



Interdisciplinaridade

NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Telma Ferraz Leal

■ org. ■

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

Interdisciplinaridade

NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Telma Ferraz Leal

■ org. ■

Recife, 2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Reitor Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Vice-Reitora Florisbela de Arruda Camara
e Siqueira Campos

Diretor da Editora Lourival Holanda

Vice-Diretor Fábio Andrade

COMISSÃO EDITORIAL

Presidente Lourival Holanda

Editor Chefe Eduardo Cesar Maia

Titulares Alberto Galvão de Moura Filho, Allene
Carvalho Lage, Anjolina Grisi de Oliveira
de Albuquerque, Dilma Tavares Luciano, Eliane
Maria Monteiro da Fonte, Emanuel Souto da Mota
Silveira, Flávio Henrique Albert Brayner, Luciana
Grassano de Gouvêa Melo, Otacílio Antunes
de Santana, Rosa Maria Cortês de Lima, Sonia Souza
Melo Cavalcanti.

Suplentes Charles Ulises de Montreuil Carmona,
Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Ester Calland
de Souza Rosa, Felipe Pimentel Lopes de Melo,
Gorki Mariano, Luiz Gonçalves de Freitas, Madalena
de Fátima Pekala Zaccara, Mário de Faria Carvalho,
Sérgio Francisco Serafim Monteiro da Silva, Silvia
Helena Lima Schwanborn, Tereza Cristina Tarragô
Souza Rodrigues.

ORGANIZADORA

Telma Ferraz Leal

AUTORAS

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros
Carolina dos Santos Veras e Silva
Dinalra de Fatima da Silva

Isabel de Sales Ubirajara

Leila Britto de Amorim Lima

Leila Nascimento da Silva

Márcia Amélia Lima Leal

Maria do Carmo Barreto

Maria Vanisia Jacinto da Silva dos Santos

Roberta Cristiane Prado de Oliveira

Sabrina Guimarães Bacurau e Silva

Telma Ferraz Leal

DESIGN

Projeto Gráfico e Ilustrações Hana Luzia

161 Interdisciplinaridade : no ciclo de alfabetização [recurso eletrônico] / [organizadora] Telma Ferraz Leal. – Recife : Ed. UFPE, 2018.

Inclui referências.
ISBN 978-85-415-1002-8 (online)

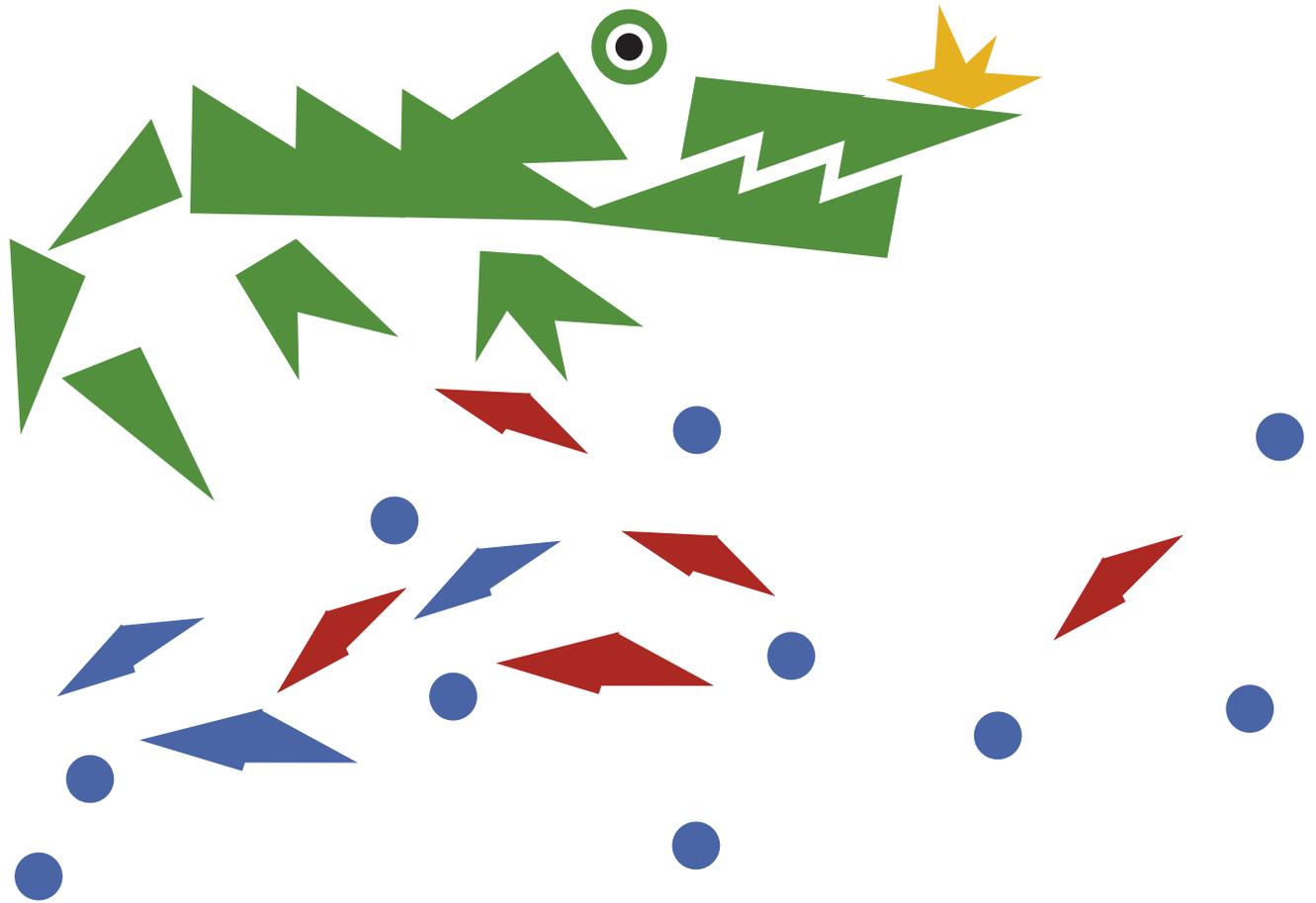
1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Professores de ensino fundamental – Formação. 5. Prática de ensino. I. Leal, Telma Ferraz (Org.).

370.1

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2018-029)





Apresentação

Esta obra escrita a muitas mãos é resultado de um trabalho igualmente colaborativo. Foi produzida a partir de reflexões realizadas no âmbito do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. No referido Programa, ações de formação de professores foram desenvolvidas em um momento em que pesquisadores da Universidade e professores da Educação Básica discutiam sobre os processos de alfabetização em uma perspectiva do letramento.

A concepção de alfabetização subjacente às atividades de formação era constituída de dois pressupostos centrais: (1) A alfabetização é um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças aprendem como é o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens básicas relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade; e (2) um processo em que as crianças aprendem a ler, a escrever, a falar, a escutar, mas se apropriem, por meio da leitura, da escrita, da fala, da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida.

É no bojo desse segundo pressuposto que essa obra se circunscreve. Ao serem realizadas atividades de alfabetização em que os estudantes são convidados a participar de diferentes situações de leitura e produção de textos, há, necessariamente, o acesso a temas variados e a diferentes tipos de práticas sociais de uso da escrita. A diversidade de textos a que as crianças po-



dem ter acesso pode favorecer que temáticas variadas também sejam contempladas. Se o objetivo principal é que as crianças se apropriem de conhecimentos relevantes para suas vidas, que desenvolvam habilidades importantes para que possam agir socialmente, o foco na interdisciplinaridade é a palavra de ordem. Tendo tal tema como eixo dessa obra e partindo do ponto de vista de que é por meio da teorização da prática docente que aprofundaremos nossa compreensão sobre o ensino, optamos por contemplar neste livro relatos de experiências de professoras em que elas buscaram abordar conteúdos curriculares de forma interdisciplinar, e textos de pesquisadores analisando tais relatos. Consideramos que, desse modo, a interdisciplinaridade é enfocada em sua complexidade e dinamicidade.

Desse modo, os textos foram sequenciados em blocos. Cada bloco contém um relato de professora e um texto de pesquisador comentando o relato.

No primeiro bloco, as professoras Sabrina Guimarães Bacurau e Silva, Márcia Amélia Lima Leal e Isabel de Sales Ubirajara narram um projeto desenvolvido em uma escola do campo, no qual buscaram valorizar a cultura local e sensibilizar para a preservação ambiental, realizando atividades na escola e em outros espaços da comunidade. Telma Ferraz Leal analisa a experiência, discutindo o conceito de interdisciplinaridade e destacando alguns princípios que a constitui. Com base no relato, ressalta os tipos de interações que se estabeleceram durante os momentos de realização das atividades e as relações entre a escola e a comunidade na execução das ações.

Para compor o segundo bloco foi selecionada a experiência da professora Dinalra de Fátima da Silva, ela

relata uma sequência que foi desenvolvida a partir de alguns questionamentos que surgiram durante uma aula: como intervir e solucionar os problemas ambientais que atingem a comunidade onde moram as crianças, entre eles, a ausência de saneamento básico, falta de coleta de lixo, bueiros entupidos, alagamentos, terrenos baldios, ausência de policiamento entre outros. Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros comenta o relato, ressaltando o rompimento com a fragmentação curricular tradicionalmente encontrada nas escolas e a inserção das crianças no universo das práticas letradas.

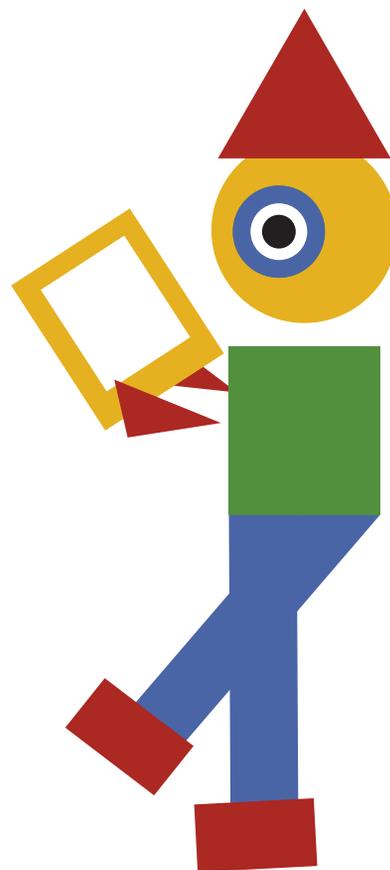
No terceiro bloco Maria do Carmo Barreto e Roberta Cristiane Prado de Oliveira relatam a vivência de um projeto didático sobre o tema “Educação fiscal e consumo consciente”. Leila Nascimento da Silva, ao comentar o relato, discute o que é a perspectiva da interdisciplinaridade e os desafios de se realizar um trabalho nessa direção. A partir da análise do relato destaca que os conhecimentos foram mobilizados e aprendidos não como um fim em si mesmo, mas como um meio dos alunos discutirem sobre o tema e sobre suas responsabilidades cidadãos em relação ao consumo de mercadorias.

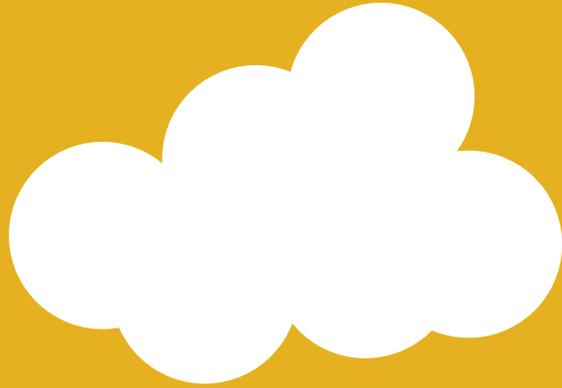
O bloco quatro contém o relato de uma proposta de sequência didática interdisciplinar desenvolvida e executada pela professora Maria Vanisia Jacinto da Silva dos Santos em uma turma de 2º ano de uma escola do campo a partir da leitura de um livro. Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa discute a experiência destacando o uso da sequência didática como uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico interdisciplinar, explicitando diferentes princípios que justificam tal opção.



O relato de Carolina dos Santos Veras e Silva abre o quinto bloco do livro, com a narração de uma experiência de organização do cantinho de Leitura e do tratamento dado ao tema alimentação saudável em uma turma multiseriada. Leila Britto de Amorim Lima trata de questões como protagonismo infantil e relevância dos conteúdos curriculares ao analisar a experiência descrita. Com base nas reflexões, a autora aborda o papel da escola na formação integral dos alunos e defende, assim, a perspectiva interdisciplinar como estratégia que favorece tal modo de conduzir o processo pedagógico.

Enfim, as experiências narradas e os textos de análise dos relatos compõem este livro que se destina a refletir sobre o fenômeno da interdisciplinaridade, destacando pressupostos teóricos e metodológicos que situam propostas de educação fundadas em perspectivas problematizadoras, integradoras e inclusivas.





O "Projeto Com-Vida Educar para a Sustentabilidade na Perspectiva Interdisciplinar do Ensino" através das canções de Luiz Gonzaga

Sabrina Guimarães Bacurau e Silva

Márcia Amélia Lima Leal

Isabel de Sales Ubirajara

Lutar para conscientizar sobre o consumo, cultura de paz, valorização cultural e preservação ambiental é um dos maiores desafios deste projeto. Por isso, fizemos uso das músicas de Luiz Gonzaga e textos sobre sua história para informar e sensibilizar nossos estudantes sobre o meio ambiente e a qualidade de vida, assim como valorizar nossa cultura.

O projeto foi vivenciado a partir de uma proposta pedagógica que envolveu a comunidade. Utilizamos as canções do Rei do Baião como ferramenta metodológica para valorizar a cultura local e informar sobre os problemas socioambientais da comunidade, município e região por meio de aulas de campo, brincadeiras, jogos que contemplaram conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, de modo articulado a outras disciplinas.

O projeto foi realizado na Escola Municipal Casimiro Ulisses, localizada no Sítio Baixa Grande, zona rural de Exu-PE. Essa é uma pequena escola, com apenas uma sala de aula, cantina, dois banheiros e um pátio.

A escola atendia, na época em que a experiência foi vivenciada, uma turma multisseriada, no horário matutino, com 24 alunos do 1º e 2º anos, e, no horário vespertino, outra turma, com 25 alunos do 3º ao 5º ano. A maioria dos pais tinha uma boa interação conosco (professoras e coordenadora pedagógica) e contribuía para a realização das atividades escolares. Tam-



bém participavam de reuniões e visitas e dos projetos vivenciados na escola.

O projeto objetivou que as crianças aprendessem a:

- ler textos de diferentes gêneros, para atender a diferentes objetivos;
- valorizar o meio ambiente, semeando e praticando ideias sustentáveis;
- divulgar e conhecer o potencial ecoturístico e cultural do município;
- conhecer canções de Luiz Gonzaga, analisando as formas como o compositor trata de questões ligadas à cultura da região;
- despertar nas crianças e comunidades exuenses a importância da cultura gonzagueana para a história socioeconômica e ambiental do município;
- realizar diagnóstico de problemas ambientais da comunidade, e construir tabelas e gráficos para organizar os dados pesquisados;
- construir viveiro de plantas nativas;
- utilizar unidades de medidas convencionais e não convencionais em pesquisa sobre os recursos do meio ambiente;
- organizar e resolver problemas matemáticos relacionados à preservação e à sustentabilidade do meio ambiente, utilizando cálculo mental e estimativas relacionados às quatro operações fundamentais associados a medidas de massa e volume;
- desenvolver, na prática, ações de reciclar, reutilizar e reduzir.

O “Projeto Com-vida Educar para Sustentabilidade na perspectiva interdisciplinar do ensino” propôs práticas pedagógicas ambientais, culturais e sociais que esta-

beleceram relações com as mensagens de Luiz Gonzaga passadas através de suas músicas, como forma de valorizar e aproximar os alunos de seu cotidiano, além de ter possibilitado a reflexão sobre a importância da educação ambiental para conservação e preservação do meio ambiente, especificamente o bioma caatinga. Para que as crianças consolidassem os objetivos desse projeto de perspectiva permanente e contínua, foi necessário vivenciar sua primeira etapa por fases.

FASE 1: DESCOBRINDO O CONHECIMENTO

A caça ao tesouro do menino Luizinho

O projeto se iniciou com uma grande aventura, uma ficção criada para motivar os estudantes a ler, decifrar pistas para encontrar um tesouro que nem o próprio Luizinho sabia. Um dos alunos do 5º ano, que passou a ser chamado de Luizinho, vestido com trajes de Luiz Gonzaga, montado em seu jumento, trouxe um desafio para turma: a caça ao tesouro deixado pelo Rei do Baião.



Início da aventura caça ao tesouro (Carta da Terra para criança)



Ele se apresentou para a turma como Luizinho e pediu ajuda aos colegas para encontrar um tesouro que estava em direção à fazenda onde ele nasceu. O que ele sabia era que precisavam encontrar pistas (mensagens deixadas em envelopes) ao longo do caminho para que pudessem encontrar esse tesouro. Motivados pelas professoras, os alunos ajudaram Luizinho a encontrar a primeira pista deixada próxima à escola.

Todas as pistas já estavam espalhadas durante todo o percurso de quatro quilômetros. O trajeto era longo, por isso, havia um ônibus escolar para levá-los à Fazenda Araripe, local histórico da região. Para que tudo ocorresse bem, conversamos com os alunos sobre os cuidados que deveriam ter uns com os outros, o comportamento e o respeito com todas as espécies de seres vivos que iriam encontrar. Para que tudo saísse como planejado, o projeto contou com a participação de todos os funcionários da escola, a supervisora rural, pais e ex-alunos.

Um dos alunos encontrou a pista que informava a direção do tesouro, mas, como o caminho era longo, precisavam de um transporte coletivo, como também precisavam fazer anotações, estar atentos e observar o Bioma Caatinga, com suas plantas nativas e exóticas, animais e as ações do homem que vissem no caminho.

Para melhor compreensão dos alunos, íamos fazendo perguntas para que eles realizassem inferências e despertassem a curiosidade.

Ao chegarem à fazenda Araripe, levamos os estudantes para conhecer a escola que recebera o nome de Luiz Gonzaga. Lá, os alunos encontraram o convite para ou-

vir uma palestra da historiadora e membro da comunidade Amparo Ayres de Alencar, na Igreja fundada pelo Barão Exu, Gualter Martiniano de Alencar Araripe. Os estudantes receberam informações sobre o contexto histórico da região e sobre a vida da heroína Bárbara de Alencar, que lutou contra a monarquia, e de Luiz Gonzaga, o Rei do Baião. Observaram a estrutura arquitetônica da época e visitaram o mausoléu da família Alencar e a casa onde Luiz Gonzaga viveu no povoado Araripe. Receberam panfleto contendo fotos dos principais pontos turísticos do município com informações, que foram trabalhadas posteriormente em sala de aula.



Igreja São João Batista- Povoado Araripe Exu-PE



Ao saírem da igreja, os alunos descobriram novas pistas que foram lidas por quem as encontrava. Essa foi uma forma de motivá-los para a leitura.

Ao decifrarem as pistas, descobriram que o tesouro deixado por Luiz Gonzaga estava na fazenda Caiçara (uma ficção para valorizar e expressar o legado deixado pelo



Rei do baião). A pista revelava que, nesse lugar, também se localizava a casa e museu da Heroína Bárbara de Alencar e a casa onde tinha nascido Luiz Gonzaga. Logo que chegaram em Caiçara, as crianças encontraram o que vinham procurando. Era uma carta diferente de todas que conheciam, “Carta da terra para crianças”, uma adaptação da versão especial *do Projeto-Vivemos Juntos: Conhecendo e vivendo a Carta da Terra e é o tema norteador do ForumZINHO Social Mundial – 2003 do NAIA (Núcleo de Amigos da Infância e da Adolescência)*. Com muita curiosidade, abriram a caixa, retiraram a carta, folhearam suas páginas cheias de ilustrações do menino Luizinho, que ensinava às crianças orientações para tornar o planeta sustentável e menos poluído. Todos queriam ler e, com a nossa ajuda, os alunos formaram um círculo e fizeram a leitura das primeiras partes da carta.



Leitura das pistas encontradas

Como estratégia, buscamos deixá-los mais curiosos, não permitindo que lessem a carta de uma só vez. Para amenizar a curiosidade, havíamos preparado uma surpresa: propomos um piquenique, pois, bem perto da Caiçara, encontrava-se o Rio Brígida, que foi cantado por Luiz Gonzaga em suas músicas e que hoje sofre com o descaso e a falta de sensibilidade do homem.



Fazenda Caiçara, Exu-PE



FASE 2: CONHECIMENTO/ MOTIVAÇÃO

Piquenique ecológico

Dentro do Rio Brígida, no povoado Araripe, as atividades práticas continuaram direcionadas para a discussão do conteúdo da carta. Os questionamentos foram levantados em relação ao rio. Ao observarem o rio, as crianças relataram oralmente os pontos positivos e negativos do que viram e, em seguida, cantaram e interpretaram a música “Xote Ecológico”, que tinha sido cantada por Gonzaga. A discussão sobre a música trouxe mais questões, que foram abordadas pelo grupo, como: o assoreamento, erosão, mata ciliar, lixo, tem-



po de decomposição de alguns dejetos e ciclo da água. Aproveitamos o momento para expor e explicar com cartazes sobre o ciclo da água e o tempo de decomposição do lixo. Encerramos esse momento com um piquenique e com um “para casa”, associado às músicas “Xote Ecológico” e “Erosão”.



Aula de campo no Rio Brígida



FASE 3: MOTIVAÇÃO

Construindo a árvore dos sonhos

No dia seguinte, iniciamos a aula refletindo com as crianças sobre o que foi discutido no dia anterior e se ainda lembravam o que haviam encontrado durante o primeiro dia da aula de campo. Algumas crianças relataram a história dos lugares e falaram sobre a necessidade de conscientização das pessoas para os problemas ambientais do planeta Terra. Nesse momento, os alunos foram levados para debaixo de uma árvore próxima à escola, que intitulamos “a árvore dos sonhos”. Debaixo dela, foi concluída a leitura da Carta da Terra para Crianças. Antes, procuramos fa-

zer um exercício de antecipação do conteúdo do texto, a partir da capa, do título e das ilustrações. Foi feita a sondagem com perguntas: *Para quem o menino Luiz leu essa carta? Qual o assunto da carta? Nós podemos ajudá-lo? Como podemos ajudá-lo? O que vocês entendem por princípios? Quais são os princípios da Carta da Terra?*

Atentamente, as crianças iam ouvindo e observando as ilustrações de cada recomendação da carta. Após a socialização da mesma, sugerimos que individualmente os alunos escrevessem seus sonhos pessoais e como idealizariam a escola. Cada sonho foi escrito em um cartãozinho, lido para os colegas e pendurado na árvore. Os que não tinham domínio da escrita desenhavam e explicavam o que tinham entendido.

Em seguida, foi realizada uma discussão sobre os limites e as possibilidades do sonho de cada um. Posteriormente, realizamos uma dinâmica “O desafio dos olhos vendados”, que teve por objetivos estimular o trabalho em equipe e vencer desafios do caminho para realizar o sonho em comum que idealizaram para a escola. Continuamos as atividades e buscamos direcionar a discussão para o conteúdo da carta. A participação das crianças foi bem proveitosa durante os questionamentos, pois estavam curiosos em conhecer um pouco mais.

Aproveitamos a curiosidade e iniciamos uma discussão sobre quais problemas poderíamos encontrar para realizar a caminhada em busca de preservar e melhorar a sustentabilidade em nossa comunidade. Logo após, as crianças foram convidadas a ouvir a leitura deleite com uso de fantoches: **Beleléu e os números**, realizada por um ex-aluno da escola, iniciada e problematizada com uma música de Luiz Gonzaga “Dezessete e sete-



centos”. No intuito de prepará-los para o raciocínio lógico, fizemos uso do trecho da música: *“Eu lhe dei vinte mil réis pra pagar três e trezentos você tem que me voltar Dezesseis e setecentos! Dezessete e setecentos! Dezesseis e setecentos!...”*

Posteriormente, os alunos foram levados a responder perguntas e praticar atividades relacionadas a trocas, compras, trocos etc., com o incentivo de uma “bodega” criada com gravuras de encartes para desenvolver o raciocínio lógico, ampliar os conhecimentos sobre a importância da troca, para evitar o consumismo, e ampliar os conhecimentos sobre valor monetário e a importância de pesquisar os preços para fazer economia. À medida que buscavam respostas com a ajuda da caixa matemática, os alunos iam registrando em equipe algumas respostas no quadro de ordem a partir de estimativas calculadas.

FASE 4: REFLEXÃO

As pedras no caminho

Instigamos os alunos a pensarem nas dificuldades que encontrariam pelo caminho para tornar o espaço escolar um lugar ecologicamente mais saudável e aconchegante. Utilizamos a dinâmica dos olhos fechados para instigá-los à compreensão e ao sentimento de perseverança.

Propomos uma segunda aula de campo no Rio Brígida, desta vez, na comunidade onde a escola está inserida. Assim, os alunos poderiam comparar as paisagens e começar a colocar em prática suas ações como sujeitos.

Durante o percurso da escola ao Rio, os alunos coletaram o lixo encontrado durante o trajeto. Realizaram

a separação, contagem e construíram gráficos. Baseados no tempo de decomposição, explicado nos cartazes usados em sala, os alunos construíram tabelas para representar o tipo de dejetos encontrados.

Em grupo, os estudantes interpretaram a música “Rio Brígida”, de Luiz Gonzaga, e definiram soluções para o destino dos resíduos, ao mesmo tempo em que se conscientizavam sobre o consumo de materiais descartáveis e problemas que esses dejetos causam ao meio ambiente e ao homem.

No leito do Rio, foi realizada a leitura do livro das obras complementares: “O Caminho do Rio”, de Elza Yasuko Passini, e, na prática, os alunos estudaram mata ciliar, rio perene e temporário, percurso do rio, a biodiversidade do local e os tipos de poluição. Foram produzidos resumos com os conceitos dos conteúdos estudados para os alunos identificarem o assunto tratado, colando um cartaz no qual estava representada a erosão, mata ciliar, as raízes das plantas, plantas nativas e exóticas, etc. Com a letra da música em mãos, os estudantes cantaram e interpretaram a música “Erosão”, de Luiz Gonzaga.

Todos os dejetos coletados foram levados para a escola, para os alunos decidirem seu destino. O que não pôde ser reaproveitado foi queimado. Materiais como garrafa pet, CD, lata de margarina, caixa de sapato e canudos foram transformados e reciclados, nas aulas de artes, em: vasos para mudas do viveiro, lembranças para as mães, caixas matemáticas dos alunos e pinturas (mandalas) em CD e construção de sólidos geométricos.

Materiais como papel ganharam formas representativas da biodiversidade local observada durante as aulas



de campo, por meio dos trabalhos em Arte com Tangram e Kirigami.

FASE 5: DIAGNÓSTICO

os recursos naturais em nossa comunidade

As crianças receberam uma visita muito importante da Vovó Bela. Mais um personagem, dessa vez, representado pela professora do 1º e 2º anos, Isabel Ubirajara. Todos ficaram muito curiosos e logo a reconheceram. Numa conversa, os alunos foram questionados sobre a falta da chuva no Nordeste e o problema da seca. Ela leu uma carta de sua netinha para induzir a participação de todos. A carta alertava para a necessidade de desenvolver ações urgentes, que poderiam ser facilmente desenvolvidas pelas pessoas da comunidade. Após o término da leitura, as crianças foram levadas a identificar algumas características da carta, como começo e termina, e foram convidadas a escreverem uma carta para alguma autoridade local ou alguém de sua comunidade que pudesse contribuir com a causa.

Cartas e desenhos relacionados à água formaram um painel que foi introdutório ao estudo de grandezas e medidas relacionado a volume e massa. Para essa abordagem, foram utilizadas garrafas pet de 250 ml e 500 ml com água e copos descartáveis de 125 ml, para serem problematizadas situações cotidianas relacionadas ao desperdício e mau uso dos recursos hídricos, para desenvolver estimativa de adição, subtração e multiplicação.

Os alunos foram convidados a realizar um teatro sobre a infância de Gonzaga até sua partida do sertão para a cidade grande. Eles encenaram a seca e a vida dura do

sertão nordestino com a música “Asa Branca”. O teatro foi mais uma forma lúdica motivadora para introduzir uma discussão sobre os motivos da seca e o êxodo rural e alternativas para conviver com essa realidade.

Organizados em uma roda de leitura embaixo de uma árvore, ouviram a leitura do livro das obras complementares do PNLD 2013: “Plantando as árvores do Quênia: a história de Wangari Maathai”, contada por uma mãe fantasiada da boneca Emília. As crianças observaram atentamente cada detalhe da história. À medida que a leitura ia sendo executada, também eram feitos questionamentos sobre a importância do reflorestamento na comunidade e a conscientização do ser humano na luta pela preservação do meio ambiente.

Foi proposta uma atividade de listagem das árvores da região que os alunos conheciam. Em seguida, os mesmos relataram algumas informações sobre elas, como: o tamanho, forma, textura, diâmetro, altura, cor e sua utilidade para o homem ou outra espécie. Após a socialização, a boneca Emília solicitou que cada criança procurasse ampliar as informações em casa entrevistando pessoas mais velhas da comunidade para informarem sobre as plantas que tinham antigamente na região, como era o Rio Brígida, suas características e utilidades.

A personagem incentivou o plantio de sementes de YPÊ para a produção de um viveiro que tem como objetivo incentivar o reflorestamento na escola e comunidade. Os alunos do 4º e 5º anos demarcaram um espaço para o futuro viveiro. Para que fosse cercado, fizeram cálculos de perímetro e área. Foi solicitado das crianças o registro através de produções de textos escritos ou desenhos sobre a importância do reflorestamento para



sustentabilidade e recuperação da água no planeta. O assunto foi importante para associar e motivar a resolução de problemas matemáticos das quatro operações, relacionado ao desmatamento e reflorestamento.

PRODUTO FINAL

O “Projeto Com-Vida Educar para a sustentabilidade” nos ajudou a atrair o olhar e a atenção dos nossos alunos para as questões ambientais. Conseguimos desenvolver o sentimento de preservação e uso racional dos recursos naturais, cultura de paz, valorização da cultural local e contribuimos para a formação do sujeito ecológico.

Através da vivência de variados gêneros textuais associados à vida e à obra de Luiz Gonzaga, foi possível maior motivação para desenvolver a sensibilidade e informar sobre as questões socioambientais, problematizar e ajudar na consolidação dos direitos de aprendizagem de forma interdisciplinar e lúdica.

A utilização das canções de Gonzaga é uma excelente estratégia para canalizar as informações de temas transversais, despertar a criatividade, vivenciar na prática, com os estudantes, problemas atuais, como a escassez e a poluição da água, do solo e do ar e a questão da seca no NE. Também foi possível consolidar a COM-VIDA (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida) na escola, que visa desenvolver, no aprendiz, competências e habilidade individuais e coletivas para agir na sociedade como forma de buscar soluções para os problemas, melhorando qualitativamente o meio em que vive.

REFERÊNCIAS

BACURAU, G. S. A Influência de Luiz Gonzaga na questão ambiental como fator sensibilizador e norteador dos subsídios à elaboração da agenda 21, tomando como base o caminho do universal ao local. In: **III Encontro Regional de Ensino de Biologia (EREBIO NE) Promovido pela Associação Brasileira de Ensino de Biologia (REGINAL 5)**. Recife: UFRPE, 2008.

BRASIL. **Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola**. 3. ed., ver. E ampl. - Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. Ministério do Meio Ambiente, 2012.

BRASIL. **Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola**. 2. ed. Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. Ministério do Meio Ambiente, 2007.

VIANA, Valéria. **Carta da Terra para crianças**. Vivemos Juntos: Conhecendo e Vivendo a Carta da Terra. NAIA (Núcleo de Amigos da Infância e da Adolescência), ForumZINHO Social Mundial – 2003. P.01-16. . Disponível em: ← www.naia-rs.org.br → Acesso em 10 out.2014.



Para além dos muros, para além das disciplinas curriculares...

Telma Ferraz Leal

A discussão sobre os modelos de escola de que dispomos e dos modos como circunscreve as práticas pedagógicas não é recente e nem escassa. No âmbito desse debate, é comum encontrarmos estudos que tratam dos espaços escolares e dos modos como contribuem, ou não, para a aprendizagem dos estudantes.

Ribeiro (2004), por exemplo, ao tratar a questão do espaço escolar, chama a atenção para o fato de que não é possível analisar o espaço escolar apenas sob o ponto de vista da arquitetura ou condições gerais relativas às atividades didáticas. Ela busca, no artigo citado, evidenciar que, do ponto de vista emocional, o espaço escolar provoca, no sujeito, o sentimento de exclusão / inclusão. Ela mostra que a escola ainda não preparou os seus espaços para garantir a acessibilidade dos estudantes com deficiência e relaciona tal fato à falta de uma perspectiva realmente inclusiva de educação.

Sem dúvidas, tal questão é extremamente urgente, sendo necessário um olhar muito atento à construção de ambientes que acolham todos os estudantes e que promovam a aprendizagem. A garantia de infraestrutura das escolas não pode ser negligenciada e nem concebida como meramente complementar à discussão de currículo. É preciso firmar posições quanto aos direitos dos profissionais da educação e estudantes terem condições estruturais em suas escolas, com espaços variados e adequados aos projetos pedagógicos.



Apesar de tal reconhecimento, não podemos restringir a discussão sobre o espaço educacional, considerando que as aprendizagens ocorrem apenas nos locais onde tradicionalmente se dá o ensino formal. As crianças, os jovens e os adultos aprendem também na convivência, na socialização de experiências de vida, nas brincadeiras. Sobre tal aspecto que envolve o debate sobre espaço escolar, podemos dialogar com Rechia (2006), que, ao tratar dos espaços urbanos, alerta para a ausência de espaços para o exercício da ludicidade, que envolva o movimento físico na sociedade contemporânea e vislumbre a escola como um lugar privilegiado para a experiência lúdica das comunidades. A autora alerta que:

a falta de espaço para as vivências lúdicas de crianças e adolescentes é um problema essencial das sociedades contemporâneas, em que o uso de espaços e equipamentos para o jogo em tempos e ambientes diferenciados (escolas, áreas verdes e locais públicos) deve ser analisado em sintonia com as necessidades e motivações das populações nos meios urbanos (RECHIA, 2006, p.93).

A autora analisou 23 escolas municipais, estaduais e privadas de Curitiba, investigando os espaços escolares, sobretudo quanto aos equipamentos destinados às vivências lúdicas, buscando analisar o cotidiano escolar nesses espaços, dentre outros objetivos. Uma das constatações do estudo foi que,

Quanto ao planejamento dos espaços escolares, inferimos que há a valorização dos espaços “formais” da escola em detrimento dos espaços destinados às práticas corporais lúdicas. Encontramos, no cenário escolar, uma preocupação maior com as salas de aula, em relação à infraestrutura, manutenção e localização dentro do espaço escolar, do que com os espaços utilizados pelos alunos nos intervalos de tempo do ensino formal. A maioria dos espaços lúdicos das escolas foi planejada para as aulas de Educação Física e para a prática



de esportes. Há poucos espaços destinados às práticas lúdicas espontâneas (RECHIA, 2006, p.101).

Vê-se, pois, que, mesmo quando as instituições escolares demonstram preocupação com o espaço, centram a atenção nos espaços que, tradicionalmente, são reconhecidos como locais de ensino: sala de aula, sobretudo. A autora, a partir dos resultados obtidos, busca

(...) sensibilizar educadores e gestores das redes de ensino pública e privada sobre a importância do planejamento destes espaços e do reconhecimento da dinâmica lúdica que se desenvolve em tais ambientes. Esta, sendo silenciada, pode não estar totalmente submetida à ordem; ao contrário, pode estar construindo a desordem e também produzindo realidade. (RECHIA, 2006, p.102).

A partir de tal estudo, atentamos para a necessidade de se pensar a escola como um todo, concebendo-a como espaço de múltiplas aprendizagens e construções identitárias por meio das interações que neste local são estabelecidas,

No entanto, neste capítulo, buscamos, sem desconsiderar essas discussões tão relevantes e urgentes citadas nos parágrafos anteriores, focar em outro aspecto do espaço escolar, que é o de que ele pode extrapolar estruturas físicas, possibilitando a inserção dos sujeitos em outros espaços de aprendizagem. Ainda dialogando com Ribeiro (2004, p. 103), buscamos remeter à ideia de que,

Ao longo do tempo, a noção de espaço foi sendo reconstruída, ressignificada, enriquecida, deixando de ser vista apenas em sua dimensão geométrica, para assumir também a dimensão social (RIBEIRO, 2004).

Assim, as escolas, no plural, pois elas são únicas e singulares, podem ser mais do que prédios, estruturas físicas, salas de aula. É esse o tema de nossa



discussão. Para tal, buscaremos refletir sobre uma experiência vivenciada pelas profissionais de uma escola do campo, localizada no Sítio Baixa Grande – Exu, PE, relatada com mais detalhes em outro capítulo desta obra (Sabrina Guimarães Bacurau e Silva; Márcia Amélia Lima Leal; Isabel de Sales Ubirajara, doravante denominadas Sabrina, Márcia e Isabel). Considerando o tema desta obra, buscaremos evidenciar o potencial do trabalho pedagógico que extrapola o espaço físico escolar para práticas interdisciplinares.

No relato, as professoras e a coordenadora pedagógica contam que vivenciaram atividades fora e dentro da escola, buscando valorizar a cultura local e sensibilizar os alunos para a preservação ambiental. Na verdade, uma análise mais detalhada do que foi vivenciado pode remeter a outras aprendizagens tão importantes quanto às que foram explicitadas no referido relato.

Dois turmas de uma mesma escola estiveram juntas em uma grande aventura do aprender. Além das interações proporcionadas pela presença de estudantes dos dois grupos, as situações contaram com a presença, não apenas como expectadores, de familiares e outras pessoas da comunidade. A informação de que tais pessoas não participaram apenas como expectadoras não foi ocasional. É bastante relevante para o debate que queremos induzir. Tal argumentação decorre do pressuposto de que é por meio de interações intensas que a interdisciplinaridade torna-se possível, como é defendido por Pombo (2005, p. 13):

a interdisciplinaridade se deixa pensar, não apenas na sua faceta cognitiva – sensibilidade à complexidade, capacidade para procurar mecanismos comuns, atenção a estruturas profundas que possam articular o que aparentemente não é articulável – mas também em termos de atitude – curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação, pelo trabalho em comum. Sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade. Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se te-



mos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo.

Outro aspecto que ressaltaremos como igualmente importante é o fato de que muitas situações foram vivenciadas em espaços não escolares. A diversificação dos ambientes, no entanto, não pode ser considerada apenas sob o prisma de cenários diversificados. Embora essa diversificação seja uma das formas de motivar os estudantes e proporcionar olhares diferentes sobre os ambientes, interessa-nos também entender que a escolha desses cenários tem relação direta com a história e a cultura local, de modo que saberes e valores da comunidade estão impregnados nas próprias atividades realizadas.

Esses dois aspectos foram destacados porque, ao tratarmos da questão da interdisciplinaridade como princípio educativo, julgamos fundamental entender que os fenômenos fora da esfera científica e escolar são, via de regra, abordados a partir dos interesses e sentidos que têm na vida das comunidades. Ao contarmos com pessoas que desempenham outros papéis na sociedade, podemos favorecer um olhar sobre tais fenômenos, que podem ampliar o que já está consolidado no currículo escolar. Desse modo, o espaço escolar, não visto apenas na perspectiva geográfica, amplia-se. Para melhor argumentarmos sobre tal questão, faremos, a seguir, comentários específicos sobre as situações vivenciadas no referido projeto.

O relato das professoras evidencia que, além dos conhecimentos relativos aos espaços ambientais, que poderiam ser “encaixados” na disciplina Ciências Naturais ou Geografia; ou dos conhecimentos relativos a cálculos mentais, estimativa, grandezas e medidas, que poderiam ser “encaixados” na disciplina Matemática; ou, ainda, os relativos à história local, facilmente categorizados no componente curricular História; ou mesmo o desenvolvimento de habilidades de fala, leitura e escrita, reconhecidos tradicionalmente como pertencentes ao currículo Língua Portuguesa; dentre outros; foram colocados como centrais alguns objetivos que ultrapassam a aprendizagem



desses conceitos, integrando-os em situações de resolução de problemas diversos, e outros que se caracterizam em uma perspectiva muito mais subjetiva de valorização da cultura local e, assim, construção de identidades sociais dos sujeitos participantes, tal como é salientado no relato: “Utilizamos as canções do Rei do Baião como ferramenta metodológica para valorizar a cultura local e informar sobre os problemas socioambientais da comunidade, município e região por meio de aulas de campo, brincadeiras, jogos (...)”.

A discussão sobre as relações entre interdisciplinaridade e construção de identidades pode ampliar o que hoje já é recorrentemente praticado em algumas escolas. De fato, não tem sido um aspecto priorizado no planejamento de projetos e sequências didáticas por professores, pelo menos ao nível de intencionalidade, mas já aparecia no discurso de autores no final do século passado, como, por exemplo, em publicações de Fazenda:

A construção da identidade pessoal e coletiva numa escola supõe a superação da dicotomia subjetividade/objetividade, tendo em vista a totalidade. Pode realizar-se com a instauração da proposta de um trabalho interdisciplinar, que entretanto precisa ser cuidadosamente revista, seja em suas limitações ou em suas possibilidades de efetivação. (FAZENDA, 1994, p. 47)

A experiência foi iniciada com a aparição de um personagem (Luizinho, representado por um aluno do 5º ano), que lançou um desafio para os estudantes: encontrar um tesouro deixado por Luiz Gonzaga, o Rei do Baião. Desse modo, os estudantes precisariam se engajar na atividade para resolver o problema proposto. Isso, por um lado, constitui a ludicidade da situação; por outro, caracteriza o processo pedagógico como um ensino problematizador. Por fim, rompe com a ideia de que algum conhecimento curricular específico de um componente curricular será ensinado de modo estanque.

No relato, é dito que Luizinho apareceu vestido como Luiz Gonzaga, em um jumento. Esses são dois símbolos da cultura da comunidade que revestem o trabalho pedagógico de forte teor emocional. Desse modo, a valorização



da cultura local constitui, de fato, um elemento central do trabalho. Essa dimensão da interdisciplinaridade tem sido apontada por diferentes autores e educadores, como, por exemplo, por Thiesen (2008, p. 551):

o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável.

Os estudantes precisavam partir de seus próprios conhecimentos para chegar às pistas para encontrar o tesouro. É interessante perceber que, em lugar de serem estimulados a competir para chegar a tal propósito, a orientação era que precisavam chegar juntos. O desafio não era para uma criança, ou para quem chegasse primeiro. A tarefa era para ser resolvida por todos juntos e a pista era que precisariam seguir em direção à fazenda onde Luiz Gonzaga tinha nascido. As pistas eram dadas em mensagens escritas. Desse modo, as crianças leram textos para atender a propósitos diferentes dos que predominam na escola: ler para responder perguntas.

A primeira parada, a Fazenda Araripe, local onde Luiz Gonzaga nasceu, é um dos equipamentos culturais do município. Outros equipamentos culturais foram visitados pelas turmas (Igreja fundada pelo Barão Exu, Gualter Martiniano de Alencar Araripe; Mausoléu da Família Alencar e a Casa onde Luiz Gonzaga viveu no povoado Araripe), garantindo que os alunos conhecessem espaços diversos que constituem a história da comunidade. As atividades de visitação desses espaços, além de terem sido mediadas pelas professoras, também foram acompanhadas por outras pessoas da comunidade. Mas é interessante observar que as professoras não consideraram apenas os pontos históricos do município. Elas também planejaram a passagem atenta pelo caminho para a observa o do Bioma Caatinga.

O contato com pessoas da comunidade, como foi dito anteriormente, foi um dos aspectos positivos da experiência. Ao chegarem à Fazenda Araripe,



eles assistiram a uma palestra da historiadora e membro da comunidade Amparo Ayres de Alencar. Assim, o acesso a conhecimentos, como ressaltado, não ficou restrito às exposições realizadas em formato de aula. O gênero palestra, embora seja da esfera acadêmica, não é comum no espaço escolar. Possibilitou-se, portanto, outras formas de letramento. Além disso, o fato de ser fora do espaço físico da escola evidencia para os estudantes que os conhecimentos escolares podem estar articulados a conhecimentos que circulam fora da escola. Na palestra assistida, por exemplo, “Os alunos receberam informações sobre o contexto histórico da região e sobre a vida da heroína Bárbara de Alencar, que lutou contra a monarquia, e de Luiz Gonzaga, o Rei do Baião.” Saber sobre a vida de Bárbara de Alencar possibilitou a tomada de consciência de que há “heróis” fora dos que são comumente referenciados nos livros didáticos e outros materiais do currículo geral, que impera no cotidiano das escolas. Além disso, precisamos destacar que o fato de ser uma mulher nordestina promove a melhoria da imagem dos que, na história, foram excluídos: mulheres e populações do Nordeste.

Também podemos ressaltar a potencialidade da experiência no tocante à ampliação dos letramentos dos estudantes. Eles leram textos de diferentes gêneros, para atender aos diferentes propósitos de interação, em situações características de uso nos diferentes espaços sociais. Por exemplo, a mediação durante as visitas aos equipamentos culturais ocorreu por meio das conversas, palestra, mas também pela leitura de panfleto turístico. O acesso ao texto fora da escola, para conhecer os pontos turísticos do município, é outro modo de vivenciar situações escolares, pois não podemos esquecer que tudo isso se configurava como atividades escolares,

em espaços físicos não escolares. Desse modo, todos esses espaços, assim como as pessoas participantes e os materiais com que se depararam se constituíram em recursos didáticos, sem que o processo de escolarização fosse conformado às formas mais recorrentemente encontradas na escola.

Seguindo mais uma pista, as crianças também foram para a Fazenda Caiçara, para visitar o Museu Bárbara de Alencar, personagem que tinham conhecido na palestra assistida na Fazenda Araripe. Nesse novo espaço, leram mais um texto, a Carta da Terra para Crianças. Desse modo, tiveram acesso a mais um gênero textual e a mais informações sobre a comunidade, além de terem sido desafiadas a lutar pela preservação ambiental. No entanto essa leitura não foi integral. As crianças tiveram acesso a uma parte da Carta, com o propósito de despertar a curiosidade sobre o restante do texto.

A ampliação dos letramentos também foi garantida pelo contato com músicas de Luiz Gonzaga, que abordam os temas discutidos durante as visitas. O fato de os lugares visitados serem referenciados nas músicas articulava mais ainda diferentes saberes, sem as amarras da divisão do tempo por componente curricular. Conhecimentos diversos eram apropriados sem haver uma divisão estanque sobre qual disciplina estariam vinculados. No entanto, é possível verificar que as professoras levaram em conta as definições curriculares oficiais, pois, ao elencarem os objetivos do trabalho, pontuaram alguns conhecimentos a serem abordados de modo mais sistemático. Retomamos, portanto, que todos esses espaços constituíram-se, na experiência, como espaços escolares, no sentido social do termo e não apenas físico.



A dimensão lúdica, como foi evidenciado anteriormente, também foi contemplada desde o início. O fato de os estudantes terem sido envolvidos em problemas propostos pelas professoras para chegarem a um tesouro já os engajou em uma trama ficcional e, portanto, em uma brincadeira. A presença de músicas também garantia o prazer, assim como o fato de estarem passeando e interagindo com diferentes pessoas, conhecendo “coisas novas”. Outra forma de propiciar o prazer de aprender foi o piquenique no Rio Brígida, também referenciado em música de Luiz Gonzaga.

Durante o piquenique, novos conhecimentos foram socializados. A didatização esteve presente o tempo todo, pois, por exemplo, durante o passeio ao Rio Brígida, as professoras mobilizaram diversos conceitos como: “assoreamento, erosão, mata ciliar, lixo, tempo de decomposição de alguns dejetos e ciclo da água”.

A abordagem interdisciplinar da experiência relatada é, de fato, facilmente reconhecida, não apenas porque o tempo pedagógico foi organizado quanto às ações e os temas gerais e não quanto às disciplinas, mas também porque os temas eram tratados a partir de diferentes perspectivas. Por exemplo, no relato é explicitado que, no dia seguinte, foi perguntado às crianças o que tinham vivenciado no dia anterior e as crianças falaram livremente, sem terem que responder a questões organizadas por disciplina: “Algumas crianças relataram sobre a história dos lugares e sobre a necessidade de conscientização das pessoas para os problemas ambientais do planeta Terra”.

A finalização da leitura da Carta foi realizada perto da escola, embaixo de uma árvore (a Árvore dos Sonhos), onde as crianças produziram cartões a serem pendura-

dos na árvore, que virou um grande suporte textual. Nos cartões, deveriam escrever seus sonhos para melhorar a escola. A escrita, nesse momento, revestiu-se de um encantamento condizente com o trabalho como um todo. Os textos foram discutidos pelo grupo, na busca de tentarem encontrar formas de realização dos sonhos.

A ampliação do acervo de leituras das crianças continuou nessa nova etapa do projeto: eles leram livros que compunham o acervo escolar: “Beleléu e os números”, de Patrício Dugnani; “O caminho do Rio”, de Elza Yassuko Passini, juntamente com outras músicas de Luiz Gonzaga: “Dezessete e setecentos”; “Erosão”.

Atividades complementares foram planejadas e desenvolvidas, com foco em conteúdos mais específicos, como a “bodega” criada com gravuras de encartes para brincadeira de compra e venda; a produção de resumos com os conceitos dos conteúdos estudados; assim como de um cartaz no qual estava representada a erosão, mata ciliar, as raízes das plantas, plantas nativas e exóticas, etc. É possível, mais uma vez, verificar que as atividades extraescolares, apesar de não terem restringido as reflexões a conceitos específicos e, consequentemente, a componentes curriculares específicos, tinham foco em alguns conceitos, de modo que o currículo escolar permeou todo o planejamento.

Novo passeio foi feito a alguns lugares já visitados, para complementação de informações, como, por exemplo, a volta ao Rio Brígida, para comparar as paisagens de diferentes pontos do Rio, e começar a colocar em prática suas ações como sujeitos. Eles, nesse momento, foram convidados a começar a colocar em prática o que tinham definido como ações necessárias para a preser-



vação ambiental: “os alunos coletaram o lixo encontrado durante o trajeto; reciclaram e reaproveitaram o que foi possível, como as garrafas, CD, lata de margarina, caixa de sapato e canudos. Tais materiais viraram material para a produção artística: vasos para mudas do viveiro, lembranças para as mães, caixas matemáticas dos alunos e pinturas (mandalas) em CD e construção de sólidos geométricos”.

A perspectiva de colocar em ação o que aprenderam é mais uma forma de abordagem interdisciplinar viva, pois o conhecimento deixa de ser visto apenas como uma cobrança da escola e passa a constituir um repertório de possibilidades de engajamento social. Além das ações citadas no parágrafo anterior, outras atividades foram executadas:

“Os estudantes, professores e demais participantes do projeto receberam a visita da Vovó Bela. Mais um personagem, dessa vez, representado pela professora do 1º e 2º anos, Isabel Ubirajara. (...) Ela leu uma carta de sua netinha para induzir a participação de todos. A carta alertava para a necessidade de desenvolver ações urgentes, que poderiam ser facilmente desenvolvidas pelas pessoas da comunidade. Após o término da leitura, as crianças foram levadas a identificar algumas características da carta, como começa e termina, e foram convidadas a escreverem uma carta para alguma autoridade local ou alguém de sua comunidade que pudesse contribuir com a causa”.

A escrita, mais uma vez, foi realizada em um contexto em que as finalidades e destinatários, de fato, faziam parte de um projeto de interação para além dos muros escolares, em situação significativa de interação. Os alunos também encenaram a vida de Luiz Gonzaga, mostrando a seca e a vida dura do sertão nordestino com a música “Asa Branca”.

Por fim, acrescentamos à nossa argumentação que a ampliação da vivência escolar para outros espaços favorece a abordagem interdisciplinar outra proposição: a de que as experiências em que a própria escola também se abre para receber outros membros da comunidade é outro modo de diminuirmos as amarras da divisão do tempo pedagógico em componentes curriculares.



No relato que estamos comentando, houve também momentos em que pessoas da comunidade participaram de atividades na própria escola. Uma mãe fantasiada de boneca Emília leu o livro “Plantando as árvores do Quênia: a história de Wangari Maathai”, de Claire A. Nivola. Após a leitura, a turma listou árvores da região e discutiram com a convidada sobre as árvores. Desse modo, houve valorização de pessoas da comunidade e de seus saberes. A mãe de um aluno atuou, assim, como educadora, socializando saberes. Ela também sugeriu que os estudantes entrevistassem “pessoas mais velhas da comunidade para informarem sobre as plantas que tinham antigamente na região, como era o Rio Brígida, suas características e utilidades”, além de ter incentivado “o plantio de sementes de YPÊ para a produção de um viveiro, que tem como objetivo incentivar o reflorestamento na escola e comunidade”. Mais uma vez, alunos e demais profissionais da escola foram convidados a usar os conhecimentos para agir: montar um viveiro.

FINALIZANDO ESSA CONVERSA...

Três dimensões do trabalho pedagógico foram tomadas como ponto de partida para as muitas reflexões que fizemos acerca da potencialidade do trabalho interdisciplinar, usando como exemplo a experiência vivenciada pelas professoras Sabrina, Márcia e Isabel: (1) a concepção de espaço escolar para além do espaço físico concreto, evidenciando que, tomado em sentido mais amplo, como espaço social, a saída dos estudantes para outros lugares propicia o contato com os conhecimentos de modo menos fragmentado, assim como a entrada de pessoas da comunidade na escola também amplia o sentido do espaço escolar; (2) a concepção de que, só na interação entre estudantes, profissionais da escola e outras pessoas da comunidade, é possível de fato aproximar os saberes escolares dos saberes oriundos de outras esferas sociais; (3) a concepção de que é o desafio do agir no e sobre o mundo que provoca a necessidade de construir conhecimentos interdisciplinarmente. Desse modo, neste capítulo, defendemos, assim como Bovo (2004), que:

A ação pedagógica da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa, que deriva da formação do sujeito social, em articular saber, conhecimento e vivência. (BOVO, 2004, p. 2)



REFERÊNCIAS

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. **Revista Urutágua** – Revista Acadêmica Multidisciplinar, no 7, ago./Nov. Maringá, 2004, p. 1-11.

FAZENDA, Ivani C.A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e integração de saberes**. Liinc em Revista, v.1, n.1, março 2005, p. 3 -15 <http://www.ibict.br/liinc>

RECHIA, Simone. **O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 27, n. 2, p. 91-104, jan. 2006. p. 91-104.

RIBEIRO, Solange Lucas. **Espaço escolar: um elemento (in) visível no currículo**. Sientibus, Feira de Santana, n. 31, jul./dez., 2004, p. 103-118. In: http://www2.uefs.br/sientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf. Acesso em 10/04/2015.

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008.





Escrevendo Cartas: juntos podemos mudar nossa rua!

Dinalra de Fátima da Silva

O relato de experiência intitulado “Escrevendo Cartas: juntos podemos mudar nossa rua!” apresenta uma experiência vivenciada no Centro Comunitário Lourival Lima no município do Condado/ PE, pela professora Dinalra de Fátima da Silva e 33 alunos de uma turma de 3º ano, com idades distintas entre 8 e 12 anos, no período vespertino.

O projeto didático, iniciado no dia 31 de junho de 2014 e concluído no dia 29 de agosto do mesmo ano, surgiu de alguns questionamentos dos alunos durante uma aula, sobre como intervir e solucionar os problemas ambientais que atingem as ruas da comunidade em que vivem, entre eles: ausência de saneamento básico, falta de coleta de lixo, bueiros entupidos, alagamentos, terrenos baldios, ausência de policiamento, entre outros.

Inicialmente, a professora e os alunos discutiram sobre os objetivos planejados e traçaram os meios de alcançá-los. O primeiro momento foi compartilhado com os pais das crianças, na reunião de Pais e Mestres, a fim de serem explicadas, de forma minuciosa, a temática do projeto, as ações planejadas e a importância da participação dos moradores da comunidade para solucionar os problemas identificados. Os pais mostraram-se receptivos às ideias expostas e assumiram a responsabilidade de cooperar no desenvolvimento das atividades. Reconheceram-se como co-responsáveis pela situação das ruas e a importância de assumirem o papel de cidadão para a melhoria da comunidade.



No segundo momento, foi realizada uma pesquisa pelos alunos, na comunidade, com o objetivo de identificar os principais problemas causados pela falta de saneamento básico e sensibilizar as famílias em relação à preservação do meio ambiente. Os registros diários foram feitos por meio de uma “câmera móvel”: todos os dias, a câmera viajava para a casa de um aluno. Esses momentos foram compartilhados pela criança e seus pais, que assumiram a responsabilidade de acompanhar os filhos nos registros das imagens das ruas.

Após a coleta dos dados, foi organizada uma exposição na escola com as imagens produzidas pelos alunos. As fotografias foram expostas em murais e foi promovido um debate, entre os estudantes e o professor, sobre as possíveis soluções para os problemas identificados, assim como os direitos e deveres de cada cidadão. O objetivo do debate foi perceber o nível de conhecimento dos alunos sobre as responsabilidades de cada indivíduo em relação à preservação do meio ambiente e ao exercício da cidadania. Apesar de terem respondido positivamente sobre seus direitos e deveres em relação ao meio em que vivem, as crianças perceberam o quanto são omíscas diante dos problemas, por não exigirem dos órgãos competentes municipais, estaduais e federais, a solução para a falta de saneamento básico na comunidade.

No decorrer do projeto, por se tratar de um projeto interdisciplinar, durante as aulas, foram realizadas atividades envolvendo as diferentes áreas do conhecimento: Artes, Geografia, História, Ciências e Língua Portuguesa.

Durante a pesquisa pelas ruas da comunidade, as crianças foram sendo orientadas a registrar as características das ruas, seus problemas e possíveis melho-

rias; os prejuízos da falta de saneamento básico para a saúde dos moradores; os impactos ambientais consequentes da ação humana; e a importância do exercício da cidadania para a melhoria da qualidade de vida da comunidade. Essas abordagens foram retomadas na escola e discutidas ao longo de todo o projeto, perpassando pelas diferentes áreas do ensino (Artes, Geografia, História, Ciências e Língua Portuguesa) e favorecendo a conexão entre os conhecimentos adquiridos.

Em Língua Portuguesa, foi realizado um trabalho mais específico com cartas de reivindicação, por ser o gênero textual mais adequado para reivindicar a solução dos problemas da comunidade perante os órgãos públicos. Segundo Martins (2005), a escolha dos gêneros deve levar em consideração os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Durante essa etapa, foram abordadas as características reais do gênero e, depois, redigidas as cartas de reivindicação. A atividade despertou o interesse das crianças e contou com a participação de toda a turma.

Ao longo do estudo com o gênero textual, foram apresentados vários modelos de cartas que circulam na sociedade, para que os alunos pudessem perceber que, apesar de haver semelhanças entre elas, também existiam diferenças na estrutura das cartas e na situação de comunicação entre elas. Apesar de terem sido apresentadas diferentes cartas, apenas as cartas de reclamação foram exploradas para que os alunos percebessem a estrutura do gênero – carta de reclamação – e seus elementos para, depois, redigirem a sua individualmente.

Após a produção das cartas de reivindicação, foi realizada uma revisão coletiva e individual propondo aos alunos



que se colocassem no lugar do leitor e verificassem se havia indicação do assunto sobre o qual escreviam; se o conteúdo estava claro e sustentado pelos argumentos; e se a linguagem usada era adequada ao gênero. Durante esse trabalho, várias inferências foram realizadas com o propósito de deixar o texto claro, objetivo e organizado. Os alunos interagiram satisfatoriamente nesse período, utilizando sua criticidade e argumentação.

No momento seguinte, já com as cartas concluídas e revisadas, toda a turma foi conduzida ao Representante do Governo Municipal para entregar em mãos as produções. O objetivo dessa ação foi sensibilizá-lo para os problemas enfrentados pelos moradores em suas ruas e buscar uma parceria com a comunidade para minimizá-los.

O que mais chamou a atenção no processo de desenvolvimento do projeto foi que, após a pesquisa na comunidade e a identificação dos problemas das ruas, os alunos tiveram mais liberdade em falar sobre o local onde moram, sem a timidez que apresentavam inicialmente. Durante as aulas, intervinham nas falas dos colegas e enriqueciam as discussões, contribuindo para que as cartas fossem escritas com mais fundamento e coesão. Até mesmo os alunos que não sabiam escrever, sentiram-se motivados em expor seus desejos e reivindicações. Nos momentos em que houve necessidade, o professor foi o escriba dessas crianças, tentando transcrever as suas valiosas histórias e argumentações. Ficou claro que, por meio da interação com o meio ambiente e das discussões realizadas, houve um progresso na aprendizagem dos alunos, mudanças em relação ao entendimento de texto como evento comunicativo, e também em relação à língua portuguesa, que passou a se tornar algo significativo para os alunos.

Apesar de ser uma prática pedagógica que requer um empenho maior dos professores, considera-se imprescindível desenvolver esse trabalho com os gêneros textuais em situações reais de escrita, pois despertam o interesse das crianças pela escrita e contribuem para o desenvolvimento efetivo da produção textual através de experiências significativas.

Concluída essa etapa do projeto, foi iniciado o estudo dos folhetos informativos, com o intuito de confeccioná-los e distribuí-los na comunidade para informar sobre os principais problemas das ruas. Durante as aulas, as crianças trouxeram folhetos de algumas lojas para analisarem suas características e finalidades: são textos curtos, servem para instruir as pessoas sobre o modo de agir em relação a determinada questão, as informações são organizadas em tópicos e geralmente são usadas ilustrações para que as pessoas tenham informações exatas do assunto.

Foram produzidos 50 folhetos coletivamente e manualmente, de maneira simples, porém com conteúdo objetivo e coerente com o que se imaginava atender. A produção dos mesmos não foi fácil pelo fato de os alunos apresentarem muitas ideias e precisarem selecionar apenas algumas delas. Depois dos folhetos produzidos, foram sorteadas duas ruas, entre as que apresentavam maiores problemas, para serem visitadas pelos alunos. Em parceria com alguns pais, foi realizada uma caminhada para entrega dos folhetos aos moradores e, também, para instruí-los sobre a importância de suas atitudes em relação à preservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade do lugar em que vivem. A comunidade foi bastante receptiva em todos os momentos, assim como os órgãos municipais, fazendo com

que os alunos se envolvessem ainda mais pela causa e quisessem resolver os problemas da comunidade.

Ao término do projeto didático, pôde-se perceber o quanto cada uma de suas etapas ajudou a promover diversas situações de aprendizagem, além de ajudar os alunos a desenvolver a autonomia, a criticidade e a cidadania.

O projeto didático “Escrevendo Cartas: juntos podemos mudar nossa rua!” englobou diferentes áreas do conhecimento:

1. LÍNGUA PORTUGUESA

(Leitura, Oralidade e Produção Textual)

Suporte utilizado:

Gêneros textuais (carta de reivindicação e folhetos)

Expectativas de aprendizagem:

Reconhecer as características e funções dos gêneros textuais na sociedade.

Situação didática:

Elaboração de cartas de reivindicação e folhetos informativos, com o objetivo de solucionar os problemas encontrados na comunidade.

2. GEOGRAFIA

Expectativas de aprendizagem (1):

Localizar e perceber as características da sua comunidade, identificando seus eventuais problemas e possíveis melhorias para o ambiente.

Situação didática (1):

Registro fotográfico das ruas e promoção de debates sobre as histórias e características da rua em que vivem.

Expectativas de aprendizagem (2):

Identificar os impactos ambientais consequentes da ação humana, bem como as possíveis medidas de recuperação.

Situação didática (2):

Realização de visitas às ruas fotografadas, verificando os impactos ambientais causados pela ação humana e entrega de folhetos aos moradores da comunidade, a fim de sensibilizá-los em relação à preservação ambiental.

3. HISTÓRIA

Expectativas de aprendizagem:

Reconhecer o papel do homem como ser transformador e responsável pela preservação do meio ambiente.

Situação didática:

Análise dos registros fotográficos, através da construção de um quadro demonstrativo dos principais problemas encontrados nas ruas, e discussão sobre cidadania.

4. CIÊNCIAS

Expectativas de aprendizagem:

Identificar a natureza das diferentes doenças presentes na comunidade, além de enfatizar a importância do saneamento básico para evitá-las.

Situação didática:

Discussão sobre a importância do saneamento básico para uma vida mais saudável na comunidade e como forma de evitar as doenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do projeto “Escrevendo Cartas: juntos podemos mudar nossa rua!”, foi perceptível o envolvimento dos educandos nos problemas enfrentados pela comunidade em que vivem, fruto de um trabalho interdisciplinar, baseado em experiências significativas de aprendizagem.



Os alunos se superaram em cada etapa vivenciada, progredindo gradativamente na leitura e escrita, apresentando avanço em suas produções textuais, construindo textos com alto poder de argumentação, e atuando de forma crítica e produtiva na comunidade. A partir da realização do projeto interdisciplinar, baseado em situações reais de aprendizagem, os alunos perceberam a importância da apropriação da escrita, não apenas para a realização dos trabalhos dentro dos muros da escola, mas também, para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Editora Campus. Rio de Janeiro, 1992.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. Livros didáticos *versus* Parâmetros Curriculares Nacionais: vozes que se complementam ou se contradizem. In: BERTOLDO, Ernesto Sérgio & MUSSALIN, Fernanda. **Análise do discurso: aspectos da discursividade no ensino**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.



Interdisciplinaridade: concepções e implicações pedagógicas

Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros

As últimas décadas foram marcadas por grandes mudanças sociais ocasionadas pela velocidade na produção do conhecimento. A sociedade atual, que se caracteriza pela incessante busca por este conhecimento, vem desafiando a escola a romper com os modelos tradicionais de ensino e a desenvolver uma educação de mais qualidade, que seja capaz de atender às demandas de um ensino contextualizado.

Nesse cenário, em que a interdisciplinaridade insere-se nas novas propostas pedagógicas, como uma forma de se superar a abordagem disciplinar fragmentária e promover uma educação de mais qualidade, é que o presente texto pretende discutir o termo interdisciplinaridade e suas implicações na prática docente, dialogando com a experiência vivenciada pela professora Dinalra de Fátima no Centro Comunitário Lourival Lima, no município de Condado – PE, em uma turma de 3º ano.

A INTERDISCIPLINARIDADE EM QUESTÃO

O termo interdisciplinaridade deriva de *disciplina* e *disciplina* pode ser conceituada como (1) método, regularidade; (2) ramo do conhecimento, matéria. Analisando esses dois conceitos, podemos concluir que, quando o conhecimento é organizado em disciplinas ou áreas do conhecimento, torna-se metódico e fragmentado; semelhante à forma como os saberes são compartimentados em disciplinas específicas, em nosso sistema de ensino.



O tipo de organização fragmentada do conhecimento constitui uma das marcas da era Moderna (séculos XV ao XVIII), como é exposto por Pombo (2004, p. 5-6),

[...] a ciência moderna se constitui pela adoção da metodologia analítica proposta por Galileu e Descartes. Isto é, se constituiu justamente no momento em que adotou uma metodologia que lhe permitia “esquartejar” cada totalidade, cindir o todo em pequenas partes por intermédio de uma análise cada vez mais fina. Ao dividir o todo nas suas partes constitutivas, ao subdividir cada uma dessas partes até aos seus mais ínfimos elementos, a ciência parte do princípio de que, mais tarde, poderá recompor o todo, reconstituir a totalidade. A ideia subjacente é a de que o todo é igual à soma das partes.

Somente na segunda metade do século XX, emergiu um movimento de reação a essa metodologia analítica proposta por Galileu e Descartes, em resposta a uma necessidade de superar o caráter de especialização do conhecimento (Gadotti, 2004).

Ao contrário do que se pregava na era Moderna, a ciência contemporânea considera a disciplinarização dos saberes um limite à reflexão e defende uma espécie de inteligência interdisciplinar (Pombo, 2004):

Trata-se de reconhecer que determinadas investigações reclamam a sua própria abertura para conhecimentos que pertencem, tradicionalmente, ao domínio de outras disciplinas e que só essa abertura permite aceder a camadas mais profundas da realidade que se quer estudar. Estamos perante transformações epistemológicas muito profundas. É como se o próprio mundo resistisse ao seu retalhamento disciplinar. A ciência começa a aparecer como um processo que exige também um olhar transversal. (Pombo, 2004, p. 10)



Para a autora (Pombo, 2004), a crítica da ciência em relação ao retalhamento disciplinar gerou a necessidade de uma reorganização nas formas de aprender e de ensinar, no sentido de se formarem alunos com uma visão global de mundo, aptos para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002B, p. 29).

A forma de ensino fragmentada, que ainda é comum nas nossas escolas, não responde a essa necessidade e impede que o aluno se aproprie do conhecimento de maneira contextualizada. E, dentro desse contexto, a defesa pela interdisciplinaridade ganha força no discurso educacional, na medida em que supera a fragmentação dos conhecimentos produzidos nas diversas áreas do conhecimento.

No Brasil, a discussão envolvendo a temática surgiu na década de 1970 (Fazenda, 2002), e permanece nas atuais tendências que tratam do fenômeno da aprendizagem, em virtude de estarem presentes nos parâmetros oficiais e no discurso de diferentes profissionais da educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 2002) tratam da interdisciplinaridade quando apresentam uma abordagem transversal e de cunho interdisciplinar,

A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão fragmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superar pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos. (BRASIL, 1999, p. 34)



Apesar de o termo encontrar-se bastante disseminado no ambiente acadêmico brasileiro, ainda não existe um consenso quanto à definição de interdisciplinaridade,

Quanto ao termo interdisciplinar, devemos reconhecer que este não possui ainda um sentido epistemológico único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma. (JAPIASSU, 1976, p.72)

Para Gadotti (2004), a *interdisciplinaridade* visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Japiassu (1976) complementa a definição do autor, afirmando que a *interdisciplinaridade* é constituída a partir de trocas recíprocas e enriquecimento mútuo das disciplinas, sem supremacia de uma sobre as outras. Na concepção de Assmann (1998), o termo significa mais do que a justaposição das contribuições de diversas disciplinas sobre um mesmo assunto e requer um esforço por estabelecer um diálogo enriquecedor entre especialistas de diferentes áreas científicas.

Fazenda (2002, 2013) defende que a *interdisciplinaridade* caracteriza-se como categoria de ação e como sinônimo de parceria. Para a autora, a interdisciplinaridade depende de uma mudança de postura do sujeito em relação ao conhecimento,

(...) pois interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo indivíduo engajado nesse processo será o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos, o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será motor de transformação. (FAZENDA, 1979, p. 56)



A não existência de uma concepção única em relação à interdisciplinaridade, exemplificada através dos conceitos defendidos pelos pesquisadores, não impede que exista um consenso em considerá-la um caminho para se atingir uma educação de mais qualidade.

A busca por essa qualidade na educação se constitui no grande desafio do atual cenário educacional brasileiro. E a interdisciplinaridade representa um meio de se superar o ensino fragmentado, disciplinar, descontextualizado, que se observa na maioria das escolas.

A INTERDISCIPLINARIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Em nossa sociedade, entre as diferentes agências responsáveis em promover o conhecimento, a escola consiste na instituição à qual a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo cidadão. Para alcançar tal objetivo, o sistema escolar seleciona algumas habilidades e saberes que devem ser aprendidos. Desse modo, as escolas reduzem o conhecimento, que passa a ser determinado e adquirido através de uma escolarização burocraticamente organizada, caracterizada como um sistema de saberes fragmentados: a escola da reprodução, do conteudismo, da descontextualização (NETO, 2006).

Em um mundo cada vez mais interconectado, esse ensino compartimentalizado deixa de fazer sentido e surge a necessidade de que a escola acompanhe o ritmo das reformas que se operam na sociedade e adote

as exigências interdisciplinares estabelecidas para a construção dos conhecimentos.

A necessidade de integrar as disciplinas escolares e de contextualizar os conteúdos está presente nos debates atuais de educação. Hernandez (2000) defende que o trabalho com projetos didáticos representa uma nova maneira de compreender e vivenciar o processo educativo, na perspectiva interdisciplinar.

É diante desse cenário, em que vem sendo imposta uma ruptura com a visão tradicional de educação, que pretendemos dialogar com o projeto interdisciplinar desenvolvido pela professora Dinalra de Fátima no Centro Comunitário Lourival Lima, em uma turma de 3º ano, composta por 33 alunos, com idades distintas entre 8 e 12 anos. Ao procurarmos compreender como esse espaço escolar vem favorecendo o desenvolvimento da interdisciplinaridade, pretendemos também identificar as demandas de produção textual solicitadas aos alunos com o objetivo de favorecer a aquisição das competências relacionadas ao ato de escrever.

A professora Dinalra de Fátima participou do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa de formação continuada criado pelo Governo Federal em parceria com as universidades públicas. O PNAIC defende a alfabetização na perspectiva do Letramento e prioriza uma abordagem interdisciplinar do conhecimento. Sendo assim, durante as formações, foi vivenciada a construção de sequências e projetos didáticos, aplicados em salas de alfabetização, contemplando diferentes áreas do conhecimento. Os professores tiveram a oportunidade de socializar suas



experiências, dificuldades e acertos, dúvidas e expectativas em relação a essa nova abordagem pedagógica.

No momento atual de mudanças significativas em relação ao trabalho docente, consideramos necessária a atualização contínua do professor, especialmente através dos cursos de formação continuada. Para Morin (2002), um dos grandes desafios atuais da educação é o confronto entre o enfoque interdisciplinar da prática pedagógica e a formação do professor, estruturada em currículos escolares, dentro de uma visão fragmentada do conhecimento. Por não terem sido preparados adequadamente para complexidade do ato de educar, muitas são as dificuldades que os docentes apresentam em relação ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares (KLEIMAN E MORAES, 2002). Compartilhando desse mesmo pensamento, Frigotto (1995) afirma:

O limite mais sério para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido. (...) O especialismo na formação e o pragmatismo e o ativismo que impera no trabalho pedagógico constituem em resultado e reforço da formação fragmentária e das forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar. (FRIGOTTO, 1995, p.46)

Ainda discutindo os desafios da interdisciplinaridade na ação pedagógica, percebe-se a importância que Santomé (1998) e Fazenda (1979) também atribuem à formação do educador, seja em relação ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, seja em relação ao compromisso profissional com o aprofundamento teórico. Para as pesquisadoras, não basta que o professor tenha o domínio do conteúdo de sua disciplina para desenvolver um trabalho interdisciplinar. É preciso que possua uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder integrar conceitos de outras áreas, procedimentos e metodologias.



A necessidade de uma transformação na pedagogia é enfatizada por Fazenda quando afirma que,

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência. (FAZENDA, 1979, p.48-49)

Embora ainda seja incipiente, no contexto educacional, o desenvolvimento de experiências interdisciplinares, o projeto didático “Escrevendo Cartas: juntos podemos mudar nossa rua!” é um exemplo de que hoje já se observa um esforço dos professores em adotar uma nova postura frente ao processo de ensino aprendizagem.

Ao se pensar em um projeto didático, o primeiro questionamento que se faz diz respeito ao seu surgimento. Na literatura, encontram-se controvérsias em relação a essa questão. Alguns pesquisadores defendem que a temática do projeto deva partir dos alunos; outros acreditam que os temas devem ser propostos pelo professor, de acordo com a sua intenção educativa. Nesse sentido, concordamos com Girotto (2003) e Simões (s/a), quando defendem que o importante é o envolvimento de todo o grupo durante o desenvolvimento do projeto, independente da temática ter surgido de um aluno, de um professor ou da turma.

No caso do projeto em estudo (“Escrevendo Cartas: juntos podemos mudar nossa rua!”), a temática surgiu dos questionamentos dos próprios alunos, durante uma aula enquanto discutiam a necessidade de melhorar as condições de vida da comunidade em relação à falta de saneamento básico. Considerando o interesse da turma em resolver o problema das ruas, a professora desenvolveu o projeto didático, envolvendo diferentes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Ciências, Geografia e Artes. Santo-mé (1998) valoriza a postura do professor que respeita os conhecimentos



prévios e os interesses dos alunos, ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade de os educandos explorarem os temas e problemas que se encontram além dos limites das disciplinas escolares. Complementando o pensamento de Santomé (1998), Jolibert e colaboradores (1994) afirmam que, quando o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas pelo aluno, ele deixa de ser um aprendiz passivo do conteúdo. O engajamento dos alunos na construção do conhecimento, pode ser confirmada na fala da docente, quando relata que ficou surpresa com o interesse de todos ao analisarem os problemas ambientais da comunidade e estudarem as maneiras de “salvar” o lugar em que vivem.

Ainda em relação à escolha da temática, vale ressaltar também a importância de os alunos vivenciarem os problemas ambientais que afligem a comunidade onde moram. No Brasil, em 1988, a Educação Ambiental passou a ser obrigatória nos currículos, com a promulgação da constituição. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Meio Ambiente (1997) fica clara a preocupação em relacionar os conteúdos da Educação Ambiental com a realidade do educando, com o seu meio e com a sua comunidade.

Tomando por base o que está apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Meio Ambiente (1997), acreditamos que as questões que envolvem a Educação Ambiental não podem ser discutidas apenas através de processos de transmissão/assimilação de conhecimentos e, nesse sentido, o contato dos alunos com o ambiente a ser estudado deve ser priorizado. No caso do projeto em questão, a turma teve a oportunidade de entrar em contato com o ambiente analisado em dois momentos. No momento inicial, quando caminharam pela comunidade e registraram os aspectos relacionados à falta de saneamento básico, com a ajuda de seus pais. E, na última etapa, quando foram distribuir os folhetos informativos que confeccionaram, com a intenção de esclarecer os moradores da comunidade sobre os problemas ambientais e suas possíveis soluções.

Acreditamos que a participação dos alunos em atividades escolares que envolvem estudos sobre a preservação do meio ambiente, constituem aspectos fundamentais para a construção da cidadania. Ao analisarem os problemas da



comunidade, as crianças puderam identificar problemas de responsabilidade individual, como o depósito de lixo em locais não apropriados, e de responsabilidade do poder público como: falta de pavimentação, de saneamento básico e falta de segurança policial. Como podemos perceber na fala da professora,

“Reconheceram-se como co-responsáveis pela situação das ruas e a importância de assumirem o papel de cidadão para a melhoria da comunidade.”

Durante o desenvolvimento do projeto, foram selecionados os gêneros textuais que mais se adequavam aos objetivos que desejavam alcançar. Dessa maneira, optaram pelas *Cartas* como o gênero mais adequado para a reivindicação frente aos órgãos públicos; e os *Folhetos Informativos* para esclarecer a população dos problemas comunitários.

O trabalho com os gêneros textuais foi desenvolvido através de situações reais de escrita, em sala de aula. As atividades tinham como objetivo desenvolver a familiaridade dos alunos com os gêneros a fim de perceberem a estrutura organizacional do texto e a compreensão dos elementos necessários para escreverem e lerem convencionalmente. Em relação a essas atividades de escrita e leitura, Leal e Morais (2010) enfatizam a importância do trabalho sistemático com a apropriação da notação da escrita e do seu uso social real pelas crianças, a fim de garantir que elas se tornem autonomamente letradas. Bronckart (1999) e Schneuwly e Dolz (2004) também defendem que a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) é facilitada pela imersão dos alunos nas práticas de linguagem e através do trabalho com os gêneros textuais orais e escritos, em situações significativas para os alunos. De acordo com a professora, os momentos de escrita das cartas e dos folhetos foram tão valorizados pelas crianças que todos queriam participar e escrever, inclusive aqueles que ainda não haviam se apropriado do SEA. Nesses momentos, as crianças solicitavam a ajuda do professor para transcrever suas falas e registrar suas reivindicações.

O que, mais uma vez, vem confirmar o envolvimento dos alunos quando são oferecidas atividades significativas de aprendizagem e referentes às suas vivências, como é enfatizado na fala docente:



“Ficou claro que, por meio da interação com o meio ambiente e das discussões realizadas, houve um progresso na aprendizagem dos alunos, mudanças em relação ao entendimento de texto como evento comunicativo, e também em relação à língua portuguesa, que passou a se tornar algo significativo para os alunos.”

Dando continuidade a essa reflexão, citamos Cortesão (1996, p.14) no trecho a seguir:

A atividade produtiva dos alunos não é, aliás, fácil de conseguir senão através de um trabalho que se lhes apresenta como minimamente interessante. Assim sendo, o professor tem de descobrir formas de abordar as questões que sejam mais estimulantes do que a simples «explicação» das matérias. Não se trata de «motivar» artificialmente os alunos. Trata-se de descobrir modos de ir ao encontro de um potencial que está lá, dentro de cada aluno, às vezes, bem oculto por detrás do desinteresse, de aparentes incapacidades ou até de comportamentos perturbadores. Por isso se tem defendido que o professor tem de ser um pouco um investigador que olha atentamente os seus alunos com um olhar «não daltônico».

Em relação ao olhar individualizado, “*não daltônico*” (Cortesão, 1996), que o docente deve dirigir a cada um de seus alunos, citamos novamente um comentário da professora quando expõe a dificuldade dos alunos no momento da escrita das cartas,

“Até mesmo os alunos que não sabiam escrever, sentiram-se motivados em expor seus desejos e reivindicações. Nos momentos em que houve necessidade, o professor foi o escriba dessas crianças, tentando transcrever as suas valiosas histórias e argumentações.”

Apesar de reconhecermos que é comum a heterogeneidade estar presente na sala de aula, reconhecemos que a tarefa do professor em criar estratégias para atender as especificidades de seus alunos é algo que requer muito empenho. Muito embora, segundo Silveira (2013), a heterogeneidade



deva deixar de ser encarada como um problema, e ser enfrentada como uma realidade que pode ofertar grande riqueza de trocas de saberes e ajudas mútuas, quando o professor acredita que é possível desenvolver um trabalho que atenda as especificidades de cada aluno, seja através de atividades direcionadas, voltadas para o ensino do sistema de escrita, e momentos de interação onde o aluno possa contar com os conhecimentos de outro colega ou até mesmo do professor para transformar e reconstruir seus conhecimentos e impulsionar sua aprendizagem também em relação aos eixos de leitura e produção de textos (SILVEIRA, 2013; SILVA, 2007). Como aponta Rego (1995, p. 88),

a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como um fator imprescindível para as interações na sala de aula. Diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca, de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais.

Acreditamos que a condução da turma implica um grande diferencial no processo educativo do aluno, e que, no cenário da sala de aula, o professor precisa estar consciente da importância das estratégias que irá utilizar para melhor favorecer a aprendizagem de todos os alunos.

Considerando o que foi discutido, percebemos os inúmeros desafios que o professor vem enfrentando para a melhoria da qualidade da educação, tanto em relação ao trabalho com a heterogeneidade como em relação à prática pedagógica interdisciplinar, no cotidiano da sala de aula. Entendemos que essa prática pedagógica exige do educador uma maneira de ensinar que desenvolva no estudante a competência de estabelecer conexões entre os conhecimentos, superando a concepção unidirecional e fragmentada do conhecimento, tão característica das formas tradicionais de ensino; além de novas alternativas de planejamento e desenvolvimento



curricular, que resignifiquem a prática em sala de aula e atendam aos desafios de aprendizagens apresentados que, a nosso ver, constituem o grande desafio do atual cenário educacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade vem sendo alvo nos debates educacionais em razão da necessidade de se refletir sobre a resignificação do ensino nas escolas brasileiras, a fim de que os alunos possam corresponder às exigências da sociedade na qual estão inseridos.

O ensino baseado na interdisciplinaridade, como já foi mencionado, proporciona uma aprendizagem muito mais estruturada e rica, pois os conceitos estão organizados em torno de unidades mais globais, compartilhados por várias disciplinas. Embora a interdisciplinaridade ainda se encontre pouco presente na prática pedagógica das escolas, já reconhecemos os esforços dos professores e demais profissionais da educação em promover projetos didáticos que favorecem a conexão entre diferentes áreas do conhecimento. O projeto “Escrevendo Cartas: juntos podemos mudar nossa rua!” é um exemplo de como é possível desenvolver um trabalho interdisciplinar e envolvente para os alunos, além de propiciar a inserção deles no universo das práticas letradas.

Analisando o projeto, consideramos muitos pontos positivos. A experiência contribuiu para que as crianças percebessem a relação das atividades escolares com os problemas ambientais, considerados aspectos fundamentais para a construção da cidadania. Todos tiveram a oportunidade de participar de tomadas de decisões, de organizar e planejar as atividades escolares, deixando de lado o papel passivo, muitas vezes, imposto pela

escola. Foram responsáveis pelo processo de construção do conhecimento nas diferentes etapas do projeto. A professora teve a oportunidade de repensar a prática docente e de avançar na construção de uma proposta interdisciplinar de ensino, o que demonstra um movimento pela busca da superação da *abordagem fragmentária* do conhecimento pela *abordagem interdisciplinar*.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: Rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria De Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio**. Brasília: MEC /SEMTEC, 2002.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen. **A interculturalidade e a Educação Escolar**. Inovação, 1996.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares das práticas de linguagem aos objetivos de ensino. In: DOLZ, Joaquim. e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 97 a 106.



FAZENDA Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O que é Interdisciplinaridade?** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis.** São Paulo: Cortez, 2004.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto.** www.unesp.br/prograd/PDFNE2003

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

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

KLEIMAN, Ângela Bustos; MORAES; Sílvia Elizabeth. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2002

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo, funcionamento precisamos compreender.** In: LEAL, T. F., ALBUQUERQUE, E. B. C; MORAIS, A. G. de. (Org.) **Alfabetizar letrando na EJA.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2002.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade: conceito, problema e perspectiva. In: _____. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência.** Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993. ←<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>→.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Ilsen Chavesda. **Escolas Multisseriadas: quando o problema é a solução.** Dissertação de Mestrado, 2007.

SILVEIRA, Renata. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos.** Dissertação de Mestrado, 2013.

SIMÕES, Jacqueline. **Pedagogia de Projetos** (s/d) <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/simoes-pedagogia.pdf>





Educação fiscal e consumo consciente: uma experiência prática no ciclo de alfabetização

Maria do Carmo Barreto

Roberta Cristiane Prado de Oliveira

Neste capítulo, vamos relatar uma experiência vivenciada por nós, na Escola Municipal São Vicente de Paula, no município de Camaragibe/PE, durante o ano de 2014. Na ocasião, lecionávamos no ciclo de alfabetização, à frente de uma turma de 1º ano (Maria do Carmo) e de uma turma do 3º ano (Roberta). Nesse ano, participávamos das formações do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹, que tinha como foco a Matemática.

A escola estava vivenciando um projeto com o tema Educação Fiscal, implementado na rede pela Secretaria de Educação, em conjunto com a Secretaria de Finanças, promovendo o incentivo de que a aquisição de bens e serviços pelos pais fosse realizada dentro do próprio município e apresentando a nota fiscal à diretora. A solicitação da nota fiscal era o objetivo principal do projeto.

Para introduzir o tema, levamos os estudantes a assistirem ao vídeo “Os donos da cidade”, do Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF). Debates sobre o assunto, principalmente sobre a responsabilidade dos serviços públicos. Cada um pôde falar o que entendeu e foi solicitado que desenhassem e escrevessem o que eles gostariam que tivesse em sua comunidade e que não tinha e a quem deveriam fazer as reclamações

1. Sob a orientação da professora-formadora Elda Góes.



(prefeito). Na ocasião, trabalhamos com o gênero carta de reclamação.

Essa experiência teve início no final do mês de agosto e foi concluída no início de novembro, com frequência de duas ou três vezes por semana. A experiência foi desenvolvida numa turma do 1º ano A, do Ensino Fundamental (turma com 15 alunos, sendo 10 meninos e 5 meninas e apenas 1 menino fora de faixa com 9 anos, sem escolarização prévia), o restante com 6 anos, vindos da Ed. infantil) e numa turma do 3º ano B, do Ensino Fundamental (turma com 17 alunos, sendo 9 meninos e 8 meninas, e apenas uma menina fora de faixa, com 11 anos). Tudo começou a partir do questionamento sobre a importância de se exigir a nota fiscal ao comprar algum produto. Assistimos novamente ao vídeo que já havia sido visto em forma de gibi, “Os donos da cidade” e daí surgiram vários e novos questionamentos, principalmente referentes à ausência de emissão da nota fiscal na compra de lanches (dudu, geladinho, salgadinho, refrigerante, pipoca, etc).

Os estudantes se interessaram pelo assunto e combinamos que iríamos trabalhar sobre a compra e a venda de produtos e ficou acertado que todos iriam trazer embalagens vazias de produtos e, no final, montaríamos um mercadinho na sala. A partir daí, começamos a desenvolver as atividades em conjunto (as duas turmas), cada uma de acordo com a sua especificidade e com o nível dos alunos.

O objetivo geral da experiência foi favorecer o processo de leitura e escrita; desenvolver, no estudante, a consciência do pleno exercício de sua cidadania; introduzir o sistema de medidas e monetário e, por fim, incentivar o

consumo consciente na formação da cidadania. E, dentro do tema Educação Fiscal e consumo consciente, desenvolvemos diversos objetivos específicos, com atividades sequenciais na perspectiva da interdisciplinaridade.

Em Matemática, foram trabalhadas as unidades de medidas (massa, capacidade, tempo); o sistema monetário; o sistema de numeração decimal; resoluções de problemas, envolvendo as quatro operações; a construção de tabelas e gráficos, utilizando o livro didático; a caixa de matemática, etc.

Em Língua Portuguesa, exploramos a oralidade através dos momentos de discussão acerca dos questionamentos e na propaganda oral; leitura (rótulos, embalagens, encartes de supermercados e textos); escrita (tipos de letras, escrita de palavras) e produção textual (carta de reclamação, lista, panfleto publicitário, nota fiscal). Para tanto, utilizamos o livro didático “Letramento e Alfabetização”, livros paradidáticos, atividades no caderno e impressas.

Em Ciências, foram abordados: a alimentação (produtos industrializados, validade, conservação e valor nutricional), reaproveitamento das embalagens e o descarte correto no meio ambiente.

Dentro dos temas transversais, os conteúdos que trabalhamos foram: a questão da ética e consciência (a importância da solicitação da nota fiscal ao adquirir algum produto e para onde vai o dinheiro arrecadado, os impostos públicos que devem voltar para a população através do oferecimento de saúde, educação, segurança, ruas, praças e transporte de qualidade), direitos e deveres na cidadania.



E por fim, em Artes, o objetivo principal das atividades foi o de mostrar que podemos utilizar materiais que iriam para o lixo, transformando-os em objetos de utilidade (construção de um cofrinho com garrafa PET de 200 ml), contribuindo para o aumento de vida útil do plástico que seria descartado no meio ambiente, os jogos teatrais, ao representar papéis na simulação de funções e dobraduras.

Nossos alunos foram estimulados a trabalhar simultaneamente com as diferentes unidades de medidas e a refletir sobre o uso dessas grandezas e medidas nas práticas dos seus pais e nas relações sociais, como a compra e venda de produtos e nos direitos e deveres do cidadão.

Levamos para a sala diversas notas fiscais (de tamanhos e formatos diferentes) e cupons fiscais. Perguntamos aos alunos se as conheciam e para que serviam. Explicamos que nota fiscal e cupom fiscal é a mesma coisa. Eles puderam observar as notas e pudemos explorá-las bastante na oralidade e também fizemos algumas atividades no caderno. Uma das atividades foi a entrega de notas fiscais para que os alunos pudessem observá-las, compará-las com as do colega (quantidade, valor). Eles responderam no caderno um exercício para completar informações, buscando as respostas na nota fiscal (a data da nota, qual era o produto, a quantidade e o valor). O atendimento individual foi importante nessa atividade e, após o preenchimento dos dados, fizemos a colagem da nota fiscal no caderno.

O armário teve espaço reservado para o armazenamento de embalagens vazias, que juntávamos para a montagem do mercadinho. Todo dia, algum aluno trazia lata de leite, produtos de limpeza, garrafa PET, caixa de perfume, etc.

As turmas iniciaram o trabalho com o sistema monetário, exploramos a história do dinheiro inicialmente, depois realizamos atividades no livro didático, no caderno e impressas. Os estudantes fizeram recorte de cédulas e moedas que vêm no livro didático e cada um construiu um envelope, onde armazenou seu dinheiro recortado. Também escreveram seus nomes nos envelopes e estes foram guardados no armário das professoras, pois eles iriam utilizar esse dinheiro no mercadinho que iríamos montar. Destacamos que uma atividade realizada no caderno foi a de colagem de cédulas para pintar e escrever seu valor abaixo, ligar a cédula a um produto que se poderia comprar com aquele valor. Levamos moedas e pedimos que, na folha do caderno, os estudantes fizessem a reprodução com o lápis cera e pintassem a moeda abaixo, na folha.

Como já havia chegado muita garrafa PET de 200 ml (a maioria oriunda dos lanches diários dos alunos), combinamos de construir um cofrinho, utilizando parte dessas garrafinhas, EVA e cola quente, no formato de um porquinho e um jacarezinho. Cada estudante levou para casa o seu cofrinho para guardar as moedinhas que ganhavam dos pais. O livro didático de Matemática do 1º ano serviu de suporte também, pois trazia várias atividades para o estudante responder. Na sequência do trabalho, vimos a oportunidade de introduzir o sistema de medidas.

Trabalhamos o cantinho de leitura diariamente e escolhemos um livro do acervo do PNLD, distribuído para as turmas que faziam parte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O título do livro era “Uma zebra fora do padrão” e trazia a história de uma zebra completamente diferente: bagunceira, mas que adorava se arrumar; ela era leitora e também adorava



escrever; animada, mas dorminhoca: cabeça de vento, mas imaginativa. Tinha um caderno de listas, que enumerava coisas de todo tipo – coisas amarelas, objetos que voam, coisas redondas e até rimas que não combinavam. O texto era um convite à brincadeira. O livro foi bem explorado desde a capa, autor, o animal, onde se encontra esse animal.

Por fim, na turma do 1º ano, explicamos o gênero lista, no quadro, fizemos coletivamente uma lista de animais, depois foi solicitado que a lista fosse numerada na ordem alfabética, sempre com a ajuda da professora. Também foi solicitado aos alunos que fizessem sozinho no caderno uma lista de dez coisas que poderiam comprar com o dinheiro do seu envelope. Depois a lista foi escrita no quadro para que observassem a escrita e confrontassem com a sua escrita no caderno.

Em outro momento, levamos para a aula fotos de diferentes balanças e questionamos seus conhecimentos prévios, se eles sabiam o que era aquilo e para que servia. A maioria conhecia as balanças mais modernas, diziam que era para comprar galinha, outro que era para pesar as coisas na venda e, assim, cada um dizia uma coisa. Fizemos, oralmente, uma lista de produtos que se compra utilizando a balança, foi anotado no quadro e eles copiaram.

Em seguida, mostramos um panfleto de supermercado onde aparecia o anúncio de produtos e o preço. Explicamos o gênero textual, lemos o nome dos produtos e o preço, depois colamos no caderno figuras de alguns produtos que apareciam no panfleto (foi fixado no quadro para pesquisa) e foi solicitado que encontrassem o nome e o preço daquele produto no panfleto e anotassem no caderno ao lado da figura que a professora havia colado.

Com as embalagens de produtos trazidas pelos alunos, combinamos de observar o que se comprava por litro, peso, ver o preço e verificar também a validade dos produtos. Os produtos foram todos distribuídos no birô e foi solicitado que cada criança escolhesse um para analisar. Fomos de banca em banca ajudando-os a encontrar o que foi pedido. Foi um alvoroço, todos empolgados.

Listamos, no quadro, cinco produtos e anotamos o que foi pedido anteriormente e depois eles fizeram o registro no caderno. Nesse momento, aproveitamos para falar da alimentação industrializada, cada produto vem anotado o valor nutricional; dos conservantes; corantes e do sal que é colocado nos salgadinhos e pipocas. Procuramos reforçar a questão da alimentação saudável à base de frutas frescas, legumes, verduras e que o lanche que eles traziam, muitas vezes, não era bom para a saúde. Nessa ocasião, aproveitamos para explicar o valor nutricional da merenda servida pela escola.

Eles questionaram o formato das embalagens dos produtos, por exemplo, os refrigerantes de 200 ml vêm em embalagens diferenciadas. Foi explicado que cada embalagem vem com a mesma quantidade mesmo tendo formatos diferentes, devemos ler a quantidade que vem escrita na embalagem. Depois foi entregue papel, cola e tesoura para que escrevessem o preço e fossem colando nos produtos. Essa atividade propiciou a leitura do rótulo e a escrita de números de uma maneira ainda nova para eles.

Os alunos começaram a questionar quando seria o dia do mercadinho e quando poderiam utilizar o dinheiro. Mostramos, no calendário fixado, no cantinho da Matemática, a data (dia e mês), confrontando com a atividade

permanente do dia e foi explicado que agora teríamos de criar um nome para o mercadinho, que eles pensassem bastante que, na aula seguinte, faríamos isso.

Na aula seguinte, trouxemos para a turma vários encartes e panfletos de diferentes supermercados, os alunos conheciam todos. Então, explicamos que o panfleto é um gênero publicitário para divulgar, fazer propaganda de lojas e de produtos que elas comercializam, e se iríamos montar um mercadinho teríamos que dar um nome para ele. Distribuímos folhas de ofício e solicitamos que desenhassem o mercadinho e dessem um nome. Com a ajuda de todos os alunos, listamos, no quadro, os nomes dos mercados mais conhecidos (dos panfletos). Com as produções, foi feita uma votação na sala do 1º ano. A sala do 3º ano ficou encarregada de concluir a votação e escolher o nome do mercadinho. Vários nomes foram sugeridos: Mercadinho São Vicente, Mercadinho Escolar, Mercadinho Santa Cruz, Mercadinho Extra. A turma do 3º ano fez a escolha através de gráficos e tabelas.

Na aula posterior, a turma do 3º ano divulgou o resultado da escolha do nome do mercadinho e ganhou “Mercadinho Extra”. Nessa mesma aula, falamos da divulgação e pedimos para cada um escolher outra sala para fazer a divulgação, construindo o panfleto de divulgação, levando-o na sala escolhida, lendo-o e divulgando, para os colegas, o mercadinho que iria acontecer na data e horário escrito no panfleto.

Listamos, no quadro, o nome de cada aluno e, ao lado, foi escrito a sala que ele escolheu para fazer a divulgação. Orientamos como deveriam fazer o panfleto, escrevemos no quadro o nome do nosso mercadinho, a data que iria ser inaugurado, observando, no calendá-

rio, e negociando com a turma. Foi escrito ainda o local e o desenho de vários produtos (os alunos poderiam fazer outros também) que se poderia comprar tendo o preço abaixo do produto.

Entregamos folhas de ofício e pedimos para pesquisarem no quadro as informações que deveriam estar no panfleto, e que cada um ficaria a vontade para produzir o gênero. Deixamos régua, lápis de cor, de cera, hidrocor. Quando todos concluíram, cada aluno foi orientado a ir à sala escolhida para levar o panfleto. Orientamos que deveriam chegar à porta da sala escolhida, pedir licença à professora e perguntar se podia dar um aviso e colar o panfleto na porta da sala. Também disseram aos alunos das outras turmas que, se quisessem, poderiam trazer moedinhas, pois teria geladinho e pipoca para vender nesse dia.

Sabendo o dia do mercadinho, os produtos já estavam com os preços, os alunos questionavam o que seriam ou fariam no mercadinho. Expliquei que cada um teria um papel: um seria o caixa, outro ficaria nos produtos que se pesam, alguém venderia o geladinho, outro, a pipoca e outro na porta, assim por diante, e que iriam se revezar. Um estudante questionou se não daríamos a nota fiscal e isso nos instigou a construir, com eles, a nota fiscal do mercadinho.

Como o objetivo era o consumo consciente, o mercadinho teria que entregar a nota fiscal para quem fosse comprar, mesmo sendo um mercadinho fictício (o aluno tinha razão). Uma das turmas ficou responsável por essa tarefa. Para isso, desenhamos, juntos, uma nota fiscal, fomos fazendo no quadro e os alunos ajudando, dizendo, lembrando o que tinha que ter na nota fiscal.



De posse do rascunho, umas das professoras levou para casa e digitou. Na aula seguinte, a nota foi apresentada a eles e foram explorados todos os campos. Por fim, cada um fez o preenchimento de uma nota fiscal, para que eles aprendessem e pudessem entregar a nota fiscal no dia marcado para acontecer o mercadinho. Um aluno foi à secretaria solicitar a reprodução da nota fiscal. Criamos um talão de notas fiscais, e os estudantes iriam experimentar o lado do vendedor e o lado do consumidor.

Enfim chegou o grande dia esperado por eles. Além das embalagens vazias, legumes, verduras, levamos pipocas e geladinho para que eles pudessem simular uma compra e venda e poder consumir o produto de verdade. Chegamos cedo e organizamos parte da sala de aula com estante, uma balança, mesas e cadeiras de forma a distribuir os produtos como no supermercado. Todos trouxeram moedinhas tiradas do cofrinho que construíram e, conforme combinado, um estudante ficou no caixa, outro ficou na porta, outro preenchendo a nota fiscal a quem a exigia, outro mostrando como era o funcionamento da balança. Os alunos envolvidos foram se revezando nessas atividades, puderam vivenciar diversas situações na prática, à medida que as outras turmas vinham conhecer o mercadinho e faziam perguntas, tais como: Qual é o preço disso? Como sabemos o peso nessa balança? Ou como vejo se não está vencido esse produto? E o meu troco?

Essa experiência de trabalhar com esse tema transversal e de concluir com a organização de um mercadinho propiciou aos alunos vivenciar vários direitos de aprendizagens em diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.



A perspectiva interdisciplinar: pensando nas relações entre as áreas e em novas possibilidades de aprendizagens

Leila Nascimento da Silva

O trabalho na perspectiva interdisciplinar se constitui como um desafio para muitos professores. Pensar em formas de articulação das várias disciplinas e seus vários (e diferentes) conteúdos não é fácil e exige dos docentes a capacidade de perceber as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre os conhecimentos e a realidade que nos cerca.

No presente texto, discutiremos a experiência vivenciada pelas professoras Maria do Carmo e Roberta Cristiane, da Escola Municipal São Vicente de Paulo, situada na cidade de Camaragibe, que buscaram realizar atividades de forma interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Artes, além de Temas Transversais, em turmas de 1º e 3º anos, respectivamente. O título do relato foi “Educação Fiscal e Consumo Consciente: uma experiência prática no ciclo de alfabetização” e as docentes a vivenciaram por cerca de dois meses com seus alunos.

1. A INTERDISCIPLINARIDADE E A AMPLIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Há décadas, a questão da interdisciplinaridade vem sendo discutida na literatura educacional, em diversos países. De acordo com Fazenda (1979), no Brasil, esse conceito tem estado presente em documentos educacionais desde os anos 70, e sua utilização estava inicialmente articulada à noção de integração.



Hoje, a discussão tem avançado bastante e, segundo Garcia (2008, p. 365), encontramos

diversas visões promissoras, que superam a ideia mais tradicional de interdisciplinaridade como uma forma de transgressão das fronteiras disciplinares, para concebê-la, por exemplo, como uma reconceitualização das relações entre os saberes, bem como uma revisão na própria noção de conhecimento.

Assim, para conceituar o que seria a interdisciplinaridade atualmente, nos apoiamos em Azevedo e Andrade (2007, p. 260), quando os referidos autores explicam que ela (a interdisciplinaridade) é

o elo que possibilita o estabelecimento de inúmeras relações das disciplinas com a realidade, num processo recíproco de aprendizagens múltiplas e intermináveis. Assim, professor e aluno deverão estabelecer diferentes interconexões entre a epistemologia dos conhecimentos e o mundo que os cerca, a fim de exercitar cotidianamente seus saberes e as relações entre teoria e prática.

Ainda para os referidos autores, para que se construa uma perspectiva interdisciplinar no âmbito escolar, faz-se necessário que se estabeleça um processo reflexivo por parte dos docentes, por meio do qual se realize “uma prática pedagógica que esteja impregnada de pesquisa, discussão, análise e desenvolvimento metacognitivo dos professores e alunos sobre o conhecimento construído de forma individual e coletiva” (AZEVEDO E ANDRADE, 2007, p. 260).

As professoras Maria do Carmo e Roberta vivenciaram, ao longo de 2013 e 2014, um processo de formação continuada, dentro do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC), em que esse movimento reflexivo acerca de sua prática pedagógica foi constantemente esti-



mulado. Nos encontros de formação, a integração das disciplinas, de seus conceitos e diretrizes, de sua metodologia e procedimentos foi um aspecto muito discutido, o que gerou várias inquietações entre os docentes.

Como atividades de formação, planejavam atividades buscando uma abordagem interdisciplinar, compartilhavam suas experiências bem sucedidas ou não e, com isso, tiveram a oportunidade de refletir mais sobre tal abordagem.

Em um desses momentos de planejamento e experimentações, as docentes trabalharam juntas no planejamento de todo o projeto didático sobre Educação fiscal e consumo consciente, que pudemos ler no capítulo anterior desse livro. E, através da situação didática construída, conseguiram contemplar as áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes e alguns dos temas transversais.

Na ocasião, a escola em que as professoras ministravam aulas estava vivenciando um projeto maior com o tema Educação Fiscal e, dentro deste, as professoras resolveram discutir com os alunos a questão do uso da nota fiscal e o consumo consciente de produtos.

De acordo com os PCNs que tratam dos temas transversais (BRASIL, 1997, p. 15), “o compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental”. As professoras da experiência relatada reconheciam bem esse seu papel de educadoras como formadoras de cidadãos e desenvolveram aulas em que os alunos aprenderam sobre a importância de cobrarem a nota fiscal dos produtos que compram e a necessidade de fazerem sempre a leitura dos rótulos dos produtos para verificar se estão dentro da validade, entre outras informações. Além disso, elas estimularam os alunos a pouparem dinheiro para não se tornarem consumidores compulsivos. Acreditamos que, diante do quadro de consumismo presente em nossa sociedade, é de vital importância trazer essa discussão à tona no ambiente escolar. Essa também é a opinião de Martins (2004, p. 56):



A omissão da escola em relação a noções de comércio, de economia, de impostos e de finanças tem uma consequência perversa: a maioria das pessoas, quando adulta, continua ignorando esses assuntos e segue sem instrução financeira e sem habilidade para manejar dinheiro. As consequências se tornam mais graves se levarmos em conta que ninguém, qualquer que seja a sua profissão, está livre dos problemas ligados ao mundo do dinheiro e dos impostos.

A escola precisa trabalhar com temas que auxiliem o futuro cidadão a conhecer e gerenciar suas necessidades cotidianas. Ao realizar atividades nessa direção, o professor estaria desenvolvendo ações em prol de uma Educação Financeira. Para Savoia, Saito e Santana (2007, p. 1122), a educação financeira pode ser entendida como

um processo de transmissão de conhecimento que permite o desenvolvimento de habilidades nos indivíduos, para que eles possam tomar decisões fundamentadas e seguras, melhorando o gerenciamento de suas finanças pessoais. Quando aprimoram tais capacidades, os indivíduos tornam-se mais integrados à sociedade e mais atuantes no âmbito financeiro, ampliando o seu bem-estar.

Neste contexto, trabalhar com a educação financeira na escola possibilita estabelecer relações dos conteúdos curriculares com a vivência do aluno. Porém muitos docentes devem se perguntar: como trabalhar a Educação financeira na escola? Como ajudar os alunos a resolver suas dificuldades, planejar melhor suas vidas para que consigam ter mais condições de alcançarem metas e sonhos?

De acordo com o “Programa de Educação Financeira nas escolas”, Coordenado pela AEF-Brasil (Associação de Educação Financeira do Brasil) e parte do conjunto de ações da Estratégia Nacional de Educação Financeira



– ENEF, instituída pelo Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010, é necessário oferecer ao estudante informações e orientações que colaborem com a construção do pensamento financeiro consistente e o desenvolvimento de comportamentos financeiros autônomos e saudáveis, para que ele possa, como protagonista de sua história, planejar e fazer acontecer a vida que deseja para si próprio, em conexão com o grupo familiar e social a que pertence.

O foco do trabalho deve, então, recair sobre as situações cotidianas de vida do educando a partir de duas dimensões conceituais: dimensão espacial, na qual os conceitos da educação financeira se pautam no impacto das ações individuais sobre o contexto social; e a dimensão temporal, na qual se discute a noção de que as decisões tomadas no presente podem afetar o futuro.

O tema Educação financeira também foi foco de um dos encontros formativos vivenciados dentro do PNAIC, no qual foram discutidas questões relacionadas ao nosso sistema monetário e ao uso do dinheiro. Foi isso que motivou ainda mais as professoras a desenvolverem tal trabalho com suas turmas.

Além da questão do caráter interdisciplinar da proposta e de promover a abordagem de temas transversais na sala de aula, outros aspectos bastante positivos e pertinentes ainda podem ser elencados no trabalho das docentes.

No caso da área de Língua Portuguesa, as professoras possibilitaram aos alunos o contato e a apropriação de vários gêneros textuais importantes para a vida em sociedade. Foram eles: carta de reclamação, nota fiscal, rótulos de produtos e os panfletos publicitários.

Para Bakhtin (1997), cada esfera da sociedade elabora suas formas relativamente estáveis de enunciados que se definem por aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e aos traços linguísticos, extremamente ligados aos contextos (condições e finalidades) nos quais foram produzidos. São esses tipos de enunciados que Bakhtin chama de gêneros textuais. Eles vão se diferenciando e ampliando-se à medida que a própria esfera de comunicação se desenvolve e fica mais complexa.



A apropriação desses instrumentos culturais (os gêneros textuais) pela criança permite uma ampliação de suas capacidades de ação de linguagem, uma construção de novos conhecimentos sobre a realidade que a cerca, ajudando-a a adquirir cada vez mais a capacidade de flexibilizar o uso dos gêneros e realizar as adequações necessárias a cada situação. É o que nos alerta Schneuwly (2004, p. 24): “o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelos sujeitos; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de utilização”.

Assim, se apoiando em vários estudiosos da área, consideramos que os gêneros textuais devem ser os objetos centrais do ensino nas aulas de Língua Portuguesa, tal como é dito por Dolz e Schneuwly (2004, p. 97):

O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre, os gêneros, quer se queiram ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda a estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esse objeto de aprendizagem requer.

Vimos que, na experiência relatada, os alunos leram vários exemplares, analisaram suas características funcionais e composicionais e, no caso da carta de reclamação, nota fiscal e panfleto, chegaram a produzi-los em sala, em situações reais ou semelhantes a estas.

É importante que as situações de interação permeadas pelos gêneros na escola sempre procurem se assemelhar, ao máximo, às práticas reais de leitura e de escrita que são vivenciadas fora da escola. É o que também preconizam Dolz e Schneuwly (2004). Através dessa aproximação, os alunos terão mais condições de desenvolver suas capacidades de linguagens e se preparar melhor para a vida.



Notamos que, no trabalho desenvolvido pelas professoras através dos gêneros, os vários eixos de ensino foram contemplados de forma articulada. Essa articulação se constitui um dos princípios atuais das aulas de Língua Portuguesa, pois o ideal é que as aulas de leitura se integrem às de produção textual, bem como com o trabalho com a oralidade e análise linguística/apropriação do sistema de escrita.

Na experiência relatada, vimos que a leitura de textos passa a ser entendida como uma atividade extremamente relevante para os alunos adquirirem novas experiências com a linguagem, novas experiências de vida. Somente assim, o discente terá condições de se tornar mais autônomo no ato de produzir textos orais ou escritos. Já em relação à análise linguística, trata-se de explorar com os alunos, por exemplo, as estratégias do dizer, que são selecionadas tendo em vista todas as condições de produção (gênero adotado, interlocutor, papéis sociais, etc).

As professoras Maria do Carmo e Roberta, não só promoveram momentos de leitura de textos (notas fiscais, panfletos de propaganda, rótulos), como também possibilitaram a análise e a produção textual.

Vejamos o caso do trabalho com os panfletos publicitários: as professoras pesquisaram exemplares de panfletos; levaram para a sala; os alunos leram e analisaram as informações contidas nesses textos; viram o que é característico do gênero; em seguida elaboraram os panfletos, visando divulgar o próprio mercadinho. Nesse momento de divulgação, ainda tiveram a oportunidade de irem de sala em sala e fazerem a propaganda oral do mercadinho, se apoiando no panfleto construído e nas orientações dadas pelas docentes.

É importante destacar ainda a preocupação que a professora da turma do 1º ano, Maria do Carmo, com a questão da apropriação do sistema de escrita por seus alunos. Ao longo do projeto, ela sempre planejava momentos de escrita de palavras, reflexões sobre essa escrita, o tipo de letra, entre outras atividades voltadas para os alunos que ainda não escreviam de forma convencional.

Um desses momentos foi quando a professora aproveitou a história da zebra quando escreviam em um caderno várias listas de coisas e motivou a turma a também escrever suas listas. Primeiro fizeram uma lista de animais e depois a enumeraram em ordem alfabética. Depois também listaram dez coisas que poderiam comprar com o dinheiro do seu envelope. Finalizado esse momento, a docente da turma aproveitou para fazer os alunos refletirem sobre a escrita das palavras, registrando-as no quadro com a ajuda deles e pedindo que comparassem com a forma que escreveram em seus cadernos.

Em turmas do ciclo de alfabetização, esse trabalho sistemático de apropriação do sistema de escrita não pode parar, mesmo durante a vivência de projetos e sequências didáticas que tenham outros focos de estudo. A professora Maria do Carmo conseguiu planejar atividades voltadas para uma reflexão da escrita relacionadas ao tema do projeto e aos materiais trabalhados. Obviamente que ela poderia dispensar um momento mais isolado para fazer essa abordagem, tão necessária a seus alunos, porém, ao realizar essa articulação, ela deu mais sentido às atividades de apropriação e possivelmente motivou os alunos ainda mais para participarem da proposta de escrita.

Podemos dizer que a professora, ao mesmo tempo em que investia na vivência de práticas de leitura e produ-



ção textual com seus alunos, realizava um trabalho de continuidade do processo de apropriação do sistema de escrita, conforme a necessidade de sua turma. Podemos dizer que ela compartilhava da perspectiva de ensino do Alfabetizar letrando, assim como vários outros professores, que também vêm desenvolvendo práticas nessa direção, como foi apontado por Cruz (2012).

A pesquisadora pôde verificar que professores, de diferentes redes de ensino, estão “reinventando a alfabetização”, por meio da construção de práticas de ensino da leitura e da escrita que consideravam, como apontado por Soares (2003), as especificidades do processo de alfabetização e, ao mesmo tempo, não separavam a aprendizagem do sistema de escrita das práticas de leitura e produção de textos.

A pesquisa foi desenvolvida nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, em duas escolas (série e ciclos), com seis professoras e suas crianças. As escolas foram escolhidas por terem se destacado na Prova Brasil (2007 e 2009) e as professoras por terem boa prática de ensino da alfabetização.

Cruz (2012) buscou investigar a fabricação das práticas de alfabetização pelas professoras e a apropriação da escrita e da leitura pelas crianças dos três anos iniciais nas escolas organizadas em séries e ciclos, levando em conta o cotidiano escolar e as orientações da política educacional dos municípios investigados.

Os resultados mostraram que aquelas docentes que investiam, sistematicamente, em atividades de apropriação do sistema de escrita alfabético (SEA) e também realizavam, com frequência, atividades envolvendo os

outros eixos do ensino de Língua Portuguesa, os alunos, ao final do ano, progrediam bem mais em suas aprendizagens, não apenas em relação à consolidação da apropriação do SEA, mas também as suas capacidades como leitores e produtores textuais.

Através do trabalho desenvolvido pelas docentes durante o projeto didático, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver vários direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, referentes aos variados eixos de ensino (BRASIL, 2012, p. 33-37). Podemos citar os seguintes direitos que foram abordados:

- reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças;
- localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia;
- compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos;
- analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina;
- reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção;
- planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades;
- produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades;
- gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos;
- utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas;
- revisar os textos durante o processo de escrita, reto-



mando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.

- participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala;
- planejar intervenções orais em situações públicas;
- produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).

Em Matemática, também foram muitos os conceitos abordados, através de várias atividades. Entre elas podemos destacar: atividades envolvendo as unidades de medidas (massa, capacidade, tempo), reflexões sobre o nosso sistema monetário, a construção de gráficos e tabelas, além de resolução de problemas, contemplando as quatro operações.

O projeto vivenciado pelas docentes culminou com a construção e vivência de um mercadinho, que possibilitou várias aprendizagens na área da Matemática. De acordo com um dos textos formativos do PNAIC de Matemática

com a atividade do mercadinho, as crianças terão oportunidade de realizar compras, vendas e trocas de moedas, cumprindo dois objetivos dos Direitos de Aprendizagem: o de reconhecer as cédulas e moedas do nosso Sistema Monetário e o de compreender as trocas possíveis. Além disso, aos poucos irão desenvolver um senso monetário, fazendo com que construam as noções (abstratas e subjetivas) de “barato” e “caro” (ROLKOUSKI, 2014, p. 48).

Além disso, através do mercadinho os alunos tiveram contato com a balança; produziram sua própria nota fiscal; expressaram-se verbalmente para vender seus produtos, exercitando práticas orais; entre outras aprendizagens.

Além dos direitos já citados acima, através da vivência das professoras Maria do Carmo e Roberta, os alunos também puderam:



- identificar números em diferentes funções, por exemplo: indicando quantidade, posição ou ordem e medida;
- representar graficamente quantidades de coleções ou de eventos utilizando registros não convencionais e notação numérica;
- compartilhar, confrontar, validar e aprimorar os registros das suas produções, nas atividades que envolvem a quantificação numérica;
- ler e escrever números em diferentes portadores;
- utilizar a calculadora, cédulas ou moedas do sistema monetário para explorar, produzir e comparar valores e escritas numéricas;
- experimentar situações cotidianas ou lúdicas, envolvendo diversos tipos de grandezas: comprimento, massa, capacidade, temperatura e tempo;
- reconhecer os diferentes instrumentos e unidades de medidas correspondentes;
- selecionar e utilizar instrumentos de medida apropriados à grandeza (tempo, comprimento, massa, capacidade), com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido;
- reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e de realizar possíveis trocas entre cédulas e moedas, em função de seus valores em experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.

Como observamos, também na matemática, os alunos tiveram muitas oportunidades de aprendizagem.

Em Ciências, os alunos puderam discutir com seus pares sobre o valor nutricional dos alimentos e a importância de observar os rótulos dos produtos para verificar se estes se constituem como boas opções de alimentação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), um dos objetivos do Ensino Fundamental é, justamente, contribuir para que os alunos sejam capazes de conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva. Assim, a partir das atividades propostas, as professoras ajudavam os alunos a desenvolverem essa consciência com a saúde.

Já em Artes, as docentes trabalharam com garrafas PET e mostraram aos alunos que muitos materiais recicláveis podem se tornar objetos de artesanato. Assim, além de cuidar do meio ambiente, evitando que vários desses materiais virem lixo, os alunos puderam construir seu próprio cofrinho e se sentirem artesãos.

É interessante perceber como essas diversas áreas e conteúdos foram se relacionando ao longo da proposta, em busca de uma abordagem interdisciplinar. Os conhecimentos foram mobilizados e aprendidos não como um fim em si mesmo, mas como um meio dos alunos discutirem a problemática da nota fiscal e da nossa responsabilidade cidadã em relação ao consumo de mercadorias.

Um exemplo dessa interação entre as disciplinas pode ser visto quando as professoras realizaram a exploração dos rótulos dos produtos com os alunos. A partir dessa atividade, em Língua Portuguesa, os alunos fizeram o trabalho de leitura e compreensão textual desse gênero textual; em Matemática, promoveram reflexões sobre as unidades de medida dos produtos (se compramos por litro, por quilo, etc); verificaram o preço de cada produto (sistema monetário) e escreveram os nú-

meros; em Ciências, discutiram sobre o valor nutricional dos alimentos e os cuidados que devemos ter com nossa alimentação.

De fato, esse foi um ótimo momento de interação entre as áreas em que os conhecimentos das diversas disciplinas emergiam de forma bem articulada e na intenção de analisar, por vários ângulos, a mesma problemática. É o que também ressalta os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 2002, p. 88 e 89):

(...) É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado.

Assim, como está preconizado nos PCNs, também acreditamos que uma das formas de organização do trabalho pedagógico que mais colabora para a adoção de uma perspectiva interdisciplinar sejam os projetos didáticos. As professoras Maria do Carmo e Roberta viram, no projeto, essa possibilidade de abordar os conteúdos de forma interativa e envolveram sua turma em um projeto que durou dois meses de muitas vivências.

Em um projeto didático, alunos e professores se engajam na construção de um produto final, compartilhando responsabilidades e a tomada de decisões. Para Leal e Lima (2012, p. 16), há alguns requisitos básicos no desenvolvimento de projetos didáticos. São eles:

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.

Esses aspectos citados acima colaboram para que os alunos desenvolvam cada vez mais sua autonomia e a capacidade de relacionar os diversos conhecimentos trabalhados na resolução de problemas e na investigação do tema.

Já a construção do produto final geralmente exige o envolvimento de várias áreas de conhecimento, que, juntas, permitem que alunos e professores analisem o objeto de estudo em toda a sua complexidade. As autoras supracitadas ainda ressaltam que, em um projeto, as disciplinas não devem ser abordadas de forma forçada:

(...) 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 (LEAL e LIMA, 2012, p. 16).



Então, sem dúvidas que o professor precisa ter clareza quais são os seus objetivos educacionais com a vivência dos projetos didáticos e um bom domínio das diversas áreas para melhor conduzir os alunos nessa relação interdisciplinar entre os diversos saberes.

Contudo, além dessa questão relacionada diretamente ao professor, Azevedo e Andrade (2007) alertam que essa vivência interdisciplinar precisa ocorrer em consonância com mudanças curriculares que possam melhor orientar o professor nesse trabalho:

Essa ideia da implementação de práticas interdisciplinares deve desenhar, tecer, alinhar a verticalidade e a horizontalidade da matriz curricular, para que os professores tenham claras as interfaces das disciplinas e as possíveis inter-relações, criando, a partir disso, novos conhecimentos de forma relacional e contextual (p. 256).

A escola também precisa se abrir para experimentar essas práticas. Coordenação e gestão escolar precisam apoiar os docentes em suas práticas e estimular que todos da escola se envolvam em propostas interdisciplinares. Afinal, a educação é responsabilidade de todos.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do relato das professoras Maria do Carmo e Roberta Cristiane, pudemos verificar que há uma busca compartilhada, entre os professores, por compreender o conceito de interdisciplinaridade e desenvolver práticas para exercê-la em sala de aula. Notamos que as docentes buscaram superar a tão criticada fragmentação e descontextualização do conhecimento, mostrando que o conhecimento científico é uma atividade humana estabelecida coletivamente e totalmente dependente do contexto no qual foi produzido.

Porém, reconhecemos que essa não é uma tarefa fácil para muitos docentes. Por isso, acreditamos que proporcionar momentos consolidados e



contínuos de formação continuada aos professores colabora para que esses possam trocar experiências com os pares acerca das práticas interdisciplinares, aprofundarem mais a compreensão sobre as relações entre as áreas de conhecimento e se sentirem mais seguros para experimentarem, em suas aulas, novas propostas.

REFERÊNCIAS

AEF-BRASIL. **Orientação para educação financeira nas escolas**. Disponível no site www.edufinanceirana-escola.gov.br/o-programa. Acesso em 03/03/2016.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de e ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. IN: **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 235-250, 2007. Editora UFPR.

BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes. 1997.

BRASIL. Secretaria De Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino médio. Brasília: MEC /SEMTEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios: ano 01, unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: A fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares das práticas de linguagem aos objetivos de ensino. In: DOLZ, Joaquim. e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 97 a 106.

GARCIA, Joe. A Interdisciplinaridade segundo os PCNs. IN: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, V. 17, Nº 35, p. 363-378, set./dez. 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

LEAL, Telma Ferraz e LIMA, Juliana de Melo. Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades. IN: 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.



MARTINS, José. Pio. **Educação Financeira ao Alcance de Todos**. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2004.

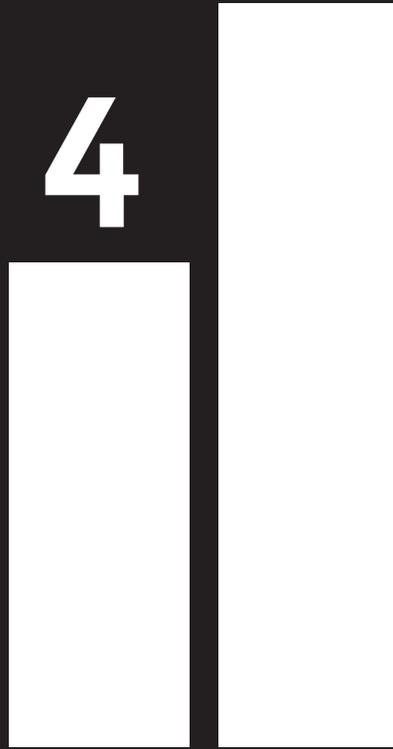
ROLKOUSKI, Emerson. Valor Monetário. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Grandezas e Medidas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

SAVOIA, José Roberto Ferreira; SAITO, André Taue e SANTANA, Flávia de Angelis. Paradigmas da educação financeira no Brasil. IN: **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, nº 6, p.1121-1141, Nov./Dez. 2007.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 21 a 39.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. IN: **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd**, Minas Gerais, 2003.





Medindo com a Flor do Mamulengo

Maria Vanisia Jacinto da Silva dos Santos

Apesar do ato de medir ser comum em nosso cotidiano, porém o eixo “grandezas e medidas” é visto pelos professores da educação fundamental, como um conteúdo difícil de ser abordado, pois o que o docente traz como experiência para a sala de aula são atividades difíceis, que não privilegiam a vivência em família.

Ao iniciar o estudo do eixo grandezas e medidas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2014, percebi que os alunos conheciam todas as grandezas, apesar de não ser com os nomes que os conteúdos aparecem no livro didático. Quando, por exemplo, se diz que o assunto em estudo hoje é medida de capacidade, a pergunta que não quer calar surge: medida de capacidade, o que é isso? É como se o professor tivesse que traduzir aquela palavra, quando o que se quer é mostrar que o litro é uma medida de capacidade porque ele retrata o volume (de água ou de refrigerante que aquela garrafa pode armazenar em seu interior). Essa explicação é mais familiar e próxima da vivência da criança que, de imediato, faz menção aos seus conhecimentos prévios.

A execução dessa sequência didática foi importante para a turma porque uniu conhecimentos distintos da vida real, trazendo aos estudantes significado e compreensão ao estudo da matemática e demais disciplinas envolvidas.



Inicialmente houve uma sondagem sobre o que os alunos conheciam do assunto, se já haviam vivenciado situações em que foi necessário medir e, em seguida, foram convidados a medir. Quando a criança vivenciava a situação, apesar de utilizarmos os termos técnicos do conteúdo, buscávamos, principalmente, estabelecer relações entre o estudado e o vivenciado. Com essa prática, percebe-se que houve uma integração do conteúdo grandezas e medidas com a história de vida vivenciada por cada criança em particular. Assim, trabalhar dessa forma abriu um leque de possibilidades em estudar conteúdos matemáticos com outras áreas do conhecimento, que são tão urgentes no meio social e que trazem questões, como o caso da reciclagem, abordada nesse trabalho, e que podem levar o indivíduo a mudanças de hábitos e melhoria da qualidade de vida.

A sequência didática foi desenvolvida na escola do campo Julião Capitó Filho, que funciona no distrito de Iratama – Garanhuns, e atende aos estudantes residentes nos diversos sítios de seu entorno. A turma do 2º ano do Ensino Fundamental, participante desse relato, era composta de 23 alunos, sendo 10 meninos e 13 meninas, com faixa etária de 7 e 8 anos, participativos e colaboradores.

Ao longo de 2014, essa turma manteve uma rotina diária de trabalho, tendo como foco a leitura, elemento essencial para nortear as demais atividades. Na sequência didática a seguir, mostrarei uma parte das atividades desenvolvidas em onze momentos, que foram trabalhadas de forma interdisciplinar com o conteúdo da Matemática; Ciências; Língua Portuguesa, Geografia e Artes.

No primeiro momento, iniciei a aula com uma conversa informal sobre os personagens que aparecem na capa

do livro “Boneco Neco e Maria Flor – uma história de bonecos e bonequices”, do autor Francisco Gilson. O texto é uma prosa poética, que aborda a questão das diferenças na história de amor entre um boneco de garrafa pet e uma boneca de pano que, de uma forma lúdica e colorida, encanta o leitor.

Para que as crianças construíssem expectativas com relação à prosa - poesia que iriam ouvir, foram feitos alguns questionamentos, tais como: Alguém da classe possui boneca de pano? Como é essa boneca? Como adquiriu essa boneca? Que nome recebeu sua boneca? dentre outras questões. Terminada a conversa, foi apresentada a capa do livro e identificados o nome do autor, ilustrador, editora e título.

Em seguida, introduzi a leitura do livro acima citado. A narração da história aconteceu de forma coletiva, feita pelos alunos e professora. Nesse momento, as crianças manusearam o boneco de garrafa pet, que foi construído por mim, com o intuito de transformar o momento de leitura em um momento mágico e prazeroso. Foi o primeiro contato da turma com o boneco.

Depois das crianças ouvirem a história, foi lhes dado um tempo para expressar suas emoções e impressões e relembrares os personagens envolvidos.

Logo depois, pedi às crianças que identificassem, na história, o motivo que levou Maria Flor a ajudar Neco, que vivia triste, para que ele não se sentisse tão só e inferior às demais pessoas. Ainda nesse contexto, foi perguntado às crianças que outro final poderia ter a história. Nesse momento, cada criança começou a manifestar suas ideias, dentre elas, uma criança sugere

um novo final para a história, dizendo: que o boneco Neco e Flor, após casarem teriam dois filhos e iam morar na cidade. As opiniões nos debates foram fluindo de acordo com o modelo de casamento e família conhecido pelas crianças - pai, mãe e filhos.

No segundo momento, os alunos foram questionados sobre como era feita uma boneca de pano, ou seja, quantos centímetros ou metros de tecido seriam necessários para que a mesma ficasse pronta. A partir daí, problematizei sobre medidas de comprimento. Para isso, iniciei uma roda de conversa sobre os instrumentos utilizados para medir e foram expostos alguns dos instrumentos, tais como: metro articulado, trena e régua. Após visualização dos instrumentos, é chegada a hora do manuseio dos mesmos e a confecção da fita métrica. Essa atividade habilitou os alunos a registrar alguns dados referentes ao seu corpo (o comprimento do braço, a sua altura, quanto media a cintura); a objetos escolares (o comprimento do lápis, a largura do caderno, o tamanho do livro); e ao mobiliário da escola (a altura da mesa do professor, a altura da sua cadeira e a largura da porta), utilizando-se de instrumentos de medidas conhecidos (fita métrica, régua etc.).



No terceiro momento, retomei, juntamente com os alunos, a leitura do livro, para debatermos sobre o amor que os personagens Flor e Neco começaram a sentir um pelo outro. Então, realizei com a turma o estudo do gênero textual diário (já que Neco e Flor, após se conhecerem, se encontravam todos os dias) refletindo, assim, sobre sua composição e função no meio sócio-mo gênero. Posteriormente, cada criança foi desafiada a escrever uma página do diário, baseado no encontro dos personagens.

No quarto momento, iniciamos uma conversa, ainda com base no livro lido, sobre a parte da história que Neco pede Flor em casamento. Aproveitei a situação para explorar a organização de uma festa, começando pelo convite. Perguntei se as crianças já tinham sido convidadas para alguma festa ou se haviam convidado alguém para participar de uma festa. Levei para a sala alguns convites de casamento e fomos conversando sobre o que compõe um convite. Partindo desse contexto, montei, junto com os educandos, o convite de casamento dos personagens da história. Os educandos puderam, assim, produzir texto do gênero convite.

No quinto momento, para finalizar o convite, era preciso definir a que horas e dia da semana seria realizada a cerimônia. Começa a viagem para o estudo do tempo. Levei para a sala um relógio, expliquei o que era medida de tempo e quais instrumentos eram utilizados para medi-lo. Após o estudo, foi definida a hora para o casamento de Neco e Flor e houve a confecção de um relógio com a turma.

Faltava marcar a data do casamento. O calendário foi exposto na sala para que as crianças escolhessem a



data em que seria realizada a cerimônia. Essa atividade possibilitou aos alunos conhecer e identificar instrumentos de medidas de tempo, assinalar datas significativas em calendário e ler e registrar horas no relógio digital e de ponteiro.

Convite pronto! Agora é necessário comprar as bebidas para a festa.

No sexto momento, os alunos foram convidados a sentarem em círculo, onde já se encontravam garrafas pet de 2 litros, 1 litro, 500 ml e 250 ml. Foi explicado o que é litro, meio litro e o que significavam as siglas que aparecem nos rótulos: l (litro), ml (mililitro). Após esse momento, em companhia dos alunos, desci até o pátio da escola e peguei uma garrafa de 1 litro e duas de meio litro. Pedi para que os alunos enchessem as duas garrafas de meio litro de água e despejassem as duas no vasilhame de um litro, percebendo o que acontecia. E assim, foi feito com a de dois litros e com as de 250 ml. Ao observar a capacidade de cada uma, voltamos à sala de aula para discutirmos as observações e exercitarmos novas situações para o assunto abordado.



A festa estava sendo preparada e era preciso calcular quantos litros de refrigerantes seriam necessários comprar para os convidados. Foi realizada uma estimativa baseada nas medições calculadas antes com a água, e com a quantidade de convidados que viriam à festa. Então, as crianças se dirigiram ao “depósito de bebidas” previamente organizado para essa atividade para a escolha do que era preciso comprar.

Feita a encomenda das bebidas! Hora de ir à costureira! No sétimo momento, iniciei o estudo das profissões com foco na costureira. Visitei, junto com os alunos, a casa de uma costureira da comunidade, que é mãe de um aluno da sala, e Flor (a noiva) foi levada para que fosse retirada as devidas medidas para se fazer o vestido. Essa experiência proporcionou às crianças identificarem as atividades profissionais e fazer uma relação com as profissões encontradas nos grupos sociais que formam a comunidade compreendendo, assim, as diferentes formas de trabalho, reconhecendo-as em diversos períodos.

No oitavo momento, a mãe de Flor a chamou para saber com quantos quilos ela queria o bolo, pois, já que a avó, Olinda, era uma excelente doceira, ela mesma o poderia fazer. Flor, muito curiosa, perguntou: o que é uma receita? Será que um bolo com dois quilos irá saciar meus convidados? Partindo desses questionamentos, foi explicado o que era uma receita aos alunos e iniciou-se um estudo sobre medidas de massa.

Para concretizar essa atividade, levei para a sala uma receita de bolo de cenoura e uma balança. Conversamos sobre os ingredientes do bolo e as crianças perceberam que as medidas agora estavam sendo expressas por colher e copo, medidas não convencionais. Falei um



pouco sobre essas medidas não convencionais e deixei que a balança fosse manuseada pelos alunos, que expuseram seus conhecimentos prévios. Após o reconhecimento dos instrumentos de medida de massa, expus na sala todos os ingredientes de que iríamos precisar para fazer o bolo. Pedi que uma criança fosse lendo os ingredientes e as outras fossem colocando a quantidade que iria ser preciso para fazer o bolo. Os ingredientes do bolo foram: 1 copo de óleo, 3 ovos inteiros, 4 cenouras, 1 colher de fermento, 2 copos de açúcar, 2 copos de farinha de trigo. O bolo foi feito, assado e servido para os alunos como lanche na sala. Após essa experiência, foi pedido para que as crianças pesquisassem em casa outros tipos de receita e que trouxessem para a sala. No encontro seguinte, cada criança apresentou sua receita, lendo os ingredientes, o modo de fazer e alguns até comentaram sobre a experiência de a mãe ter realizado a receita em casa.

No nono momento, a leitura da história foi retomada pela aluna Grazielle, que frisou a parte em que Neco vivia sozinho. A parte da história dizia o seguinte: “Neco vivia sentado triste em um banco de jardim” [...], mas, como iria se casar, precisava arrumar uma profissão para seguir, pois não podia manter a mesma rotina. Foi então que dona Florinda, mãe de Flor, deu-lhe a ideia de montar um mercadinho. Para montar o mercadinho, Neco precisava saber quanto em dinheiro deveria ser investido na compra dos produtos. A partir daí, iniciou-se o estudo do sistema monetário nacional e os planos para a montagem do mercadinho, que foi organizado na sala de aula pelos alunos.

A sala foi organizada com as prateleiras e com os gêneros alimentícios. Foi montado um caixa para receber o dinheiro das mercadorias vendidas no mercadinho Jardim da

Imaginação, do proprietário Neco. Conhecer as cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro se fazia necessário para a compra dos produtos que estavam à venda.

O mercadinho deu certo, mas Neco tinha um sonho: investir em suas origens! E resolveu montar uma fábrica de reciclagem!

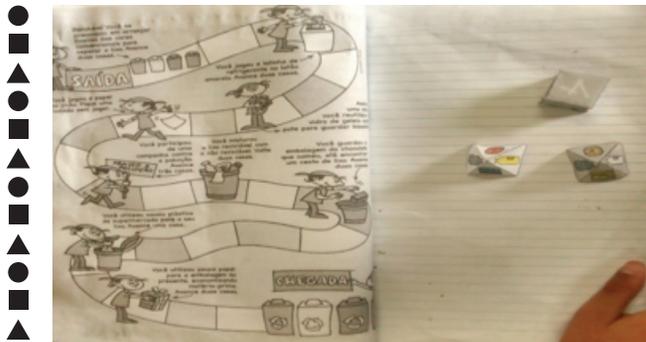
No décimo momento, começamos a conversar sobre reciclagem. As indagações agora eram: o que é reciclagem? Como reduzir a produção de lixo? E como reutilizar um objeto para outros fins?

Para isso, seria necessário compreender a coleta seletiva de lixo como fonte de preservação do planeta, tendo a reciclagem como economia de bens, para, assim, fazer uso de técnicas de reciclagem, redução e reutilização.

Após o estudo sobre reciclagem, montei um jogo sugerido em um livro de ciências para que os alunos entendessem, de forma lúdica, a temática abordada. O jogo era constituído por um dado e algumas lixeiras. Dividi a turma em duplas para que os alunos jogassem. Os alunos foram orientados a posicionar as lixeiras no espaço correspondente à saída no tabuleiro e ficar atentos para observar as orientações presentes no caminho do jogo.

Em seguida, estudamos sobre como reduzir o lixo no ambiente, começando pela sala de aula. Criei um grupo chamado “amiguinhos da natureza”. Esse grupo tinha a função de recolher cada resíduo encontrado e levá-lo ao lixeiro relacionado a cada tipo de material. Para isso, estudamos os coletores e os materiais que deveriam ser depositados em cada cor: vermelho, plástico; verde, vidro; azul, papel; amarelo, metal.





No décimo primeiro momento, para finalizar essa rica e proveitosa experiência, as crianças apresentaram a história de boneco Neco e Maria Flor, em forma de teatro. O cenário de um jardim foi montado na sala para dar mais realidade à dramatização. Partindo do livro, fizemos um resumo da história, buscando três pontos principais: o momento de quando os personagens se conheceram e se apaixonaram; o momento do pedido de casamento e a festa de casamento. As crianças estudaram a sua parte e acrescentaram outras partes que não eram relatadas no livro. Ensaíamos na sala durante três dias, já que tínhamos pouco tempo para vivenciar a sequência, inclusive todos os alunos participaram como convidados da festa.

Na encenação, foram utilizadas três músicas, que fizeram menção a cada parte a ser dramatizada. No momento em que Neco estava só, sentindo-se triste, a música utilizada foi “Eu só quero um xodó”, na voz de Elba Ramalho; quando Neco falou que era um boneco feio, utilizei a música “Aos olhos do pai”, de Aline Barros, como forma de mostrar que, diante de Deus, não importa a diferença, todos somos obra prima do criador, trabalhando as diferenças; e, na festa de casamento, foi usada a música “Flor do Mamulengo”, da banda Mastruz



com Leite. O teatro foi apresentado para os alunos da Educação Infantil e levou os alunos a interagirem com a elaboração de cenas e improvisação teatral.

Esse trabalho foi de suma importância, pois cada experiência vivenciada favoreceu a compreensão de situações bastante próximas das crianças. Elas contribuíram e participaram das atividades em sua totalidade. Posso, então, afirmar, que houve uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos matemáticos, uma vez que foram trabalhados de forma interdisciplinar, sendo vivenciadas, de forma dinâmica e lúdica, possibilitando, assim, uma reflexão importante sobre grandezas e medidas em conexão com outras disciplinas. Essa vivência, além de fazer uma articulação com as práticas sociais, também instigou a oralidade e a argumentação. Logo os direitos de aprendizagem propostos foram atingidos e concluídos com êxito pela maioria dos estudantes.

Prática interdisciplinar no Ciclo de Alfabetização

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

O desafio do ensino nos dias atuais é proporcionar a aprendizagem de conteúdos de modo integrado e significativo. Uma das possibilidades para garantir tal aprendizagem é desenvolver, em sala de aula, um trabalho que favoreça a articulação de diversas áreas. Quando se fala em realizar um trabalho interdisciplinar, não basta apenas citar conteúdos de disciplinas diversas, é necessário que conhecimentos distintos sejam mobilizados para que a aprendizagem seja construída. Por exemplo, um determinado texto literário que cite números não é suficiente para dizermos que estão sendo trabalhados, de forma interdisciplinar, conteúdos de matemática e de língua portuguesa.

Faz-se necessário romper com o ensino baseado em disciplinas isoladas, um diálogo entre as disciplinas pode favorecer um conhecimento necessário para a vida. O conhecimento profundo de cada disciplina é importante, mas não é o suficiente para entendermos o todo.

O objetivo deste texto é discutir a possibilidade de realização de um trabalho interdisciplinar, baseando-se na experiência relatada por uma professora de escola do campo, Maria Vanisia Jacinto da Silva dos Santos, do município de Garanhuns/PE.

O texto será organizado em duas partes: na primeira parte, discutiremos interdisciplinaridade e a sua relação com a prática de sala de aula, en-



fatizando o uso da sequência didática como uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico. No segundo momento, apontaremos os direitos de aprendizagem que foram explorados no relato apresentado pela professora Vanisia.

PENSANDO WA INTERDISCIPLINARIDADE...

A interdisciplinaridade não constitui uma nova disciplina, pelo contrário, seria um conhecimento novo que não é produzido apenas no centro de uma única disciplina e, sim, na fronteira de disciplinas (FURLANETTO, 2014). Nesse sentido, não se rejeitam os conhecimentos específicos, mas busca-se articulá-los na tentativa de construir respostas para situações distintas.

Desenvolver o trabalho pedagógico em uma perspectiva interdisciplinar é difícil quando professores trabalham isoladamente. É necessário que haja um tempo destinado a planejamentos coletivos e a um diálogo maior entre a equipe envolvida no projeto interdisciplinar. Além disso, cada profissional deve estar receptivo no sentido de aceitar tanto as diferenças quanto as contribuições que cada disciplina pode agregar na construção de um conhecimento.

O currículo deve também estar voltado para questões interdisciplinares. É importante que os diferentes componentes curriculares sejam trabalhados de forma integrada, ao mesmo tempo não se pode perder a especificidade de cada objeto de conhecimento.

Kleiman e Moraes (1999) apontam dois aspectos que podem dificultar a prática interdisciplinar do professor

em sala de aula: insegurança do professor em virtude de sua formação acadêmica, que foi baseada em uma concepção fragmentada, positivista do conhecimento; as condições de trabalho do professor, que não dispõe de tempo para planejar aula e até discutir suas ideias com seus pares, o que poderia facilitar um trabalho coletivo e interdisciplinar.

Para as autoras acima citadas, os apelos para a reforma educacional “focalizam a necessidade de se desenvolver currículos que enfatizem a aprendizagem conceitual e a prática social” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 27). Nesse sentido, não basta a prática de um ensino transmissivo, a escola deve ensinar o indivíduo a aprender para poder organizar o conhecimento em redes de informações.

A professora Maria Vanísia tem buscado, em sua prática, propor situações que favoreçam a vivência de um currículo significativo, baseado em práticas interdisciplinares. Ao falar sobre a sequência didática, que será discutida neste texto, a professora evidenciou como positivo o fato de ter sido possível aliar as atividades da sequência didática com a vida dos alunos e os diversos eixos/conteúdos trabalhados.

"A execução dessa sequência didática foi importante para a turma porque uniu conhecimentos distintos com a vida real, trazendo aos estudantes significado e compreensão ao estudo da matemática e demais disciplinas envolvidas".

A opção da professora Maria Vanísia em organizar seu trabalho pedagógico a partir da realização de uma sequência didática é um aspecto que favorece o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar por meio de atividades diversificadas e articuladas. Planejar esse tipo de

trabalho requer do professor disponibilidade de tempo, pois não basta agrupar algumas atividades, é necessário que haja uma progressão entre elas de modo que os objetivos propostos inicialmente sejam atingidos.

Alguns aspectos são importantes na realização de um planejamento de uma sequência didática, em uma perspectiva interdisciplinar, dentre eles, destacamos: clareza dos objetivos que se quer atingir para que conteúdos não sejam tratados superficialmente; mobilização de conhecimentos distintos; sistematização, pelo professor, do que está sendo ensinado; elaboração de atividades articuladas e diversificadas; flexibilidade no que foi inicialmente planejado.

Clareza dos objetivos que se quer atingir para que conteúdos não sejam tratados superficialmente

Esse aspecto ajuda o professor a definir uma linha de trabalho que favoreça a construção do conhecimento pelo aluno por meio de atividades significativas que se apresentem de modo articulado e com alguma progressão entre elas.

A sequência didática proposta pela professora Vanisia surgiu da necessidade de vivenciar com sua turma estudos no eixo grandezas e medidas. A docente preocupou-se em propor situações que levassem o aluno a refletir sobre o uso dos conhecimentos desse eixo em aspectos do seu dia a dia, o que não impediu que conteúdos de outras disciplinas, além da matemática, fossem contemplados ao longo da sequência didática pela professora.

"Ao iniciar o estudo do eixo grandezas e medidas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, percebi que os alunos conheciam

todas as grandezas, apesar de não conhecerem os nomes com que os conteúdos aparecem no livro didático. Quando, por exemplo, se diz que o assunto em estudo hoje é medida de capacidade, a pergunta que não quer calar surge: Medida de capacidade, o que é isso? É como se o professor tivesse que traduzir aquela palavra, quando o que se quer é mostrar que o litro é uma medida de capacidade porque ele retrata o volume (de água ou de refrigerante que aquela garrafa pode armazenar em seu interior). Essa explicação é mais familiar e próxima da vivência da criança que, de imediato, faz menção aos seus conhecimentos prévios".

É importante observar, no fragmento acima, que a professora não se preocupou apenas em trabalhar nomenclaturas sem sentido para os alunos, seu interesse principal é levar os alunos a utilizarem as aprendizagens desenvolvidas em sala de aula no seu dia a dia. Nesse sentido, a professora Vanisia tentou articular os conhecimentos prévios dos alunos com as novas informações descobertas ao longo da sequência didática por meio de situações significativas para eles.

"(...) Quando a criança vivenciava a situação, apesar de utilizarmos os termos técnicos do conteúdo, buscávamos principalmente estabelecer relações entre o estudado e o vivenciado. Com essa prática, percebe-se que houve uma integração do conteúdo grandezas e medidas com a história de vida vivenciada por cada criança em particular. Assim, trabalhar dessa forma, abriu um leque de possibilidades em estudar conteúdos matemáticos com outras áreas do conhecimento, que são tão urgentes no meio social e que trazem questões como o caso da reciclagem, abordada nesse trabalho, e que podem levar o indivíduo a mudanças de hábitos e melhoria da qualidade de vida".

Como podemos observar pelo relato da professora, a sequência planejada deu margem à discussão de con-



teúdos de outras disciplinas, além de matemática. Ao mesmo tempo, ela percebeu a importância de trazer questões que são importantes para a vida em sociedade.

Mobilização de conhecimentos distintos

No planejamento de uma sequência didática, não basta citar conteúdos de disciplinas diversas, é necessário que conhecimentos distintos sejam mobilizados para que a aprendizagem seja construída.

Apesar do objetivo inicial da professora Vanisia ter sido levar os alunos a pensar sobre grandezas e medidas, observamos que ela aprofundou conhecimentos diversos. No exemplo abaixo, retirado de um momento da sequência relatada pela professora, é possível observar o trabalho com o gênero textual convite.

"Iniciamos uma conversa na parte da história que Neco pede Flor em casamento. Aproveitei a situação para explorar a organização de uma festa, começando pelo convite. Perguntei se as crianças já tinham sido convidadas para alguma festa ou se haviam convidado alguém para participar de uma festa. Levei para a sala alguns convites de casamento e fomos conversando sobre o que compõe um convite".

Observando o fragmento acima, notamos que Vanisia planejou uma atividade que estava articulada com a história trabalhada em sala de aula (Boneco Neco e Maria Flor) e desenvolveu um trabalho sobre o gênero textual convite. Ela iniciou esse momento lançando perguntas aos alunos no sentido de mobilizar os seus conhecimentos prévios e discutiu com eles a composição do gênero em estudo.

Compreender o que os alunos já sabem ou sabem de forma equivocada é um elemento importante na organização do ensino, a partir dessa compreensão, pode-

se planejar situações didáticas que promovam a aprendizagem de um determinado objeto de conhecimento. No processo de aprendizagem, o novo conhecimento e o conhecimento prévio são modificados, pois se influenciam mutuamente.

Cabe ao professor envolver seus alunos na proposta de modo que a participação deles seja ativa, quanto maior for o engajamento dos alunos no trabalho, maiores possibilidades de aprendizagem. Valorizar os conhecimentos prévios dos alunos é importante, pois o processo de ensino/aprendizagem se iniciará a partir de conhecimentos já constituídos.

Podemos perceber, ainda, que a professora Vanisia, durante a atividade com o gênero convite, não solicitou apenas a produção do gênero, mas favoreceu o contato dos alunos com modelos do gênero.

Levar para a sala de aula modelos autênticos e variados dos gêneros faz com que a observação do aluno se amplie para que ele possa perceber as particularidades e as variações do gênero que está sendo trabalhado (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004).

Além disso, essas situações de análises de texto levam o aluno a "tomar consciência de estratégias discursivas usadas por autores mais experientes" (LEAL; BRANDÃO; ALBUQUERQUE, 2012, p. 151).

De modo geral, o conjunto das atividades propostas em uma sequência didática deve mobilizar conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento da capacidade do aluno em resolver uma situação complexa.



Associado ao trabalho com o gênero convite, a professora abriu espaço para estudar a medida de tempo, informações imprescindíveis na elaboração de um convite: data e hora.

Sistematização pelo professor do que está sendo ensinado

As situações que são vivenciadas pelos estudantes durante a realização da sequência didática precisam ser sistematizadas pelo professor e pelos alunos. Observamos, no relato da professora Vanisia, que ela promoveu vivências e preocupou-se em avaliar se os alunos estão acompanhando o que está sendo proposto, além disso, buscou sistematizar aquilo que foi aprendido até o momento.

"Pedi para que os alunos enchessem as duas garrafas de meio litro de água e despejassem as duas no vasilhame de um litro percebendo o que acontecia. E assim, foi feito com a de dois litros e com as de 250 ml. Ao observar a capacidade de cada uma, voltamos à sala de aula para discutirmos as observações e exercitarmos novas situações para o assunto abordado. A festa estava sendo preparada e era preciso calcular quantos litros de refrigerantes seriam necessários comprar para os convidados. Foi feita uma estimativa baseada nas medições calculada antes com a água e com a quantidade de convidados que viriam à festa. Então, as crianças se dirigiram ao depósito de bebidas (simulado) para a escolha do que era preciso comprar".

A professora articulou a atividade realizada pelas crianças no pátio com outros conhecimentos necessários para preparar a festa de aniversário, dessa forma, as crianças puderam perceber a importância de conhecer as unidades de capacidade para a vida diária. Ao mesmo tempo, a docente tem a oportunidade de

sistematizar o conhecimento e avaliar os progressos de sua turma.

Elaboração de atividades articuladas e diversificadas

O trabalho por meio de sequência didática permite ao professor prever objetivos que deseja alcançar e propor atividades que o auxiliem nesse processo. Porém não basta apenas pensar em atividades, mas também planejar os modos como essas serão distribuídas ao longo da sequência didática, lembrando que o trabalho deve sempre começar com a valorização do conhecimento prévio do aluno, como foi discutido acima.

Diversificar as atividades é importante porque permite ao aluno ter acesso, por diferentes vias, à aquilo que está sendo abordado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHE-NEUWLY, 2004). Além de diversificar as atividades, é importante compreender que algumas atividades podem ajudar mais um grupo de crianças do que outro, ou seja, estar atento à heterogeneidade da turma é muito importante.

As atividades também podem ser realizadas em diversos agrupamentos: coletivamente, pequenos grupos, duplas ou de forma individual. As atividades realizadas em grupo favorecem "a tomada de consciência acerca de decisões a tomar durante as atividades propostas, pois ideias conflitantes desautomatizam as tarefas" (LEAL; GUERRA; LIMA, 2012, p.87).

No relato da professora Vanisia, percebemos que ela variou o modo de agrupar as crianças, como podemos observar no oitavo momento com a solicitação da realização individual da pesquisa sobre receitas, no jogo em dupla,



realizado no décimo momento, e nas atividades coletivas, que prevaleceram ao longo da sequência didática.

Flexibilidade no que foi inicialmente planejado

Uma sequência didática, apesar de ser previamente planejada, deve ser flexível. Essa flexibilidade deve estar relacionada a uma avaliação contínua durante a execução do trabalho. Caso o docente perceba que a sua turma precisa de mais tempo para aprender determinado conteúdo, novos momentos podem ser introduzidos na sequência didática a fim de reelaborar as atividades aprofundando ou retomando tal conteúdo. Além disso, durante a realização das atividades, os alunos podem ter curiosidade por outros aspectos que não aqueles inicialmente pensados pela docente.

Nesse sentido, a avaliação seria o processo e não o produto e tem a função de apontar ao professor os caminhos que a sequência didática tomará. Convém ressaltar que isso não significa falta de planejamento, mas um planejamento contínuo, inclusive com retomadas e, se necessário, ampliação dos objetivos/metas iniciais.

A avaliação não pode ser entendida apenas como uma verificação do que o aluno aprendeu a partir daquilo que foi ensinado pelo professor. É importante que, a partir das expectativas de ensino, sejam elaborados critérios de avaliação qualitativa, de preferência, estabelecidos entre professores e alunos. Tais critérios devem considerar, inclusive, a heterogeneidade da turma.

MEDINDO COM A FLOR DO MAMULENGO...

A partir desse momento, passaremos a discutir, de forma mais detalhada, o trabalho proposto na sequência

didática elaborada pela professora Vanisia e desenvolvida na turma do 2º ano do Ensino Fundamental, na escola do campo Julião Capitó Filho, que funciona no distrito de Iratama – Garanhuns.

A professora Vanisia iniciou a sequência lendo o livro *Boneco Neco e Maria Flor* – uma história de bonecos e bonequices (autor: Francisco Gilson). Essa obra é retomada durante todo o trabalho. Albuquerque, Leal e Pessoa (2015, p. 34) defendem que “as atividades de leitura podem ser pensadas como elos entre os diferentes eixos de ensino e entre os diversos componentes curriculares na alfabetização”. Nesse sentido, ainda segundo as autoras, dependendo das atividades e da mediação da professora, é possível desenvolver, além de habilidades de leitura, a aprendizagem de diversos componentes curriculares.

O amor entre os dois bonecos (Neco e Maria Flor) encaminhou o trabalho da professora nos demais momentos da sequência didática: do encontro dos bonecos surgiram as páginas do diário, produzidas pelas crianças; o casamento dos bonecos deu sustentação ao trabalho no eixo de grandezas e medidas e na discussão de gêneros textuais, como convite e receita.

Ao iniciar o trabalho no eixo da leitura, a professora promoveu a exploração do texto a ser lido utilizando a estratégia de antecipação da leitura com o objetivo de criar expectativas em relação à história e apresentou informações sobre a obra. O uso de estratégias de antecipação de leitura é importante para despertar o interesse do aluno pelo texto que será lido.

A leitura foi realizada de modo coletivo, mas também houve momentos de leitura individual como a realiza-



da pela aluna Grazielle no nono momento da sequência didática.

Após a realização da leitura, foi proporcionado um momento para que os alunos conversassem um pouco sobre o texto lido. Durante a conversa sobre o livro, a professora aproveita para trabalhar habilidades de compreensão leitora, como por exemplo, localização de informação explícita no texto, ao solicitar a identificação, na história, do motivo que levou Maria Flor a ajudar Neco – e reconhecer finalidades no texto lido, como no caso do diário e do convite de casamento.

Outros eixos da língua portuguesa, além da leitura, foram trabalhados pela professora. No eixo da análise linguística, a professora levou os alunos a reconhecer os gêneros textuais citados no parágrafo anterior e seus contextos de produção. No eixo da produção de texto, as crianças foram solicitadas a produzir páginas do diário de forma individual e, posteriormente, houve a produção de convites de casamento por meio de escriba.

A produção do convite de casamento foi realizada de modo coletivo, tendo o professor como escriba. Essa atividade é importante para ajudar os alunos a planejarem sobre o que escrever, por exemplo, a professora chama a atenção dos alunos para a importância da definição da hora e da data nesse tipo de gênero. Convém ainda lembrar que a produção do convite também tinha um destinatário definido (as turmas da Educação Infantil) que assistiriam à encenação da história do livro e, conseqüentemente, o casamento do boneco Neco e de Maria Flor.

Em relação à matemática, o foco do trabalho foi no eixo das grandezas e medidas. A professora Vanisia buscou

desenvolver situações que favoreciam a realização de práticas de medição pelos alunos.

Munhoz, Paula, Moraes (2014) defendem que o estudo das grandezas e medidas é relevante no ciclo de alfabetização porque corresponde a conteúdos que estão muito presentes nas práticas sociais, em outras áreas de conhecimento e na prática de diversas profissões.

A professora Vanisia levou os alunos a conhecer e identificar instrumentos de medidas por meio das atividades propostas, por exemplo, as atividades em que as crianças eram convidadas a manusear instrumentos de medida e registrar dados em relação ao seu corpo e ao ambiente em sua volta. A professora ainda explorou as medidas não convencionais, para isso, fez uso do gênero receita.

As atividades desenvolvidas foram realizadas no sentido de levar os alunos a compreender que a medida envolve a comparação entre duas grandezas da mesma natureza, como, por exemplo, a comparação da capacidade dos vasilhames ao encher com a água contida em garrafas.

Ainda no eixo grandezas e medidas, o estudo do tempo foi explorado no momento da produção do convite. Nessa atividade, as crianças tiveram a oportunidade de marcar datas importantes no calendário, como no caso do casamento, e ler e registrar horas em um relógio de ponteiro. Além disso, como referido anteriormente, puderam perceber a importância do tempo para o gênero estudado.

Outro aspecto explorado pela professora Vanisia foi o de levar os alunos a conhecer as cédulas e moedas do



sistema monetário brasileiro e quanto teriam que utilizar na compra dos produtos disponibilizados no mercadinho idealizado pela turma. A atividade do mercadinho proposta pela professora permite aos alunos desenvolver o senso monetário, construindo noções de “barato” e “caro” (ROLKOUSKI, 2014).

A professora explora, ainda, profissões, principalmente, a profissão de costureira. A turma fez visita a uma costureira da comunidade, que era mãe de um dos alunos. Essa profissional ajudou na confecção da roupa de casamento de Maria Flor. Esse tipo de atividade leva as crianças a perceberem o lugar em que vivem e valorizar a comunidade, reconhecendo a importância de cada membro, assim é contemplado um direito de aprendizagem de geografia.

A professora Vanísia poderia ter aprofundado mais essa discussão levando os alunos a observar outras profissões da comunidade para, posteriormente, comparar com outros grupos sociais. Assim, poderiam reconhecer e descrever semelhanças e diferenças entre os grupos sociais estudados.

As questões ambientais apareceram na sequência da professora Vanísia no momento em que ela trabalhou a relação do homem com o ambiente, levando os alunos a refletirem sobre o lixo, sobre a possibilidade da realização de coleta seletiva e sobre como eles poderiam colaborar com a preservação do ambiente utilizando seus recursos de forma sustentável. Nesse sentido, podemos ver contemplados alguns direitos de aprendizagem de ciências.

A sequência termina com uma dramatização das crianças sobre a história do amor de Neco e Maria Flor. Nes-

se sentido, os alunos puderam trabalhar a produção oral, observando aspectos importantes da linguagem oral, como, por exemplo, os linguísticos (escolha do vocabulário, expressões mais adequadas à situação), paralinguísticos (gestos, entonação, dentre outros) e os extralinguísticos (para quem seria a apresentação etc.). Associado a isso, direitos de aprendizagem de artes também podem ser explorados como compreender, por meio do jogo dramático, as possibilidades de espaço, corpo, voz, etc e interagir com os colegas na elaboração de cenas e na improvisação teatral.

PARA CONCLUIR

A interdisciplinaridade apresenta-se como um grande desafio. É preciso ter clareza que a prática interdisciplinar não se constitui de métodos a serem ensinados em formação de professores, mas compreende um processo associado a atitudes. Nesse sentido, é importante estar envolvido, comprometido e dialogar com a equipe pedagógica para que projetos interdisciplinares possam acontecer dentro da escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rielda Karina de; LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa. O tempo escolar em propostas interdisciplinares de ensino: a leitura como elo integrador do ensino. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 3/**. Brasília: MEC. SEB, 2015. P. 34-45.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHENEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escolar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escolar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. P. 149-188.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Interdisciplinaridade: uma epistemologia de fronteiras. In: BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May; HAAS, Célia Maria (Orgs.). **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade**: políticas e práticas de formação de professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. P. 57-74.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia Elizabeth. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

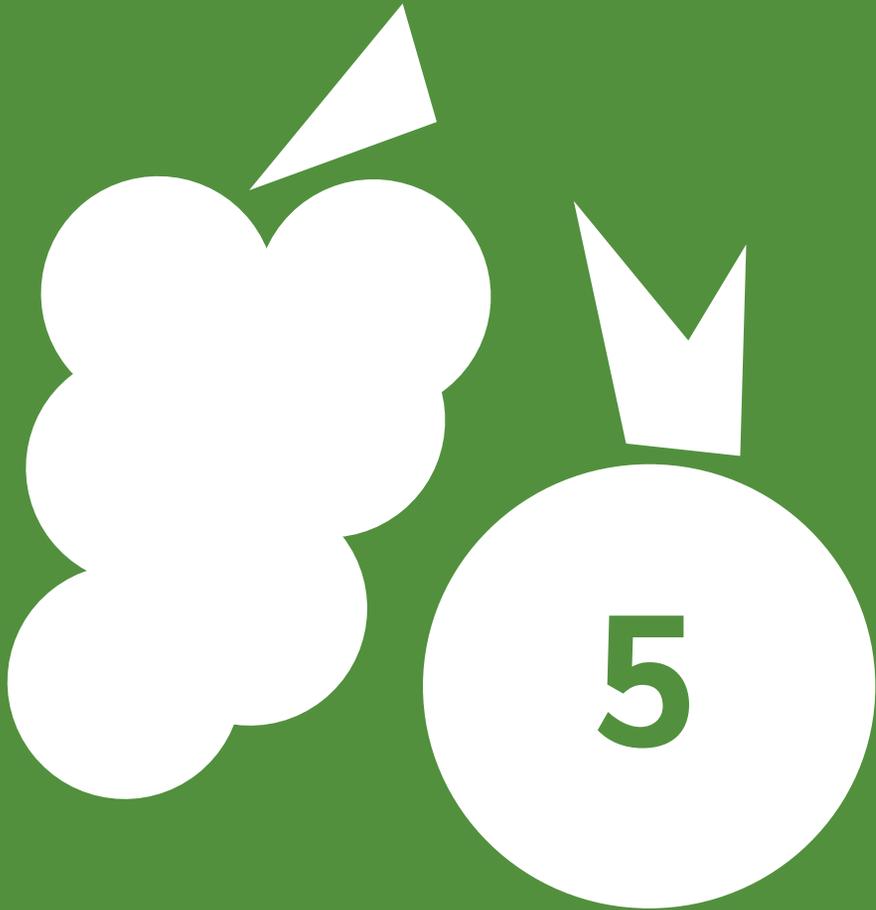
LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALBUQUERQUE, Rielda Karyna de. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula**: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. P. 147-173.

LEAL, Telma Ferraz; GUERRA, Severina Érika Morais da Silva; LIMA, Juliana de Melo. Atividades em grupo: que benefícios podem trazer ao processo de aprendizagem? In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula**: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. P. 85-103.

MUNHOZ, Danilo Pereira; PAULA, Mabi Katien de; MORAES, Mara Sueli Simão. A importância de ensinar grandezas e medidas. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Grandezas e Medidas/. Brasília: MEC. SEB, 2014. p. 18-23.

ROLKOUSKI, Emerson. Valor monetário. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Grandezas e Medidas/. Brasília: MEC. SEB, 2014. p. 48-52.





Alimentação Saudável

Carolina dos Santos Veras e Silva

O presente relato é fruto de uma experiência² com as obras do Cantinho de Leitura de minha sala de aula de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal João Gualberto de Souza, localizada no Povoado de Capivara ao sul, município de Frei Miguelinho, às margens da Barragem de Jucazinho, em Pernambuco. Realizei uma sequência didática tendo como eixo central o tema “alimentação saudável”, com discussões voltadas à importância das frutas. Tal sequência possibilitou a realização de atividades interdisciplinares, provocando, nos alunos, a reflexão a respeito das suas práticas de alimentação saudável.

Acredito que os livros literários precisam fazer parte do cotidiano da sala de aula, pois, além de criarem um ambiente alfabetizador, contribuem muito para a ampliação dos conhecimentos em diferentes áreas do saber. Iniciamos a sequência a partir da leitura do livro *Balas, Bombons e Caramelos*, de Ana Maria Machado, uma obra que, além de despertar a atenção da criança, é rica em possibilidades de desdobramentos para atividades interdisciplinares em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Destaco também que o livro favorece a conscientização sobre como valorizar bons hábitos alimentares desde criança, contribuindo, assim, na busca por uma vida saudável.

2. As formadoras Maria José Pereira de Melo Sousa e Maria José de Almeida contribuíram para elaboração da sequência e ajudaram a sistematizar a referida experiência para apresentação no Seminário Final do Pacto Nacional da Educação, promovido pelo CEEL e NEMAT.





Alunos da Escola Municipal João Gualberto de Souza



Minha turma é multisseriada e constituída por 33 (trinta e três) alunos, sendo 7 (sete) alunos do 1º ano e 26 (vinte e seis) do 2º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 6 (seis) e 8 (oito) anos. Os alunos estudam no turno da tarde. Eles são assíduos, participativos, colaborativos e, em sua maioria, são filhos de pequenos agricultores. Ressalto que 6 (seis) alunos, sendo 2 (dois) do 1º ano e 4 (quatro) do 2º ano, ainda não dominam o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Tal aspecto é importante, pois as atividades também deveriam ajudá-los a avançarem no conhecimento do SEA.

Na sequência didática proposta, os direitos de aprendizagem foram:

- Reconhecer e valorizar atitudes favoráveis à saúde (alimentação).
- Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos;
- Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios

relativos aos textos a serem lidos pelos professores ou pelas crianças;

- Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças;
- Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
- Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
- Planejar a escrita de textos, considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais dos textos para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba;
- Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba;
- Coletar, organizar, classificar, ordenar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados.
- Interpretar e elaborar gráfico de barras para comunicar a informação obtida, identificando diferentes categorias.
- Ler, interpretar e transpor informações em diversas situações e diferentes configurações (gráficos), utilizando-as na compreensão de fenômenos sociais e na comunicação, agindo de forma efetiva na realidade em que vive.

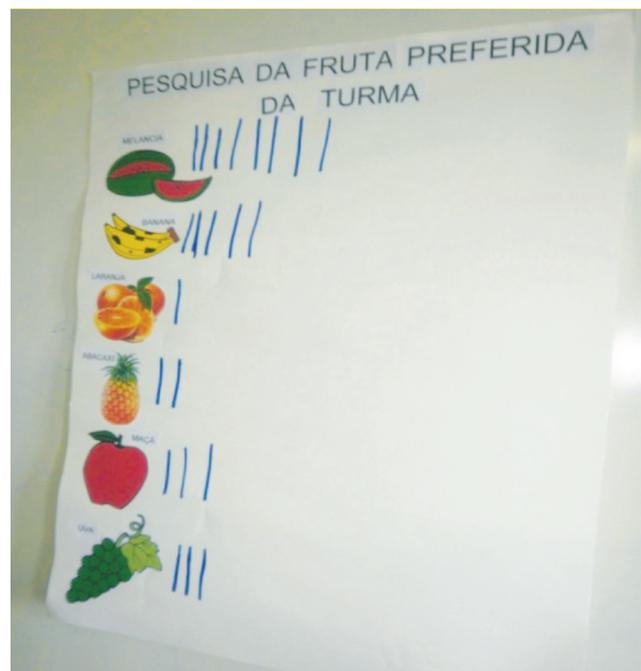
Já em relação aos materiais utilizados, destaco que, além das obras do Acervo Complementar, distribuído pelo MEC, lápis de cor, cartazes, entre outros, foi de suma relevância aproveitar as frutas a que os alunos tinham acesso em casa ou na comunidade.



O trabalho teve início com uma conversa informal sobre a alimentação dos alunos a partir das seguintes perguntas: “O que vocês costumam comer no café da manhã? E no almoço? E no jantar? O que vocês trazem de casa para comer na escola ou o que compram para lanche? Qual a sua comida predileta? O que vocês não gostam de comer?” Depois da roda de conversa, organizei um círculo para que ouvissem a leitura do livro *Balas, bombons e caramelos*, que conta a história de um hipopótamo que acaba com uma enorme dor de dente, por causa da grande quantidade de doces que come. Destaco que uma aluna havia levado o livro para casa no dia anterior ficando responsável por realizar a leitura da história, em voz alta, para toda a turma.

No dia seguinte, iniciei a aula chamando a aluna para realizar a leitura para a turma, sem interrupções, e solicitei que todos prestassem atenção, pois, logo após a leitura, seriam realizados alguns questionamentos sobre a história contada. Todos ouviram a história atentamente.

Após a leitura, perguntei se eles lembravam o que era cárie, pois havíamos recebido a visita de um dentista no ano anterior, que fez uma palestra bem ilustrada sobre cárie, além da aplicação de flúor. Em seguida, continuei fazendo alguns questionamentos, como, por exemplo, “Por que Pipo teve essa enorme dor de dente? O que provocou os buracos nos dentes dele? O que um hipopótamo deve comer? O que Pipo preferia? E nós, o que devemos comer? Temos comido todas essas coisas que vocês disseram, ou estamos fazendo igual a Pipo, consumindo mais guloseimas que comidas saudáveis? Pipo teve uma dor de dente. Que outras doenças ou males uma alimentação errada pode trazer à nossa saúde?”



A leitura da obra possibilitou uma discussão sobre alimentação saudável, as possíveis doenças e males causados à nossa saúde devido a maus hábitos alimentares, a consequência do consumo exagerado de doces, frituras, refrigerantes e biscoitos e a importância da ingestão de frutas, verduras e legumes na nossa alimentação. Aproveitei a discussão com a turma para identificar qual a fruta preferida de cada um. Solicitei também que trouxessem uma fruta para ser utilizada numa receita de salada de frutas.

Após uma conversa sobre as frutas preferidas dos alunos, elaborei um cartaz com os nomes e desenhos das frutas para fazermos uma votação e elegermos a fruta preferida da turma. Enquanto eu anotava os votos no cartaz, os alunos também o faziam na folhinha distribuída individualmente, semelhante ao cartaz.

Contamos os votos de cada fruta, anotamos os totais e, em seguida, construímos uma tabela simples (caderno do aluno) com o nome da fruta e a quantidade de votos. Os alunos ficaram entusiasmados em poder participar da contagem dos votos, fazendo também o registro e descobrindo formas de como exibir os resultados de uma pesquisa.

Dando sequência à atividade, iniciei a construção de um gráfico de colunas. Trouxe um cartaz com as imagens das frutas e distribuí quadradinhos de cores diferentes para cada um de acordo com a fruta escolhida. Os que votaram na melancia, por exemplo, vinham até o cartaz e colavam seu quadradinho na coluna da melancia e, assim, construímos o gráfico. Depois, distribuí papel quadriculado e pedi que pintassem a quantidade de quadrinhos referentes aos votos obtidos por cada fruta e formassem seus próprios gráficos.



Gráfico produzido coletivamente



Gráfico produzido no caderno individual



Passamos, então, para a análise coletiva do gráfico, verificando qual a fruta preferida, o número de votos que obteve, se houve fruta com o mesmo número de votos, quantos votos uma fruta teve a mais que outra e quantos a menos. Após o término dessa atividade, acordamos que, para a aula do dia seguinte, cada aluno trouxesse uma fruta que tivesse em casa para fazermos uma receita de salada de fruta.

No dia posterior, organizamos as frutas que as crianças trouxeram e pedi que alguns alunos viessem contá-las e, assim, construímos uma tabela com a quantidade de cada fruta. Tal atividade nos ajudou a distribuir a quantidade de frutas que iríamos utilizar na vivência com a receita de salada de frutas.

Em uma roda de conversa, propus aos alunos que falassem se conheciam alguma receita de cor ou se já viram alguém fazendo uma comida com a ajuda de uma



Organização e contagem das frutas que seriam utilizadas na salada de fruta



receita. Alguns alunos respondiam relatando que conheciam, por exemplo, a receita do doce de leite porque já viram a mãe fazer. Neste momento, procurei resgatar ao máximo os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual receita, levando-os a refletirem sobre a sua finalidade e onde, geralmente, esses textos são encontrados – meios de circulação.

Realizamos a leitura de uma receita e estudamos como estava estruturado o gênero receita culinária. Na sequência, propus à turma a construção coletiva da nossa receita de salada de frutas, de acordo com as frutas que tínhamos disponíveis. Nesse momento, destaquei que a escrita da receita nos ajudaria no momento de fazer a salada de frutas. Listamos os ingredientes e descrevemos o modo de fazer. Enquanto os alunos ditavam, eu servia de escriba. Ao final, digitamos a receita e fizemos a impressão para cada um.

Alguns funcionários da escola vieram nos auxiliar na higienização e no corte das frutas. Realizamos a leitura da receita escrita coletivamente, lendo o passo a passo. Após conferir se estava tudo de acordo com o modo de fazer da receita produzida, servimos a salada em copos.

Por fim, saboreamos a salada de frutas e conversamos sobre a vivência dessa atividade. Alguns alunos que afirmavam não gostar de fruta quando iniciamos a conversa sobre alimentação saudável, disseram que tinha um sabor especial ao experimentarem a salada e que iriam pedir para a mãe fazer em casa.

Destaco que a atividade propiciou um diálogo com a área de Ciências, pois também fizemos uma discussão sobre o valor nutricional de cada fruta que estava sendo





Degustação da salada de frutas



colocada na salada, valorizando o saber das crianças e sistematizando as informações por elas desconhecidas.

Durante a vivência dessa sequência didática, fui registrando os resultados das aprendizagens dos alunos, os avanços e as dificuldades face aos objetivos propostos. Dentre eles, destaco: a vivência de hábitos saudáveis à alimentação, a interação dos alunos nas diversas atividades, o favorecimento à compreensão de textos lidos, o conhecimento do gênero receita culinária, a participação de interações orais em sala de aula com questionamentos, a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, a leitura e interpretação de listas, tabelas simples além da construção de gráficos.

Ressalto que não deixei de considerar os alunos que ainda não estavam alfabéticos em minha turma, pois os mesmos também participaram das atividades da sequ-

ência didática e, paralelamente, realizaram atividades voltadas para reflexão sobre nomes frutas, com análise e comparação entre palavras.

O fato de ser uma turma multisseriada (1º e 2º), nos impulsionou a rever bem as atividades planejadas, considerando a heterogeneidade e necessidade de progressão dos alunos, ou seja, o planejamento de atividades articuladas de forma a atender às necessidades dos alunos da turma e garantir, ao mesmo tempo, a interação entre os alunos nas situações didáticas.

Não posso deixar de destacar que a realização da salada de frutas consistiu na valorização das frutas, o que revelou uma grande alegria das crianças na hora da degustação.

Com essa experiência, pude também certificar que a literatura é imprescindível não só para a formação do leitor, mas também para ampliação de saberes. Os objetivos planejados foram contemplados nas atividades realizadas pelos alunos.

A organização do trabalho pedagógico através da sequência didática não só favoreceu as aprendizagens dos alunos, mas, principalmente, possibilitou a necessidade de rever a compreensão sobre um tema, de forma interdisciplinar. Outro aspecto positivo foi observar o envolvimento das crianças, as curiosidades e o engajamento nas atividades propostas. Por fim, destaco a necessidade desse trabalho ser ampliado, buscando o aprofundamento dos direitos de aprendizagens nas disciplinas trabalhadas e um maior diálogo com outras áreas do conhecimento.



As possibilidades e os desafios na busca pela inter-relação dos saberes: uma experiência sobre alimentação saudável

Leila Britto de Amorim Lima

Discussões com o objetivo incentivar mudanças nos hábitos das crianças têm se mostrado bastante profícuas para fomentar ações efetivas que priorizem o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas. Segundo pesquisa realizada pela VIGITEL 2014³, embora a taxa de obesidade nos últimos três anos venha se mantendo estável na população adulta (18%), mais da metade (52, 5%) dos brasileiros estão acima do peso. Por outro lado, os dados também revelam que a população brasileira está mais atenta aos hábitos saudáveis, como práticas de exercícios físicos e consumo de alimentos com menos ingestão de sal e gorduras.

A partir dos referidos dados, destacamos que o consumo de industrializados, sobretudo dos produtos que contêm sódio, açúcar, gordura saturada e/ou gordura trans, estão presentes nos hábitos alimentares dos brasileiros. Tais produtos, quando consumidos em excesso e associados a fatores como o sedentarismo, podem causar prejuízos à saúde, como o aumento

3. A Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico coletou informações, através de entrevistas, nas 26 capitais brasileiras e no Distrito Federal. Os dados dessa pesquisa são divulgados anualmente e apontam um diagnóstico da saúde do brasileiro a partir de questionamentos sobre os hábitos da população, como tabagismo, consumo abusivo de bebidas alcoólicas, alimentação e atividade física. [Cf. Vídeo disponível em <http://portalsaude.saude.gov.br/>. Acesso em 2015]



de peso, o excesso de gordura no sangue, problemas no coração, pressão alta, dentre outros.

Diante desse cenário, a escola assume um lugar privilegiado para, a partir de uma problemática da realidade, discutir e divulgar os benefícios de uma alimentação mais adequada às reais necessidades do organismo. Nesse sentido, o espaço escolar poderá contribuir para que as crianças compreendam que os alimentos são fontes de nutrientes e não algo que pode afetar o bem-estar por causa do consumo inadequado e/ou excessos realizados nas práticas alimentares.

Questionamos-nos, portanto: *Qual a relevância de abordar essa temática na escola? Quais as possibilidades de integração dos saberes escolares de forma a favorecer uma reflexão mais contextual e articulada às necessidades e fenômenos da sociedade? Quais ações pedagógicas podem ser realizadas de forma a oportunizar reflexões e atitudes para um comportamento alimentar saudável?*

Por muito tempo, o espaço escolar, orientado por uma perspectiva transmissiva, atribuía ao conhecimento um sentido estático e uniformizador, que pouco oportunizava o desenvolvimento da reflexão e da capacidade de compreender, lidar e intervir sobre os problemas sociais, humanos e da natureza, fazendo usos dos conceitos e conhecimentos das diversas áreas. Nessa perspectiva, o espaço escolar é visto como local de mera recepção de conceitos, que, segundo Fazenda (2011):

De uma ideia deturpada de cultura como “Transmissão de Conhecimentos”, o valor do indivíduo passou a ser medido pelo maior número de conhecimentos que ele pudesse adquirir. Isto fez com que o homem deixasse de ser o sujeito-efetivo, o agente de transformações, para constituir-se no homem-objeto, o receptor das transformações (p. 82).

Na tentativa de minimizar a fragmentação do conhecimento escolar, a professora Carolina Silva, a partir da vivência de uma sequência didáti-



ca, numa turma multisseriada, no município de Frei Miguelinho, em Pernambuco, buscou alternativas didáticas embasadas em um diálogo entre saberes no processo de ensino-aprendizagem. A sequência didática intitulada “Alimentação Saudável” não retrata uma escolha aleatória e sem significado de conteúdos escolares a serem trabalhados com os alunos, mas se associa à importância do mundo moderno rever seu projeto de vida em relação ao bem estar e qualidade na saúde. Nesse contexto, o debate acerca do comportamento alimentar, de forma mais específica, sobre a necessidade de comer quantidades e frequências adequadas, associado às práticas de atividades físicas e à qualidade das refeições, não pode deixar de ser considerado.

Ao escolher a referida temática, o direcionamento do trabalho pedagógico, além de focar conteúdos como, por exemplo, alimentos, nutrição, saúde, doença, estabelece um elo com a realidade e a necessidade de explicá-la e dar-lhe relevância. Nesse sentido, ao iniciar o trabalho com questionamentos sobre a alimentação no cotidiano das crianças (“O que vocês costumam comer no café da manhã? E no almoço? E no jantar? O que vocês trazem de casa para comer na escola ou o que compram para lanchar?”), antes da leitura do livro *Balas, bombons e caramelo*⁴, a docente não só oportunizou o levantamento dos conhecimentos prévios e a exploração da estratégia de antecipação voltadas à compreensão leitora, mas também estabeleceu um elo entre temas da convivência social e a necessidade de se refletir sobre aspectos relacionadas à saúde individual e coletiva.

Tal perspectiva didática retrata uma tentativa de aproximar e compreender questões da atualidade a partir das situações cotidianas das crianças, através do princípio da transversalidade, o qual pode ser definido, como sendo a:

possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (apren-

4. Livro de Ana Maria Machado, presente no acervo de obras Complementares distribuídas pelo MEC nas escolas.



der sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 1999, p.40)

Esse princípio também é evidenciado no desenvolvimento da sequência quando, após os questionamentos sobre livro *Balas, bombons e caramelo*, é feita uma extrapolação, tal como relata a docente:

A leitura da obra possibilitou uma discussão sobre alimentação saudável, as possíveis doenças e males causados à nossa saúde devido a maus hábitos alimentares, a consequência do consumo exagerado de doces, frituras, refrigerantes e biscoitos e a importância da ingestão de frutas, verduras e legumes na nossa alimentação (p. 95).

Ao refletir sobre as implicações do excesso que certos alimentos podem causar à saúde, a professora fomenta o debate sobre o fato de que o consumo não equilibrado de gordura, sódio e açúcar pode trazer problemas sérios à saúde, como a obesidade, a pressão alta, o diabetes e as doenças do coração. Ou seja, a partir de uma abordagem contextualizada e próxima da realidade, as crianças podem ter oportunidade de não só ampliarem seus conhecimentos sobre determinados objetos do saber, mas também compreender que certos conhecimentos podem estar ancorados em uma mesma temática.

Nesse sentido, existe uma defesa para um ensino que também valorize as experiências dos sujeitos, seus conhecimentos, reflexões sobre si e sobre o mundo, pois a própria construção do conhecimento se constitui num processo de negociações e conflitos a partir das relações entre os sujeitos. Tal discussão envolve a relação entre desenvolvimento humano e conhecimentos situados nos currículos, tal como ressalta Lima (2006, p. 21):

o conhecimento torna-se não somente uma aquisição individual, mas uma possibilidade de desenvolvimento da pessoa que terá reflexos na vida em sociedade. For-



mar a pessoa para situar-se, inclusive, como membro de um grupo passa a ser, também, um objetivo de uma educação escolar voltada para a humanização.

A respeito do olhar do professor sobre suas escolhas, em relação ao planejamento e a proposição de atividades desafiadoras para o desenvolvimento da criança no ciclo de alfabetização, Corsino (2007, p. 58-59) ressalta que:

Mediar essas relações, entretanto, é uma tarefa desafiadora pelas escolhas que precisamos continuamente fazer em relação à eleição de conteúdos e temas e às propostas metodológicas para aproximá-los das crianças. Quanto ao conteúdo, há várias indagações: o que selecionar em face do acúmulo de produções e informações a que estamos sujeitos e suas constantes transformações? Que conhecimentos são fundamentais e indispensáveis à formação das crianças? [...] Quanto à metodologia, indagamos: que intervenções do professor contribuem para os processos de desenvolvimento integral das crianças? Como ampliar o universo cultural das crianças e suas possibilidades de interação? [...]

O enfoque de se proporem atividades significativas no âmbito escolar impõe ao professor a necessidade de escolher alternativas metodológicas que incitem compreensões mais integradoras, estabelecendo conexões dos saberes inerentes às diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a dimensão didática da sequência vivenciada pela professora e pelos alunos está associada a uma reflexão sobre como apreender o conhecimento e como romper uma lógica disciplinar sobre os objetos de conhecimento. Sendo assim, dois aspectos estão imbricados: o debate sobre *como os saberes são alvos na escola e a concepção de sujeito no processo de ensino e aprendizagem*.



A discussão sobre a necessidade de rever um ensino desprovido de sentido, com ênfase no acúmulo de informações através da perspectiva interdisciplinar, não é nova. Thiesen (2008, p.545), ao estudar o tema interdisciplinaridade na literatura, destaca que:

De modo geral, a literatura sobre esse tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento.

Ao ressaltar o comprometimento da escola com os saberes de dimensão planetária, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p.36), dentre outras orientações para as matrizes curriculares, também destacam a importância:

III – da interdisciplinaridade e da contextualização, que devem ser constantes em todo o currículo, propiciando a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas, bem como o estudo e o desenvolvimento de projetos referidos a temas concretos da realidade dos estudantes;

Trata-se de se questionar como os saberes a serem ensinados na escola podem contribuir para uma formação mais ampla do ser humano, enfatizando capacidades como análise, reflexão e intervenção sobre os desafios postos pela realidade. Tal perspectiva também é enfocada nos PCNs:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles – questiona a visão compartimentada [disciplinar] da realidade sobre qual a escola, tal como é conhecida, historicamente



se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (BRASIL, 1997, p.40).

Sem a pretensão de apresentar uma única conceituação de interdisciplinaridade, Leis (2005, p. 5) enfatiza que “Num sentido profundo, a interdisciplinaridade é sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo”. Nessa busca por alternativas metodológicas que integrem saberes, verificamos que a professora Carolina propõe atividades que buscam se afastar de informações fragmentadas e irrelevantes no espaço escolar. Em relação aos saberes matemáticos⁵, por exemplo, ela aborda a *educação estatística* com alguns momentos importantes para um ciclo investigativo:

- investigar qual a fruta preferida da turma, instigando a curiosidade e o desenvolvimento de uma investigação que tem relação com a temática geradora da sequência;
- coleta de dados, que foi realizada de forma coletiva, com a professora anotando e registrando, no cartaz, as respostas das crianças e, ao mesmo tempo, os alunos fazendo seu registro individualmente;

Ressaltamos, nessa atividade, a preocupação da docente em utilizar uma classificação prévia, apresentando ao sujeito pesquisado, categorias definidas (através da sondagem da turma sobre as frutas preferidas) para que, no momento da coleta de dados, os alunos apenas escolham uma alternativa das frutas (melancia, banana, laranja, abacaxi, maçã e uva). Outro aspecto está relacionado ao controle da pesquisa (cada participante poderá votar apenas uma vez), pois se trata de uma questão aberta.

5. Nos encontros de formação com os orientadores de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em Pernambuco, no ano de 2014, além de outras temáticas e conteúdos, aprofundamos o estudo sobre como a pesquisa pode ser eixo estruturador da Educação Estatística, relacionando-a com outras áreas do saber. O movimento de articulação e a necessidade de experiências numa perspectiva de interdisciplinaridade vêm sendo discutidos nos momentos de formação desde 2013.



- organização dos dados numa tabela simples com os nomes das frutas e quantidade de cada voto;
- elaboração do gráfico para exibir a frequência absoluta das frutas chamando os alunos a colarem no gráfico papel quadriculado na coluna da fruta preferida;

Tal atividade facilita a visualização dos papéis e compreensão da criança sobre os dados coletados. Todavia destacamos a necessidade de indicação, na vertical do gráfico, da “quantidade de alunos” e, na horizontal, das “frutas preferidas”.

- por fim, a análise coletiva dos dados.

No relato, percebemos ainda uma preocupação voltada para a leitura e a escrita através da *exploração do gênero receita*. Na sequência das atividades, houve um momento destinado à elaboração da receita “Salada de frutas”. Antes de realizar a proposta de produção textual coletiva, a professora fez a exploração oral das receitas que os alunos já tinham escutado e/ou sabiam de cor, sobre a finalidade da receita e circulação desses textos, leitura de receitas e exploração de algumas características do gênero. Leal e Brandão (2005) destacam o papel da escola ao trabalhar com os textos instrucionais, pois se trata de uma oportunidade para os alunos ampliarem as habilidades e os conhecimentos sobre os textos voltados para regulação mútua de comportamento mediante as prescrições ou instruções.

Destacamos, ainda nessa atividade, que alguns aspectos voltados para as condições de produção de texto também foram considerados, tais como: a finalidade (escrever a receita para ajudar no preparo da salada de fruta na escola) e o destinatário (os próprios alunos que iriam realizar a receita). No momento de fazer a receita, os alunos tiveram a oportunidade de realizar a leitura para verificar a quantidade de frutas e o modo de preparo. Assim, a inserção didática dos gêneros perpassa pela questão de que devemos ter objetivos precisos no processo de aprendizagem que visem ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos em práticas de referência. Schneuwly e Dolz (1997) defendem que “quanto mais precisa



a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento das capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas”. (p.15)

Outro aspecto importante da sequência foi o enfoque dado à *elaboração de uma receita* nutritiva para as crianças e os cuidados com a higienização para assegurar um consumo livre de contaminação. Ao solicitar que as crianças tragam frutas de casa, discutir sobre o valor nutricional das mesmas e fazer a salada de fruta na escola, a intenção da professora foi a de vivenciar não só uma atividade voltada para os alimentos *in natura*⁶ (fontes de fibras, de vitaminas e minerais) e saudáveis, mas também possibilitar o acesso a informações sobre nutrientes de cada fruta e suas contribuições para uma alimentação saudável. Vale a pena ressaltar que os alunos, tal como foi relatado pela professora, não gostavam de frutas, mas, a partir da vivência dessa sequência e o contato com os sabores e cores das frutas, passaram a adotar práticas alimentares promotoras da saúde. De acordo com Sichieri et. al (2000, p. 228):

[...] uma proposta de alimentação saudável, para prevenção das doenças crônicas não transmissíveis, há de propor dietas que estejam ao alcance da sociedade como um todo, e que tenham um impacto sobre os mais importantes fatores relacionados às várias doenças. Aumentar o consumo de frutas e verduras e estimular o consumo de arroz e feijão são exemplos de proposições que preenchem estes requisitos.

A prática segura para o consumo de alimentos livre de contaminação também foi contemplada no momento em que não só os alunos, mas também os funcionários da escola se engajaram no processo de higienização e corte das frutas.

6. São aqueles obtidos diretamente de plantas ou de animais (como folhas e frutos ou ovos e leite) e adquiridos para consumo sem que tenham sofrido qualquer alteração após deixarem a natureza. (Cf. Guia alimentar para a população brasileira, BRASIL, 2014)



Como podemos observar, a partir das atividades acima apresentadas, as propostas da sequência didática são tentativas que levam os alunos a estabelecerem relações entre os conhecimentos de componentes curriculares diversos para fomentar a necessidade de rever a educação alimentar e nutricional. Longe de se pautar numa visão fragmentada ou em questões descontextualizadas, a experiência se aproxima da possibilidade de estabelecer, na prática educativa, uma rede de inter-relações entre os objetos de conhecimentos. Sobre as principais finalidades e aplicabilidade da interdisciplinaridade, Fazenda (2011, p. 88) nos alerta que

é uma forma de compreender e modificar o mundo, pelo fato de a realidade do mundo ser múltipla e não uma, a possibilidade mais imediata que nos afigura para sua efetivação no ensino seria a eliminação das barreiras entre as disciplinas. Anterior a esta necessidade básica, é óbvia a necessidade da eliminação das barreiras entre as pessoas. O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, novos métodos, enfim de uma “nova Pedagogia”, cuja tônica primeira seria a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica.

Nessa rede de significações e práticas dialógicas, verificamos também que, nas atividades vivenciadas, os alunos assumirem um papel de protagonista. A contextualização e o engajamento nas atividades propostas podem ser evidenciados em vários momentos, como, por exemplo:

- participações nas situações orais com questionamentos sobre o livro ou temática abordada;
- mobilização para escolha e coleta das frutas;
- construção coletiva do gráfico;
- produção coletiva da receita;
- higienização das frutas;
- sondagem das práticas alimentares dos alunos;
- degustação da salada de frutas;



Tais mobilizações atribuem à natureza humana um processo de construção permanente de interação para com o outro e com o meio, em um determinado contexto sociocultural. Compreendendo que o ser humano se constitui como um ser histórico na e pelas relações sociais, Vygotsky (1984; 1988) entende o sujeito numa perspectiva interativa, atribuindo à construção humana de conhecimentos um caráter ativo. Tal perspectiva atribui outros sentidos ao papel do sujeito na construção do conhecimento, uma vez o homem não é um ser idealizado ou um simples objeto a ser estudado, mas um sujeito real, consciente de suas ações e que se encontra imerso na cultura e no meio social.

Na aprendizagem, essa perspectiva ultrapassa a visão passiva das crianças em relação à construção do significado dos conhecimentos no contexto escolar. O relato nos desafia a pensar sobre qual o real papel do sujeito na construção dos conhecimentos que são partilhados e na necessidade de inter-relacionar saberes, buscando, ao mesmo tempo, uma ampliação do conhecimento.

A docente, ao término do relato, nos chama a atenção para necessidade de propostas mais articuladoras que atribuam mais sentidos aos conteúdos escolares e que se voltem ao aprofundamento dos conhecimentos socialmente produzidos. Aproveitando a reflexão da professora, acreditamos também que esse trabalho poderá ser ampliado não só para outras áreas do conhecimento, mas, principalmente, associar-se à discussão sobre o direito de todos os cidadãos ao acesso permanente e regular a alimentos de qualidade e em quantidades suficientes (Cf. Brasil, Artigo 3º, Lei 11.346/2006).

Outros conhecimentos poderiam ser abordados e ampliados através de uma discussão sobre a boa alimentação e as combinações de nutrientes, o que implica debater não só o consumo balanceado de alimentos frescos, mas também sobre os alimentos minimamente processados e as implicações na saúde sobre o consumo excessivo de alimentos ultra processados (por exemplo, salgadinhos, refrigerantes, biscoitos recheados, dentre outros). Associado a esse aprofundamento, podemos estabelecer um diálogo intrínseco sobre as propagandas, especialmente as que são voltadas ao público infantil, para o consumo excessivo de alimentos ultraprocessados.

Por fim, tais sugestões são tentativas e desdobramentos que poderão contribuir para outras experiências preocupadas com a perspectiva interdisciplinar. Outro caminho que, para nós, é de extrema importância é a possibilidade das práticas de leitura e escrita de textos que tratam dessa temática servirem de objeto de estudo e, ao mesmo tempo, de elo para aprofundar a discussão sobre o quanto o corpo humano necessita de combinações de alimentos e nutrientes que ajudem a melhorar o desempenho de nossas atividades diárias, bem como acerca das dimensões culturais e sociais das práticas alimentares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.



BRASIL. **Lei n. 11.346, de 15 de setembro de 2006.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.562p.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Estatística** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à saúde. Departamento de atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira** / Ministério da Saúde, secretaria de atenção à saúde, departamento de atenção Básica. – 2. ed. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014. 156 p.: il.

CORSINO, 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: DF, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 2011. 6ª ed.

LEIS, Héctor Ricardo. **Sobre o conceito de interdisciplinaridade.** Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, n. 73, ago. 2005.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Usando textos instrucionais na alfabetização sem manual de instruções. *In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester. Calland de Sousa. Leitura e Produção de textos na alfabetização.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Elvira Souza. Currículo de S. e Desenvolvimento Humano. *In: Indagações sobre o currículo.* *In: BEAUCHAMP, Jeanete et al(orgs.)* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SICHERI, R. et. al. **Recomendações de Alimentação e Nutrição Saudável para a População Brasileira.** *Arq Bras Endocrinol Metab* [online]. 2000, vol.44, n.3, pp. 227-232. ISSN 0004-2730.

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

YVOTSKY, Lev Semenovitch. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YVOTSKY, Lev Semenovitch et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** *Revista Brasileira de Educação.* nº11, 1997.









Os autores

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa é doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Centro de Educação da UFPE e do Programa de Pós Graduação em Educação. É pesquisadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE) e tem atuado desde 2013 como coordenadora adjunta do PNAIC/PE.

Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros é doutoranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. É pesquisadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores e pesquisa na área de Linguagem.

Carolina dos Santos Veras e Silva é licenciada em Letras/Espanhol pela Unifacs – Universidade do Tocantins. É Professora da Rede Municipal de Frei Miguelinho-PE – Escola Municipal João Gualberto de Souza – Povoado Capivara.

Dinalra de Fatima da Silva é licenciada em Letras pela UVA/ UNAVIDA e Pedagogia – UPE e especialista em Língua, Linguagem e Literatura Brasileira e Gestão Empresarial (em andamento). É professora no município de Condado/ Timbaúba-PE.



Isabel de Sales Ubirajara é graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco – UPE; é professora da rede municipal de ensino de Exu-PE e atua como professora alfabetizadora em turma multisseriada do campo.

Leila Britto de Amorim Lima é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora substituta do Centro de Educação da UFPE e membro do Centro de Estudos de Educação e Linguagem (CEEL). Tem atuado como formadora do PNAIC/PE desde 2013.

Leila Nascimento da Silva é Doutora em Educação pela UFPE. É professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco. É pesquisadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores e pesquisa na área de Linguagem.

Márcia Amélia Lima Leal é graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco – UPE; é professora da rede municipal de ensino de Exu-PE e atua como professora alfabetizadora em turma multisseriada do campo.

Maria do Carmo Barreto é licenciada em Pedagogia, com habilitação também em Supervisão escolar e duas Especializações: Currículo e a prática docente, pela FUNESO e Direito Educacional, pela UFRPE. É professora das Redes de ensino de Camaragibe/PE e Recife/PE. Atualmente atua como regente de uma turma de 1º ano em Camaragibe e como inspetora escolar em Recife.

Maria Vanisia Jacinto da Silva dos Santos é pedagoga pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Pernambuco e em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora alfabetizadora no município de Garanhuns-PE.

Roberta Cristiane Prado de Oliveira é licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. É professora da Rede de ensino de Camaragibe/PE. Atualmente leciona na Escola Municipal São Vicente de Paulo, numa turma do 3º ano do Ensino Fundamental.



Sabrina Guimarães Bacurau e Silva é mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de humanidades e Tecnologias – ULHT; Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Regional do Cariri – URCA; professora das redes: municipal e estadual de Exu-PE. Atualmente atua como professora de Biologia na rede estadual e como supervisora rural na rede municipal, e tem atuado desde 2013 como orientadora de estudo do PNAIC/PE.

Telma Ferraz Leal é doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Centro de Educação da UFPE e do Programa de Pós Graduação em Educação e Linguagem (PPGE/UFPE). É pesquisadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE) e tem atuado desde 2013 como coordenadora do PNAIC/PE.





Este livro foi elaborado com as fontes Sassoon Infant, projetada por Rosemary Sassoon em 1995, e DIN, projetada por Albert-Jan Pool, em 1995.



O que é interdisciplinaridade? Como desenvolver práticas interdisciplinares no ciclo de alfabetização? Por que a integração entre os componentes curriculares é importante na organização do trabalho pedagógico?

Pesquisadores e professores da Educação Básica, nesta obra, dialogam sobre tais questões, relatando vivências didáticas variadas, na busca de garantir aprendizagens relevantes para os meninos e meninas das escolas brasileiras.



REALIZAÇÃO:

CE3L 10 ANOS

CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA