

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:

Carlos Roberto Vianna, Emerson Rolkouski, Luciane Mulazani dos Santos

Autores:

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 e apoio pedagógico:

Carlos Roberto Vianna, Emerson Rolkouski, Laíza Erler Janegitz, Luciane Mulazani dos Santos

Revisora:

Maria Ângela da Motta

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 o 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 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

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 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.



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 um 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. E 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. Tratamos também, e em conjunto, da discussão 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 promover reflexões a respeito da formação de professores para o ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Artes no ciclo de alfabetização. Para isso, retomaremos alguns pontos discutidos nos Cadernos de Formação 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, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

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, dentre 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 à 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 a 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, podem 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 seis e oito 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. Tratam-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 **quê** ensinar?”, “**como** ensinar?” e “**para quê** 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 devem estar coerentes 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 alguma 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 de 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?			
Utilizaram 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):

NOME: ANA GABRIELI IDADE: 6

UM AQUÁRIO TEM 15 PEIXES DE COR AMARELA E VERDE. 6 PEIXES SÃO DA COR AMARELA. QUANTOS SÃO OS PEIXES DA COR VERDE?



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



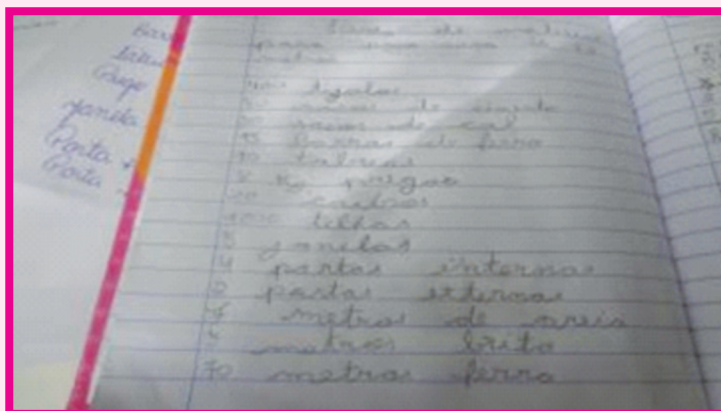
Arquivo dos autores

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.



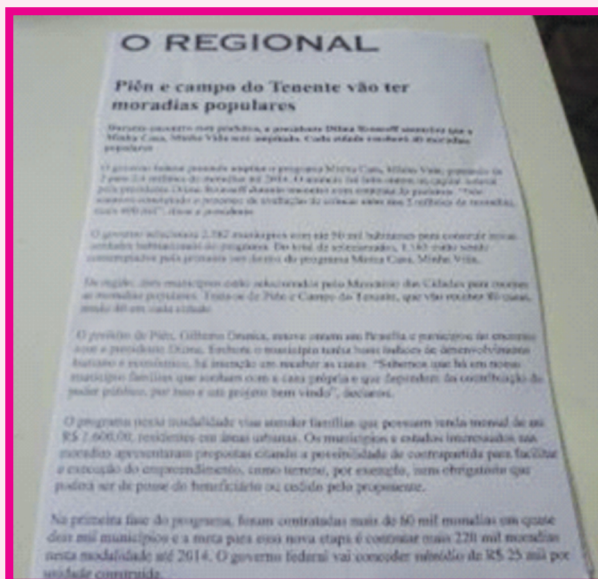
Feita a atividade de produção escrita e de desenhos sobre as casas do bairro onde moram, as crianças conversaram sobre como se constrói uma casa, os materiais necessários para a construção, o custo, quem constrói casas. Muito curiosos que estavam sobre isso, a professora propôs uma investigação: como 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

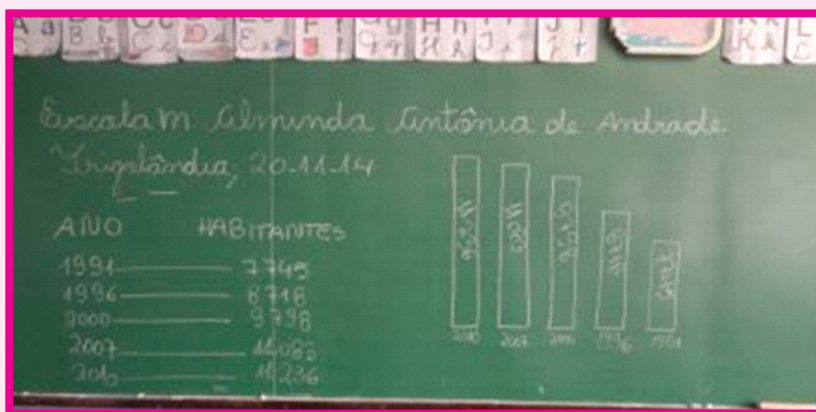
Produção de aluno sobre sua vizinhança.

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.

sil	Ano	Piên	Paraná	Brasil
825.475	1991	7.745	8.448.713	146.825.475
82.944				5
9.170	1996	8.718	8.942.244	156.032.944
				4
291	2000	9.798	9.563.458	169.799.170
99	2007	11.083	10.284.503	183.987.291
011	2010	11.236	10.444.526	190.755.795

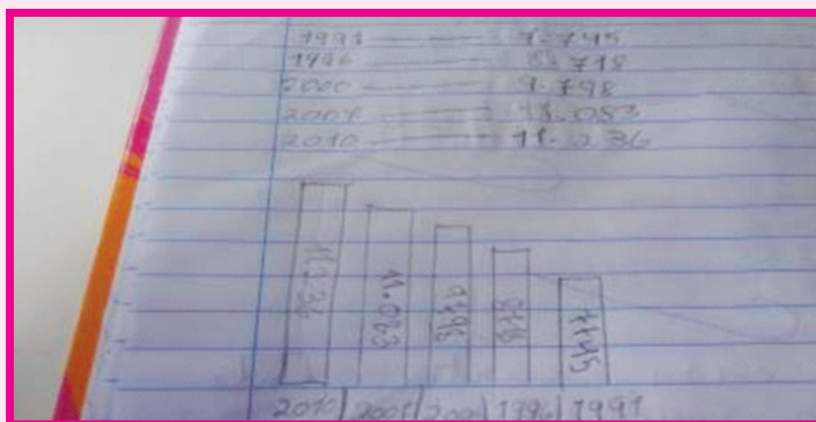
Arquivo dos autores

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.

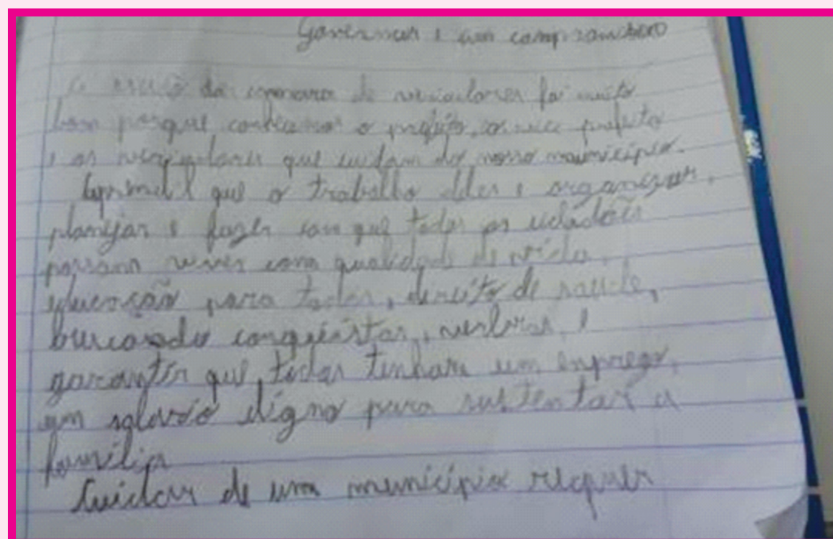
Para falar sobre a importância de se pensar sobre os diferentes aspectos que fazem um município ser o que é, a professora iniciou uma discussão com os alunos sobre sua estrutura administrativa. Novamente utilizando um texto informativo retirado do site da Prefeitura, a professora apresentou aos alunos 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.

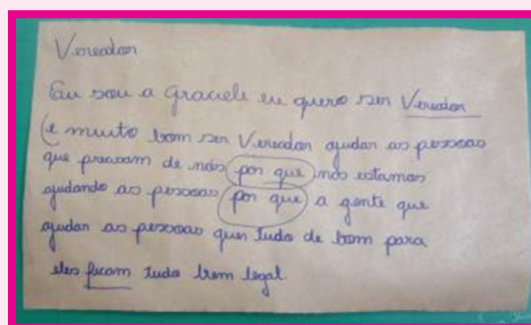
De volta à sala de aula, a professora pediu para cada aluno produzir um texto explicando o que aprenderam sobre o trabalho de um vereador.



Arquivo dos autores

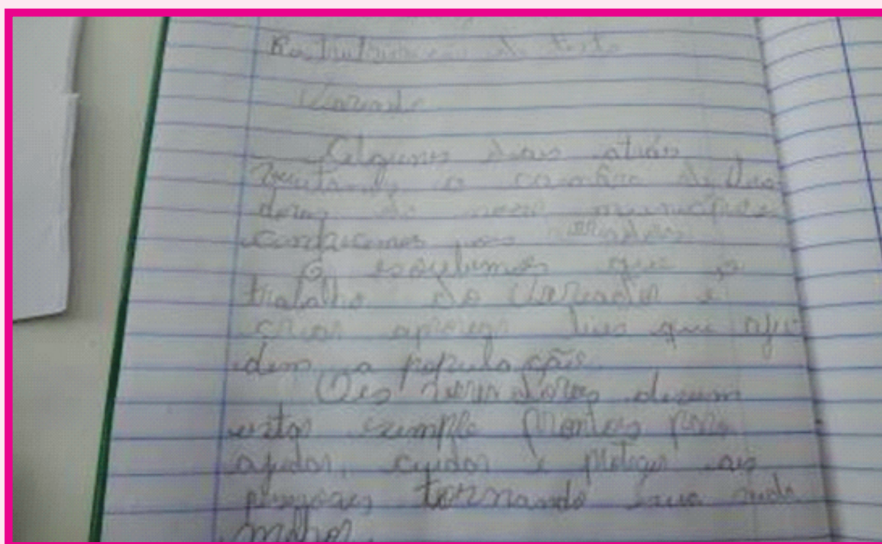
Produção de alunos sobre a visita à Câmara de Vereadores do Município.

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.

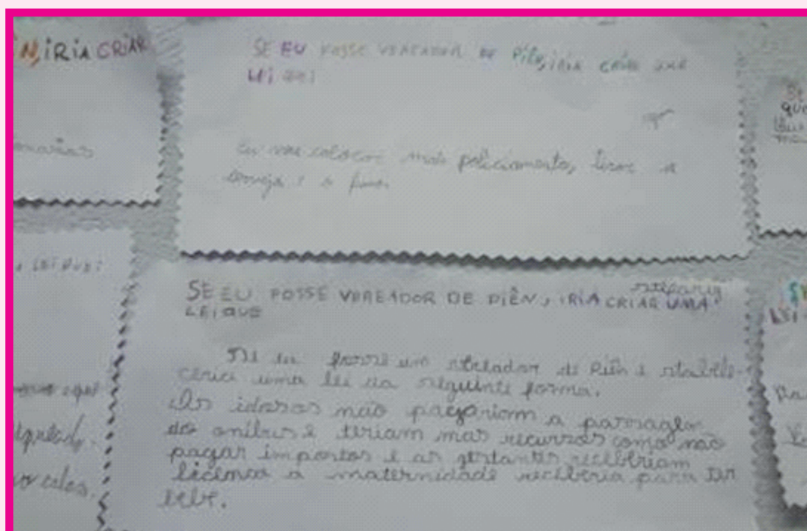


Arquivo dos autores

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

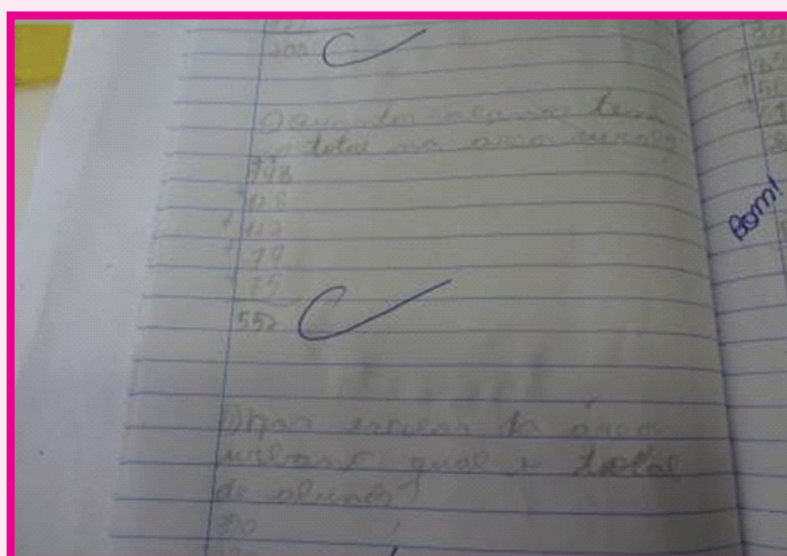
Produções de alunos: mapa de sonhos de Piên.

A professora conversou com os alunos sobre a importância da educação para tornar realidade os nossos sonhos. 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.

Segue escolas e alunos	Quantidade de alunos
Instituição	
Escola Almirante – Trigolândia	310
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

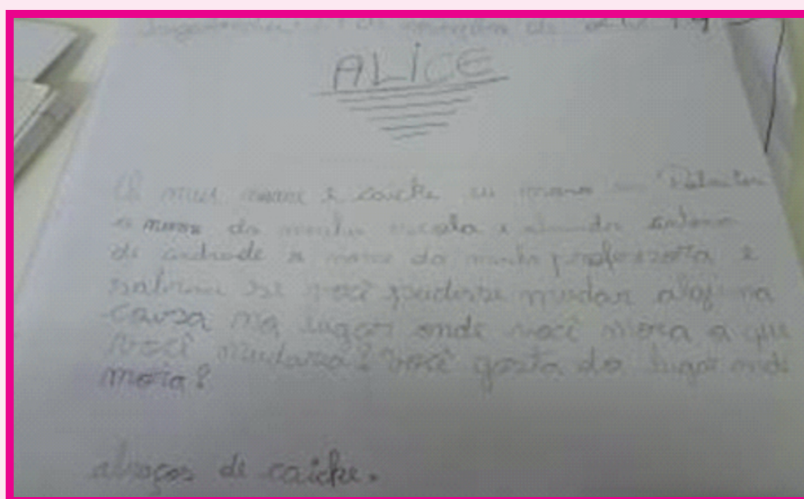
Tabela com informações sobre as escolas de Piên.



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, conterà 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, são singulares, particulares, com homogeneidades quanto a alguns aspectos e heterogeneidades quanto a muitos outros aspectos. 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 conduz 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 PNLD – 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.

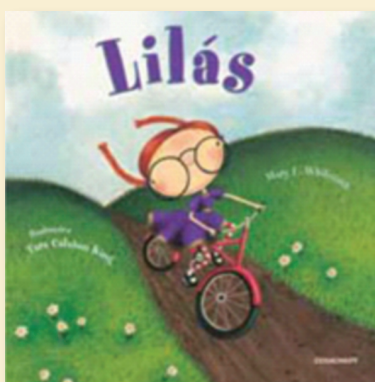


O grande e maravilhoso livro das famílias

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 Cavaleri 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.

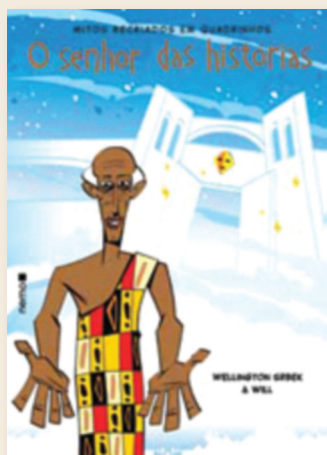


O livro das combinações

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 Srbek

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.

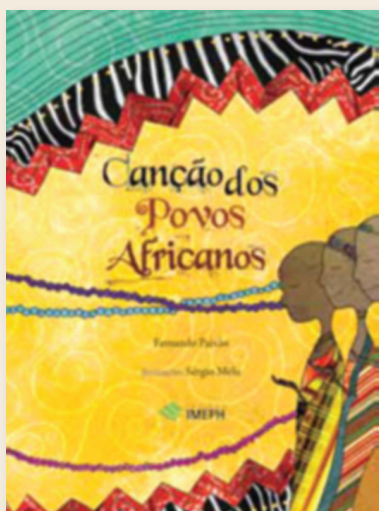


Histórias de avô e avó

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.

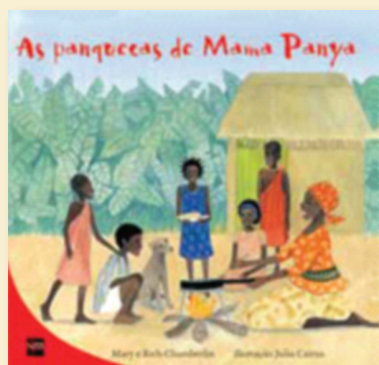


Canção dos povos africanos

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 apegando 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 Bellingshausen
Imagens: Ingrid Biesemeyer Bellingshausen
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 Gaú-che 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 os 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 atendam a essa heterogeneidade. 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 progridem 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

