sala de aula para todos conhecerem e discutirem as informações ali registradas. Foi feita a leitura das faturas, com as professoras explicando os significados dos termos e valores que compõem a fatura. Depois que os alunos conheceram o que se representa em uma fatura de consumo de água, ajudaram as professoras a dela extrair dados para a construção de uma tabela que mostrou o consumo de água mensal de cada família. Os dados da tabela foram analisados para que a turma conseguisse identificar qual o maior e o menor consumo verificado, considerando a quantidade de pessoas que moram nessas casas. Para isso, foram construídos gráficos e solucionadas situações-problema. Os alunos utilizaram calculadoras.



Arquivo dos autores



Arquivo dos autores

ESCOLA MUNICIPAL "SENADOR MARCOS FREIRE".

PROFESSORAS: IVONE JULIA E EDIVANE

ALUNO (A): CARLOS 2º "B" 25.10.2014

- APÓS A CONSTRUÇÃO DO GRÁFICO SOBRE O CONSUMO DE ÁGUA, LEMBRANDO QUE CADA NOME REPRESENTA O (A) ALUNO (A) E SUA FAMÍLIA, RESPONDA AS QUESTÕES:

1)- QUAL FAMÍLIA CONSUMIU MAIS ÁGUA NO MÊS DE AGOSTO?

QUANTOS M³?

R: VITOR - 20 M³

2)- QUAL FAMÍLIA CONSUMIU MENOS ÁGUA NO MÊS DE AGOSTO?

QUANTOS M³?

R: CARLOS - 4 M³

3)- QUANTOS MORADORES HÁ NA CASA QUE MAIS CONSUMIU ÁGUA E NA CASA QUE MENOS CONSUMIU?

R: 8 PESSOAS E 5 PESSOAS

4)- ANALISANDO SOMENTE A SUA FATURA E DE SUA FAMÍLIA:

A) EM QUAL MÊS VOCÊS MAIS GASTARAM ÁGUA? R: JANEIRO

B) NA SUA OPINIÃO, QUAL FOI O MOTIVO DESSE CONSUMO MAIS ELEVADO?

R: ESTAVA MUITO CALOR E EU BRINQUEI NA MANGUEIRA

C) DO MÊS JANEIRO ATÉ AGOSTO, QUANTOS M³ (METROS CÚBICOS) VOCÊS CONSUMIRAM?

R: 21 M³

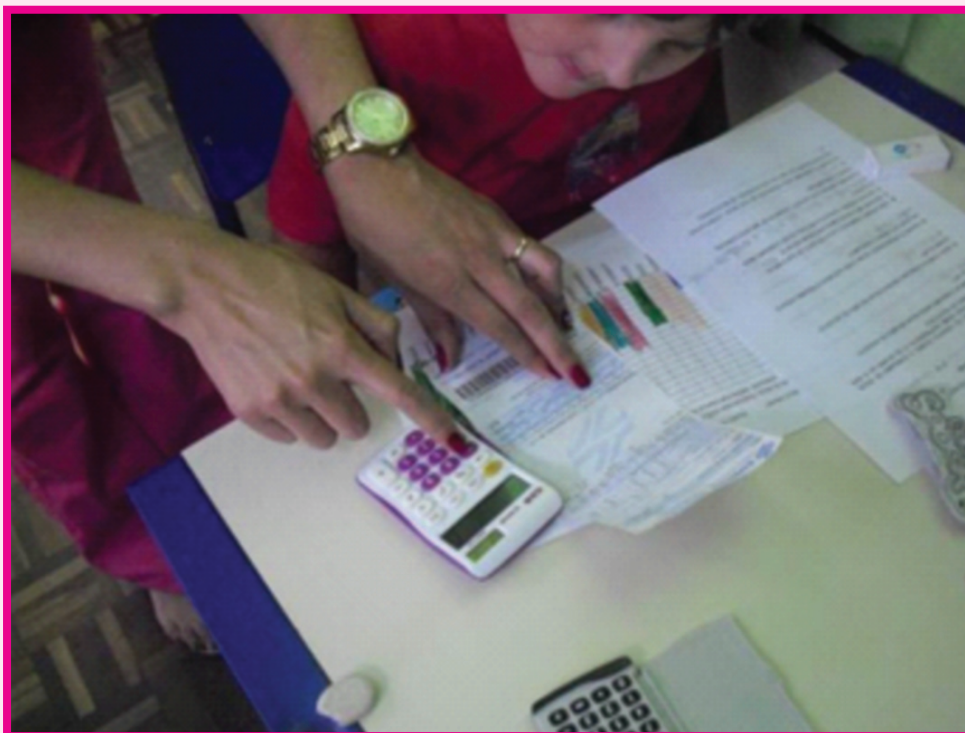
D) QUANTO CONSUME CADA MORADOR DA SUA CASA? (COM A AJUDA DA PROFESSORA E O USO DA CALCULADORA, SE NECESSÁRIO).

R: 4 M³

Arquivo dos autores



Arquivo dos autores



Arquivo dos autores

Em seguida, produziram um texto coletivo sobre como economizar a água, um recurso natural que pode faltar no futuro.



Arquivo dos autores

ESCOLA MUNICIPAL SENADOR MARCOS FREIRE .
PROFESSORAS: IVONE JULIA E EDIVANE
NOME: ANA CAROLINA 2º "B" 05109664

ATIVIDADE DE CIÊNCIAS - PRODUÇÃO COLETIVA

ECONOMIZE ÁGUA

DEVEMOS ECONOMIZAR ÁGUA,
PORQUE UM DIA VAI ACABAR NO
PLANETA TERRA.
ENTÃO TEMOS QUE SABER USAR
A ÁGUA CORRETAMENTE, SEM
DESPREDCÍOS.

PODEMOS MUDAR O NOSSO PLANETA,
COM ATITUDES CONSCIENTES, PRESERVANDO
PARA AS FUTURAS GERAÇÕES.

Arquivo dos autores





Continuando com o trabalho sobre o tema água, as professoras utilizaram com os alunos os computadores do Programa UCAA (Um Computador por Aluno em Araucária), disponíveis na escola, para realizarem atividades com jogos educativos.



Arquivo dos autores



Arquivo dos autores



3. Leitura e discussão do texto da Seção Aprofundando (PNAIC – um olhar sobre o processo e para o que ainda nos desafia...). Em pequenos grupos, fazerem um breve relato do que foi aprendido nesses anos e quais os próximos passos em busca da conquista de um processo de formação continuada permanente.

TAREFAS PARA CASA E ESCOLA

1. Escrever um artigo de opinião sobre o seguinte tema: “Organização do trabalho escolar e recursos didáticos para alfabetização de crianças com trabalhos interdisciplinares”, discutindo as seguintes questões: O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar?
2. Ler os relatos da seção “Compartilhando” e propor uma sequência didática para o ciclo de alfabetização, envolvendo os conteúdos que foram tratados nas práticas ali descritas e considerando a interdisciplinaridade.
3. Realizar relatório de avaliação sobre sua participação no PNAIC para ser socializado no Seminário de Avaliação, procurando apontar caminhos a serem trilhados pela sua rede de ensino.



Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA