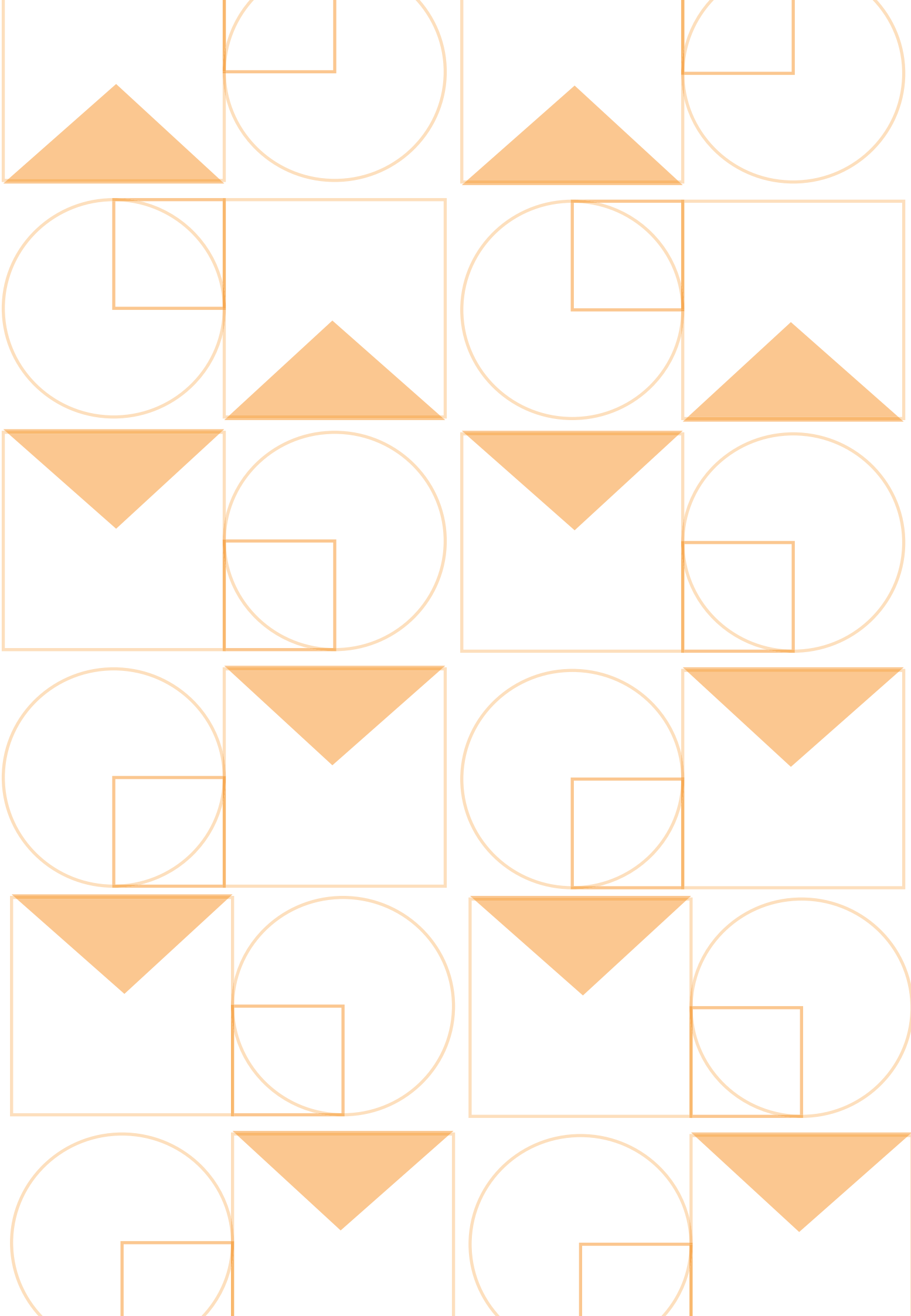
Ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da heterogeneidade: Percurso Formativo do **3º ao 5º ano**

FASCÍCULO **4**

do/a Professor/a ►

Organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada



FICHA TÉCNICA

MEC

Ministro: Camilo Sobreira de Santana
Secretário Executivo: Leonardo Osvaldo Barchini Rosa
Secretária de Educação Básica: Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt
Diretora de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação: Rita Esther Ferreira de Luna
Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica: Alexsandro do Nascimento Santos
Diretora de Apoio à Gestão Educacional: Anita Gea Martinez Stefani
Diretor de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica: Valdoir Pedro Wathier
Diretora de Incentivos a Estudantes da Educação Básica: Marisa de Santana da Costa
Coordenadora-Geral de Formação de Professores da Educação Básica: Lucianna Magri de Melo Munhoz
Coordenador Geral de Formação de Gestores Técnicos da Educação Básica: José Roberto Ribeiro Junior
Coordenador-Geral de Alfabetização: João Paulo Mendes de Lima
Coordenadora-Geral de Ensino Fundamental: Tereza Santos Farias
Coordenadoras de Formação de Professores: Leda Regina Bitencourt da Silva e Ionara Souza Lopes de Macedo
Coordenadora de Alfabetização: Pollyana Cardoso Neves Lopes

Instituição responsável pela coordenação geral:

Universidade Federal de Pernambuco / Centro de Estudos em Educação e Linguagem

Coordenação pedagógica:

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)
Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (UFPE)
Cancionila Janzkovski Cardoso (Kátia) (UFR)
Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)
Marta Nörnberg (UFPEL)
Telma Ferraz Leal (UFPE)

Organizadoras:

Unidade 7:
Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)
Carmen Regina Gonçalves Ferreira (FURG)
Celeste Maria da Rocha Ribeiro (UNIFAP)
Janaína Soares Martins Lapuente (UFRGS)
Patrícia Camini (UFRGS)

Unidade 8:
Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)
Carmen Regina Gonçalves Ferreira (FURG)
Celeste Maria da Rocha Ribeiro (UNIFAP)
Janaína Soares Martins Lapuente (UFRGS)
Patrícia Camini (UFRGS)

Revisão linguístico-textual:

Ana Maria Costa de Araujo Lima
Ana Regina Ferraz Vieira
Geisa Mara Castilho Magalhães
José Herbertt Neves Florencio
Normanda da Silva Beserra

Normalização
Mariana de Souza Alves

Diagramação:
Cammylla Maria Mendonça de Melo da Costa
Maria Gabriela Alves Lima
Maristela Ferreira de Lima Ponciano Costa

Autores(as):
Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)
Carmen Regina Gonçalves Ferreira (FURG)
Celeste Maria da Rocha Ribeiro (UNIFAP)
Elaine Cristina Nascimento da Silva (UFAPE)
Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE)
Gilceane Caetano Porto (UFRGS)
Janaína Soares Martins Lapuente (UFRGS)
Luciana Piccoli (UFRGS)
Leila Nascimento da Silva (UFAPE)
Patrícia Camini (UFRGS)
Priscila Angelina Silva da Costa Santos (Prefeitura de Recife)
Renata Sperrhake UFRGS)
Sirlene Barbosa de Souza (UFPE)
Suzana do Espírito Santo (UNIFAP)

Equipe de curadoria e elaboração de resenhas da seção Para Saber Mais:
Amanda Kelly Ferreira da Silva (Pref. Recife)
Djário Dias de Araujo (UFPE)
Elizabeth Orofino Lucio (UFPA)
Gabriel Lopes de Santana (SENAC)
Lúcia Maria de Andrade da Silva Caraúbas (UFPE)
Maria Emília Lins e Silva (UFPE)
Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa (UFPE)
Reginaldo Marques Pereira
(Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiares)

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Brasil. Ministério da Educação

Ensino da língua portuguesa na perspectiva da heterogeneidade [livro eletrônico] : percurso formativo do 3º ao 5º ano : fascículo 4 do/a professor/a : organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental / Brasil. Ministério da Educação. -- 1. ed. -- Teresina, PI : Editora CEAD, 2025.
PDF

Vários autores.
Vários colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83673-10-7

1. Língua portuguesa (Ensino Fundamental) I. Título.

25-269861 CDD-372.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua Portuguesa : Ensino fundamental 372.6

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1 /3129

SUMÁRIO

UNIDADE 7 Organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: atividades permanentes e atividades sequenciais

APRESENTAÇÃO

- TEXTO 1
  Rotina e trabalho: leitura e a escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- TEXTO 2
  Projeto Didático e Sequência Didática na consolidação da alfabetização: integração de conhecimentos e progressão das aprendizagens
- TEXTO 3
  O lugar das atividades permanentes na organização do trabalho pedagógico
- TEXTO 4
  O potencial da curadoria em espaços digitais na organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

CONSIDERAÇÕES FINAIS

UNIDADE 8 Organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: sequências e projetos didáticos

APRESENTAÇÃO

- TEXTO 1
  Construindo a articulação entre conhecimentos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: movimentos interdisciplinares no fazer docente
- TEXTO 2
  O acervo docente e a mediação pedagógica: discutindo o papel da curadoria das materialidades e do feedback para a aprendizagem na alfabetização
- TEXTO 3
  Princípios Constitutivos dos Projetos e Sequências Didáticas: aproximações e distanciamentos
- TEXTO 4
  O livro didático como ferramenta de mediação e organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PARA SABER MAIS

unidade

7

Organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: atividades permanentes e atividades sequenciais

APRESENTAÇÃO

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes
Carmen Regina Gonçalves Ferreira
Celeste Maria da Rocha
Janaína Soares Martins Lapuente
Patrícia Camini

Às/Aos Colegas Professoras/es

Os textos que se apresentam nesta Unidade 7 objetivam levar você, professor/a, à observação, análise e reflexão acerca da importância e necessidade de um trabalho pedagógico, pelo viés da organização e do planejamento equilibrado e adequado aos propósitos da etapa de ensino que se está contemplando, com vistas à apropriação e consolidação das práticas de linguagem pela criança. Convém dizer que o ensino da Língua Portuguesa nesta etapa deve priorizar a aquisição das habilidades de leitura e escrita no contexto das práticas sociais, sobretudo nos dois primeiros anos, visando a consolidação dessas habilidades a partir do 3º ano.

No primeiro texto, você encontrará apontamentos significativos e relevantes sobre a organização de práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando o avanço da criança no aprendizado da leitura e da escrita. As autoras apresentam a Rotina como estratégia que permite o desenvolvimento desse aprendizado, mas que precisa ser criteriosamente planejada, a fim de possibilitar à criança tanto a aquisição do SEA, como a apropriação e consolidação da leitura, produção de textos e oralidade, de forma integrada à prática de análise linguística e semiótica.

O segundo texto nos convida a refletir sobre o Projeto Didático e a Sequência Didática para discutir suas características, potencialidades e especificidades, bem como o modo como cada modalidade pode contribuir para o processo de consolidação da alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As autoras trazem depoimentos de professoras sobre essas modalidades organizativas do trabalho em sala de aula, ilustrando-as através de experiências exitosas no que tange ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Merece destaque a abordagem feita pelas autoras ao considerarem Projeto Didático e Sequência Didática como modalidades que garantem às crianças a construção de habilidades de leitura e escrita de forma contínua e progressiva, possibilitando, assim, a consolidação no percurso evolutivo de suas aprendizagens.

Quanto ao terceiro texto, caro/a professor/a, você encontrará uma discussão interessante sobre as atividades permanentes, tratadas como um importante elemento da organização do trabalho pedagógico, em que as autoras destacam determinadas possibilidades de situações didáticas para as aulas de Língua Portuguesa, apoiando-as em experiências vivenciadas por professores/as das redes públicas de ensino. O texto traz à tona a ideia de que é preciso criar situações de aprendizagem que possibilitem às crianças falarem e escreverem sobre seus sentimentos, suas opiniões, suas preocupações, por exemplo, tomando por base inferências e interpretações, baseadas em gêneros textuais diversificados e lidos em sala de aula.

Por fim, o quarto e último texto discorre sobre curadoria pedagógica, tomando-a como estratégia de estimulação e fomento ao processo de autoria docente, no tocante à adaptação e produção de materiais didáticos pelos/as professores/as, proporcionando reflexões sobre suas experiências no processo de busca, pesquisa, organização e seleção dos materiais, especialmente nos espaços digitais, diante de uma quase infinita quantidade disponível de informações.

As autoras também chamam atenção para o fato de que esse processo precisa levar em conta as aprendizagens dos alunos: o que já dominam e o que precisam aprender, destacando, ainda, as ações de curadoria não apenas como um processo de ***busca*** na internet, mas como intervenção nos materiais coletados, para que cumpra seu real papel no processo pedagógico, o de instigar a curiosidade e a descoberta das crianças, promovendo, assim, uma aprendizagem mais significativa.

Para finalizar, vale dizer que em todos esses textos você vai poder dialogar com outros colegas que descrevem diversas experiências com possibilidades de serem ressignificadas em outros contextos.

Boa leitura e bom trabalho!!

TEXTO 1

Rotina e trabalho com a leitura e a escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Eliana Borges Correia de Albuquerque
Priscila Angelina Silva da Costa Santos

Contextualizando o tema

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006), o ciclo de alfabetização passou a englobar, inicialmente, os três primeiros anos do Ensino Fundamental (Brasil, 2006). Diferentes documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013), apontam para a necessidade de se alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Considerar a alfabetização em uma perspectiva de ciclo que envolve os três primeiros anos do Ensino Fundamental representou uma mudança teórica, uma vez que se buscou garantir que os aprendizes pudessem, desde cedo, se alfabetizar e letrar, simultaneamente. Houve uma ampliação do conceito de alfabetização, que passou a englobar não apenas a aprendizagem da tecnologia da escrita – a apropriação da escrita alfabética – mas também o desenvolvimento da leitura e da produção de textos com vistas a garantir "esse duplo direito: de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos" (Leal; Albuquerque; Morais, 2007, p. 81).

Em 2013, o Ministério da Educação lançou o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um "acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização" (Brasil, 2012, p. 5). Uma das ações do PNAIC foi a formação continuada de professores/as alfabetizadores/as com vistas à construção de práticas de alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando, com uso de materiais diversos (livros de literatura, livro didático, jogos, entre outros), organizados em rotinas com base nos eixos de ensino da Língua Portuguesa, articulados às demais disciplinas.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2018), ocorreu a diminuição do ciclo de alfabetização, que passou a envolver apenas os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Seja como o último ano do ciclo de alfabetização, como propunham diferentes documentos, seja como o primeiro ano após o ciclo, como propõe a BNCC, o que temos visto nas turmas do 3º ano de nossas escolas públicas é a presença de crianças que, após cursarem no mínimo os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, ingressam no 3º ano sem saber ler e escrever, apresentando hipóteses iniciais de escrita. Nesse contexto, como organizar nossas práticas pedagógicas de modo a garantir que todos os estudantes avancem em suas aprendizagens?

Para melhor discutir essa questão, apresentaremos, a seguir, dois exemplos de organização da rotina semanal em turmas do 3º ano – a Rotina A e a Rotina B – para, com base nesses procedimentos, refletirmos sobre o trabalho com a leitura e a escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir das seguintes questões: Que atividades são propostas para as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental nas duas rotinas? Que materiais de leitura e escrita estão nelas presentes? Vejamos, a seguir, as descrições das duas Rotinas A e B, com os respectivos Quadros (Imagens 1 e 2), que sintetizam as suas atividades.

Rotina A

A rotina que denominamos de "Rotina A" é uma proposta estruturada em que os docentes recebem materiais prontos a serem "aplicados" segundo as prescrições dadas. Os materiais precisam ser utilizados integralmente, independentemente das necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Os materiais são compostos de atividades de leitura, com ênfase em fluência, escrita e ensino do Sistema de Escrita Alfabética.

Imagem 1 – Quadro de Rotina A

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Recepção dos estudantes Correção da tarefa de casa (30 min)	Recepção dos estudantes Correção da tarefa de casa (30 min)	Recepção dos estudantes Correção da tarefa de casa (30 min)	Recepção dos estudantes Correção da tarefa de casa (30 min)	Recepção dos estudantes Correção da tarefa de casa (30 min)
Atividade da apostila Leitura em voz alta pelo professor, conversa sobre o texto, Leitura em voz alta pelos estudantes (30 min)	Atividade da apostila Leitura em voz alta pelo professor, conversa sobre o texto, Leitura em voz alta pelos estudantes (30 min)	Atividade da apostila Leitura em voz alta pelo professor, conversa sobre o texto, Leitura em voz alta pelos estudantes (30 min)	Atividade da apostila Leitura em voz alta pelo professor, conversa sobre o texto, Leitura em voz alta pelos estudantes (30 min)	Atividade da apostila Leitura em voz alta pelo professor, conversa sobre o texto, Leitura em voz alta pelos estudantes (30 min)
Atividade da apostila Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (30 min)	Atividade da apostila Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (30 min)	Atividade da apostila Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (30 min)	Atividade da apostila Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (30 min)	Atividade da apostila Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (30 min)
Recreio (20 min)	Recreio (20 min)	Recreio (20 min)	Recreio (20 min)	Recreio (20 min)
Matemática (50 min)	Ciências (50 min)	Matemática (50 min)	História (50 min)	Atividade de escrita de textos (50 min)
Arte (50 min)	Geografia (50 min)	Brincadeiras	Brincadeiras	Matemática (50 min)

Fonte: autoras

Rotina B

A Rotina B foi vivenciada por uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade do Recife. Nessa rede de ensino, uma vez por semana, a professora Cristiana Vasconcelos tem "aula-atividade", que corresponde a um dia destinado à formação continuada, promovida pela rede, e à organização do trabalho pedagógico. As atividades com os alunos, nesse dia, são realizadas por uma professora substituta. Por isso, no Quadro da Rotina B, as atividades da quarta-feira não estão preenchidas.

Imagem 2 – Quadro com a rotina semanal da professora Cristiana Vasconcelos (3º ano)[1]

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Acolhida Escolha o ajudante do dia Chamada/contagem dos estudantes	Acolhida Escolha o ajudante do dia Chamada/contagem dos estudantes		Acolhida Escolha o ajudante do dia Chamada/contagem dos estudantes	Acolhida Escolha o ajudante do dia Chamada/contagem dos estudantes
Registro do roteiro no quadro	Registro do roteiro no quadro		Registro do roteiro no quadro	Registro do roteiro no quadro
Leitura deleite	Leitura deleite		Leitura deleite	Leitura deleite
Correção da atividade de casa	Correção da atividade de casa		Correção da atividade de casa	Correção da atividade de casa
Sequência didática poema. Video com poemas musicados da obra "Arca de Noé": *A Casa, O Pato*	Atividade de Matemática: algoritmo da multiplicação. Vídeo, discussão e Atividades escritas		Sequência didática poema. Leitura do poemas *"Leilão de jardim"* identificando os versos, as estrofes e as rimas	Atividade de Ciências: Os planetas do Sistema Solar. Uso de um planetário. Atividade escrita sobre o tema
Lanche/Recreio	Lanche/Recreio		Lanche/Recreio	Lanche/Recreio
Leitura do poema *OPato* identificando os versos, as estrofes e as rimas. Atividade sobre SEA diferenciadas	Atividade de Geografia: O planeta Terra Atividade escrita sobre o tema		Produção coletiva de um poema baseado no Leilão de jardim, Leitura compartilhada do pema produzido	Jogos da rima - Caixa de Jogos MEC/CEEL Atividades orais e escritas sobre rimas
Leitura no Cantinho da leitura	Leitura no Cantinho da leitura		Leitura no Cantinho da leitura	Leitura no Cantinho da leitura
Registro Atividade de casa	Registro Atividade de casa		Registro Atividade de casa	Registro Atividade de casa

Fonte: As autoras

Organização da rotina em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Desde o início do nosso processo formativo, compreendemos a importância de um planejamento estruturado, capaz de abordar o conteúdo de forma adequada, que utilize uma metodologia viável, garantindo a todos os estudantes o direito a aprender, a avançar em seus conhecimentos. Durante muito tempo, no entanto, coube às/aos professoras/es, na organização de suas rotinas semanais de trabalho, realizar as atividades presentes em manuais didáticos, seguindo à risca o que era prescrito pelos autores desses manuais. Como abordado por Ferreira e Albuquerque (2012, p. 18):

[1] Jogos de alfabetização produzidos pela equipe do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), em 2009. A coletânea é composta por dez jogos, todos dedicados ao processo de alfabetização.

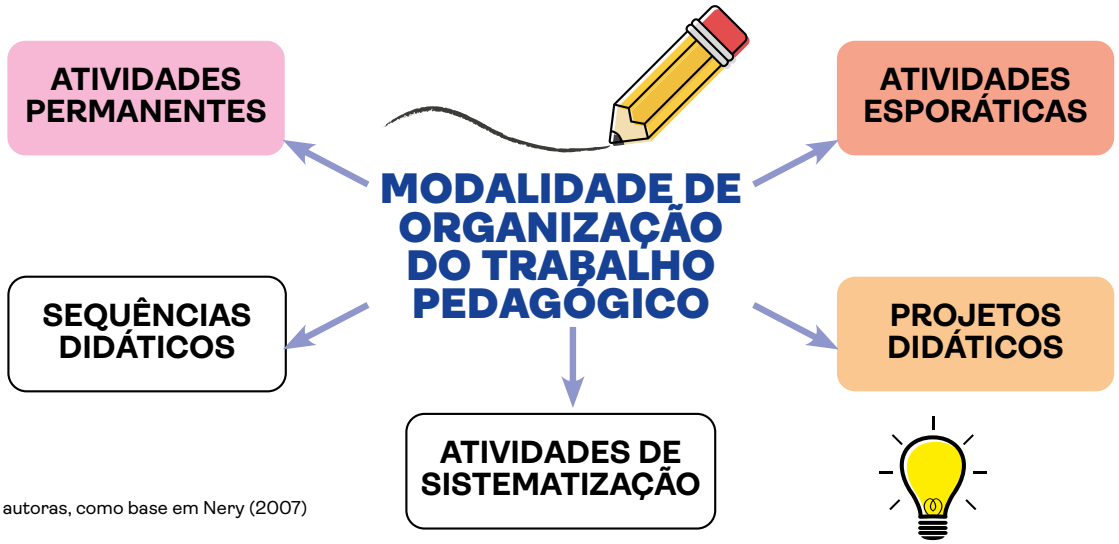
Nessa perspectiva, ter uma boa prática pedagógica significava o domínio dos instrumentos didáticos (o como fazer) e, com isso, o dia a dia da sala de aula era transformado em uma sucessão de atividades repetitivas guiadas, no geral, por manuais que garantiam a absorção máxima do que era proposto, planejado.

A partir da década de 1980, com a difusão das abordagens construtivistas e sociointeracionistas de ensino-aprendizagem, tais rotinas, de natureza repetitiva e preestabelecida, passaram a ser criticadas e surgiu um discurso contrário à necessidade de o docente planejar seu trabalho pedagógico, o que tornou a sala de aula um lugar de improvisos constantes. Essas práticas não planejadas deixavam de garantir as aprendizagens dos estudantes.

Ferreira e Albuquerque (2012), em uma visão diferente das duas abordadas anteriormente, defendem a organização de rotinas escolares, destacando a necessidade de o/a professor/a dominar os conteúdos e procedimentos de ensino e conhecer seus alunos e o que eles sabem sobre determinados conteúdos, para que possa "planejar atividades que os façam evoluir em suas aprendizagens, na interação com o docente e com os pares em sala de aula." (p. 19). Nessa perspectiva, a organização do trabalho pedagógico precisa envolver um conjunto de procedimentos que, intencionalmente, devem ser planejados para ser executados durante determinado período, tomando como referência as práticas sociais/culturais dos sujeitos envolvidos, suas experiências e conhecimentos.

Como abordado por Nery (2007), as atividades presentes em uma rotina se relacionam a diferentes modalidades de organização do trabalho pedagógico, como pode ser visto no esquema a seguir:

Imagem 3: Modalidade de organização do trabalho pedagógico



Fonte: As autoras, como base em Nery (2007)

As **atividades permanentes** compõem vivências diárias ou com frequência regular e podem englobar importantes atividades que contribuam para o processo de alfabetização e letramento. As **atividades esporádicas**, por sua vez, ocorrem de maneira mais ocasional, costumam permear momentos específicos, mas não chegam a compor a rotina da sala de aula, embora contribuam significativamente para a organização do trabalho pedagógico.

Quanto à **Sequência Didática,** trata-se de um conjunto de atividades que, de modo articulado, visa trabalhar uma temática ou um gênero textual oral ou escrito. Para Nery (2007, p. 114), essa prática pressupõe um "trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica."

Já o **Projeto Didático** busca resolver uma problemática que parte da realidade dos estudantes, os quais, em comum acordo e com a mediação do/a professor/a, buscarão solucionar o problema por meio de um estudo interdisciplinar, estruturado por um conjunto de atividades que, ao final, resultará em uma culminância, evidenciando a construção do conhecimento em torno do problema proposto. Muitos projetos didáticos são propostos pela própria rede de ensino ou escola na qual o docente trabalha, mas podemos ressignificar a temática e construir o projeto e suas etapas com e para os estudantes.

Em relação às atividades de sistematização, segundo Nery (2007), elas são realizadas com o objetivo de proporcionar o retorno ao assunto estudado, permitindo que o estudante consolide o conhecimento adquirido. Geralmente essas atividades têm presença garantida no cotidiano da sala de aula, porém é necessário atenção para que a proposta seja, de fato, pertinente e não se torne apenas mais uma tarefa monótona, que não contribui para uma aprendizagem significativa.

As atividades constitutivas das práticas docentes, sejam elas permanentes ou relacionadas às outras modalidades, ao serem planejadas, precisam considerar o perfil da turma e o contexto em que a escola se situa. Como lidamos, por exemplo, quando, no 3º ano, ou mesmo nos anos subsequentes, nos deparamos com uma turma bem heterogênea, com estudantes que ainda estão com hipóteses iniciais de escrita, sem saber ler e escrever? Muitas vezes, somos confrontados com respostas do tipo: "Não é minha responsabilidade; ele deveria ter chegado aqui sabendo ler e escrever.". Esse tipo de discurso tende a invisibilizar o aluno, afastando-nos de uma prática inclusiva que respeite seu direito à aprendizagem. É nosso papel, sim, auxiliar o estudante a se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética, não importa o ano escolar que ele esteja cursando. Portanto, é fundamental considerar a heterogeneidade, porque ela está presente em todas as turmas e de diferentes formas.

Retomando as Rotinas A e B, vamos analisá-las e verificar que tipos de atividades e materiais de leitura e escrita estão presentes? Como a questão da heterogeneidade das crianças é abordada por elas? Nas próximas seções, buscaremos responder a essas questões.

Rotina da proposta estruturada com base em apostila: o caso da Rotina A

Analisando a rotina proposta no primeiro exemplo, podemos destacar que ela é bem estruturada e repetitiva, constituindo-se, basicamente, de atividades permanentes com uso dos materiais prescritos. No quadro da rotina, as únicas atividades que são realizadas diariamente e não envolvem atividades previamente estruturadas são a recepção dos estudantes e as brincadeiras, no final de dois dias.

No início da aula, após a recepção dos estudantes, há a correção da tarefa de casa. As duas tarefas juntas devem ser vivenciadas, conforme o cronograma, em 30 minutos. Isso

indica que o momento inicial de recepção deve ser rápido, para que o/a docente realize a correção da atividade de casa.

Após esse momento inicial, é solicitado que o/a docente faça um conjunto de atividades presentes na apostila adotada pela Rede de Ensino. O foco, portanto, é no uso, na maior parte da jornada, da apostila entregue aos estudantes. Nos primeiros 30 minutos são realizadas atividades em que o/a docente lê o texto indicado, em voz alta; conversa sobre ele, fazendo perguntas às crianças; e, logo após, propõe que os estudantes leiam outro texto – geralmente muito curto, cuja forma composicional e estilo aproximam-se dos que eram comuns em textos cartilhados outrora criticados no campo educacional -, para o treino de fluência de leitura. Os 30 minutos seguintes são para a realização das atividades da mesma apostila, que são destinadas ao treino das correspondências grafofônicas e escrita de frases.

Observa-se, na Rotina A, uma priorização do trabalho na área de Língua Portuguesa, com foco no uso dos materiais entregues a/aos docentes. As outras áreas de conhecimento devem ser trabalhadas na segunda parte do turno. No caso da matemática, sugere-se que ela seja trabalhada três vezes por semana, por 50 minutos, com uso também de apostila. Os outros componentes curriculares (Ciências, História/Geografia, Artes) ficam restritos a um ou dois dias na semana, por um período de, no máximo, 50 minutos cada aula.

Esse tipo de proposta concebe o/a professor/a como uma pessoa sem autonomia, que deve desenvolver suas práticas de ensino com base em uma rotina preestabelecida e na execução das atividades presentes nos materiais altamente estruturados, o que caracteriza o docente como mero tarefeiro. A organização do trabalho pedagógico envolve uma rotina de natureza repetitiva, com os mesmos tipos de atividades sendo realizados diariamente pelos estudantes. É uma rotina, segundo Ferreira e Albuquerque (2012), como a cantada por Chico Buarque, na música Cotidiano, em que "Todo dia ela faz tudo sempre igual...". Mudam-se os textos, mas as orientações para a leitura deles e as atividades de compreensão leitora são as mesmas, pois o foco, como observado por Andrade (2023), é o desenvolvimento da fluência em leitura numa perspectiva de decodificação, sem preocupação com o desenvolvimento da compreensão leitora, mas com a preparação dos estudantes para as avaliações externas.

Há priorização do uso da apostila como atividade permanente, isto é, não como apoio à organização do planejamento do/a professor/a, mas como o próprio planejamento, uma vez que esse material prescreve todas as atividades que devem ser realizadas diariamente pelos estudantes, independentemente de seus conhecimentos e do contexto da turma.

Sabemos que durante muito tempo o manual didático foi o principal – ou mesmo o único – material utilizado pelos docentes no desenvolvimento de suas práticas de ensino e que ele ditava o que os docentes deveriam fazer a cada dia da semana. A partir da década de 1990, principalmente com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático, os livros didáticos passaram por mudanças significativas: de natureza ***didática***, relacionadas às inovações teóricas da área de ensino à qual se vinculam; e de natureza ***pedagógica***, vinculadas tanto à forma como tais materiais se relacionam com a organização do trabalho pedagógico quanto ao papel que eles desempenham nas práticas docentes. Do ponto de vista ***pedagógico***, como apontado por Albuquerque e Ferreira (2021), o livro didático passou a ser considerado como um dos recursos, entre outros que também foram incluídos no PNLD e em outros programas do MEC (como os dicionários, os livros literários, os jogos pedagógicos e as obras complementares), que podem e devem ajudar a professora e o professor na construção de suas práticas de ensino.

Não vemos, na Rotina A, a presença de outros materiais, como livros de literatura e jogos, assim como de outras modalidades de organização do trabalho pedagógico, como discutido por Nery (2007). Já do ponto de vista teórico, a proposta trata o ensino da leitura e da escrita como decodificação e codificação, não garantindo a vivência de situações significativas e diversas de leitura e produção de textos.

A professora Stela Tavares, que, em 2023, trabalhou em uma turma do 3º ano em uma rede de ensino que utilizava uma proposta estruturada, em entrevista que realizamos com ela, relata que fazia uso diário do *Caderno de Atividades* do estudante, fechando, a cada dia, as atividades dos diferentes blocos que compunham a *Atividade/Aula* do dia. A professora, no entanto, disse que fazia algumas mudanças na rotina proposta pelo Programa. Explicitou, por exemplo, que trocava o momento diário da predição proposta pelo Programa pela leitura deleite, e depois fazia as atividades do Caderno contemplando todos os blocos da *Atividade/Aula* do dia até a hora do recreio.

Pesquisadora: Tu fazias aquela rotina que eles sugeriam?

Stela: Não toda. Mas a predição... Por exemplo, aquela parte inicial eu trocava por uma leitura deleite. Mas aquelas questões das orientações que eles dão nas atividades, eu seguia direitinho. A gente conseguia concluir a atividade inteira até a hora do recreio e dava certinho.

Sobre a realização dos blocos da *Atividade/Aula* do dia, Stela mencionou que as crianças que já sabiam ler faziam essas atividades sozinhas, enquanto ela trabalhava com as sete crianças que estavam em processo de aquisição da escrita, usando as atividades em fichas que organizava para elas, de acordo com os conhecimentos que dominavam. Depois que concluía o trabalho com esse grupo, todos realizavam as atividades do *Caderno de Atividades* do Programa. Para as crianças que tinham feito essas atividades sozinhas, esse era um momento de correção. Para as outras, era um momento de realização coletiva das atividades.

Para a professora Stela, as atividades do *Caderno de Atividades* pareciam ser muito fáceis para as crianças que já sabiam ler e escrever, e difíceis para as que estavam em processo de apropriação da escrita alfabética. Ela lançava mão de atividades diversificadas para esse segundo grupo, enquanto o primeiro fazia atividades pouco desafiadoras. Quanto ao trabalho com fluência em leitura, diferentemente do que era proposto na rotina do programa, ela o realizava depois da leitura deleite, duas vezes por semana. Para isso, usava o Caderno de Fluência em Leitura do Programa, mas também alguns livros da caixa de leitura, uma vez que percebeu "que se usar todo dia fica enfadonho, fica chato, porque é um texto preto e branco, sem imagem, e eles não são atraídos por isso, sabe? Eles preferem usar os livros literários, mesmo pra treinar a leitura" (Trecho da entrevista com a professora Stela Tavares, 2024).

Como apontado por Albuquerque e Ferreira (2021), muitas propostas de ensino presentes no contexto atual, se propõem a ditar e regular as práticas dos/das professores/as de toda uma rede de ensino, uma vez que buscam controlar as ações docentes de modo a garantir que todos os alunos, diariamente, façam as mesmas atividades, com a ilusão de que tal controle fará que no final do ano todos os estudantes apresentem os mesmos resultados nas avaliações internas e externas.

Para as referidas autoras, as práticas cotidianas desenvolvidas por professores/as são, no entanto, fabricadas a partir de suas trajetórias de vida e dos saberes que construíram ao

longo de sua formação. Ainda que sejam obrigados/as a usarem, diariamente, os materiais apostilados, eles/as criam táticas, de modo a contemplar propostas que consideram fundamentais em suas práticas de ensino da leitura e da escrita. Foi o que aconteceu com a professora Stela, no caso da leitura deleite e da realização de atividades específicas de alfabetização com os alunos que não sabiam ler e escrever, com vistas a atender à heterogeneidade de conhecimentos de seus alunos.

Rotina com diferentes atividades e materiais: o caso da Rotina B

Após dedicarmos um momento para refletir sobre a Rotina A caracterizada por apresentar atividades repetitivas, direcionaremos nossa atenção para a Rotina B. Destacaremos aqui as diversas e pertinentes atividades que compõem o dia a dia da professora Cristiana Vasconcelos, responsável por uma turma do 3º ano.

Ao analisarmos o quadro da Rotina B, torna-se evidente a presença marcante de diferentes atividades permanentes. Diariamente, por exemplo, no início da manhã, a professora realiza uma sequência de atividades que proporciona interação dos estudantes com alguns gêneros textuais, além de integrar reflexões sobre temas que permeiam diversas disciplinas. Entre essas atividades, destacamos a acolhida, a escolha do ajudante do dia, a chamada, a contagem dos estudantes, o registro do roteiro das atividades do dia no quadro e a leitura deleite.

Por sinal, a leitura deleite constitui um momento de mediação literária em que a professora, diariamente, lê um livro literário para os estudantes, propondo questões de compreensão leitora antes, durante e depois da leitura do texto. A escolha do livro pode ser feita pela docente ou por uma criança que escolhe um livro disponível no "Cantinho da Leitura" da sala. Esse Cantinho, localizado no fundo da sala, é regularmente frequentado pelos estudantes, seja em momentos em que se conclui alguma atividade durante o recreio ou ainda quando a professora, diariamente, no final da aula, antes do registro da atividade de casa, disponibiliza um tempo para leitura nesse espaço, que contém almofadas e uma pequena estante com livros.

A rotina da professora Cristiana evidencia um trabalho que abrange todas as áreas de conhecimento, é organizado de forma articulada, assim como emprega diferentes modalidades de organização do trabalho pedagógico. Além das atividades permanentes, podemos observar que ela desenvolve sequências didáticas, como a que envolveu o gênero poema e o trabalho sobre o sistema solar. Para esse assunto, ela fez uso dos livros didáticos de Geografia e Ciências, o que evidencia que eles não são tratados como um guia que deve ser seguido à risca, mas, sim, como materiais que auxiliam o trabalho docente, integrando o planejamento articulado das diferentes áreas de conhecimento.

O jogo da rima também corresponde a uma atividade permanente na rotina da referida professora, constitutiva de sua prática, uma vez que os jogos têm uma presença regular, pois ocorrem semanalmente. Nesse momento, ela forma grupos heterogêneos e propõe atividade com jogos diversos (um jogo para cada grupo), ou com o mesmo jogo. Para o trabalho com a heterogeneidade de conhecimentos da turma em relação à escrita, além dos jogos, a professora propõe atividades em fichas, relacionadas aos textos lidos,

diversificando-as, de modo a atender aos conhecimentos que os estudantes precisam aprender.

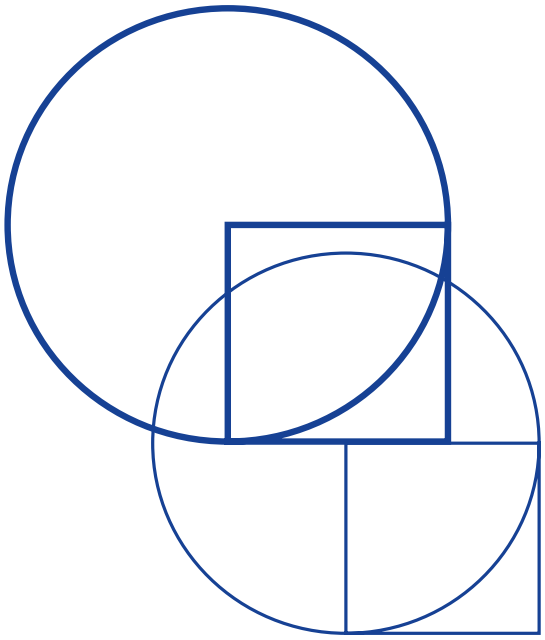
Diante do exposto, percebemos como a rotina da professora Cristiana Vasconcelos se alicerça em atividades que, de modo sistemático, tendem a contribuir para que todas as crianças aprendam a partir da vivência de situações diversificadas e significativas, em uma rotina bem diferente da proposta descrita na Rotina A.

Em síntese

Neste texto, nos propusemos a discutir sobre a organização de práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo a garantir que todos os estudantes avancem em suas aprendizagens sobre a leitura e a escrita. Ao analisarmos as duas rotinas apresentadas na primeira seção – Rotinas A e B – percebemos que enquanto a rotina organizada pela professora Cristiana Vasconcelos considera a heterogeneidade de conhecimentos da turma, englobando atividades diferentes e significativas que contribuem para que todas as crianças avancem nas aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita e ampliem suas experiências de letramento. A Rotina A, além de limitar a autonomia dos/as professores/as, cerceia as crianças no desenvolvimento de diversos direitos de aprendizagem, entre eles o de se formarem enquanto leitores de textos literários.

Assim, na organização do trabalho pedagógico em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é fundamental, como apontado por Leal e Guedes-Pinto (2012, p. 19-20), que sejam planejadas, por um lado, situações de aprendizagem que ajudem as crianças a se apropriarem do SEA e/ou consolidarem as correspondências grafofônicas e, por outro, situações de aprendizagem da leitura, produção de textos e oralidade, de modo articulado ao eixo da análise linguística e semiótica.

Para finalizar, destacamos que uma rotina, independentemente da natureza das atividades que a constituem, torna-se vazia se não se considerar o fundamental nesse complexo processo de ensino e aprendizagem: os estudantes. Saber identificar os conhecimentos prévios e as dificuldades diante de aprendizagens ainda não consolidadas é fundamental para viabilizar a aprendizagem significativa na busca de um cotidiano permeado pelo respeito, pela igualdade e pela equidade.



Referências

ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; FERREIRA, Andrea Tereza B. Livros didáticos, cartilhas, manuais, apostilas: são eles que alfabetizam? *In:* ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; FERREIRA, Andrea Tereza B. **Práticas de alfabetização:** o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente – Curitiba: CRV, 2021.

ANDRADE, Vivian. **Alfabetização no programa Educar pra valer***:* o que propõem os materiais para o ensino da leitura e da escrita no 2º ano do ensino fundamental? **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.274 de 6/02/2006c** – Dispõe sobre a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 07 dez, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

FERREIRA, Andrea; ALBUQUERQUE, Eliana. As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** planejamento escolar, alfabetização e ensino da língua portuguesa, Ano 1, Unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012. P. 17-28.

LEAL, Telma; ALBUQUERQUE, Eliana; MORAIS, Artur. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: Beauchamp, Jeanete *et al.* **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 69-83.

LEAL, Telma; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental. *In:* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio gestão educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa***:* currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Ano 3, Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 13-21.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. *In:* Beauchamp, Jeanete et al. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 109-135.

Eliana Borges Correia de Albuquerque é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com Pós-Doutorado pela Université Paris 8 e pela Université Lumière Lyon 2. É professora titular da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos). É docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.

E-mail: eliana.albuquerque@ufpe.br

Lattes: https://lattes.cnpq.br/0377713500986284

Priscila Angelina Silva da Costa Santos é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora na Universidade Católica de Pernambuco, Escola de Educação e Humanidades. É professora da Rede de Ensino do Recife, atuando como Gestora da Escola Municipal Hospitalar Semear. É coordenadora de área do Programa de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID). É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE).

E-mail: priscilaangelina.educacao@gmail.com

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7139638978735558

TEXTO 2

Projeto Didático e Sequência Didática na consolidação da alfabetização: integração de conhecimentos e progressão das aprendizagens

Luciana Piccoli
Janaína Soares Martins Lapuente
Gilceane Caetano Porto
Renata Sperrhake

Contextualizando o tema

Há muito se discute sobre as modalidades organizativas Projeto Didático (PD) e Sequência Didática (SD) e suas potencialidades. No cotidiano de nossas ações pedagógicas, conseguiríamos dimensionar as aproximações e os distanciamentos que as constituem? Essa compreensão poderia ser a bússola a nos orientar de forma a promover a integração dos conhecimentos, a progressão das aprendizagens e o protagonismo das crianças?

A partir dessa problematização, vamos ler o depoimento de duas professoras que utilizam essas modalidades em suas práticas alfabetizadoras em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF).

> Na prática pedagógica organizada por projetos, a professora precisa ser ativa através do seu olhar sensível e escuta atenta aos diálogos e curiosidades das crianças, instigando a pesquisa através de boas perguntas. O trabalho com projetos possibilita o protagonismo da criança na busca do saber dentro do seu interesse, o encontro de respostas através da observação dos acontecimentos. Essa vivência proporciona a interação entre os colegas através do levantamento de hipóteses e das descobertas, é um momento potente de aprendizagem (Professora Caroline Feijó, 2º ano do EF, 2023).

> Escolhi as sequências didáticas como modalidade de organização do trabalho pedagógico porque, através delas, consigo planejar meu trabalho com progressão de complexidade de acordo com o nível médio de conhecimentos da turma. Também as produções inicial e final de cada SD me auxiliam na avaliação das aprendizagens dos alunos e no delineamento das próximas habilidades a serem desenvolvidas. No início da minha prática como docente, organizar as habilidades por grau de dificuldade, entre e dentro dos módulos, era bem difícil. Ano passado, comecei a organizar as SDs pensando que, no primeiro módulo, iria abordar habilidades de que a maior parte dos alunos já tinha um certo domínio e depois iria avançando para habilidades que eles conseguiriam desenvolver com auxílio (Professora Brenda Goulart, 1º ano do EF, 2023).

Nos relatos acima, produzidos por duas professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), há o destaque para as potencialidades do trabalho pedagógico a partir de Projetos Didáticos e de Sequências Didáticas. Enquanto a professora Caroline Feijó focaliza o caráter curioso e investigativo em relevo nos PD, acionado pelo protagonismo das crianças, a professora Brenda Goulart reforça a importância dos atos de planejar e avaliar, a clareza quanto à definição de metas e em relação à progressão das aprendizagens nas SD.

Partindo disso, este texto tem como objetivo apresentar práticas de PD e de SD para discutir suas características, potencialidades e especificidades, bem como o modo como cada modalidade pode contribuir para o processo de consolidação da alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2. Conceituar para planejar: intencionalidade, conhecimentos e habilidades em Projetos Didáticos e Sequências Didáticas

A seguir, apresentaremos os conceitos de Projeto Didático e Sequência Didática e discutiremos exemplos de planejamentos nessas modalidades de organização do trabalho pedagógico, produzidos por professoras alfabetizadoras em redes públicas de ensino. Nossa intenção é, também, contribuir com você, professor/a, na escolha da modalidade mais apropriada para cada situação pedagógica com base nas reflexões trazidas aqui.

2.1 Projeto Didático: curiosidade, descoberta e interdisciplinaridade no planejamento

Os Projetos Didáticos envolvem a resolução de situações-problema por meio da pesquisa, da busca de informações, da seleção e coleta de materiais, do registro e da produção de conhecimentos através da integração de diferentes saberes.

Neste contexto, a interdisciplinaridade é entendida como princípio basilar dos PDs, pois se vincula à perspectiva de conhecimento globalizado e relacional. Para Hernández e Ventura (1998), essa modalidade integra os conteúdos em torno de problemas/hipóteses que facilitam a construção dos conhecimentos dos alunos e a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

A esse respeito, a professora Djhulian Mikaela Gomes, que atuou em uma turma de 3º ano em 2017, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, em Porto Alegre/RS, explicita que, nos Projetos Didáticos, a interdisciplinaridade tem como princípio pedagógico a elaboração de um planejamento flexível, integrador e abrangente, que favorece a promoção das aprendizagens em todas as áreas do conhecimento (Gomes, 2017).

Nessa perspectiva, os componentes curriculares, que tradicionalmente estão organizados de maneira rígida na rotina e no planejamento escolar, passam a ser compreendidos de forma integrada, favorecendo uma maior circularidade de ideias na sala de aula, por meio do diálogo entre professores/as e crianças e do levantamento de conhecimentos/temáticas socioculturais relevantes, que possam contribuir com o desenvolvimento do PD em questão.

Mesmo diante das contribuições dos PDs para a dinamicidade do cotidiano escolar e para o processo de aprendizagem das crianças, muitos/as professores/as ficam com dúvidas sobre o desenvolvimento dessa proposta em turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, manifestando algumas inquietações, tais como: de que forma devo organizar os projetos em sala de aula com as crianças? De que modo o planejamento pode contemplar as especificidades dos processos de alfabetização e letramento, sem perder de vista os conteúdos das diferentes áreas do saber? Como acontece o acompanhamento das aprendizagens e a avaliação da turma?

Nesse sentido, consideramos que, ao se pensar no desenvolvimento de um PD, três etapas precisam ser configuradas: i) ***problematização*** – as crianças apresentam as ideias, crenças, conhecimentos sobre o problema em questão; ii) ***desenvolvimento*** – há a realização de propostas didáticas e estratégias de ensino com o intuito de responder às questões e hipóteses levantadas pela turma; e iii) ***síntese*** – acontece a organização dos conhecimentos aprendidos ao longo do Projeto (Leite, 1996).

Visando colaborar com a elucidação dessas etapas, apresentamos alguns elementos do PD desenvolvido pela professora Djhulian Mikaela, com o tema Bairro e subtemas água e lixo, que teve como objetivo estimular o pertencimento e a identificação com o lugar, criando uma relação de vínculo e responsabilidade pela comunidade na qual os alunos estão inseridos. De acordo com a professora, na etapa de ***problematização*** do PD, foi realizada a definição do tema e dos conhecimentos de forma colaborativa com a turma, a partir do levantamento dos interesses das crianças, conforme suas observações:

> Durante esse momento de exploração, os alunos foram para o pátio da escola. Lá nos sentamos em roda e foram levantados os interesses de estudo: a higiene e a limpeza do bairro; o bairro da escola; o sistema de coleta de lixo; como a água e a luz chegam nos bairros; como não ter violência no bairro; os principais lugares e ruas que existem nos bairros; como encontrar o bairro no mapa (Professora Djhulian Mikaela Gomes, 3º ano do EF, 2017).

Bomtempo *et al.* (2000) orientam que o primeiro passo após a escolha do tema é verificar o que as crianças sabem (***o que sabemos*)** sobre o assunto, seguido de um diálogo em que o grupo possa formular hipóteses, questões e expectativas que demonstrem seus interesses (***o que queremos saber***). O próximo momento é o de realizar coletivamente o planejamento com a turma a partir da pergunta "Como faremos para descobrir?" Esse é o momento de pensar em diferentes estratégias individuais ou compartilhadas para realizar o levantamento dos dados que são de interesse da turma e definir o produto final. Esse momento também é fundamental para que o/a professor/a possa realizar mediações pedagógicas e conduzir os alunos a estabelecerem pensamentos que fomentem uma visão interdisciplinar.

Ao longo do estudo do grupo, tudo o que for sendo aprendido vai sendo registrado periodicamente para que seja possível responder à pergunta: "O que descobrimos?". Uma estratégia considerada importante, ao longo do desenvolvimento do Projeto, é manter esses questionamentos com as respostas dos estudantes em local visível na sala de aula, para que o grupo possa ir acompanhando a sua caminhada. Bordoni (2000) denomina esse registro de Quadro de Cognição. No entanto, há professores/as que preferem chamar de Quadro de Descobertas. A seguir, exemplificamos a sistematização dessa proposta pedagógica.

Quadro 1 – Quadro de Descobertas do Projeto Didático *Bairro*

O que sabemos?	O que queremos saber?	Como faremos para descobrir?	O que descobrimos?
Existem vários tipos de bairros. Pontos de referência do bairro em que moramos.	Como era o bairro antigamente? Quais as primeiras pessoas que chegaram ao meu bairro? Para onde vai o lixo que o caminhão tira do meu bairro?	Passeando e conhecendo o bairro. Realizando entrevista com os moradores antigos do bairro. Estudando o mapa do bairro.	Os bairros formam uma cidade. Há pessoas que trabalham cuidando e limpando o bairro. Os mapas mostram os nomes das ruas, os bairros, o trajeto dos ônibus.

Fonte: As autoras, a partir do Projeto Didático ***Bairro*** desenvolvido pela professora Djhulian Mikaela Gomes.

Após a primeira etapa do Projeto, a professora iniciou a etapa do ***desenvolvimento***, realizando o cruzamento entre o que as crianças queriam saber sobre o bairro e quais conhecimentos poderiam ser mobilizados, a partir dessa temática e das habilidades previstas para o 3º ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, o PD foi realizado em nove semanas e envolveu a articulação de diferentes áreas do conhecimento, como as Ciências Humanas, as Ciências da Natureza, as Linguagens e a Matemática, com propostas visando ao aprofundamento do tema e à progressão de aprendizagens das crianças. Apresentamos, a seguir, uma sistematização do PD desenvolvido pela professora, com a intenção de contribuir para a visualização das estratégias didáticas utilizadas e da articulação realizada entre os conhecimentos que foram contemplados.

Quadro 2 – Sistematização do Projeto Didático *Bairro*

Conhecimentos	Estratégias
A rua da escola	- Leituras literárias. - Levantamento de conhecimentos prévios. - Análise de imagens e significado dos tipos de rua. - Análise de imagens de plantas baixas e imagens de mapa em satélite. - Passeio no entorno da quadra ao redor da escola. - Desenho da planta baixa do entorno da escola. - Produção de relatório para o passeio no entorno da escola. - Elaboração de maquetes, em grupo, representando o entorno da escola.
Trajeto de casa para a escola	- Análise do trajeto casa-escola por meio de observação do trajeto. - Desenho dos pontos de referência visualizados no trajeto casa-escola. - Pesquisa dos meios de transporte encontrados no bairro e apresentação oral em grupos. - Gráfico pictórico dos meios de transporte que os alunos utilizam. - Escrita dos significados do vocabulário aprendido durante a semana.

Os bairros dos alunos da turma A32	- Construção de gráficos, a partir dos bairros dos alunos. - Planejamento de entrevista para moradores antigos. - Cartazes em grupos sobre os bairros em que moram e sua história. - Análise de mapa com os bairros de Porto Alegre. - Escrita dos significados do vocabulário aprendido durante a semana.
Tipos de bairros	- Leitura de texto informativo sobre os tipos de bairro. - Produção do dicionário do bairro.
Sistema de coleta de lixo e limpeza dos bairros	- Mapa da cidade de Porto Alegre. - Produção de texto informativo sobre os caminhos do lixo na cidade de Porto Alegre. - Estudo do ciclo da coleta seletiva. - Leitura do texto informativo *O que é reciclagem*, do livro *Lixo não é lixo*. - Jogos Gerador *responsável* e *Reciclagem com sucatas*. - Finalização do dicionário do bairro, preparando-o para os autógrafos.

Ao aproximar as crianças de diversos conhecimentos que seriam construídos no desenvolvimento do Projeto, a professora planejou diferentes estratégias didáticas que proporcionaram aos estudantes a oportunidade de se apropriarem da realidade em que estão inseridos a partir de passeios, leituras e produções de diferentes gêneros textuais, como se pode observar no quadro acima. Além disso, os estudantes se colocaram no lugar de investigadores, pois estiveram envolvidos, como protagonistas, em propostas de ensino por meio de olhares interdisciplinares para a mesma realidade.

Na etapa de ***síntese***, destacamos a produção do Dicionário do Bairro e o seu lançamento com a sessão de autógrafos para a comunidade escolar. Essa proposta foi elaborada coletivamente pela turma, com o intuito de sistematizar os saberes construídos pelos estudantes e documentar o processo vivenciado ao longo do Projeto, constituindo-se como produto final e instrumento de avaliação contínua do trabalho desenvolvido pelo grupo. Outras estratégias avaliativas também foram valorizadas, como a construção da maquete do entorno da escola, a produção de textos informativos e a construção e interpretação dos gráficos sobre os dados dos bairros.

Como vimos, os Projetos se caracterizam por envolver o/a professor/a e as crianças em todas as etapas do trabalho educativo, tendo a interdisciplinaridade como princípio orientador do planejamento e da organização da prática pedagógica. Nesse processo, as crianças se constituem protagonistas, por irem desenvolvendo a autonomia na tomada de decisões, a curiosidade e a descoberta, a partir do envolvimento nas propostas didáticas, bem como a responsabilidade e a cooperação nas atividades realizadas em grupo, de forma colaborativa.

2.2 Sequência Didática: progressão dos conhecimentos e habilidades para consolidação da alfabetização

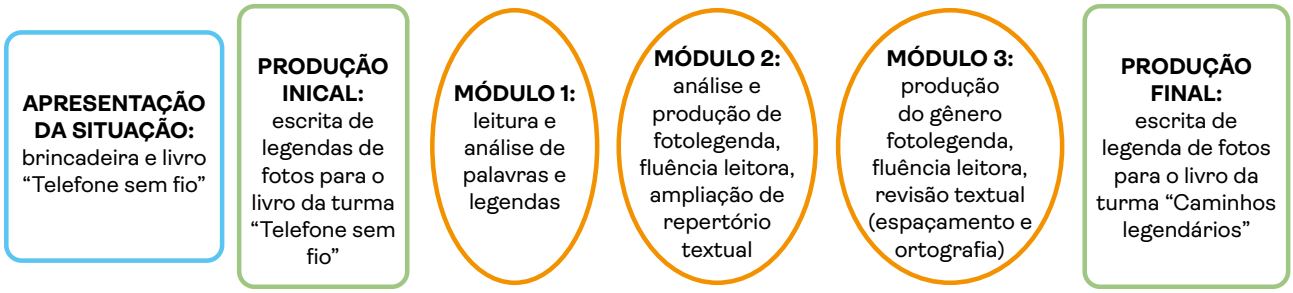
No contexto brasileiro, especialmente no campo da alfabetização, o modelo de Sequência Didática que tomou força foi o dos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino dos gêneros textuais. Para esses autores, uma das principais características das SD é a sua organização modular e a progressão de conhecimentos e de

habilidades ao longo dos módulos. Ainda que essa estruturação não seja algo tão simples de ser planejado, ela é essencial para que uma SD se diferencie de "sequências de atividades" apenas reunidas em torno de um tema comum ou de um livro literário, do qual são pinçadas palavras e frases a serem exploradas, não tendo as habilidades a serem desenvolvidas como ponto de partida, muito menos considerando sua progressão e complexificação.

Com inspiração no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentamos o esquema geral da SD ***Caminhos Legendários***, realizada pela professora Kamila Petrikicz dos Santos, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre/RS, no ano de 2023, cujos objetos centrais de conhecimento foram a produção do gênero fotolegenda e a fluência leitora.

Fonte: As autoras, a partir do Projeto Didático ***Bairro*** desenvolvido pela professora Djhulian Mikaela Gomes.

Figura 1: Esquema da progressão dos objetos de conhecimento na SD Caminhos Legendários



Fonte: Baseada em Santos e Piccoli (no prelo), texto relido de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), revisado e ampliado.

Na época em que a SD foi planejada, a maioria dos estudantes da turma da professora Kamila escrevia palavras e frases de forma alfabética e lia pela rota fonológica, ou seja, estabelecendo relações grafema-fonema em uma leitura sequencial, muitas vezes silabada, para chegar ao significado das palavras. A professora buscava, então, uma estratégia para promover a ampliação da escrita e a fluência leitora de forma ativa e reflexiva por parte das crianças.

Destacamos que qualquer SD deve sempre considerar o perfil da turma, independentemente do ano de escolarização. Nesse sentido, é imprescindível a realização de avaliação diagnóstica para que o/a professor/a possa ajustar os conhecimentos e habilidades, de modo a abordar o que efetivamente irá contribuir para o avanço das crianças na apropriação e consolidação da leitura e da escrita. Assim, entendemos que, apesar de a SD a seguir apresentada ter sido praticada em uma turma de 2º ano, ela poderia ser desenvolvida em outras etapas, visto que o perfil dessas diferentes turmas poderia ser similar ao do grupo da professora Kamila.

O objetivo geral da SD era desenvolver a produção escrita e a fluência leitora, por meio do estudo do gênero textual fotolegenda. Apresentamos, a seguir, uma síntese da SD com os objetivos específicos de cada módulo e algumas propostas representativas da progressão de habilidades. Nem todas as propostas foram aqui descritas, e as associadas à consolidação do sistema de escrita alfabética e à ortografia, ainda que presentes, não foram também citadas.

Quadro 3 - Síntese da Sequência Didática "Caminhos Legendários"

Apresentação da situação: Brincadeira *Telefone sem fio* e leitura mediada do livro *Telefone sem fio*

Produção inicial: Livro da turma *Telefone sem fio*

Habilidade: Escrever legendas de fotos de modo sintaticamente correto e respeitando a separação entre palavras.

Proposta didática: Produção do livro da turma a partir de legenda de fotos das crianças inspiradas nas cenas da obra *Telefone sem fio* (exemplo junto à produção final da SD)

Módulo 1: Leitura e análise de palavras e legendas

Habilidade: Ler palavras e legendas por meio da rota fonológica.

Proposta didática-chave: *Ligando personagens e legendas* – relação entre imagens do livro *Telefone sem fio* e palavras ou legendas. A depender do estágio de leitura[2] das crianças, houve a diferenciação pedagógica da proposta: se em nível logográfico, o desafio era ler palavras em letra ***script*** maiúscula; se em nível alfabético, ler legendas em ***script*** minúscula[3].

1. LIGUE O PERSONAGEM AO NOME CORRETO

PIRATA

LOBO MAU

REI

CAVALEIRO

ARLEQUIM

CAÇADOR

1. LIGUE O PERSONAGEM À LEGENDA CORRETA

A roupa nova do rei está apertada na cintura

O lobo mau está com fome

Tem tempestade na viagem do pirata

A fofoca corre solta quando o cavaleiro está na sala

Não há festa, pois o arlequim ficou resfriado

A floresta está úmida para a caminhada do caçador

Módulo 2: Análise e produção do gênero fotolegenda, fluência leitora em palavras e legendas, ampliação de repertório textual

Habilidades:

- Identificar as características do gênero textual fotolegenda.
- Produzir legendas de fotos de modo sintaticamente correto e respeitando a separação entre palavras.
- Revisar a produção escrita, desenvolvendo-a a partir de critérios para ampliação de legendas.
- Ler, em coro, texto do gênero reportagem.
- Ler, individualmente, em voz alta, texto do gênero reportagem.

[2] Os estágios de aquisição da leitura, segundo Monteiro e Soares (2014) são: 1) logográfico, em que há o uso de pistas visuais e ambientais – como a letra inicial, final da palavra ou sua extensão – para o seu reconhecimento; 2) alfabético, em que há a associação dos grafemas a fonemas e a síntese desses fonemas para se chegar ao significado da palavra; 3) ortográfico, em que ocorre a leitura visual direta da palavra.

[3] A fonte utilizada é a Letra Brasileira, de acesso gratuito, criada pelo Prof. Dr. Sandro Fetter, do Curso de Design da UFRGS.

- Ler palavras por meio da rota fonológica.
- Compreender texto do gênero reportagem.

Propostas didáticas-chave:

1) *Instagram da Turma*: produção escrita, no suporte *Instagram* de papel, de legendas de fotos protagonizadas pela turma no contexto escolar.

2) *Edição de legendas*: revisão e ampliação da escrita de legendas a partir de elementos da narrativa – ponto de partida, lugar, personagem, ponto surpresa, fechamento.

3) *Lendo fotolegendas*: leitura modelo da reportagem[4] pela professora, seguida da leitura em coro pela turma; na sequência se procede à leitura individual, em voz alta, com uso de ponteira de leitura e estratégia de diferenciação pedagógica a partir da extensão do volume de leitura e do destaque em cores diferentes, de sílabas ou palavras. Para crianças em nível logográfico de leitura, foram lidos somente o título,em cores diferentes, de sílabas ou palavras. Para crianças em nível logográfico de leitura, foram lidos somente o título, a manchete e a fotolegenda da reportagem, com o destaque das sílabas das palavras em cores diferentes, para estimular a leitura pela rota fonológica. Para crianças em nível alfabético de leitura, foi disponibilizada a reportagem na íntegra, com destaque em cores diferentes para cada palavra, a fim de conduzir a uma leitura pela rota lexical.

AVES VALENTES E BRIGUENTAS

NAS ASAS OU NOS PÉS, AS ESPORAS SÃO USADAS PARA SE DEFENDER.

O QUERO-QUERO TEM ESPORAS NAS ASAS, MAS NÃO SÃO GARRAS.

FOTO: EDUARDO DE PAULA RIBEIRO FILHO/WIKIMEDIA COMMONS

AVES VALENTES E BRIGUENTAS

[4] Fonte: Revista *Ciência Hoje para Crianças*.

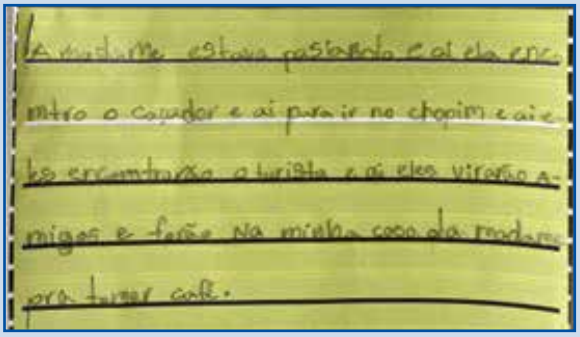
Módulo 3: Produção do gênero fotolegenda, fluência leitora em legendas, revisão textual

Habilidades:

- Produzir legendas de fotos de modo sintaticamente correto e respeitando a separação entre palavras.
- Ler a produção escrita de modo a ampliar repertório textual, revisar ortografia e espaçamento entre palavras.

Propostas didáticas-chave:

1. *Legendando cenas*: produção de fotolegenda através de escritas ampliadas a partir de cenas do cotidiano das crianças na escola com apoio dos elementos da narrativa já explorados.
2. *Vida ao personagem*: produção colaborativa em duplas ou trios do corpo do personagem e de legendas ampliadas, envolvendo dois ou três personagens do livro *Telefone sem fio*, com expansão do texto a partir dos elementos da narrativa já conhecidos. Leitura e revisão da produção escrita com foco na ortografia e espaçamento entre palavras.



Produção escrita digitada: A madame estava pasiando e ai ela encomtro o caçador e ai para ir no chopim e ai eles encomtrarão o turista e ai eles virarão amigos e forão na minha casa da madame pra tomar café. (Texto transcrito, mantendo-se sua escrita original).

Produção final: Livro da turma *Caminhos Legendários*

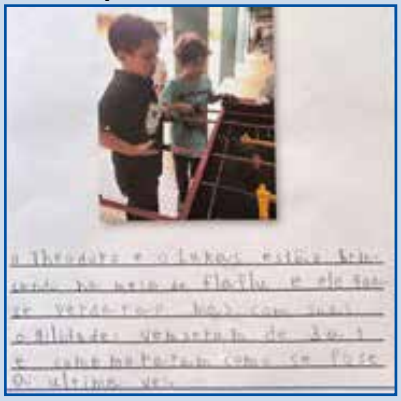
Habilidade: Produzir legendas de fotos de modo sintaticamente correto e respeitando a separação entre palavras.

Proposta didática: Produção de legendas ampliadas para fotos protagonizadas pela turma em vivências no contexto escolar.

Produção inicial

Produção inicial digitada: O paçarinho fez cocô fedido

Produção final



Produção final digitada: "Theodoro e o Lukas estão brincando na mesa de flaflu e ele quase perdarao mas com suas a gilidades vemseram de 3 a 1 e comemoraram como se fose a ultima ves." (Texto transcrito, mantendo-se sua escrita original).

Fonte: Baseado em Santos e Piccoli (no prelo), revisado e ampliado.

Analisando a síntese, podemos perceber que a progressão modular na SD se dá pela complexificação tanto dos objetos de conhecimento quanto das habilidades em foco:

- a progressão da escrita de fotolegendas se inicia no primeiro módulo por meio da leitura e análise do gênero, e se complexifica com a produção do texto pela criança, no segundo e terceiro módulos;
- a inclusão da edição, ampliação e revisão de fotolegendas, as duas primeiras habilidades já presentes no segundo módulo, mas realizadas de modo mais intenso no terceiro módulo; e
- o desenvolvimento da fluência leitora com foco inicial nas palavras, no primeiro módulo e, no segundo e terceiro módulos, nas legendas.

Em relação à estrutura e às características de uma SD, fazemos os seguintes destaques, com base na prática descrita nesta seção:

- a apresentação da situação como um momento interativo, curioso, literário e lúdico (livro e brincadeira *Telefone sem fio*), para convidar e engajar as crianças no estudo de um determinado conhecimento;
- a coerência entre produção inicial e final, de modo a garantir a avaliação das aprendizagens, a partir de uma perspectiva formativa. A produção inicial constitui uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos e habilidades em foco na SD, para que se possa analisar a adequação dos módulos já planejados e rever rotas e estratégias, se necessário.

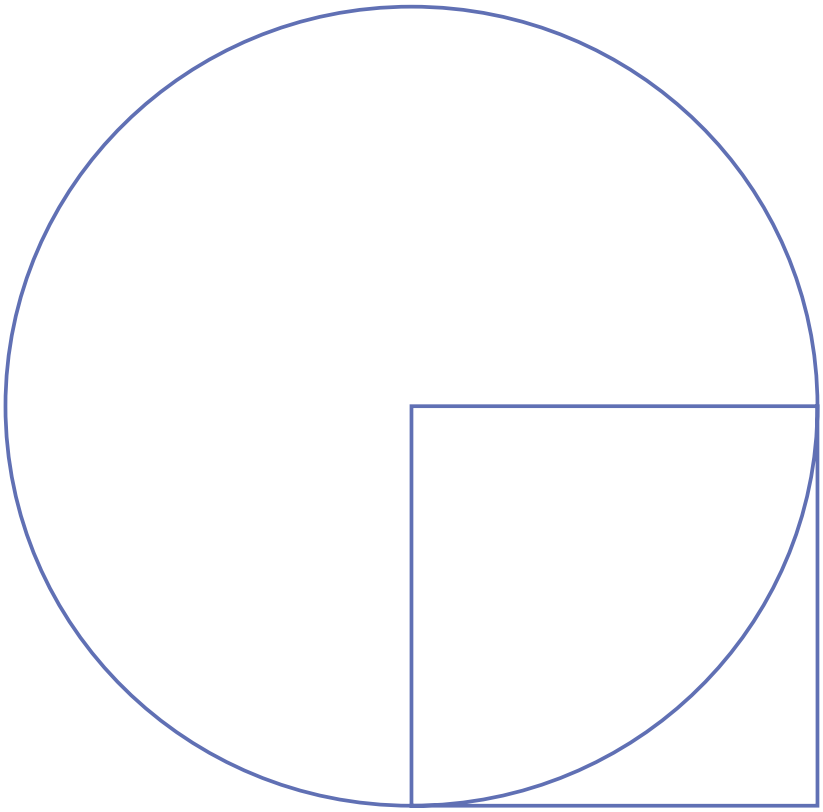
A produção final funciona como uma avaliação somativa ao possibilitar a comparação entre os conhecimentos iniciais da turma e de cada criança e aqueles construídos ao longo da SD, como é possível perceber ao final do quadro-síntese. Assim, algo primordial é que a produção final contemple, além das habilidades avaliadas na produção inicial, as habilidades que foram sendo desenvolvidas em cada um dos módulos para que, de fato, se possa ter indícios sobre as aprendizagens construídas pelas crianças ao longo das propostas;

- a progressão dos objetos de conhecimento, com sequenciação e complexificação das habilidades ao longo dos módulos, marca contundente das SDs, já realçada nesta seção;
- a relação diária entre propostas mais coletivas, interativas, lúdicas e analíticas, por meio de jogos e desafios colaborativos que envolvam reflexão metalinguística, com propostas mais individuais, autônomas e de sistematização dos conhecimentos.

Em síntese

No início deste texto, convidamos você, professor/a, a refletir sobre a potencialidade das modalidades organizativas PD e SD, a partir da análise de depoimentos docentes e de problematizações acerca das aproximações e dos distanciamentos entre essas modalidades. A forma de produção do planejamento didático, os modos de organização da ação pedagógica, a estrutura de cada modalidade, os objetos de conhecimento e as habilidades em foco, o papel do/a professor/a e das crianças, o investimento no produto ou na produção final são alguns aspectos que podem diferenciar um PD de uma SD.

Porém, mais do que salientar as diferenças, buscamos dar relevo a algo que une essas modalidades organizativas do trabalho pedagógico e que consideramos imprescindível nas práticas alfabetizadoras: a construção de habilidades, pelas crianças, de forma ativa e progressiva, para que elas possam aprofundar e consolidar seu percurso de aprendizagem.



Referências

BOMTEMPO, L. *et al*. Os alunos investigadores. **Caderno Amae:** pedagogia de projetos. Belo Horizonte, p. 6-11, out. 2000. (Ed. Especial).

BORDONI, Thereza Cristina. Pedagogia de projetos – anotando para o sucesso. **Caderno Amae**: pedagogia de projetos. Belo Horizonte, p. 12-15, out. 2000. (Ed. Especial).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

GOMES, Djhulian Mikaela. **Projeto Didático**. Orientadora: Sandra Andrade. 2017. 15 f. Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. **Presença Pedagógica,** v. 2, n. 8, p. 1-7, mar./abr. 1996. Disponível em: https://edufisescolar.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/pedagogia-de-projetos-de-lc3bacia-alvarez.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, abr./jun. 2014.

SANTOS, Kamila Petrikicz; PICCOLI, Luciana. **"De que adianta eu pegar esse gibi se eu não sei ler?"**: sequência didática para o ensino da leitura e desenvolvimento da fluência leitora [no prelo].

Luciana Piccoli é pedagoga, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como professora da UFRGS, na Faculdade de Educação. É vice-líder do Grupo Aula: Alfabetização, Linguagem e Ensino (Grupo Aula/UFRGS) e coordenadora adjunta da Didacoteca: acervo de recursos didáticos (Faced/UFRGS), nos quais desenvolve atividades de pesquisa, ensino, extensão e formação de professoras/es nos temas da alfabetização, leitura, escrita, recursos didáticos e avaliação.

E-mail: luciana.piccoli@ufrgs.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7092164956309386

Janaína Soares Martins Lapuente é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Atua como professora do Instituto de Educação (IE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). É pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI) e do Laboratório de Práticas de Incentivo à Leitura (LAPIL), ambos da FURG. É membro do coletivo Alfabetização em Rede.

E-mail: jajalapuente@gmail.com

Lattes: https://lattes.cnpq.br/4435584250036694

Gilceane Porto é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Atua como professora da UFPel, na Faculdade de Educação. É líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública (GIPEP) e pesquisadora do GEALE (Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita), nos quais desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os temas: alfabetização, letramento e formação de professores. É tutora do Programa de Educação Tutorial - PET - Pedagogia.

E-mail: gilceanep@gmail.com

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7254346690954765

Renata Sperrhake é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. É líder do Grupo Aula: alfabetização, linguagem e ensino (Grupo Aula/UFRGS) e do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/UFRGS). Participa dos Projetos Didacoteca: acervo de recursos didáticos e Ler: clube de leitura.

E-mail: renata.sperrhake@gmail.com

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5545666956307919

TEXTO 3

O lugar das atividades permanentes na organização do trabalho pedagógico

Leila Nascimento Silva
Sirlene Barbosa de Souza

No diário já vêm impressos os conteúdos a serem trabalhados na classe durante o ano. Desse modo, eu os organizo usando os livros didáticos das crianças, os paradidáticos, pesquisas, na internet, de filmes que sempre encontro no Youtube; faço cartazes, fichas, atividades xerocadas etc. Mas eu não faço somente tudo que está na caderneta e nem tudo que tá nela, eu vejo o que é importante para os meus alunos aprenderem. (Professora Liliane, 3º ano, Rede Municipal de Ensino de Recife, 2014)

Contextualizando o tema

No início e no decorrer de cada ano letivo, professores/as se veem diante do desafio de organizar e ajustar as suas ações educativas em busca de atingir os objetivos pretendidos para a sua turma de alunos. Nesse movimento, alguns tópicos são tomados como ponto de partida e colocados em questão: Como funciona a escola? Onde ela se localiza? Como é o seu entorno? Como se dá a relação entre os membros da comunidade escolar? Quem são os alunos que compõem a turma? Quais os seus interesses e necessidades?

Ao longo dos anos, por se constituir como um organismo vivo, como um espaço de formação de pessoas com saberes e objetivos diversificados, a escola tem vivenciado mudanças na organização do trabalho pedagógico (doravante OTP) e nas práticas de ensino que nela se desenvolvem. Tais mudanças, como bem colocam Ferreira (2005) e Souza (2016), surgem, dentre outros fatores, como fruto dos estudos de novas teorias sobre o processo de ensino e aprendizagem, dos resultados das práticas experimentadas pelos/as professores/as em suas classes e, também, como resultado das transformações que ocorrem, o tempo todo, na sociedade. ***Mas, o que entendemos por organização do trabalho pedagógico? Quais os elementos responsáveis pela sua estruturação?***

Silva (2018, p. 68), ao definir o conceito de ação educativa, a define como

> *o ato ou efeito de pôr em desenvolvimento um conjunto de atividades pedagógicas, com o objetivo de se atingir metas de ensino-aprendizagem, em um determinado período/ ciclo em que as ações pedagógicas se sucedem.*

Nessa mesma direção, Goulart (2007) destaca que a organização do trabalho pedagógico está intimamente ligada ao papel e à função social da escola, ao contexto em que ela se encontra inserida, aos sujeitos que dela fazem parte, aos processos de ensino e

aprendizagem que nela se efetuam e às atividades vivenciadas. A escola, muito mais que um lugar onde se ensinam ***conteúdos escolares,*** é um espaço em que diferentes histórias de vidas se cruzam e se entrelaçam, é um lugar de trocas e de partilhas de conhecimentos, permeado por interesses e objetivos os mais diversos.

Assim, ao se pensar nas questões relacionadas à OTP, mais precisamente, nas atividades que serão vivenciadas na sala de aula, é preciso, antes de tudo, conhecer e reconhecer as heterogeneidades de saberes que permeiam esse espaço, as necessidades dos alunos e os diferentes "caminhos" por eles trilhados (estilos de aprendizagem, modos e ritmos diferentes de aprender, dentre outros aspectos), na construção do conhecimento. Nessa conjuntura, as experiências vivenciadas pelos alunos em contextos extraescolares tornam-se peças-chave nesse processo.

Considerando todas essas nuances que envolvem a organização das situações pedagógicas, algumas questões devem nortear a construção das práticas de ensino da língua materna nos Anos Iniciais: Que atividades podem ser propostas pelos/as professores/as, de modo que esses/as possam garantir a aprendizagem e a consolidação dos conhecimentos dos estudantes em relação aos conteúdos abordados nos eixos da leitura, produção de textos, análise linguística e oralidade?

Alguns elementos se configuram como parte integrante da ação educativa e da organização do trabalho pedagógico, entre eles, as atividades planejadas e realizadas na sala de aula, tais como atividades permanentes, atividades sequenciais, sequências e projetos didáticos. Neste texto, conversaremos mais de perto sobre as "atividades permanentes", apresentando e discutindo algumas possibilidades de situações didáticas de Língua Portuguesa, por meio de propostas vivenciadas por professoras/es de redes públicas de ensino.

O que é importante estar presente na organização do trabalho pedagógico para o ensino da Língua Portuguesa? Um olhar sobre as atividades permanentes

As atividades permanentes podem entrar em nossas rotinas pedagógicas quando precisamos desenvolver hábitos e atitudes, disseminar valores ou mesmo explorar conceitos complexos que exijam um tempo pedagógico maior. São atividades que precisam estar presentes no dia a dia de sala de aula, com certa regularidade (todo dia, uma vez por semana ou a cada 15 dias) e por um determinado período (ex.: durante um mês, bimestre, semestre). Assim, poderemos perceber o quanto tais atividades podem ser nossas aliadas para alcançarmos os objetivos de ensino planejados.

Partindo da premissa de que o objetivo da OTP é favorecer as aprendizagens dos educandos, discutiremos, a seguir, algumas atividades permanentes propostas por professoras/es em suas salas de aula, direcionadas para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, considerando a multiplicidade de saberes e os objetivos que permeiam esses processos. Para fins didáticos, organizamos essas atividades em três blocos:

1. atividades permanentes que ajudam no desenvolvimento da compreensão leitora e/ou na formação do hábito de ler;
2. atividades permanentes que exploram as capacidades de produção de textos orais e escritos;
3. atividades permanentes que ajudam na consolidação da leitura e da escrita no nível da palavra.

Reconhecemos que há várias/os outras/os possibilidades/objetivos, mas neste texto conversaremos sobre essas três.

Atividades permanentes que ajudam no desenvolvimento da compreensão leitora e/ou na formação do hábito de ler

Ao longo das últimas décadas, o ensino da leitura tem sido tomado como objeto de reflexão e ganhado destaque nas pesquisas, e nos encontros e cursos de formação docente, contribuindo, assim, para que avancemos nas discussões sobre a importância do ensino da compreensão leitora e da construção do hábito de ler pelas crianças. Contudo, ainda são muitos os desafios relacionados a esse *eixo*, pois comumente vemos nossos estudantes do 4º e 5º anos com uma série de dificuldades de compreensão leitora e certa resistência ao ato de ler.

Na BNCC, o termo "eixos" é nomeado como "práticas de linguagens.

Brandão (2006) nos ajuda a entender quão complexo é o "ato de ler", explicando-nos que, para compreender bem um texto, nós realizamos dois grandes movimentos: no primeiro, relacionamos informações apresentadas dentro do próprio texto, seja de forma explícita ou implícita; no segundo, é preciso relacionar o que está sendo dito no texto com os nossos conhecimentos prévios.

É preciso termos clareza de que a habilidade de ler com fluência não é condição suficiente para que o estudante desenvolva a capacidade de compreender bem textos variados, em diferentes situações. Sem um investimento sistemático no ensino da compreensão leitora, dificilmente conseguiremos ajudar nossas crianças a avançarem nesse eixo. Ou seja, não basta oferecer textos para leitura, sem uma boa mediação docente. É sobre isso que nos alertam vários estudiosos da área, tais como Solé (1998), Colomer e Camps (2000), Brandão (2006) e Kleiman (2013).

Possivelmente, a leitura deleite seja uma das atividades permanentes mais conhecidas e praticadas pelos/as professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de explorar a compreensão leitora e desenvolver o hábito de ler. Comumente, essa prática se configura como uma porta de entrada para a leitura de textos literários para as (e pelas) crianças, embora outras categorias de textos também sejam lidas nesses momentos. Ao favorecer o acesso das crianças ao universo da literatura infantil, por meio da leitura de textos literários, tais como poemas, cordéis, fábulas, contos, lendas, por exemplo, colaboramos para que elas ativem sua imaginação, ampliem seu repertório de mundo, de modo que aprendam a lidar com situações cotidianas sob diferentes perspectivas.

Embora reconheçamos a importância da leitura deleite nas salas de aula, alguns aspectos sobre esse momento ainda precisam ser mais bem discutidos entre os docentes. Um desses aspectos é o ato de se planejar bem a leitura, tomando como ponto de partida a escolha do texto que será lido. Brandão e Rosa (2010, p. 74) sugerem três caminhos que se inter-relacionam nessa questão da seleção: "(1) as afinidades estéticas do professor; (2) as preferências demonstradas pelas crianças; e (3) o conhecimento do acervo a que os estudantes têm acesso (na escola ou fora dela)".

A seguir, o relato da experiência vivenciada na sala de aula pela professora Isabelle Soares de Lima Marques, à frente de uma turma do 5º ano, da Escola Dom Edgar Carício de Gouvêa, da Rede Municipal de Ensino de Bom Conselho – PE, enfatiza a importância de os/as professores/as estarem atentos às necessidades e aos interesses dos alunos e de diversificarem as estratégias, ao proporem as atividades para a turma, como, por exemplo, os momentos de leitura deleite, pois, como já mencionado anteriormente, as atividades vivenciadas diariamente ou com certa frequência não devem/precisam acontecer sempre da mesma forma e com o mesmo objetivo.

> Sempre realizei o momento de leitura deleite eu mesma lendo para eles, mas após um período fazendo assim, notei que o momento não estava sendo mais tão atrativo para os estudantes, apesar de eu usar recursos e estratégias variadas durante a atividade. Foi aí que percebi um movimento interessante na turma: alguns estudantes traziam de casa livros, ficavam lendo na sala e socializavam com colegas da turma. Boa parte dos livros que nós temos no acervo da escola não é voltada para o público pré-adolescente, então, algumas crianças da turma tinham acesso a esses livros em casa, às vezes, até dos irmãos mais velhos [...]. Eles traziam esses livros infanto-juvenis para ler, por exemplo, uma estudante que ganhava da tia exemplares do "Diário de um Banana ."; outra estava lendo "A culpa é das estrelas", porque a tia tinha lido... e agora ela (a aluna) estava lendo. Então, os livros que eu estava lendo... as histórias que eu estava trazendo para eles não estavam sendo atrativas o suficiente; aí comecei a deixar esse momento por conta deles. Eles traziam os livros e liam para os colegas em voz alta. Fiz isso a partir do início desse ano e vem dando muito certo. (Isabelle Soares de Lima Marques, 5º ano Escola Dom Edgar Carício de Gouvêa, da Rede Municipal de Ensino de Bom Conselho – PE).

Como nos mostra o depoimento apresentado, Isabelle se apresenta como uma professora atenta, quando conseguiu identificar a mudança de interesse dos seus alunos. Ao "deixar o momento por conta deles", ela estabeleceu a mediação pedagógica, valorizando o repertório da turma e inserindo-o no seu planejamento como atividade permanente. Sua decisão pedagógica envolveu as crianças como protagonistas do momento do ler por prazer, gerando uma maior participação de todas.

Assim como é necessário escolher bem o texto para leitura, também é importante planejar o momento de conversa sobre ele, pois, além de colaborar para a construção dos sentidos dos textos, as rodas de conversa são ótimas oportunidades para os/as professores/as ensinarem aos estudantes as estratégias de leitura (Solé, 1998). Segundo Kleiman (2013, p.24), "[...] muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão".

Para Brandão e Rosa (2010, p. 73), "o/a professor/a ensina a compreender um texto quando formula perguntas interessantes sobre ele, quando escuta e reage às respostas das crianças". Já Lerner (1996) destaca que o/a professor/a funciona como um modelo de leitor

para seus alunos, pois, ao observá-lo/a lendo, os estudantes podem aprender estratégias para regular seu próprio processo de leitura. Destacamos, ainda, que é importante que esses momentos de leitura também aconteçam em outros espaços, dentro e/ou fora da instituição escolar.

A título de exemplo, na sala de Sílvia Reis, professora do 3º Ano da Escola Almirante Soares Dutra, da Rede Municipal de Ensino de Recife – PE (2014), a exploração de textos literários fazia parte de sua rotina e acontecia, tanto dentro do espaço da sua sala de aula como na biblioteca da escola. Nas observações que realizamos em sua classe, verificamos que o trabalho ***com*** os livros de literatura, e a ***partir*** deles, no espaço da biblioteca da escola, se configurava como atividade permanente e tinha um duplo objetivo: (1) levar os alunos a apreciarem, manusearem e escolherem, entre os livros do acervo desse espaço, aqueles que eles gostariam de ler, a fim de que pudessem desenvolver o gosto e o prazer pela leitura; e (2) conduzir os alunos na leitura, em relação ao que a professora tinha como foco de aprendizagem para a turma. Assim, mesmo quando os alunos escolhiam espontaneamente um livro para ler, configurando-se esses momentos para os aprendizes como de ***lazer***, Sílvia sempre propunha atividades que eram realizadas posteriormente à leitura, entre elas atividades de "contação" e escrita de resumos ou sinopses da história lida por ela ou pelos alunos, rodas de discussões sobre as temáticas abordadas etc. Esses momentos eram vivenciados de forma bastante tranquila e as atividades, por sua vez, realizadas com entusiasmo pelos estudantes.

É interessante destacar, também, a possibilidade de relacionarmos as atividades permanentes com outras modalidades de organização do trabalho pedagógico, tais como os Projetos Didáticos e as Sequências Didáticas. Foi o que aconteceu na turma da professora Rosângela Veloso, do 3º ano, da Rede Municipal de Recife – PE, que, durante a vivência de uma Sequência Didática com foco nos contos africanos, selecionou apenas exemplares desse gênero textual para as crianças se deleitarem no início das aulas. Vivenciava a leitura ora na sala de aula ora no pátio da escola, onde estendia um grande tecido de chita no chão e todos os estudantes ficavam sentados, em círculo. Sempre depois da escuta atenta, conversavam sobre os contos e havia uma boa interação entre os alunos e a docente. Como se observa, os momentos de leitura deleite estavam em estreita ligação com o gênero que estava sendo explorado naquela Sequência Didática.

Atividades permanentes que exploram as capacidades de produção de textos orais e escritos

As competências e habilidades de produzir textos, sejam orais ou escritos, precisam ser exploradas em sala de aula, desde a Educação Infantil. Nessa direção, as atividades permanentes também são opções metodológicas bastante pertinentes para garantir um tempo pedagógico ainda maior para o ensino da produção textual, podendo originar, inclusive, propostas de Sequências e Projetos Didáticos.

Nery (2007) apresenta algumas possibilidades de atividades permanentes bastante interessantes que envolvem a produção de textos orais e/ou escritos. Entre as propostas sugeridas pela autora, estão: **"Você sabia**?**"**, momento no qual o docente dedica um tempo da rotina semanal, que pode ser uma vez por semana, para que se discutam assuntos/temas de interesse das crianças (exemplos: curiosidades sobre a vida dos dinossauros ou sobre como as crianças indígenas brincam), e depois elas possam pesquisar mais sobre esses

temas. O resultado dessas descobertas pode ser exposto para toda a escola, em forma de um mural de curiosidades; ***"Vamos Entrevistar!"*** – atividade para a qual se convidam pessoas da comunidade, familiares ou mesmo pessoas que trabalham na escola, para uma entrevista previamente planejada pelos estudantes e pelo/a professor/a. O foco da entrevista pode ter relação com algo que vinha sendo discutido em sala ou mesmo ser fruto de outros interesses das crianças. Por fim, Nery (2007) sugere uma atividade permanente intitulada ***"Nossa semana foi assim..."***, cuja proposta seria envolver as crianças na construção de uma síntese oral (e depois escrita) das aprendizagens construídas ao longo da semana. Essa seria uma boa forma de os estudantes aprenderem a monitorar suas aprendizagens e sistematizar conhecimentos. A atividade poderia acontecer, por exemplo, toda sexta-feira, para encerrar a semana.

Defendemos um ensino sistemático da produção textual, que forneça subsídios, a partir de um contexto significativo. As Sequências e os Projetos Didáticos são modalidades organizativas muito indicadas para este trabalho, pois garantem um melhor aprofundamento. Contudo, vemos, nos exemplos apresentados anteriormente, propostas muito interessantes que também podem favorecer boas aprendizagens nos eixos da produção escrita e oral, mesmo sendo vivências mais breves. Isso porque elas possuem objetivos claros e bem definidos (para conhecer mais sobre as pessoas e temas; para sistematizar um conhecimento...) e, por meio delas, as crianças podem aprender a: planejar e produzir textos, tendo em vista o contexto de produção real (organizar roteiros, planos gerais para atender 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 de interação, entre outras aprendizagens; e mobilizar conhecimentos sobre diversos gêneros textuais orais (entrevista, relato) e escritos (síntese, texto científico, relato histórico).

Além das aprendizagens na área de Língua Portuguesa, tais atividades permanentes favorecem uma abordagem interdisciplinar dos conhecimentos. Na atividade *Você sabia?* por exemplo, as curiosidades podem vir de diferentes áreas de conhecimento e, assim, conceitos diversos podem ser explorados; já na atividade do *Vamos entrevistar!* as possibilidades são muito variadas: pode-se convidar um artista da comunidade para saber mais sobre sua arte; um enfermeiro do posto, para explicar sobre a importância da vacinação; o morador mais antigo do bairro, para contar as transformações ocorridas naquele local. Como dito no início deste texto, todas essas propostas podem ser o pontapé para o planejamento de Projetos e Sequências Didáticas.

3. Atividades permanentes que ajudam na consolidação da leitura e da escrita no nível da palavra

Nos últimos anos, sobretudo após o cenário pandêmico, temos acompanhado o quanto nossas turmas de 3º a 5º anos têm apresentado um perfil inicial não compatível com o esperado para essa etapa de escolaridade. A heterogeneidade de conhecimentos sobre leitura e escrita, por exemplo, já tão comum entre os alunos, ficou ainda mais evidente. Com isso, os desafios docentes tornaram-se ainda maiores e, mais do que nunca, precisamos pensar e adequar estratégias de ensino para contemplar todos os estudantes e garantir a progressão de suas aprendizagens.

Em momentos de conversa com professoras e professores das redes públicas de ensino de Pernambuco, tivemos a oportunidade de escutar relatos de algumas estratégias por elas/es utilizadas para dar conta da alfabetização dos estudantes e verificamos que as estratégias eram trabalhadas por meio de atividades permanentes como, por exemplo, o uso de jogos didáticos dentro da rotina semanal.

O professor Jadiel Djone, da Rede Municipal de Correntes – PE, comenta o quanto considera interessante a exploração de jogos em sua turma do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme depoimento, a seguir:

> Na minha prática pedagógica, vejo os jogos, sobretudo os que envolvem Língua Portuguesa, como fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes; são uma possibilidade de recurso envolvente e significativo para todos, pois ensinam muito, como regras, socialização, concretização dos conteúdos estudados e atividades grupais; independentemente da idade, aprender brincando é sempre mais divertido e prazeroso. Também auxiliam o professor nas interações e na adaptação aos diferentes níveis de aprendizagem que encontramos nas turmas, sem deixar de lado nenhum discente. Percebo que mesmo para aqueles que têm uma maior dificuldade de aprendizagem, o jogo estimula a participação. (Jadiel Djone, 3º Ano – Rede Municipal de Correntes – PE, 2023).

Consideramos que esse recurso didático se configura como um excelente aliado na busca pela consolidação da leitura e da escrita, pois podemos propor jogos com desafios ajustados às necessidades cognitivas dos estudantes e envolver toda a turma. No entanto, embora reconheçamos a potencialidade dos jogos de alfabetização, é importante salientar que eles sozinhos não garantem todos os conhecimentos necessários para o avanço cognitivo das aprendizagens dos estudantes e, por isso, Leal, Albuquerque e Leite (2005) destacam que as/os professoras/es desempenham um papel fundamental na condução das atividades, mediando as situações e criando outras, extrajogos, para sistematizar os conhecimentos explorados.

Nesse sentido, os docentes são responsáveis pelo planejamento e organização da turma no momento da proposta educativa. Assim, devem escolher quais jogos são os mais indicados, em função dos seus objetivos e do perfil da turma, podendo ainda acompanhar o desenvolvimento da atividade, encorajar as crianças diante do não acerto e vibrar com as conquistas dos estudantes durante as jogadas.

Para as crianças que ainda não consolidaram a apropriação do sistema de escrita, as autoras citadas indicam os jogos de alfabetização, sistematizados em três tipos:

> *1) Jogos que exploram a análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; 2) Jogos que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os alunos a pensarem sobre as correspondências grafofônicas; 3) Jogos que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas (Leal; Albuquerque; Leite, 2005, p. 119).*

Embora não seja a maioria, ainda encontramos crianças de 3º a 5º anos em processo inicial de alfabetização. Se vivenciamos uma perspectiva inclusiva de educação, precisamos realizar uma mediação diferenciada com esses estudantes, e os jogos podem nos ajudar nessa intervenção.

Para as crianças que já consolidaram a leitura e escrita, é o momento de investir no trabalho mais sistemático com a ortografia. Para tanto, antes de tudo é necessário que,

como docentes, compreendamos como funciona a ortografia da Língua Portuguesa. Morais (1998) explica que a nossa norma ortográfica é formada por regularidades e irregularidades na relação entre letras e sons.

Os aspectos regulares são aqueles determinados por regras e podem ser aprendidos pela compreensão, tais como as ***regularidades diretas***, nas quais os estudantes acabam por trocar certas letras (F/V, T/D, P/B), isso porque, nesses casos, há uma relação direta entre a letra e o seu som; as ***regularidades contextuais***, em que a escolha da letra a ser empregada dependerá do contexto de aparecimento do grafema na palavra ou de questões de tonicidade. São exemplos o uso do C e QU, S ou Z, R ou RR, S ou SS; e as regras que envolvem as ***correspondências morfológicas***, ligadas à formação de palavras, tanto por derivação lexical quanto por flexão, tais como o uso do ESA/EZA, U/L e AM/ÃO. Pessoa (2020) esclarece que, no caso desse tipo de regra, o objetivo dos jogos é levar os alunos a compreenderem, a partir da dedução, os princípios gerativos que justificam tais regras. Já as irregularidades são aquelas escritas de palavras nas quais não há regras ou princípios gerativos que possam ajudar na decisão de qual letra usar. Nesse caso, o jogo tem "a intenção de chamar atenção dos aprendizes para a presença dessas irregularidades e facilitar a memorização de palavras de forma lúdica" (Pessoa, 2020, p. 10).

Socializamos, a seguir, um exemplo de jogo de ortografia que busca explorar aspectos diferentes da nossa norma. Chama-se "Palavra estranha", de autoria de Cinthia Epitácio da Silva[5], e explora a regularidade contextual do uso do R/RR. Encontra-se disponibilizado gratuitamente no portal do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), como parte do material didático "Ensino de ortografia: sequências didáticas e jogos para o Ensino Fundamental".

JOGO "PALAVRA ESTRANHA"

Finalidade do jogo (quem ganha): descobrir e justificar a palavra estranha em cada cartela.

Jogadores: 2 a 6 jogadores ou duplas

Componentes: 06 cartelas com quatro palavras cada uma, sendo uma delas "estranha"; 01 ampulheta; 6 cartões com a palavra: ESTRANHA.

Regras:

- Cada jogador ou dupla de jogadores recebe uma cartela.
- Quando for dado o sinal de início da jogada pelo/a professor/a, os jogadores viram suas cartelas para identificar a palavra ESTRANHA. Inicia-se a marcação do tempo com a ampulheta.
- Quem primeiro achar a palavra ESTRANHA deverá colocar o cartão com a inscrição ESTRANHA em cima da palavra e justificar sua escolha.
- O tempo será interrompido para que os demais jogadores e o professor confirmem a resposta.
- Quando o jogo for entre duplas: Se a resposta estiver correta, a dupla vence a partida, marca 1 ponto, novas cartelas são distribuídas entre as duplas e o tempo começa novamente (a ampulheta é "zerada"), para se dar início à rodada seguinte. Caso a resposta esteja errada, a dupla perde a chance e a dupla adversária pode responder às duas cartelas e marcar, até, 2 pontos.
- Quando o jogo for, por exemplo, com mais de três jogadores competindo entre si: caso a resposta esteja correta, o jogador vence a partida, marca 1

[5] A autora do jogo autorizou a sua publicação neste material.

ponto, novas cartelas são distribuídas entre os jogadores e o tempo começa novamente (a ampulheta é "zerada"), para se dar início à rodada seguinte. Se a resposta estiver errada, o jogador devolverá a cartela e vai esperar a próxima rodada para participar.

- O jogo termina quando um jogador ou dupla marcar 3 pontos.

Link de acesso ao material didático: https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf

Por meio desse jogo, o docente pode estimular a comparação entre as semelhanças e diferenças sonoras das palavras quando escritas com R ou RR e ajudar a criança a compreender o uso do R ou do dígrafo RR, em suas diversas posições (inicial e entre vogais). A seguir, para melhor visualizarmos o jogo, apresentamos algumas sugestões de palavras que a autora do jogo propõe:

Repertório de palavras selecionadas para o jogo "Quem é a estranha?"					
O SOM DO R ESTÁ DIFERENTE NA PALAVRA		**O SOM DO R ESTÁ DIFERENTE NA PALAVRA**		**O SOM DO R ESTÁ DIFERENTE NA PALAVRA**	
A	PERA	**A**	CARRINHO	**A**	ROUPA
B	XAROPE	**B**	CORRENTE	**B**	CARETA
C	BARRIL	**C**	GARRAFA	**C**	RISADA
D	FEIRA	**D**	BARALHO	**D**	CARRO

Fonte: Cinthia Epitácio da Silva (autora do jogo)

Em síntese

Como foi discutido no decorrer deste texto, as atividades permanentes se apresentam como um importante elemento da organização do trabalho pedagógico. Esses tipos de atividades, quando inseridos na rotina da sala de aula, oportunizam a exploração de conceitos e conteúdos mais complexos que demandam um maior investimento de tempo pedagógico pelo/a professor/a.

No tocante ao trabalho com a língua portuguesa, a inclusão de atividades permanentes pode garantir aos educandos que vivenciem, diariamente, práticas de leitura, de produção de textos escritos, de reflexões sobre os fenômenos linguísticos e de oralidade, com diferentes objetivos. Nessa direção, é preciso criar situações que permitam aos educandos demonstrarem os seus sentimentos e emoções, suas dúvidas e anseios, suas opiniões, por meio da fala e da produção escrita espontânea e direcionada, com intencionalidades pedagógicas, pensadas, de antemão, pelo/a professor/a. Nesse sentido, é importante criar, também, situações didáticas para que eles, por meio das interpretações que constroem dos textos lidos e ouvidos, ***ensaiem*** diferentes formas de ***ver, pensar e sentir*** o mundo.

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. *In:* BARBOSA, Maria Lúcia F. de F. e SOUZA, Ivane Pedrosa de. **Práticas de leitura no ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 59-76.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. *In:* PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (org.). **Literatura:** Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 69-88.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** São Paulo: Artmed, 2000.

FERREIRA, Andréa. T. B. Os saberes docentes e sua prática. *In:* FERREIRA, A.; ALBUQUERQUE, E; LEAL, T. (org.). **Formação continuada de professores** – questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 51-64.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos norteadores. *In*: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 90-100.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). *In*: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 111 - 131.

LERNER, Delia. É possível ler na escola? **Lecture y Vida.** Ano 17, 1996.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia:** ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. *In*: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 129-137.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues G. **Ensino de ortografia: sequências didáticas e jogos para o Ensino Fundamental**. 2020. Disponível no Portal do CEEL: https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/180.pdf Acesso em: 07 dez. 2024.

SILVA, Ceris Salete Ribas. Organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. *In*: CRUZ, Magna do Carmo; BORBA, Rute Elizabete de Souza Borba (org.). **Ciclo de palestras:** volume 1. Recife: Editora UFPE, 2018. P. 67-77.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Sirlene. B. **Cenas do cotidiano escolar:** o "savoir-faire" dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

Leila Nascimento da Silva é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos). É líder do grupo de estudos Linguagem e Formação docente (LinFor), no qual orienta trabalhos com foco na Alfabetização.

E-mail: leila.nascimento@ufape.edu.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5525936095476415

Sirlene Barbosa de Souza é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco, no Departamento de Educação – DED. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades. É professora do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – UPE, orientando dissertações com as temáticas Alfabetização e letramento, formação continuada de professores dos Anos Iniciais, o ensino e os usos da língua escrita em contextos escolares e extraescolares.

E-mail: sirlene.souza@ufrpe.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9608639713920207

TEXTO 4

O potencial da curadoria em espaços digitais na organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Adelma Barros-Mendes
Carmen Regina Gonçalves Ferreira

Contextualizando o tema

A internet como aliada no processo de organização do trabalho pedagógico

Com o advento do ciberespaço, a internet se tornou um local significativo de buscas para auxiliar nas ações de organização do trabalho pedagógico de grande parte dos docentes. A seleção de conteúdos educacionais ganha, na contemporaneidade, acesso imensurável à informação. Mas, por vezes, quando julgamos encontrar o que parece ser aceitável, outros obstáculos se colocam, pois a seleção de conteúdos/informações não pode se resumir às ações de ***cópia*** e ***cola*** de atividades prontas, como em um ***cardápio pedagógico*** ofertado a consumidores de sites e plataformas. Nessa direção, objetivamos dialogar e refletir com você, professor/a, sobre caminhos que se colocam nesse processo de selecionar conteúdos para nossas aulas, tendo como fonte principal dados advindos dos espaços digitais.

Nesse sentido, a problematização das reflexões neste texto nasce com a seguinte questão: como realizar pesquisas na internet de forma que possamos usá-las como aliadas na organização do trabalho pedagógico, sem anular o processo de autoria/coautoria docente? No depoimento a seguir, veremos como um colega docente realiza suas pesquisas na internet, de que forma operacionaliza buscas, usa sites específicos, plataformas, como faz o tratamento desse material encontrado, como o organiza e, posteriormente, o alinha em seu planejamento de aulas para seus alunos do 3º ano dos Anos Iniciais. Primeiramente, vamos conhecer um pouco o professor Clodoaldo Marques da Costa, que há trinta anos atua no Ensino Fundamental. Pedagogo e engenheiro florestal, ele trabalha na Escola Municipal Araçary Corrêa Alves, do município de Macapá, no estado do Amapá.

Apresentando um agir professoral pautado na práxis, o professor Clodoaldo, antes de desenvolver o planejamento pedagógico, procura conhecer anteriormente as demandas das crianças, o que reflete um de seus princípios, o "das intencionalidades", as quais devem ser previamente estabelecidas [...] e devem ser "perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados" (Franco, 2016, p. 543), para o seu planejamento. Nesse sentido, não parte apenas do que é previsto nos documentos oficiais, como o Referencial Curricular Amapaense: Educação Infantil e Ensino Fundamental-RCA (Amapá, 2020), alinhado à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017); antes, ele sempre ouve as crianças:

> [...] a avaliação diagnóstica, faço sempre no início de cada semestre em Língua Portuguesa. Utilizo autoditados, fichas de leitura individualizadas com diferentes gêneros textuais, produção escrita de frases a partir de desenhos produzidos pelas crianças ou frutas utilizadas em sala de aula. Uso o ábaco em Matemática [...] (Depoimento do Prof. Clodoaldo Marques da Costa – Turma 3º Ano /fevereiro de 2024).

Por que o professor Clodoaldo age dessa forma? Primeiramente porque a avaliação diagnóstica é o primeiro passo para sabermos quais são os conhecimentos de nossos alunos para, posteriormente, organizarmos as ações que possam incidir na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos. Esse é um pressuposto de Vygotsky (1984), que apresenta a ZDP como a distância entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real, considerado a partir do que o sujeito/criança é capaz de desenvolver com autonomia e independência, e o nível de desenvolvimento potencial, que é o que a criança poderá executar com apoio e mediação de outros pares, professor/a ou colegas mais experientes. Isso é feito pelo/a professor/a no dia a dia, observando, registrando, fazendo diagnóstico, tal como faz o professor Clodoaldo, para aferir quais habilidades já foram consolidadas e quais ainda precisam de mediações para que a criança avance no processo de aprendizagens.

Ao ter o retrato das necessidades de suas crianças, o professor Clodoaldo segue na direção de ações que o conduzam ao protagonismo na construção de seus próprios caminhos e se lança aos desafios de experimentar, de fazer, refazer, ressignificar, de modo a favorecer aprendizagens que façam sentido na vida das crianças. Para isso, entre muitos caminhos, o professor planeja suas aulas tomando por base materiais advindos da internet, como podemos ver no que se segue:

> Sempre procuro material de apoio na internet. [...] há muitas experiências bem-sucedidas que podem nortear nossa prática educativa. Após baixar os materiais, leio e monto o material de acordo com as especificidades da turma que trabalho. Seleciono imagens, monto ***slides***, preparo as atividades para impressão em papel A4. Sempre utilizo sites confiáveis: Scielo, Google Acadêmico, Nova Escola, Portal Embrapa, Portal do Professor, páginas da Universidade etc. Trabalho sempre com grupos ou díades/duplas, então, todo o material é disposto de acordo com essa organização na sala [...] (Depoimento do professor Clodoaldo Marques da Costa-Turma do 3ªAno /fevereiro de 2024.

Sabemos que não há nada de novo no fato de as/os professoras/res realizarem ações de pesquisa sobre determinados conteúdos específicos na internet e reorganizá-los, fazendo as devidas adaptações em seus planejamentos. Porém, a proposta da curadoria centra-se na práxis docente, ao assumir uma posição reflexiva sobre as informações que seleciona e a forma como decide compartilhá-las com os discentes. Assim, o que vemos nesse trecho do depoimento do professor Clodoaldo é um exercício de curadoria pedagógica. A partir de uma perspectiva teórico-metodológica, podemos considerar a curadoria no âmbito da educação como uma possibilidade viável de socialização e mediação de saberes, que favorece o protagonismo docente, capaz de orientar o seu fazer pedagógico, bem como a aprendizagem dos discentes.

Mas, afinal, de onde vem a palavra curadoria e como se coloca em nosso fazer pedagógico?

É um termo que se originou do latim, ***curare,*** que significa cuidar, vigiar, tomar conta. Até pouco tempo, a curadoria era usada quase exclusivamente nas áreas de Arte e no meio jurídico. Atualmente, em razão dos avanços das tecnologias, os sentidos e os usos desse termo vêm se expandindo para além das questões que envolvem apenas ***o cuidado.***

Com a ampliação do acesso à internet, em meio a uma produção excessiva de informações e produtos dos mais variados gêneros, a curadoria passou a ser concebida como uma atividade também de outras áreas, como a área da Educação. Conforme todos nós vivenciamos, o advento da Web e a consequente expansão das tecnologias digitais favoreceram o surgimento de uma sociedade marcada pela conectividade.

Com a ascensão da internet como principal meio da busca quase infinita de informações, a tendência é que, cada vez mais, nós, professores/as, utilizemos esse espaço virtual para embasar nossos planejamentos e nossas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a curadoria[6] é entendida como a estratégia de professores/as de "curar" os conteúdos e recursos metodológicos dentro do contexto educacional, considerando diferentes dimensões e formas. Assim, professores/as, de todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, lançam mão das possibilidades e riquezas que as redes do ciberespaço oferecem.

Podemos dizer que nossas ações de buscas e seleção nesse mundo infinito de possibilidades se configuram como uma alternativa simples de ser executada? Por vezes, não nos geram mais dificuldades do que facilidades? De que forma podemos fazer as buscas e escolhas das fontes? Como organizar os materiais encontrados? Pastas no computador, no drive ou impressas?

Enfim, são muitas ainda as perguntas que se colocam frente a esse contexto típico da contemporaneidade. Como vimos, anteriormente, no depoimento do professor Clodoaldo, ele faz questão de nos dizer: "sempre utilizo sites confiáveis[7]: Scielo, Google Acadêmico, Nova Escola, Portal Embrapa, Portal do Professor, páginas da Universidade", demonstrando preocupação com a confiabilidade das fontes consultadas. Esse é um dos princípios de um trabalho de curadoria com fins pedagógicos.

Ao optar por organizarmos nossos planejamentos de aula com apoio da curadoria, precisamos nos perguntar: São confiáveis as referências que escolhi? A seleção de materiais que fiz atende ao que meus alunos precisam aprender? Não apresentam erros conceituais? Será que não suscitam algum tipo de preconceito, seja no texto escrito, seja no imagético? As respostas a essas perguntas ajudam a nos guiar no processo de reorganizar, adaptar e ressignificar os materiais selecionados no espaço digital. Enfim, ter postura crítica diante do que selecionamos nos ajuda a fazer uma curadoria que, de fato, atenda ao contexto dos nossos alunos e a seus ritmos de aprendizagem.

---

[6] Neste fascículo, professor/a, você poderá ampliar esse tema com a leitura do texto "Acervo material, curadoria pedagógica e mediação docente e Alfabetização".

[7] Compreende-se que a confiança do professor Clodoaldo advém do status da Scientific Electronic Library Online (SciELO) – biblioteca eletrônica que reúne periódicos científicos; do Google Acadêmico – por ser uma ferramenta democrática, do ponto de vista do acesso, que concentra conteúdos de pesquisas acadêmicas do mundo todo. Já o Portal Embrapa – por ser empresa pública. O Portal do Professor, ligado ao Ministério da Educação e a Universidades – por serem agências de construção de conhecimento científico. Por fim, a Nova Escola – um espaço reconhecido por docentes da Educação Básica.

Que tal conhecer alguns caminhos que nos ajudam a fazer nosso planejamento pautado, principalmente, na curadoria feita em espaços digitais de modo mais seguro? Neste ponto, vale destacar que se "alternam na literatura, curadoria de informação, curadoria de conteúdo, curadoria de conhecimento e curadoria de dados, todas as denominações se referem à prática de curadoria no contexto da cultura digital" (Bichara, 2020. p. 42).

As autoras Deschaine e Sharma (2015) nos auxiliam no entendimento do processo de curadoria digital para fins diversos que, ainda assim, nos permite incluir a curadoria com propósito didático-pedagógico. As referidas autoras elucidam o processo de curar a partir de 5Cs: **C**oletar, **C**ategorizar, **C**riticar, **C**onceituar e **C**ircular. Vejamos esses princípios em passos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Os 5 Cs do processo de curadoria

Passo 1 – **Coletar**	Corresponde ao processo de escolher e selecionar os/as conteúdos/informações sobre determinado assunto que será trabalhado.
Passo 2 – **Categorizar**	Consiste em generalizar e realizar comparações para validar se as informações coletadas são de fontes confiáveis.
Passo 3 – **Criticar**	Decorre do momento em que o/a professor/a sintetiza e analisa criticamente os conteúdos e verifica se estão de acordo com o objetivo que mobilizou o processo inicial de coleta.
Passo 4 – **Conceituar**	Compreende a fase em que o/a professor/a-curador/a ao editar, reaproveita o que foi selecionado e, conforme o objetivo, ressignifica as informações coletadas.
Passo 5 – **Circular**	Resulta no momento em que o/a professor/a-curador/a promove novos sentidos aos conteúdos e planeja uma forma acessível de o produto final do processo de curadoria ser compartilhado.

Fonte: As autoras, a partir de Deschaine e Sharma (2015)

Como podemos observar, a curadoria não consiste em apenas subtrair da internet informações/conteúdos que convergem com os conteúdos a serem explorados, por exemplo, em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse fazer pedagógico não se estabelece de forma automática. É preciso aprender a ser um/a professor/a- curador/a. A partir das ideias de Rojo apresentadas em entrevista para a revista Palimpsesto (Vicentini; Zanardi, 2015), a postura do/a professor/a-curador/a consiste em realizar escolhas, seleção, organização, hierarquização, apresentação de conteúdos, de forma organizada e adaptável ao público a que se destina. Em outros termos, "[...] o valor que você acrescenta não tem só a ver com somar. Tem a ver com excluir o que não é importante nem valioso" (Bhaskar, 2020, p. 89).

E essa habilidade exige não apenas conhecimento sobre a temática investigada, mas, como já dissemos antes, precisamos saber quem são os nossos alunos e os possíveis recursos e instrumentos pedagógicos que melhor se adaptam ao perfil de nossa turma. Esses conhecimentos propiciam práticas de ensino e de aprendizagem a favor da autoria docente e da socialização dos saberes.

Qual o papel do/a professor/a-curador/a?

"O professor desempenha hoje um papel importante de curador de conteúdos, de seleção de materiais relevantes, entre tantas possibilidades" (Moran, 2015, p. 4). Em outros termos, tendo como papel fundamental ser mediador, o/a professor/a-curador/a promove outros sentidos ao ressignificar os saberes produzidos, adaptando-os ao contexto de sua sala de aula, para que o conteúdo seja acessível a todos os alunos, exercendo, assim, uma importante função pedagógica. Nesse percurso de selecionar materiais advindos do ciberespaço, o/a professor/a também faz uso de estratégias, como relacionar esses materiais a outros, por exemplo, livro didático, materiais pedagógicos, livros de literatura, jogos, brincadeiras etc. Essa prática é observada em outro depoimento, no qual conheceremos o trabalho de curadoria da professora Ozana Oliveira, pedagoga que exerce a profissão há 17 anos na Rede Municipal de Rio Branco/Acre e que, nos últimos cinco, tem trabalhado com turmas do 5º ano do Ensino Fundamental.

Assim como o professor Clodoaldo, a professora Ozana demonstra que conhecer o perfil da sua turma é fundamental para se traçar todo o encaminhamento de uma prática pedagógica que vá ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos. Igualmente, aposta na avaliação diagnóstica como ponto de partida, como instrumento de análise do processo e como verificação das aprendizagens consolidadas ou em processo de consolidação. Partindo desse prisma, a docente realiza quatro momentos avaliativos com sua turma de 5º ano durante o ano letivo, com o objetivo de (re)orientar o seu planejamento e decidir como coletar e organizar os materiais, inclusive os originados dos espaços digitais. Vejamos o que ela nos diz:

> Eu sempre gostei de fazer uso de conteúdos/atividades presentes nos espaços digitais. É algo que nos tira da mecanicidade do ensino, ampliando o nosso fazer docente, além de atrair mais a atenção dos alunos. Gosto de utilizar jogos digitais, videoaulas, buscando tanto a construção de novos saberes, como a consolidação de saberes adquiridos na sala de aula [...]. A minha procura sempre condiz com a necessidade de aprendizagem da turma e/ou, quando em análise, busco rever minhas ações enquanto professora. Gosto muito de usar o ***Wordwall***, Escola Game e o ***YouTube*** [...] (Depoimento da professora Ozana Oliveira – Turma de 5º ano/fevereiro de 2024).

De acordo com a docente, utilizar vídeos como forma de iniciar a discussão sobre um determinado tema que se almeja abordar com os alunos é algo que parece chamar muito a atenção deles. Com isso, a professora Ozana, semelhantemente ao professor Clodoaldo, acredita que a internet pode ser uma grande aliada do planejamento de seu fazer pedagógico. Desse modo, continuaremos, na seção a seguir, apresentando um pouco mais a experiência do professor Clodoaldo com um 3º ano, em uma escola de Macapá, no Amapá. Também exploraremos os relatos da professora Ozana Oliveira, que socializa sua experiência de curadoria ao apresentar como conduz a seleção e exploração dos materiais retirados da internet, em conjunto com outras estratégias pedagógicas, para uma turma de 5º ano, no município de Rio Branco, no Acre.

A curadoria na educação e os desafios no papel do/a professor/a do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Na proposta de escrever a autobiografia, os alunos também foram engajados em outras atividades, com que o professor Clodoaldo visava trabalhar a consolidação de habilidades sobre o Sistema de Escrita Alfabética e de Análise Linguística. Segundo o docente, "as palavras trabalhadas e formadas pelos alunos eram digitadas, impressas e entregues para leitura diária em casa com a família", o que ajudava na maior compreensão, por parte da criança, das palavras escritas em diferentes suportes, no papel ou na tela de um computador, celular ou ***tablet***. Essas atividades sistemáticas aconteciam concomitantemente às de escritas e reescritas dos textos de cada autobiografia.

Ainda de acordo com o depoimento do professor Clodoaldo, os alunos eram orientados na escrita individual, além de acontecerem mediações docentes no coletivo, chamando a atenção para as normas ortográficas. Por fim, a coletânea foi digitalizada e organizada em um livro intitulado ***Histórias da nossa vida: alunos do 3º ano da Escola Estadual Araçary Corrêa Alves***, com direito a lançamento com coquetel e presença de amigos e familiares, em que os pequenos alunos-autores apresentaram suas produções, fruto de um longo processo mediado por seu professor. Com essa experiência, os alunos compreenderam que se escreve sempre considerando uma situação comunicativa, uma finalidade para o texto e um destinatário, por exemplo.

Por sua vez, a professora Ozana, ao trabalhar o gênero conto de assombração, buscou na internet um vídeo que pudesse despertar o interesse dos alunos e selecionou a animação Coraline e o mundo secreto[8], para sondar os conhecimentos prévios sobre a temática a ser trabalhada. Com base no filme e nas respostas das crianças, a docente foi apresentando as características do gênero textual ***conto de assombração***, que também culminaria com uma atividade final de produção textual. Aqui também salientamos o movimento de curadoria dentro desse processo que, nas palavras da docente, ocorreu, em parte, da seguinte forma:

> [...] utilizei novamente um vídeo explicativo extraído do ***YouTube***, abri espaço para debates e dúvidas, e utilizei a ferramenta do Wordwall [9] para consolidar a atividade do dia. Aproveitei que havia o conteúdo no livro didático deles e passei a atividade como tarefa de casa (toda tarefa de casa é corrigida na escola, sempre instigando o aluno a falar sobre o motivo da escolha daquela resposta). (Depoimento da professora Ozana Oliveira – Turma de 5º ano/fevereiro de 2024).

Como observamos, o processo de curadoria da professora Ozana não se limitou a pesquisar por recursos audiovisuais apenas para verificar sobre o tema a ser trabalhado, mas objetivou preparar os alunos para o que seria estudado, no caso, o conto de assombração. Temos, nesse movimento, a preocupação de a professora fazer o levantamento de conhecimentos prévios, valorizando o que as crianças já sabem. Na sequência, ela propõe atividades com base em vídeo informativo sobre as características do gênero textual em questão. E, como já mencionado, a docente utiliza-se de conteúdos presentes em plataformas como ***Wordwall*** para reforçar e ampliar a temática em estudo, bem como aproveita a abordagem presente no livro didático como um recurso a mais dentro do seu planejamento.

[8] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dhyY37klj5E&list=PLSfQbN-c6vLIXwSH8Ve-DCq3ygNKp8PYV
[9] Wordwall é uma plataforma on-line que permite ao(à) professor(a) a liberdade de criar e recriar propostas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Disponível em: https://infopedagogica.com.br/o-que-e-wordwall/

Após esse processo de estudo e pesquisa mediados pela docente, as crianças foram desafiadas a produzir um conto de assombração em sala de aula, salientando os elementos estudados nas aulas anteriores:

"Logo, cada aluno deveria seguir a sequência lógica construída anteriormente pelo colega, sem perder os elementos da narrativa: enredo, personagens, narrador, tempo e espaço" (Depoimento da Profª. Ozana Oliveira – Turma de 5º ano/fevereiro de 2024.). A atividade foi gravada e posteriormente assistida pela turma, com o intuito de que os alunos identificassem, no coletivo, se houve algum problema na construção da história e, se houvesse, de que forma poderia ser corrigido.

Como forma de ampliar os conhecimentos das crianças sobre o gênero textual em estudo, a docente propôs uma inter-relação com os estudos anteriores sobre lendas típicas da região amazônica, o que gerou muito debate e pesquisas. De posse dessas informações, os alunos, organizados em grupos e sob a mediação da professora, foram desafiados a criar um segundo conto de assombração com base nos aspectos regionais pesquisados. Cada grupo recebeu orientações para o planejamento e as etapas da narrativa. A atividade culminou com a encenação do conto criado, que era narrado por um dos integrantes do grupo.

Vimos que o percurso das ações dos dois professores segue, em linhas gerais, os 5 passos necessários de um trabalho de curadoria. Enquanto o professor Clodoaldo tem como fontes de coletas, entre outras bases, a Scielo, a professora Ozana, entre outras possibilidades de espaços de pesquisas na internet, usou a plataforma ***Wordwall***. Ambos também utilizaram o livro didático. Isso tudo evidencia um caminho que vai ao encontro de um webcurrículo[10] e que tem em sua premissa sempre o trabalho colaborativo, segundo Rojo em entrevista à Vicentini e Zanardi, (2015)..

Outrossim, as atividades realizadas pelos dois professores podem ser expandidas para um trabalho que oriente os alunos para compreenderem que não podemos confiar sem questionar no que se encontra na internet e, em particular, nas redes sociais, como *Facebook, Instagram, WhatsApp* etc. Desta feita, ao organizar as aulas com apoio de materiais da internet, realizando curadoria, há de se retirar um momento para mostrar aos alunos que é fundamental "verificar a veracidade da informação", pois "não se pode comentar e aceitar tudo", é preciso "checar quando o texto foi publicado, em que país foi publicado, a que se refere" ainda nas palavras de Rojo em entrevista à Vicentini e Zanardi, (2015, p. 334). É indispensável desenvolver a capacidade de leitura crítica, algo necessário sempre, mas que se torna imperioso com o ciberespaço (Vicentini; Zanardi, 2015, p. 334) Além disso, deve-se atentar às capacidades de produção: "saber remixar, saber hibridizar, saber significar, saber qual é o critério estético interessante em uma remixagem ou por que uma remixagem é boa", sentencia Rojo em sua entrevista à Vicentini; Zanardi (2015, p. 335)

Podemos dizer que temos aqui o retrato de um processo de mudança em que os/as professores/as não se colocam mais como "professor-expositor de conteúdos de sua disciplina em 50 minutos" de acordo com o que nos aponta ainda Rojo em entrevista à Vicentini; Zanardi, (2015, p. 338). Tanto o professor Clodoaldo como a professora Ozana, em suas práticas descritas aqui, são mediadores "de uma ação coletiva, colaborativa dos alunos". Suas práticas reafirmam o que Rojo vem apontando em suas reflexões e diz ser "um grande trunfo porque os

[10] "é um currículo que não deixa de contemplar evidentemente os letramentos da letra e os seus formatos, mas inclui, em contraste com estes, os novos letramentos e multiletramentos trabalhando com as competências e capacidades que decorrem de seu funcionamento" (Vicentini; Zanardi, 2015, 334).

professores não discordam que isso seria o melhor. Ao contrário [...], eles aderem bastante a essa ideia" finaliza Rojo em sua entrevista à Vicentini; Zanardi (2015, p. 338).

Sabemos que essa não é uma tarefa fácil, pois significa transformar informações em potencialidades de conhecimento que precisam da mediação docente e da articulação com outros materiais pedagógicos, trabalhados também de forma interdisciplinar. Esses são, portanto, os desafios vivenciados pelo/a professor/a-curador/a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que procuramos exemplificar, trazendo experiências de docentes do Amapá e do Acre.

Em síntese

O tema da curadoria pedagógica é amplo; por isso, procuramos apresentar elementos que consideramos importantes para pensar alguns conceitos-chave. Nosso objetivo foi socializar com você, professor/a, o quanto a curadoria no contexto educacional pode contribuir com o planejamento docente e os encaminhamentos pedagógicos. Em especial, procuramos chamar a atenção sobre como explorar o acesso à internet de forma integrada com os objetivos almejados para cada turma, que é sempre única.

Vimos, ao longo do texto, por meio dos relatos do professor Clodoaldo e da professora Ozana, como se podem promover práticas de socialização e mediação de saberes que partam dos conhecimentos dos alunos, promovam possibilidades de ampliá-los, e possam traçar percursos a partir das necessidades e heterogeneidade desses estudantes. O trabalho do curador, ao contrário de criar mais conteúdo, sistematiza e promove sentido ao que outras pessoas produziram.

Observamos, assim, a potência da curadoria no campo da Educação, na medida em que estimula a coprodução de materiais já existentes, proporcionando um processo de autoria docente, na forma como os materiais e informações são adaptados pelos/as professores/as no seu fazer pedagógico. Esse processo só é viável se soubermos quem são nossos alunos, o que precisam aprender e quais as diferentes formas com que podemos ensinar e auxiliá-los a ser sujeitos do seu processo de conhecimento. Para tanto, as ações de curadoria não podem se limitar ao 'garimpo' de atividades na internet. Precisam prever intervenções que explorem os materiais coletados, que precisam ser selecionados, adaptados e tratados, a fim de instigar a curiosidade epistemológica em nossos discentes e promover aprendizagens significativas.

Referências

AMAPÁ.SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Amapaense. Educação Infantil e Fundamental**.2020. Macapá. 2020.p.340 Disponível em https://nte.seed.ap.gov.br/rca/uploads/arquivos/LIVRO_REFERENCIAL_RCA.pdf. Acesso em: 01 mai.2024.

BICHARA, Said. **Recursos digitais de Língua Portuguesa:** análise dos objetos digitais de aprendizagem da plataforma Escola Digital / Said Bichara. – Campinas, SP: [s.n.], 2020. Dissertação de mestrado. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1161626. Acesso em: 01 maio. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 16 mar. 2024.

BHASKAR, Michael. **Curadoria:** o poder da seleção no mundo do excesso. São Paulo: Edições SESC, 2020.

DESCHAINE, Mark E.; SHARMA, Sue Ann. **The Five Cs of Digital Curation:** supporting twenty-first-century teaching and learning. Insight. A Journal of Scholarly Teaching, [on-line], v. 10, n. 1, p. 19-24, set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência:** um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. bras. Estud. Pedagog. (on-line), Brasília, Vol. 97, Núm. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 mar. 2024.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1. Acesso em: 01 mai. 2024.

VICENTINI, Luiza; ZANARDI, Juliene Kely. **Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP.** Palimpsesto, Rio de Janeiro, n. 21, jul.-dez. 2015. p.329-339. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num21/entrevista/Palimpsesto21entrevista01.pdf. Acesso em: 05 mar. 2024. ISSN: 1809-3507

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes é Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC de São Paulo (2005) com estágio de Doutorado na Universidade de Genebra/Suíça. É coordenadora Regional do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada do Ministério da Educação, Educação Infantil. Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Amapá.

E-mail: adelma@unifap.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9888614392602464

Carmen Regina Gonçalves Ferreira é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. É pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI-FURG) e do Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura- (LAPIL-FURG).

E-mail: carmenreginaferreira@yahoo.com.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/6807265265650477

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta Unidade 7, refletimos sobre o tempo – que poderemos organizar em nosso favor com alguma parada para os nossos registros e nossas reflexões, ao usar o tempo "parando um pouco no tempo". Vivenciamos discussões que trouxeram a Organização do Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como algo que precisa ocorrer visando atender às necessidades e expectativas de aprendizagem e à ampliação das práticas de leitura, escrita, oralidade, análise linguística e semiótica pela criança. Em um primeiro momento, pode parecer que tudo cabe na perspectiva dessa organização, visto que são múltiplas as suas finalidades, concepções, estratégias e ações. Contudo, convém ressaltar que, para a primeira etapa do Ensino Fundamental, a referida organização deve ser considerada como um processo contínuo, sequencial e permanente no trabalho pedagógico, e não um simples processo de organização estanque e final.

Foi possível, no percurso de leitura dos textos desta Unidade, compreender que as atividades que organizam o fazer em sala de aula, sejam sequenciais, sejam permanentes, em conjunto com os Projetos Didáticos e as Sequências Didáticas, somados a um trabalho guiado por uma rotina diária, tendem a possibilitar um processo de ensino e aprendizagem eficientes e significativos das práticas de leitura e escrita, porque permitem engajamento e interação contínuos dos principais agentes desse processo, por meio de situações reais e práticas que fazem parte da realidade social das crianças.

Ainda nesse percurso de organização, destacamos a curadoria pedagógica como uma grande aliada do trabalho escolar, não apenas por favorecer o planejamento docente, mas também por contribuir para um bom andamento e seguimento das ações pedagógicas.

Por isso, caros/as colegas formadores/as, diante do que foi posto nos textos aqui apresentados, vale lembrar que nosso trabalho é árduo, mas não impossível, pelo contrário, extremamente possível quando assumimos nosso verdadeiro papel docente e desempenhamos nossas funções com compromisso, competência, intencionalidade, reflexibilidade e amorosidade. Sim, colegas, esses são os principais temperos do trabalho pedagógico com as crianças.

unidade

8

Organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: sequências e projetos didáticos

APRESENTAÇÃO

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes
Carmen Regina Gonçalves Ferreira
Celeste Maria da Rocha
Janaína Soares Martins Lapuente
Patricia Camini

Colega professor/a,

Ao ler esta Unidade 8, você encontrará quatro textos construídos especialmente para dialogar com você. Para isso, buscamos trazer a voz de colegas de três regiões brasileiras (Norte, Nordeste e Sul) para partilhar vivências e experiências que envolvem o trabalho com o ensino da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a Unidade 8 deste Fascículo 4 reuniu temáticas importantes relatadas e descritas em depoimentos sobre interdisciplinaridade, acervo docente, mediação pedagógica e *feedback*, assim como Projetos e Sequências Didáticas, e fecha com reflexões sobre o livro didático como um aliado do fazer pedagógico. Serão, portanto, essas temáticas relacionadas à organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que aqui se apresentam nos quatro textos e que descreveremos brevemente.

O primeiro texto convida você e seus colegas a se debruçar sobre as experiências de quatro professoras que atuam na rede pública de ensino na região Norte do Brasil. Essas professoras, embora reconhecendo os desafios diários de estruturas não ideais, nos inspiram possibilidades para realizar o trabalho com as crianças, provocando-as a participar de atividades de leitura e produção escrita, de análise linguística e semiótica, além de atividades de oralidade, relacionando diversas áreas de conhecimento, entre elas História, Ensino Religioso, Ciências, Língua Portuguesa, numa abordagem que permitiu debater um tema muito necessário e importante: as questões étnico-raciais para o combate ao preconceito na escola.

Você, professor/a, segue aqui como agente principal para dialogar sobre a organização de seu fazer pedagógico, a partir do olhar que lançará sobre os exemplos das diversas materialidades didáticas que compõem o acervo docente, incluindo as dimensões simbólicas imateriais que mobilizamos no processo de mediação entre as crianças e os objetos de conhecimento. É o que aborda o segundo texto: além de evidenciar que os/as professores/as constroem princípios teórico-metodológicos que norteiam seus procedimentos didáticos, demonstra que são esses princípios que permitirão às crianças experiências significativas com a leitura, a produção de textos, a análise linguística e a oralidade. Nessa direção, é apresentada, na cena desse diálogo, a importância da curadoria de materiais e recursos didáticos, assim como é dado destaque à necessidade de os docentes reconhecerem os níveis diferentes e complementares em que o *feedback* específico para a aprendizagem pode atuar durante a mediação pedagógica.

Além dessas discussões, os Projetos e as Sequências Didáticas são tratados de modo que possamos aprofundar e expandir conhecimentos já construídos por você. O terceiro texto, portanto, tem o objetivo de demonstrar as aproximações e distanciamentos entre essas duas modalidades organizativas do trabalho pedagógico. Leva-nos a reviver os

percursos realizados por dois professores da região Nordeste no desenvolvimento de um trabalho com Projeto e Sequência Didática, nos mostrando aspectos que aproximam essas duas modalidades organizativas e aspectos que marcam mais fortemente uma ou outra.

Outro tema muito caro para todos nós, professores/as, são as ferramentas que auxiliam nosso trabalho docente, como o livro didático, que tem um histórico de aliado importante dos/as professores/as ao longo dos tempos. Assim, no quarto texto, buscamos dialogar com uma professora que reflete sobre as discussões em torno dessa ferramenta e que muito nos ajudará a melhor compreendê-lo (o livro didático) como apoio das mediações de nosso fazer pedagógico. Esse texto nos permite enxergar o papel e os limites do livro didático mediante a autonomia docente. Além disso, buscamos destacar que a relação do/a professor/a com o livro didático tem um potencial de curadoria, pois poderá ampliar sua visão sobre o papel do livro didático para a construção de outras modalidades organizativas, como Projetos e Sequências Didáticas, partindo de caminhos orientados por essa ferramenta.

Boa Leitura!

TEXTO 1

Construindo a articulação entre conhecimentos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: movimentos interdisciplinares no fazer docente

Adelma Barros-Mendes
Suzana do Espírito Santo

Contextualizando o tema

Iniciamos este texto com uma breve descrição do planejamento de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Itaubal no Estado do Amapá. Nesse planejamento, a professora apresenta uma proposta de trabalho com Língua Portuguesa, Matemática e Arte, visando as práticas de linguagens: análise linguístico-semiótica (alfabetização) e escrita (compartilhada e autônoma), e elege objetos de conhecimento, descritos no Quadro 1, a seguir, para cada um dos componentes curriculares, com o objetivo de integração entre eles em suas aulas. Segundo dados desse planejamento, a professora Dinamara está sustentada pelo Referencial Curricular Amapaense – RCA (Amapá, 2020), referenciado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Vamos observar o que a professora previu?

Quadro 1 – Recorte do planejamento do 1º ano do Ensino Fundamental

Componente Curricular	Objetos de Conhecimento	Habilidades BNCC (2017) e RCA (2019)
Língua Portuguesa	Construção autônoma e compartilhada do Sistema de Escrita Alfabética e da ortografia. Escrita.	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas. (EF01LP07) Identificar fonemas e suas representações por letras. (EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras [...] gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

Matemática	Contagem de rotina; reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidade, de ordem ou de código para a organização de informações; quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem de um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação.	(EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, e sim um código de identificação de "como" e "quando" os significados numéricos são utilizados no dia a dia, por meio de tecnologias existentes. (EF01MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, por meio de diferentes estratégias, como o pareamento e outros agrupamentos, interpretando argumentos simples baseados em quantidades.
Arte	Materialidade	(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, [...] fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais [...]

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itaubal – AP. Divisão Técnico Pedagógica – Recorte adaptado do planejamento para o 1º Ano, em agosto de 2023, da professora Dinamara Barriga dos Santos.

Ao analisar o recorte do planejamento acima descrito, fica evidenciado que a professora intencionou trabalhar integrando os componentes curriculares. Mas o que levou a professora a fazer essa proposta? Primeiro, porque a abordagem pedagógica interdisciplinar há tempos vem sendo reivindicada, embora ainda seja aplicada de forma bastante fragilizada em muitas práticas escolares, em razão de alguns fatores, como a falta de condições materiais e infraestruturais enfrentada pelos/as professores/as, permanecendo a maioria das salas ainda com um ensino fragmentado e isolado. Segundo, porque o planejamento está explicitamente pautado no RCA, onde se afirma que a "interdisciplinaridade não só permite um trabalho integrado entre as várias áreas do currículo, como também garante ao processo de ensino e de aprendizagem uma dimensão diversificada, estimulando os alunos a pensarem de forma interdisciplinar e global" (Amapá, 2020, p. 159). Essas premissas, somadas às necessidades de aprendizagem das crianças, conduzem a professora a fazer essa escolha em seu planejamento, para desenvolver as habilidades previstas no Quadro 1.

Mas, ao considerarmos as realidades de diversos docentes, que como a professora Dinamara querem que os conhecimentos apreendidos pelas crianças gerem sentido para suas vidas, outra questão se coloca: De que forma esses/as professores/as têm considerado a interdisciplinaridade no seu fazer pedagógico? E frente aos desafios que sabemos que existem, quais são os inerentes ao próprio fazer pedagógico? Quais se apresentam em razão das realidades tão diversas em que atuamos? Nesse sentido, objetivamos, a partir das experiências exitosas de quatro professoras, analisar os trabalhos por elas desenvolvidos, para refletir sobre alguns desses desafios e os fatores que contribuem para a alfabetização e o letramento numa perspectiva interdisciplinar.

Para isso, apresentaremos breves reflexões sobre a abordagem interdisciplinar no fazer docente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir do planejamento e depoimento obtidos com o consentimento de quatro professoras que atuam na rede pública de ensino na região Norte do Brasil, entre elas, a professora Dinamara Barriga dos Santos, que abre para nós suas experiências.

Assim, trazendo a experiência de Dinamara, verificamos que ela não perde de vista o que tem como possibilidade no segmento escolar do 1º ao 5º ano, que é poder trabalhar integrando as áreas do conhecimento, rompendo com a fragmentação. A professora descreve em seu planejamento que irá "Iniciar a aula com acolhimento dos alunos e, após fazer a revisão no quadro dos números de 1 a 10, levará as crianças para a área de recreação (uma área com espaço para correr) para a realização da Cantiga "A galinha do vizinho". A escolha do espaço físico onde ocorrerá a prática desse planejamento demonstra que a professora, ao perceber que a sala de aula não seria adequada para a atividade planejada, já prevê uma alternativa para enfrentar esse desafio estrutural.

Nessa atividade, cada criança cantaria e demonstraria com os dedinhos a quantidade de "ovos", à medida que fosse cantando a cantiga. Realizada essa etapa, o próximo caminho planejado pela professora seria desenvolver um "trabalho acompanhado", em que as crianças receberiam atividades em que "leriam frases e pequenos textos, completando os espaços em branco com palavras e números" cantados na musiquinha durante a brincadeira na aula externa à sala, na área de recreação. Assim, verificamos que as crianças puderam trabalhar ao mesmo tempo com as características do Sistema de Escrita Alfabética e da textualidade, já que a atividade estava contextualizada, numa situação de produção que fazia sentido para elas, em um trabalho coletivo de escrever a cantiga.

Nesse percurso, os componentes Matemática e Língua Portuguesa caminham imbricados, de modo que as crianças desenvolvem habilidades de leitura e escrita de palavras e números ao mesmo tempo em que "Identificam a regularidade de sequências e determinam os elementos ausentes na sequência". Em outros termos, as crianças são levadas a reconhecer que os números podem expressar a contagem, usada nas situações do dia a dia, e se apresentar em números e palavras. Após esse momento, ela prevê que sejam construídas "dobraduras da galinha para colar na atividade proposta", momento em que o componente Arte se insere na atividade, culminando numa atividade prazerosa e divertida, em especial pelas dobraduras que construíram e que permitiram às crianças enxergar sentido no que realizaram.

A partir desse trabalho da professora Dinamara, vale lembrarmos que, já em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil,1997, p.41) em sua Introdução, explicitaram que "cabe à escola o propósito de possibilitar aos alunos o domínio de instrumentos que os capacitem a relacionar conhecimentos de modo significativo". Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) relembra que é importante "contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias [...] para conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas", e dar a liberdade de se "decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares" (Brasil, 2017 p.16)

O trabalho da professora Dinamara nos mostra ser possível estabelecer conexões entre os componentes curriculares, criando significado para a aprendizagem das crianças. Ou seja, permite às crianças uma melhor compreensão dos objetivos das atividades, além de motivá-las e envolvê-las nesse aprendizado ao trazer, para o processo de ensino, a

ludicidade, por meio da brincadeira que favoreceu algumas habilidades previstas tanto na BNCC (2017) Como no RCA (Amapá, 2020), conforme descritas no Quadro 1, para os três componentes curriculares.

Um outro trabalho que corresponde a essa abordagem interdisciplinar pode ser observado no planejamento e depoimento da professora Luana Patrícia Costa Freitas, que atua no município de Belém, na Escola Municipal Alana de Souza Barboza, e no município de Ananindeua, na Escola Municipal Manoel Fernandes de Oliveira. As descrições que se seguem são de exemplos do trabalho com uma Sequência Didática (SD) interdisciplinar desenvolvida por ela, com o 2º ano do Ensino Fundamental.

Segundo a professora Luana Freitas, a SD teve como ponto de partida a leitura da história do livro ***A cesta de Dona Maricota***, de Tatiana Belink. Um livro em versos e rimas, em que os alimentos que compõem a cesta chegam da feira e disputam as vantagens nutritivas entre si, para mostrar qual é o mais nutritivo. Nessa SD, além da leitura oralizada, explorando as rimas e a compreensão leitora, a professora trabalhou com o gênero textual notícia, que tratava do aniversário do Mercado Ver-o-Peso. Nas demais etapas da SD, ela desenvolveu uma série de outras atividades interdisciplinares, envolvendo Língua Portuguesa, História e Ciências.

A terceira proposta interdisciplinar é o trabalho da professora Benedita Queiroz, professora do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Amapá. O planejamento da professora foi desenvolvido a partir do tema "trabalhando a literatura infantil antirracista". Nessa aula, a professora conseguiu explorar o campo da literatura a partir do livro de Rodrigo França, ***O pequeno príncipe preto***, e do livro de Graça Lima, ***Abaré***. Foram realizadas atividades, como rodas de conversas a partir de relatos de experiências vividas pelos alunos, brincadeiras de acordo com a literatura proposta, estudo e apresentação sobre as culturas negra e indígena, todas discutindo a importância do combate ao racismo dentro e fora da escola.

O último relato, que também nos demonstra um caminho interessante de trabalhar de forma significativa o processo de alfabetização e letramento por meio da interdisciplinaridade, é o trabalho da professora Elizabeth Cristina Domingos da Câmara Rabelo. A professora é formada em Pedagogia e atua na Escola Lauro Chaves em Belém, Mosqueiro (PA). No seu trabalho, observamos a interdisciplinaridade a partir do projeto realizado com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, com a temática "água".

A professora realizou a atividade em cinco momentos: o primeiro momento foi destinado à sensibilização para o tema do uso da água potável, a partir de uma conversa informal sobre a leitura de uma notícia postada em um perfil do ***facebook*** chamado "web notícias Mosqueiro", seguido de uma produção escrita com frases de alerta sobre o desperdício de água.

Nessa atividade, a leitura e a produção escrita se apresentaram na habilidade que articula essas duas práticas de linguagem. A situação de comunicação, o tema e a finalidade foram definidos e, em seguida, foi solicitada aos alunos a produção do gênero textual cartaz de campanha de conscientização, a partir da escrita de "frases de alerta sobre desperdício de água". Com essa atividade, a professora trabalhou a habilidade (EF12LP12), que favorece os alunos a escreverem, em colaboração com os colegas e com a ajuda da professora, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, entre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (Brasil, 2017).

No segundo momento, a professora orientou uma pesquisa bibliográfica por meio da ferramenta de busca do ***Google***, incluindo matérias jornalísticas, textos instrucionais ou outros gêneros que versassem sobre desperdício de água e o uso da água no cotidiano. Com essa atividade, a professora favoreceu o desenvolvimento da autonomia dos alunos para realizar pesquisas no ciberespaço e fazer a seleção orientada sobre quais textos deveriam ser escolhidos entre os vários que iriam encontrar na internet. Com isso, temos o trabalho com a produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) e com a escrita colaborativa.

No terceiro momento, de posse dos materiais de pesquisa, os alunos aprofundaram o conhecimento sobre o tema por meio da leitura, para seguirem à etapa de elaboração de projeto de uso sustentável da água. O quarto momento, por sua vez, foi destinado ao desenvolvimento de oficinas, para que os alunos desenhassem invenções que a seu ver pudessem contribuir para o uso responsável da água. No quinto momento, os alunos construíram as maquetes de seus projetos e demonstraram os seus usos no pátio da escola, como a confecção de um filtro de água caseiro, acionando, com o componente Ciências, a habilidade (EF05CI04), que visa "Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos" (BRASIL, 2017).

Observamos que as atividades realizadas pelas quatro professoras são exemplos exitosos de um trabalho com os componentes que organizam o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sustentado por estudos e por documentos oficiais, entre eles, a BNCC (2017) e os referenciais estaduais, como no exemplo da professora Dinamara que abre este texto. As práticas pedagógicas aqui descritas evidenciam um fazer pedagógico pautado na interdisciplinaridade, conceito que será um tanto mais ampliado, ainda trazendo, como pano de fundo, essas experiências das quatro docentes.

A interdisciplinaridade no fazer docente: dialogando com o conceito

As descrições das experiências das professoras, apresentadas anteriormente, trazem a compreensão de que os conhecimentos construídos e tratados de forma não fragmentada favorecem e agregam sentido à aprendizagem das crianças. Por isso, direcionam para a discussão de uma abordagem interdisciplinar, uma vez que as ciências dialogam entre si e se integram. Assim, para somar outras reflexões sobre interdisciplinaridade àquelas aqui propostas, julgamos importante dialogarmos com Ivani Fazenda e Hilton Japiassu, que vêm se mostrando, desde os anos de 1970, expoentes dessa temática. Fazenda (2014, p. 9) nos lembra que

> *Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores, seu aspecto Humano!!!!!*

Por sua vez Japiassu (1976), em obra clássica, nos aponta que, para nos reconhecermos frente a um empreendimento interdisciplinar, precisaremos observar se tal empreendimento conseguirá envolver "os resultados de várias especialidades", ao mesmo tempo em que também precisará

> *tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados (Japiassu, 1976, p. 75).*

Em direção semelhante, Santomé (1998, p. 79) frisa que o importante é explicar e demonstrar que existem informações, conceitos, metodologias etc. "que são úteis e têm sentido em mais de uma disciplina, algo que qualquer história da ciência e da tecnologia pode mostrar profusamente". A autora considera, ainda, que a interdisciplinaridade deve ser pautada a partir da prática e que, para isso, é necessária a busca por experiências situadas na realidade e, a partir delas, ponderar as possibilidades, possíveis limitações ou dificuldades. Dessa maneira, portanto, o fazer docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental poderá ser planejado, considerando essa realidade em que os discentes estão inseridos. Assim, tendo em conta que as reflexões desses teóricos deixam evidente que o que foi realizado pelas quatro professoras não foi intuitivo, mas apoiado teoricamente, discutiremos outros momentos dessas experiências, retomando, com mais detalhes, os trabalhos.

Vamos, por ora, descortinar um pouco mais a experiência com a SD realizada pela professora Luana, que partiu do livro ***A Cesta da Dona Maricota***. Nessa experiência, conforme explicitado anteriormente, a interdisciplinaridade é marcada pelo diálogo com os componentes curriculares Língua Portuguesa, História e Ciências, a partir de uma notícia publicada no portal eletrônico de notícias "g1 Pará", do dia 27/03/2023, intitulada "Ver-o-Peso: a maior feira a céu aberta da América Latina completa 396 anos". Em seu depoimento, a professora utilizou estratégias de leitura que dizem respeito à recuperação do contexto de produção, quando explicita que, primeiramente, apresentou o livro aos alunos, explorou a capa e interagiu com a turma, demandando conhecimentos prévios acerca da obra, autoria e leitura das imagens da capa; depois, trabalhou o desenvolvimento de inferências, solicitando que as crianças inferissem a partir da capa, por antecipação, o que seria tratado na história, bem como o levantamento de questões que levassem ao levantamento de hipóteses.

Os próximos passos foram "a leitura da história e, após isso, a retomada da história com perguntas orais aos alunos" e, depois, a realização de um "glossário com palavras do texto" (a partir da localização de palavras que eram desconhecidas pelas crianças). Desse modo, no momento subsequente, a proposta foi a de escreverem um bilhete, como se fossem a dona Maricota da história escrevendo para seu marido, avisando que foi à feira. Com isso, a proposta da atividade foi realizar uma produção textual coletiva. Nessa etapa da SD, verificamos que a professora encaminhou o trabalho com "escrita autônoma e compartilhada", favorecendo o desenvolvimento da habilidade de planejar e produzir bilhetes, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa (embora ficcionalizada, como se fossem Dona Maricota escrevendo ao seu marido).

Considerando essa situação de comunicação, o gênero fora definido em sua forma de composição/estrutura (bilhete, texto curto utilizado em situações de comunicação informal) e nas demais dimensões ensináveis que foram acionadas, como o tema/assunto (um comunicado de Dona Maricota a seu marido, avisando que fora à feira) e a finalidade do texto (Escrever para quê? Para avisar/comunicar a ausência de Dona Maricota quando o marido chegasse em casa). Além disso, outras informações se apresentaram na construção do bilhete, por exemplo, a necessária adequação da linguagem aos locutores previstos (Dona Maricota escrevendo a seu marido), ou seja, o estilo do gênero deve considerar a interação entre duas pessoas que têm intimidade. Portanto, nesse caso específico, seria considerar a relação entre os interlocutores, marido e esposa, sem nenhum grau de formalidade.

A professora seguiu com a SD, propondo novamente a escrita de um bilhete pelos alunos para "dona Maricota", convidando-a para comer uma salada de frutas. E, por fim, no momento de fechamento, propôs que fizessem uma salada de frutas para degustarem. Para essa etapa da SD, a professora explorou o gênero textual receita culinária, por meio do registro coletivo dos ingredientes e, após, a apresentação do modo de preparo da receita "salada de frutas". Ou seja, a professora, que na etapa anterior trabalhou com a prática de linguagem Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) e o objeto de conhecimento "Compreensão leitora e Formação de leitor", aqui tem por foco novamente a Escrita (compartilhada e autônoma), a fim de desenvolver o trabalho com o campo da vida cotidiana, com o foco na prática de linguagem: análise linguística/semiótica (alfabetização).

Segundo seu depoimento, no momento da aula em que trouxe a notícia sobre o aniversário do Ver-o-Peso, ela fez a leitura da notícia para os alunos e, em seguida, explorou as informações a partir de perguntas orais, tecendo um diálogo com as vivências dos alunos no espaço da feira. Trabalhou, assim, a habilidade (EF02HI03), do currículo de História, que visa "Selecionar situações cotidianas que remetem à percepção de mudança, pertencimento e memória", favorecendo a construção do pertencimento enquanto sujeitos que fazem parte do ambiente da cidade e buscam respostas para perguntas como: Vocês já foram ao Ver-o-Peso? Que tipos de alimentos costumam comprar? Por meio dessa última pergunta, a professora propôs a construção de uma lista de frutas e tipos de peixes que os alunos podem encontrar na feira do Ver-o-Peso. Com isso, traçou um diálogo interdisciplinar com Ciências (EF02CI04), relacionando a tarefa à realidade em que vivem os alunos, com a descrição das características de plantas e de animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano.

Com o desenvolvimento dessa atividade, a professora construiu um aprendizado a partir de fatos do cotidiano, demonstrando, portanto, que um processo de ensino e de aprendizagem que interrelaciona saberes tende a favorecer a formação para a cidadania, porque é reflexivo e faz sentido para a vida das crianças que moram em Belém e têm no espaço do Ver-o-Peso, nos peixes e nas frutas que lá são encontradas, sua identidade.

Essa integração, preconizada pela BNCC (2017), é contemplada ao ser planejada no ciclo de alfabetização, contextualizando as atividades de leitura e de escrita, tal como foram propostas e executadas também pelas outras docentes, a exemplo da proposta desenvolvida pela professora Benedita Queirós, descrita anteriormente. Ela fez uma abordagem interdisciplinar a partir da Lei 10.639/2003, que institui o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Nessa proposta, a atividade foi finalizada com a confecção de bonecos de príncipes negros e princesas negras pelos alunos. A interdisciplinaridade foi construída a partir do desenvolvimento das habilidades de Língua Portuguesa, seguindo com as habilidades dos componentes curriculares História e Ensino Religioso, a saber, EF01HI-LP03, que orienta "compreender as diversas formas de organização dos grupos sociais, em seus estados ou municípios", e EF01ER04, que direciona a "valorizar a diversidade de formas de vida" (Brasil, 2017).

Nesse viés, Silva (2024) argumenta que o debate sobre a interdisciplinaridade no contexto escolar deve ser feito, e, especificamente no ciclo de alfabetização, não pode ser confundida com uma nova disciplina, ou algo nessa perspectiva; tão somente tem por objetivo facilitar o trabalho pedagógico. Para tanto, é preciso entender que ela acontece quando compreendemos que as disciplinas conversam entre si.

Em outros termos, podemos trabalhar com o ensino da leitura e da escrita das crianças, não somente atentando para o currículo de Língua Portuguesa, mas entrelaçando-o a outros componentes curriculares. Reiteramos, ainda, que esse ensino poderá ocorrer em espiral, considerando os anos da primeira etapa do Ensino Fundamental, conforme vemos no planejamento para o 1º ano da professora Dinamara, que segue uma progressão ao trabalhar práticas de leitura e oralidade, abrindo caminho para que elas sejam ampliadas e consolidadas nos anos seguintes (do 2º ao 5º).

Nos planejamentos e depoimentos explorados neste texto, é possível identificarmos que a organização das aulas destaca, como um de seus objetivos, a construção da relação entre a aprendizagem da escrita e da leitura e os conhecimentos das outras esferas do saber, como Ciências, História, Arte, por exemplo. Essas opções das quatro professoras vão ao encontro das ideias de Paulo Freire (1987) quanto à interdisciplinaridade, que, para ele, é um processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito, com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com a cultura.

Esse processo ficou evidente nas experiências da professora Dinamara Barriga ao integrar Língua Portuguesa, Matemática e Arte; na proposta desenvolvida pela SD da professora Luana Freitas, quando interrelaciona Língua Portuguesa, História e Ciências; e, finalmente, no planejamento da aula da professora Benedita Queiroz, em que a Literatura Infantil favorece a discussão acerca das questões histórico-sociais, fomentando o letramento racial. Desse modo, a interdisciplinaridade se efetiva como uma forma de sentir e perceber o mundo, e estimula o sujeito do conhecimento a aceitar o desafio de sair de uma "zona de conforto" (Fazenda, 2008), sendo, por isso, uma prática desafiadora, porém necessária e possível.

Para finalizar, convém dizer, ainda, que o trabalho interdisciplinar desenvolvido pelas professoras, independente de ano ou segmento, evidencia a oportunidade de repensarmos a nossa prática pedagógica em razão do momento e objetivo estabelecidos para determinada atividade, além de permitir aos alunos uma maior interação e compreensão do mundo que os rodeia.

Em síntese

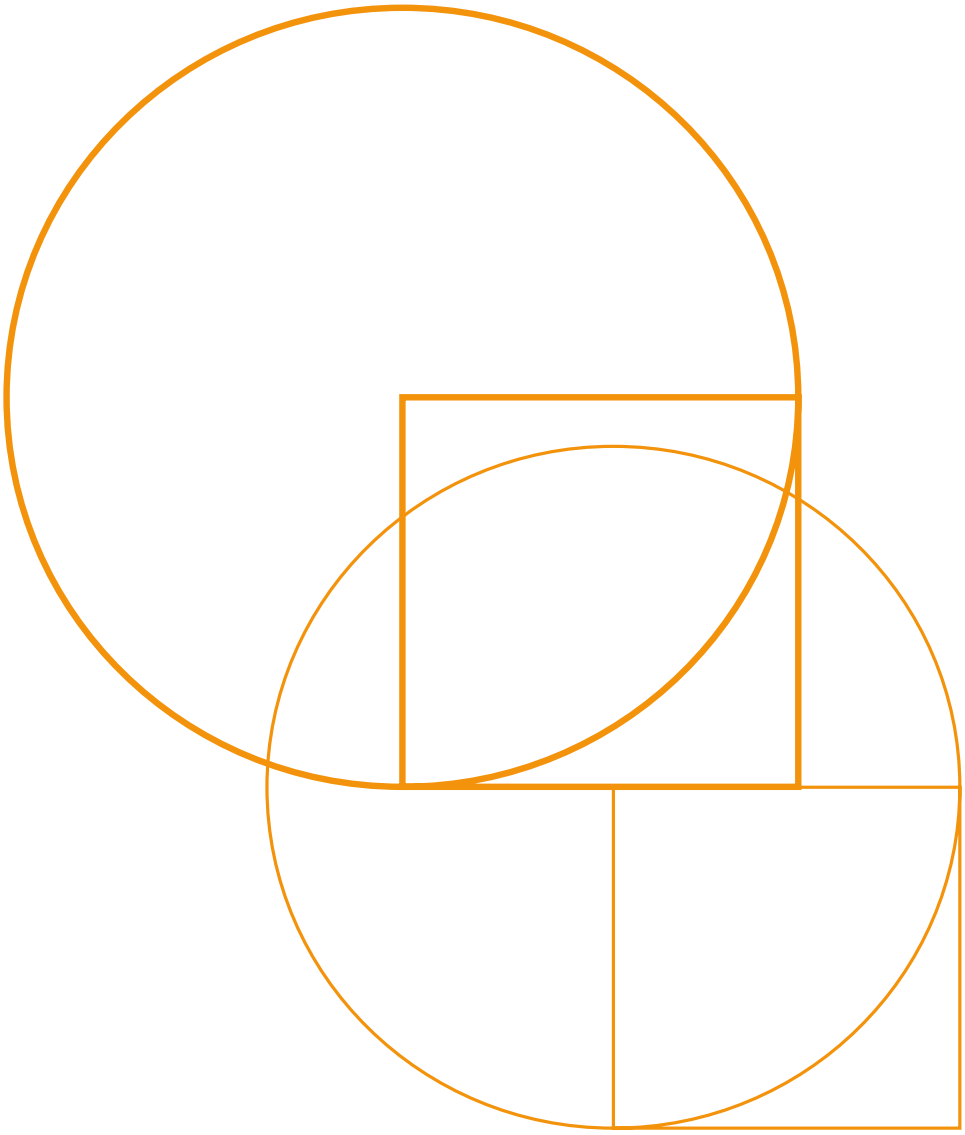
Nos exemplos de propostas de ensino explorados neste texto, a partir de planejamentos e depoimentos das professoras, foi possível perceber o que Fazenda (2008) concebe como efetividade da interdisciplinaridade, uma vez que possibilitaram o aprendizado da leitura e da escrita a partir de atividades práticas, sustentadas nessa perspectiva. Nesse sentido, a autora destaca que a interdisciplinaridade pode ser vista como uma atitude de ousadia e busca do conhecimento e, conforme observamos, as professoras assumiram essa postura.

Portanto, pautar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita por uma perspectiva interdisciplinar, que incorpore os conhecimentos de diferentes especialidades/áreas, apesar dos variados desafios frente às realidades diversas de nossas escolas e à heterogeneidade inerente de toda sala de aula, potencializa o desenvolvimento de diversas habilidades pelos alunos, como observamos nas experiências exitosas aqui trazidas.

Por tudo isso, destacamos que a interdisciplinaridade, concebida aqui como um diálogo entre os componentes curriculares e considerada na relação dos sujeitos com o contexto, com a realidade e com a cultura, tem papel fundamental na formação do sujeito crítico e

reflexivo, que discute sobre questões históricas, culturais e raciais (como fez a professora Benedita Queiroz), sobre sustentabilidade e consciência ambiental (presentes na descrição da professora Elizabeth Domingos), sobre construção de identidade e pertencimento, a partir do patrimônio histórico (como desenvolveu a professora Luana Freitas) e sobre expressão mediada pela arte (como propôs a professora Dinamara Barriga). Todos esses conhecimentos são relacionados às práticas de leitura e de escrita no componente curricular voltado ao ensino de Língua Portuguesa.

Dessa forma, o trabalho pedagógico se enriquece a partir da dinâmica da articulação entre os conhecimentos de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências da Linguagem. O resultado positivo dessa abordagem se refletirá no aluno, que será capaz não somente de "ler e escrever" as letras grafadas nos seus materiais didáticos, mas também de realizar a leitura do mundo em que vive, conforme muito bem nos ensina, sempre, Paulo Freire (1987).



Referências

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense.** 2020. Disponível em: https://nte.seed.ap.gov.br/rca/uploads/arquivos/3_ENSINO_FUNDAMENTAL.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em 18 mar. 2024.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acessado 05 de mar.2024.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** Didática e Prática de Ensino. Texto complementar ao apresentado no ENDIPE-2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22623/16405. Acesso em 20 mar. 2024.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **O Que é interdisciplinaridade?**/ (org.). — São Paulo : Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

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

SILVA, P. R. G. da. **A importância da interdisciplinaridade no processo de alfabetização.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 13, n. 3, p. 1176–1186, mar. 2024. Disponível em https://periodicorease.pro.br/. Acesso em: 29 mar. 2024.

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes é Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC de São Paulo (2005), com estágio de Doutorado na Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation da Universidade de Genebra/Suíça. É coordenadora Regional do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada do Ministério da Educação, Educação Infantil. Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Amapá.

E-mail: adelma@unifap.br

Lattes**:** http://lattes.cnpq.br/9888614392602464

Suzana Pinto do Espírito Santo é Doutora em Letras, na área de estudos linguísticos, pela UFPA (2023), e Mestre em Letras pela UFAM (2014). Integra a equipe pedagógica no programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Leitura e Escrita na Educação Infantil – Região Norte), vinculado ao Ministério da Educação. Professora do quadro efetivo da Universidade Federal do Amapá, é vinculada ao Curso de Letras – Português e Francês.

E-mail: suzana@unifap.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/680981246098905

TEXTO 2

O acervo docente e a mediação pedagógica: discutindo o papel da curadoria das materialidades e do feedback para a aprendizagem na alfabetização

Patrícia Camini
Gilceane Caetano Porto

Contextualizando o tema

A alfabetização é um processo complexo, que exige dos/as professores/as uma organização meticulosa do trabalho pedagógico. Ao longo do seu desenvolvimento profissional, docentes constituem progressivamente linhas de atuação a partir de princípios teórico-metodológicos. Pensando nisso, que princípios orientam o estabelecimento de rotinas produtivas na sua sala de aula para que a alfabetização aconteça? Como você seleciona os materiais didáticos para o planejamento de uma rotina produtiva? Que critérios utiliza para perceber as potencialidades do seu acervo docente e o da instituição em que trabalha? De quais procedimentos didáticos você não abre mão ao organizar a mediação pedagógica?

Esses questionamentos fornecem pistas de como o trabalho docente é dinâmico e exige flexibilidade, tendo em vista que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem na interatividade entre sujeitos diversos. Por isso, as aulas precisam ser arquiteturas provisórias, uma vez que combinam elementos heterogêneos (Meirieu, 2005). É nesse espaço de combinação de elementos heterogêneos, que vão desde as materialidades didáticas que compõem o acervo docente até as dimensões simbólicas imateriais mobilizadas na mediação entre os estudantes e os objetos de conhecimento, que o/a professor/a reinventa materiais e formas de intervenção na aprendizagem. Diante da reinvenção constante dessa cultura material escolar, você já se perguntou que critérios utiliza para perceber o valor pedagógico nos materiais?

Ao selecionar, filtrar e (re)combinar diferentes materiais didáticos com intencionalidade no seu planejamento, os docentes podem transformar esses materiais em ferramentas valiosas para a aprendizagem. Para ampliar essa discussão, este texto apresenta subsídios para pensar as relações entre acervo material docente, curadoria e mediação pedagógica em articulação com as especificidades da docência na alfabetização.

Acervo material docente: o papel da curadoria na organização das materialidades para a alfabetização

Toda profissão costuma ter uma relação complementar com suas ferramentas de trabalho, uma vez que elas interferem na qualidade do trabalho e na segurança com que as atividades são executadas. Na história da alfabetização, o ensino da leitura e da escrita sempre aparece em contextos em que docentes e estudantes se relacionam por meio de materialidades, quer sejam alfabetos em tábuas de argila, quer sejam silabários grafados em madeira, papel, lousa, cartilhas ou livros. Se em outros tempos a alfabetização ocorria em cenários de escassez na variedade de materiais, atualmente o cenário é outro. Em vez de a alfabetização ser guiada apenas pela cartilha ou pelo livro didático, os discursos contemporâneos convocam professoras/es a customizar o seu modo de alfabetizar com método (Soares, 2016), articulando saberes disciplinares, saberes didáticos dos conteúdos e saberes experienciais (Tardif, 2014).

Para essa finalidade, os/as professores/as dispõem de formas cada vez mais facilitadas de acesso a novos materiais e exemplos de atividades práticas compartilhadas nas redes sociais. Por isso, é essencial o estabelecimento de critérios para navegar no excesso de informações disponíveis e realizar decisões pedagógicas em termos de aquisição, armazenamento, reprodução e adaptação, por exemplo.

Nesse sentido, vamos chamar de ***curadoria pedagógica*** a ação crítica contínua de gestão e articulação de materialidades disponíveis no acervo docente e direcionadas a contextos de aprendizagem. A curadoria pedagógica se diferencia da simples atividade de armazenar materiais. Na curadoria, o/a professor/a faz uma ação inicial de colecionador, a qual é desdobrada em outras ações, à medida que emprega conhecimento, tempo e energia para avaliar semelhanças e diferenças, reconhecendo singularidades em determinados materiais para decidir o que irá compor ou não o seu acervo. Portanto, a curadoria é essencial para que o acervo se mantenha relevante e com qualidade ao longo do tempo. Como afirma Camini (2022, p. 104-105):

> *[...] as professoras colocam em funcionamento processos de curadoria das materialidades que compõem os seus acervos, inventariando o que precisam para cada aula, para necessidades específicas de aprendizagem, para aquisição comercial ou produção própria, para reestruturar o que não funcionou como esperado, para testar uma novidade recomendada, entre outras possibilidades.*

Pensando na curadoria pedagógica para a composição de acervos materiais de qualidade para a alfabetização, esta seção apresenta critérios que podem auxiliar os/as professores/as a analisar, selecionar, produzir e avaliar alguns materiais didáticos. Considerando os limites deste texto, o foco estará na diversidade de apresentações do alfabeto e em um conjunto de materiais didáticos que pode apoiar a progressão do ensino da leitura com autonomia pela criança.

Materiais didáticos: questões conceituais

Ao conversar com professores/as ou ao ler textos acadêmicos, é comum encontrarmos uma flutuação de sentidos no uso de alguns termos, como material didático, material pedagógico, material educativo, recurso didático, recurso pedagógico e recurso educativo, para se referir a materialidades utilizadas em situações de ensino e aprendizagem. Em geral,

esses termos são utilizados como sinônimos, mas temos percebido, também, preferências por termos, como pedagógico e educativo, para afastar um suposto valor menor ou potencialidade mais limitada que poderia ser atribuída a um material adjetivado como didático. Para alguns, ***material didático*** parece evocar uma imagem de docência meramente aplicacionista de conteúdos expostos em estruturas sequenciais, definidas sem análise contextual das aprendizagens da turma.

Olhando por outra perspectiva, damos preferência ao termo material didático neste texto, porque ele auxilia a delimitar a especificidade dos materiais que são concebidos para uso em situações em que há trabalho docente para mediar aprendizagens. Já os termos pedagógico e educativo são mais amplos e podem ser associados a materiais que não necessariamente precisam dos saberes profissionais dos/as professores/as para que atinjam adequadamente as suas finalidades. Nesse panorama, o termo ***didático*** nos parece mais preciso, embora seja evidente que a ação didática intermediada com apoio do material também concretize os princípios educacionais e pedagógicos do professor.

Os materiais didáticos são originalmente estruturados para fins didáticos, objetivando facilitar o processo de aprendizagem pelo que apresentam. Já os recursos didáticos são aquelas materialidades que foram redirecionadas para a finalidade didática no planejamento docente, mas que apresentam originalmente outra função[1]. A Figura 1, a seguir, mostra exemplos de material didático (à esquerda) e de recurso didático (à direita), utilizados com o mesmo objetivo: identificar a quantidade de sílabas das palavras.

Figura 1 - Exemplos de material didático e de recurso didático

Fonte: LÁPIS – Laboratório de Alfabetização da FACED/UFRGS (acervo).

Em relação aos materiais didáticos, eles também podem ser analisados quanto ao modo de produção em três categorias: comercial, artesanal e híbrido. O material comercial apresenta alto grau de refinamento em ***design*** e acabamento, incompatível com produção artesanal caseira, e é produzido para comercialização em larga escala. Por sua vez, o material artesanal geralmente é produzido para uso pessoal, com o uso de ferramentas manuais, e está sujeito a um grau maior de imperfeições no ***design*** e no acabamento do que um material comercial. Já o material híbrido é produzido artesanalmente, mas com muito refinamento em ***design*** e acabamento, com a finalidade de comercialização em pequena escala.

[1] Essa classificação é uma proposição para estimular a resolução de problemas teóricos decorrentes da polissemia envolvida no uso indiferenciado dos termos material e recurso, assim como no uso dos termos educativo, pedagógico e didático.

Outro critério de análise das materialidades estruturadas com fins didáticos se refere ao grau de autoria envolvida na concepção, podendo ser de domínio público, autoral ou híbrido. O material é identificado como de domínio público quando os aspectos de concepção e funcionamento que mais o identificam circulam na cultura escolar há muito tempo, tendo sido perdida a sua fonte original, podendo apresentar-se novamente com *layouts* ou temáticas personalizadas. Diferentemente, o material autoral combina elementos já conhecidos da cultura escolar para alçar uma nova finalidade ou agregar novos elementos aos já conhecidos, sem gerar identificação imediata com outro material de domínio público. Por sua vez, o material híbrido apresenta aspectos de concepção e funcionamento de domínio público na cultura escolar, mas insere novo mecanismo ou introduz alguma novidade pontual de aperfeiçoamento ou de adaptação a outro objetivo que ainda não seja de uso corrente.

Os materiais didáticos são estruturas de aprendizagem que, de alguma forma, acumulam a historicidade das gerações precedentes. Por isso, os materiais devem ser revisados e atualizados, conforme os conhecimentos nos diferentes campos de saber avançam, e devem ser considerados como estruturas flexíveis à mediação docente. Do mesmo modo, o docente também precisa avaliar a pertinência do uso do material para cada objetivo, pois apresentar, exemplificar e orientar, por exemplo, são ações que nem sempre se beneficiam das mesmas representações, destaques e ordenações de um mesmo material didático.

O trabalho docente na alfabetização se beneficia do uso combinado tanto de recursos didáticos quanto de materiais didáticos, pertencentes às diferentes categorias elencadas anteriormente. Os desafios de atendimento à diversidade de conhecimentos dos alunos implicam a necessidade de amplo arsenal de materialidades para um ajuste pertinente entre as necessidades de aprendizagem e as particularidades de cada objeto de conhecimento. Na mesma direção argumenta a professora Elaine Lembeck, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre:

> Pouco resolve utilizar sempre o mesmo material com todos. Pior ainda se forem utilizados materiais mais adequados para o nível alfabético com crianças que escrevem de forma pré-silábica. Tudo o que eu tenho é necessário, pois sempre tem algum aluno que precisa. Poderia parecer irrelevante no 2º ano ter algo que ajuda a fazer o traçado das letras, mas todos os anos recebo algum aluno que mal segura o lápis (Relato da professora Elaine Lembeck, 2024, s/p - documento não publicado).

O depoimento da professora Elaine reflete como o seu acervo se relaciona à sua perspectiva de trabalho na alfabetização, que visa garantir o direito às aprendizagens, sem deixar nenhum aluno para trás. Nesse sentido, a diversidade e a flexibilidade são fundamentais no uso desses materiais, para que o trabalho na alfabetização considere como básico o seguinte princípio: se as crianças sempre apresentarão heterogeneidades de diferentes ordens, as aulas também precisam ser planejadas de forma heterogênea (Anijovich, 2014).

Compondo acervos de qualidade: algumas especificidades didáticas

Para compreender o princípio alfabético, as crianças precisam se apropriar de um sistema de convenções, não natural, construindo pontes entre representações visuais de letras e representações sonoras de fonemas. Considerando que esse sistema de convenções é composto por características bem estruturadas e que a ortografia em

Língua Portuguesa é semitransparente, Soares (2016, p. 340-341) argumenta que "[...] são adequados procedimentos de ensino explícito, isto é, direcionados por objetivos prefixados, orientação direta e permanente, apoio e ajuda, com fundamento sobretudo no paradigma fonológico".

Nesse sentido, o acervo docente deve ser rico em materialidades que possam generosamente tornar concreto e visual o que ainda não foi construído como abstração, facilitando a interrogação coletiva da base fonológica da língua e sua relação com o Sistema de Escrita Alfabética. Ao olhar do curador, cabe detectar equívocos na transposição didática ou no excesso de informações secundárias para representar uma ideia, uma vez que podem sobrecarregar a memória de trabalho, desviando o foco do processamento cognitivo das informações mais relevantes. Esse olhar deve ser bem criterioso quando se trata da análise dos alfabetos, pois, muitas vezes, esses materiais podem apresentar excesso informacional.

É interessante que o acervo docente tenha diferentes tipos de apresentação das letras do alfabeto, inclusive para o trabalho com turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental que ainda tenham crianças não alfabetizadas. Além do alfabeto para fixação na parede, podemos sugerir outras possibilidades para compor acervos de qualidade, como o alfabeto com bolsos transparentes para abrigar objetos ou imagens, as letras móveis, as letras que apresentam setas numeradas para a aprendizagem do traçado, os cubos com as letras do alfabeto, os jogos que associam letras a articulemas e os livros de alfabeto.

Sugerimos alguns princípios didáticos que podem auxiliar na análise e produção de materiais didáticos que apresentem o alfabeto: 1) priorizar as letras de imprensa maiúsculas, sem serifas, no alfabeto de parede principal, quando o perfil da turma na aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética for iniciante; 2) direcionar a atenção para informações prioritárias nas escolhas de ***design*** dos materiais, atentando para o alinhamento e a hierarquia entre informações; 3) usar cores com intencionalidade didática, como o destaque das vogais em vermelho; 4) usar o alfabeto de referência coletiva também como fonte de informações sobre quantificação e síntese silábica, para desenvolvimento inicial da leitura; 5) variar a presença de diferentes tipos de alfabeto na sala, diversificando e ampliando informações, conforme a progressão de aprendizagens da turma.

À medida que a criança desenvolve habilidades de leitura e escrita, o/a professor/a deve escolher materiais que desafiem a criança cada vez mais. Com a ampliação do vocabulário e o uso cada vez mais automatizado do princípio alfabético na leitura, a criança passa a dispensar o esforço de atenção consciente e constitui um léxico mental ortográfico. Isso permitirá que ela reconheça um grande volume de palavras de forma rápida, liberando carga cognitiva para que o foco atencional seja o gerenciamento da própria compreensão leitora.

Para favorecer a progressão da leitura, incluindo a atenção às especificidades da fluência de leitura, como a automaticidade, a precisão e a prosódia, sugerimos, a seguir, um conjunto de materiais didáticos[2] com potencial para serem inseridos, com boas mediações docentes, em contextos significativos de aprendizagem.

2 Professor/a, você pode realizar o download gratuito de alguns jogos e materiais didáticos mencionados neste texto no site do projeto LÁPIS - Laboratório de Alfabetização da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: https://www.ufrgs.br/lapis/downloads/

- **Para leitura de palavras:** 1) *preguicinha* (material Freinet): ficha com uma abertura lateral para revelação de palavra escondida; 2) cartelas ou roletas com personagens variadas e diferentes fichas com adjetivos para que a criança leia e escolha características para sua personagem.
- **Para leitura de frases:** 1) fichas com uma imagem representando uma cena e três frases semelhantes, apenas com alteração nas palavras finais. A criança deve ler as frases e interpretar qual delas corresponde mais fielmente à imagem. Como apoio à leitura, as sílabas ou as palavras podem ser destacadas, alternando duas cores diferentes; 2) kit com fichas mostrando a capa de um gibi e frases para interpretação como verdadeiras ou falsas, conforme a imagem da capa.
- **Para a leitura de pequenos textos:** 1) parlendas fatiadas: apresenta cada verso de uma mesma parlenda em uma ficha diferente para que a criança leia e ordene corretamente; 2) cartelas com diálogos entre dois personagens, em que as falas de cada personagem são demarcadas por uma mesma cor. Cada criança ganha um bracelete de papel com a cor de cada parte do texto que ela deverá ler em dupla.

Entre o 3º e o 5º ano, é esperado que as crianças aprofundem as habilidades de fluência e compreensão leitora, e que se preocupem também com a leitura expressiva, com a entonação adequada ao conteúdo e à pontuação, conseguindo ler nas diferentes fontes em que o alfabeto possa se apresentar nos materiais escritos. No entanto, sabemos que há crianças que, por motivos diversos, ainda precisam do apoio de materiais produzidos para leitura inicial de palavras ao final dos Anos Iniciais. Consequentemente, o acervo docente, também nessas etapas, deve apresentar alternativas para que essas crianças sigam o seu curso de aprendizagem para a consolidação da alfabetização.

Embora o foco desta seção sejam as materialidades que compõem o acervo docente, é preciso mencionar que as imaterialidades, como tradições, memórias e saberes, são tão fundamentais à alfabetização quanto as materialidades. As imaterialidades constituem os repertórios culturais da professora e do professor, sendo fontes para a criação de contextos de aprendizagem. Esses repertórios são singulares, produzidos na história de vida do docente.

Consoante a essa discussão, Camini e Piccoli (2014) destacam outros tipos de conhecimentos imateriais relevantes no trabalho docente na alfabetização, por exemplo, a maneira de promover o envolvimento da turma, de articular propostas e de realizar questionamentos ou perguntas que desafiam as crianças a pensar sobre o Sistema de Escrita Alfabética e as práticas de leitura e escrita. Para as autoras, a aula envolve uma rede de sentidos que o/a professor/a articula em torno dos materiais. Nessa direção, a seção seguinte trata dessa dimensão do trabalho docente, que ocorre no âmbito da mediação das aprendizagens, dando destaque ao papel do *feedback*.

Mediação pedagógica e o papel do feedback para a aprendizagem

A docência requer a mobilização de uma série de estratégias para que a interatividade aconteça entre professor/a, estudantes e objetos de conhecimento. Tardif e Lessard (2014) argumentam que é precisamente no espaço das interações que a docência se efetiva de fato. Continuamente, professores/as agem para criar situações em que os alunos construam, modifiquem, enriqueçam e diversifiquem seus esquemas de conhecimento (Onrubia, 2009). Em vista disso, tanto mais efetiva será a atuação docente quanto for orientada com

base em evidências avaliativas que indicam, para cada conhecimento ou habilidade, se os alunos compreendem com autonomia, se precisam de suportes de orientação ou se não apresentam conhecimentos prévios.

Para essa compreensão processual do desenvolvimento das aprendizagens, Vygotsky (2009) propôs o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDP é definida como o espaço entre o nível real de desenvolvimento (o que é possível realizar de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (o que é possível realizar com auxílio de alguém mais experiente). Nesse sentido, a mediação pedagógica deve atuar no espaço entre esses dois níveis, em direção ao objetivo de aprendizagem estabelecido. Portanto, para atuar na ZDP, é preciso ter clareza dos objetivos pretendidos, observando e acompanhando as aprendizagens dos alunos como ponto de partida para organizar o planejamento.

Na efetivação do planejamento em sala de aula, espera-se que o docente retroalimente as aprendizagens, ajustando desafios e suportes didáticos, conforme se desdobram as relações interativas, com base na ZDP, tanto em ações com toda turma quanto em pequenos grupos ou individualmente. Consoante a essa discussão, Hattie (2017) trata do lugar do ***feedback*** como ferramenta-chave da mediação pedagógica, com o objetivo de ativar processos cognitivos e metacognitivos sobre os objetos de conhecimento, assim como motivar os alunos para a aprendizagem. Nessa perspectiva, o ***feedback*** deve promover uma estrutura dialógica na aprendizagem, sendo frequente e diversificado, conforme avança a situação de aprendizagem ou persiste o erro (Hattie, 2017).

Notadamente, os/as professores/as costumam retroalimentar as aprendizagens inúmeras vezes ao longo da aula, fazendo perguntas, apresentando, confirmando ou corrigindo informações ou procedimentos. No entanto, essas intervenções têm diferentes finalidades e podem ser complementares. Hattie (2017) descreve quatro tipos de ***feedback,*** os quais podem ser direcionados, de acordo com o andamento das atividades, ao objetivo pretendido. A seguir, apresentamos uma síntese desses quatro níveis de direcionamento do ***feedback***, de acordo com Hattie (2017):

- **Tarefa:** tem como foco a classificação de uma informação como correta ou incorreta. É o ***feedback*** mais frequente nas salas de aula. Utilizado de forma isolada, produz conhecimento superficial, mas pode ser poderoso ao atuar como degrau em direção ao processamento e autorregulação do conhecimento novo.
- **Processo:** tem como foco os processos utilizados para criar ou completar uma tarefa. Ele ajuda a desenvolver estratégias de aprendizagem e a detectar erros, contribuindo para uma busca mais eficiente por informação. O ***feedback*** nesse nível pode ser mais eficiente para produzir uma aprendizagem mais profunda.
- **Autorregulação:** tem como foco o direcionamento da atenção para o monitoramento do próprio processo de aprendizagem. Contribui para melhorar as habilidades de autoavaliação dos estudantes e lhes proporcionar maior confiança para que se envolvam ainda mais na tarefa.
- **Pessoal:** tem como foco o elogio pessoal ao aluno. Geralmente, contém pouca ou nenhuma informação associada à tarefa. É utilizado para oferecer apoio e conforto.

Articulando a discussão desta seção à atuação docente na alfabetização, a seguir, apresentamos a transcrição de um excerto de cena de sala de aula que exemplifica o direcionamento do ***feedback*** da professora a diferentes níveis, durante a mediação realizada individualmente com uma criança, de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. A cena foi apresentada em um vídeo de ampla circulação na internet, realizado pelo Projeto

Alfaletrar, idealizado por Magda Soares, na Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa, MG. A transcrição apresenta o diálogo entre a professora e a aluna, durante a realização de uma atividade de escrita de palavras, a partir de imagens, com o uso de letras móveis (Figura 2).

Figura 2 - Cena de sala de aula: mediação pedagógica e níveis de *feedback*

1. **BIOCOTO** escrito com letras móveis
2. Profa.: "BISSSS...
que sonzinho que tem essa letrinha aqui [aponta para o O]?
Que letra é essa?
O 'O' tem um sonzinho assim: SSSSS?
Que letrinha que tem esse som: SSSS?"
3. Criança troca o O pelo S.
4. Profa. lê como ficou,
apontando com o dedo: BISCOTO.
Pede para a aluna ler os pedacinhos.
5. Criança lê: BISCOITO.
6. Profa. lê: BISCOTO.
Pergunta se está igual.
A lacuna persiste
7. Profa fala a palavra enfatizando o I: BISCOIIIIITO.
8. Criança acrescenta o I na posição correta na palavra.
9. Profa. pede para a criança ler como ficou a palavra.
10. Criança lê, ajustando a pauta sonora às sílabas.
11. Profa.: muito bem!

Fonte:
"Alfaletrar - Conhecimento das letras"

Fonte: transcrição realizada pelas autoras, a partir do vídeo "Alfaletrar: conhecimento das letras". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Wp-GBz0ndMA&ab_channel=NOVAESCOLA

Na interação descrita, a criança escreveu ***biocoto*** em vez de ***biscoito***. Para realizar a correção da escrita pela criança, em vez de utilizar um ***feedback*** no nível da tarefa, apontando para a resposta correta para a escrita, a professora conduziu a mediação apontando para a letra O e enfatizando o fonema /s/. Nesse caso, a combinação entre o gesto de apontar para a letra, a informação verbal e a entonação da professora foi suficiente para que a criança corrigisse a sua resposta.

Nesse exemplo, o ***feedback*** da professora foi conduzido no nível do processo, para que a própria criança detectasse o erro. No caso de persistência da escrita incorreta, a professora precisaria ampliar o suporte oferecido à criança, podendo utilizar um ***feedback*** no nível da tarefa, mostrando a resposta.

Na continuidade da cena, a professora leu a palavra, após a correção realizada na primeira sílaba (***biscoto***); em seguida, solicitou à criança que fizesse o mesmo, na tentativa de que ela identificasse o problema na sua escrita e chegasse à resposta. Nesse caso, a professora não enfatizou qual era o erro, apostando que, ao ouvir a leitura incompleta da palavra, a criança pudesse proceder à autorregulação para revisão do raciocínio utilizado na escrita. Como a criança leu ***biscoito***, sem identificar o problema, a professora realizou uma pergunta para que a criança ativasse processos cognitivos e comparasse a leitura realizada com a palavra escrita. Persistindo a lacuna, a professora conduziu a mediação para a ampliação do auxílio à criança, esticando a emissão sonora do fonema /i/. A partir desse novo procedimento, a criança conseguiu chegar à resposta esperada. Por fim, a professora confirmou o acerto e reconheceu o esforço da criança, lançando mão de ***feedback*** no nível pessoal; nesse caso, o elogio "muito bem".

Nessa cena, percebemos que a professora realizou a mediação desafiando a criança à reflexão metalinguística e operando ajustes no ciclo do ***feedback,*** conforme as respostas se aproximavam ou se afastavam do objetivo pretendido. Nesse ciclo, a professora utiliza o ***feedback*** em progressão, produzindo andaimes para a aprendizagem, ou seja, ajustando o nível de auxílio a partir da leitura da distância entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial da criança. Os andaimes são progressivamente retirados, "[...] de modo que as modificações nos esquemas de conhecimento realizadas pelo aluno sejam suficientemente profundas e permanentes para que possa enfrentar situações similares, graças a elas, adequadamente e sozinho" (Onrubia, 2009, p. 127).

Resta evidente que são muitos os desafios da mediação pedagógica na alfabetização frente às heterogeneidades de aprendizagem. Para que a gestão da sala de aula favoreça a inclusão de todos na progressão das aprendizagens, reduzindo a dependência do/a professor/a, é importante assinalar o papel precioso dos ***feedbacks*** entre as próprias crianças durante as atividades, o que favorece a colaboração e a diversidade de perspectivas. Embora o foco desta seção seja a mediação pedagógica realizada pelo/a professor/a, consideramos fundamental, antes de encerrar o texto, destacar que a mediação entre pares não é menos importante para a aprendizagem, do que a do/a professor/a, uma vez que, "[...] ouvindo os outros, todos se sentem forçados a 'rever' seu sistema de pensamento, a assentar melhor algumas de suas aquisições, a relativizar outras" (Meirieu, 2005, p. 125).

Além disso, no ciclo de construção da aula, espera-se que o/a professor/a forneça exemplos explícitos às crianças sobre como podem oferecer ***feedback*** umas às outras, por meio de perguntas, evitando que a única possibilidade de ***feedback*** seja sempre a de oferecer a resposta certa.

Em síntese

Ao longo do texto, procuramos evidenciar que os/as professores/as constroem princípios teórico-metodológicos que norteiam os procedimentos didáticos na organização do trabalho pedagógico em turmas de alfabetização. São esses princípios que permitirão às crianças experiências significativas com a leitura, a produção de textos, a análise linguística e a oralidade, eixos estruturantes para o trabalho com a Língua Portuguesa na escola.

Nesse processo, os conhecimentos que os/as professores/as constroem sobre o seu campo de atuação oportunizam uma qualificada compreensão sobre a escolha e uso de diferentes materialidades que serão utilizadas em sua prática pedagógica, a que denominamos de curadoria pedagógica, por representar a capacidade docente de analisar criticamente as materialidades disponíveis e de selecionar a forma mais adequada para a criação de situações potentes de aprendizagem.

Discutimos que tanto os materiais quanto os recursos didáticos selecionados para uso nas salas de aula apenas poderão cumprir os objetivos a que se propõem se houver uma cuidadosa mediação docente no desenvolvimento das estratégias didáticas. Para tanto, apresentamos e exemplificamos os tipos de ***feedback*** que podem ser direcionados, de acordo com o andamento das atividades, ao objetivo pretendido.

Referências

ANIJOVICH, Rebeca. **Gestionar una escuela con aulas heterogéneas***:* enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós, 2014.

CAMINI, Patrícia. **LÁPIS – Laboratório de Alfabetização da UFRGS:** articulando universidade e escolas públicas para a produção de saberes específicos na alfabetização. *In:* ARAUJO, Liane Castro de; CAMINI, Patrícia; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros;

CAMINI, Patrícia; PICCOLI, Luciana. O patrimônio pedagógico imaterial na alfabetização. **Pátio: Ensino Fundamental**, Porto Alegre, n. 71, p. 40-43, ago./out. 2014.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores***:* como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula:** o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. *In:* COLL, Cesar *et al.* **O Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

SOARES, Magda**. Alfabetização***:* a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente***:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2009.

Patrícia Camini é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Faculdade de Educação. É coordenadora do LÁPIS – Laboratório de Alfabetização, onde desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão, com foco na formação de professores e na produção e análise de materiais didáticos para a alfabetização. É coordenadora-adjunta da Rede de Laboratórios de Alfabetização nas Universidades (Rede AlfaLabs).

E-mail: patricia.camini@ufrgs.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4629186562885419

Gilceane Caetano Porto é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Atua como professora na Universidade Federal de Pelotas, na Faculdade de Educação. É líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública (GIPEP) e pesquisadora do GEALE (Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita), nos quais desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os temas: alfabetização, letramento e formação de professores. É tutora do Programa de Educação Tutorial – PET Pedagogia.

E-mail: gilceanep@gmail.com

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7254346690954765

TEXTO 3

Princípios Constitutivos dos Projetos e Sequências Didáticas: aproximações e distanciamentos

Elaine Cristina Nascimento da Silva
Leila Nascimento da Silva

Contextualizando o tema

Não é de hoje que Projetos e Sequências Didáticas (SDs) são pontos de discussão nas formações continuadas de professores/as. No contexto da Educação brasileira, por exemplo, a "Pedagogia de Projetos" ganhou espaço, no início de 1930, como proposta do movimento da Escola Nova, e vem sendo amplamente difundida desde lá. Já as Sequências Didáticas para o ensino da língua materna emergiram na França em 1960. No Brasil, por forte influência dos estudos do Grupo de Pesquisa em Didática de Genebra, na Suíça, foram sendo cada vez mais mobilizadas pelos docentes.

Ao vivenciarmos Projetos e SDs com nossas turmas, não estamos apenas escolhendo um caminho metodológico, estamos construindo uma forma diferenciada de perceber e refletir sobre a escola e sua função social a partir de uma perspectiva inovadora de construção de conhecimentos. Para muitos docentes, essas duas modalidades de organização do trabalho pedagógico (OTP) já fazem parte da rotina escolar. Mas será que eles se sentem seguros o suficiente para planejar suas propostas? Conhecem de forma aprofundada as características e os princípios dos Projetos e Sequências Didáticas?

Neste texto, portanto, temos por objetivo refletir sobre algumas dessas características, estabelecendo relações entre aspectos de aproximação e de distanciamento das duas modalidades. Visamos, ainda, favorecer os/as professores/as com a possibilidade de realizarem trocas de experiências entre seus pares, de modo a perceberem outros aspectos além dos aqui trazidos.

No que se refere aos Projetos, estes podem receber diferentes denominações, conforme os autores que os discutem: "método de projetos" (Zabala, 1998), "projetos de aprendizagem" (Fagundes ***et al***., 2006), "pedagogia por projetos" (Jolibert; Jacob, 2006), "projetos de trabalho" (Hernández; 1998), entre outras. Embora os termos possam expressar alguns posicionamentos diferentes, podemos afirmar que todos partem da ideia de que o pensamento tem origem numa situação problemática.

Na compreensão de Hernández e Ventura (1998), a utilização de Projetos de Trabalho exige uma postura pedagógica que compreenda o processo de ensino e aprendizagem como

resultado de uma construção coletiva do conhecimento. Para tanto, o docente precisa: a) valorizar os conhecimentos produzidos fora do universo escolar; b) compreender o entorno da escola e os problemas inerentes a essa realidade; c) entender sua função de mediador das relações dos estudantes com o conhecimento, o que o torna também um aprendiz; d) vivenciar uma forma diferente de organização curricular, na qual o centro do ensino não são as disciplinas em si, mas a produção de conhecimentos; e) possibilitar que os estudantes sejam protagonistas nessa construção de conhecimentos por meio da ação de planejar e monitorar suas aprendizagens; f) construir uma avaliação que considere as experiências de aprendizagem, permitindo que eles consigam mobilizar os conhecimentos aprendidos em outras circunstâncias do cotidiano.

A Sequência Didática também está presente no dia a dia de muitas salas de aula. De acordo com Zabala (1998, p. 18), ela corresponde a "[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos". Trata-se de uma modalidade que pode ser utilizada para explorar diferentes componentes curriculares. No caso de Língua Portuguesa, a SD é comumente mobilizada no trabalho com os gêneros textuais, mas outros objetos de conhecimentos podem também ser seu foco, tais como a ortografia e a pontuação.

Muitos docentes já conseguem identificar as contribuições de um trabalho a partir de SDs. Numa pesquisa realizada por Ribeiro, Azevedo e Leal (2020), as autoras perguntaram a um grupo de dez professoras que atuavam do 1º ao 5º ano, em redes municipais de ensino da Região Metropolitana do Recife – PE, o que elas entendiam por Sequência Didática e o que consideravam importante nesse trabalho. Os depoimentos dados mostraram que as docentes entendem as SDs como uma modalidade que possibilita o encadeamento das atividades propostas e sua articulação, contribuindo para que o/a professor/a não se "perca" em suas aulas. Por meio delas, podemos gerar desafios adequados aos estudantes e, também, favorecer uma melhor avaliação das aprendizagens, uma vez que são feitas produções no início e ao final do processo.

Após essas primeiras linhas, já é possível perceber que os projetos e as sequências apresentam vários aspectos que os aproximam, pois tratam de propostas que buscam superar a fragmentação do ensino (que geralmente ocorre pela divisão do tempo pedagógico em disciplinas) e dar mais sentido à construção de conhecimentos. Tais princípios foram estudados e sistematizados por pesquisadoras como Lima, Leal e Teles (2012) e Ribeiro, Azevedo e Leal (2020).

Compartilhando experiências e tecendo relações...

Como dito anteriormente, os projetos e sequências apresentam muitos aspectos comuns. Isso porque trata-se de modalidades que colaboram bastante na progressão das aprendizagens, pois, entre outras características, permitem uma organização diferenciada da turma, na qual podemos pensar em agrupamentos produtivos, e uma vivência avaliativa mais processual. A seguir, vamos socializar a vivência de um projeto e de uma sequência didática e, a partir delas, tecer algumas relações entre essas duas modalidades.

“(Re)descobrindo o Sertão Pernambucano através da vida e obra de Luiz Gonzaga”: a história de um projeto

No centenário do nascimento de Luiz Gonzaga, as escolas da Rede Municipal de Recife foram incentivadas a realizar projetos sobre o tema. O professor Gilberto Moreira construiu coletivamente com sua turma do 5º ano o projeto “(Re)descobrindo o Sertão Pernambucano através da vida e obra de Luiz Gonzaga”, proposta que nasceu a partir de uma demanda de aprendizagem dos estudantes de construírem uma visão diferente sobre o Sertão.

Logo no **primeiro dia do projeto**, o qual teve duração total de 1 mês, os alunos foram apresentados ao artista Luiz Gonzaga por meio da leitura e discussão da sua biografia. A partir da leitura, os alunos descobriram que ele nasceu no Sertão de Pernambuco, na cidade de Exu, e que nas suas músicas cantou muito sobre o Sertão. Em seguida, escutaram, leram e cantaram a música “Algodão”, de sua autoria.

Como forma de sondar a percepção dos alunos sobre o Sertão, o professor pediu que expressassem as suas ideias oralmente e através de desenhos. Com base nas produções, foi possível perceber que, para eles, o Sertão seria um lugar “feio”, “seco” e “pobre”, onde não haveria vida e os animais morreriam de sede. A partir dessa constatação, o professor perguntou à turma se eles gostariam de conhecer como é o Sertão Pernambucano, de fato, e os estudantes se animaram. Começaram, então, a listar coletivamente como poderiam conhecê-lo mais e chegaram a algumas ideias: “lendo textos sobre o Sertão... pesquisando fotos na internet... viajando até lá...”.

Pudemos acompanhar, através do relato da experiência do professor, os interesses das crianças sendo levados em consideração e a participação delas na escolha do tema principal. Além disso, o ***foco do projeto buscou envolver problemas ou demandas autênticas, propondo uma intervenção na realidade,*** características que se configuram como marcas registradas dessa modalidade. Isso porque o professor identificou uma necessidade de aprendizagem vinda genuinamente dos alunos e planejou, com eles, uma proposta para contribuir com a mudança de suas percepções e, consequentemente, nas suas formas de agir no mundo. Na Sequência Didática, embora também possamos planejar ações de intervenção na realidade, o foco é na apropriação de conceito(s) pelos estudantes.

O **segundo dia de aula** iniciou com a exploração coletiva do mapa de Pernambuco, através do qual os alunos localizaram onde fica o Sertão, quais cidades fazem parte dele, qual a distância entre o Sertão e a capital etc. No segundo momento, a turma foi dividida em grupos, que receberam fichas com palavras/expressões típicas do Sertão do tempo de Luiz Gonzaga. Os alunos, então, buscaram na internet o significado delas e socializaram seus achados com os colegas. Essa ***ênfase em trabalhos em grupos*** é justamente um dos princípios presentes nas duas modalidades em discussão.

Na continuação da proposta, o professor entregou uma ficha com trechos de músicas de Luiz Gonzaga em que as palavras referentes às pesquisas estavam sublinhadas. Os estudantes elaboraram, ainda em pequenos grupos, um glossário contendo os significados dessas palavras. Interessante observar que essa foi uma das muitas atividades realizadas em que eles, ao estruturarem as pesquisas em um glossário, foram conduzidos a fazer a ***sistematização de sabere***s que estavam sendo construídos, sendo tal preocupação uma característica presente nos Projetos e nas SDs.

Por fim, foi trabalhada a música "Estrada de Canindé", através da qual o professor chamou a atenção dos alunos para os termos regionais nela presentes, como "artomove" (automóvel), "muié" (mulher) e "oiando" (olhando), e discutiu algumas questões, por exemplo, porque tais termos foram escritos assim e porque eles não estavam "errados".

O **terceiro dia** iniciou com a exibição de fotos (de Exu) e vídeos (de Arcoverde), que mostravam "um outro lado" do Sertão, desconhecido pelos alunos: um Sertão verde, com rios e lagos, com ruas asfaltadas, construções diversas e pessoas e animais vivos. Os alunos foram confrontados com a ideia, anteriormente expressa, de que o Sertão seria um lugar seco e insólito. Fica particularmente nítida, nessa atividade, a preocupação do docente com um ***ensino reflexivo, desafiador e problematizador,*** que "tire os alunos da sua zona de conforto" e os façam reconstruir seus conhecimentos e suas visões de mundo, aspecto característico dos Projetos e, também, peça-chave nas Sequências.

Na segunda parte da aula, foi proposto um trabalho com datas e relações temporais. Utilizando a referência temporal de 100 anos, o docente questionou os alunos sobre o que já existia (ou não) quando Luiz Gonzaga nasceu. Em seguida, retomando a biografia lida no primeiro dia, os alunos preencheram, em duplas, a linha do tempo da vida de Luiz Gonzaga, tomando como ponto de partida o próprio ano de nascimento do artista e colocando as datas de acordo com as pistas fornecidas na biografia. Na terceira parte da aula, os alunos foram convidados a fazer a sua própria linha do tempo, construindo suas referências temporais (do passado ao futuro), com dados como "em que ano você nasceu?" e "em que ano você terminará o Ensino Fundamental?".

O professor iniciou o **quarto dia do projeto** lançando a seguinte questão para os alunos: "O que significa 'saudade' para você?". Eles preencheram, então, um painel com uma lista de coisas de que sentiriam saudade se tivessem que ir embora da sua cidade, como Luiz Gonzaga fez. Foi possível verificar, no decorrer do projeto, a preocupação do professor em ***valorizar os conhecimentos prévios dos seus alunos*** e em basear a construção de novos conhecimentos a partir deles, sendo este outro princípio importante não só para a composição dos Projetos, mas também para as Sequências Didáticas.

Em seguida, as músicas "Adeus Pernambuco", "Meu Pajeú", "Aquilo Sim que era Vida" e "Que nem Jiló" foram ouvidas, interpretadas e cantadas por todos. Essas músicas falam sobre a saudade que Luiz Gonzaga sentiu do Sertão, quando foi embora para o Sul do país. O professor propôs, ainda, um jogo de palavras cruzadas contendo algumas palavras presentes nas músicas trabalhadas, que foi realizado em duplas.

Na **quinta aula do projeto,** os alunos puderam opinar sobre a mudança de vida de Luiz Gonzaga, desde a sua saída da casa dos pais até se tornar o famoso "Rei do Baião". Em seguida, utilizando as músicas "Fogo sem Fuzil" e "A Volta da Asa Branca", o professor abriu um debate sobre essa "volta" e as transformações ocorridas na vida e obra do artista. Verificamos, ao longo de todo o projeto, uma atenção em abrir espaço para os alunos a***rgumentarem e explicitarem verbalmente suas ideias*** e os conhecimentos em construção, sendo este um princípio de ambas as modalidades de OTP aqui discutidas. Por fim, o professor exibiu o vídeo "Luiz Gonzaga – Respeita Januário", no qual o Rei do Baião conta como foi a sua volta a Exu e o reencontro com sua família.

Na continuidade do projeto, os alunos foram convidados a expressar sua visão sobre as mudanças já ocorridas em suas vidas e as que estariam por vir. Para tanto,

foram estimulados a escrever suas próprias biografias, simulando terem 65 anos. Antes, o professor retomou a biografia lida no primeiro dia e, com a ajuda dos alunos, definiu quais informações seriam importantes para inserir no texto e em que ordem. A intenção era envolvê-los numa produção que tivesse estreita relação com o que estava sendo vivenciado. Embora já tivesse dado alguns subsídios aos alunos para escreverem suas biografias, naquele momento, ele não tinha como foco principal a exploração das características do gênero, por isso dedicou pouco tempo para esse trabalho. Logo após a produção textual, os alunos foram convidados a fazer novos desenhos que expressassem a sua visão atualizada sobre o Sertão, depois de tudo o que foi aprendido.

No **sexto dia do projeto,** foi realizada a culminância, na qual os alunos expuseram e apresentaram suas produções no pátio da escola: os desenhos do Sertão, do início e do final do projeto, o glossário com palavras típicas do Sertão, a linha do tempo de Luiz Gonzaga, suas próprias linhas do tempo e as biografias simuladas. Esses foram os produtos finais construídos ao longo do projeto e que evidenciaram a construção de conhecimentos da turma. E aí está mais uma característica típica dos Projetos: ***a socialização de um (ou mais) produtos finais com a comunidade***. Isso porque tais produtos respondem ao problema ou à demanda social que lhes deu origem. As Sequências também podem culminar em produtos finais (é o que geralmente temos), pois são formas de avaliar a aprendizagem dos conceitos explorados, mas esses produtos não são necessariamente partilhados com o público.

Todas as atividades realizadas no projeto e aqui descritas nos permitem ver que os produtos foram frutos de uma construção coletiva de conhecimentos. Desde os primeiros passos do projeto até a sua culminância, o professor e a sua turma se debruçaram sobre as temáticas Sertão e Luiz Gonzaga e, juntos, atividade após atividade, construíram e reconstruíram seus saberes. Vemos, assim, um trabalho que envolve uma construção coletiva intensa, uma das características essenciais desse projeto. Cabe ressaltar que, embora possam ocorrer, a depender da proposta de cada docente, essas ações coletivas nem sempre se apresentam como essência da SD.

Ainda, o relato evidencia o trabalho articulado tanto quanto aos eixos de ensino de Língua Portuguesa como aos de outros componentes curriculares. Em Língua Portuguesa, na leitura, houve momentos de interpretação, por exemplo, de letras de músicas de Luiz Gonzaga, da biografia do artista e de mapas. Já na oralidade, houve a escuta atenta para compreensão e produção de textos orais. No eixo da análise linguística, a reflexão sobre a língua aparece – em interface com a oralidade – na abordagem da variedade linguística típica do Sertão. Por fim, foi solicitada a produção de diversos textos escritos, tais como listas e biografias.

Destacamos, ainda, o forte trabalho com Geografia, por exemplo, na compreensão do espaço geográfico do Sertão (a partir da exploração do mapa de Pernambuco e das paisagens presentes nas fotos e vídeos de Exu e Arcoverde); e História, por meio da compreensão da linha do tempo da vida de Luiz Gonzaga, explorando, inclusive, os processos migratórios tão comuns na época do artista, e que o levaram (e tantos outros sertanejos) a sair do Sertão nordestino em direção ao Sul do país. Por fim, por meio da Arte, os alunos encontraram espaço para compartilhar suas formas de pensar e de ver o mundo, mais especificamente o Sertão, e puderam, igualmente, manifestar as suas mudanças de compreensão advindas das vivências no projeto.

O que fica claro, portanto, é que tais áreas de conhecimento não compõem o projeto de forma isolada, mas articulada, de modo que todas contribuem igual e complementarmente

para o aprofundamento e discussão do tema. Assim, chegamos a um último princípio característico dos Projetos: ***a presença obrigatória da interdisciplinaridade.*** Isso ocorre porque abordar temáticas amplas e complexas faz parte dos princípios do Projeto, o que demanda reflexões e conhecimentos de diferentes áreas para "dar conta" de responder ao objetivo proposto. Já nas SDs, não necessariamente encontramos esse entrelace de áreas de conhecimentos, pois, a depender do objetivo definido, apenas um conteúdo (de uma determinada área) pode ser abordado.

Por sua vez, a temática foi abordada a partir de uma expressiva ***diversificação de atividades*** – caraterística dos Projetos e das Sequências –, na medida em que os alunos puderam participar de atividades bem diferentes ao longo do projeto, como cantoria, análise de textos, discussões, elaboração de desenhos, pesquisas e apresentação oral, bem como se organizar, sob orientação do professor, de diferentes formas (no grande grupo, em pequenos grupos, em duplas e individualmente). Entendemos que tanto a realização de atividades diversas e distintas como a proposição de diferentes agrupamentos viabilizam o atendimento à ***heterogeneidade dos estudantes***, princípio marcante em ambas as modalidades de OTP.

Vamos, agora, conhecer uma experiência envolvendo Sequências Didáticas.

"Cartas de reclamação para desenvolvimento de capacidades de linguagem": o relato de uma sequência didática

A sequência foi vivenciada em uma turma de 5° ano, em uma escola municipal de Garanhuns, no Agreste de Pernambuco. O planejamento teve como objetivos trabalhar com o gênero textual "carta de reclamação", bem como desenvolver habilidades de leitura e escrita no gênero. Para tal, a docente Lurrane Galindo planejou essa SD, inspirada em conhecimentos construídos sobre essa modalidade organizativa, a partir de autores como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Zabala (1998) e de releituras de suas obras no Brasil. A sequência didática foi organizada em três etapas e aplicada ao longo de sete dias.

Vemos, portanto, uma ***intencionalidade pedagógica*** bem definida por parte da professora, assim como ocorreu no relato do projeto. Além disso, notamos que o eixo central da sequência foi o gênero textual, a partir do qual foram propostas atividades articuladas de leitura, análise linguística, oralidade e produção escrita envolvendo cartas de reclamação. Esse foco em aprendizagens específicas de uma área de conhecimento revela uma primeira característica mais própria da SD do que do Projeto.

Na primeira etapa, a professora apresentou a situação de comunicação que teriam que "dar conta" ao final, a saber: a escrita de cartas de reclamação, com o objetivo de reclamar dos problemas da escola, direcionadas à Secretaria de Educação do município. Com esse intuito, ela construiu com os estudantes, através de uma discussão oral e coletiva, a necessidade de escrever esse tipo de carta para um interlocutor específico, por meio de perguntas como: "O que poderia mudar na nossa escola para melhor? Com quem nós poderíamos falar para mudar essa situação? Como podemos pedir essas mudanças?". Criada a situação de comunicação, a professora questionou se os alunos sabiam o que era uma carta de reclamação. Eles demonstraram saber o que seria uma carta, mas desconheciam a existência de cartas de diferentes tipos, entre elas, a carta de reclamação. A partir das respostas, a professora incentivou a turma a vivenciar a sequência para aprender.

A partir da descrição da primeira etapa, é possível identificar mais uma característica essencial das SDs em contraste com os Projetos: ***o professor assume o papel de principal condutor das ações de planejar, monitorar e avaliar.*** Isso porque - por mais que a professora tenha envolvido sua turma na situação de escrita das cartas de reclamação e que, ao longo da sequência, tenha promovido diversas atividades em grupos - a concepção da proposta de trabalho não foi coletivamente elaborada com os alunos, pois ela já iniciou a sequência com um objetivo didático bem definido e as etapas já bem delineadas. Através da sua mediação, a professora foi conduzindo os alunos para os "pontos" já planejados, como, por exemplo, a escolha do gênero textual e do destinatário das cartas.

Todavia, também fica nítido que a professora se preocupa, durante a discussão inicial, em levantar os ***conhecimentos prévios dos alunos,*** considerá-los, valorizá-los e construir sua mediação a partir deles, sendo tal aspecto uma característica inerente a uma concepção de ensino baseada na construção coletiva e interativa do conhecimento, na qual se inserem tanto as SDs como os Projetos Didáticos.

Ainda no primeiro dia de aula, após a apresentação da situação de comunicação, a professora dá início à segunda etapa, que consistiu em três "momentos" de abordagem do gênero. No Momento 1, ela promoveu um primeiro contato com a carta de reclamação, para reconhecimento do gênero, através da leitura de um exemplar e da realização de perguntas orais e coletivas. No Momento 2, os alunos leram e analisaram, em pequenos grupos, cartas impressas de diferentes tipos, de modo a identificar qual era a de reclamação e o seu objetivo. E, no Momento 3, já no segundo dia de aula, foi realizada a leitura e análise, em pequenos grupos, de diferentes cartas de reclamação, a partir de uma ficha com perguntas que guiaram o olhar dos estudantes para aspectos específicos, tais como: De que o remetente estava reclamando? Quais argumentos o remetente utilizou para reclamar? Após as análises, houve a socialização das respostas e uma discussão coletiva.

Como podemos perceber, nesses três momentos de abordagem do gênero textual, a professora não fornece informações "prontas" sobre as características das cartas de reclamação, mas, por meio de atividades de leitura, análise, comparação, discussão e socialização, a partir de exemplares, ela guia os estudantes para a construção dos conhecimentos através da interação com seus pares. Dessa forma, fica claro o desenvolvimento de um ***ensino reflexivo, desafiador e problematizador,*** assim como o estímulo à ***explicitação verbal e à argumentação pelas crianças***, que se constituem como princípios inerentes tanto à Sequência Didática como ao Projeto.

Por fim, na terceira etapa, foi realizado o processo de produção, avaliação, revisão, reescrita e socialização de textos. Assim, a docente iniciou o terceiro dia de aula retomando, coletivamente, as características do gênero carta de reclamação já estudadas, bem como a lista de reclamações dos problemas da escola, construída com os estudantes no primeiro dia.

Esse momento aponta para a preocupação da docente com a ***sistematização de saberes construídos pelas criança***s, aspecto marcante tanto da Sequência quanto do Projeto. Em seguida, a professora solicitou a produção individual das cartas de reclamação, deixando bem claro: o que seria escrito, para que seria escrito (reclamar dos problemas da escola e pedir soluções), para quem seria escrito (Secretária de Educação) e onde a carta iria circular (entregar pessoalmente as cartas).

No quarto dia da sequência, a professora realizou a revisão coletiva de uma das cartas de reclamação produzidas na aula anterior, com o objetivo de oferecer para os alunos um "modelo" para quando fossem fazer suas próprias revisões.

No quinto dia da sequência, foi a vez de os alunos colocarem a "mão na massa" para realizar uma revisão inicial dos textos produzidos, em duplas produtivas (formadas por alunos com níveis de leitura/escrita menos avançados e mais avançados). Cada aluno recebeu o texto do seu parceiro de dupla para avaliar, tomando como base uma ficha de avaliação escrita (explicada coletivamente antes da atividade) que continha critérios definidos a respeito dos elementos do gênero em estudo, ou seja, as suas dimensões ensináveis. Interessante observar, tanto nas atividades realizadas na fase anterior quanto nas atividades dessa fase, a ênfase no ***trabalho em grupos***, na medida em que as crianças analisaram exemplares do gênero em pequenos grupos e, na atividade de revisão e reescrita, analisaram em duplas os textos por eles escritos. A organização da turma em grupos está muito presente tanto na SD como no Projeto.

No sexto dia da sequência, foi realizada a última revisão dos textos produzidos, desta vez individualmente. Houve também o sorteio de três estudantes para compor a comissão que iria realizar a entrega das cartas. Já no sétimo e último dia da sequência, foi o tão esperado momento de socializar as produções de texto, com a leitura das cartas para outros estudantes da escola e a entrega delas na Secretaria de Educação, feita pessoalmente pelos alunos da comissão e pela professora.

Como vemos, embora não seja um elemento obrigatório, como é no Projeto, na SD também há a possibilidade de construção de "produtos", isto é, de materiais mais concretos, através dos quais é possível ver, na prática, a apropriação por parte dos estudantes de determinadas habilidades trabalhadas ao longo da sequência, como forma de finalização do trabalho, bem como a "socialização" desses produtos com outras pessoas.

No caso da sequência didática relatada, os produtos "cartas de reclamação produzidas pelas crianças" se fizeram necessários não apenas para que elas pudessem colocar em prática tudo o que aprenderam durante a sequência sobre o gênero, mas também para realizar a socialização, partilhando o seu trabalho com outras pessoas da comunidade escolar, principalmente, com a Secretária de Educação, para que as cartas produzidas pudessem cumprir sua função social e atingir a interlocutora pretendida.

Por fim, foi possível perceber que essa SD teve como foco principal apenas um componente curricular: Língua Portuguesa. Assim, todas as atividades vivenciadas foram voltadas ao ensino e à aprendizagem de habilidades de uso da língua materna, como ler, escrever e falar a partir do gênero textual carta de reclamação. Vale salientar que, ao longo dos momentos de leitura de cartas e de discussão sobre a temática dos problemas da escola, conhecimentos de outros componentes curriculares foram mobilizados. Todavia, eles "atravessaram" as discussões principais sobre o gênero textual e, portanto, não foram, nessa proposta, objetos intencionais de ensino e aprendizagem. Essa constatação ilustra uma última característica mais presente na SD do que no Projeto: enquanto no Projeto a ***interdisciplinaridade*** é um princípio obrigatório, ***na SD é um princípio optativo.*** Todavia, pela natureza polivalente da atuação docente nos Anos Iniciais, é comum os/as professores/as aproveitarem uma mesma sequência para trabalhar, de forma articulada, diferentes conteúdos de diferentes disciplinas. Entendemos que é interessante que essa relação entre as áreas aconteça, mas isso vai depender, mais uma vez, da intencionalidade pedagógica.

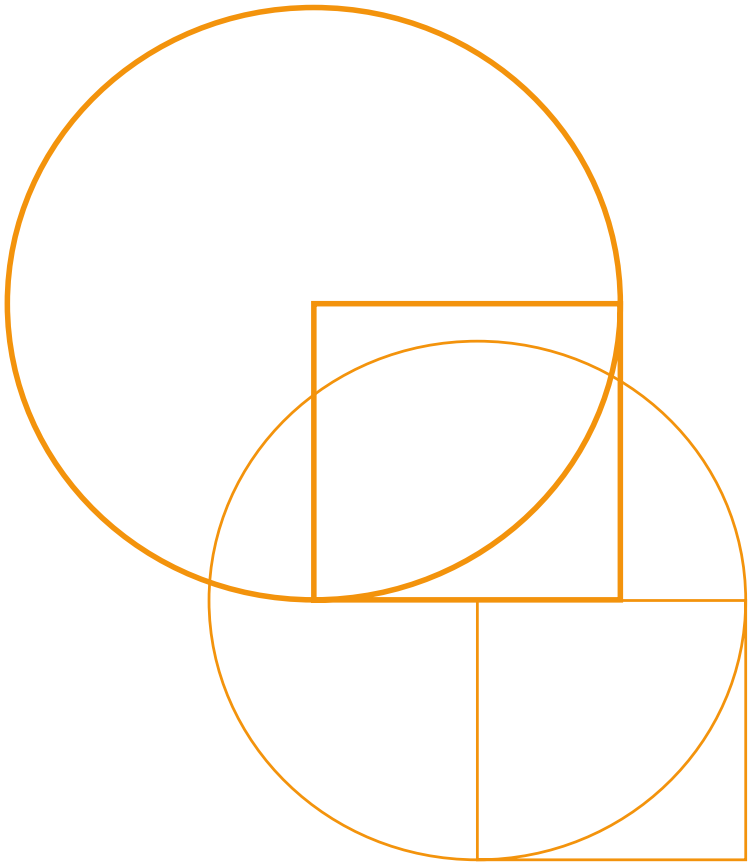
Destacamos que, apesar do foco em um único gênero textual, a sequência didática aqui descrita não se mostrou repetitiva ou enfadonha, pois houve uma ***diversificação das atividades*** ao longo da vivência, seja na forma de organização dos alunos (grande grupo, pequenos grupos, individualmente), seja na proposição de tarefas de naturezas distintas

(discussão, análise de textos, preenchimento de fichas, escrita, revisão e reescrita). Essa diversificação também se fez presente no projeto relatado, sendo, portanto, uma característica de ambas as unidades organizativas.

Em síntese

Projetos e Sequências Didáticas são duas entre as várias possibilidades que o docente tem à sua disposição para ajudá-lo a organizar seu trabalho pedagógico e sua rotina, otimizando o tempo em sala de aula e permitindo atingir de forma mais efetiva os seus objetivos didáticos. A opção por uma ou outra modalidade vai depender de fatores como o tempo disponível, o nível de aprofundamento e de abrangência que se quer atingir e a intencionalidade didática. O/A professor/a pode, inclusive, mesclar o trabalho com Projeto e SD ao mesmo tempo, dentro da sua rotina, destinando certos dias e horários para uma e outra modalidade.

Além disso, é comum encontrarmos Sequências Didáticas dentro de Projetos Didáticos, quando se faz necessário aprofundar determinados conceitos ou conteúdos, claro, sempre com vista a atingir os objetivos maiores do projeto. O importante mesmo é o/a professor/a ter clareza de quando a mobilização de uma ou outra modalidade de OTP é mais pertinente e, assim, fazer o uso com autonomia e de forma reflexiva em sua sala de aula.



Referências

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FAGUNDES, Léa da Cruz et al. Projetos de aprendizagem: uma experiência mediada por ambientes telemáticos. **Revista Brasileira de Informática na Educação,** v. 14, n. 1, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette. **Além dos muros da escola.** Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, Juliana de Melo; LEAL, Telma Ferraz; TELES, Rosinalda. Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa***:* planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 02, unidade 06/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

RIBEIRO, Eleriza Melquiades; AZEVEDO, Juliana Lima de; LEAL, Telma Ferraz. O ensino organizado por sequências didáticas voltadas para os gêneros discursivos, sob o ponto de vista de professoras do Ensino Fundamental. In: BUNZEN, Clecio; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Formação e saberes docentes:** desafios para (re)pensar a prática pedagógica. Recife: Ed. UFPE, 2020, p. 160-196.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Elaine Cristina Nascimento da Silva é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua como professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), em Garanhuns-PE, e é formadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE). Desenvolve pesquisas sobre ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e formação de professores.

E-mail: elaine.silva@ufape.edu.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2898599129662523

Leila Nascimento da Silva é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos). É líder do grupo de estudos Linguagem e Formação docente (LinFor), no qual orienta trabalhos com foco na alfabetização.

E-mail: leila.nascimento@ufape.edu.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5525936095476415

TEXTO 4

O livro didático como ferramenta de mediação e organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental

Adelma Barros-Mendes
Celeste Ribeiro

Contextualizando o tema

Iniciamos nossas reflexões neste texto destacando que o desafio da prática de alfabetizar e letrar é uma realidade posta e as grandes questões que se levantam são: como desenvolvê-las em salas de aula sempre tão diversas do ponto de vista de sua heterogeneidade? Como proporcionar à criança o domínio da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e o desenvolvimento das práticas sociais de leitura e de escrita? Para problematizar sobre essas questões, diremos, inicialmente, que um primeiro passo consiste em pensar na organização não só da prática docente, mas também dos caminhos e dos modos de mediação para concretizar e efetivar essa prática, o que implica preparar o planejamento.

Para discutir sobre esses caminhos, que podem ser variados e diversos, abriremos o diálogo com um trecho de um relato de experiência apresentado no V Congresso Brasileiro de Alfabetização (ConbAlf), em 2021, e seguiremos tomando-o como pano de fundo para compreender os passos dados pela professora em seu trabalho pedagógico mediado com o apoio do livro didático. Vejamos o que escreveu a professora Mariluci Brandão, que assina o relato de experiência aqui citado, em parceria com outras duas colegas:

> *Em minha ação docente sempre valorizei o uso do livro didático e também o trabalho com gêneros textuais, no entanto, com frequência ouvia relatos muito desfavoráveis em relação ao uso do livro didático. [...] (Brandão; Norberto; Ferreira, 2021, p. 2).*

O que a professora descreve evidencia que o livro didático (LD) é um dos meios diversos utilizados por nós, professores/as, que funcionam como ferramentas das nossas mediações em sala de aula. E essas ferramentas mediadoras possuem características materiais que constituem grandes categorias, entre elas: objetos, imagens, desenhos, traçados, movimentos de objetos, corporeidade, linguagem oral e linguagem escrita. "A corporalidade corresponde, por um lado, a todas as manifestações corporais, posturas, expressões faciais, à cinestesia; por outro lado, a prosódia [...]" (Laparra e Margolinas, 2016, p. 169 apud Taisson, 2021, p. 2).

De modo semelhante, Schneuwly (2000) explicita que as ferramentas são definidas como artefatos projetados para o ensino, introduzidos na sala de aula para servir ao ensino. Nesse sentido, todos os meios que auxiliam na construção das aprendizagens pelas pessoas são ferramentas de mediação. Entre essas ferramentas, temos os materiais de referência, as instruções oficiais, os planos de estudo, os materiais didáticos e os livros didáticos. Mas,

como lembra a professora Mariluci em seu relato, o livro didático, embora se apresentasse a ela como uma ferramenta importante de trabalho, era alvo de informações negativas sobre o seu uso.

De fato, esse movimento de negação do livro didático, pondo em xeque sua qualidade, existiu muito fortemente entre as décadas de 1980 e 1990, o que, de certo modo, contribuiu e provocou mudanças nesse material, principalmente com a política de avaliação pelo Ministério da Educação, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ao lado dessa negação, que ainda costuma gerar desconfianças nos/as professores/as em suas escolhas e uso dos livros didáticos, ainda há outra crítica que permeia os espaços escolares, que seria o risco de o livro didático fragilizar a autonomia docente.

No entanto, mesmo enfrentando os movimentos de negação e apesar das transformações sociais advindas da inovação tecnológica e da presença cada vez maior da internet, bem como dos avanços sem precedentes que colocaram no ciberespaço infinitas possibilidades de recursos educacionais e materiais didáticos à disposição do professor, o livro didático, sobretudo o impresso, ainda é uma das ferramentas mais presentes e utilizadas nas escolas. Figura como um grande aliado dos/as professores/as, tornando-se, muitas vezes, o único recurso de apoio da prática docente. Inegavelmente, o livro didático também é o recurso mais acessível aos alunos da rede pública de ensino.

Vale lembrar que esse recurso sempre foi construído e pensado como um mediador na construção do conhecimento, apresentando, por vezes, limitações, em parte porque cada sala de aula – com sua heterogeneidade e suas diversidades constitutivas – tem suas particularidades, que precisam ser reconhecidas pelo/a professor/a em seu fazer didático. Esse reconhecimento é percebido no relato da professora Mariluci Brandão, quando se utiliza da citação: "[...] é importante que o professor se beneficie na sua prática das atividades do livro didático, sabendo que ele não é o único material de apoio para a organização do trabalho pedagógico" (BRASIL, 2021, p. 29).

A professora segue descrevendo que, entre suas atividades mediadas pelo livro didático, por exemplo, procurava "[...] fazer o mapeamento dos gêneros textuais abordados no livro" e, somente então, "organizava a ação didática para o decorrer do bimestre" (Brandão *et al*, 2021, p. 2). Ou seja, a professora realizava seu planejamento tendo como ponto de sustentação o livro didático. Entre os passos para esse planejamento, ela selecionava os gêneros textuais de acordo com os objetivos didáticos, a partir do mapeamento prévio (num processo de curadoria), e escolhia aquele com o qual construiria, por exemplo, uma Sequência Didática (SD) para trabalhar as necessidades de aprendizagens das crianças.

Assim, segundo o relato da docente, as propostas do livro didático se configuravam para ela como "ponto de partida para elaboração das SDs", com vista à produção escrita de um dado gênero textual. Seguindo a perspectiva de uma abordagem em espiral, essa produção "acontecia em diferentes momentos", estabelecendo "aprofundamentos". Explicita ainda que, no trabalho com SD, "a primeira produção era a título de levantamento de conhecimentos prévios", e a escrita final era resultado da aprendizagem do gênero específico. Nesse sentido, a professora, em sua relação com o livro didático, constrói um diálogo e se apropria desse instrumento de acordo com os dispositivos que compõem o seu fazer pedagógico, conforme aponta Macedo (2009). Segundo essa autora, a professora "joga" com a proposta pedagógica do livro didático, "modificando-a e ampliando-a".

Porém, ao lado das críticas quanto ao uso do livro didático, reiteramos a questão da organização e do planejamento pedagógico. Será que o/a professor/a, tendo o livro didático como aliado, já com as atividades e orientações sobre como desenvolvê-las, julgaria ser necessário planejar o trabalho a ser realizado em sala de aula?

Na direção de refletir sobre essa questão, o primeiro ponto seria lembrarmos que os livros didáticos das décadas de 1980 e 1990 foram bastante modificados. Macedo (2009, p. 96) atesta isso em seu estudo que demonstra que, após o PNLD, as cartilhas convencionais foram substituídas pelos chamados "Livros de Alfabetização",

> *que refletem referenciais teórico-metodológicos bastante distintos daqueles apresentados nas cartilhas. Tais livros se caracterizam por uma concepção de língua como interação, como um objeto social e cultural que permite diferentes usos e tem diferentes funções sociais. O texto, e não a sílaba ou o fonema, é o ponto de partida para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita (Macedo, 2009, p. 96).*

O segundo ponto seria reconhecermos que os novos livros didáticos têm permitido desenvolver um trabalho numa perspectiva autônoma, como vemos na continuidade do relato da professora Mariluci. A professora enxerga o livro didático em suas potencialidades como ferramenta que auxilia na mediação dos conhecimentos a serem construídos com os alunos. A título de exemplo de sua experiência, segundo a docente, após o mapeamento dos gêneros textuais presentes no livro didático e da organização de sua ação didática para o bimestre, ou seja, "antes de voltar-se ao trabalho de registro e exploração no livro didático", ela solicitou a seus alunos "que fizessem pesquisa acerca do gênero em estudo", com o objetivo de favorecer habilidades de leitura que orientam as crianças a saber reconhecer e a recuperar os "contextos de produção e circulação [...]" (Brandão; Norberto; Ferreira, 2021, p. 2-3).

Segue explicitando que "junto com os alunos escolhemos os textos a serem escritos em cartazes e depois eles eram lidos e analisados em sala de aula, de forma coletiva". A partir desses escritos no cartaz, eram realizadas diversas atividades de exploração, com o intuito de desenvolver a compreensão da leitura, reflexão linguística e produção de texto", e, ainda, eram feitas atividades propostas no livro didático, como forma de sistematização e registro dos conhecimentos construídos" (Brandão; Norberto; Ferreira, 2021, p. 2-3).

Assim, de acordo com seu relato, as crianças fizeram o reconhecimento das características do gênero, realizaram "interpretação para compreender a temática" do texto lido, além de realizarem atividade de "análise linguística com demarcação da segmentação do texto, reconhecimento de algumas frases; palavras; pontuação; análise de sílaba inicial, medial e final [...]" (Brandão; Norberto; Ferreira, 2021, p. 3). Logo, desse leque de atividades, é possível verificar que a professora mobilizou saberes que favoreceram o desenvolvimento de diversas habilidades pelas crianças, de modo que pudessem:

> *(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas; (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos;*

(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco. (EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas (Brasil, 2017).

Verificamos também que a professora considerou outras possibilidades para favorecer a aprendizagem a partir do uso do livro didático, concebendo-o como um recurso que potencializa a mediação da aprendizagem e democratiza o acesso dos alunos a uma diversidade de gêneros textuais, possibilitando ainda "utilizar jogos sugeridos e os encartes presentes no livro didático, em especial as letras móveis, que permitiram ao aprendiz vivenciar, de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever" (Brandão; Norberto; Ferreira, 2021, p. 3).

O modo autônomo como a professora concebe o trabalho com o livro didático mostra a importância do uso desse material como uma ferramenta de mediação e que o/a professor/a deve colocar-se com voz e alteridade, sendo, portanto, protagonista de seu fazer pedagógico. Assim, vemos que, nessa perspectiva, se enriquecem as práticas do professor e se favorece a organização dos objetos a serem ensinados, de acordo com as necessidades e a heterogeneidade das turmas. Além de que ocorrem "redirecionamentos das atividades propostas no manual do professor", permitindo, por exemplo, que a professora realize reconstruções, ressignificando "o livro didático de acordo com as suas necessidades docentes. E o uso do livro didático passa a ser não linear" (Macedo, 2009, p. 96).

A teoria histórico-cultural como base das mediações da aprendizagem

Após reflexões sobre os caminhos pedagógicos descritos no relato anterior, mediados pelo livro didático, retomamos a nossa questão inicial sobre organização e planejamento pedagógico com o livro didático (aqui, especificamente, o de Língua Portuguesa) como um dos mecanismos e ferramenta de apoio a essa organização. Nesses termos, lembramos que estão, entre as funcionalidades do livro didático, não apenas a "apresentação dos objetos de ensino e das atividades", mas também, conforme Bunzen (2014), "a organização em lições, unidades, capítulos, em função do tempo escolar (bimestre, semestre) e de uma possível progressão das escolhas curriculares [...]".

Desse modo, ao considerarmos que o processo de alfabetização não finda quando a criança se alfabetiza, mas que segue se consolidando ao longo dos anos subsequentes no percurso do Ensino Fundamental I (4º e 5º anos), há de se destacar que as aprendizagens não ocorrem do mesmo jeito nem no mesmo tempo para todas as crianças. Geralmente, as crianças chegam nesses anos sem uma compreensão plena sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Por vezes, ainda, ocorre de algumas não terem consolidado as habilidades que envolvem as correspondências grafofônicas. Outras até chegam com esses conhecimentos, mas apresentam dificuldade para ler ou produzir gêneros textuais minimamente mais complexos.

E nesse percurso de organização e planejamento, considerando a progressão das aprendizagens, pensemos nas habilidades preconizadas na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, voltadas ao 5º ano do Ensino Fundamental. Elas destacam, por exemplo, no tocante aos procedimentos de

leitura, que o aluno já seja capaz de "localizar informações explícitas em um texto, de inferir informações implícitas em um texto, de identificar o tema de um texto" (SAEB – Matriz de Referência – 5º ano, Língua Portuguesa), ou, ainda, que saiba reconhecer a finalidade de diferentes gêneros, além de comparar textos com o mesmo tema, estabelecendo diferentes relações entre partes de um texto.

No entanto, sabemos que essas habilidades, principalmente as últimas citadas, nem sempre estão consolidadas ao final do 5º ano, pois, como dissemos anteriormente, muitas vezes o aluno não atingiu ainda nem o domínio básico do Sistema de Escrita Alfabética. Assim, diante do referido percurso, para o desenvolvimento dessas habilidades, é comum o/a professor/a ter o livro didático como única ferramenta didática de sustentação e apoio ao planejamento do seu percurso pedagógico. Desse modo, para percebermos a dinâmica desse recurso no contexto da organização didática, apresentamos, a seguir, três recortes de livros didáticos de Língua Portuguesa, equivalentes aos anos 3º, 4º e 5º de uma mesma Coleção do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD (2023). O objetivo é visualizar e refletir sobre como essa organização poderá orientar o planejamento e as mediações docentes, em especial, a partir do Manual do Professor.

Na apresentação do Manual do professor, nos três livros didáticos da Coleção que ilustra aqui nossas reflexões, é interessante destacar o diálogo que se busca estabelecer com o/a professor/a, retratando um alerta, ao destacar que nos anos 3º, 4º e 5º,

> *embora a preocupação com a alfabetização não deixe de ocorrer, uma vez que ainda pode haver alunos com alguma defasagem nesse processo, a ênfase recairá sobre o trabalho com as capacidades de leitura e produção de textos, escritos e orais, bem como sobre aspectos da análise linguística necessários aos atos de ler, escrever, ouvir e falar (Carpaneda, 2021, p. 5).*

Conforme observamos, considerando o contexto do planejamento e da organização didática, o livro propõe o trabalho com as habilidades de leitura, produção de textos (escritos e orais) e análise linguística de modo contínuo, no percurso do processo de alfabetização. Como apontado anteriormente, o livro didático tende a tomar para si a organização dos objetos de ensino e das tarefas didáticas a serem trabalhadas com o aluno, relacionados a essas habilidades, oferecendo ao/à professor/a as orientações devidas para as mediações entre esses objetos de conhecimentos, o livro didático e o aluno.

Vejamos nas Figuras 1, 2 e 3, a seguir, exemplos de Planejamentos Semanais, a partir da proposta de progressão dos conhecimentos por meio da "evolução sequencial dos conteúdos", encaminhada pelo livro didático de Língua Portuguesa sob análise. Essa sequência é orientada para todos os cinco livros da coleção, equivalentes aos anos de 1 a 5. Aqui trazemos recortes dos livros 3, 4 e 5, como suporte para as próximas reflexões.

Figura 1 - Recorte do Planejamento Semanal – Manual do Professor, Livro Ano 3

4 EVOLUÇÃO SEQUENCIAL DOS CONTEÚDOS • 3º ANO

PLANEJAMENTO SEMANAL

A seguir, são apresentados quadros programáticos para apoiar o planejamento do professor. Esses quadros indicam, por unidade, os conteúdos, as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento, as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os componentes essenciais para a alfabetização da Política Nacional de Alfabetização (PNA).

O planejamento proposto organiza as aprendizagens nas semanas dos bimestres. Trata-se de uma sugestão que considera a média de 9 semanas e 6 aulas semanais de Língua Portuguesa por bimestre, com exceção do 1º bimestre, que foi planejado para 11 semanas.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

	Semana (aulas)	Conteúdos	BNCC E PNA
PRIMEIRAS ATIVIDADES (1º bimestre)	1 (1 a 4)	**Páginas 12 a 19** • Revisão de relações entre grafemas e fonemas • Nome das letras do alfabeto • Alfabetos maiúsculo e minúsculo • Segmentação de palavras por espaços em branco • Letra de imprensa • Letra cursiva • Cardápio • Parlenda • Reconto de história • Reescrita de final de conto • Escrita de versos e frases	**BNCC** **Oralidade** • Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula: EF15LP09 • Contagem de histórias: EF15LP19 **Análise linguística/semiótica (alfabetização)** • Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação: EF02LP07 • Conhecimento do alfabeto do português do Brasil: EF02LP06 **Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)** • Formação do leitor literário: EF02LP26 **PNA** • Consciência fonológica e fonêmica • Conhecimento alfabético • Fluência em leitura oral • Desenvolvimento de vocabulário • Compreensão de textos • Produção de escrita

Todos os campos de atuação social | Campo da vida cotidiana | Campo da vida pública | Campo das práticas de estudo e pesquisa | Campo artístico-literário

Fonte: Manual do Professor – PNLD 2023 (Carpaneda, 2021)
https://pnld.ftd.com.br/obras/a-conquista-lingua-portuguesa/

Veja-se: o Livro do 3ª ano prevê para o 1º bimestre, retomadas de habilidades trabalhadas desde o 1º ano que devem ser retomadas ao longo dos demais até o 5º ano, como Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula: (EF15LP09) • Contagem de histórias: (EF15LP19). Outras habilidades são retomadas do 2º ano como: Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação: EF02LP07• Conhecimento do alfabeto do português do Brasil: EF02LP06

Como podemos ver na Figura 1, o livro do 3º Ano explicita que "O planejamento proposto organiza as aprendizagens nas semanas dos bimestres", define os dias, as semanas e as habilidades que precisam ser favorecidas aos alunos, embora seja feita a ressalva de que se trata de uma "sugestão". Como é que isso ocorre? O livro propõe um trabalho com as práticas de linguagem e sugere quais podem ser trabalhadas durante todo o percurso do Ensino Fundamental, dentro de uma proposta de retomadas do que se consolidou (conhecimentos prévios dos alunos), complexificando esses conhecimentos com aprofundamentos.

Em uma abordagem de progressão em espiral, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e a proposta da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), o livro didático orienta um trabalho com habilidades. A título de exemplo, verificamos que algumas habilidades propostas para serem trabalhadas pelo/a professor/a no 1º ano seguem sendo retomadas, em um processo de "ir e vir" (em espiral), nos demais Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entre elas, destacamos a de "estabelecer estratégia de leitura, contação de histórias, formar-se como leitor literário [...]".

Assim, em sendo o foco de nossas reflexões as mediações estabelecidas pelo/a professor/a, no contexto do planejamento pedagógico, tendo o livro didático como uma das ferramentas que auxiliam essas mediações, as propostas descritas são exemplos que orientam a construção dos conhecimentos por trás das habilidades, em um processo crescente. Vemos que, gradualmente, enquanto são propostos conhecimentos novos, outros vão sendo retomados. E não se propõe retomar apenas uma vez, mas numa progressão, permitindo avanços sem perder de vista os retornos necessários. Trata-se de uma abordagem que considera a ideia de "aprendizagem mediada" defendida por Vygotsky (1998), relacionada, em especial, à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e à Zona de Desenvolvimento Real. A ZDP definirá as habilidades ou tarefas que a criança pode realizar com a ajuda de um adulto mais experiente ou de um colega (par) com saberes mais desenvolvidos. Já a Zona de Desenvolvimento Real diz respeito aos conhecimentos referentes às habilidades então desenvolvidas, possibilitando à criança avançar.

Segue um outro recorte, agora do Livro 4 da Coleção, que se organiza dentro dos mesmos princípios e nos ajuda a ampliar a compreensão desse trabalho em progressão.

Figura 2 - Recorte do Planejamento Semanal – Manual do Professor, Livro Ano 4

4 EVOLUÇÃO SEQUENCIAL DOS CONTEÚDOS • 4º ANO

PLANEJAMENTO SEMANAL

A seguir, são apresentados quadros programáticos para apoiar o planejamento do professor. Esses quadros indicam, por unidade, os conteúdos, as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento, as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os componentes essenciais para a alfabetização da Política Nacional de Alfabetização (PNA).

O planejamento proposto organiza as aprendizagens nas semanas dos bimestres. Trata-se de uma sugestão que considera a média de 9 semanas e 6 aulas semanais de Língua Portuguesa por bimestre, com exceção do 1º bimestre, que foi planejado para 11 semanas.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

	Semana (aulas)	Conteúdos	BNCC E PNA
PRIMEIRAS ATIVIDADES (1º bimestre)	1 (1 a 4)	**Páginas 12 a 15** • Ordem alfabética • Revisão de relações entre grafemas e fonemas • Substantivos • Adjetivos • Verbos • Sinais e pontuação • Pronomes • Bilhete • Fábula	**BNCC** **Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)** • Estratégia de leitura: EF15LP03, EF15LP04, EF35LP06 • Apreciação estética/Estilo: EF15LP17 • Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica: EF15LP18 **Oralidade** • Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula: EF15LP09 • Contagem de histórias: EF15LP19 **Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)** • Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita: EF35LP07 **Análise linguística/semiótica (Ortografização)** • Pontuação: EF03LP07 • **Morfologia/Morfossintaxe:** EF03LP08 **PNA** • Consciência fonológica e fonêmica • Conhecimento alfabético • Desenvolvimento de vocabulário • Compreensão de textos • Produção de escrita

Todos os campos de atuação social | Campo da vida cotidiana | Campo da vida pública | Campo das práticas de estudo e pesquisa | Campo artístico-literário

Fonte: Manual do professor – PNLD 2023 (Carpaneda, 2021)
https://pnld.ftd.com.br/obras/a-conquista-lingua-portuguesa/

O Livro mesmo sendo do 4ª ano, prevê para o 1º bimestre, retomadas de habilidades trabalhadas desde o 1º ano que são retomadas ao longo dos demais até ao 5º ano, como Estratégias de leitura(EF15LP03, EF15LP04,EF15LP18.)

Outras habilidades são trabalhadas a partir do 3º ano e retomadas nos anos 4 e 5, Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita como (EF35LP07)

Tal como ocorre no Livro 3, o Livro 4 propõe ao/à professor/a mediar um trabalho para o desenvolvimento de habilidades que vão aparecendo, em níveis distintos de complexidade, objetivando o avanço progressivo e em sequência dos temas/assuntos trabalhados. Nesse sentido, em suas mediações, o/a professor/a tem em mãos um apoio para não perder de vista os conhecimentos prévios de seus alunos, pois, como nos lembra Vygotsky, a mediação e a colaboração adulta devem levar em conta que não adianta ensinar à criança o que seu estágio atual de desenvolvimento ainda não garante aprender. A proposta do LD em análise vem para auxiliar nessa direção, pois a prática pedagógica sempre será do/a professor/a, com toda a sua autonomia e a sua intencionalidade, revestida do que suas crianças precisam desenvolver quanto às habilidades de leitura e escrita.

O recorte do Livro 5 da mesma Coleção é trazido também para nossas discussões como mais um exemplo dessa progressão presente no trabalho de apoio ao/à professor/a, tendo o livro didático como ferramenta mediadora das atividades em sala de aula, mas de forma não autônoma ou independente, pois é o planejamento do/a professor/a é que o coloca no cenário da mediação dos conhecimentos, sendo, portanto, uma relação professor/a-livro didático-aluno.

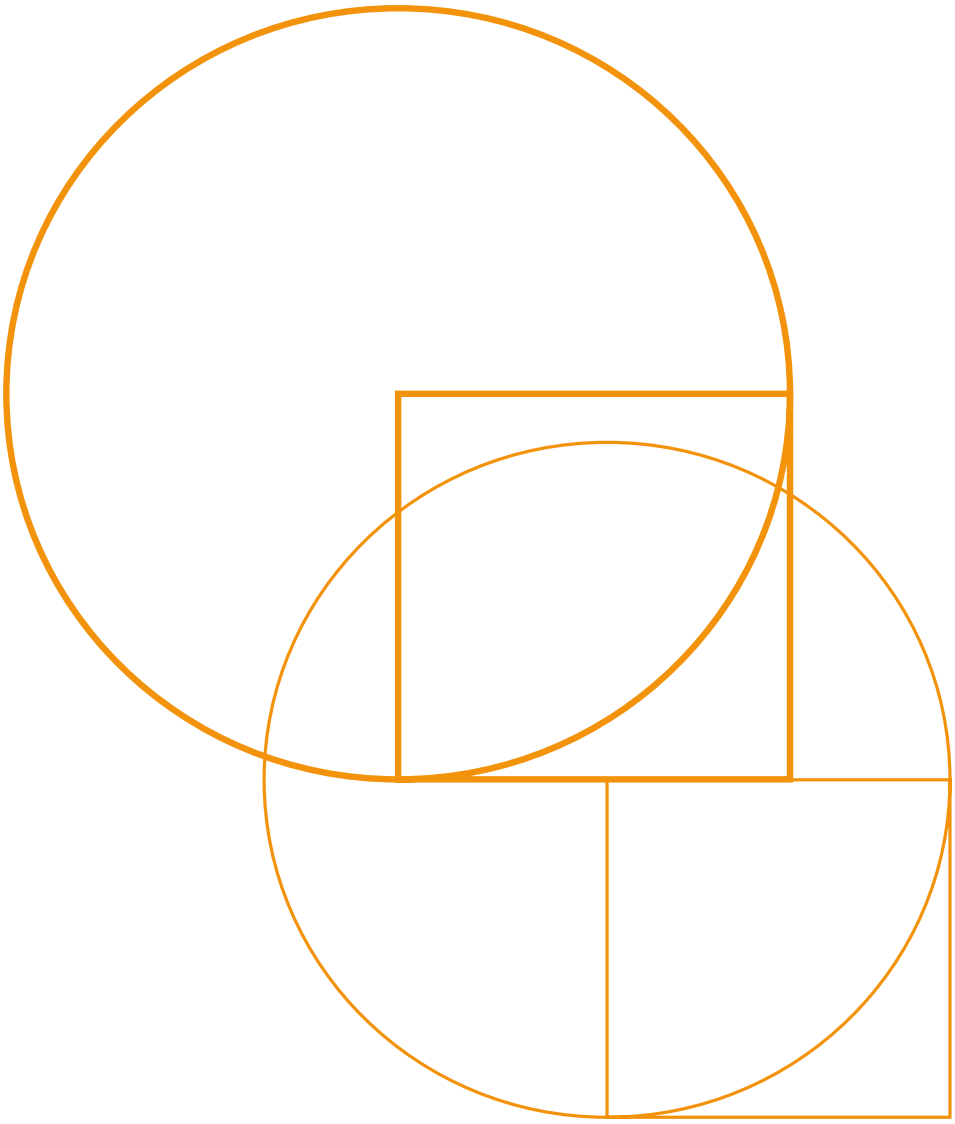


Figura 3- Recorte do Planejamento Semanal – Manual do Professor, Livro Ano 5

4 EVOLUÇÃO SEQUENCIAL DOS CONTEÚDOS • 5º ANO

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

PLANEJAMENTO SEMANAL

A seguir, são apresentados quadros programáticos para apoiar o planejamento do professor. Esses quadros indicam, por unidade, os conteúdos, as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento, as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os componentes essenciais para a alfabetização da Política Nacional de Alfabetização (PNA).

O planejamento proposto organiza as aprendizagens nas semanas dos bimestres. Trata-se de uma sugestão que considera a média de 9 semanas e 6 aulas semanais de Língua Portuguesa por bimestre, com exceção do 1º bimestre, que foi planejado para 11 semanas.

	Semana (aulas)	Conteúdos	BNCC E PNA
PRIMEIRAS ATIVIDADES (1º bimestre)	1 (1 a 4)	**Páginas 12 a 17** • Diversidade cultural • Apresentação oral • Sinais de pontuação • Relato de memória • Verbo • Tempo verbal • Palavras terminadas em **-ram** e **-rão** • Substantivo • Adjetivo • Pronome • Sinônimo • Antônimo • Produção de texto de apresentação	**BNCC** **Oralidade** • Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula: EF15LP09 • Escuta atenta: EF15LP10 **Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)** • Estratégia de leitura: EF15LP03, EF35LP04 • Decodificação/Fluência de leitura: EF35LP01 • Compreensão: EF35LP03 • Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica: EF15LP18 **Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)** • Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita: EF35LP07 • Construção do sistema alfabético/Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão: EF35LP08 • Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação: EF35LP09 **Análise linguística/semiótica (ortografização)** • Morfologia: EF35LP14 • Pontuação: EF04LP05 • Morfologia/Morfossintaxe: EF04LP06 • Desenvolvimento de vocabulário • Compreensão de textos • Produção de escrita

■ Todos os campos de atuação social ■ Campo da vida cotidiana ■ Campo da vida pública ■ Campo das práticas de estudo e pesquisa ■ Campo artístico-literário

Fonte: Manual do professor – PNLD 2023 (Carpaneda, 2021)
https://pnld.ftd.com.br/obras/a-conquista-lingua-portuguesa/

Visando à progressão, este recorte do Livro do 5ª ano prevê, para o 1º bimestre, retomadas de habilidades trabalhadas desde o 1º ano que, ao longo dos demais anos e até o 5º ano, se fazem presentes para serem desenvolvidas • Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula: EF15LP09 • Escuta atenta: EF15LP10 Leitura/escuta (compartilhada e autônoma). Outras habilidades são trabalhadas a partir do 3º ano e retomadas nos anos 4 e 5. Vejamos: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) • Estratégia de leitura: EF15LP03, EF35LP04 • Decodificação/Fluência de leitura: EF35LP01 • Compreensão: EF35LP03 • Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica: EF15LP18 • Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) • Construção do Sistema Alfabético/Convenções da escrita: EF35LP07

Como pudemos observar, o livro didático desenvolve um importante papel nas salas de aulas, sobretudo, porque, distintamente de outros materiais, o livro didático impresso é o material que, de fato, se faz presente na maioria das escolas públicas. Além disso, em muitos contextos, é o único recurso didático que os/as professores/as e os alunos dispõem nas aulas, para ter contato com os gêneros textuais e os principais objetos de ensino, principalmente nos lugares de difícil acesso, como nos municípios localizados em zonas mais distantes, a exemplo das zonas rurais, ribeirinhas, indígenas e quilombolas. Porém, o/a professor/a, em sua autonomia, não deve perder de vista a questão de olhar o livro didático e utilizá-lo como ferramenta que o auxilia na mediação entre os objetos de conhecimento e o aluno.

Assim, amparando-nos nas ideias de Nonnon (2000), ressaltamos que o livro didático poderá estruturar toda a atividade docente, escapando de qualquer decisão do/da professor/a ou, ao contrário, a depender da sua decisão, poderá ser utilizado para a mediação dos objetos de conhecimento, tornando-se instrumento a serviço da mediação em sala de aula. Nela, o/a professor/a poderá intervir, ressignificando esse instrumento em virtude de suas escolhas e das reais necessidades de aprendizagem de suas crianças.

Em síntese

A organização do trabalho pedagógico voltado aos Anos Iniciais precisa ter como foco a apropriação e o domínio básico das práticas de linguagem, não apenas na perspectiva da tecnologia da escrita, mas também sob a ótica dos usos dessas práticas nos diversos e diferentes contextos sociais. Assim, a mediação pedagógica, tomada aqui na visão de Vygotsky (1998), torna-se uma estratégia relevante nesse processo organizacional, por possibilitar a interação entre alunos e objetos de conhecimento, a partir de uma abordagem significativa para os agentes envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Convém destacar que esses processos estão estritamente relacionados à organização da prática docente, que se configura por meio de elementos como planejamento pedagógico, processo avaliativo, relação professor/a-aluno, formas de mediação pedagógica e escolha dos recursos, a exemplo do livro didático. Este tende a ser visto como uma ferramenta em potencial nessa organização, haja vista, muitas vezes, ser ele o único apoio didático que o/a professor/a tem na escola, a fim de conduzir o aluno na construção dos conhecimentos de forma autônoma. Por isso, buscamos apontar o livro didático como um dos pilares (não o único) dessa construção, que não apenas auxilia a progressão dos conhecimentos (a que se pretende trabalhar), como também contribui para a organização e a mediação pedagógica.

Essa mediação, segundo Vigotsky (1998), destaca a relação entre sujeito e objeto de conhecimento, a qual deve ocorrer de forma mediada, visto que é por intermédio da mediação que o indivíduo conhece, interpreta e reproduz o mundo. Assim, é nesse contexto que a mediação escolar se relaciona aos conceitos de Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal, evidenciando o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança, em que nível de desenvolvimento ela se encontra e até onde é possível que avance naquele momento. Com essa compreensão, o/a professor/a poderá, então, partir para o planejamento e a mediação pedagógica em sala de aula. Por isso, acreditamos que nosso principal papel consiste em favorecer e possibilitar situações de mediação que contribuam para a apropriação e a construção de novos conhecimentos pelo aluno, sem esquecer que, nesse percurso, estão subjacentes a organização e o planejamento do trabalho escolar.

Referências

BRANDÃO, Mariluci. NORBERTO, Sueli. FERREIRA, Josemeire. **Ressignificando o uso do Livro Didático Enquanto Recurso Potencializador no Processo de Alfabetização**. V CONGRESSO BRASILEIRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO. 2021, Florianópolis, ago. 2021. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1501/985. Acessado em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL, **Secretaria de Educação Básica, MEC.** PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1, unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2021.

BUNZEN, Clécio. **Livro didático.** *In:* Glossário CEALE, 2014. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnld-o-que-e-e-como-funciona-o-programa-nacional-do-livro. Acesso em: 13 mar. 2024.

CARPANEDA, Isabella Pessôa de Melo. **A conquista:** Língua Portuguesa: 4º Ano: Ensino Fundamental: anos iniciais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola.** Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

MACEDO, Maria do Socorro Nunes. **O papel do livro didático na construção do letramento escolar.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 42, p. 91-110, jan./abr. 2009.

NONNON, Elisabeth. **Le Tableau noir de l'enseignant, entre Ecrit et Oral.** Repères, Lyon, n. 22, p. 83-120, 2000. Disponível em: http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/reperes. Acesso em: 27 mar. 2024.

SCHNEUWLY, Bernard. **Les outils de l'enseignant:** un essai didactique. Repères, n. 22, 2000.

TAISSON, Claire. **Les supports utilisés par l'enseignant-e pour développer les premières habiletés littéraciques des élèves entre 4 et 8 ans.** 2021. Disponível em: https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/4997/2021_Claire%20Taisson_Support_Forumlecture.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 mar. 2024.

VIGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes é Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC de São Paulo (2005) com estágio de doutorado na Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation da Universidade de Genebra/Suíça. É Coordenadora Regional do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada do Ministério da Educação. Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Amapá.

E-mail: adelma@unifap.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9888614392602464

Celeste Maria da Rocha Ribeiro é Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua como professora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), na área de Língua Portuguesa; é membro da equipe estadual da Olimpíada de Língua Portuguesa/Escrevendo o Futuro, em que desenvolve atividades de planejamento, formação e avaliação de professores e materiais didáticos de língua portuguesa; atua no Programa de Pós-Graduação em Letras da UNIFAP.

E-mail: celeste.ribeiro@unifap.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9073170752973521

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao término desta Unidade 8 e temos a certeza do quão ricas foram as leituras e as interações em torno dos textos que aqui buscaram dialogar com você formador/a. Destacamos as reflexões feitas sobre a importância e a riqueza dos registros de nosso fazer pedagógico, fortalecendo nossa autoria e autonomia na construção de conhecimentos. Somando-se a essas reflexões, as demais leituras trazidas e dirigidas a você, colega formador/a, procuraram retratar temáticas relacionadas à organização do trabalho pedagógico, a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com vista a nos levar, sobretudo, à análise, reflexão e ressignificação de nossas práticas docentes em sala de aula. Considerando o foco dessa organização, as autoras procuraram destacar, através de relatos de experiência, depoimentos, ilustrações/recortes de cenas e recursos didáticos, algumas estratégias metodológicas que tendem a contribuir significativamente com a mediação e a organização desse trabalho pedagógico.

Assim, esta Unidade nos permitiu observar o quanto, nos dias atuais, faz-se imperativo trabalhar no contexto da interdisciplinaridade. Isso se deve à aprendizagem mais significativa que ela proporciona à criança, já que viabiliza a integração entre os conhecimentos trabalhados, garantindo uma construção e apropriação de sentidos mais lógica, crítica e reflexiva.

Do mesmo modo, percebemos o quanto é possível trabalhar com as práticas de linguagem pelo viés da curadoria pedagógica, uma vez que ela representa a capacidade docente de analisar criticamente os materiais e recursos disponíveis e de selecionar aqueles mais adequados para a criação de situações contextuais mais robustas de aprendizagem.

Nesse percurso de mediação, mereceram destaque as Sequências Didáticas, os Projetos e o livro didático, grandes aliados do/a professor/a no processo de ensino e aprendizagem. Vimos que contribuem, cada um a seu modo, não apenas para organizar melhor o seu trabalho pedagógico, como também para atingir seus objetivos didáticos de maneira mais diretiva e produtiva. Essas contribuições foram explicitadas por meio de relatos e imagens que ratificaram as abordagens defendidas.

Portanto, caro/a professor/a, esperamos que as questões, considerações e apontamentos evidenciados aqui possam somar-se às suas experiências de sala de aula e agregar-se aos conhecimentos já apreendidos, a fim de proporcionar melhores condições para que você esteja sempre em constante movimento de articulação entre a teoria e a prática, entre o ensinar e o aprender. Isso garante a você as condições para explorar as potencialidades das formas de organização dos ambientes e contextos, visando ao desenvolvimento do trabalho pedagógico sempre muito significativo para nossas crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para fechar nossa breve conversa, vale dizer, ainda, que os textos nos revelam possibilidades para a organização do trabalho pedagógico, destacando a relevância do espaço; dos objetivos e das necessidades de aprendizagem; dos recursos didáticos; da mediação e da curadoria pedagógicas; da interdisciplinaridade e, certamente, de um dos principais instrumentos, e, muitas vezes, o único apoio do docente em sala de aula: o livro didático. Por isso, colega, não apenas leia os textos, mas procure ressignificá-los em suas práticas durante o seu fazer em sala de aula. Como nos lembra Paulo Freire, não somos seres completos e acabados; devemos estar sempre em busca de ser mais.

PARA SABER MAIS

TV ESCOLA. Portal do MEC.

Aplicativo do Ministério da Educação (MEC) para distribuição da programação da TV ESCOLA, que disponibiliza conteúdos audiovisuais e materiais didáticos para estudantes, professores e gestores educacionais. Oferece recursos de formação continuada e conteúdos educativos em várias áreas e níveis de ensino – Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – que envolvem práticas pedagógicas e tecnologia. Possibilita que professores complementem suas aulas com vídeos, documentários, séries educativas e outros materiais multimídia, promovendo a integração de métodos atuais e tecnologias ativas na educação. Todo o material é gratuito e pode ser utilizado como apoio à prática docente, agendado e compartilhado com as redes sociais. Conta ainda com Streaming ao vivo da programação no ar e exibição dos clipes destaques da semana.

Disponível: https://aplicativos.mec.gov.br/?pagina=tv-escola

Heterogeneidade nas Práticas de Alfabetização. Coleção do CEEL.

A coleção "Heterogeneidade nas Práticas de Alfabetização" é essencial para educadores da educação básica que buscam qualificar suas práticas, diante da diversidade individual e social em sala de aula. Dividida em três volumes, a obra explora temas como diversidade cultural, mediação docente e alfabetização, abordando tanto as heterogeneidades sociais (etnia, gênero, classe) quanto as individuais (ritmos e estilos de aprendizagem). Com base em análise de teses, dissertações, documentos curriculares, livros didáticos e observações de aulas, oferece uma perspectiva prática e teórica para ajustar o ensino às necessidades de cada aluno, promovendo inclusão e desenvolvimento integral. Cada volume incentiva o educador a refletir sobre suas práticas e a explorar formas de tornar o ensino mais inclusivo, garantindo a participação ativa e o sucesso de todos os estudantes. É uma leitura inspiradora para quem deseja contribuir com uma educação mais inclusiva e humanizada.

Disponível em: https://www.portalceel.com.br/publicacoes/#ancora

OBRAS ACADÊMICAS

O livro a "A apropriação da escrita na alfabetização" apresenta uma releitura do Jornal Letra A na alfabetização, produzido pelo CEALE. Nele, o professor alfabetizador vai se deparar com temas e problemas importantes para o campo, com olhares novos e com outras fontes necessárias à ampliação conceitual e metodológica, como o "Glossário CEALE de termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores", acervos paradidáticos e outras fontes teóricas e literárias. Para os autores, a centralidade da coleção reside na concepção de que a língua é um processo de interlocução, ou seja, de que precisamos pensar o ensino a partir dos usos sociais, formando leitores e escritores/autores ativos e críticos para viver na sociedade contemporânea. Os destinatários principais desse volume, professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são convidados/as a pensar nas relações entre alfabetização e letramento. Em decorrência dessa concepção mais ampla, a abordagem pretende trazer a especificidade da alfabetização, focalizando o tripé formado por sujeito, ensino e objeto de conhecimento, buscando dar visibilidade a cada um desses elementos e, ao mesmo tempo, articulá-los. Valendo-se desses três focos, são desenvolvidas discussões sobre o objeto que se aprende e suas lógicas, que envolvem: a compreensão do Sistema Alfabético de Escrita, das relações entre fonemas e grafemas e da organização das sílabas no Português; os processos de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (aspectos psicogenéticos e fonológicos) em situações de mediação para a escrita inventada; e os modos como podem ser pensadas as perspectivas metodológicas e a organização da alfabetização.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; CARVALHO, Gilcinei Teodoro; RESENDE, Valéria Barbosa. A apropriação da escrita na alfabetização. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2019. 145 p.

Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/letra-a-na-alfabetizacao.html

O artigo traz uma revisão bibliográfica de quatro obras de Madalena Freire: A paixão de conhecer o mundo (1983; 1988); Observação, registro, reflexão. Instrumentos metodológicos I (1996); Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos Metodológicos II (1997); e Educador, educa a dor (2017). As autoras sintetizam a contribuição de Madalena Freire na reflexão sobre aspectos, como: a escuta e o cuidado com a presença das crianças, as quais são consideradas por sua capacidade de conhecer o mundo e de construir conhecimentos; a prática de registro e de reflexão do estar-fazer cotidiano na sala de aula; a docência e o ensino como atos políticos e pedagógicos; a escola como o lugar do exercício da democracia; e a disciplina intelectual voltada ao estudo, à leitura e à escrita. As investigadoras testemunham a inspiração de Madalena Freire para esperançar a educação e a escola pela docência.

NÖRNBERG, Marta; CAVA, Patrícia Pereira; PORTO, Gilceane Caetano. Madalena Freire: a paixão de conhecer o mundo pela alegria de ensinar e aprender. Revista Diálogo Educacional, [S. l.], v. 24, n. 80, 2024.

Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30806. Acesso em: 15 nov. 2024.

O livro reúne artigos que tratam da formação do professor alfabetizador, focalizando saberes docentes necessários ao ensino inicial da leitura e da escrita. Seus setes primeiros capítulos relatam a implementação dos laboratórios de alfabetização em diversas universidades brasileiras, registrando as possibilidades de trabalho na formação inicial do professor alfabetizador. Os capítulos oito, nove e dez tratam do tema ***jogos na alfabetização*** e, em conjunto, contribuem de maneira significativa para a prática docente. A alfabetização nas/pelas práticas sociais, com base nas perspectivas de Vygotski e Bakhtin, são temas do décimo segundo e do décimo terceiro capítulos. Por fim, o último capítulo compartilha um trabalho com estratégias de ensino que envolve a linguagem audiovisual, com o objetivo de formar crianças leitoras e produtoras de textos audiovisuais. O livro é um convite para o conhecimento de saberes, estratégias e recursos didáticos no campo da alfabetização.

ARAUJO, Liane Castro de; CAMINI, Patrícia; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; ZASSO, Silvana (orgs.). Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos. Curitiba: Editora CRV, 2022. 360 p.

Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1elSQ4KrXZii7nEzfB2rRydoV_QJ6Vr3O/view

A obra "O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna" é composta por oito capítulos. Os autores e autoras desses capítulos refletem sobre as práticas pedagógicas diárias, destacando a importância da organização e do planejamento para atender às demandas reais dos alunos. A obra oferece abordagens que vão do uso das TICs à leitura e escrita colaborativa, valorizando a integração de atividades em grupo e o uso da biblioteca escolar como espaços de aprendizagem prática e social. Por meio de pesquisas e experiências de formação docente, o livro enfatiza a flexibilidade e adaptação das práticas pedagógicas à realidade dos alunos, incentivando o professor a assumir um papel dinâmico e reflexivo em sala de aula. Com exemplos concretos, "O fazer cotidiano" convida o educador a revisar suas metodologias para tornar o ensino mais significativo. Caro leitor/a, esta obra é uma grande oportunidade para você se inspirar e reimaginar o cotidiano escolar.

FERREIRA, Andréa B.; ROSA, Ester C. S. (orgs.) O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna.12. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 184 p.

INCLUSÃO

Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo

PLAN EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO: IMPLEMENTACIÓN E INFLUENCIA EN EL TRABAJO COLABORATIVO PARA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON AUTISMO

O artigo "Plano Educacional Individualizado (PEI): implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo", publicado na Revista Brasileira de Educação, tem como objetivo descrever a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) em sua fase de elaboração, e verificar sua influência sobre o trabalho colaborativo da equipe docente em uma escola de Ensino Fundamental. Por meio de um estudo de caso, o artigo problematiza as dificuldades da inclusão no campo da educação, destacando as características dos estudantes com autismo e suas principais dificuldades. Aborda, ainda, a importância da flexibilização pedagógica e curricular, e destaca o papel do PEI como uma importante ferramenta que contribui com o planejamento e a implementação das ações pedagógicas, bem como para a avaliação dos estudantes. Como ferramenta de instrução orientada para o ensino, com um olhar voltado para as necessidades individuais, o PEI é um documento que pode ser construído de forma colaborativa, permitindo entender que o foco passa a ser na atuação coletiva e não na individual, isto é, deve envolver todos que compõem a rede multiprofissional.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carmo; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. Revista Brasileira de Educação, v. 28, p. e280098, 2023.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTYdbMK/?lang=pt#

O artigo analisa os desafios da alfabetização em uma escola ribeirinha em Benjamin Constante/AM, com as especificidades e singularidades da educação ribeirinha, que exige atenção à diversidade econômica, social e cultural em que estão imersos os profissionais da educação e os estudantes. Ancorado em estudos sobre Educação do Campo, o trabalho contribui para elucidar desafios no que tange à alfabetização nos anos iniciais em escola ribeirinha amazônica. Observam-se a falta de infraestrutura e de materiais pedagógicos para o ensino-aprendizagem, assim como a presença de práticas de ensino mecanicistas da leitura e da escrita. Na esteira das políticas públicas, acrescem-se desafios como a invisibilidade das escolas ribeirinhas, as quais demandam maior atenção diante do contexto amazônico diverso e multifacetado.

TENAZOR, Iara Assis COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos. Os desafios no processo da alfabetização nos anos iniciais em escola ribeirinha amazônica. Anuário. Anuário do Instituto de Natureza e Cultura (ANINC), v. 5. n. 1, p. 282-291, 2022.

Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/ANINC/article/view/10834/7953

Trata-se de uma obra de literatura infantil, cuja história se passa na escola da floresta, espaço que tem vários bichos diferentes. Aborda a escola dos bichos como espaço de acolhimento, em que todas as diferenças são possíveis. Após toda a narrativa, apresenta uma pergunta: "E na sua escola, como é que é?" Podemos, enquanto professores e professoras, levar esse questionamento às crianças para que elas possam refletir sobre o respeito às diferenças.

PESTILI, Ellen. Igual ou diferente, depende do olhar da gente. São Paulo: Editora Livríssimo, 2021. 24 p.

O curta "Fitas" ou "Loop" apresenta uma narrativa que envolve uma relação entre adolescentes, um deles autista. A escritora e diretora Erica Milson nos envolve na trama mobilizando-nos à ação de alternar nosso ponto de vista sobre quem precisa tomar decisões, especialmente em uma situação de crise. No desenrolar da trama, vemos como alguém pouco familiarizado com o autismo pode passar a entender e a interagir a partir do ponto de vista e da capacidade de escolha da pessoa autista, mostrando que há outras formas de interação e comunicação as quais favorecem nossa capacidade de compreender e atribuir sentidos. O curta é uma boa fonte didática para refletir sobre nossas formas de convivência com uma pessoa autista.

FITAS ou LOOP. Direção: Erica Milsom.

Youtube. 2020. 11min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=i5lPiYpANVs

MATERIAIS DIDÁTICOS E DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

O Repositório Digital Lume da UFRGS é um espaço digital que visa reunir, divulgar, preservar e garantir o acesso permanente aos documentos acadêmicos, científicos, artísticos e administrativos, gerados na Universidade. É nesta plataforma que quatro videoaulas, tendo por eixo temático a "Organização do trabalho pedagógico e os recursos didáticos para garantir os direitos de aprendizagem na alfabetização", estão publicadas. O vídeo 1, de forma introdutória, apresenta a contextualização da temática da organização do trabalho pedagógico e recursos didáticos para garantir os direitos de aprendizagem na alfabetização. Já a videoaula 2 traz reflexões teórico-metodológicas sobre o eixo de leitura. Na videoaula 3, são apresentadas algumas proposições sobre a análise linguística no contexto do SEA (Sistema de Escrita Alfabética), tendo por base a consciência fonológica. A última videoaula apresenta uma palestra da professora e pesquisadora Renata Sperhake intitulada "Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): entre limites e possibilidades". É um material audiovisual que nos ajuda a repensar sobre a organização do trabalho pedagógico de forma consistente e clara.

PICCOLI, Luciana. Organização do trabalho pedagógico e os recursos didáticos para garantir os direitos de aprendizagem na alfabetização. UAB – Umiversidade Aberta do Brasil – NAPEAD UFRGS – SEAD UFRGS, 2017. [Recurso Educacional].

Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187303

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves; SILVA, Beatriz de Barros de Melo e; PESSOA, Cristina Azevêdo dos Santos; LIMA, Rafaela Asfora Siqueira Campos; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Aprender e brincar na alfabetização: sequências didáticas para crianças (caderno do professor e caderno da criança), 2021.

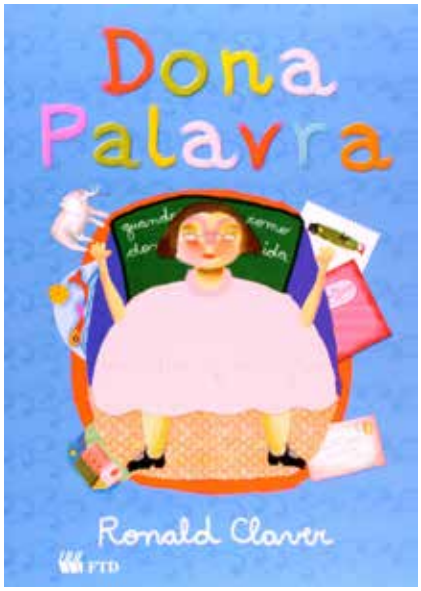
A criança vivencia muitas experiências antes de chegar à escola e acumula conhecimentos adquiridos por meio das interações no mundo, das muitas brincadeiras e reflexões individuais e coletivas. Trabalhando neste sentido, a obra "Aprender e brincar na alfabetização: sequências didáticas para crianças" é um material precioso, pois trabalha com a ideia de transformar o contexto da alfabetização para que as palavras e os textos sejam atrações prazerosas e estimulem a interação dos estudantes. Ancorada na concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a obra apresenta propostas com base interdisciplinar, sugerindo ao docente atividades que podem ser adaptadas, respeitando a heterogeneidade da turma, visando a aprendizagem da leitura, escrita e oralidade num contexto colaborativo e de solidariedade. Tudo isso através de sequências didáticas com temas diversificados e atrativos. Há dois livros: o do docente, com orientações pedagógicas mais detalhadas, e o do estudante, com textos de variados gêneros, brincadeiras e imagens, para momentos divertidos e reflexivos. As sequências didáticas "1. Brinquedos e brincadeiras; 2. Conhecendo a bicharada; 3. Histórias e seus heróis; e 4. O que eu quero ser quando crescer?" irão assegurar uma aprendizagem prazerosa e lúdica.

SILVA, Josélia Praxedes; MORENO, Maria da Conceição Araújo; DE QUEIROZ, Maria Lourena; SILVA, Ozineide Onofre da; OLIVEIRA, Ricardo Wagner da Purificação. Ferramentas digitais para construção de Webfólio. Brasília, EDUCAPES, 2021 (recurso digital).

Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/602341

O portfólio físico tem sido amplamente utilizado nas escolas, nesses últimos anos, para fazer uma compilação das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos estudantes de forma cronológica, apresentando as competências e os conhecimentos construídos durante um determinado período. Com o advento das tecnologias digitais, surge o webfólio, também conhecido como portfólio digital, que segue os mesmos mecanismos constitutivos do portfólio físico, mas utiliza as ferramentas presentes nos recursos digitais. Com a orientação docente, o próprio estudante produz seu webfólio, a partir de ferramentas como o "Google Sites", por exemplo, que é gratuito. A leitura do guia webfólio permitirá, de forma clara e objetiva, a produção desta proposta, a partir dos recursos do contexto digital, proporcionando à esfera educacional o acompanhamento dos estudantes, uma autorreflexão sobre a prática docente e o estímulo à criatividade discente, já que o estudante pode buscar formas diferentes para demonstrar sua aprendizagem.

LITERATURA PARA ADULTO



Quem não teve uma Dona Palavra? O livro de Ronald Claver trabalha com a temática da docência, a memória da infância e o olhar da criança pelo cotidiano da vida. Dona Mariana, uma jovem professora, é chamada de Dona Palavra por sua aluna, o que traz a sua memória que ela também teve uma Dona Palavra em sua infância: sua querida professora das séries iniciais. A aluna, influenciada por sua professora, anotava todas as impressões do dia a dia em um caderno. Ao encontrar suas lembranças nessa espécie de diário, guardado no armário, Mariana se surpreende e faz uma fascinante viagem ao passado. O livro potencializa a imaginação infantil e oferece possibilidades de trabalho com os gêneros textuais/discursivos: carta, convite, diário, entre outros. Suas ilustrações são belíssimas e trazem de forma singular a pintura com marcas infantis. Aventure-se na leitura de Dona Palavra e encante-se com a magia da docência e da infância!

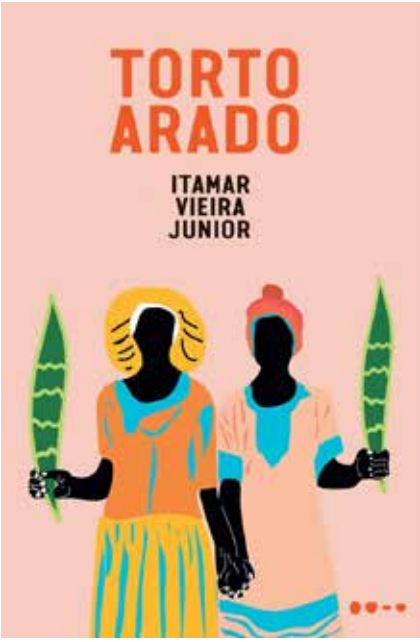
CLAVER, Ronald. Dona Palavra. São Paulo: FTD, 2018. 48 p CUERDAS. Direção: Pedro Solís García. Youtube.17 fev. 2014. 10min52s.

Inspirado na relação amorosa entre os filhos do diretor Pedro Solís García, o curta-metragem espanhol "Cuerdas", premiado em diversos festivais pelo mundo, narra a relação de amizade entre María e Nicolás, seu colega de orfanato, portador de paralisia cerebral. A história destaca a jornada de María em ajudar Nicolás em suas limitações físicas, enquanto ambos constroem uma amizade genuína e forte. A narrativa ressalta a importância da aceitação, da empatia e do amor incondicional, transcendendo as diferenças físicas ou mentais. Com uma mensagem potente e comovente, o filme destaca a beleza das relações humanas e a capacidade de superar desafios quando há amor e compreensão mútua.

CUERDAS. Direção: Pedro Solís García. Youtube.17 fev. 2014. 10min52s.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw. Acesso em: 16 novembro 2024.

LITERATURA INFANTO-JUVENIL



A obra de Itamar Vieira Junior narra uma história de vida e morte, com uma prosa suave e envolvente que mescla elementos épicos e líricos, realistas e mágicos, revelando não apenas sua trama, mas também um poderoso tema de insurgência social. Vencedor do Prêmio Leya, em 2018, o romance transporta os leitores para as profundezas do sertão baiano, onde duas irmãs descobrem uma faca velha, em uma mala guardada sob a cama da avó. Então, acontece um acidente que une definitivamente suas vidas, a ponto de uma tornar-se a voz da outra. Com uma narrativa engenhosa e uma prosa envolvente, a trama desenrola-se numa teia de vida e morte, de luta e redenção, que leva a um mergulho sobre as feridas da escravidão que persistem na sociedade e moldam o destino de gerações. É uma leitura densa, repleta de nuances, porém, absolutamente indispensável para uma compreensão plena da realidade contemporânea.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. Torto arado. São Paulo: Todavia, 2019. 254 p.

Este romance histórico acerca da diáspora negra no Brasil, escrito por Ana Maria Gonçalves, surge como um contraponto ao apagamento da história da população negra. Trata-se de um épico antiescravagista, pioneiro na literatura brasileira, que conta a trajetória de uma africana em busca de seu filho desaparecido. "Um defeito de cor" se estabeleceu como um clássico na literatura atual. Com base em um estudo documental, o livro apresenta uma visão única e tocante da exploração e resistência dos africanos, durante a diáspora, e de seus descendentes, durante as oito décadas de construção da sociedade brasileira. Embora seja um trabalho ficcional, sua mensagem vai além da autenticidade dos acontecimentos descritos, pois espelha elementos universais da vivência humana, sem distinção de raça ou origem. Vencedor do renomado Prêmio Casa de Cultura, este livro inspirou o samba-enredo da Escola de Samba Portela, no Rio de Janeiro, durante o carnaval de 2024.

GONÇALVES, Ana Maria. Um defeito de cor. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006. 952 p.

Djário Dias de Araújo é graduado em Letras e Pedagogia, tem Mestrado e Doutorado em Educação pela UFPE. É membro associado do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Atualmente, atua como formador /palestrante com foco na formação continuada de professores de diversas áreas. Também ministra aulas em faculdade e é professor de língua portuguesa da Prefeitura Municipal de Recife.

E-mail: djario.araujo@ufpe.br;

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2477562292278090

Elizabeth Orofino Lucio é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com estágio no exterior na Universidade de Lisboa. Atua na Universidade Federal do Pará no ICED e PPGCIMES, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão na área da alfabetização, leitura, escrita, literatura infantojuvenil, cibercultura e formação de Professores da Educação Básica, produção e análise de produtos educacionais. É fundadora e coordenadora do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará, do Laboratório Sertão das Águas, do Clube de Leitura Tertúlias do Grão Pará e do Coletivo Encantados de Professores Narradores da Amazônia.

E-mail: orofinolucio@ufpa.br;

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9802121543478378

Gabriel de Santana é Coordenador Pedagógico no Instituto de Ciência e Tecnologia Senac Pernambuco. Doutorando em Educação pela UFPE, com mestrado na mesma instituição, especialista em Educação Digital pela Universidade Estadual da Bahia. Atualmente pesquisa educação integral, organização e gestão do tempo escolar e decolonialidade. É mediador de leitura no Colofão.Lab (Experiências Literárias). Integra o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL - UFPE) e é co-fundador do Bloco Anárquico Carnavalesco Pife Floyd e da Releitura – Bibliotecas Comunitárias em Rede. Foi membro da Comissão Setorial de Literatura e articulador do Fórum Pernambucano em Defesa do Livro, Leitura e Bibliotecas.

Email: gabrieldesantana@gmail.com;

Lúcia Maria Caraúbas é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora de Psicologia no Centro de Educação da UFPE. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades relacionadas à formação de professores, produção e análise de materiais didáticos. E-mail: lucia.caraubas@ufpe.br;

Lattes: https://lattes.cnpq.br/3587602792194018

Maria Emília Lins e Silva é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos.

E-mail: maria.elsilva@ufpe.br;

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4677556671340173

Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa é Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua nesta instituição como professora do Curso de Pedagogia do Centro de Educação, lotada no Departamento de Ensino e Currículo (DEC). É membro associado do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), tendo atuado na área de Formação de Professores da Educação Básica, bem como na produção de materiais didáticos (participação na produção de livros e vídeos) e análise de materiais didáticos. No Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE), desenvolve, até o presente momento, orientação de dissertações e teses com ênfase no Ensino de Língua Portuguesa.

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima tem doutorado e pós-doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora associada da Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE), do Centro de Educação e professora permanente no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Básica da UFPE. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades relacionadas à formação de professores, produção e análise de materiais didáticos na perspectiva inclusiva. Investiga a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com deficiência, com ênfase no TEA e na Comunicação Aumentativa e Alternativa. É uma das idealizadoras do Método DHACA (Desenvolvimento das habilidades de Comunicação no Autismo).

E-mail: rafaella.sclima@ufpe.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9790116928577230;

Wilma Pastor de Andrade Sousa é doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, com pós-doutorado pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Tem proficiência no uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras – pelo MEC/UFSC. Atualmente é Professora Associada da UFPE, atua no programa do Mestrado Profissional em Educação Básica da UFPE, é membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL/UFPE, vice-coordenadora do Centro de Estudos Inclusivos – CEI – da UFPE, e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez e Educação de Surdos – GEPESES. Tem experiência na área de Educação com formação de professores e nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Tem desenvolvido atividades de pesquisa e extensão voltadas à educação de pessoas surdas, bem como à inclusão de pessoas com deficiência.

E-mail: wilma.pastor@ufpe.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3612610440692880;

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO FEDERAL

BRASIL

UNIÃO E RECONSTRUÇÃO