

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

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

PROJETOS DIDÁTICOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A ALFABETIZAÇÃO
E AS DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO
ESCOLAR

EDUCAÇÃO DO CAMPO
Unidade 06

Brasília 2012

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

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

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 : projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo : a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento escolar : educação do campo : unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.
-- Brasília : MEC, SEB, 2012.

60 p.

ISBN 978-85-7783-095-4

1. Alfabetização. 2. Educação no campo. 3. Projeto didático. I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 96.211 exemplares
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70047-900
Tel: (61)20228318 - 20228320

PROJETOS DIDÁTICOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
A ALFABETIZAÇÃO E AS DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO ESCOLAR

UNIDADE 6
Educação do Campo

Autores dos textos da seção Aprofundando:

Juliana de Melo Lima
Rui Gomes de Mattos de Mesquita
Telma Ferraz Leal

Autores dos textos da seção Compartilhando:

Ana Claudia Pessoa da Silva
Severino Ramos Correia de Figueiredo

Leitores críticos e apoio pedagógico

Alfredina Nery
Amanda Kelly Ferreira da Silva
Ana Claudia Pessoa da Silva
Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Ana Márcia Luna Monteiro
Cassiana Maria de Farias
Maria Cláudia Pereira da Silva
Severino Ramos Correia de Figueiredo
Telma Ferraz Leal

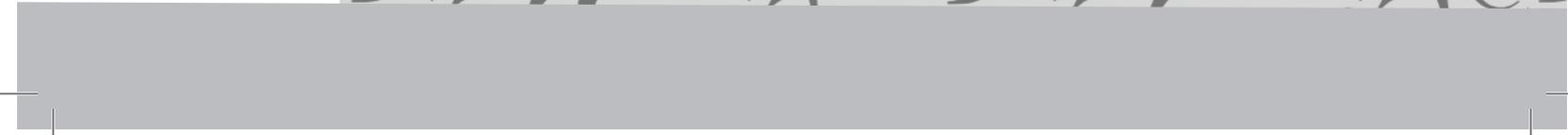
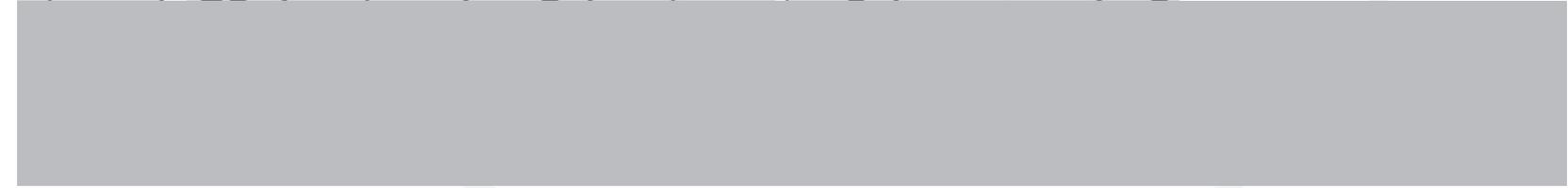
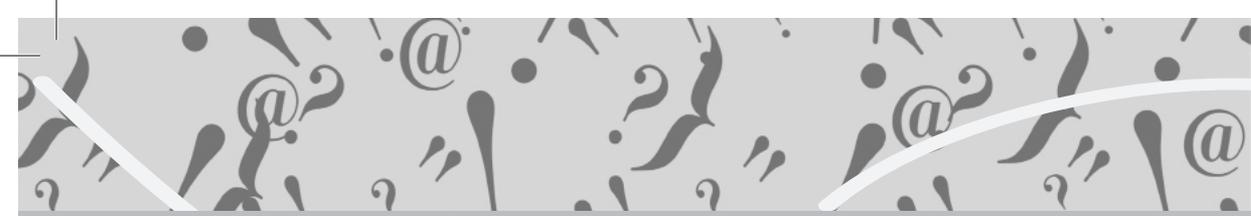
Revisão
Nadiana Lima da Silva

Projeto gráfico:

Ana Carla Silva, Luciana Salgado, Susane Batista e Yvana Alencastro.

Diagramação, Capa e Ilustrações

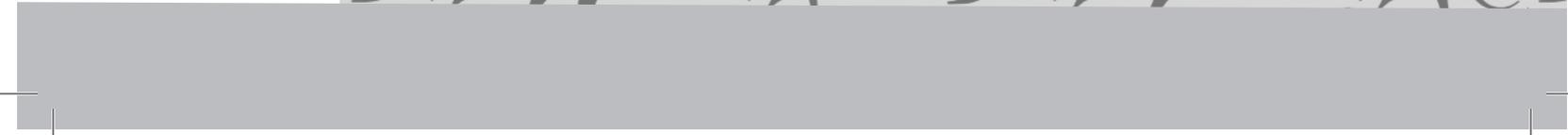
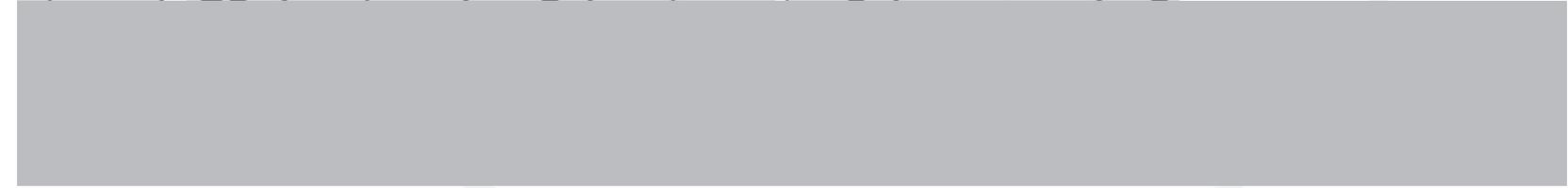
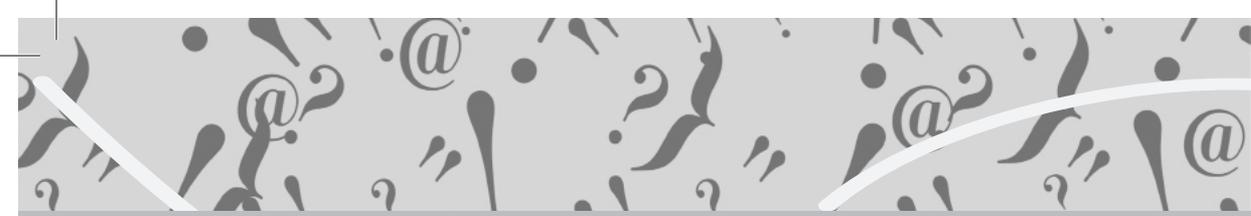
Anderson Martins, Leonardo Rodrigues, Raian Coelho e Túlio Couceiro



Sumário

PROJETOS DIDÁTICOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A ALFABETIZAÇÃO E AS DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO ESCOLAR

Iniciando a conversa	07
Aprofundando o tema	08
1. Planejamento e educação do campo: vivenciando experiências	08
2. Projetos didáticos: aprendendo conceitos e vivendo o campo	20
3. Sequência didática: do macro ao micro da ação didática	26
Compartilhando	35
1. Pontos de partida para o planejamento de projetos e sequências didáticas	35
2. Sugestões de obras para planejamento de projetos e sequências didáticas relativas ao campo e à diversidade cultural (PNLD Obras Complementares 2013)	38
3. Projeto didático: A terra deve ser do índio?	50
4. Sequência didática: Meninos versus meninas em debate.	53
Aprendendo mais	56
Leituras sugeridas	56
Atividades para os encontros em grupo	58



INICIANDO A CONVERSA

Com o objetivo de refletir sobre formas de organização do trabalho pedagógico, buscamos, neste caderno, discutir sobre as especificidades do espaço escolar do campo e os modos como tais especificidades podem ser consideradas no planejamento da ação didática na alfabetização. A organização da prática pedagógica orientada por projetos didáticos e sequências didáticas é foco de debate, com o intuito de ilustrar como a articulação entre conhecimentos escolares e extraescolares e entre os diferentes componentes curriculares pode ser importante no processo de alfabetização das crianças.

Desse modo, os objetivos são:

- compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
- refletir sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os direitos de aprendizagem;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam usados;
- analisar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte) e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura, escrita e análise linguística.



APROFUNDANDO O TEMA

1. Planejamento e educação do campo: vivenciando experiências

Rui Mesquita
Telma Ferraz Leal

A ação de planejar requer, quase que automaticamente, que pensemos em objetivos: planejamos para quê? Quais as metas que, ao longo de um per-curso (etimologia da palavra “currículo”) imaginado, pretendemos alcançar? Na Unidade 1, defendemos a ideia de que as lógicas e valores que estruturam o cotidiano escolar são constitutivos das identidades dos sujeitos, exatamente por delinearem os cursos de suas trajetórias como indivíduos e coletivos. Examinamos, então, como forma de **ir construindo o mundo que se quer realizar**, a necessidade de articularmos os processos escolares aos processos formativos fora da escola. No caso da educação do campo, as experiências dos sujeitos em suas diversas matrizes são o ponto de partida para o planejamento da ação didática. Há, portanto, uma estreita relação entre os objetivos delineados e o ambiente (escolar e extraescolar) que acolhe os passos planejados para a consecução desses mesmos objetivos.

Tais passos podem ser entendidos como a metodologia utilizada, de maneira que esta articula, como dimensão da ação educativa, o cotidiano (ambiente) escolar e os objetivos planejados. Ora, se a educação do campo tem se caracterizado por uma (tentativa de) forte relação entre escola e comunidade, que traz para o interior da primeira a “materialidade da vida” (FREITAS, 1995), os cotidianos escolares devem exigir metodologias que lhes sejam afins. Também, quando se observa atentamente a articulação entre processos formativos escolares e extraescolares, se cambiam os objetivos a serem alcançados, pois, além da formação de trajetórias individuais, se almejam as construções de trajetórias coletivas de vida.



Desse modo, o planejamento escolar precisa estar em consonância com as necessidades não apenas das crianças, considerando-se o universo infantil, o tempo de desenvolvimento, mas também com as necessidades da comunidade da qual a criança participa. É essa articulação que imprime ao currículo o potencial de construção das identidades individuais e coletivas.

Ao termos como pressuposto que é preciso considerar as necessidades da comunidade, assumimos que os tempos e espaços escolares podem ser sempre replanejados. A escola não é, desse modo, apenas um espaço físico definido pelos limites de sua construção, é um espaço social, cuja ação se amplia para além dos seus muros. O tempo de aprendizagem escolar também não pode ser pensado apenas como o tempo em sala de aula. Dependendo de como a escola se articula com a comunidade, com a família, o tempo das atividades escolares também se amplia.

Enfim, o planejamento da ação didática, ao considerar a cultura da comunidade, suas práticas sociais, suas atividades de trabalho, favorece o sentimento de pertencimento da criança à sua comunidade e à própria escola. Diminui-se, assim, o estranhamento que muitos estudantes sentem ao ingressar nas salas de aula.

Diferentes modos de planejar o tempo escolar podem ser realizados. As escolas da região urbana brasileira, via de regra, realizam aulas em 200 dias letivos, alternados entre dias da semana (cinco dias) e finais de semana (sábados e domingos), com dias sem aulas nos feriados, e alternados também entre meses **de aula** e meses **de férias**, geralmente relativos a dois intervalos durante o ano (início do ano e meio do ano). Tal prática é tão comum, que terminou sendo naturalizada de tal modo que muitos nem percebem que outras possibilidades existem. Na verdade, o planejamento da escola pode prever outras formas de pensar os tempos de aulas na escola e os tempos de aprendizagem fora da escola.

Um exemplo de outra possibilidade de distribuição do tempo é ilustrado pela organização que segue o **princípio metodológico da alternância** – que tem sido uma alternativa postulada em muitas comunidades do campo (RIBEIRO, 2008; SILVA, 2008; BATISTELA, 2011).

O princípio metodológico da alternância, ao pressupor uma radical aproximação entre escola e comunidade, só se materializa mediante a construção de um ambiente escolar sintonizado com





as demandas advindas das experiências das comunidades em que se inserem. A alternância, assim vista, na medida em que estimule uma relação crítica com os saberes instituídos, “é uma metodologia que nos possibilita alimentar a dimensão criativa da construção de conhecimento na medida em que vai (re)orientando experiências em curso” (DEWEY, 2010). Mas, o que viria a ser, exatamente, alternância?

A chamada **Pedagogia da Alternância** nasceu em um contexto rural, no Sudoeste da França, em 1935, através da iniciativa de pais agricultores preocupados com a formação dos seus filhos (RIBEIRO, 2008). Nessa experiência, com vistas ao desenvolvimento local e sem que isso significasse filiação a algum projeto político específico, propunha-se um **tempo** de trabalho na comunidade e outro **tempo** de trabalhos escolares, ou seja, um período de tempo em que as crianças frequentavam a escola e outro período em que conviviam com seus familiares nos espaços produtivos. Este princípio já estava, contudo, presente na defesa da união entre ensino e trabalho, herdada pela tradição marxista dos socialistas utópicos no século XIX. Marx e Engels o pensavam no bojo de uma estratégia revolucionária, que visava à disputa pelo controle do processo produtivo no chão das fábricas (NOGUEIRA, 1990).

Abstraiamos daí que a alternância não pode ser naturalmente associada a quaisquer projetos políticos. Nesse contexto, **alternância** poderia ser uma **estratégia de escolarização**, decorrente do **abandono da educação no meio rural brasileiro**; ou uma **possibilidade de permanência do jovem no meio familiar**, devido à **importância da mão de obra dos membros da família**; ou uma perspectiva de **qualificação técnica dos jovens agricultores familiares**, no bojo de **uma nova lógica de desenvolvimento do campo** – sendo estas algumas **finalidades** da alternância presentes na experiência brasileira, conforme afirma Silva (2008, p. 108-109). Tal experiência tem início em 1969, na cidade de Anchieta (ES), e nos foi introduzida pelo missionário italiano Padre Humberto Pietogrande, a partir da implantação dos Centros Familiares de Educação por Alternância (CEFFAs) (NASCIMENTO, 2007). Desde então, a alternância tem sido experienciada de diferentes formas por diferentes sujeitos no meio rural brasileiro.

Marco desse processo foi a realização, em Luziânia (GO), entre 2 e 6 de agosto de 2004 (a primeira foi realizada em 1998 na mesma cidade) da **II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo** (II CNEC, 2004). Tal Conferência representa amplos setores da articulação **educação do campo**:

“Somos representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; somos trabalhadores/



trabalhadoras do campo, educadoras/educadores e educandas/educandos de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas...” (ibid, p.1).

O documento oficial resultante da Conferência, para além das questões de infraestrutura e financiamento, aponta que no campo há concentração dos maiores índices de analfabetismo do país, falta de formação inicial e continuada e desvalorização do magistério. Alerta ainda para dois pontos que nos interessam de perto: que “os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos” e que “falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica” (ibidem).

Ou seja, o discurso da II CNEC, inserindo-se em uma tradição popular contra-hegemônica de educação, que remonta aos anos 1960 (BRANDÃO, 1982; PAIVA, 1986), identifica que tanto o **currículo** – entendido como lógica estruturante do cotidiano escolar – como as metodologias adotadas devem dialogar com as necessidades e interesses dos sujeitos do campo. Entretanto, tais necessidades e interesses que devem conduzir o planejamento escolar nem sempre estão dados. Precisam, portanto, ser construídos, defendidos, difundidos. A mesma CNEC assume que a educação tem um papel estratégico para a consecução, entre outros, dos seguintes objetivos: a realização de uma ampla e massiva reforma agrária; demarcação das terras indígenas; o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa. Aponta, sem margem de dúvidas, para um projeto político antagônico ao modelo de desenvolvimento propugnado pelo agronegócio, que se ancora no latifúndio, aposta nos processos de mecanização, no uso de agrotóxicos e fertilizantes industriais nas lavouras e no incremento das relações assalariadas de produção. A Educação, neste contexto, deveria contribuir para o desenvolvimento de capacidades de análise das condições de vida e trabalho e, portanto, de participação efetiva em contextos em que tais debates ocorrem.

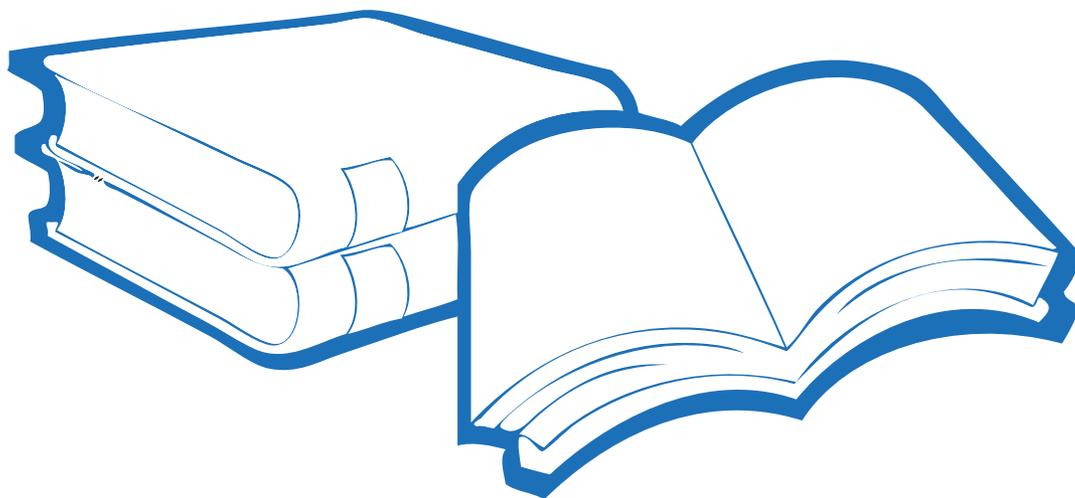
Ao aproximarem escola e comunidade, seja por meio do princípio da alternância ou de quaisquer outras estratégias de articulação entre espaços escolares e extraescolares, os educadores teriam que estar em sintonia com o amplo leque de maneiras de viver e produzir dos povos do campo, contribuindo para uma percepção positiva e esperançosa de **permanência** (e não fixidez imposta), na qual as tradições são vistas como culturas vivas ou experiências em curso e abertas a processos de (re)orientação.

O planejamento orientado pelas necessidades da criança e sua comunidade também deve, por este raciocínio, buscar superar “a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural” (II CNEC, 2004, p. 3).

No bojo dessa questão, insere-se a reflexão acerca do lugar da alfabetização no processo educativo. Ao adotarmos a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, concebemos que a escola, ao alfabetizar o estudante, ajuda-o não apenas a dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas contribui para que ele possa, individual e coletivamente, atuar de forma autônoma em diferentes esferas sociais, produzindo e compreendendo textos de diferentes gêneros, ou seja, agindo por meio desses textos.

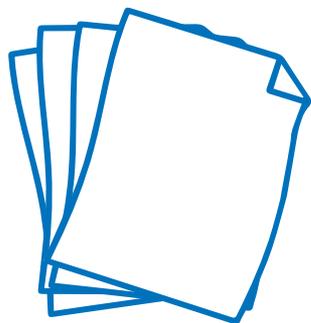
A pergunta que devemos nos fazer é até que ponto a alfabetização, na medida em que possibilita/estimula a inserção no mercado assalariado de trabalho, não pode significar o despovoamento/urbanização do campo. Essa questão ganha em relevância caso assumamos que o ato de planejar nunca pode estar neutro quanto a finalidades políticas mais amplas. Há, como se sabe, várias famílias que vivem em meio rural, mas que perderam seus vínculos com a terra. Isso nos desafia a definir para quais paradigmas de trabalho estaremos, preferencialmente, formando nossos estudantes. Daí a necessidade de ação não apenas no sentido de possibilitar ao estudante o domínio de habilidades para a leitura e escrita, mas, também, de fortalecimento de vínculos e identidades. A valorização do campo é, portanto, um princípio fundamental para que não se estimule, por meio do processo de escolarização, o despovoamento de vastos territórios e/ou descaracterização de suas culturas locais.

Preparar para as práticas sociais no próprio campo – com suas formas alternativas de produção fortemente ancoradas na família e em ambientes simbólicos específicos – demanda uma rica e complexa interseção de tempos pedagógicos, na qual as experiências dos sujeitos – vivenciadas em uma variada gama de espaços não escolares – são chamadas a exercer um papel importante e ativo no planejamento escolar.



A alfabetização na perspectiva do letramento e as especificidades do campo

Desde o século passado, tem sido muito recorrente o discurso da tomada de consciência de que o domínio da escrita não caracteriza, necessariamente, a evolução do ser humano. A escrita foi e é, também, ao longo da história, instrumento de opressão, de poder, de exploração. Dominar a escrita não significa necessariamente ser capaz de agir no mundo de forma crítica ou mesmo de alcançar melhores condições de vida. A escola, ao longo da história, não tem garantido um debate aprofundado a esse respeito, embora seja comum o discurso de que a Educação Básica tem o papel de formar alunos críticos. Em diferentes momentos históricos, a escola assumiu variados papéis, tal como é discutido por Soares (1998) e Moura (1999), de modo que esteve e estará sempre a serviço de projetos políticos. É, e sempre foi, espaço de disputa, podendo ser, em um mesmo momento histórico, espaço de mera reprodução de relações de dominação. Desse modo, a ação docente do alfabetizador também se configura como eminentemente política.



A alfabetização pode ocorrer apenas como uma instrumentalização para o trabalho e a vida social conformada aos modelos hegemônicos ou como processo que possibilita outras formas de ação social. Entretanto, como temos argumentado, essa disputa pelos sentidos da ação educativa não dependem apenas da intencionalidade dos sujeitos. Os currículos – entendidos como lógicas estruturantes do cotidiano escolar – e metodologias que lhes são afins, determinam, em boa medida, os termos dessa disputa.

Para que a alfabetização seja pensada como um processo em que os estudantes do campo possam desenvolver conhecimentos e habilidades para constituírem-se como sujeitos coletivos, identificando-se com os anseios das comunidades, é preciso que o planejamento didático considere a construção de um ambiente escolar afim às práticas políticas e culturais da comunidade.

Essa é uma compreensão importante porque muitas culturas locais do campo, sendo culturas em que não há centralidade na escrita, têm, não raro, suas experiências desvalorizadas pela escola e pelos professores. Tal característica impõe a necessidade de aprofundarmos o conceito de letramento para melhor entendermos como a alfabetização na perspectiva do letramento pode ser uma boa opção para tais comunidades.

Soares (2006) distingue letramento individual e social. O letramento individual diz respeito ao desenvolvimento das habilidades individuais que possibilitam

aos sujeitos participar de situações em que a escrita faz-se presente. Tal participação pode ser de modo autônomo, quando o indivíduo domina o sistema de escrita alfabética, ou mediada, em que há um leitor ou um escriba. Se o indivíduo é capaz de compreender textos escritos lidos por outra pessoa, ou se é capaz de ditar um texto para outrem, ele não pode ser considerado iletrado. Daí o princípio de que não haveria sujeitos iletrados em sociedades letradas, pois sempre haverá situações em que é preciso lidar com a escrita.

O letramento social, segundo Soares (2006), diz respeito às vivências na sociedade, ou seja, à existência de atividades sociais que requerem o uso da leitura e escrita. Assim, letramento “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (p.72). Segundo essa autora, o letramento não “pode ser considerado um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido. (SOARES, 2006, p.74).

Street (2006) aprofunda essa discussão ao defender que não se pode falar de letramento no singular, pois as práticas de letramento são culturalmente determinadas. Para esse autor, “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (STREET, 2006, p. 466).

O processo de apropriação de conhecimentos tem, nesse sentido, que se dar sob viés crítico e cuidadoso: quais efeitos práticos a alfabetização na perspectiva do letramento traz como elemento de (re)orientação de nossa experiência? Para responder a essa questão, na perspectiva da educação do campo, um critério que se deve ter claro é que o planejamento das práticas de alfabetização, por implicarem importantes processos formativos, não deve ser uma prerrogativa apenas do professor. Óbvio que, principalmente no que tange às estratégias didáticas específicas, os professores têm um papel fundamental como especialistas. Entretanto, como vimos na seção anterior, trazer experiências em curso para dentro do ambiente escolar, demanda dos sujeitos do campo uma participação efetiva em seu cotidiano e planejamento. Desse modo, é papel da escola conhecer as práticas culturais e identificar o lugar da escrita nessas comunidades, mesmo que aparentemente elas não estejam disponíveis a um primeiro olhar. Para isso, o diálogo com a comunidade é primordial. Investigar quais são as práticas de leitura e escrita nessas comunidades e os sentidos atribuídos pela comunidade a tais práticas seria o ponto de partida. Para tal, é preciso desmontar a ideia, muitas vezes difundida, de que as comunidades do campo são **iletradas**.

Considerar que algumas comunidades do campo seriam iletradas, o que é sugerido em discursos do senso comum, seria considerar que elas não participam de situações em que a escrita é presente na própria comunidade e não têm relação com a cidade e com outras comunidades onde os materiais escritos também circulam.

Desse modo, é dever do educador estudar as práticas políticas, culturais e de trabalho na comunidade, para tomar como ponto de partida tais práticas, estabelecendo os pontos de articulação das experiências dos sujeitos com a escrita e com a oralidade.

Assim, o planejamento escolar deve ser realizado tendo-se como norte a complexidade das interações sociais presentes na comunidade. A aproximação entre escola e comunidade pode propiciar processos educativos em que os estudantes aprendam a ler e a escrever em situações em que realizem ações de intervenção concretas na realidade. A escolha de conteúdos e sua integração em um todo coerente e motivador são pensadas a partir desse eixo: a intervenção na realidade.

Ao se tomar o princípio de uma alfabetização em que as crianças aprendam a ler e escrever para agir no mundo, toma-se também como norte a integração entre as diversas áreas de conhecimento, que não deveria ocorrer como um trabalho de justaposição de atividades com conceitos de diversos componentes curriculares em torno de um tema, mas, sim, como aprendizagens para lidar com fenômenos que requeiram que os diferentes conceitos, relativos aos diferentes componentes curriculares, sejam articulados na resolução de problemas, muitos deles vinculados à reprodução material e cultural de suas vidas.

O **princípio interdisciplinar** de não divisão do tempo escolar em áreas específicas do conhecimento ganha, assim, um importante tempero, pois a **mera** integração das diferentes áreas de conhecimento não garante um rompimento



efetivo com o paradigma disciplinar que ainda estrutura nosso cotidiano escolar. A interdisciplinaridade, aqui – ainda que voltada para uma organização dos tempos pedagógicos de forma a se estabelecer prioridades que atendam às crianças, seus interesses e curiosidades em torno dos diversos campos do saber –, vincula-se, direta ou indiretamente, a um diálogo intenso com as demandas, lutas e conquistas dos povos do campo.

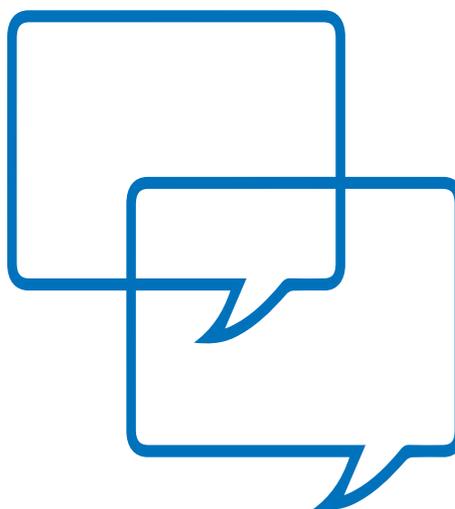
É preciso, pois, ativar, por meio da voz das crianças, não apenas suas curiosidades, mas também seus conhecimentos prévios e suas vivências na comunidade. É com base no conhecimento acerca do que as

crianças já sabem, porque aprenderam em suas comunidades, que se pode traçar planejamentos consistentes para que elas aprendam o que não sabem ainda.

Tal princípio se aplica tanto para pensarmos a aprendizagem de temáticas diversas, que, na escola, estão dispostas nos currículos dos diferentes componentes curriculares, como a aprendizagem da linguagem, que é estruturante de todos os modos de conhecer. É preciso saber quais gêneros textuais orais e escritos a criança tem conhecimento, quais suas hipóteses a respeito das finalidades e características desses gêneros. É preciso também saber quais conhecimentos a criança tem acerca do Sistema de Escrita Alfabética: ela conhece as letras? Sabe que se escreve com letras? Sabe que a escrita registra os sons? Sabe que existem semelhanças quanto à escrita das palavras?

Saber o que as crianças sabem é o ponto de partida para um planejamento realmente articulado às diferentes dimensões de vida dos estudantes. Muitas informações importantes podem ser obtidas por meio da avaliação das crianças, mas outras informações podem ser socializadas pela própria comunidade, que pode falar sobre as vivências com a escrita e sobre suas experiências políticas, de trabalho e culturais, por exemplo, com a arte de dizer poemas, com a música, com a organização de assembleias e manifestações de protesto, coordenação de trabalho cooperativado, sistematização de demandas em documentos, dentre outros.

Nessa concepção, é preciso planejar com a comunidade e com base nos conhecimentos sobre as crianças, mas é preciso também ter clareza de que a flexibilidade é um princípio necessário nos momentos de planejamento. Ao se deparar com a realidade da sala de aula – as expectativas, os desejos dos estudantes; as condições de espaço e de tempo; os imprevistos advindos das necessidades evidenciadas no tempo da comunidade –, o docente necessita, muitas vezes, modificar o que tinha sido planejado inicialmente com a comunidade ou mesmo requerer um segundo momento de planejamento. Muitas vezes, portanto, as mudanças são necessárias e garantem melhor participação dos estudantes. O profissional que tem o controle de sua ação didática, que tem consciência das possibilidades e limites dos estudantes é aquele que é “capaz de considerar a realidade da criança, que defende a necessidade de voltar-se diariamente para o já feito e de reorganizar a rotina, de modo a adequá-la a cada realidade” (GUEDES-PINTO ET AL, 2007, p. 23).



Dessa forma, mesmo considerando que a existência de imprevistos e replanejamentos façam parte do dia-a-dia escolar, não se pode deixar de ter uma rotina planejada, pois é o **pensar antes o que fazer em sala de aula** que garante sua articulação com as necessidades das crianças. A atividade de planejar cada aula é mais produtiva quando o docente tem clareza do que pretende ensinar, de como aqueles conteúdos se articulam com a vida das crianças, e quando tem materiais didáticos adequados disponíveis, assim como quando tem algumas rotinas escolares, que orientam os planejamentos.

Diante disso, Coll (1997, p. 63) defende “uma estrutura essencialmente aberta de currículo, deixando ampla margem de atuação ao professor, que deve adaptá-lo a cada situação particular, conforme as características concretas dos alunos e outros fatores presentes no processo educativo”. Isso não significa, no entanto, como vem sendo discutido em outros textos desta coletânea, que não tenhamos compromisso com alguns conhecimentos fundamentais a serem apropriados pelas crianças de todo o país, inclusive do campo, que são os direitos de aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, **para planejar a ação didática, é necessário avaliar seu potencial educativo**: o que as crianças já sabem, pensam e sentem sobre os temas em foco; como esses temas afetam suas vidas; quais as necessidades e interesses existentes ou que podem ser gerados como resultado da ação planejada etc. De maneira afim a tal percepção, Dolz e Schneuwly (2004, p. 42-43) afirmam que “os conteúdos

disciplinares são definidos em função das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias”. Esses autores concebem que os professores devem ter informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino e sobre as práticas de linguagem, para, assim, possibilitar um processo de ensino e aprendizagem mais sistemático em cada ciclo ou série, com objetivos progressivos. Se tal tarefa é difícil ao centrarmos a atenção em um componente curricular, obviamente, ao tratarmos de modo integrado os diferentes componentes e inserirmo-los na realidade das comunidades em que se circunscrevem as escolas, a tarefa é ainda mais complexa.

Por fim, o planejamento do modo de organizar o espaço escolar e as interações entre seus profissionais, com disponibilidade para mudanças, sempre que se avalie que elas favorecem as aprendizagens e construções identitárias das crianças, é de extrema necessidade, ainda mais se levarmos em conta o princípio da articulação entre escola e comunidade, ao trazer a intervenção na realidade como eixo estruturante do cotidiano na escola.

Nos cadernos da unidade 8, há discussão de questões relativas à organização do trabalho pedagógico e do registro

Referências

BATISTELA, Airton Carlos. **Pedagogia da alternância**: uma contraposição à teoria da modernização. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. 3ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1982.

COLL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo. São Paulo: Ática, 1997.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência Suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; SILVA, Leila Cristina Borges; TEMPESTA, Maria Cristina da Silva; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Universidade Estadual de Campinas, 2007.

II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Disponível em www.red-ler.org/declaration-II-conferencia-educacao-campo.pdf, 2004.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **A teoria crítica de Gramsci nas pedagogias alternativas de educação do campo**. Linhas Críticas. v. 13, nº 25, pp. 185-202, jul./dez., 2007.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1990.

PAIVA, Vanilda (org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

RIBEIRO, M. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo**: projetos em disputa. Educação e Pesquisa. v. 34, nº 1, pp. 27-45, jan./abr., São Paulo, 2008.

SILVA, L. H. da. **Educação do campo e pedagogia da alternância**: experiência brasileira. Revista de Ciências da Educação / SÍSIFO. nº 5, jan./abr., 2008.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda B. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa**: História, Perspectivas, Ensino. São Paulo: Educ, 1998.

STREET, Brian V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução feita por Marcos Bagno do artigo Cross-cultural perspectives on literacy, originalmente publicado em VERHOEVEN, Ludo (Ed.). (1994). **Filosofia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006.

2. Projetos didáticos: ações para aprender conceitos e para viver o campo

Telma Ferraz Leal
Juliana de Melo Lima
Rui Mesquita

Como viemos discutindo anteriormente, diferentes modalidades de organização do trabalho pedagógico – que dependem das realidades em que se inserem as escolas, das intencionalidades políticas, práticas sociais e culturais, saberes e valores que circulam entre os sujeitos implicados – podem perpassar o planejamento do ensino. É com base nos objetivos estabelecidos a partir de experiências locais em curso que o professor deve planejar a maneira de ensinar e os tipos de conhecimentos a serem ensinados, organizar sua rotina, decidir como vai tratar das temáticas propostas em um determinado período de tempo escolar, e estabelecer estratégias de intervenção na referida realidade.

O professor pode, por exemplo, em um período de trinta dias, realizar atividades permanentes de leitura de literatura de cordel ou outras peças do cancionário popular, ao iniciar cada aula. Pode promover situações de jogos de alfabetização, no horário após o recreio. Nesses mesmos dias, o docente pode ir identificando, com a ajuda de membros da comunidade, os pontos de articulação entre os textos lidos e a realidade local. A partir desse trabalho, o professor pode desenvolver um determinado projeto didático, que integre dois ou três componentes curriculares e que esteja centrado em uma problemática, em torno da qual haja demandas já constituídas ou a partir da qual, potencialmente, seja possível gerar a construção de outras. Enfim, diferentes formas de organização do trabalho pedagógico podem coexistir em um determinado período de tempo. O fato de estar desenvolvendo um projeto didático não impõe ao professor a exclusividade desse modo de organização da ação pedagógica. Ressaltamos, no entanto, a grande importância de contemplarmos no ano letivo ao menos alguns projetos didáticos com temáticas consideradas centrais à aprendizagem das crianças.

Muitas propostas de temas/projetos podem ser desenvolvidas nas escolas do campo, integrando diferentes componentes curriculares, articulando a aprendizagem de conteúdos às demandas vindas da comunidade. Tais temas podem surgir da conversa com as crianças ou com as pessoas da comunidade, como, por exemplo, a partir do aprofundamento da discussão com líderes e anciãos da região.

O projeto didático, que se destina a promover ações de intervenção na realidade, pode aparecer como parte da rotina desse período de tempo, com intenções educativas bastante diferenciadas do que se tem em mente ao se realizar as atividades permanentes. Além de favorecer as aprendizagens conceituais, pode propiciar o desenvolvimento de capacidades de organização das crianças (capacidades relativas ao monitoramento de suas próprias aprendizagens e à avaliação de suas ações) e motivar as crianças por implicar em ações concretas, pois, como explicita Nery (2007, p. 119):

“Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto.”

Três características principais, segundo a autora, são fundamentais neste tipo de forma de realização de atividades didáticas:

- produto final, que concretiza as ações dos estudantes;
- participação das crianças em todas as etapas do trabalho: planejamento, realização, avaliação;
- divisão do trabalho, com responsabilização individual e coletiva.

Esta forma de organização da ação nos projetos também foi objeto de reflexão por Leite (1998), que destaca as seguintes características como fundamentais:

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

Tais características implicam em necessidade de monitoramento coletivo do que se conquista durante a realização dos trabalhos. Por isso, segundo Barbosa e Horn (2008, p.33), na pedagogia de projetos, alguns momentos são decisivos: a definição do problema, o planejamento do trabalho, a coleta, a organização e o registro das informações, a avaliação e a comunicação.



Barbosa e Horn (2008) ressaltam ainda que trabalhar com projetos implica considerar o que as crianças já sabem sobre o tema em discussão. Assim, o docente pode, diferentemente do que concebem alguns educadores, propor os temas, os problemas a serem investigados, assim como sugerir produtos a serem elaborados. No entanto, ele não pode impor tais temas, problemas, produtos, pois o engajamento dos estudantes depende justamente de eles considerarem relevante o que vai ser realizado. Nesse sentido, a perspectiva de participação daqueles membros da comunidade que gozam de admiração e respeito das crianças pode se revelar fundamental para sua motivação.

Vê-se, portanto, que o professor, como mediador, tem papel central de problematizar, coletivamente, com crianças e membros da comunidade, o trabalho que irá coordenar durante todo o percurso. Desse modo, o docente precisa considerar as possibilidades, necessidades e características cognitivas e culturais dos educandos. Precisa também, porque tem na primazia da realidade um princípio educativo, romper com a fragmentação dos conhecimentos. Diante de um determinado problema, pode ser necessário mobilizar conceitos relativos a diferentes componentes curriculares, favorecendo um estudo multidisciplinar e que não se perde em um abstracionismo pouco afim ao cotidiano das crianças. Por isso, é importante ressaltar que os diferentes componentes curriculares só devem ser integrados ao projeto na medida em que colaborarem para que se chegue aos produtos planejados. As abstrações, necessárias a todo processo de construção de conhecimento, ocorrem sempre a partir da realidade vivenciada pelas crianças. Não é necessário tampouco que todos os componentes curriculares sejam contemplados.

Em suma, alguns requisitos são básicos no desenvolvimento de projetos didáticos:

- a) Intencionalidade: os participantes devem partilhar intenções que justificam a realização do projeto, que tem efeitos formativos por (re)orientarem as experiências desses participantes, inserindo-se na construção de tradições vivas (não folclorizadas, ou seja, que podem e devem ir se modificando na medida do que é vivenciado).
- b) Problematização: o projeto deve ser originado em algum problema que afeta os educandos – e que, por sua eventual complexidade, não tem que, necessariamente, ser **resolvido** – ou de uma necessidade ou desejo que para ser concretizado é necessário engajamento do grupo.
- c) Ação: as atividades devem constituir ações que, supondo intervenções efetivas na realidade, promovem transformações tanto individuais como coletivas.
- d) Experiência: os conhecimentos prévios, valores, sentimentos e intencionalidades presentes na comunidade devem ser mobilizados para a realização das atividades e para subsidiar as novas aprendizagens.
- e) Pesquisa: o conhecimento e eventual enfrentamento dos problemas precisa ser decorrência de trabalhos de pesquisa que forneçam informações que orientem as ações.

Desse modo, os projetos propiciam situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e com um produto final: em um projeto, as ações propostas ao longo do tempo têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar (produção de um livro; jornal escolar; peça de teatro ou dança; organização de manifestações públicas; sistematização de demandas a ser apresentada a alguma instância do poder público; sistematização de dados para incrementar processos produtivos etc.).

A professora Maria das Mercês dos Santos relatou um projeto que desenvolveu na Escola Padre Miguel, com ajuda de Julio Villa Nova, que estava acompanhando seu trabalho na escola em 2010, em uma turma multisseriada (SANTOS; NOVA, 2012). Nesta turma, embora as doze crianças estivessem nos anos 4^o e 5^o do Ensino Fundamental, as dificuldades quanto ao domínio do Sistema Alfabético de Escrita eram grandes:

“ Todos estavam em processo inicial de alfabetização, e alguns foram submetidos ao conselho da escola, tendo passado, embora sem plenas condições para tal, com a determinação de serem acompanhados e assistidos por todo o corpo da escola ao longo do ano letivo. Quanto ao aspecto social, a turma é caracterizada pelo nível extremo de pobreza, com algumas manifestações de baixa autoestima quanto ao local onde vivem: a comunidade do Borrvalho.”

Maria das Mercês resolveu propor aos estudantes um estudo sobre os animais, denominando o Projeto de **Valorizando a Vida Animal**. Dentre outros objetivos, foram citados pela docente:

- favorecer o desenvolvimento de atitudes que reflitam o sentido de preservação e valorização das espécies animais;
- ler e produzir textos de diferentes gêneros textuais.

Após discutir com as crianças sobre a importância da preservação dos animais para o equilíbrio ecológico, propôs a realização de um projeto didático, que contemplou as seguintes atividades:

- sessões de debate sobre a importância dos pássaros na natureza;
- leitura do conto “História Triste de Mim” (Rubem Braga) e do livro Aves (Gustavo Sezerban e Rafael Sezerban); leitura de textos do livro didático;
- audição de canções e gravações de diferentes cantos de pássaros;
- leitura de imagem para identificação das características de diferentes tipos de pássaros;
- excursão pedagógica ao zoológico para observação e identificação de dados sobre os animais. Os alunos anotaram, em formulário previamente distribuído, as informações expostas nas placas referentes a cada animal, como nome científico, nome comum, habitat, lugar de origem, alimentação. Deveriam indicar também quais os animais em risco de extinção;

- excursão pedagógica à mata de Tabatinga, para observação de animais e para avaliação das condições ambientais do local. Os alunos anotaram ocorrências como: presença de pássaros, identificados visualmente ou através da audição de seu canto; presença de outros animais; indícios de degradação ambiental e poluição;

- produção de textos escritos, como narrativa, cartaz, formulário de observação, relatório de visitação e poemas. No caso dos poemas, foram produzidos para participa o em concurso.

As atividades desenvolvidas culminaram, tal como havia sido combinado, no concurso de poesias sobre os animais, com exposi o dos outros textos produzidos (cartazes, formulários de observa o).

Segundo a professora:

“Além dos resultados esperados quanto ao desempenho dos alunos na leitura e na produ o oral e escrita, verificados através das observa es em sala de aula e do material produzido (narrativas, poemas, cartazes, relatórios), alguns importantes resultados destacados no projeto dizem respeito   mudança de atitude diante da natureza e da vida animal. Esses resultados apontam para o cumprimento dos objetivos do projeto, e podem ser verificados em alguns depoimentos colhidos em sala de aula. A título de exemplo, registramos os seguintes: ‘Não vou mais matar os passarinhos, pois eles e eu precisamos viver’ (Valmir, 12 anos); ‘Quando eu chegar em casa, vou soltar os passarinhos que estão presos’ (Pedro Henrique, 14 anos); ‘Não vou mais matar os passarinhos porque eles precisam viver e eu também. E os cantos deles?’ (Reinaldo, 14 anos)

Logo, v e-se que, além de contemplar o ensino da leitura e da produ o de textos, as atividades constituíram-se em a es das crianças para modifica o de atitudes para com a natureza.

Enfim, por meio de um projeto didático como esse, as crianças podem agir socialmente, aprendendo como mobilizar seus conhecimentos para participar da sociedade de forma mais ativa.



Referências

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

LEITE, L.H.A. Pedagogia dos projetos. **Revista Presença Pedagógica**, no 8, 1998, pág. 24-33.

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

SANTOS, Maria das Mercês; NOVA, Júlio Vila. Valorizando a vida animal. In: PESSOA, Ana Cláudia R. **Compartilhando Experiências**. Recife: Editora da UFPE, 2012.

3. Sequência didática: do macro ao micro da ação didática

Juliana de Melo Lima
Telma Ferraz Leal
Rui Mesquita

As sequências didáticas são formas de organização do trabalho pedagógico que vêm sendo adotadas por professores de diferentes partes do mundo, com objetivos bastante diversificados. Não há uma definição única do que é uma sequência didática, mas, como o nome já anuncia, tem como característica principal a sequencialidade, pois uma atividade está articulada à outra. Muitos professores referem-se a algumas experiências desse tipo como atividades sequenciais.

Para Zabala (1998, p.18), sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Para esse autor, o conhecimento sobre os objetivos de aprendizagem a serem buscados por meio das atividades é importante não só para o professor, mas também para os estudantes. É esse conhecimento que promove o desenvolvimento da busca autônoma por parte dos aprendizes. Eles aprendem, na prática pedagógica, não só os conhecimentos visados, mas os modos de lidar com a busca de conhecimentos.

Nessa mesma direção, Nery (2007, p. 114) afirma que “as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica”.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) atentam para que na sequência didática o docente precisa sequenciar as atividades com base na avaliação do que as crianças sabem ou não sabem sobre determinado conteúdo ou do que elas sabem ou não sabem fazer. Esses autores, ao tratarem sobre o ensino de produção de textos, ressaltam que o docente, ao organizar uma sequência didática, precisa:

- adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
- antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
- simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
- esclarecer com os alunos os objetivos e o itinerário a percorrer para atingi-los;
- dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
- ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
- escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
- avaliar as transformações produzidas.

Nesse sentido, a avaliação é o ponto de partida, tendo-se como norte a garantia de determinadas aprendizagens consideradas relevantes aos estudantes e que, portanto, estejam legitimadas na escola. Acrescentamos, a tal lembrete, a necessidade da busca da legitimação dos conhecimentos também pela comunidade, de modo a articular o que a escola propõe e o que a comunidade espera dela. Obviamente, tal articulação pode gerar tensões, diferenças de concepções, exigindo maior aprofundamento do debate entre escola e sociedade.

Tendo-se definido conteúdos a serem ensinados, o docente precisa, como já foi dito, conhecer o que as crianças já dominam e o que ainda precisam aprender. Só a partir dessa avaliação pode-se ter um planejamento de fato integrado ao cotidiano dos estudantes.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sugerem, então, que as sequências didáticas para lidar com conhecimentos ou capacidades mais complexos sejam desenvolvidas em etapas:

1. Apresentação da situação

Nesta etapa, o professor discute com as crianças sobre uma proposta de trabalho, ou seja, compartilha o que o grupo vai estudar e qual é o problema a ser resolvido, incluindo o produto que pode surgir como resultado da sequência.

2. Primeira produção

É uma situação de avaliação para diagnosticar o que os alunos já sabem fazer ou quais concepções têm sobre o que se vai estudar. Por exemplo, se o produto do trabalho for um debate, o que eles sabem sobre o debate e quais capacidades demonstram em um momento de debate; se for uma sequência sobre contos, quais contos conhecem, se gostam, se compreendem tais textos, quais suas capacidades na produção de um conto. Enfim, esta etapa fornece informação para planejamento das outras etapas de sequência.

3. Módulos

São as etapas em que variadas atividades são realizadas para que as crianças aprendam o que se tem como objetivo didático. No exemplo dado, se a sequência é sobre conto e tiver sido avaliado que as crianças conhecem contos de tradição oral, mas não têm familiaridade com contos escritos, pode-se planejar atividades em que elas conheçam esses contos e possam comparar com os que elas já têm familiaridade; se na atividade de produção dos contos for identificado que as crianças têm dificuldades para organizar sequencialmente a narrativa, são elaboradas atividades com vistas a tal tipo de aprendizagem. Enfim, os módulos podem ser compostos por uma pequena quantidade de atividades (duas ou três) ou por uma grande quantidade, dependendo da complexidade das aprendizagens envolvidas e dos conhecimentos prévios dos estudantes. Ao propor um trabalho com gêneros textuais, os autores propõem que sejam realizadas análises também acerca das características desses gêneros, para articular o ensino da leitura, produção de textos, análise linguística e oralidade.

4. Produção final

A produção final é a situação em que as crianças realizam uma atividade em que o professor possa avaliar se a sequência favoreceu as aprendizagens ou se é necessário replanejar ações para que as aprendizagens não efetivadas aconteçam. Esta produção final pode ser a que gera o produto de culminância dos trabalhos.

Segundo tais autores, na sequência didática, é preciso pôr em relevo os processos de observação e de descoberta, considerando-se os

percursos variados em função das capacidades e dificuldades. A avaliação, portanto, é parte integrante do processo pedagógico e funciona como um trabalho de pesquisa do professor a respeito do que ele ensina e do que as crianças aprendem com base em seu trabalho.

Diante disso, o que precisamos definir, na perspectiva da educação do campo, ao optar por trabalhar em sala de aula com sequências didáticas?

Um primeiro aspecto é o objetivo que pretendemos alcançar diante das necessidades de aprendizagem dos alunos e como estas se relacionam com a realidade em que a escola se insere. Qual a minha intencionalidade diante do ensino? De que forma este ensino está articulado aos processos formativos extraescolares, proporcionando, efetivamente, uma profícua aproximação entre escola e comunidade?

Como dissemos anteriormente, não há apenas um modo de conceber as sequências didáticas. Propomos, em função dos princípios educativos até então defendidos, que as sequências didáticas possam ser pensadas como atividades que se estruturam de modo sequencial e que possam ser planejadas pelos professores, com foco em aprendizagens específicas, mas que sempre que for possível, elas possam ter um propósito para além do que se pretende ensinar / aprender, ou seja, um propósito de intervenção social mais claro para os estudantes.

Por exemplo, ao se propor uma sequência didática em que se objetiva promover a aprendizagem sobre gêneros jornalísticos, pode-se pretender que as crianças possam

conhecer o suporte textual jornal, saber quais são suas finalidades, de que temáticas ele trata, como se organizam os cadernos, quais são as diferenças entre diferentes jornais; desenvolver habilidades de leitura de alguns gêneros que circulam neste portador de texto, como as notícias e artigos de opinião; aprender a escrever notícias. De modo articulado a tais aprendizagens, pode-se pretender que as crianças pesquisem notícias sobre um determinado fato ocorrido em sua comunidade, que ela analise como o fato foi narrado, que ela compare com as versões de pessoas da comunidade acerca do mesmo fato, por meio de entrevistas. Essas ações implicam aprendizagens que são relativas apenas ao componente língua portuguesa, porque implica um trabalho de ensino da leitura, da oralidade e de análise linguística, e implicam aprendizagens do componente História e Geografia ou ainda Ciências, a depender do fato. Tudo isso já daria à experiência uma relevância grande para o percurso de vida das crianças e já estaria articulando a escola às experiências extraescolares. No entanto, tal experiência poderia ser enriquecida mais ainda se tudo isso pudesse culminar com uma ação mais efetiva, como, por exemplo, na produção de um jornal em que as entrevistas das pessoas pudessem ser socializadas e textos produzidos pelas crianças com outras narrativas sobre os mesmos fatos pudessem ser inseridos. Poderia, também, culminar na organização de um debate em que tudo fosse exposto e as pessoas pudessem discutir sobre o evento. Enfim, as atividades ganhariam outro sentido, com uma dose maior de intervenção social.

Apontamos, na seção anterior, que o princípio da intervenção na realidade deve ser o eixo

articulador dos projetos didáticos. Vale o mesmo para a construção de sequências didáticas, que podem ser pensadas como partes integrantes de projetos didáticos, ou seja, podem ser desenvolvidos determinados projetos didáticos e, no interior deles ou articulados a eles, podem ser desenvolvidas sequências didáticas menores, para a garantia de aprendizagens que não são centrais no projeto. Por exemplo, ao realizar um projeto didático de escrita de cartas de reivindicação, pode ser observado que as crianças estão com muitas dificuldades com determinadas convenções ortográficas. Pode-se, de modo articulado ao Projeto, planejar e desenvolver uma sequência para o ensino de ortografia. Desse modo, os aprendizes podem ficar mais motivados a aprender tais convenções porque percebem a necessidade de tal aprendizagem para a realização do que está sendo feito no Projeto Didático. Quaisquer escolhas de temas, conteúdos didáticos e/ou gêneros podem originar trabalhos sistemáticos e abranger diferentes aprendizagens, mas o foco da intervenção na realidade como eixo de articulação é o que dá à sequência a noção de totalidade e torna as situações de ensino mais significativas aos educandos. Por exemplo, se o foco da situação didática é um tema, como o uso de insumos químicos e agrotóxicos nas plantações, as crianças podem desenvolver um projeto didático para organizar um seminário sobre o tema na escola para a comunidade. Para atingir tal objetivo, elas podem ter planejado ouvir testemunhas de pessoas que têm suas saúdes prejudicadas em função desse uso/exposição, depois, em função dessa ausculta, ler criticamente textos variados, como textos didáticos, notícias, panfletos, moções escritas em congressos e articulações dos diversos sujeitos do campo, notas informativas de

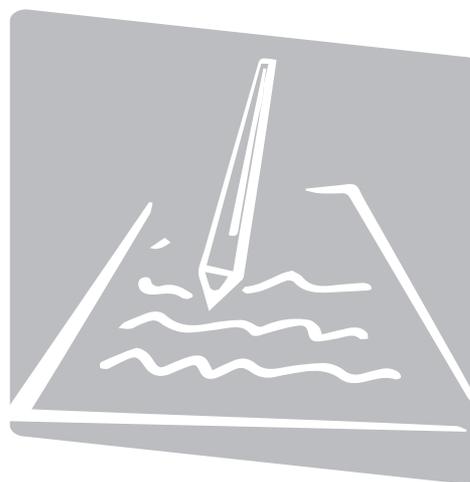
revista, pesquisar em sites na internet, etc, para, com base nessas informações, organizar um seminário sobre o tema para a comunidade. Desse modo, ao mesmo tempo em que elas estão aprendendo sobre o tema escolhido, estarão, por um lado, desenvolvendo capacidades variadas de produção e compreensão de textos orais e escritos, familiarizando-se com diferentes gêneros textuais e, por outro, desenvolvendo atitudes que os motivem a participar efetivamente da vida social, política e cultural de sua comunidade. Tais aprendizagens podem ser múltiplas. No entanto, no decorrer do projeto, a professora pode ter identificado que as crianças têm dificuldades de usar determinados conectivos (pistas gramaticais) na compreensão das notícias. Ela pode, com base nesta informação, desenvolver após este intervalo de tempo, uma sequência didática com foco em notícias, de modo a ajudar as crianças nessa aprendizagem. Ela poderia propor uma sequência de atividades em que as crianças fossem desafiadas a ler e produzir notícias, assim como a realizar atividades de análises relativas às finalidades, forma composicional e recursos linguísticos comuns às notícias. Tal sequência poderia culminar com um jornal mural contendo notícias selecionadas e produzidas pelas crianças ou poderia haver articulação de modo que todo o trabalho fosse centrado em notícias, mas com recorte temático, ou seja, notícias sobre desmatamento ou sobre arte ou outro tema qualquer. Tudo vai depender das aprendizagens que se pretende ajudar as crianças a efetivar.

Desse modo, salientamos que as sequências didáticas podem ou não ter relação com projetos didáticos. Uma diferença principal é que as sequências didáticas tendem a ter

focos em aprendizagens mais específicas, com maior controle de planejamento prévio dos professores, ao passo que os projetos didáticos são mais abertos, com planejamento coletivo. Os estudantes participam do planejamento sobre que atividades serão feitas para se chegar ao que se planejou no início do projeto.

As sequências didáticas tanto podem ser destinadas à aprendizagem de um conceito, de um gênero textual, incluindo as capacidades de produção e compreensão de textos desse gênero; quanto à apropriação de conteúdos mais específicos, como no exemplo dado anteriormente, em relação à ortografia.

Para ilustrar o caso das sequências com foco em aprendizagens mais específicas, podemos retomar o projeto citado acima que trata do uso de insumos químicos e agrotóxicos nas plantações. Podem ser realizadas atividades



para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, a partir de situações vivenciadas no projeto. Por exemplo, pode ser organizada uma sequência em que um conjunto de palavras do campo semântico do tema do projeto seja usado para a produção de um jogo de leitura de palavras ou de escrita de palavras; depois, pode-se usar as mesmas palavras em uma atividade de ditado compartilhado, em que as crianças em dupla escrevam as palavras com abecedário e depois passem para fichas de papel; tais fichas depois podem ser usadas em outra atividade em que as crianças tenham que decompor oralmente as palavras, contando quantas sílabas e quantas letras as palavras têm; por fim, tal lista pode ser usada para a produção de um dicionário temático ilustrado. Desse modo, essa sequência, com foco principal na apropriação do sistema de escrita alfabética, ganha um sentido mais amplo para as crianças: ao mesmo tempo em que as estimula a refletir sobre o funcionamento do sistema notacional, possibilita a produção de um dicionário temático que pode ser uma peça de uma exposição na culminância do projeto didático que deu origem ao trabalho.

Enfim, tanto o projeto didático quanto as sequências didáticas citados podem, ao mesmo tempo, contemplar conhecimentos da área de História, Ciências e de Língua Portuguesa. Dependendo das informações e textos selecionados, podem estar em foco também conceitos da área de matemática (áreas afetadas ou livres do uso de agrotóxicos, quantidade de pessoas que tiveram sua saúde prejudicada, dentre outros). Embora todos esses conhecimentos estejam sendo apropriados, a continuidade e a totalidade do projeto didático é o tema: os efeitos maléficos do uso de agrotóxicos. As sequências citadas, que

podem ser realizadas de modo concomitante ou após o projeto, partem desse tema geral, mas podem ter objetivos didáticos específicos que não tenham centralidade neste tema, como a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, ou de convenções ortográficas ou do jornal e seus gêneros textuais.



Ressaltamos, ainda, que também é possível planejar sequências didáticas mais curtas, destinadas a aprendizagens muito específicas que não tenham ponto de partida em um projeto didático. Por exemplo, os livros didáticos têm várias sequências voltadas para o ensino do sistema de escrita.

Alguns livros propõem várias atividades que giram em torno de um mesmo campo semântico de palavras. Por exemplo, propor uma atividade de preenchimento de lacunas em um grupo de palavras que se assemelham por serem nomes de animais (apresentação de uma listagem de palavras faltando algumas letras a serem completadas pelas crianças), seguida por outra atividade que seria a de escrita de outros nomes de animais que iniciem pelas mesmas letras das palavras trabalhadas, seguida por outra atividade em que as palavras são apresentadas

com as letras embaralhadas para as crianças colocarem em ordem. As três atividades estariam compondo uma pequena sequência em que as atividades teriam objetivos didáticos parecidos, e se articulariam em torno do campo semântico proposto. Muitas vezes, essas sequências são iniciadas na leitura de um texto que trate sobre o tema relativo ao campo semântico, no caso ilustrado, animais. O texto é lido, discutido, e são apresentadas, muitas vezes, questões de compreensão escritas, seguidas por atividades de apropriação do sistema e desembocam, frequentemente, em uma atividade de produção do texto dentro da mesma temática. Essas sequências dos livros didáticos também seguem uma lógica de organização que pode motivar as crianças. Tudo depende da qualidade do material (o texto de partida, o potencial desafiador das atividades, o comando da atividade de produção de texto, por exemplo).

Outro exemplo pode ser dado em um trabalho com jogos de alfabetização. Pode-se realizar uma atividade com o jogo **Batalha de palavras** do kit distribuído pelo MEC. Neste jogo, cada criança recebe um conjunto de cartas, com imagens de figuras. A cada jogada, os dois jogadores desviam uma carta e o que tem a carta cuja palavra tem maior quantidade de sílabas, fica com as duas cartas. No final, ganha o jogo quem tiver mais cartas. Este jogo é importante para o desenvolvimento da consciência fonológica, mais especificamente para desenvolver a capacidade de decompor palavras em sílabas e comparar palavras quanto ao tamanho, que são dois itens presentes no quadro de direitos de aprendizagem relativos à análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética. Após essa brincadeira, pode-se pedir que as crianças, em duplas, escrevam



as palavras do jogo. Crianças com diferentes conhecimentos sobre a escrita vão tentar mobilizar tudo o que sabem e o professor pode circular na sala ajudando as crianças que não têm autonomia ainda da escrita. Essas duplas podem, depois, ser agrupadas em grupos maiores para um jogo envolvendo toda a turma. Pode-se, ainda, fazer um outro jogo em que a turma seja dividida em dois grupos e esses grupos tenham que escrever palavras grandes em fichas de papel, para a realização novamente do jogo da batalha, mas utilizando as cartas produzidas pela turma. Pode-se colocar desafios como: podem ser escritas apenas nomes de animais, ou podem ser escritas apenas palavras começadas pela letra XX, ou outro desafio qualquer. Nestas brincadeiras, estão sendo favorecidas aprendizagens importantes sobre o sistema de escrita, por meio de atividades em sequência. O sentido das atividades está na própria brincadeira ou na própria busca pela aprendizagem da escrita.

Enfim, as sequências didáticas podem ser bastante variadas, tanto em relação ao que se pretende ensinar, quanto à sua relação ou não com projetos didáticos em desenvolvimento, quanto aos recursos didáticos escolhidos.



Podem ser realizadas de modo a centrar na aprendizagem de um tema de estudo mais sério, que vai desembocar em uma culminância, em que os conhecimentos são socializados, com intervenção social clara; mas podem também ser mais circunstanciais, centradas em aprendizagens específicas. Nos dois casos, no entanto, é preciso propor situações que motivem e desafiem as crianças.

Pensar nas atividades propostas também requer um monitoramento das aprendizagens realizadas e sua relação com os processos formativos, envolvendo de forma intencional, dentro e fora da escola, atividades mais introdutórias, de aprofundamento, de sistematização, com diferentes níveis de progressão. Esses níveis de progressão não obedecem, na prática, a uma linha reta e homogênea de evolução na aprendizagem, principalmente se pensarmos em turmas multisseriadas, que são a realidade em boa parte das escolas do campo. O processo de alfabetização, nesse contexto, quando realmente valoriza as experiências dos sujeitos, respeitando suas diferentes vozes, favorece que crianças que tenham diferentes percursos de vida possam ter aprendizagens diferentes mesmo participando, às vezes, de uma mesma atividade. Quando todos se unem em torno de projetos coletivos fica mais fácil estimular atitudes mútuas de cooperação na turma como um todo.

Ao planejar, em classes multisseriadas, em cada etapa da sequência, é necessário monitorar os diferentes níveis de aprendizagem para se ter um maior direcionamento das atividades seguintes, possibilitando vivências diversificadas, sejam elas de organização dos alunos ou dos tipos de atividades.

Por fim, ressaltamos que o trabalho com sequências didáticas pode favorecer uma tomada de consciência no estudante acerca do que ele precisa aprender e a sensação de que essa busca pela aprendizagem pode se dar por diferentes caminhos, por meio de diferentes atividades e que ele é o sujeito que precisa buscar ativamente tais aprendizagens. Tal pressuposto é ainda mais importante ao lidarmos com turmas multisseriadas, que exigem uma busca mais intensa por uma regulação maior sobre sua própria aprendizagem. Os educandos, que têm diferentes níveis de experiência extraescolar, e também níveis diferenciados no processo de alfabetização, se tornam, coletivamente, mais autônomos e responsáveis pelas atividades escolares. Essa regulação vinculada principalmente nos momentos de avaliação torna-se rica, pois haverá um maior envolvimento nas atividades de reflexão sobre os modos de participação.

Referências

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

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

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

COMPARTILHANDO

1. Pontos de partida para o planejamento de projetos e sequências didáticas

Ana Claudia Pessoa da Silva
Severino Ramos Correia de Figueiredo

Planejar a prática docente é, sem dúvida, um grande desafio para o professor que pretende articular a escola e a comunidade, que pretende inserir os estudantes em práticas de interação em que se sintam agentes e não sujeitos passivos da aprendizagem. Alguns pontos de partida podem ser pensados:

1 - Conhecendo os aspectos geográficos e naturais da comunidade:

- Qual o tamanho desta comunidade (sítio, assentamento, colônia etc.)?
- Com que(m) faz divisa?
- Existem rios, nascentes, cachoeiras, trilhas ou outros aspectos de riqueza natural explorado pela comunidade? - Qual a vegetação nativa nesta comunidade?
- Qual a distância desta comunidade para a sede do município?
- Qual é o período de chuvas nesta região? Essas chuvas normalmente são suficientes

para abastecer a comunidade por quanto tempo?

- Que animais silvestres são comuns nesta região?
- Quais as relações entre os aspectos geográficos e naturais acima citados e os costumes das pessoas da comunidade?

2 - Conhecendo os aspectos sócio ambientais e econômicos da comunidade:

- Quantas famílias moram nesta comunidade?
- Existe algum sistema de armazenamento e/ou tratamento de água?
- Existe tratamento de esgotos e de resíduos sólidos (lixo)?
- Quais os problemas mais comuns de saúde?

- Onde e como se dá o atendimento à saúde para a comunidade? (prefeitos, vereadores, juízes)? Estes poderes têm contribuído na melhoria de vida das famílias da comunidade?
- Quais as ocupações econômicas presentes na comunidade?
- O que a comunidade produz? De que forma (mutirões, plantios por família, trabalhadores temporários...)
- Utiliza-se algum agrotóxico na produção?
- Quantas pessoas em média, trabalham, em cada família?
- Onde a família comercializa a produção?
- As crianças participam em algum momento da dinâmica produtiva das famílias na comunidade?
- Existe associação, cooperativa, representação de sindicato ou acompanhamento político de algum movimento social? Qual?
- Existe assembleia ou reunião periódica para se discutir as questões da comunidade? Quem participa?
- Os homens e mulheres trabalham na roça?
- Existem pessoas com deficiência na comunidade? Como é a vida destas pessoas?
- Existe creche e educação infantil na comunidade?
- Qual a presença ou contribuição que o poder público tem dado à comunidade
- Existe alguma igreja ou grupos de pessoas que professam alguma religião na comunidade? Qual? Como é a relação entre as pessoas de diferentes religiões? (se houver)
- Como é a presença de jovens na comunidade? Há muitos jovens? O que eles fazem? Estudam/trabalham? Como se divertem? Eles gostam de morar no campo? O que eles gostariam que tivesse no campo? Existem jovens que passam a semana fora e passam apenas o fim de semana no campo?
- Quais as formas de comunicação na comunidade?
- Alguém na comunidade tem acesso à internet? Onde é feito esse acesso?
- Quais as formas alimentares mais comuns na comunidade (como as pessoas se alimentam)? Por quê?
- Quais dentre os alimentos consumidos são produzidos na comunidade?
- Quais os meios de transporte que existem? Eles dão conta das necessidades da

comunidade?

3 - Conhecendo os aspectos histórico-culturais da comunidade:

- Desde quando se sabe da existência de famílias, grupos humanos nesta comunidade? Sabe-se como e por que se deu essa ocupação territorial?

- Quem é a família mais antiga e qual a mais recente na comunidade?

- Quais os costumes mais antigos da comunidade?

- Quais as festas da comunidade?

- Qual o significado que essas festas têm para você?

- Quem são as pessoas que conhecem melhor a história da comunidade?

- Quando há falecimentos na comunidade, como e onde são os velórios? Onde são sepultados os corpos?

- Existem práticas de saúde popular, com plantas ou outras formas? Quem faz essas práticas?

- Como esses conhecimentos têm sido transmitidos para as novas gerações?

- As crianças da comunidade normalmente

nascem na própria comunidade ou na cidade?

- Existe alguma parteira na comunidade?

- Quais são os costumes/rituais em torno do nascimento?

- A que motivo se deve o nome que recebeu a comunidade?

- Existem artistas na comunidade? Qual a arte que eles desenvolvem? Como sua produção artística se relaciona com a vida cotidiana da comunidade e suas festas?



2. Sugestões de obras para planejamento de projetos e sequências didáticas relativas ao campo e à diversidade cultural (PNLD Obras Complementares 2013)

Cultura e diversidade



Rupi! O menino das cavernas

Autor: Timothy Bush

Ilustrador: Timothy Bush

O livro "Rupi! O menino das cavernas" conta a história de Rupi, um menino pré-histórico que, por não ter habilidade para caçar, enfrenta preconceitos de sua tribo. Um dia, porém, ele descobre que seus desenhos são mágicos e consegue, com isso, ganhar o respeito e a admiração de todos, levando a tribo a uma nova forma de subsistência. É com esse motivo lúdico que a obra explica ao leitor o surgimento da agricultura e das pinturas rupestres nos grupos pré-históricos, conciliando o texto escrito com ilustrações de belíssimo traço artístico.

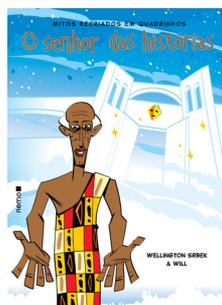


Txopai e Itôhã

Autor: Kanátyo Pataxó (Salvino Santos Braz)

Ilustrador: Kanátyo 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.



O senhor das histórias

Autor: Wellington Srbek

Ilustrador: 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.

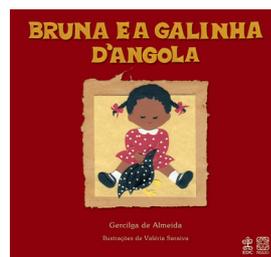


Histórias encantadas africanas

Autora: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

Ilustradora: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

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

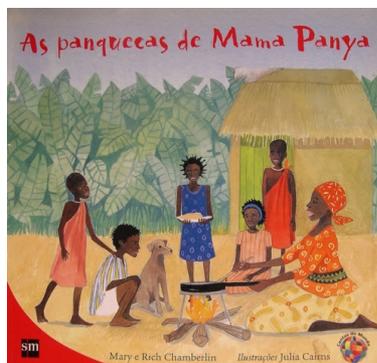


Bruna e a galinha d'Angola

Autora: Gercilga Marques Saraiva de Almeida

Ilustradora: 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.

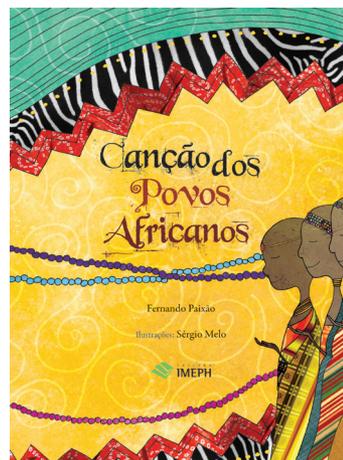


As panquecas de Mama Panya

Autores: Mary Chamberlin e Rich Chamberlin

Ilustradora: 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.



Canção dos povos africanos

Autor: Fernando da Paixão

Ilustrador: 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.

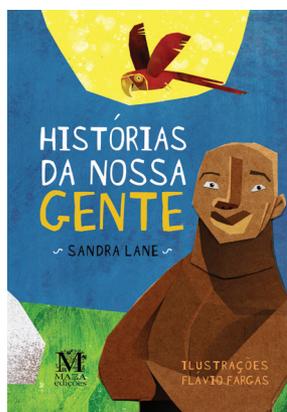


Festa da taquara

Autora: Fabiana Ferreira Lopes

Ilustradora: Fabiana Ferreira Lopes

Quem já ouviu o som da taquara, um tipo de bambu usado como instrumento de sopro? A obra “Festa da taquara” ensina que, na aldeia **Ahia Kalapalo**, no Parque Nacional do Xingu, a festa da taquara dura um mês. Durante os preparativos, muitos aspectos do modo de vida dos índios podem ser observados: como recebem seus vizinhos e interagem com o ambiente; qual a procedência dos pigmentos usados nas pinturas do corpo; como pescam, coletam e preparam os alimentos etc. Os conceitos de lugar, paisagem, território e cultura são tratados de forma indireta, mas também estão presentes na obra.

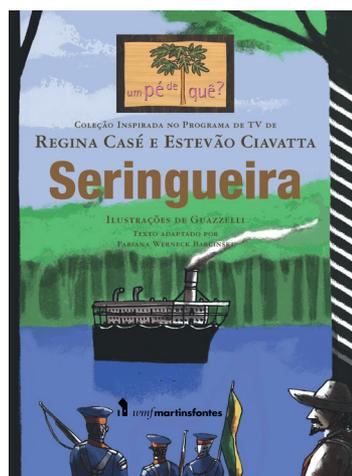


As histórias da nossa gente

Autora: Sandra Lane

Ilustrador: Flávio Fargas

Por meio da obra “As histórias da 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.



Seringueira

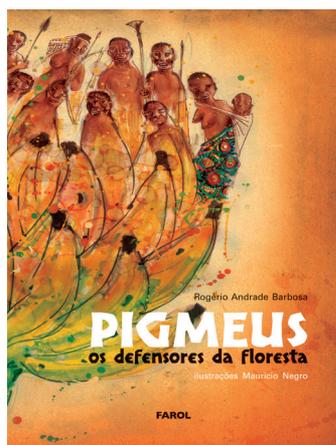
Autora: Fabiana Werneck Barcinski

(Texto adaptado)

Ilustradora: Eloise Janczur Guazzelli

De que maneira a exploração econômica do meio ambiente pode contar parte importante da história dos brasileiros e das relações que estes têm mantido com a natureza? A resposta a esta pergunta é construída de forma instigante e criativa no livro “Seringueira”. A obra oferece

várias possibilidades para se discutir como a atividade seringueira provocou transformações sociais, políticas e culturais no Brasil, além de aprofundar algumas noções, como a de patrimônio ambiental, enfatizando a necessidade de sua preservação.



Pigmeus: Os defensores da floresta

Autor: Rogério Andrade Barbosa

Ilustrador: Maurício Negro Silveira

A obra "Pigmeus, os defensores da floresta" conta, de maneira encantadora, as histórias do cotidiano de um antigo povo, os pigmeus africanos. O menino Dingono seduz os leitores ao enfatizar as características de seu habitat, o que come e como vive seu povo. Sua vida na floresta é diferente da rotina de vida de um garoto da cidade. A narrativa é muito envolvente e as imagens são

ricas, revelando um trabalho inovador do ilustrador. Perguntar o que pode acontecer com os pigmeus, com as florestas e com o planeta certamente estimula atitudes de participação e comprometimento com o coletivo.



Juntos na aldeia

Autor: Luís Donisete Benzi Grupioni

Ilustrador(a): Diversos Ilustradores

O livro "Juntos na aldeia" aproxima as crianças da cidade do universo cultural dos índios. Nele, são contadas histórias sobre quatro povos indígenas da Amazônia, que falam línguas tupi-guarani e caribe. As narrativas revelam práticas curiosas vividas em lugares distantes e outros modos de vida. A obra tem grande potencial para ampliar o universo dos saberes sobre os povos indígenas brasileiros. Para ajudar a realizar essa tarefa, o autor recolheu desenhos realizados pelos povos indígenas e os distribuiu ao longo das histórias.



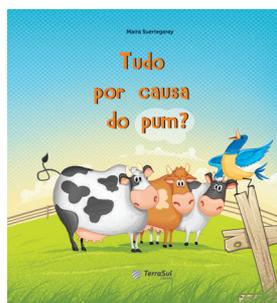
Viagem ao mundo indígena

Autor: Luís Donisete Benzi Grupioni

Ilustrador(a): 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.

Relações com a natureza / preservação da natureza



Tudo por causa do pum?

Autora: Máira Suertegaray

Ilustrador: André Aguiar

A obra “Tudo por causa do pum?” discute, de forma bem-humorada, a questão do aquecimento global. A discussão se faz a partir da ideia de que a flatulência (o **pum**) dos bovinos produz gases poluentes responsáveis pelo aquecimento. Na história, a vaca Codofreda e suas amigas, indignadas com tal afirmação, fazem greve de fome e conseguem mostrar que as queimadas das florestas e do lixo, os desmatamentos e o consumo dos combustíveis fósseis são muito mais impactantes para o meio ambiente, levando o leitor à conclusão de que o ser humano é o único responsável pelo aquecimento global.



Quem é o centro do mundo?

Autora: Clara Rosa Cruz Gomes

Ilustrador: Romont Willy

A obra “Quem é o centro do mundo?” objetiva contribuir para a reflexão sobre o egocentrismo do homem em relação à natureza, ao levar o leitor a perceber as consequências negativas desse comportamento para o futuro da espécie humana. A temática, bastante atual na época em que vivemos, ganha relevância à medida que se estabelece, na obra, a relação entre o respeito do ser humano pela natureza, pelos animais, e a vida em equilíbrio no planeta. Facilmente, o leitor conclui que algumas de suas ações podem comprometer esse equilíbrio, gerando danos a todas as formas de vida existentes.

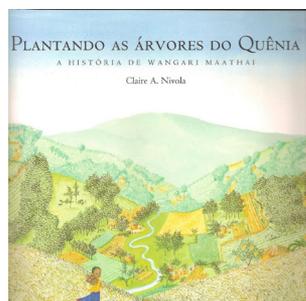


A quarta-feira de Jonas

Autora: Socorro Aciole

Ilustrador: Rafael Limaverde

“A quarta-feira de Jonas” é um livro que, por meio de uma história centrada na amizade entre o menino Jonas e uma família de golfinhos, apresenta situações decorrentes da nossa atitude em relação ao descarte dos resíduos. Nessa perspectiva, a autora traz duas possibilidades de final da história: a poluição das águas e a consequente morte dos animais, ou a preservação dos ambientes pela reciclagem dos resíduos. O enredo convida o leitor a refletir sobre a importância das atitudes em favor do meio ambiente, que beneficiam o ser humano e os outros animais, em um exercício de cidadania.



Plantando as árvores do Quênia: a história de Wangari Maathai

Autora: Claire A. Nivola

Ilustradora: Claire A. Nivola

O livro “Plantando as árvores do Quênia: a história de Wangari Maathai” retrata aspectos da vida e da obra desta

ambientalista queniana, ganhadora do Nobel da Paz de 2004. Paisagens de sua infância são apresentadas, assim como seu período de universidade nos EUA e retorno ao Quênia, quando ela encontrou pessoas fracas e doentes, paisagens devastadas e transformadas pela agricultura de exportação do chá. O leitor tem conhecimento de sua luta pelo reflorestamento do país e para conscientizar as mulheres do campo. A narrativa apresenta a cultura e o espaço rural do Quênia e os problemas socioambientais causados pela agricultura comercial de exportação.

A água



Tanta água

Autora: Marta Bouissou Morais

Ilustradora: Giselle Vargas

A obra “Tanta água” apresenta ao leitor diversas informações acerca da água, como a quantidade de água existente no planeta Terra, a importância desse recurso para a existência de diversos seres vivos, o que é o **ciclo da água** e a participação dos seres vivos em diversas etapas desse ciclo. Além disso, estimula o leitor a compreender a necessidade de a água estar em boas condições para o consumo e alerta para a nossa responsabilidade em cuidar bem desse importante e indispensável recurso natural.

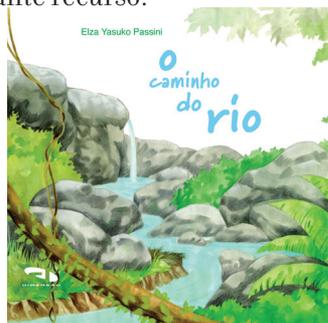


Era uma vez uma gota de chuva

Autora: Judith Anderson

Ilustrador: Mike Gordon

A obra "Era uma vez uma gota de chuva" explica ao leitor o que é **ciclo da água** e a relação das chuvas com a formação dos rios, lagos e fontes de água potável. A história tem como personagem duas crianças curiosas, que observam as gotas de chuva através de uma janela. A narrativa descreve o ciclo da água tomando por base o processo de formação das chuvas. O enredo possibilita discutir como o conhecimento sobre o ciclo da água pode contribuir para o desenvolvimento de ações de conscientização e de preservação desse importante recurso.

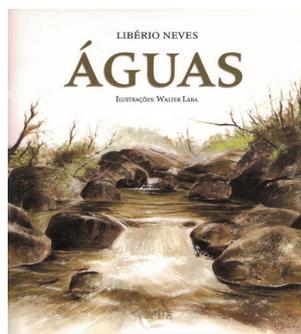


O caminho do rio

Autora: Elza Yasuko Passini

Ilustrador: Robson Araujo

A obra "O caminho do rio" oportuniza ao leitor aprofundar seus conhecimentos acerca das características e dos componentes de um rio. Nela, conta-se a história de um córrego que nasceu no alto de uma serra, na forma de um simples fiozinho de água e, ao se encontrar com outro córrego, convida-o para irem juntos, em direção ao mar. Ao longo do percurso, os dois córregos vão-se unindo a afluentes e aumentando, assim, seu volume inicial, formando alagados, até chegarem ao mar.



Águas

Autor: Libério Neves

Ilustrador: Walter Lara

O que encontramos no trajeto de um rio? Essa resposta o leitor descobre ao conhecer o transcurso de um rio, da sua nascente como **um olho-d'água** de pequena dimensão, que ganha volume até chegar ao mar, seu destino final. De forma poética e com inúmeras ilustrações o leitor fica conhecendo peixes e anfíbios que vivem em suas águas, além de pássaros e animais que habitam as matas, às suas margens. Com o foco no curso natural das águas, o leitor aprenderá que todo rio tem nascente, leito, margens e percorre um trajeto, contendo fauna e flora que interage com ele, até desaguar no mar. O livro "Águas" encanta os leitores com um poema leve, suave, como as águas do rio.

Animais

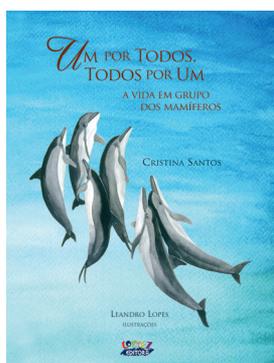


De avestruz a zebra

Autora: Maiti Frank Carril

Ilustrador: Rodrigo Frank

No livro "De avestruz a zebra", um batalhão de animais, cujos nomes começam com letras de A a Z, desfilam aos olhos do leitor, em versos que conciliam rima e humor. Do veloz avestruz à zebra de pijama, todos permitem às crianças uma leitura prazerosa. Mesmo aquelas que ainda precisam de ajuda na leitura vão ter a oportunidade de, seguindo o texto, divertir-se com os detalhes cômicos da vida de cada animal. E, como a cada duas páginas o nome do novo bicho aparece destacado em maiúscula, se observar a sequência, a criança vai também exercitar a ordem alfabética.

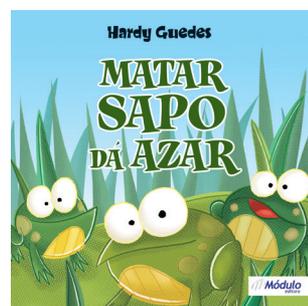


Um por todos, todos por um: a vida em grupo dos mamíferos

Autora: Cristina Valéria Santos

Ilustrador: Leandro Lopes

A obra "Um por todos, todos por um: a vida em grupo dos mamíferos" explora comportamentos típicos dos grupos sociais, focalizando alguns mamíferos que, por viverem em grupo, alcançam vantagens em relação a animais solitários. Algumas dessas vantagens são: o desenvolvimento de estratégias de proteção do grupo, de defesa do território, de obtenção de alimento, de garantia de abrigo e local de descanso, além da possibilidade de um aprendizado mais eficaz dos filhotes. É uma obra que trata de diversos conceitos e que sensibiliza o leitor para adotar atitudes de preservação do meio ambiente, conscientizando-o sobre a importância da biodiversidade.

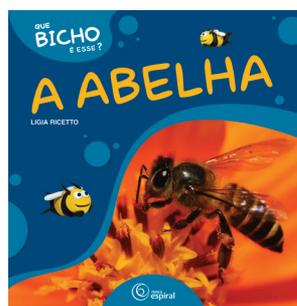


Matar sapo dá azar

Autor: Hardy Guedes

Ilustrador: Reinaldo Rosa

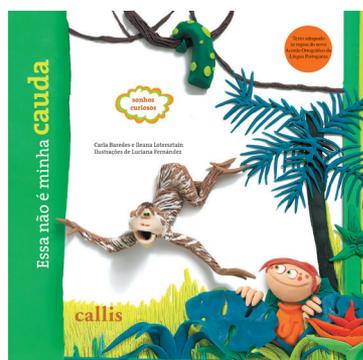
A obra "Matar sapo dá azar" parte dessa crença popular para defender, por meio de uma história ficcional, a importância de não se matar os sapos, uma vez que esses animais são extremamente importantes para o equilíbrio ambiental. A obra ensina ao leitor que esse equilíbrio é mantido pelas relações existentes entre os seres vivos, e que pode ser alterado quando a interferência do homem desorganiza as interações ecológicas existentes. Assim, a obra faz um importante apelo para que o ser humano ajude a preservar a natureza, não interferindo nas relações que nela existem.



A abelha

Autora: Ligia Ricetto

O livro “A abelha” tem como principal questão a importância desse animal para a natureza. Objetivando proporcionar o conhecimento sobre particularidades da vida desse inseto e suas interações, a obra traz informações como: a importância do mel e a forma como ele é produzido; a relação das abelhas com as plantas na obtenção de néctar e na polinização; a organização da colmeia em castas (abelha-rainha, zangões e operárias); as formas de comunicação existentes entre elas; seus principais predadores; e a criação de abelhas com fins comerciais. Assim, a obra apresenta conteúdos que ampliam o conhecimento sobre a fauna.

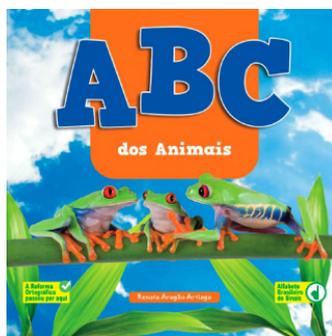


Essa não é minha cauda

Autoras: Carla Baredes e Ileana Lotersztain

Ilustradora: Luciana Fernández

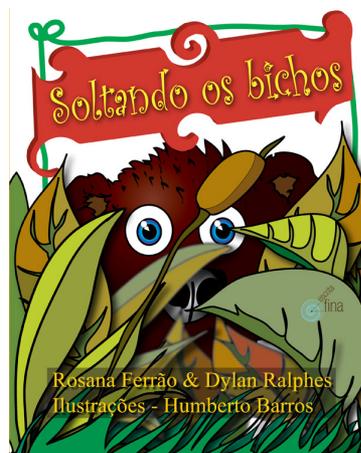
O livro “Essa não é minha cauda” apresenta como tema as diversas formas e funções que a cauda dos animais desempenha. São mencionadas, por exemplo, as funções de atração de parceiros para a reprodução, defesa contra predadores e auxílio no deslocamento. Para mostrar tais funções, a história revela o sonho de uma criança que se vê em diversos ambientes buscando conhecer a função da cauda dos animais que vai encontrando nesses ambientes: um pica-pau, um pavão, uma cobra cascavel, dentre outros. Aspecto interessante da obra é o fato de os personagens e cenários serem construídos com massa de modelar.



ABC dos animais

Autora: Renata Aragão Artiaga

O livro “ABC dos animais” traz fotografias de diversas espécies de animais, apresentadas ao leitor em ordem alfabética, com destaque para a letra inicial do nome vulgar do animal, que é mostrado nas formas maiúscula, minúscula e em língua brasileira de sinais (LIBRAS). A obra apresenta, também, o nome científico da espécie exibida na fotografia e uma ilustração, indicando a classificação taxonômica e os locais em que os animais são encontrados. Assim, a obra associa o conhecimento da biodiversidade animal à consolidação do sistema de escrita alfabética.

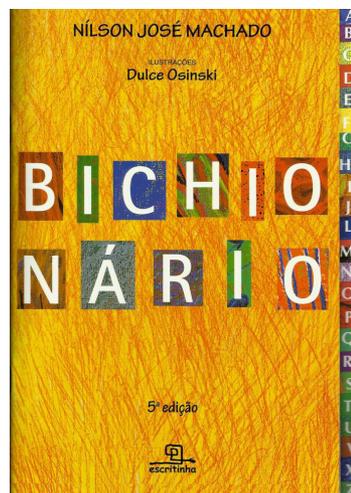


Soltando os bichos

Autores: Rosana Ferrão e Dylan Ralphes

Ilustrador: Humberto Barros

“Se você fosse um bicho, que bicho gostaria de ser? Um leão valentão? Uma formiga amiga? Um mosquito esquisito?”. Usando rimas bem-humoradas, a obra “Soltando os bichos” apresenta as características peculiares de alguns animais. Mas, para a brincadeira ficar mais bonita e atrativa, em seguida o leitor tem a opção de não querer ser bicho nenhum, e ser apenas um menino ou uma menina que, às vezes, tem os mesmíssimos traços daqueles animais que acabou de conhecer. Com seus versos curtinhos e inteligentes, ao brincar com a sonoridade e o sentido das palavras, o livro seduz os leitores principiantes.



Bichionário

Autor: Nilson José Machado

Ilustradora: Dulce Osinski

Na obra “Bichionário”, a aranha, o beme-te-vi, a coruja, o dinossauro, o elefante e... mais vinte e um animais, cujos nomes começam pelas letras de A a Z, desfilam em pequenos textos poéticos, cheios de humor. O interessante recurso de os bichos aparecerem em ordem alfabética vira pano de fundo, ante a graça dos versos, que não apenas brincam com rimas e aliterações, mas exploram sutis efeitos de linguagem. Assim, alfabetizando de diferentes níveis encontram, nesta obra, um inteligente jogo de sons e sentidos.



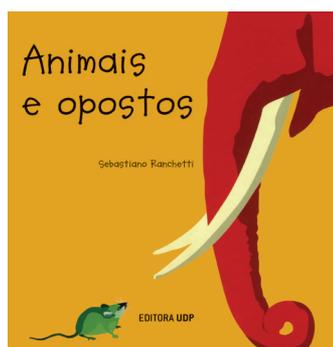
O menino e a gaiola

Autora: Sonia Junqueira

Ilustradora: Mariângela Haddad

A obra "O menino e a gaiola" é um livro que conta uma história sem palavras, mas ricamente ilustrada, com cores vivas. Inicia-se pelo aprisionamento de um pássaro por um garoto e seus colegas. No começo, o menino se sente muito feliz por ter o passarinho preso em uma gaiola. Com o passar do tempo, ele vai-se dando conta da **tristeza** do animalzinho e, refletindo sobre a questão da liberdade, toma uma decisão surpreendente. A obra permite ao professor explorar a temática da liberdade e discutir com os alunos a relação entre os seres humanos e os animais.

Na obra "Bichos são todos..." *bichos*, apresenta-se ao leitor um verdadeiro zoológico poético, com animais diferentes que, longe das jaulas, unem-se e permitem a invenção de brincadeiras que envolvem aspectos sonoros e semânticos das palavras que os nomeiam. Assim, "a lesma Maria-Mole tem uma preguiça de cão", "a tanajura jura, a jiboia boia e a lagosta gosta do lago (mas com sal)." De forma divertida e inteligente, o autor apresenta poemas com trocadilhos, que vão desafiar a inteligência infantil e incentivar os leitores a relacionarem as palavras com base nas semelhanças sonoras existentes entre elas.



Animais e opostos

Autor: Sebastiano Ranchetti

Ilustrador: Sebastiano Ranchetti

"Animais e opostos" é um livro de imagens e vocabulário com figuras de animais de características opostas, tanto físicas (alto/baixo, comprido/curto), quanto comportamentais (diurno/noturno, lento/veloz). O estudo de pares opostos permite que se comparem grandezas de mesma espécie (massa com massa, comprimento com comprimento), considerando-as não de forma absoluta, mas uma relativa à outra. Por exemplo, um cachorro é baixo, comparado à girafa, mas é alto comparado à borboleta. Assim, sem alusão ao aspecto numérico e sem simbologias matemáticas, é feita uma abordagem intuitiva do campo das grandezas.



Bichos são todos... bichos

Autor: Bartolomeu Campos de Queirós

Ilustrador: Rubens Matuck

3. Projeto didático: A terra deve ser do índio?

Lucicleide Amancio da Silva Lira¹
Escola Municipal Marcelo José do Amaral Correia
de Araújo
Prefeitura Municipal de Camaragibe
Publicado em: LIRA, Lucicleide Amancio S.
A terra deve ser do índio? In: GUIMARÃES, Gilda e
LEAL, Telma F. (2002). Formação continuada de
professores. Recife: Ed. Bagaço (com recortes).

Diante do Tema da Campanha da Fraternidade de 2002, **Por uma terra sem males**, sentimos a necessidade de refletir sobre os direitos dos índios e resolvemos estudar sobre a questão da posse da terra. Levantamos várias questões:

- De quem é a terra?
- Por que os índios se dizem donos da terra?
- É justo entregar a terra aos índios, tendo tantas pessoas sem terra?



Partindo desse tema, iniciamos um Projeto Didático em que questionamos, discutimos, pesquisamos e registramos nossas conclusões a fim de organizarmos, na escola, um júri simulado sobre o dilema apresentado. Este projeto foi realizado em duas turmas de 4^a série da Rede Municipal da Prefeitura de Camaragibe. (...).

Através de várias atividades desenvolvidas com os alunos, objetivamos:

- questionar sobre a propriedade privada a partir do conteúdo do livro didático que trata o índio como verdadeiro proprietário das terras brasileiras; (Projeto gráfico - livro didático)
- discutir as disparidades sociais a partir do tema "distribuição de terras";
- desenvolver a capacidade de expressão a partir da argumentação e contra argumentação, por meio do júri simulado;

1. Lucicleide Amâncio da Silva Lira participava, em 2001 e 2002, de um Projeto de Formação Continuada, coordenado por Telma Ferraz Leal e Gilda Lisbôa Guimarães, na UFPE.

- organizar atividades por meio de cronograma, levando os alunos a aprenderem a planejar atividades programadas em um intervalo de tempo;
- despertar o desejo de organização de atividades, que foi norteado por um cronograma que delimitava e assegurava o sucesso do produto final.

A fim de comemorar o Dia do Índio, foram propostas, na escola, várias atividades, nas diferentes turmas, que culminaram com uma socialização conjunta, no dia 19 de abril. Os alunos da 4ª série participaram dessa programação através da organização de um Júri Simulado. Na turma pela qual fiquei responsável, inicialmente foi explicado o tema e o que era um júri, como funcionava e quais os personagens que participam de um júri. Conversei informalmente com os alunos, sondando a opinião deles sobre o assunto. Eu perguntava se eram a favor ou contra que o índio fosse dono das terras brasileiras, e a maioria disse que era contra, cada um com seus argumentos. Dessa forma, foi decidido que iríamos participar do júri fazendo a parte de acusação. A mesma sondagem foi feita pela outra professora na outra turma de 4ª série e, por coincidência, a maioria da turma foi a favor, defendendo que os índios deveriam ser os verdadeiros donos das terras brasileiras. Foi discutido o assunto com os alunos e incentivada a pesquisa tanto bibliográfica quanto de campo, na busca de embasamento teórico para o momento do júri simulado em que as informações pesquisadas deveriam ser utilizadas na argumentação.

Após as discussões, os alunos procuraram pesquisar sobre o assunto, foram à biblioteca, e quando não conseguiam as informações

necessárias, conversavam com adultos, consultavam reportagens em revistas e jornais e estavam bem atentos ao assunto, escutando matérias de rádio e de televisão, sempre na busca de fortes argumentos para defenderem seu ponto de vista sobre o assunto. Durante a pesquisa, os alunos socializaram as informações (...).

Passada a fase da pesquisa, foi feito um ensaio em que a turma foi dividida em dois grupos e verificamos a segurança deles. Foram elaboradas cédulas de votação que seriam usadas pelo júri.

Chegado o grande dia, o pátio foi arrumado de forma que lembrasse um júri: birô na frente, duas cadeiras para os advogados, as cadeiras dos jurados viradas para o juiz, o local das testemunhas, do público e o famoso martelinho. O júri foi composto de pais de alunos que estavam na festa, sendo esclarecido a cada um deles como funcionaria e que precisavam estar bem atentos aos argumentos dos alunos, pois no final deveriam decidir quem seria o legítimo dono das terras.

O juiz, que era uma aluna, declarou aberta aquela sessão, falando um pouco sobre o assunto a ser julgado. Logo em seguida, entrou o advogado de acusação que disse que a terra não deveria ser dos índios e, usando seu primeiro argumento,

disse que a terra não deve ficar com uma parcela tão pequena da sociedade que são os índios, pois existem muitas pessoas que também precisam dela para viver. Em seguida, o advogado de defesa argumentou que a terra deve ser dos índios por serem eles os verdadeiros donos. Cada testemunha se colocava, fortalecendo os argumentos usados pelos advogados. Os advogados voltam com outros argumentos. Um dos argumentos que se destacou foi usado pelo advogado de acusação, que perguntou: "Pra que daras terras para os índios, se eles estão trocando e vendendo terras por relógios, celulares...?". Falaram também que eles não defendiam a terra e estavam deixando as pessoas desmatarem, invadirem, entre outras coisas. E a defesa se colocava, comovendo a todos e explicando que os índios foram os primeiros habitantes, e são os que acreditam que podem viver exclusivamente da terra, sem agredir a natureza como fazem os brancos. "Há 500 anos eles já estavam aqui, porque tirar isso deles?".

Durante todo o debate, os alunos que representavam o público em geral se manifestavam a todo momento, apoiando o lado em que mais se identificavam, havendo, assim, a participação de todos.

Dessa forma, as turmas de 4^a série vivenciaram o evento, em que foram avaliados os conhecimentos adquiridos através do Projeto Didático, tendo sido considerado o índio como legítimo dono da terra, com somente um voto de diferença. O envolvimento, a participação e o interesse foram avaliados durante todo o processo do projeto didático. Através deste trabalho, eles puderam ver a importância dos nossos argumentos diante das diversas situações, além de perceberem que, para

defender algo, precisamos estar preparados. A busca pelo novo conhecimento foi uma necessidade que a turma sentiu ao longo de todo processo (...).

Apartir desse projeto, os alunos se sentiram mais seguros para defender suas ideias e passaram a fazer suas atividades escolares de forma mais organizada. No decorrer da pesquisa e discussão do tema, os alunos passaram a questionar mais sobre as diferenças sociais, o que gerou novos debates sobre temas diversos. Essas mudanças vêm provocando uma participação dos alunos na escola de forma mais crítica e participativa.

O trabalho com projeto didático possibilita a construção do conhecimento, fazendo com que nos tornemos agentes transformadores da nossa história. Mediar discussões através de projetos é mais rico, trabalhoso, e prazeroso tanto para alunos, quanto para professores. Este relato me faz acreditar que é possível desenvolver um trabalho nas escolas públicas, buscando uma formação crítica e participativa dos alunos, tornando-os verdadeiros agentes de transformação social.

Foi no processo de formação continuada que aprendi e descobri como é prazerosa e estimuladora a troca de conhecimentos através do trabalho com projetos, que é uma forma de aprender que envolve todos, inclusive o professor. Sem este acompanhamento sistemático e enriquecedor, em que estamos a todo momento vendo teoria e prática, não seria possível uma atividade tão produtiva. Os encontros em que há mais dúvidas, com certeza, são os que mais contribuem para minha formação como educadora.

4. Sequência didática: Meninos versus meninas em debate.

Sequência didática elaborada pelo grupo de pesquisa Argumentação e Ensino², como parte do Projeto de Pesquisa "Apropriação de gêneros textuais da ordem do argumentar por crianças: análise da mediação de professoras no desenvolvimento de sequências didáticas", coordenado por Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão, com financiamento do CNPq e da FACEPE.

Tema: Existem brincadeiras de meninos e de meninas?

Situação inicial

- Discussão sobre o que é um debate e como se caracteriza.
- Organização de uma lista com as características citadas.
- Leitura da listagem e discussão.
- Formação de um círculo para o primeiro debate, mediado pela professora: existem brincadeiras de meninos e de meninas?

Foi realizada a situação inicial em três turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na qual foi avaliada a participação das crianças, com foco nos modos como emitiam opinião, contra-argumentavam e interagem com os colegas; e seus conhecimentos e posições a respeito das relações de gênero. Com base nas análises da situação inicial, foram planejados coletivamente, em reunião do grupo de pesquisa, os módulos da sequência.

Módulo 1

- Leitura do livro: Faca sem ponta, galinha sem pé.
- Conversa sobre o debate realizado na situação inicial:
 - Vocês gostaram do debate?
 - O que acham de organizarmos um debate sobre isso na escola?
- Conversa com os alunos sobre a sequência, apresentando as etapas a serem vivenciadas:
 - Entrevistas com pessoas da comunidade.
 - Conversa com duas pessoas em sala de aula (contra e a favor de meninos e meninas brincarem juntos).
 - Análise de situações de debate.

2. O grupo de pesquisa é formado pelas professoras coordenadoras, estudantes de graduação em Pedagogia, estudantes da Pós Graduação em Educação e professoras da Educação Básica.

Módulo 2

- Planejamento da entrevista. Organização do roteiro de entrevista.
- Planejamento da aplicação das entrevistas (quantidade e perfil dos entrevistados pelas crianças):
- Avós, pais, vizinhos (selecionar pessoas de ambos os sexos e diferentes faixa etária)
- Conversa sobre como os alunos deverão conduzir a entrevista e como irão registrar as respostas.

Módulo 3

- Sistematização dos resultados da entrevista.
- Em pequenos grupos, organizar duas tabelas de cada grupo:

Tabela 1

Participantes Conforme a Idade	Sim	Não
Homens		
Mulheres		
Total		

Tabela 2

Participantes Conforme a Idade	Sim	Não
Até 40 anos		
Mais de 40 anos		
Total		

- Fazer uma grande tabela no quadro, juntando os dados dos grupos.
- Discutir os resultados.
- Pequenos grupos, listar os argumentos contrários e favoráveis.
- Grande grupo: organizar cartazes com argumentos contrários e favoráveis.

Módulo 4

- Elaborar uma carta-convite para duas pessoas que foram entrevistadas (com opiniões contrárias entre si) para irem discutir sobre o tema em sala de aula.
- Planejar como será a situação de debate entre essas pessoas.

Módulo 5

- Debate entre os dois convidados (filmar).
- Após os convidados se retirarem, assistir ao debate (filme).
- Conversar sobre o que acharam e acrescentar os argumentos aos da listagem.

Módulo 6

- Conversa sobre como será o debate.
- Assistir um debate e discutir:
- Postura e fala do mediador ao introduzir o debate;
 - Papel do mediador durante o debate;
 - Organização do tempo;
 - Postura dos debatedores (respeito ao tempo e aos outros participantes, segurança ao falar...);
 - Organização espacial do ambiente;
 - Identificação do tema debatido;
 - Identificação dos pontos de vista e dos argumentos usados.

Módulo 7

- Planejamento do debate:
- Divisão da turma em dois grupos (contra e a favor).
- Entrega da listagem dos argumentos selecionados com base nas entrevistas.
- Leitura dos argumentos que justificam seus próprios pontos de vista e discussão para ver se concordam e se têm outros para acrescentar.
- Leitura dos argumentos contrários e discussão para listar os contra-argumentos que serão apresentados no momento do debate.

Módulo 8

- Escrever convite para convidados para participar do debate.
- Entregar o convite

Situação final

- Realização do debate
- Avaliação do grupo

APRENDENDO MAIS

Sugestões de Leitura

1.

MEURER, José Luiz. O trabalho de leitura crítica: reconpondo representações, relações e identidades sociais. *Ilha do Desterro*, n° 38, jan./jun. 2000, p. 155-171. Disponível em <www.ilhadodesterro.ufsc.br/pdf/38%20A/meurer%2038%20A.pdf>.

O artigo de José Luiz Meurer, em complemento às abordagens cognitivas de análise de textos, e a partir da teoria crítica do discurso, reflete acerca da dimensão social dos textos, levando em conta seu imbricamento com representações e práticas discursivas. **Ler criticamente**, assim, é uma prática que requer a explicitação de que os textos se inserem em disputas pela (re)construção de sentidos das/nas práticas sociais. Nesses termos, o autor se propõe a refletir sobre o significado de se identificarem práticas discursivas e sociais nos textos e como o reconhecimento das mesmas propicia uma leitura crítica.

2.

TEIXEIRA, Edival Sebastião & COSTA, Daniana de. A modelagem matemática e a pedagogia da alternância. *Synergismus Scyentifica/URFPR*. Pato Branco; n° 02 (1, 2, 3,4); 2000. Disponível em <revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/viewArticle/198>

O artigo de Teixeira e Costa defende que o método da Modelagem Matemática (MMM) tem afinidade com os princípios metodológicos constitutivos da Pedagogia da Alternância (PA). Primeiro, visita a história e sistematiza os princípios da PA (articulação de espaços e tempos formativos; conhecimento como resultado da interação entre sujeito e diversos contextos sócio-profissionais; importância ao cotidiano; relação entre teoria e prática; etc.). Depois, mostra que o MMM, ao explorar a aplicabilidade da matemática a situações do cotidiano, na perspectiva de formular um modelo de intervenção na realidade, torna a aprendizagem mais significativa, multifacetada e interdisciplinar.

3.

CASTRO, César Augusto; SOUSA, Maria Conceição Pereira. Pedagogia de projetos na biblioteca escolar: proposta de um modelo para o processo da pesquisa escolar. *Perspect. ciênc. inf.* vol.13 no.1 Belo Horizonte Jan./Apr. 2008. (Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362008000100009).

O artigo de César Castro trata da importância da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre o potencial do trabalho com projetos didáticos para o desenvolvimento do estudante investigador. Mostra que a biblioteca escolar pode ser um espaço favorecedor do desenvolvimento de projetos de trabalho. Expõe resultados de uma pesquisa realizada em uma escola de São Luís-MA, ilustrando, por meio dos dados, os princípios do trabalho com projetos didáticos.

4.

SANTOS, Carmi Ferraz; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes; Barbosa, Maria Lucia Ferreira de Figueiredo. Atenção, senhores ouvintes: as notícias nas ondas do rádio. In LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. (Org.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*.

O livro "A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão" é organizado em nove capítulos, que tratam do ensino da oralidade e suas interfaces com a escrita. No capítulo 6, Carmi Santos, Débora Costa-Maciel e Maria Lúcia Figueiredo discutem sobre o gênero notícia radiofônica, destacando-a como espaço discursivo privilegiado para a abordagem da relação entre fala e escrita. Apresentam uma sequência didática vivenciada por adultos, mas que pode ser adaptada para públicos infantis.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

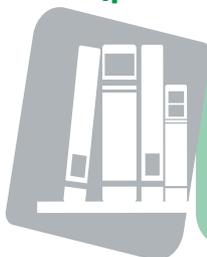
1º momento (4 horas)



1- Ler texto para deleite: “Frederico Godofredo”

- 2 – Explorar o material da unidade 3 para discutir os objetivos presentes na seção Iniciando a conversa.
- 2 - Ler a seção Iniciando a conversa.
- 3 - Ler o texto 1 (Planejamento e educação do campo: vivenciando experiências). Discutir sobre as recomendações dadas no texto acerca da articulação entre escola e comunidade no processo educativo; socializar as estratégias utilizadas pelos integrantes do grupo para conhecer as práticas de letramento presentes na comunidade e como tais conhecimentos são utilizados no planejamento da alfabetização.
- 4 - Ler o texto 1 da seção **Compartilhando** (Pontos de partida para o planejamento de projetos e sequências didáticas); discutir sobre a relevância das sugestões dadas;
- 5 - Planejar atividades de levantamento de temáticas a serem estudadas pelas crianças; pensar em aspectos como: onde será realizado o levantamento? Quais serão os procedimentos de busca desses dados; como os estudantes participarão desse levantamento de temáticas de estudo?
- 6 - Analisar os relatos das professoras presentes na seção **Compartilhando**, discutindo os objetivos das atividades apresentadas e as possibilidades de ampliação das propostas desenvolvidas pelas professoras.

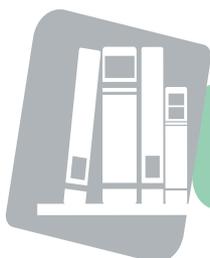
Tarefas (para casa e escola):



- Desenvolver as atividades planejadas no item 5, planejar aulas em que uma das temáticas seja contemplada. Ler as resenhas das obras da seção compartilhando para verificar se alguma das obras citadas pode ser usada nas aulas.

Ler um dos textos da seção **Aprendendo mais** e elaborar uma questão para discussão (escolher coletivamente a obra a ser lida).

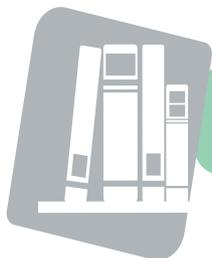
2º momento (4 horas)



- 1- Ler texto para deleite: "Pigmeus: os defensores da floresta"

- 2 - Socializar as aulas desenvolvidas com base no planejamento elaborado no encontro anterior.
- 3 - Discutir, em grande grupo: o que é um projeto didático? Qual é a importância dessa modalidade de ensino em turmas multisseriadas?
- 4 - Ler o texto 2 (Projetos didáticos: ações para aprender e para estar no mundo); sistematizar o que caracteriza um projeto didático; socializar experiências vivenciadas pelo grupo que se assemelham ao que os autores denominam como projeto didático.
- 5 - Ler o relato de experiência da seção **Compartilhando** (3 - Projeto didático: A terra deve ser do índio?) e discutir sobre as características do projeto, com base no que foi discutido sobre o texto 2 da seção Aprofundando.
- 6 - Discutir sobre os temas levantados junto à comunidade e escolher um deles para planejar uma aula em que será levada uma proposta de projeto didático a ser discutida com os alunos; realizar votação sobre a aceitação do projeto e planejar coletivamente qual será o produto e as etapas de trabalho. Verificar se algum dos livros sugeridos na seção Compartilhando pode ser usado na aula de apresentação da proposta de trabalho

3º momento (4 horas)



1- Ler texto para deleite: "Passarinhos e gaviões"

- 2 - Discutir no grande grupo: o que é sequência didática? Qual é a importância dessa modalidade de ensino em turmas multisseriadas?
- 3 - Ler o texto 3 (Sequência didática: do macro ao micro da ação didática). Sistematizar em um quadro as semelhanças e diferenças entre projeto didático e sequência didática.
- 4 - Ler a proposta de sequência didática da seção **Compartilhando** (4 - Sequência didática: Meninos versus meninas em debate); discutir sobre a relevância do tema para os alunos do campo.
- 5 - Planejar uma sequência didática utilizando pelo menos um dos livros sugeridos na seção **Compartilhando**.
- 6 - Discutir sobre os textos da seção **Aprendendo mais**, com base nas questões do grupo.

Tarefas (para casa e escola):

- Desenvolver um projeto didático ou sequência didática com base nos planejamentos realizados nesta unidade (6).