

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

Pacto Nacional pela ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

**PLANEJANDO A ALFABETIZAÇÃO
E DIALOGANDO COM DIFERENTES ÁREAS
DO CONHECIMENTO**

**Ano 02
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)

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

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento : ano 02, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.
47 p.

ISBN 978-85-7783-111-1

1. Alfabetização. 2. Áreas do conhecimento. 3. Didática. I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 125.616 exemplares

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

Sumário

PLANEJANDO A ALFABETIZAÇÃO E DIALOGANDO COM DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

Iniciando a conversa	05
Aprofundando o tema	06
Planejar para integrar saberes e experiências	06
Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades	14
Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens	21
Compartilhando	31
Planejamento do ensino: Alimentação saudável? Hum! Faz bem!	31
Sequência didática: tirinhas na sala de aula	37
Aprendendo mais	41
Sugestões de leitura	41
Sugestões de atividades para os encontros em grupo	44

**PLANEJANDO A ALFABETIZAÇÃO E DIALOGANDO
COM DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO
UNIDADE 6 | ANO 2**

Autoras dos textos da seção Aprofundando o tema:

Juliana de Melo Lima, Rosinalda Teles, Telma Ferraz Leal.

Autoras dos relatos de experiência e depoimentos:

Ivanise Cristina Calazans, Priscila Angelina Silva da Costa Santos, Rielda Karyna de Albuquerque

Leitores críticos e apoio pedagógico:

Adelma Barros-Mendes, Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Márcia Luna Monteiro, Débora Anunciação Cunha, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Erika Souza Vieira, Evani da Silva Vieira, Ivane Pedrosa de Souza, Ivanise Cristina Calazans, Leila Nascimento da Silva, Magna do Carmo Silva Cruz, Maria Helena Santos Dubeux, Mônica Pessoa de Melo Oliveira, Priscila Angelina Silva da Costa Santos, Rielda Karyna de Albuquerque, Rochelane Vieira de Santana, Severino Rafael da Silva, Sidney Alexandre da Costa Alves, Vivian Michelle Rodrigues N. Padilha, Yarla Suellen Nascimento Alvares.

Revisor:

Iran Ferreira de Melo.

Projeto gráfico e diagramação:

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

Ilustrações:

Airton Santos.

Capa:

Anderson Lopes, Leon Rodrigues, Ráian Andrade e Túlio Couceiro.

Iniciando a conversa

Dando continuidade às reflexões que têm sido expostas nos outros cadernos dessa coleção, buscaremos, nesta unidade, refletir sobre o planejamento do ensino, na busca de garantirmos a alfabetização das crianças na perspectiva do letramento e da integração entre diferentes componentes curriculares. Centraremos o debate em torno de duas formas de organização do trabalho pedagógico: os projetos didáticos e as sequências didáticas na alfabetização, por entendermos que são modos de conceber a prática de ensino em consonância com as concepções sobre ensino e aprendizagem que vimos discutindo. Serão também objeto de atenção os debates acerca da importância da linguagem oral e escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.

Desse modo, os objetivos da unidade 6 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;
- aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
- analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam usados;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização.



APROFUNDANDO O TEMA

Planejar para integrar saberes e experiências

Juliana de Melo Lima
Rosinalda Teles
Telma Ferraz Leal

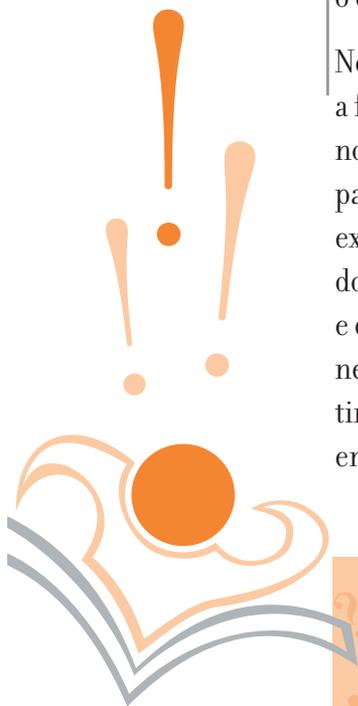
No caderno "Educação Especial – A alfabetização de crianças com deficiência e com transtorno de aprendizagem: uma proposta inclusiva", há dicas de como adequar a realidade aos alunos com necessidades educacionais especiais.

É por meio do planejamento que o professor busca melhor organizar sua prática. Ao planejar, o docente reflete sobre os objetivos que quer alcançar, exerce sua ação didática segundo suas intenções. Assim, as atividades a serem desenvolvidas são articuladas de forma mais consciente com o que se pretende desenvolver.

No entanto, é necessário 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, as necessidades, os desejos dos estudantes, as condições de espaço e de tempo, os imprevistos –, o docente necessita, muitas vezes, modificar o que tinha sido pensado, mudar o rumo dos encaminhamentos previstos. No entanto,

muitas vezes, 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 e cada realidade". (GUEDES-PINTO et al, 2007, p. 23).

Essa flexibilidade do planejamento, no entanto, não minimiza sua importância, pois os imprevistos e as mudanças tendem a ser mais articulados às necessidades das crianças quando o profissional pensou antes sobre o que iria fazer e o motivo pelo qual iria fazer o que estava planejando.



A atividade de planejar cada aula é mais produtiva quando o docente tem clareza do que pretende ensinar e quando tem materiais didáticos adequados disponíveis, assim como quando tem algumas rotinas escolares, que orientam os planejamentos.

Nesse sentido, Nery (2007, p. 111) afirma:

“O planejamento da escola contempla, assim, desde os critérios de organização das crianças em classes ou turmas, a definição de objetivos, por série ou ano, bem como o planejamento do tempo, espaço e materiais considerados nas diferentes atividades e seus modos de organização: hora da sala de aula, brincadeiras livres, hora da refeição, saídas didáticas, atividades permanentes, sequências didáticas, atividades de sistematização, projetos etc.”

Desse modo, é possível estabelecer rotinas que contemplem diferentes tipos de atividades e organização do tempo pedagógico. Mas é fundamental também que os diferentes componentes curriculares sejam contemplados na rotina escolar, de modo articulado, atendendo a princípios didáticos gerais, tais como: escolha de temáticas relevantes para a vida das crianças, valorização dos conhecimentos prévios dos

alunos, estímulo à reflexão, promoção de situações de interação propícias às aprendizagens, favorecimento da sistematização dos conhecimentos, diversificação de estratégias didáticas.

Essa necessidade de integração entre os diferentes componentes curriculares é defendida por diferentes autores, como Corcino (2007, p. 59), que ressalta que “é importante que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens”.

Dessa forma, os diferentes componentes curriculares devem ser contemplados, porém não de modo fragmentado, com divisão estanque do tempo escolar, mas sim de forma integrada, sem perder de vista o contexto de cada área. Contemplar os conteúdos necessários em cada área de conhecimento, as diferentes estratégias didáticas, as diversas formas de organização das atividades, as variadas formas de avaliação, requer planejamento, intencionalidade.

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, que não tenhamos

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

compromisso com alguns conhecimentos fundamentais a serem apropriados pelas crianças de todo o país, que são os direitos de aprendizagem dos estudantes.

Considerando os direitos de aprendizagens no ciclo de alfabetização definidos nas redes de ensino e nas escolas, a exemplo dos quadros expostos anteriormente, o professor precisa desenvolver seu trabalho em cada ano.

No entanto, para planejar a ação didática, é necessário avaliar o que as crianças já sabem e sobre como pensam sobre os temas em foco. Por tal motivo, Dolz e Schneuwly (2004, p. 42 e 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 ensino e aprendizagem mais sistemática 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, a tarefa é ainda mais complexa. Mudanças no modo de organizar o espaço escolar e as interações entre seus profissionais são, portanto, necessárias. O planejamento coletivo, o estudo sistemático são exigências claras hoje para a melhoria da educação brasileira.

O movimento pela interdisciplinaridade coloca em seu horizonte imediato a integração entre os saberes – que acontecerá graças a novos arranjos curriculares e principalmente graças a novas maneiras de trabalhar os conteúdos disciplinares. Arranjos curriculares afetam a seleção de conteúdos, metodologias de ensino, avaliação etc. A interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação (FAZENDA, 1995).

Diversas propostas curriculares, seja na esfera municipal, estadual ou federal, sinalizam para a importância dessas articulações entre as áreas de conhecimento, mas é na prática diária, no planejamento sistemático, que poderão surgir formas cada vez melhores de garantir essa interdisciplinaridade.

Além de garantir as relações entre os componentes curriculares, nos anos iniciais do Ensino Fundamental também é necessário articular o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética ao trabalho com as temáticas diversas pertinentes às produções do conhecimento nas diferentes áreas de conhecimento.

Como vem sendo discutido, para que as crianças tenham autonomia para lidar com a escrita e, portanto, tenham acesso aos materiais que veiculam conhecimentos oriundos dos diferentes campos do saber na sociedade letrada, precisam se apropriar da base alfabética, ou seja, precisam

estar alfabetizadas. Desse modo, essa é uma das prioridades nos anos iniciais do ensino fundamental.

A articulação entre as diferentes áreas do conhecimento pode ser feita por meio de sequências didáticas e projetos didáticos. Nessas sequências ou projetos, recursos didáticos diversos podem ser usados, como os computadores, a televisão, os jornais, as revistas, os livros. Dentre os materiais distribuídos pelo MEC pode-se destacar o conjunto de livros que compõem os acervos das obras complementares.

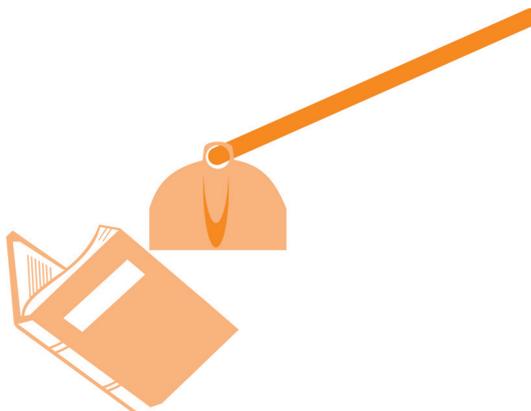
Segundo o documento que acompanha os acervos de livros “a articulação dos conteúdos das diferentes áreas pode ser realizada por meio da utilização de uma mesma obra com diferentes finalidades. Por exemplo, um livro inscrito na área de Ciências Humanas ou de Ciências da Natureza pode ser utilizado nas atividades destinadas ao desenvolvimento de habilidades importantes na área de alfabetização” (BRASIL, 2009, p. 55).

Nessa perspectiva, esses livros distribuídos pelo MEC (acervos das obras complementares) possibilitam que os estudantes tenham acesso a diferentes conhecimentos em uma mesma obra, contemplando os processos de alfabetização, seja por meio de estímulo à reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, seja por meio do estímulo à leitura autônoma.

Nos acervos, são encontrados diferentes gêneros que circulam na sociedade, como biografias, textos instrucionais, reportagens, notícias, contos, lendas, fábulas, artigos científicos, ou seja, textos de diferentes tipologias e esferas de circulação. Desse modo, pode-se familiarizar as crianças com diferentes linguagens. Em suma, a integração entre os diferentes componentes curriculares pode ser garantida tanto pelas temáticas escolhidas, quanto pela forma de organização do trabalho pedagógico (por exemplo, por meio de sequências didáticas e projetos didáticos), quanto por meio dos recursos didáticos selecionados.

Um exemplo de integração pode ser pensado se focarmos na área de Matemática, conforme discutiremos a seguir.

Em matemática, colocam-se duas perspectivas em relação ao trabalho de articulação: a primeira sobre a necessária articulação entre os quatro eixos. Recomenda-se,



Na unidade 1, caderno do ano 3, são discutidas algumas dimensões do trabalho com oralidade na escola.

atualmente, que no ensino de Matemática se abordem de forma mais equilibrada os quatro eixos temáticos de aprendizagem, buscando uma articulação interna entre os conteúdos de cada um e dos quatro eixos entre si, bem como uma articulação externa – entre conteúdos matemáticos e das diversas outras áreas do conhecimento. Dessa forma, deve-se trabalhar em sala de aula atividades que mobilizem conhecimentos de mais de um eixo, como os **geométricos** e de **grandezas e medidas**, por exemplo, e que se relacionem a outras áreas do conhecimento – como Ciências, História e outras.

Em atividades, por exemplo, de exploração de receitas culinárias ou de embalagens de mercadorias podem ser articulados **os eixos números e operações numéricas** (quantidades de ingredientes das receitas ou de elementos constituintes das mercadorias, dentre outras), **grandezas e medidas** (massas e volumes, entre outras), **geometria** (formas) e **tratamento de informações** (uma vez que receitas são, em geral, apresentadas em listas e elementos constituintes de mercadorias aparecem nas embalagens em forma de tabelas).

Além dessa relação interna entre os eixos da Matemática, atividades como as descritas acima também possibilitam articulações extramatemáticas com outras áreas do conhecimento tais como Geografia (receitas típicas das diferentes regiões ou

estados brasileiros distintos, por exemplo) e Ciências (composição química dos elementos constituintes de materiais).

Pode-se ainda articular com o trabalho relativo ao componente curricular Língua Portuguesa. Por exemplo, ao se trabalhar as receitas culinárias, pode-se iniciar com uma atividade em que as crianças sejam desafiadas a escrever em dupla os ingredientes de um determinado alimento e o professor pode, ao recolher tais tentativas de escrita, colocá-las no quadro e refletir coletivamente sobre quais letras estão faltando, quais letras precisam ser trocadas. No trabalho com embalagens, pode ser realizado um bingo de embalagens. Pode-se também realizar atividades de leitura das receitas para produção do alimento, em que as crianças vivenciem as estratégias de leitura própria desse gênero (leitura por partes para seguir as instruções). Além disso, pode-se também organizar um livro de receitas de comidas por meio de pesquisas na comunidade de “pratos” aprendidos através de receitas orais. Pessoas da comunidade podem ser convidadas a ir explicando como é a comida e coletivamente o grupo pode transformar a receita oral em receita escrita.

Enfim, muitas são as possibilidades de interdisciplinaridade no trabalho com o eixo das grandezas e medidas, por exemplo. Também mantendo articulações com o componente curricular Língua Portuguesa, tem-se o enfoque da grandeza tempo, a

partir do estudo de relações temporais em narrativas (como contos, fábulas e lendas) e em relatos (como biografias, notícias, relatos pessoais). Nas Ciências Naturais, o estudo da alimentação e de diversas energias (como a eólica, hidráulica, solar, térmica, sonora), bem como de fenômenos diversificados (como a chuva, as enchentes, os alagamentos, as queimadas, o deslizamento de barreiras e o aquecimento global) e de micro-organismos e medicações oportuniza uma rica articulação com esse eixo matemático. A exploração de noções de espaço e tempo, na qual o entendimento de grandezas diversificadas se faz necessário, é possível na articulação com a Educação Física e também com a História. A percepção de características físicas (de pessoas e ambientes), explorada no estudo de Artes, também se ampara na compreensão de grandezas (como comprimento e área, dentre outras) e da comparação entre as mesmas.

Em livros didáticos de matemática para o Ensino Fundamental, pesquisas também têm evidenciado laços de colaboração e reciprocidade entre matemática e outras áreas de conhecimento. Santos e Teles (2011) ana-

lisaram atividades que abordam conteúdos relacionados às grandezas e medidas em situações envolvendo contextos socioambientais em coleções de livros didáticos de matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa revelou que, embora de maneira “simplista”, mas criativa, as abordagens dos livros didáticos têm valorizado a necessidade de uma educação voltada para a compreensão dos fenômenos que envolvem o homem e o que ocorre no seu mundo. A articulação entre matemática e ciências dá-se, por exemplo, a partir de textos propostos nas atividades analisadas. Com frequência são encontradas atividades em livros didáticos, onde são expostos textos retirados de revistas, jornais, enciclopédias para contextualizar os conceitos matemáticos.

Além de promover o trabalho que articula Matemática e Ciências, a presença dos textos estimula as tentativas de leitura autônoma das crianças, contribuindo também para a consolidação das correspondências grafofônicas. Para isso, no entanto, é preciso que o professor desafie as crianças a tentarem ler, seja em situações individuais, seja em duplas, antes de fazer a leitura em voz alta.

$$A + B - C \times D = ?$$



O professor pode pedir que as crianças leiam e digam o que o texto está dizendo, quais são as informações que aparecem, que palavras as crianças conseguem ler, no caso das que ainda não estão plenamente alfabetizadas.

No entanto, as pesquisadoras alertam que se faz necessário conhecer bem o objeto matemático a ser contextualizado, para evitar inadequações. Não se pode perder os focos do ensino, abandonando os conceitos que se quer ensinar em um componente e centrando apenas em outro componente curricular. Santos e Teles (2011) destacam que o desafio é não descaracterizar os objetos do saber da Matemática, porém, redescobri-los para dar significado ao que está sendo estudado. Vários fatores podem interferir diretamente no desenvolvimento do processo de contextualização do objeto do saber, que, de certa forma, é construído e influenciado pelas concepções e impressões de quem o constrói, do professor, do aluno e do meio social, o que pode desencadear efeitos didáticos indesejáveis.

Ainda nesta perspectiva de integração entre diferentes áreas do saber, Santos e Teles (2012) realizaram um estudo que mapeou a presença de atividades que articulam Simetria e Artes Visuais, em 17 coleções de livros didáticos de Matemática para os anos iniciais do ensino fundamental. As autoras evidenciaram que as coleções têm buscado, através das conexões entre Artes Visuais e Geometria, trilhar um caminho no qual

a aprendizagem da Matemática seja mais prazerosa e significativa. Ao mesmo tempo, sinalizam para a possibilidade de criação de laços de colaboração e reciprocidade entre essas áreas de conhecimento, visto que os livros didáticos podem oportunizar o acesso a obras de artistas como Escher, Odetto Guersoni e outros.

Assim, ao ler determinado texto, podemos ter acesso a conhecimentos de áreas variadas e acesso a diferentes linguagens. O estudo de Santos e Teles (2012), por exemplo, destaca a utilização de textos instrucionais, como os que ensinam a fazer dobraduras.

Tal tipo de atividade pode ser ressignificada pelo professor, que pode propor que as crianças leiam o texto e com base nele produzam, por exemplo, bandeirinhas para enfeitar a festa junina da escola ou outros objetos que estejam sendo ensinados no texto. As crianças, assim, seriam desafiadas a ler a parte verbal e articular com as imagens, ajudando-as a desenvolver essa capacidade que é tão importante nos dias atuais. Tal desdobramento também daria sentido à leitura do texto.

Ressaltamos que uma das grandes contribuições do trabalho articulado entre as diferentes áreas do conhecimento é a possibilidade de desenvolver nas crianças habilidades e conceitos diversificados de modo que sejam alfabetizadas e letradas, ampliando suas percepções do mundo que vivem com maior autonomia.

Referências:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Acervos complementares**: as áreas de conhecimentos nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

CORCINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

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.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 2ª ed. São Paulo: Ed. Papirus, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 2ª ed. São Paulo: Ed. 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.

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, Daniela e TELES, Rosinalda. **Temática socioambiental e as grandezas e medidas**: contexto ou pretexto? XIII Inter American Conference on Mathematics Education (XIII Conferencia Interamericana de Educación Matemática. Recife, Brazil, June 26-30, 2011.

SANTOS, Luciana Ferreira e TELES, Rosinalda. **Pintar, dobrar, recortar e desenhar**: o ensino da Simetria e Artes Visuais em livros didáticos de matemática para o ensino fundamental. *Bolema*, Rio Claro (SP), v.26, n. 42 A, p.291-310, abril 2012.

Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades

Telma Ferraz Leal
Juliana de Melo Lima

Como vimos discutindo anteriormente, diferentes modalidades de organização do trabalho pedagógico podem perpassar o planejamento do ensino. É com base nos objetivos estabelecidos e nos tipos de conhecimentos a serem ensinados que o professor escolhe como vai organizar sua rotina, como vai tratar das temáticas propostas em um determinado período de tempo escolar.

O professor pode, por exemplo, em um período de quinze dias, realizar atividades permanentes de leitura de contos de fada, ao iniciar cada aula, e promover situações de jogos de alfabetização no horário após o recreio. Nesses mesmos dias, o docente pode desenvolver um determinado projeto didático, sempre após a hora da leitura, centrado em um tema que integra dois ou três componentes curriculares. Por exemplo, combinar com os estudantes a realização de um trabalho sobre os espaços de lazer no bairro, em que tenham que pesquisar quais são os espaços de lazer, como estão suas condições e o que fazer para melhorá-los. Neste tipo de

situação, os estudantes, se estiverem engajados no projeto, podem planejar como vão realizar a pesquisa (fontes, estratégias de coleta de dados), como vão sistematizar as informações, que ações vão realizar para chegar aos objetivos: conhecer e divulgar para a comunidade quais são os espaços de lazer e conseguir melhorias nesses espaços. Eles podem produzir coletivamente textos variados de divulgação desses espaços de lazer para distribuir na comunidade (folhetos, cartazes) e produzir cartas de reclamação para a Prefeitura em relação aos espaços não preservados, para serem entregues em um evento planejado na escola.

O projeto didático, neste caso, aparece 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, assim como de 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.

Essa 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;
 - exige participação dos estudantes em todo o desenvolvimento das ações;
4. estimula cooperação, com responsabilidade mútua;
5. estimula a autonomia e a iniciativa;
6. exige produção autêntica, resultante das decisões tomadas;
7. 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.

Vê-se, portanto, que o professor é um mediador, mas tem papel central de coordenar o trabalho, problematizar e orientar as crianças durante todo o percurso. Desse modo, o docente precisa considerar as possibilidades, necessidades e características dos alunos. Precisa também romper com a fragmentação dos conhecimentos que muitas vezes é presente na escola. Diante de um determinado problema, pode ser necessário mobilizar conceitos relativos a diferentes componentes curriculares, favorecendo um estudo multidisciplinar. Contudo, 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. Não é necessário 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;
- b) problematização – o projeto deve ser originado em algum problema a 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 levam a transformações individuais e coletivas;
- d) experiência – os conhecimentos prévios devem ser mobilizados para a realização das atividades e para subsidiar as novas aprendizagens;
- e) pesquisa – a resolução 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; organização de uma Feira Literária...).

Um exemplo de projeto didático que pode ajudar a refletir sobre tais princípios foi desenvolvido por Ivanise Cristina Calazans (Escola Municipal Nova Santana, Camaragibe – PE):

“Em comemoração aos 30 anos de Camaragibe, resolvi realizar um projeto didático interdisciplinar com a turma. Eu tinha a ideia, mas precisava do envolvimento deles na construção do planejamento do projeto. Então, conversei sobre o projeto, dizendo que iríamos estudar Camaragibe e, para iniciar, faríamos uma aula passeio na cidade a fim de conhecer alguns lugares. Os estudantes ficaram bastante entusiasmados. Sendo assim, aproveitei para fazer o levantamento de hipóteses com a seguinte pergunta: o que vocês vão ver nesse passeio? Surgiu uma tempestade de hipóteses: casa, carro, metrô, parque, prefeitura, lojas, supermercados, farmácias, mercado público, escola, banco, igreja. Dessa forma, tive como saber os conhecimentos prévios dos mesmos sobre a cidade. No passeio, comprovaram suas hipóteses e ampliaram seus conhecimentos, olhando de forma mais atenta para o que tinha na cidade. Na sala de aula, cada um relatou oralmente o que achou do passeio. Lancei a seguinte pergunta: O que vamos estudar sobre Camaragibe no nosso projeto? Ficaram confusos. Então, perguntei: Vocês moram em Camaragibe? Uns responderam que sim, outros que não. Questionei se moravam em Camaragibe. Novamente, uns falaram que sim, outros que não, outros disseram que não sabiam e disseram os nomes dos bairros. Então, disse para eles: Vamos conhecer onde vocês moram e descobrir se é Camaragibe ou não? Vamos conhecer quais são os bairros de Camaragibe? Vamos conhecer os locais onde vocês moram? Eles concordaram. Continuei dizendo que tudo isso seria dentro do projeto e que ele precisava de um nome. Após várias sugestões, ficamos com: “Eu e o lugar onde moro”. Eles aceitaram. Eu propus que no final do projeto produzíssemos um *poema coletivo* sobre a cidade, a ser apresentado na *Feira de Conhecimento*. Eles gostaram da ideia. Agora, só restava sistematizar o projeto, listando os objetivos que precisavam ser atingidos nos diversos

componentes curriculares contemplados, bem como as múltiplas atividades a serem realizadas. Combinamos que iríamos estudar, em cada bairro que eles moravam: o que tinha no bairro (lojas, hospitais, escolas, igrejas...), o relevo, o clima, os tipos de moradias, os problemas (lixo, dengue...). Decidimos que iríamos utilizar, na pesquisa, mapas, textos de jornais, entrevistas, visitas aos locais. As produções foram diversas: listas (individuais e coletivas, orais e escritas); relatos (orais e escritos); textos não verbais (fotografias, desenhos); convites; poemas. Realizamos leituras de palavras e de textos, no decorrer das atividades. Utilizamos, além dos materiais que tinham sido combinados anteriormente: livros didáticos, livros literários, cartazes, CD, atividades fotocopiadas, jogos temáticos, jogos populares, data show, DVD, quadro, marcador de quadro branco. O resultado positivo deveu-se ao fato de ter a participação dos estudantes no planejamento e elaboração do projeto. Eles se envolveram porque se sentiram parte do trabalho.”

O relato de Ivanise descreve uma experiência que foi provocada pela professora. As crianças, no entanto, consideraram as ideias boas. É interessante destacar também que as questões que orientaram o trabalho foram formuladas em decorrência do que ela observou na conversa com as crianças. Muitas delas não sabiam que moravam em Camaragibe, pois confundiam o conceito de cidade e de bairro. Portanto, não sabiam relacionar os dois conceitos. Por outro lado, ela observou que muitos

deles não conheciam bem os locais onde moravam, pois não sabiam o que tinha no bairro, quais eram suas possibilidades e problemas.

A docente, então, propôs um trabalho voltado para que eles conhecessem o bairro onde moravam, entendessem que existem diferentes bairros na cidade e que havia semelhanças e diferenças entre eles. Ela pretendia que eles valorizassem a cidade, mas também identificassem seus problemas. Para isso, realizaram

diferentes atividades, envolvendo oralidade, leitura e escrita, e mobilizando conhecimentos relativos a outros componentes curriculares, sobretudo História e Geografia.

Ao realizar atividades de leitura e escrita de listas (o que tem no bairro, por exemplo), as crianças mobilizavam os conhecimentos relativos ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética, pois precisavam registrar. Ao propor tal tipo de atividade, o professor pode estimular as crianças a tentarem entender as relações entre as letras e os sons que elas representam (fonemas). No caso das crianças que já dominam o Sistema de Escrita Alfabética, tal tipo de atividade favorece bastante as reflexões sobre as convenções ortográficas. Elas fizeram tal tipo de tentativa na escrita de uma lista que fazia parte de um trabalho com objetivos mais amplos.

Nas atividades de leitura de textos sobre os conceitos que estavam sendo construídos (relevo, clima, bairro, cidade) e sobre a própria cidade, diferentes estratégias de leitura estavam sendo contempladas (localização de informações, elaboração de inferência, estabelecimento de relações de intertextualidade...), tendo em vista finalidades claras: conhecer a cidade e seus bairros.

As atividades que envolveram a produção de relatos orais de situações

vivenciadas nos bairros foram propícias ao desenvolvimento da oralidade, que é um eixo fundamental para a construção de conhecimentos em diferentes áreas do saber.

O trabalho de leitura e produção de textos literários, sobretudo poemas, também foi essencial, para ajudar as crianças a perceberem diferentes recursos linguísticos que provocam efeitos de sentido nos textos produzidos. A proposta de construção de um poema a ser divulgado na feira de conhecimentos da escola enriqueceu mais ainda o trabalho realizado, pois as crianças tiveram um propósito concreto para a realização de todo o trabalho e uma forma de socialização do que aprenderam.

Outros produtos poderiam ter sido planejados com as crianças, como, por exemplo, organizar textos informativos

Nos cadernos da unidade 7, o fenômeno da heterogeneidade é discutido.



para a comunidade sobre os serviços que estão disponíveis em cada bairro. Poderiam também ter identificado as principais necessidades das pessoas do bairro para pensar em estratégias para resolver os problemas.

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.

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.

LEITE, Lúcia Helena. Pedagogia dos projetos. **Revista Presença Pedagógica**, no 8, 1998, pág. 24-33.

Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens

Juliana de Melo Lima
Telma Ferraz Leal
Rosinalda Teles

Dentre as variadas formas de organização do trabalho pedagógico, trataremos, neste texto, das discussões sobre sequência didática. Temos visto que vários teóricos, como Machado e Cristovão (2006), Zabala (1998), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Lerner (2002), discutem sobre tal modo de estruturar as ações didáticas. Segundo Machado e Cristovão (2006, p. 554)

“[...] a sequência didática é defendida como uma abordagem que unifica os estudos de discurso e a abordagem dos textos, implicando uma lógica de descompartmentalização dos conteúdos e das capacidades: elas deveriam englobar as práticas de escrita, de leitura e as práticas orais.”

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”.

Já, de acordo com Lerner (2002, p. 89), “as sequências de atividades estão direcionadas para se ler com as crianças diferentes exemplares de um mesmo gênero ou subgênero, diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre um mesmo tema” (p. 89).

Nery (2007, p. 114), por sua vez, 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”.

Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), ao abordarem especificamente o ensino da língua materna, referem-se à sequência didática como um

“conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. Estas permitem uma maior sistematização do ensino e da aprendizagem, “com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (2004, p. 97).

Diante disso, o que precisamos definir ao optar por trabalhar em sala de aula com sequências didáticas?

Um primeiro aspecto é o objetivo que pretendemos alcançar diante das necessidades dos alunos. Qual a minha intencionalidade diante do ensino?

Outra escolha é em função dos objetivos didáticos estabelecidos, os quais articulam as situações de ensino. O eixo de articulação da sequência é um tema? É um conteúdo didático específico? É um gênero textual?



Qualquer uma dessas escolhas pode originar trabalhos sistemáticos e abranger diferentes aprendizagens, mas o foco de articulação é o que dá à sequência a noção de totalidade. Por exemplo, se o foco é um tema, como animais em extinção, as crianças podem ler textos variados, como textos didáticos, notícias, notas informativas de revista, pesquisar em sites de internet. Desse modo, ao mesmo tempo em que elas estão aprendendo sobre os animais e desenvolvendo atitude de preservação, elas estão desenvolvendo capacidades variadas de produção e compreensão de textos orais e escritos e se familiarizando com diferentes gêneros textuais. Atividades de escrita dos nomes dos animais em fichas para construção de um mural podem ajudar no processo de apropriação do sistema alfabético. A organização de um dicionário temático sobre os animais pode ajudar a trabalhar as letras do alfabeto. Enfim, ao mesmo tempo estarão sendo contemplados conhecimentos dos componentes curriculares Ciências e Língua Portuguesa. Dependendo das informações e textos selecionados, podem estar em foco conceitos da área de Matemática (tamanho dos animais, tempo de vida, dentre outros). Embora todos esses conhecimentos estejam sendo apropriados, a continuidade e a totalidade da sequência é o tema: animais em extinção.

Se o foco de articulação é um conteúdo específico, como a convenção ortográfica

de uso do C e QU, as possibilidades de articulação entre áreas são menores, mas é possível nas atividades previstas ter leitura de textos sobre temas variados, brincadeiras e jogos que estimulem a leitura das regras, dentre outros. Nesse caso, o que vai ligar uma atividade à outra é a busca pela apropriação, por parte da criança, desse conhecimento específico, que é também parte do que ela precisa aprender na escola.

Quando o foco de articulação da sequência é o gênero textual, as atividades giram em torno de um dado gênero. Por exemplo, pode-se realizar uma sequência com o gênero conto de fadas. Neste caso, é fundamental que os estudantes leiam vários contos de fada, individualmente ou em grupo, para ampliar seus repertórios de textos literários, desenvolvam o gosto pela leitura, desenvolvam estratégias de compreensão de textos. É importante também que analisem e discutam sobre o que é um conto de fada, quais são suas finalidades, quem são as pessoas que escrevem contos, quais são os temas mais comuns nos contos de fadas, como eles se organizam. É possível também chamar a atenção em alguns contos de fada para recursos linguísticos utilizados. A produção de contos também pode fazer parte da sequência, como forma de os estudantes se inserirem como autores, como agentes que interagem por meio da escrita. Temas variados perpassam os contos de fada e podem ser objeto de discussão no

momento das discussões dos textos, mas o foco principal é na apropriação do gênero.

É possível ainda mesclar tais tipos, propondo, por exemplo, uma sequência didática para trabalhar reportagens sobre preconceito. Neste caso, a sequência além de aprofundar o estudo do gênero, também aprofunda os conhecimentos do tema. A interface entre Língua Portuguesa e outros componentes curriculares, neste caso, é ainda mais profunda.

No momento do planejamento das sequências, é preciso, ainda, levar em consideração outras dimensões como: o tempo destinado, as etapas de desenvolvimento, os tipos de atividades, as formas de organização dos alunos, os recursos didáticos para utilização, as formas de avaliação.

Nos exemplos dados nos parágrafos acima, foi possível verificar que diferentes tipos de conhecimentos podem ser apropriados em atividades organizadas em sequências, contemplando, tal como discutido nos PCN (BRASIL, 1997, p. 74), conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes.

As sequências didáticas também tendem a efetivar interações favoráveis às aprendizagens, partindo-se do pressuposto de que, como é dito por Corcino (2007, p. 59), "o conhecimento é uma construção

coletiva e é na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem vai se dando”.

Assim, ao propormos o trabalho por meio de sequências didáticas precisamos, da mesma forma como ocorre com qualquer outra modalidade de organização do trabalho pedagógico, planejar o ensino de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos.

Outro destaque que já foi discutido anteriormente são as relações estabelecidas entre os conteúdos selecionados das diferentes áreas do conhecimento, bem como a articulação entre elas. Identificar o que é possível ser trabalhado dentro de uma atividade nas diferentes áreas do currículo requer um olhar atento sobre os direitos de aprendizagem de cada área. Devemos considerar também o tempo destinado ao trabalho com sequências que podem variar em função do que os alunos precisam aprender, do desenvolvimento do trabalho, da mediação do professor durante as atividades, dos objetivos alcançados, do acompanhamento dos alunos durante o processo.

Pensar nas atividades propostas também requer um monitoramento das aprendizagens realizadas, envolvendo de forma intencional, atividades mais introdutórias, de aprofundamento, de sistematização, com diferentes níveis de progressão.

Ao planejar cada etapa da sequência é necessário monitorar as etapas anteriores para se ter um maior direcionamento das atividades seguintes, possibilitando vivências diversificadas, sejam elas de organização dos alunos, dos tipos de atividades, a exemplo de leituras em voz alta, compartilhada ou silenciosa, ou atividades de produção textual em duplas, individualmente, coletiva.

Em relação às etapas do desenvolvimento de situações didáticas precisamos considerar alguns princípios.

Leal, Brandão e Correia (2009), ao analisarem textos teóricos sobre o tema e experiências didáticas de professores fizeram uma sistematização de alguns princípios que regem as sequências didáticas que são organizadas em uma perspectiva sociointeracionista. As autoras perceberam que um dos princípios básicos é a problematização na resolução de problemas. Outros princípios também foram enfatizados: ensino centrado na interação, através de atividades em pares; ensino reflexivo, com ênfase na explicitação verbal, que favorece a argumentação em sala de aula; sistematização dos saberes em que são valorizados os conhecimentos dos alunos.

Lima (2011) apontou, além dos princípios elencados acima, outros como o favorecimento da argumentação, incentivo à participação dos alunos e diversificação de estratégias didáticas.

Ribeiro, Azevedo e Leal (2011), em outra investigação, evidenciaram como princípios, o aspecto formativo do processo de realização da sequência (planejamento e avaliação), o favorecimento da autoavaliação, o favorecimento da metacognição e o desenvolvimento atitudinal. Nessa pesquisa, as autoras entrevistaram docentes que tinham desenvolvido sequências em que o planejamento era coletivo. As docentes, em seus depoimentos, salientaram aspectos muito importantes da prática pedagógica, conforme pode ser ilustrado pelos trechos a seguir:

"A gente não chegou direto pra trabalhar reportagem. A gente trabalhou o que era o jornal, os cadernos, né? Teve trabalho pra diferenciar o que é o... a reportagem, o que é a manchete, eles, no final, eles já conseguiam identificar até o olho da reportagem (...) A inserção de falas, quem tá dizendo isso dentro da reportagem. É a pessoa que foi entrevistada pelo repórter? A questão da idade, que geralmente vem: "José Antônio, 18" (...) Então foram coisas que a gente foi descobrindo, durante a sequência, (...) e, no final, o resultado foi bastante positivo. Trabalhamos a questão da imagem: qual a importância da imagem ali? Se aquela reportagem tivesse sem a imagem, isso ia contribuir para a... a interpretação do leitor? Então todo esse trabalho, que a gente fez, durante a sequência, fez com que o resultado final fosse positivo. Trabalhamos... é... uma mesma reportagem em jornais diferentes, como é que aquela mesma notícia pode tá sendo dada de forma diferente, dependendo do jornal que está abordando. E... foi uma discussão bastante rica, acho que, no final, a gente chegou a... além de ler, eles chegaram a fazer reportagens com tema específico, né? Onde a gente trazia a proposta do tema, fazia todo um trabalho antes, e depois (...) a gente fez a reportagem.

Eu vejo a sequência como uma continuidade, né? (...) daquilo que você propôs naquele dia, naquele mês, naquele ano. Então, a gente tem um trabalho que é difícil de você escorregar, porque ele tá tão arrumadinho...

Ah, eu acho que as atividades que você realiza, você vê o aluno, se o aluno tá interagindo, ou não, com o conhecimento. É ele realmente tá ali, envolvido com aquilo. (...) Eu acho que importante é isso. É o... a própria vivência.

E pro... teve um menino que... às vezes, a gente se surpreende com uma coisa, né? Que ele, que ele, não era muito interessado não, mas ele ficou tão interessado nessa atividade que ele trouxe um jornal...

Eu vi o resultado, eu vi o interesse do aluno e, modéstia parte, eu aprendi a fazer junto com eles, (...) tanto eu aprendi, como eles aprenderam. Então não dá pra dizer que não vá utilizar mais, se o resultado foi tão positivo.

É... o ponto positivo seria o planejamento mais organizado, né? (...) Esse momento de estudo, ele é muito importante e ele devia acontecer em todas as escolas, né?

E, assim, havia um entusiasmo, sabe? Aquele momento que era a hora da produção, de construção. Quando a gente tava trabalhando a sequência didática reportagem impressa, era uma festa.

Demonstravam! No caso da reportagem, (...) você percebia um interesse maior, tinha a ver com a identificação deles com o tema que estava sendo trabalhado. (...) houve interesse acredito que nas duas sequências que eu estou relatando, (...) e no momento que eu percebia que eles já estavam cansados ou "isso de novo?", aí eu retomava o que a gente já tinha feito, dizia a importância da gente continuar, e que ia ter um fechamento aquela atividade. E esse fechamento só seria possível se a gente desse sequência ao que tava planejado."

Os depoimentos coletados por Ribeiro, Azevedo e Leal (2011) foram fruto de um trabalho coletivo em que as professoras

planejavam coletivamente. As docentes estudavam e podiam planejar com mais segurança. Nos casos citados, as sequên-

cias eram focadas em gêneros textuais específicos, mas foram escolhidos temas relevantes que empolgaram as crianças.

Schneuwly e Dolz (2004) propõem que devemos promover situações de leitura, produção de textos e reflexões sobre os aspectos sócio-discursivos, composicionais e estilísticos dos diferentes gêneros nas sequências didáticas. Foram essas dimensões do gênero que as professoras exploraram em suas aulas, de modo articulado à discussão sobre os temas dos textos lidos. Foram relatadas sequências didáticas focadas em reportagens, cartazes educativos, cartas de leitores, cartas de reclamação, debates, planejados em encontros de estudo no âmbito do Projeto de Pesquisa “Argumentação na escola: do diagnóstico às práticas produtivas”, coordenado por Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão e financiado pelo CNPq. Em cada sequência um ou mais temas eram explorados nas atividades de leitura e de produção de textos, como, por exemplo, brincadeiras de meninos e de meninas (sequência com

foco em debate), alimentação (sequência com foco em cartaz educativo), adoção e preconceito (sequência com foco em reportagem), dentre outros.

Schneuwly e Dolz (2004) também afirmam que podemos explorar os mesmos gêneros em diferentes etapas da escolaridade, de modo adequado às necessidades dos alunos e finalidades de uso, numa proposta de aprendizagem em espiral. Portanto, o trabalho com os gêneros pode ser desenvolvido de modo que diferentes gêneros sejam trabalhados em todos os anos de escolaridade, não esgotando suas possibilidades de ensino e reflexão.

Os trechos de entrevista citados foram relativos ao desenvolvimento de sequências didáticas organizadas com base nas sugestões de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Assim, para cada sequência foi realizada uma avaliação inicial, que envolvia uma exploração prévia do gênero e a produção de um texto do gênero. Com base nessa avaliação, foram planejados e desen-



Na unidade 7, há discussões sobre progressão.

volvidos os módulos, que são as atividades didáticas, considerando-se os objetivos e a avaliação final. Princípios sociointeracionistas respaldam o trabalho.

Esse tipo de proposta busca que os alunos possuam uma regulação maior sobre sua própria aprendizagem. Desse modo, os alunos se tornam mais 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.

A motivação em participar dos diferentes momentos também é outro importante princípio desenvolvido nessa proposta. Os alunos são motivados a expor o que pensam, seja oralmente ou por escrito. Numa perspectiva sociointeracionista, o incentivo à explicitação do que estão aprendendo, pensando sobre o trabalho com os gêneros, proporciona entender como os diferentes textos que circulam socialmente são percebidos pelos alunos nos seus diferentes contextos.

O princípio da diversificação de atividades também está presente na sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O modelo permite momentos de modularização em que diferentes exercícios nos diferentes eixos do ensino são priorizados. Dessa forma, os alunos podem se apropriar dos instrumentos e noções em diferentes momentos e de formas variadas (individual, em grupo,

em dupla). Não há assim uma limitação das aprendizagens em determinada etapa. Esse modelo possibilita vivenciar diferentes estratégias de organização do ensino no decorrer da sequência.

Com o transcorrer das atividades, há atendimento ao princípio de progressão. Os alunos se apropriam gradativamente da linguagem que cada gênero utiliza em diferentes contextos e com participação de diversos interlocutores. Os alunos se envolvem de modo gradativo nas situações em que os gêneros circulam. Assim, eles, ao vivenciarem o trabalho com sequência didática, refletem sobre a língua, seus usos, as práticas sociais em que os diferentes gêneros circulam.

Podemos perceber também que a organização do ensino numa perspectiva sociointeracionista abordada neste modelo de sequência favorece uma tomada de consciência no aluno acerca dos seus próprios processos de aprendizagem, pois eles avaliam constantemente o que aprendem na escola. Tais estratégias de reflexão devem ser voltadas tanto para a reflexão do próprio professor quanto dos alunos aprendizes.

A explicitação da proposta do trabalho aos alunos, tendo em vista o levantamento das expectativas diante do que será fruto de aprendizagem e o desenvolvimento do processo através de um plano de ação e negociações possíveis, é um momento importante da sequência.



Outro princípio importante é o levantamento dos conhecimentos dos alunos diante da proposta. O que os alunos já sabem? O que precisamos delimitar durante o trabalho? Nesse sentido o professor pode utilizar, para mapear os conhecimentos dos alunos, atividades diagnósticas, num processo avaliativo, seja de forma escrita ou oral, através de conversas sobre os conteúdos enfocados. Uma possibilidade é uma atividade de escrita, uma discussão sobre determinado tema. Esse levantamento dos saberes dos alunos fornece ao professor pistas para que possa intervir melhor no processo de aprendizagem.

A partir do mapeamento realizado pelo professor, as informações passam a ser

fundamentais para as definições do conjunto de atividades, selecionando os recursos necessários, as possibilidades de variação das atividades e organização dos alunos.

A mediação do professor também se torna um aspecto necessário. Em que momentos da sequência podemos atuar de forma mais pontual? Quais conteúdos posso explorar de forma mais sistemática e em que momento? Como posso ampliar as situações de aprendizagem? Quais as orientações que posso desenvolver durante as atividades? Quais as perguntas que devo fazer aos alunos? Elas levam à reflexão e à problematização do conhecimento? Quais os níveis dos desafios que posso propor?

Referências:

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CORCINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

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.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perussi Alves. & CORREIA, Edla Ferraz. **Prática docente e formação do leitor no Ensino Fundamental: análise de uma experiência com foco em reportagens**. Recife: (Prelo), 2009.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Juliana de Melo. Os critérios adotados por crianças para avaliar as práticas de suas professoras. **Dissertação de Mestrado**. Pós-Graduação em Educação da UFPE. Recife: UFPE, 2011.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis) curso – LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set/dez. 2006.

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.

RIBEIRO, Eleriza Melquiades; AZEVEDO, Juliana Lima; LEAL, Telma Ferraz. **O ensino organizado por sequências didáticas voltadas para os gêneros discursivos, sob o ponto de vista de professoras do Ensino Fundamental**. 2011 (Submetido).

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

COMPARTILHANDO

Planejamento do ensino: Alimentação saudável? Hum! Faz bem!

Professora: Priscila Angelina Silva da Costa Santos
Escola Municipal Maurício de Nassau (Recife)
Ano: 2º ano do 1º ciclo (ano 2 do Ensino Fundamental)

Objetivo geral: Compreender a importância dos alimentos em nossas vidas, tendo em vista a aprendizagem de hábitos saudáveis, capazes de (re)construir conceitos, procedimentos e atitudes.

Objetivos específicos:

- ler conto, realizando antecipações de sentidos;
- narrar oralmente o desfecho de uma história;
- ler e produzir receitas culinárias;
- refletir sobre as características do gênero receita culinária;
- compreender a relação do homem com os alimentos ao longo da história;
- conhecer os alimentos típicos da região onde vive;
- compreender as medidas usadas em receitas culinárias;
- compreender o conceito de alimentação saudável;
- construir uma pirâmide alimentar, considerando o conceito de alimentos saudáveis.

Disciplina(s) envolvidas: Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática.



Procedimentos:

1º Momento

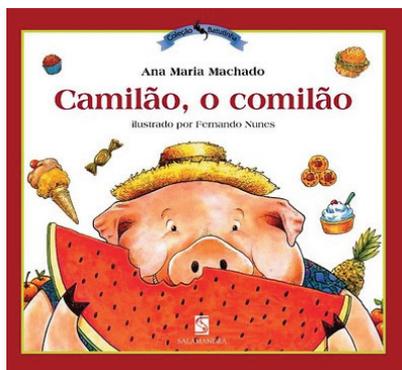
Apresentar a capa do livro “Camilão, o comilão”, de Ana Maria Machado (Editora Salamandra). Conversar sobre as antecipações de sentido: O que será que vai acontecer nesta história? Quem pode adivinhar?

Ler o livro “A história fala de um porco que pede comida para todos os seus colegas bichos até encher uma cesta”.

Fazer pausas durante a leitura; conversar sobre as antecipações feitas: O livro conta a história que vocês tinham pensado? Vocês estão gostando? O que será que vai acontecer?

Conversar sobre a parte do texto lida. Pode-se pedir aos alunos que lembrem a sequência de alimentos que está na cesta e conversar sobre se eles gostam dos alimentos citados.

Conversar sobre as quantidades expressas no livro (dúzia, meia dúzia etc.), verificando se os alunos sabem o que significa cada expressão.



Camilão, o comilão
Autor (a): Ana Maria Machado
Ilustrador: Fernando Nunes
Editora: Salamandra

“Camilão, o comilão” conta a história de um porco bem guloso, preguiçoso e muito bem humorado. Certo dia, o leitão resolve sair pedindo alimentos para os animais que encontra no caminho, e num passeio divertido, ele ganha melancia, abóbora, leite, queijo, espiga de milho, banana, mel e outras guloseimas dos amigos. Depois, ele resolve retribuir a gentileza fazendo uma festa com os alimentos que recebeu e convidar os animais que contribuíram. O livro cita diversos alimentos, utilizando expressões como: dúzia, meia dúzia e etc. A obra dá margem para o trabalho sobre os diversos tipos de alimentos, como cereais, frutas e verduras, bem como para reflexão de uma alimentação saudável.

2º Momento

Continuar a leitura do livro “Camilão, o Comilão” de Ana Maria Machado.

Parar a leitura antes de finalizar e solicitar aos alunos que desenhem o final da história.

Pedir que cada um conte como pensou o final da história.

Ler a parte final do livro.

3º Momento

Ler imagens de diversos momentos de refeições e conversar sobre as imagens (Ver livro de história – “Projeto Prosa”, 2º ano, ou outro suporte textual).

Apresentar uma pirâmide alimentar, explicar o que significa e pedir que as crianças realizem a atividade prevista na ficha para estudo na classe (Anexo I).

Solicitar que os alunos pesquisem imagens de alimentos (atividade de casa). Explicar que as imagens irão compor a pirâmide alimentar que será construída pela turma coletivamente.

4º Momento

Construir coletivamente a pirâmide alimentar (colar pouco a pouco, refletindo com o grupo sobre as imagens dos alimentos pesquisados); decidir com as crianças onde cada desenho vai ser colado [Ver Anexo II – Foto] – o trabalho com a pirâmide pode ser retomado ao longo das aulas, tornando-se desse modo um instrumento de reflexão para a mudança de atitudes.

Propor aos alunos que façam o “diário da alimentação do dia”. Eles podem escrever ou desenhar o que comeram no dia (colocar a data e o alimento).

5º Momento

Ler texto sobre a alimentação ao longo da história (Ver livro “Projeto Prosa”, 2º ano, ou outro texto sobre o tema).

Socializar o que foi escrito em alguns diários (tarefa solicitada no dia anterior) – Selecionar quatro ou mais alunos por dia para socializar com o grande grupo suas refeições do dia anterior. refletir sobre o que foi relatado, localizando os alimentos na pirâmide alimentar e conversando sobre os alimentos que tenham sido colocados na pirâmide.

Solicitar aos alunos que realizem uma pesquisa sobre a culinária da região onde vivem, por meio de observação do que eles comem em suas residências e em consulta a outras pessoas.

6º Momento

Socializar oralmente os resultados da pesquisa sobre a alimentação da região.

Solicitar, que as crianças em dupla escrevam uma lista dos alimentos que lembrarem dentre as que foram discutidas (passar nas duplas para ajudar as crianças que não dominam o sistema de escrita).

Produzir uma lista dos alimentos no quadro, pedindo que cada dupla leia o que escreveu.

Discutir sobre onde cada alimento da lista está na pirâmide alimentar.

7º Momento

Ler uma receita para o grupo e conversar sobre o texto: para que serve? Por que precisamos saber os ingredientes? Para o que serve o modo de fazer?

Ler um texto de outro gênero e comparar, pedindo que as crianças digam quais são as diferenças entre os textos.

Colocar no quadro os ingredientes, reler e perguntar se eles sabem o que significam as palavras que indicam medidas.

Fazer uma atividade de medidas do livro didático.

Solicitar que os alunos pesquisem receitas saudáveis, pedindo que alguém registre a receita no caderno deles ou eles próprios escrevendo, se já dominarem o sistema de escrita.

8º Momento

Solicitar que as crianças socializem as receitas pesquisadas.

Discutir com a turma sobre quais receitas parecem ser mais saborosas; sugerir que organizem um livro de receitas com as receitas propostas.

Levar o grupo para a sala que tenha computadores para que eles digitem as receitas e possam organizar o livro (se não tiver computadores disponíveis, sugerir que, em duplas, as crianças passem as receitas para uma folha de papel pautado).

9º Momento

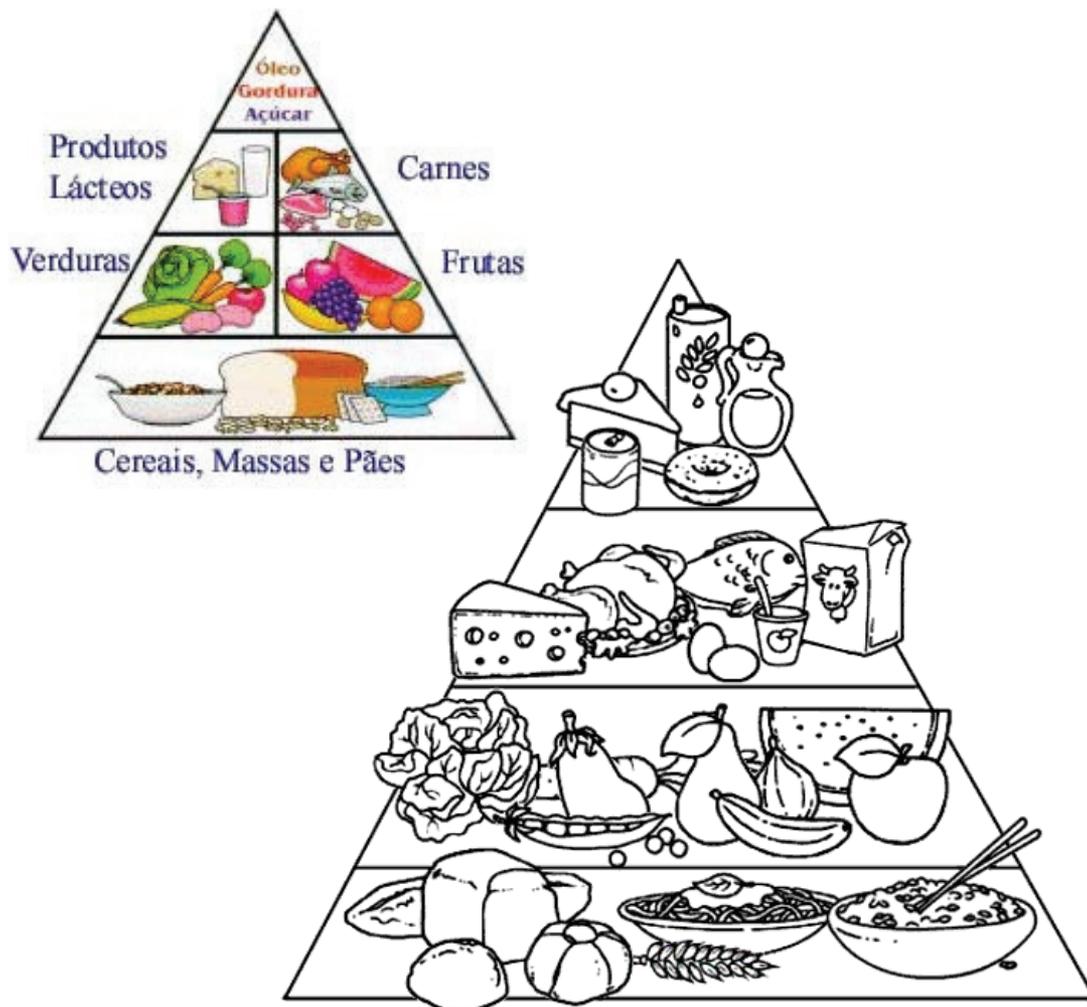
Solicitar aos alunos que tragam frutas, a fim de preparar com eles uma salada de frutas (Usar a cozinha da escola).

Em seguida, produção coletiva da receita, para inserir no livro de receitas.

Servir a salada de frutas.

Fazer a avaliação dos trabalhos realizados.

ANEXO I



Divida a pirâmide nos 6 grupos alimentares.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6

ANEXO II



Sequência didática: tirinhas na sala de aula

Professora: Rielda Karyna de Albuquerque
Escola Municipal Ubaldino Figueirôa (Jaboatão dos Guararapes/PE).
Ano: 2ª série

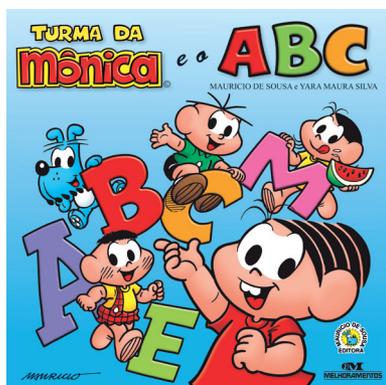
Obs. A sequência foi adaptada de: SILVA, Jorge L. Lira da. Tira em quadrinhos: DiverTI-RAS. In: **Diversidade textual: propostas para a sala de aula**. Recife, MEC/CEEL, 2008.

Passo-a-passo	Observações
<p>1º momento</p> <p>Leitura deleite: tirinhas da turma da Mônica.</p> <ul style="list-style-type: none">- Espalhe as tirinhas na sala antes das crianças entrarem.- Deixe as crianças observarem as tirinhas e peça que façam a leitura e depois conversem com os colegas, socializando as que mais gostaram.- Organize a turma em grupos com personagens da turma da Mônica. Cada grupo deverá montar o nome do personagem do seu grupo com o alfabeto móvel ou silábário e listar características dos personagens.- Proponha a construção de um livrinho de tirinhas da turma.	<p>Você poderá questionar se as crianças conhecem os personagens que receberam, de que personagem gostam mais.</p> <p>O professor pode realizar atividades com os nomes das personagens, refletindo sobre as semelhanças e diferenças entre as palavras (partes iguais da palavra, tamanho das palavras)</p>
<p>2º momento</p> <ul style="list-style-type: none">- Escolha uma tirinha e entregue para todos os alunos. Pedir que leiam em duplas. Caso alguma dupla não consiga ler ou não compreenda, mediar a leitura, ajudando-a.- Pergunte se gostaram da leitura, se já leram textos como esses antes, quem sabe onde podemos encontrar textos como esse (suporte textual), que outros personagens eles conhecem que podem também ser encontrados em textos como esse.- Analise o texto com as crianças, discutindo sobre os recursos e como eles ajudam no sentido do texto (desenhos, cores, tipos de balões, tipos de letras, outros recursos presentes na tirinha lida).- Entregue outras tirinhas, para que eles leiam, socializem com a turma o que cada dupla mais gostou;- Peça que cada dupla escolha uma das tirinhas e fale sobre a qualidade dos desenhos, sobre os tipos de balões, tipos de letras, sempre relacionando aos efeitos de sentido que provocam.	<p>Você pode levar suportes autênticos das tiras: gibis, jornais, revistas, sites (seções específicas), para que os alunos visualizem.</p> <p>Questionar se os alunos conhecem esses recursos e o que eles representam.</p>

Passo-a-passo	Observações
<p>3º momento</p> <p>Leitura deleite: tirinhas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leia o texto do livro didático: "Saiba como surgiram alguns personagens" fonte: GAZETA DO POVO. Curitiba, ano 24, n.1213, 18 de jul. 1998. Gazetinha, p. 5 (ou outro texto que trate sobre personagens de histórias em quadrinhos/tirinhas). - Proponha uma atividade de compreensão do texto no livro didático ou outro texto que trate sobre como surgiram personagens de histórias em quadrinhos / tirinhas. - Produza coletivamente um esquema com os conhecimentos que eles acumularam nos três momentos sobre as tirinhas. 	<p>Poderá propor que seja montado, na aula seguinte, um mural sobre as características dos personagens, no qual as crianças, em grupos, desenhem as personagens e caracterizem cada personagem de uma forma bem humorada.</p> <p>Verificar se o livro didático tem sequências envolvendo o gênero tirinha e usar as sequências que favoreçam as aprendizagens pretendidas.</p>
<p>4º momento</p> <p>Leitura deleite: tirinhas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retome o momento anterior sobre as características dos personagens. - Distribua tiras com tirinhas que tenham histórias com personagens diferentes para as duplas (ex: Mônica, Magali, Cebolinha, Cascão) e peça que os alunos analisem quais as suas características físicas e comportamentais (como se comportam, como falam, onde moram etc.) e depois socializem para os demais. - Proponha que, em duplas, as crianças listem as características do personagem de sua tirinha, usando o alfabeto móvel. - Proponha que as crianças organizem um mural sobre as personagens de tirinhas que eles já conhecem. 	<p>Ajudar as crianças a organizar o mural sobre as características dos personagens.</p>
<p>5º momento</p> <p>Leitura deleite: tirinhas com presença de onomatopeias e diferentes tipos de balões</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leia para o grupo algumas tirinhas expostas (precisam estar em tamanho ampliado ou que todas as crianças recebam o texto). - Analise o texto retomando a discussão sobre os recursos que estão presentes nas tirinhas (desenhos, cores, tipos de balões, tipos de letras). Depois, concentre a discussão no uso das onomatopeias. - Junto com as crianças, monte um cartaz com o que elas aprenderam sobre as tirinhas (suporte textual, finalidades, destinatários, forma como se organizam, recursos utilizados). 	<p>Procure estimular a participação dos estudantes, deixando que eles explorem os textos e conversem entre eles sobre o que estão observando.</p>

Passo-a-passo	Observações
<p>6º momento</p> <p>Leitura deleite: tirinha</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entregue aos grupos tirinhas recortadas e peça que ordenem os quadros. - Peça que cada dupla mostre para a turma a sua tirinha e fale se gostou ou não da tirinha. 	<p>É importante ressaltar que, para a construção do efeito de sentido, não é qualquer ordem dos quadros que pode ser aceita.</p>
<p>7º momento</p> <p>Leitura deleite: tirinha</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retome os momentos anteriores da sequência, relendo o esquema feito sobre o gênero e o painel sobre as personagens das tirinhas; perguntar se as crianças têm dúvidas ou perguntas sobre gênero tirinhas. - Proponha uma atividade de interpretação escrita de duas tirinhas: uma só de texto não-verbal e outra em que estejam presentes a linguagem verbal e não-verbal. - Distribua para os alunos tiras cujos balões estejam sem nenhuma fala; peça que eles produzam as falas para os balões. 	<p>É importante diversificar os tipos de perguntas: inferenciais, localização de informações, apreensão de sentido, opinativas etc.</p> <p>Na atividade de produção de falas na tirinha, não é objetivo que as crianças adivinhem o que estava escrito, e sim que elas pensem em diálogos possíveis considerando as imagens; não esquecer de dizer que é preciso pensar no sentido do texto.</p>
<p>8º momento</p> <p>Leitura deleite: tirinha</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribua tirinhas que estejam faltando o último balão e peça que, em duplas, as crianças produzam um final para a tirinha; - Faça a socialização das produções das crianças. 	<p>Não se trata de analisar se os alunos são capazes de “adivinhar” o final da tira original, mas criar desfechos possíveis. Logo, não haverá um texto correto e outros errados; os textos podem produzir mais efeitos de humor ou outros tipos de efeitos.</p>
<p>9º momento</p> <p>Leitura deleite: “Turma da Mônica e o ABC” – Obras Complementares (ou procurar outra obra nos acervos da escola que tenham tirinhas ou que apresentem personagens de tirinhas).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promova uma conversa sobre o texto lido, estimulando as crianças a procurarem outro livro para ler na aula. - Peça que cada dupla procure um livro ou gibi que tenha tirinhas e que leia o texto. - Peça que as crianças falem para a turma sobre os textos que leram. - Peça que cada dupla produza uma tirinha, para compor o livro que será construído pela turma. - Faça a revisão dos textos com as crianças, sempre lembrando que os textos vão ser socializados para outras pessoas. 	 <p>É importante chamar atenção para o uso de uma linguagem aproximada da conversação informal, haja vista a reprodução de diálogos face-a-face na escrita. Dependendo do nível da turma, o professor poderá realizar a atividade coletivamente.</p>

Passo-a-passo	Observações
<p>10º momento</p> <p>Leitura deleite: história em quadrinhos – higiene bucal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Converse com as crianças sobre o texto, perguntando se aprenderam alguma coisa nova; - Promova uma discussão, pedindo que eles comparem a história em quadrinho lida e as tirinhas que eles estavam lendo nas outras aulas (quanto à finalidade, estilo, forma composicional, recursos...). - Saliente que o texto lido tem a intenção de ensinar alguma coisa e que há histórias em quadrinhos e tirinhas com esse objetivo. - Peça que as crianças produzam tirinhas em duplas sobre a temática HIGIENE BUCAL E ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL; diga que eles terão dois gibis: um com as tirinhas produzidas no 9º momento e outro com os textos produzidos no 10º momento. 	<p>Converse com as crianças sobre quais personagens irão inserir na tirinha, qual seria o cenário, sobre o que irão falar na tirinha etc.</p> <p>Converse bastante sobre as diferentes finalidades dos textos, mostrando que as tirinhas geralmente são textos para divertir, provocar riso, mas há tirinhas e histórias em quadrinhos que servem para ensinar alguma coisa.</p>
<p>11º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organize com as crianças os dois gibis (texto produzido no momento 9 e texto produzido no momento 10), produzindo as capas, fazendo revisão, decidindo como vão inserir os nomes dos autores e a data de publicação. - Organize com eles o momento de lançamento dos gibis: a forma de divulgação, o local, o tipo de evento. - Participe do momento de lançamento dos gibis, valorizando bastante o produto dos trabalhos. 	<p>Antes da confecção seria interessante que os alunos refletissem sobre a organização de diferentes gibis para perceber os elementos que os constituem.</p>



Turma da Mônica e o ABC
 Texto: Maurício de Sousa
 e Yara Maura Silva
 Ilustrador: Maurício de Sousa
 Editora: Melhoramentos

Que tal aprender o alfabeto e algumas palavras com os personagens da turma da Mônica? Neste livro, encontramos a Mônica, o Cebolinha, o Cascão, a Magali e outros personagens da Turma da Mônica ensinando aos leitores as letras do nosso alfabeto, que podem estar no começo, no meio ou no final das palavras que usamos no nosso cotidiano. Além disso, podemos perceber como cada letra pode aparecer nos livros e outros impressos, pois, em cada página, encontramos letras escritas de diferentes formas.

APRENDENDO MAIS

Sugestões de leitura

Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.

1

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

A organização do trabalho pedagógico através de sequências didáticas é um bom procedimento que favorece o trabalho sistemático do professor em sala de aula. Os gêneros discursivos como objeto de conhecimento são meios importantes para que os estudantes reflitam as práticas sociais. Assim, o capítulo selecionado traz uma discussão sobre sequências didáticas através de gêneros discursivos. Os autores apresentam um modelo através de quatro componentes: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. São discutidas algumas especificidades do procedimento como os princípios teóricos em que são apresentadas escolhas pedagógicas, psicológicas, linguísticas; o caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação; as diferenças entre os trabalhos com a oralidade e com a escrita; a articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de língua. Além disso, os agrupamentos de gêneros e a progressão através dos ciclos/séries são enfocados.



2. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade.

CORSINO, Patrícia. As Crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: Org. BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>)

O artigo traz discussões sobre o currículo através dos conhecimentos indispensáveis à formação de crianças de modo integral. Nele são retomadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental através dos princípios elencados. A importância do trabalho articulado é enfatizado entre as diferentes áreas. No artigo, os projetos pedagógicos são exemplificados como uma forma de vincular o aprendizado escolar de maneira ampla e interdisciplinar.

3. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: Org. BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>)

O trabalho pedagógico pode ser organizado de diferentes formas. Através do capítulo selecionado, a autora discute concepções e sugestões práticas buscando sinalizar possibilidades de trabalho em sala de aula. A autora traz uma discussão inicial sobre a importância do planejamento apresentando algumas modalidades de organização do trabalho pedagógico como: atividade permanente, sequência didática, projetos, atividades de sistematização. Além da discussão conceitual sobre cada modalidade, e sugestões correspondentes a cada uma, o capítulo traz indicações de filmes com temáticas interessantes para o desenvolvimento de atividades em sala de aula.

4

Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.**
Porto Alegre: Artmed, 2002.

O livro aborda discussões centradas na compreensão e transformação da prática docente em torno da leitura e escrita na alfabetização da educação básica. A autora traz contribuições teóricas sobre transposição didática, intervenção docente, contrato didático, conteúdos didáticos, os objetos de ensino, diferentes formas de organização das atividades, gestão de tempo, avaliação da leitura, o papel do professor na formação do leitor e o papel do conhecimento didático na formação do professor. Sua leitura é voltada ao diálogo buscando contribuir para a transformação da prática docente, possibilitando que os professores reflitam sobre o ensino da leitura e da escrita e as crianças tenham direito a um processo de alfabetização com qualidade.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

1º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Só um minutinho”, de Yuyi Morales

2 – Ler a seção “Iniciando a conversa”.

3 – Ler, em pequenos grupos, o texto 1 (Planejar para integrar saberes e experiências); discutir sobre as estratégias que têm sido utilizadas para integrar os diferentes componentes curriculares.



4 - Procurar no livro didático um exemplo de atividade que ajude a fazer a integração entre diferentes componentes curriculares; discutir sobre as atividades encontradas, analisando a qualidade da atividade e os componentes curriculares que podem ser contemplados.



5 – Analisar a proposta de planejamento de aulas da professora Priscila e, inspirada nela, planejar uma sequência a ser desenvolvida em sala de aula; utilizar um livro do acervo de Obras Complementares.

Tarefas (para casa e escola)

- Realizar a atividade planejada e escrever o relato.
- Escolher um dos textos sugeridos na seção “Sugestão de leitura”, ler e elaborar uma questão a ser discutida pelo grupo (escolher coletivamente a obra a ser lida).

2º momento (4 horas)

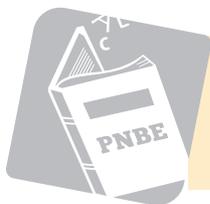


1 – Ler texto para deleite: “O frio pode ser quente?”, de Jandira Masur.

2 – Listar, em pequenos grupos, as principais características do trabalho organizado por projetos didáticos; ler o texto 2 (Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades); comparar a lista com as características discutidas pelas autoras.

3 – Relatar, em pequenos grupos, projetos didáticos desenvolvidos; analisar se os projetos desenvolvidos tiveram as mesmas características discutidas no texto; socializar os projetos relatados.

4 - Assistir ao Programa “Ler para estudar: aves em extinção” (Youtube); discutir sobre as relações entre a experiência vivenciada pela professora e a discussão do segundo texto da seção “Aprofundando o tema”.



5 - Planejar uma aula em que seja levada uma proposta para o desenvolvimento de um Projeto Didático; utilizar um livro do PNBE para introduzir a conversa.

6 – Discutir sobre os textos lidos na seção “Sugestão de leitura”, com base nas questões do grupo.

3º Momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Isto não é”, de Alejandro Magallanes .

2 – Ler o texto 3 (Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens); socializar, no pequeno grupo, as experiências vivenciadas com base no planejamento feito na atividade 5 do primeiro momento desta unidade; verificar se os princípios discutidos no texto foram os mesmos que orientaram o trabalho desenvolvido.

3 – Analisar a sequência 2, planejada por Riela seção “Compartilhando”, listando os possíveis objetivos traçados pela professora ao propor as atividades descritas; socializar as reflexões dos grupos.



4 - Planejar uma sequência didática, delimitando quais conhecimentos e capacidades serão contemplados; utilizar um livro do PNLD Obras Complementares



Tarefas (para casa e escola)

- Realizar um projeto didático inspirado nas discussões da unidade 6 e escrever um relato.
- Desenvolver a sequência didática planejada na Unidade.

