

**Ministério da Educação
Secretaria de Educação Fundamental**

**PROGRAMA DE
DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL
CONTINUADO**

PARÂMETROS EM AÇÃO

**PRIMEIRO E SEGUNDO CICLOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL
(1ª a 4ª séries)**

***Brasília*
1999**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Secretaria de Educação Fundamental

Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental

Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental

Maria Inês Laranjeira



B823p

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.

Programa de desenvolvimento profissional continuado / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. – – Brasília: A Secretaria, 1999.

154p.: il. (Parâmetros em ação)

Conteúdo: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª Série).

1. Ensino Fundamental. 2. Educação Infantil.
3. Desenvolvimento Profissional.

CDU 371.13

Aos Professores e Professoras

E com satisfação que entregamos às nossas escolas, por meio das secretarias estaduais e municipais de educação, o material do projeto PARÂMETROS EM AÇÃO, que tem como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.

A idéia central desse projeto é favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria. O projeto está organizado em módulos de estudo compostos por atividades diferenciadas que procuram levar à reflexão sobre as experiências que vêm sendo desenvolvidas nas escolas e acrescentar elementos que possam aprimorá-las. Para tanto, utiliza textos, filmes, programas em vídeo que podem, além de ampliar o universo de conhecimento dos participantes, ajudar a elaborar propostas de trabalho com os colegas de grupo e realizá-las com seus alunos. A proposta do projeto PARÂMETROS EM AÇÃO tem a intenção de propiciar momentos agradáveis de aprendizagem coletiva e a expectativa de que sejam úteis para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC, intensificando o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criando novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens. Desejamos a todos um bom trabalho.

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação



Sumário

Apresentação 7

Parte I

1. Finalidade 9

2. Público-alvo 9

3. Requisitos para participar 10

4. Estrutura dos módulos 10

5. Funções do(s) coordenador(es) geral(is) 11

6. Funções do coordenador de grupo 12

Parte II

1. Organização geral dos módulos PCN em Ação – 1ª a 4ª séries 14

2. Estrutura interna dos módulos 14





Apresentação

Ao longo do período de 1995 a 1998, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e também os Referenciais para Educação Indígena, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores.

Uma ampla discussão nacional foi desencadeada em torno desses documentos, cuja função principal é apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania. Essa meta exige impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação. Com essa finalidade, a SEF/MEC estará implementando um programa que envolverá um conjunto de ações voltadas para diferentes segmentos da comunidade educacional (professores, equipes técnicas, diretores de escola e/ou creches) e será desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais, escolas de formação de professores em nível médio e superior e Organizações Não-Governamentais – ONGs.

O programa incluirá diferentes ações, tais como:

- Distribuição e implementação, nos estados e nos municípios, dos Referenciais para a Formação de Professores.
- Apoio às equipes técnicas das secretarias de educação para implementação de programas de formação continuada e para orientação das unidades escolares na formulação e no desenvolvimento de seus projetos educativos.
- Apoio aos estados e aos municípios interessados na reformulação de planos de carreira.
- Criação de pólos de apoio técnico-operacional para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental nas diferentes regiões do país.
- Elaboração e divulgação de novos programas da TV Escola.
- Realização de seminários sobre formação de formadores em parceria com as universidades e outras instituições.
- Elaboração e divulgação de módulos orientadores de estudo dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais – os PARÂMETROS EM AÇÃO, explicitados a seguir.

Secretaria de Educação Fundamental



Parte I

1. Finalidade

Como uma ação inicial, a SEF/MEC oferece às secretarias de educação e escolas/grupos de escolas interessados em implementar os Referenciais Curriculares a realização, em parceria, da atividade PARÂMETROS EM AÇÃO. Essa atividade foi planejada para ser realizada em um contexto de formação de profissionais de educação, propiciando o estabelecimento de vínculos com as práticas locais e tendo como finalidades:

- Apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores.
- Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadoras do trabalho das escolas.¹
- Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica.
- Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e trabalho coletivo nas escolas.
- Identificar as idéias nucleares presentes nos Referenciais Curriculares e fazer as adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola.
- Potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC.
- Incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores.

2. Público-alvo

- Professores que atuam no Ensino Fundamental (1^a a 4^a e 5^a a 8^a séries),² na Educação Indígena, na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos.
- Especialistas em educação: diretores de escola, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos ou de área, supervisores de ensino, técnicos das equipes pedagógicas das secretarias, entre outros.

¹ Essas diretrizes precisam ser conhecidas e discutidas pelos coordenadores-gerais e de grupo.

² Incluem-se também professores que atuam em classes de alunos portadores de necessidades especiais, em função de deficiência auditiva, visual, física ou mental.

3. Requisitos para participar

As secretarias estaduais/municipais, as escolas ou grupos de escolas que desejarem participar dos PARÂMETROS EM AÇÃO responsabilizar-se-ão pela:

- indicação de coordenadores-gerais e de grupos;
- organização dos grupos de estudo;
- preparação de local(is) e de recursos materiais para o desenvolvimento dos trabalhos;
- formulação de cronograma local de desenvolvimento das ações, de forma a possibilitar que professores e especialistas em educação tenham condições de participar;
- reprodução e distribuição do material;
- acompanhamento e avaliação da ação.

É recomendável que as secretarias participantes incluam em seu plano de trabalho outras ações no sentido de ampliar a formação de seus professores e proporcionar condições de trabalho para que as escolas possam construir e desenvolver seus projetos educativos. Assim, por exemplo, é importante pensar em:

- horários de trabalho pedagógico, para que a equipe escolar possa planejar e desenvolver coletivamente sua ação educativa;
- criação de níveis de coordenação na Secretaria de Educação e nas escolas, com papéis claramente definidos;
- materiais bibliográfico, videográfico e impresso, que constituam um acervo básico para que professores possam ampliar os estudos feitos no decorrer dos módulos;
- interação com especialistas em educação/pesquisadores da própria região ou de outros locais, que possam contribuir para ampliar as reflexões que acontecem nas escolas;
- alternativas que permitam que essa formação seja contemplada na progressão funcional dos professores, como uma das formas de estimular a participação em ações de formação continuada que envolvam a equipe escolar.

Os principais materiais, necessários ao desenvolvimento dos módulos, já foram disponibilizados pelo Ministério da Educação – publicações já enviadas às escolas e vídeos exibidos pela TV Escola. Os textos impressos que não constam das publicações estão relacionados nos Anexos de cada um dos módulos, e os vídeos que não integraram ainda a programação da TV Escola serão exibidos antes do início dos trabalhos com os professores, para que sejam gravados.

4. Estrutura dos módulos

Para cada módulo, estão indicados:

- Tempo previsto: o período de tempo previsto para o desenvolvimento de cada módulo é uma orientação para o coordenador e poderá ser ampliado ou reduzido de acordo com as peculiaridades locais. Assim, é apenas uma referência que, evidentemente, se modifica muito se o grupo de professores for mais ou menos numeroso e participante, se uma atividade se estende mais ou menos por uma ou outra razão. De qualquer forma, o coordenador deve estar atento para que seja possível realizar todas as atividades, pois elas foram elaboradas com um encadeamento intencional.

- Finalidade do módulo: orienta as metas que se pretende atingir com a realização de cada módulo e é útil para orientar o coordenador em suas intervenções.
- Expectativas de aprendizagem: capacidades que se espera que os professores participantes dos módulos desenvolvam, a partir das atividades propostas, e que servem de critérios para a avaliação.
- Conteúdos do módulo: principais conceitos, procedimentos e atitudes abordados no módulo.
- Materiais necessários: indicação de vídeos, textos, imagens etc. que serão utilizados no desenvolvimento do módulo e que, portanto, precisam ser providenciados com antecedência.
- Sugestão de materiais complementares: sugestão de bibliografia, de programas de vídeo e de outros materiais que possam ser usados pelo grupo em atividades intercaladas com os períodos de realização dos módulos ou para aprofundamento dos conteúdos abordados. São indicações importantes para a preparação dos coordenadores.
- Atividades: essas aparecem organizadas em seqüências, com os materiais necessários indicados, encaminhamentos propostos e orientações para os coordenadores de grupo. Essas orientações para os coordenadores procuram deixar claro os objetivos, subsidiar sua intervenção e sugerir possibilidades de flexibilização das atividades.
- Anexos: textos, ilustrações e/ou folhas-tarefa necessários à realização do módulo.

5. Funções do(s) coordenador(es) geral(is)

É fundamental que cada secretaria de educação estadual ou municipal indique coordenador(es) do programa, que farão a articulação entre a equipe SEF/MEC e o grupo de coordenadores de grupo, responsáveis pelo encaminhamento dos trabalhos. Para definição de quem serão tais coordenadores, é importante que cada secretaria mobilize pessoas da sua localidade comprometidas de fato com a promoção do desenvolvimento profissional dos educadores. Em função do número de participantes envolvidos nos PARÂMETROS EM AÇÃO, serão indicados os coordenadores, que podem atuar em nível de coordenação-geral e coordenação de grupo. Sugere-se que haja um coordenador-geral para acompanhar o trabalho de 16 a 20 grupos.

Esses coordenadores-gerais incumbir-se-ão de:

- divulgar o programa junto aos diretores de escola;
- ajudar na organização dos grupos de estudo, na definição de local(is) de funcionamento e na formulação do cronograma;
- providenciar os recursos materiais para o desenvolvimento dos trabalhos;
- orientar as reuniões em que os coordenadores de grupo vão estudar as propostas contidas em cada módulo e preparar seu trabalho com os professores;
- assessorar e avaliar todo o desenvolvimento do programa; para tanto, deverão organizar um caderno de registros com a memória do projeto que permita posterior elaboração de relatórios a serem enviados à SEF/MEC.

6. Funções do coordenador de grupo

Além dos coordenadores-gerais, as secretarias estaduais/municipais indicarão os coordenadores de grupo responsáveis pelo encaminhamento dos módulos.

Poderão ser coordenadores de grupo professores das universidades, se houver possibilidade e interesse de ambas as partes, integrantes de ONGs, técnicos da equipe pedagógica da secretaria, supervisores de ensino, diretores de escola e/ou creches, coordenadores pedagógicos e professores que estejam atuando em sala de aula. O importante é que esse coordenador de grupo tenha disponibilidade para atuar como organizador e orientador dos trabalhos do grupo, incentivando a participação de todos e ajudando o grupo a enfrentar os desafios colocados pelas atividades. Para isso, os coordenadores de grupo precisam ser pessoas que gozem do reconhecimento dos professores. Para o bom andamento dos trabalhos, é necessário que os coordenadores de grupo tomem para si as seguintes tarefas:

- Coordenar as reuniões dos grupos, funcionando como orientadores de aprendizagem, buscando propiciar a integração dos participantes e indicando a organização de pequenos grupos ou o trabalho individualizado.
- Ler previamente os textos indicados e preparar as atividades e os materiais, articulando-os com dados contextualizados na realidade local, para enriquecimento dos trabalhos.
- Elaborar atividades complementares para serem desenvolvidas pelos professores entre um encontro e outro e/ou entre os módulos, de forma que os professores possam fazer uso do que aprenderam em sua sala de aula.
- Incentivar os professores a analisarem a própria experiência, relacionando-a aos estudos que estão sendo feitos e a criarem outras alternativas de trabalho.
- Planejar e controlar o tempo destinado a cada atividade, bem como o uso do espaço físico e do equipamento necessário. O tempo indicado nas atividades é apenas uma referência que, evidentemente, se modifica em função do número de professores que compõe o grupo, se for mais ou menos numeroso, se uma atividade se estendeu mais ou menos, por uma ou outra razão.
- Criar espaços para que os professores possam comunicar suas experiências (por exemplo, a organização de um mural ou caderno volante).
- Estimular a participação de todos os professores nas sessões de leitura dos documentos, intervindo para que todos fiquem à vontade para expressar dúvidas de qualquer natureza.
- Assistir previamente aos programas de vídeo e aos filmes que integram os módulos: algumas vezes é importante assistir a eles mais de uma vez, para poder preparar uma intervenção que potencialize as discussões do grupo, especialmente quando o assunto for difícil ou razoavelmente novo para todos.
- Ajudar na sistematização do trabalho, propondo aos participantes que organizem seu caderno de registro: um caderno para fazer anotações pessoais, escrever conclusões das atividades, documentar as sínteses das discussões, formular perguntas que não foram

respondidas para serem exploradas nas sessões seguintes, construindo assim um registro do percurso de formação ao longo dos módulos. Esse registro é essencial, inclusive, para o acompanhamento e a avaliação do módulo.

- Avaliar o desenvolvimento de cada módulo, o desempenho dos participantes e a própria atuação; utilizar essa avaliação para orientar seu trabalho, fazendo mudanças ou adaptações nas propostas; elaborar relatórios a serem enviados aos coordenadores-gerais. Para tanto, é importante que o coordenador de grupo e os professores tenham clareza, desde o início dos trabalhos, de quais são as expectativas de aprendizagem e os conteúdos previstos para o módulo e de como e para que será feita a avaliação. Também é fundamental que ao longo do trabalho o grupo faça registros das conclusões e dos encaminhamentos que auxiliem na elaboração dos relatórios.

O coordenador de grupo deve atentar para o fato de que:

- É importante que, logo no primeiro encontro, explique aos professores a dinâmica dos trabalhos e sua função no grupo, qual seja, a de ajudá-los a alcançar o melhor desempenho possível. As discussões precisam ser “alimentadas” com questões que façam avançar a reflexão. Para isso, é preciso que prepare com antecedência algumas intervenções, partindo do que já sabe a respeito do conhecimento que os professores têm sobre o assunto em pauta.
- A proposta de trabalho com os módulos pressupõe que as expectativas de aprendizagem sejam compartilhadas com os professores desde o início dos trabalhos. É importante, portanto, que o coordenador apresente, no primeiro encontro, a pauta de conteúdos de todo o módulo (para que os professores possam saber o que será tratado no período) e, depois, a cada encontro, o que está previsto para o dia. Isso ajuda, inclusive, a ter melhores condições de controlar o tempo,³ uma vez que todo o grupo conhece a pauta.
- É recomendável que os filmes e os programas de vídeo sejam vistos com antecedência e, principalmente, que o coordenador prepare a intervenção que fará durante a apresentação: momentos para fazer pausas, cenas a serem revistas, boas questões a serem colocadas ao grupo, outros pontos de discussão, além dos propostos no módulo etc.
- Ao final de cada módulo, está prevista uma auto-avaliação para que os professores analisem e registrem o processo de aprendizagem vivenciado (individual e coletivamente). Também o coordenador fará sua avaliação em função das expectativas de aprendizagem definidas para o módulo, recuperando-as e posicionando-se em relação a elas e ao que os professores manifestaram.

³ O controle do tempo é especialmente necessário no caso de 5^a a 8^a séries, pois há módulos comuns aos professores das diferentes áreas intercalados com os módulos específicos.

Parte II

1. Organização geral dos módulos PCN em Ação – 1ª a 4ª séries

Os 12 módulos estão propostos na seguinte seqüência:

Módulo 1 – Para que serve a escola? (16h).

Módulo 2 – Ser professor e ser aluno (16h).

Módulo 3 – A ética na vida escolar (16h).

Módulo 4 – Para formar alunos leitores e produtores de textos (16h).

Módulo 5 – Novos desafios para ensinar e aprender Matemática (16h).

Módulo 6 – Fazer Arte na escola (12h).

Módulo 7 – O ensino da Geografia e o conhecimento do mundo (12h).

Módulo 8 – Ensino e aprendizagem de História nas séries iniciais (12h).

Módulo 9 – Ciências: criança curiosa é criança sabida (12h).

Módulo 10 – A Educação Física é para todos (12h).

Módulo 11 – O grupo-classe: seu tempo, seu espaço (16h).

A seqüenciação desses módulos orientou-se pelos seguintes propósitos:

- Nos três primeiros módulos, sensibilizar os participantes e propiciar discussões sobre questões gerais mais fundamentais da educação escolar de tal forma que instaure no grupo um clima de reflexão compartilhada.
- Os módulos que abordam as áreas ficam contextualizados na reflexão sobre os fundamentos realizada nos módulos anteriores, tornando possível identificar os fundamentos no trabalho das áreas.
- O módulo de gestão da sala de aula traz discussões sobre aspectos da organização do trabalho do professor em uma perspectiva coerente com a proposta dos parâmetros e dos referenciais curriculares.

Vale ressaltar a importância dos módulos iniciais serem trabalhados antes dos outros, pois eles trazem questões importantes para o professor e são fundamentais para que a sua formação não se pautar apenas em formas interessantes de trabalhar os conteúdos tradicionais, mas também em uma reflexão mais ampla sobre as concepções e as questões educacionais que norteiam o trabalho.

Os módulos foram concebidos dentro de uma metodologia que procura problematizar a atuação do professor antes das leituras propostas, propiciando um envolvimento com as diferentes concepções teóricas e com as atividades didáticas delas decorrentes.

2. Estrutura interna dos módulos

Para cada módulo estão indicados:

- Tempo previsto: período de tempo previsto para o desenvolvimento

de cada módulo, que poderá ser ampliado ou reduzido de acordo com as peculiaridades locais.

- Finalidade do módulo: metas que se pretende atingir com a realização do módulo.
- Expectativas de aprendizagem: capacidades que se espera que os professores em formação desenvolvam em função das atividades propostas no módulo e que servirão de critérios de avaliação para o coordenador do grupo.
- Conteúdos do módulo: principais conceitos, procedimentos e atitudes abordados no módulo.
- Materiais necessários: indicação de vídeos, textos, imagens etc. necessários ao desenvolvimento do módulo.
- Materiais complementares: sugestão de bibliografia, vídeos e outros materiais que possam ser usados pelo coordenador e pelo grupo para aprofundamento dos conteúdos tratados no módulo.
- Atividades propostas: seqüências de atividades com orientações para a atuação do coordenador do grupo.
- Anexos: textos, ilustrações e/ou folhas-tarefa necessários para a realização do módulo.





Módulo 1

Para que serve a escola?







16 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas que atuam nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental avancem na compreensão de seu papel de educadores e da função educativa da escola, na perspectiva da formação para a cidadania.



Com este módulo, espera-se que os professores se tornem cada vez mais capazes de:

- identificar possibilidades de atuação que contribuam para que a educação escolar esteja a serviço da construção da cidadania dos alunos;
- compreender o significado e a importância de utilizar as capacidades dos alunos como objetivos norteadores do trabalho escolar.



- A função da instituição escolar na sociedade – o papel da escola ao lado de outras instituições sociais;
- os Temas Transversais: a discussão sobre as questões sociais no interior das diversas áreas de conhecimento;
- o desenvolvimento das capacidades dos alunos como objetivo do trabalho escolar;
- o significado do trabalho do professor na socialização do saber e na construção da cidadania.



- PCN – volume 1 (Apresentação);
- volume 8 (Temas Transversais);
- vídeos: TV Escola, série PCN – Um compromisso com a cidadania, programa 6: Escola e cidadania;
- jornais e revistas para recortar;
- papel colorido;
- cartolina;
- tesoura;
- cola;
- canetas coloridas;
- mural (suporte para afixar os trabalhos que formarão um jornal mural a ser montado ao longo do módulo);
- fita crepe e/ou alfinetes de cabeça, tachinhas ou percevejos.



MATERIAL
COMPLEMENTAR

Textos:

- ABRAMOVICH, Fanny (org.) *Meu professor inesquecível*. São Paulo, Editora Gente, 1996.
- DIMENSTEIN, G. *Aprendiz do futuro – cidadania hoje e amanhã*. São Paulo, Ática, 1998.
- Declaração universal dos direitos humanos.
- Direitos da criança e do adolescente.
- SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

Vídeo:

- Ilha das Flores, *in Curta os gaúchos*. Porto Alegre, dir. Jorge Furtado.



ATIVIDADES

SEQÜÊNCIA 1 (±3h)

Abre-alas

1. Os professores, divididos em dois (ou mais) grupos, fazem a montagem de um “retrato” da escola: uma imagem que represente a escola nos seus diferentes aspectos, utilizando recorte e colagem de jornais e revistas, desenho etc. O que se propõe é que os professores apresentem a escola com os aspectos que julguem mais relevantes.

2. Os grupos apresentam e explicam aos colegas o que fizeram.

3. Os professores procuram identificar as diferenças e as semelhanças entre as imagens produzidas e apontar os aspectos reais (o que a escola é) e os aspectos ideais (o que a escola deve ser).

Observação: poderá haver a tendência de registrar apenas o que é bom, o que é bonito, o que se deseja. É importante que o coordenador dos trabalhos alerte para a necessidade de mostrar o que é realmente a escola, confrontada com o que os professores desejam que ela seja.

4. Os trabalhos são afixados dando início à montagem de um mural a ser completado ao longo do módulo.

5. Leitura (em grupo): PCN, volume 1 (Introdução), página 44 (2º parágrafo) à página 48 (final do parágrafo inicial) – Escola e constituição da cidadania.

Questões-roteiro:

O que distingue a prática escolar de outras práticas educativas?

Por que é importante articular o saber escolar com o que se aprende fora da escola?

O que quer dizer isso?

O que significa a afirmação de que a escola deve possibilitar condições aos alunos para o desenvolvimento de suas capacidades?

6. Síntese individual a ser registrada no caderno de anotações: Para que serve a escola?

7. Discussão coletiva (a partir das sínteses individuais) e registro das conclusões num cartaz para compor o mural e para futura consulta.

SEQÜÊNCIA 2 (±3h)

Que sociedade queremos?

1. Leitura do texto da música Comida (Antunes, Frommer e Brito), gravada pelo grupo Titãs (sempre que possível acompanhar a leitura com a execução da gravação sonora – Anexo 1).

2. Formulação individual de uma frase que expresse o significado do texto e registro no caderno.

3. Apresentação das frases e seleção de algumas para inclusão no mural.

4. Leitura, em pequenos grupos, do texto dos PCN, volume 8, Apresentação dos Temas Transversais (pp. 19 a 23 – Introdução).

“Leiam o texto pensando nos princípios da educação propostos nos PCN. O que eles acrescentam na compreensão do seu trabalho de educador?”

5. Discussão coletiva.

SEQÜÊNCIA 3 (±4h)

A cidadania depende da atuação de todos

1. Debate coletivo sobre a vivência de cidadania.

Como é nossa vivência de cidadania? Agimos como cidadãos?

Que capacidades são necessárias a uma pessoa para participar efetivamente como cidadão na nossa sociedade?

2. Registro no mural daquilo que o grupo considera imprescindível para atuar como cidadão na sociedade brasileira. Pensar tanto em direitos e deveres como em participação responsável.

3. Leitura e discussão em grupos do texto dos PCN, volume 1, Objetivos gerais do Ensino Fundamental (pp. 107 e 108).

“Os objetivos apresentados nos PCN coincidem com as necessidades apontadas na atividade anterior?

Eles são adequados para nortear o trabalho educativo das escolas? Por quê?

Os alunos de nossas escolas desenvolvem essas capacidades ao longo do Ensino Fundamental? Estamos satisfeitos com o resultado?

Seria necessário mudar alguma coisa? O quê? Por quê? Para quê?”

4. Apresentação das conclusões dos grupos.

SEQÜÊNCIA 4 (±3h)

Questões de cidadania

1. Exibição e discussão coletiva do programa Escola e cidadania, da série Parâmetros Curriculares Nacionais/Um compromisso com a cidadania, da TV Escola.

2. Leitura e discussão em pequenos grupos do texto PCN, volume 8, Temas Transversais (pp. 29 a 39).

3. Apresentação das sínteses das discussões dos grupos, seguida de uma discussão coletiva a partir das seguintes questões:

Faz alguma diferença para a comunidade o fato de suas crianças e jovens freqüentarem a escola?

O que os alunos aprendem na escola os capacita a atuarem como cidadãos para melhorar a vida de suas comunidades?

SEQÜÊNCIA 5 (±3h)

Articulando a escola e a vida

1. Leitura e discussão em pequenos grupos do volume 8 (pp. 43 a 53).

2. Após a leitura, levantamento das questões sociais mais urgentes vividas pela comunidade em que a escola está inserida e que as escolas deveriam incluir no seu trabalho educativo.

“Escolham uma das questões e discutam quais seriam as diretrizes gerais para esse trabalho:

Que metas seria possível alcançar?

Com quem e quando desenvolver esse trabalho na escola?

Que informações sobre o assunto são necessárias? Onde buscar as informações necessárias?

Quais poderiam ser os parceiros da escola nesse trabalho?

O que os alunos aprenderiam? Que capacidades desenvolveriam?

O que seria preciso mudar no ensino das áreas e no convívio escolar?”

3. Registro da discussão para o mural explicitando as questões sociais eleitas e as metas possíveis para o trabalho escolar a elas relacionado.

Anexo 1

Comida

Antunes, Frommer e Brito

Bebida é água

Comida é pasto

Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida

A gente quer comida, diversão e arte

A gente não quer só comida

A gente quer saída para qualquer parte

A gente não quer só comida

A gente quer bebida, diversão, balé

A gente não quer só comida

A gente quer a vida como a vida quer

Bebida é água

Comida é pasto

Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?

A gente não quer só comer

A gente quer comer, quer fazer amor

A gente não quer só comer

A gente quer prazer pra aliviar a dor

A gente não quer só dinheiro

A gente quer dinheiro e felicidade

A gente não quer só dinheiro

A gente quer inteiro e não pela metade.

Os Titãs são um grupo brasileiro que compõe e canta rock.

Suas letras contêm, em geral, críticas ao comportamento social.

Aqui, o texto serve de “provocação” para a discussão sobre a constituição da cidadania.





Módulo 2

Ser professor e ser aluno







16 horas



Aproximar professores e especialistas em educação que atuam nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental de aspectos centrais que fundamentam os PCN no que diz respeito ao papel do professor e do aluno nas situações de ensino e de aprendizagem, propiciando uma reflexão organizada sobre sua prática.



Com este módulo, espera-se que os professores se tornem cada vez mais capazes de:

- identificar aspectos de sua prática que precisam ser revistos ou potencializados para uma efetiva ajuda nos processos de aprendizagem dos alunos;
- identificar aspectos que eventualmente precisem ser transformados na atuação pedagógica para que seja de fato intencional e possa ser avaliada;
- reconhecer que na escola se aprendem e se ensinam diferentes tipos de conteúdo;
- identificar concepções distorcidas e/ou inadequadas de avaliação escolar e construir alternativas adequadas.



- Reconhecimento de que por trás das práticas pedagógicas existem idéias que nem sempre são percebidas por eles;
- disponibilidade para refletir e tomar posição sobre as atitudes que se tem com os alunos, seja nas situações de ensino e de aprendizagem formais ou nas demais situações de convívio escolar;
- compreensão de que por trás de muitos erros dos alunos pode haver uma ação inteligente e que é preciso saber reconhecê-la para ajudá-los;
- reconhecimento de que na escola se aprendem muitos conteúdos fora das atividades programadas e que existem diferentes tipos de conteúdos escolares;
- compreensão da avaliação como algo contínuo e necessário para o planejamento e o desenvolvimento do trabalho de professor.



- PCN – Introdução (1º e 2º ciclos);
- tradição pedagógica (pp. 38 a 44);
- aprender e ensinar, construir e interagir (pp. 50 a 55);
- objetivos (pp. 67 a 71);
- conteúdos (pp. 73 a 79);
- avaliação (pp. 81 a 91);
- orientações didáticas (pp. 93 a 112);

Programas de vídeo da TV Escola:

- Ensinar e aprender, da série PCN – Um compromisso com a cidadania;
- Objetivos do Ensino Fundamental, da série PCN – Um compromisso com a cidadania;
- O papel dos conteúdos na formação do aluno, da série PCN – Um compromisso com a cidadania.



- COOL, César *et al.* *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1997.
- WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, série Palavra de Professor. São Paulo, Ática, 1999.



SEQÜÊNCIA 1 (±1h30)

Viagem no tempo

1. Produção de um relato escrito para recuperar a memória do tempo em que os professores eram alunos do primário (±30min).

“Pense e escreva com detalhes o que se lembra da escola primária na qual você estudou. Não se esqueça de incluir:

- **o que você gostava e não gostava na escola;**
- **quais eram as matérias e, entre elas, quais eram as suas preferidas e as que não gostava e por quê;**
- **o que aprendeu que lhe serve até hoje;**
- **seus sentimentos em relação aos professores;**
- **se você se achava um bom aluno, um aluno médio ou fraco e por que e como você se sentia em relação a isso.”**

Observação: essa atividade não é meramente um aquecimento para entrar no tema. Considerando que os professores lançam mão de seus conhecimentos experienciais para atuar profissionalmente, sabe-se que é preciso trabalhar com as representações que foram construindo sobre o papel do professor, do aluno e da escola. A atividade proposta pretende ajudá-los a pensar sobre a própria prática, não apenas de uma maneira racional e teórica, mas também na perspectiva do que vivenciou ou vivencia. É também uma forma de se colocar no lugar do “outro”, no caso, do aluno, para refletir sobre a relação entre professor e aluno e sobre a importância do professor na vida do aluno.

2. Socialização no grupo enfocando as diferentes experiências escolares (±30min).

Observação: dependendo do tamanho do grupo, nem todos poderão expor seus relatos oralmente neste momento, mas a experiência de todos deve ser socializada em um mural.

3. Confecção de um mural (pasta, varal, ou caderno) com todos os relatos para que todos possam ler o depoimento de todos (±30min).

SEQÜÊNCIA 2 (±1h40)

E agora, como é?

1. Tendo relembado suas experiências como alunos, os professores agora vão estabelecer relação entre como atuam hoje como professores e sua experiência como aluno, de acordo com a seguinte orientação (±30min):

“Liste no seu caderno o que se manteve e o que se transformou da escola na qual você estudou para a escola na qual você trabalha. Depois escreva por que, no seu entender, essas transformações ocorreram ou não.”

2. Leitura do item Tradição pedagógica brasileira do volume Introdução – PCN 1^a a 4^a séries (±30min).

“Leia e anote no seu caderno quais aspectos de cada tendência pedagógica você reconhece em sua prática de professor.”

Observação: as atividades acima são orientadoras desta leitura, espera-se que ela seja significativa e que os professores possam estabelecer vínculos entre o que fazem e pensam e o texto lido.

3. Socialização das anotações e discussão (±40min).

“Vamos compartilhar as impressões que ficaram ao ler o texto:

- **Com quais aspectos das tendências pedagógicas vocês se identificam?**
- **Em algum momento perceberam incoerências entre o que pensam sobre como deve ser a educação escolar e a forma como atuam?”**

Observação: esse momento de discussão pode ser muito rico se os professores puderem perceber que as formas de atuar como professor são construídas historicamente e que muitos aspectos trazidos por cada tendência pedagógica vão sendo incorporados em nossa prática de maneira justaposta, criando, às vezes, incoerências que só contribuem para que não alcancemos nossos objetivos educacionais. É importante também perceber que, por trás de nossas ações como professores, existem idéias e crenças das quais nem sempre temos consciência. Detectar quais são e posicionar-se em relação a elas pode ser muito útil para que os professores se sensibilizem quanto à necessidade de rever sua prática em busca de ações mais conscientes e coerentes com o que pretendem como educadores. Nesse tipo de discussão, cabe ao coordenador colocar os professores à vontade para que se exponham se assim o desejarem, lembrando-os que não é preciso falar, mas sim refletir sobre sua própria experiência.

SEQÜÊNCIA 3 (±1h)

Ensinar e aprender

1. Exibição do programa de vídeo nº 5 – Ensinar a aprender, da série PCN – Um compromisso com a cidadania, da TV Escola (15min).

2. Segunda exibição do mesmo programa, agora com a tarefa de os professores fazerem anotações enquanto assistem (±15min):

“Vamos assistir ao programa de vídeo novamente, desta vez listando as principais idéias para discuti-las em grupo.”

3. O programa trata de diferentes questões, por isso é importante identificar o que chamou mais a atenção do grupo. Depois, cada professor deve elaborar perguntas sobre as questões que não ficaram claras para ele e escrevê-las no caderno (± 30 min).

SEQÜÊNCIA 4 (± 3 h)

Qual é a ajuda certa?

1. Atividade de simulação (20min).

“Faz de conta que eu sou a professora e vocês meus alunos. Vou fazer um ditado e cada um de vocês vai escrever como se fossem os seus alunos. Pensem nos erros que observam nos alunos e escrevam igual.”

Observação: é importante dar um tempo para que os professores pensem nas escritas dos alunos antes do ditado e revisem as escritas depois, buscando de fato a maior semelhança possível com os erros cometidos por eles.

Se o grupo for composto por professores que atuam com crianças de diferentes idades e séries, as produções serão bastante distintas. Se os professores atuarem em classes multisseriadas, devem ser instruídos para escolher algum aluno ou grupo de alunos específico. Essa nem sempre é uma atividade fácil, os professores que conhecem bem as produções dos seus alunos poderão realizar a tarefa de forma mais completa. É importante que o ditado seja feito sem que se ofereçam informações sobre a ortografia, a pontuação e o uso de maiúscula. A atividade é mais interessante quando pedimos que escrevam, como seus alunos, um conto conhecido ou uma carta, em situação de produção e não de ditado. Nesses casos, os “erros” são mais variados, e a análise a ser feita posteriormente fica mais rica. Se o grupo de professores tiver repertório para isso e o tempo estiver sendo cumprido, recomenda-se que o coordenador faça uso dessa proposta.

2. Socialização das diferentes produções em pequenos grupos e discussão dos seguintes pontos (± 40 min):

- **“Quais os tipos de erros que aparecem?**
- **Por que os alunos apresentam esses erros?**
- **Como poderia ser a atividade de correção desse ditado para que o professor pudesse ajudar o aluno a superar esses tipos de erros?”**

Observação: a intenção dessa atividade é explicitar que para ajudar o aluno a avançar em seus conhecimentos o professor precisa compreender e considerar:

- a) suas características: como aprende, a quantidade de erros que apresenta, como enfrenta os desafios escolares e até como está seu estado emocional no momento da atividade;*
- b) os conteúdos envolvidos na tarefa;*
- c) as dificuldades que normalmente aparecem e por quê.*

Em resumo, não basta corrigir apenas dando notas – é preciso criar condições para que os alunos superem suas dificuldades e aprendam cada vez mais.

3. Socialização e discussão no grupo das principais questões que apareceram no trabalho dos pequenos grupos (± 40 min).

4. Leitura do item Aprender e ensinar, construir e interagir da página 50 até o 2º parágrafo da página 52 (“Por muito tempo...que significam socialmente”) (± 40 min).

“A partir da leitura, resuma no caderno o que compreendeu sobre:

- **como os alunos aprendem;**
- **o que pode estar por trás de um erro.”**

5. Socialização e discussão das anotações (± 40 min).

SEQÜÊNCIA 5 (± 2 h)

Para gostar de aprender

1. Discussão no grande grupo para que os professores possam colocar-se em relação aos assuntos do texto contando suas experiências pessoais com a aprendizagem, lembrando a primeira atividade do módulo e outras experiências na sua vida profissional ou pessoal fora da escola. Para isso, podem ser escritas na lousa as seguintes questões (± 30 min).

- **“O que é mais fácil e gostoso aprender?**
- **Quando aprendo algo inteiramente novo, faço relação com coisas que já sei?**
- **Quando algo está difícil para aprender, o que eu mais preciso?**
- **As dificuldades que já enfrentei são sempre do mesmo tipo?”**

Observação: essa atividade orienta a leitura que vem a seguir e permite estabelecer relação entre os processos dos alunos e os dos próprios professores.

2. Leitura do item Disponibilidade para aprendizagem (pp. 99 a 102) do volume Introdução dos PCN (± 1 h).

“Leiam e façam uma lista sobre o que está em jogo quando os alunos aprendem”.

3. Socialização e discussão (± 30 min).

“Quais são os aspectos que interferem na aprendizagem dos alunos?”

Observação: a intenção deste momento é relacionar o que foi mobilizado na primeira atividade dessa seqüência, referente às experiências dos professores, e a leitura dos PCN, que aborda mais a questão do aluno.

SEQÜÊNCIA 6 (± 3 h)

Como atender a todos os alunos?

1. Leitura do depoimento da professora Marly (contido no livro O diálogo entre o ensino e a aprendizagem, de Telma Weisz, série Palavra de Professor, São Paulo, Ática, 1999) (± 1 h).

“Vejam como a professora Marly achou bons caminhos em sua prática. Conhecer como ela organizou seu trabalho pode constituir boas dicas para todos os professores. Leiam seu depoimento e, em seguida, escrevam o que da experiência da Marly vocês podem utilizar na própria prática.”

Observação: o depoimento da professora traz a possibilidade de análise de alternativas de organização da prática pedagógica para responder diferentes necessidades de aprendizagem do grupo de alunos. É sempre bom lembrar que um grupo não é igual ao outro, um professor não é igual ao outro e, por isso, a melhor forma de ajustar as situações de ensino à aprendizagem dos alunos é uma tarefa de cada professor. Mas isso não quer dizer que uns não possam aprender com a experiência dos outros: o intercâmbio e o trabalho coletivo são fontes essenciais de conhecimento pedagógico.

2. Socialização das diferentes contribuições da experiência da professora Marly que o grupo de professores reconhece como útil para a sua própria prática.

SEQÜÊNCIA 7 (±1h20)

O que, como e para quê?

1. Exibição do programa de vídeo nº 3, da série PCN – Um compromisso com a cidadania: objetivos do Ensino Fundamental (±15min), da TV Escola.

Observação: o programa traz questões importantes a serem ressaltadas. A aprendizagem dos conteúdos contribui para o desenvolvimento das capacidades que se deseja que os alunos desenvolvam. É preciso, portanto, fazer escolhas em relação aos conteúdos pensando nas capacidades que se constituem objetivos do ensino. Por exemplo, a maioria dos currículos oficiais tem como objetivo a formação de cidadãos críticos e participativos. Mas será que os conteúdos geralmente selecionados contribuem de fato para esse tipo de formação? Infelizmente, o que se sabe é que não. O que os professores de 1ª a 4ª séries fazem para que os alunos desenvolvam sua capacidade crítica e de participação efetiva? Se a dinâmica do grupo permitir, essa é uma boa discussão a ser proposta pelo coordenador.

2. Discussão das principais idéias que o programa de vídeo apresenta (±30min).

3. Atividade em pequenos grupos (±35min).

“Pensando nas idéias que o programa veicula, cada grupo vai escolher um objetivo geral do Ensino Fundamental dos PCN, entre os que foram relacionados pelo coordenador, e listar cinco conteúdos trabalhados em suas salas de aula que contribuem para que esse objetivo seja atingido.”

Observação: cabe ao coordenador selecionar, no volume Introdução dos PCN (pp. 107 e 108), dois ou três objetivos que julgar mais fáceis de abordar em uma discussão desse tipo.

SEQÜÊNCIA 8 (±1h10)

Conteúdos escolares

1. Atividade individual de estabelecimento de relação entre diferentes conteúdos aprendidos na escola e as capacidades que se pretende desenvolver (±20min).

“Ligue os conteúdos abaixo às capacidades com as quais se relacionam. Pense nos vários tipos de conteúdos que contribuem para o desenvolvimento de cada uma das capacidades”.

Observação: essa atividade não tem resposta propriamente certa: ela serve como suporte para as discussões a respeito do que um professor precisa ensinar para desenvolver determinadas capacidades e para a reflexão de que vários conteúdos contribuem para tanto.

2. Exibição do programa 4, da série PCN – Um compromisso com a cidadania: o papel dos conteúdos na formação do aluno (± 15 min).

3. Produção individual (± 35 min):

“Respondam às perguntas abaixo no caderno:

- **O que é considerado conteúdo escolar nos PCN?**
- **Estamos conscientes de tudo que nossos alunos aprendem na escola?**
- **Aquilo que ensinamos pode ser útil para nosso alunos na etapa atual de suas vidas?”**

SEQÜÊNCIA 9 (± 2 h)

Para que serve a avaliação?

1. Registro individual de como realizam a avaliação dos alunos (± 30 min).

“Escrevam no caderno como vocês fazem as avaliações da aprendizagem dos alunos, não esquecendo de incluir como, quando e para que elas são feitas.”

2. Leitura do depoimento de uma coordenadora pedagógica sobre suas reflexões acerca da avaliação escolar (contido no livro *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, de Telma Weisz, série Palavra de Professor, São Paulo, Ática, 1999) (± 20 min).

3. Comentários sobre as reflexões provocadas pelo relato (± 20 min).

4. Leitura do item Avaliação, do volume Introdução – PCN (pp. 81 a 84) (± 20 min).

“Leiam o texto, pensem e anotem no caderno:

- **Para que serve a avaliação?**
- **Para quem serve a avaliação?**
- **Quando ela deve ser feita?”**

5. Reflexão em grupo sobre (± 50 min):

“O que precisamos manter e o que precisamos alterar na forma como compreendemos e realizamos a avaliação? É possível extrair lições úteis a partir do depoimento lido?”.

SEQÜÊNCIA 10 (± 40 min)

Correio avaliativo

1. Anotação no caderno das questões sobre as quais ainda há dúvidas ou que precisam ser aprofundadas (± 20 min).

2. Atividade conclusiva (± 20 min).

“Escreva uma carta para um colega de curso contando quais aspectos da sua prática, depois desse módulo, você percebeu que precisam ser melhorados, transformados ou mais trabalhados. Não é necessário identificação.”

Observação: a finalidade básica desta atividade é a tomada de consciência, pelo professor, do seu percurso de aprendizagem, e não a avaliação formal do módulo.

3. Troca das correspondências.

É importante que o coordenador faça uma cópia de cada carta para que possa conhecer um pouco mais sobre o processo de aprendizagem dos professores, além do que foi possível observar da participação durante as atividades do módulo.

Anexo 1

Ao ver a casa da vovó, o lobo bateu na porta.

– Quem é? gritou a vovó de sua cama.

– Sou eu, Chapeuzinho Vermelho – disse o lobo tentando imitar a voz da menina.

– Trouxe bolo para você!

– Ah! Que delícia! – disse a vovó – Bem que eu estava com vontade de comer bolo.

Abra a porta, limpe os pés e entre!

Anexo 2

“Há alguns anos tenho trabalhado com séries iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino de São Paulo, em classes compostas por alunos que se encontram em diferentes momentos de seu processo de alfabetização.

Inicialmente, o fato de ter alunos com níveis muito diferenciados de conhecimento me deixava insegura e ansiosa para ‘homogeneizá-los’. Meu sonho era uma classe homogênea – como se isso fosse possível! Mas fui percebendo que, se bem aproveitada, a heterogeneidade era muito importante no processo de construção do conhecimento e que, para tirar proveito pedagógico dela, precisaria estudar muito, conhecer bem os meus alunos e saber propor atividades em que eles pudessem aprender também uns com os outros. E foi isso o que coloquei como tarefa para mim. Há alguns anos, venho me dedicando a aprender como ensinar, em uma mesma classe, alunos com diferentes níveis de informação e conhecimento.

Passei a ser uma defensora do critério da heterogeneidade para formação das turmas pois, apesar da impossibilidade de montar uma sala verdadeiramente homogênea (os alunos aprendem coisas o tempo

todo e o seu conhecimento vai se modificando), havia todo um esforço na escola para agrupar os alunos ‘mais parecidos’.

Neste ano, tive uma turma de 3º ano do ciclo inicial (equivalente à 3ª série) com 35 alunos, dos quais 15 não estavam alfabetizados no começo do ano. Ou seja, não liam ainda e nem escreviam alfabeticamente. Entre os demais, havia aqueles que já faziam uso de convenções da escrita – ortografia, segmentação de palavras, pontuação etc. – e outros que ainda produziam textos sem segmentá-los em frases, em alguns casos nem mesmo em palavras. Para quem sempre defendeu a heterogeneidade como uma vantagem para a aprendizagem dos alunos era um prova e tanto!

Após o diagnóstico inicial, algumas questões se colocaram para mim:

- Como desenvolver um trabalho produtivo, considerando essa configuração de classe?
- Como agrupar os alunos para que pudessem, sempre que possível, aprender uns com os outros? Que critérios utilizar para que os agrupamentos fossem sempre produtivos e não ocorressem situações do tipo ‘um faz e os outros copiam’?
- O que fazer para garantir situações didáticas de fato desafiadoras? Aquelas possíveis e difíceis ao mesmo tempo?

Também para mim estavam colocados muitos desafios. A questão era saber se, embora difíceis, eles seriam possíveis de superar...

Eu tinha algumas idéias essenciais para orientar minha intervenção pedagógica, porém eram ainda insuficientes para me tranquilizar em relação ao que propor todo dia na sala de aula. Sabia que o trabalho deveria estar centrado fundamentalmente no texto e que trazer a diversidade textual para a escola é uma tarefa de todo professor. Sabia que, apesar das atividades individuais também terem lugar no trabalho pedagógico, em uma turma muito heterogênea as situações de cooperação entre os alunos são as mais produtivas quando o critério de agrupamento, as atividades propostas e a intervenção do professor são pertinentes. Sabia que, em determinadas atividades, não poderia reunir alunos com conhecimento muito diferenciado em relação ao conteúdo – por exemplo, aqueles que ainda nem utilizavam letras para escrever com os que já escreviam convencionalmente. Mas não sabia exatamente quais textos eram mais apropriados em função dos objetivos das atividades, em quais situações seria produtivo reunir alunos com conhecimentos tão diferentes e em quais isso não seria adequado, não sabia exatamente quais as boas propostas de atividade, não sabia exatamente que intervenções pedagógicas seriam as mais adequadas numa classe como a minha...

O início do ano foi um momento muito difícil para mim. Eram tantas as questões que eu me colocava que vários colegas com os quais conversei acabaram achando que eu estava desacreditando do trabalho com classes heterogêneas. Foram eles que me ajudaram a refletir sobre o meu trabalho, me indicaram leituras, afirmaram algumas certezas compartilhadas.

Apreendi muitas coisas nesse processo de reflexão em busca de respostas para as questões que me angustiavam como professora. Estudei muito, discuti infinitas vezes com outros professores, pensei

muito sobre o que iria fazer e sobre o que já tinha feito na sala de aula. Na verdade, faço isso até hoje e sei que vai ser sempre assim... Fui conseguindo planejar meu trabalho, buscando garantir interações possíveis e desafiadoras para todos os meus alunos, procurando definir o critério de agrupamento deles segundo os objetivos didáticos das atividades e considerando os diferentes saberes de que dispunham.

Passei então a uma organização didática do trabalho do seguinte tipo:

- momentos em que todos os alunos realizavam a mesma proposta, individualmente ou em grupo;
- momentos em que, diante de uma mesma proposta ou material, realizavam tarefas diferentes, individualmente ou em grupo;
- momentos de propostas diversificadas: os grupos tinham tarefas diferentes em função de suas necessidades específicas de aprendizagem.

Para cada situação, o critério de agrupamento era o que eu considerava mais adequado segundo meus objetivos didáticos.

O que vou descrever a seguir é apenas um pequeno *flash* com alguns exemplos do que foi esse trabalho, cujo principal propósito era que os alunos aprendessem o mais possível. Não sei se aprenderam tudo o que poderiam, mas, no que dependeu de mim como professora, certamente aprenderam o máximo que me foi possível garantir.

Restringi os exemplos à área de Língua Portuguesa, que é a que me sinto mais à vontade para tratar, pois tenho estudado mais sobre o assunto.

Situações em que todos os alunos realizavam a mesma proposta

Um exemplo: a produção coletiva de texto na qual eu era a escriba.

Planejávamos coletivamente o texto – um texto conhecido de todos, a ser reescrito, ou o relato de uma experiência vivida por eles, que são contextos em que faz sentido a produção coletiva, pois todos conhecem o conteúdo (do texto ou da experiência vivida). E eu ia escrevendo.

Outra possibilidade – mas nesse caso, individual – era a escrita de textos curtos, cujo objetivo didático era a avaliação de como estavam escrevendo.

Qualquer atividade didática em que tenha sentido os alunos fazerem da forma como conseguem é uma possibilidade desse tipo – e não são poucas.

Situações em que, a partir de uma mesma proposta ou material, os alunos deveriam realizar tarefas diferentes

Uma atividade desse tipo era a produção de texto em duplas, em que cada um tinha uma tarefa específica. Nesse momento, os alunos que já estavam alfabetizados tinham a função de escribas, e os demais, de produtores do texto.

Outra proposta: para um texto poético, conhecido de memória, os alunos já alfabetizados tinham a tarefa de escrevê-lo, e os alunos ainda não alfabetizados tinham a tarefa de ordená-lo (tendo recebido tiras com os versos recortados).

Há muitas outras possibilidades que eu fui descobrindo ou aprendendo com outros professores. Por exemplo, uma atividade como a de

preenchimento de palavras cruzadas era proposta para os alunos já alfabetizados para que realizassem da forma convencional – portanto, uma situação de escrita em que, no caso, estava em jogo para eles a ortografia (uso de ss, rr, ch etc.). E, para os alunos que ainda não escreviam alfabeticamente, a tarefa era de preenchimento da mesma ‘cruzadinha’ consultando uma relação de palavras agrupadas por quantidade de letras. Encontrada a palavra considerada correta, os alunos tinham de copiá-la no espaço correspondente – portanto, uma atividade de leitura e cópia, na qual o que estava em jogo era o funcionamento do sistema alfabético.

Isso porque, não tendo ainda compreendido a regra de geração do sistema de escrita, provavelmente a quantidade de quadradinhos da ‘cruzadinha’ não iria coincidir facilmente com as hipóteses dos alunos sobre a forma de escrever a palavra. E também porque – para garantir um nível de desafio adequado – na relação de palavras havia sempre muitas desnecessárias, várias delas com a mesma quantidade de letras e com as mesmas letras iniciais e finais. Essa circunstância obrigava os alunos a analisarem as letras internas das palavras para poderem escolher a adequada ao preenchimento. Veja: diante da necessidade de encontrar a palavra ‘barco’, consultando a lista o aluno poderia encontrar, por exemplo, ‘barco’, ‘braço’ e ‘banho’, todas começadas com **b** e terminadas com **o** e, portanto, para descobrir a correta teria de analisar as letras do meio da palavra. E se estivesse acreditando que a palavra teria de ser escrita com duas letras apenas, por conseguir identificar somente duas partes ao pronunciá-la, então teria outro bom problema para pensar.

Situações diversificadas

Neste caso, os grupos realizavam tarefas diferentes em função de suas necessidades específicas de aprendizagem. Essas eram situações em que eu agrupava os alunos tendo como critério as dificuldades parecidas, o que favorecia uma intervenção mais dirigida de minha parte. Esse tipo de organização permitia-me, às vezes, lançar mão da ajuda de alunos que estavam em condições de monitorar a atividade dos demais, o que era de grande ajuda para mim e para a aprendizagem de todos.

Alguns exemplos desse tipo: o grupo de alunos ainda não alfabetizado fazia, em duplas, atividades de leitura de textos poéticos conhecidos, tendo de ajustar o que conhecia de cor com o que sabia que estava escrito; o outro grupo – de alunos que já liam convencionalmente – lia textos individualmente. Outra possibilidade: o grupo de alunos ainda não alfabetizado escrevia, em duplas, uma lista de histórias lidas na classe e o outro reescrevia uma história de sua preferência, individualmente ou em duplas. E outra: um procurava, em duplas, palavras indicadas por mim em uma lista de personagens de histórias conhecidas e o outro revisava seus textos individualmente, depois trocando com os colegas.

Nesse tipo de organização didática, minha prioridade era sempre a

intervenção nos subgrupos de alunos que ainda não liam convencionalmente, uma vez que os demais já tinham maior autonomia para realizar as atividades propostas. E, como eu disse, em alguns casos, eu lançava mão da ajuda de alguns ‘monitores’.

Dessa forma, fui aprendendo a trabalhar produtivamente com turmas heterogêneas e a propor atividades difíceis e possíveis para os alunos. Penso que o grande desafio do professor é descobrir como dificultar atividades que não colocariam desafios por serem muito fáceis e como criar condições favoráveis para que as propostas que não seriam desafiadoras, por serem impossíveis de realizar, possam se manter difíceis mas se tornem possíveis. Creio que o critério de agrupamento e a intervenção problematizadora do professor são os maiores aliados nesse sentido.

Agora, no final do ano, depois de muito trabalho pude constatar, gratificada, o quanto meus alunos aprenderam. Aprenderam muito, não só em relação ao conteúdos escolares mas também em relação ao convívio social em um grupo como a sala de aula. Melhoraram muito suas atitudes, aprenderam a trabalhar em grupo e a serem mais solidários. Dois alunos apenas, por motivos que não vale a pena relatar neste momento, não se alfabetizaram. Os demais conquistaram os objetivos do ciclo inicial e ingressaram no primeiro ano do ciclo posterior como leitores e escritores. Uma das alunas, a Ana Paula, que não escrevia alfabeticamente no início do ano, teve um incrível avanço em relação ao seu próprio desempenho e chegou a superar toda a turma no que diz respeito à leitura. Foi realmente uma surpresa, uma linda surpresa. Ela tornou-se uma leitora voraz, interessadíssima, completamente autônoma: a leitura passou a fazer parte de sua vida, e é isso o que importa. Tenho certeza que essa é uma valiosa herança do trabalho que conseguimos realizar na classe.

E esse não foi, de forma alguma, um trabalho fácil. Não gostaria que este relatório deixasse a impressão de que considero natural que os alunos cheguem ao terceiro ano de escolaridade no Ensino Fundamental sem escrever ainda alfabeticamente. Acho que as crianças devem alfabetizar-se o quanto antes e sei que podem fazer isso desde os cinco ou seis anos. Porém, se a realidade que vivemos hoje permite que aos nove ou dez anos – muitas vezes até mais – as crianças não tenham conquistado essa aprendizagem fundamental para suas vidas, é preciso que nós, professores, não vacilemos em assumir, o quanto antes, a tarefa de ensiná-las a ler e a escrever. Em qualquer série que seja.

Finalmente, quero compartilhar uma das muitas lições que aprendi nesses anos todos como professora: na sala de aula, não é fácil fazer um aluno que é diferente, porque ‘sabe menos’, se tornar alguém imprescindível para o grupo que ‘sabe mais’. Mas não é impossível.”

Professora Marly de Souza Barbosa

Anexo 3

Conteúdos

- Resolução de problemas matemáticos;
- transformações no espaço da região onde moram;
- prática de jogos esportivos;
- culturas indígenas no Brasil;
- leitura de notícias;
- narração oral de fatos;
- doenças típicas da região;
- apresentação de estudos para a classe;
- caracterização da paisagem local;
- reconhecimento de informações na leitura de textos;
- moradias no Brasil;
- escuta de textos lidos pelo professor;
- saber se expressar em público;
- observação de fenômenos naturais;
- corpo humano;

Capacidades

- fazer pesquisas em livros ou valorizar a pluralidade cultural brasileira;
 - perceber-se integralmente do meio ambiente;
 - utilizar o diálogo para resolver conflitos pessoais;
 - cuidar do próprio corpo;
 - saber utilizar diferentes fontes de informação;
 - gostar de ler;
 - reconhecer situações de discriminação cultural;
- Interagir com seus pares de forma cooperativa;
- conhecer e respeitar modos de vida de diferentes grupos sociais.

Anexo 4

“Avaliar o conhecimento de um aluno não é nada fácil. É preciso saber muito sobre o processo de aprendizagem para poder fazer isso. De mais a mais, é preciso ter uma atitude investigativa com o aluno: no mínimo perguntar a ele o que o fez chegar a resultados diferentes do convencional ou do esperado. Quando conseguimos fazer esse tipo de pergunta de modo que o aluno não a tome como uma acusação de que ele errou, demonstrando nossa real intenção de entender suas respostas para poder ajudá-lo a aprender sempre mais, inevitavelmente aprendemos com ele.

Essa minha certeza antiga tem se atualizado permanentemente. Aprendi que há alunos que não sabem que sabem, que há alunos que não mostram que sabem, que há professores que não conseguem avaliar os alunos, que há professores que não conseguem avaliar a si mesmos como profissionais.

Alguns anos atrás, no meio do ano letivo, transferiu-se para a escola em que trabalho um aluno de 4^a série que, segundo a família, estava enlouquecido onde estudava até então. Eu sabia que a adaptação do garoto seria difícil, pois ele já havia adquirido uma atitude de recusa às lições. Passado um bimestre, a professora da classe veio procurar-me dizendo que não sabia como atribuir conceitos a esse aluno, pois ele recusava-se a fazer qualquer atividade de avaliação escrita.

A professora substituta, que havia ficado na classe várias vezes, afirmava que sua intuição é de que ele era dos mais sabidos, apesar de não demonstrar. Chamei-o, então, para uma conversinha com o firme propósito de desvendar o mistério. Disse a ele que iria lhe fazer algumas perguntas para saber o que já tinha aprendido, mas que seriam orais pois eu tinha outros alunos para avaliar e assim iria tudo mais depressa. Fiz com ele uma verdadeira chamada oral, inclusive bem demorada. E, qual não foi minha surpresa, quando percebi que o nível de conhecimento dele era excelente. O único erro que teve foi em uma divisão por dois algarismos que, como não estávamos usando papel, ele, evidentemente, acabou se atrapalhando.

Fiquei muito impressionada com o resultado da avaliação e a professora do garoto mais ainda. O pior, nesse caso, foi que ele continuou sem fazer a maioria das lições necessárias até o final do ano e, então, deparamos com a necessidade de decidir sobre a sua promoção: um aluno que não produzia quase nada e que sequer tinha conceitos suficientes para ser aprovado! Mas que sabia tudo...

Debatemos esse caso em várias reuniões do grupo de professores, falei com a família para colher alguns dados que nos pudessem ajudar a decidir, discuti com as demais coordenadoras da escola e com o grupo de professores da 5ª série. Acabamos por aprová-lo: um garoto que era um péssimo exemplo de estudante – cuja promoção poderia significar um referendo à sua conduta inadequada – mas que, por eu ter conseguido uma forma de avaliar seu conhecimento, depois utilizada várias vezes também pela professora, não poderíamos fingir não saber que ele era um garoto muito informado e capaz.

Uma outra vez recebemos na escola, também no meio do ano, um garoto de 3ª série, vindo de uma escola muito tradicional que, segundo o relato da mãe, o discriminava por uma série de razões. Como o projeto pedagógico da nossa escola prevê um trabalho sistemático com atividades de cálculo mental, a professora da classe criou algumas situações de avaliação do conhecimento matemático do aluno que envolviam cálculo mental exato e aproximado. Conclusão: o menino não conseguia fazer “de cabeça” cálculos do tipo 60 ± 10 .

Sugeri à professora que conversasse com ele para descobrir qual era a natureza da dificuldade, já que um garoto de 3ª série certamente sabe realizar um cálculo tão simples como esse. A mera constatação de que não sabia calcular não nos servia de nada, era preciso saber por quê. Ele não teria aprendido o conceito da adição? Não sabia calcular mentalmente? Odiava Matemática ou achava que não conseguiria aprender?

Descobrimos então que o problema era que, por total inexperiência com situações de cálculo mental, ele montava a conta na cabeça e tentava trabalhar com a técnica operatória mentalmente. Daí se atrapalhava com a colocação dos números uns embaixo dos outros e errava o que, pelo cálculo sem a técnica operatória, dificilmente erraria. Somado a isso, havia uma atitude totalmente desfavorável à aprendizagem dos conteúdos de Matemática, pois ia muito mal nessa área na outra escola e achava que nada sabia a respeito.

O episódio com esse garoto reafirmou para mim três questões

pedagógicas que considero importantíssimas. Uma é que temos de perguntar para as crianças por que fazem o que fazem. Outra é que temos de ajudá-las a identificar qual é a dificuldade que têm, pois, quase sempre, generalizam o que é absolutamente localizado. E a outra é que temos de superar o nível da simples constatação e alcançar a razão das dificuldades dos alunos – esse que não sabia 60 ± 10 não precisava que lhe ensinássemos a soma mas, sim, que para somar de cabeça não se usa a técnica operatória, usam-se outros procedimentos, que ele até então desconhecia. Quem pretende avaliar seriamente o conhecimento das crianças precisa colocar-se essas questões.

Quando eu trabalhava na rede municipal de ensino em São Paulo, vivi uma situação que jamais vou esquecer, pois mostra que uma pergunta ao aluno pode salvar o professor de cometer uma injustiça. Estávamos avaliando produções de alunos a serem provavelmente retidos. E entre as atividades de avaliação tinha uma prova de Matemática em que um dos enunciados era o clássico “arme e efetue”. Nela havia algo como o que está reproduzido abaixo com uma enorme cruz informando o erro ao aluno.

$$\begin{array}{r} 348 \pm 102 = \\ 983 \pm 755 = \\ 690 \pm 416 = \\ 2022 \quad 273 \end{array}$$

Intrigou-me o fato de o aluno ter enfileirado uma porção de números abaixo das sentenças matemáticas colocadas pelo professor. Fiquei tentando descobrir a razão e, de repente, entendi direitinho. Não disse nada de imediato e perguntei à professora qual era o objetivo dela com essa proposta. Ela disse que era saber se o aluno conseguia somar. Perguntei então o que ela considerava mais importante: o aluno mostrar que sabia somar ou que sabia armar adequadamente a conta. E ela respondeu que era, evidentemente, o aluno mostrar que sabia somar. Disse a ela que, sendo assim, deveria substituir o sinal de errado pelo de certo, pois o aluno tinha revelado saber somar muitíssimo bem: 2022 273 era o resultado da adição de todos os números ao mesmo tempo...

Ela ficou atônita e eu reaprendi uma velha lição: é preciso entender por que as crianças erram, se quisermos ser bons professores.”



Módulo 3

A ética na vida escolar







16 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas que atuam nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental avancem na compreensão do significado e da importância do trabalho com valores e atitudes na escola e percebam a relação entre os princípios democráticos eleitos pelos PCN e o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola.



Com este módulo, espera-se que os professores se tornem cada vez mais capazes de:

- reconhecer a necessidade de trabalhar conteúdos relacionados a valores;
- compreender que a aprendizagem desses conteúdos ocorre tanto por meio do estudo das áreas do conhecimento como das mais variadas situações do convívio escolar;
- fazer a distinção entre imposição e afirmação de valores;
- reconhecer a necessidade de coerência entre discurso e prática.



- Os valores como criação dos seres humanos em sua relação com o mundo e com os outros;
- o desenvolvimento da moralidade nos indivíduos;
- a vivência da ética no processo de ensino e aprendizagem;
- o desenvolvimento da autonomia como objetivo de uma educação em valores;
- a atuação do professor no processo de ensino e aprendizagem de valores;
- a ética como uma questão que perpassa todas as áreas de conhecimento e Temas Transversais.



- PCN – volume 1 (Apresentação);
- volume 8 (Temas Transversais);
- programa da TV Escola, série PCN – Temas Transversais: Ética.
- cartolina;
- canetas coloridas;
- fita crepe e/ou alfinetes de cabeça, tachinhas ou percevejos.



Textos:

IACocca, Liliana e Michele. *O que fazer? Falando de convivência*. São Paulo, Ática, 1993.

_____. *Eu & os outros – melhorando as relações*. São Paulo, Ática, 1998.

PINSKY, Jaime. *Cidadania e educação*. São Paulo, Contexto, 1998.

SAVATER, F. *Ética para meu filho*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.



SEQÜÊNCIA 1 (±4h)

Valores e atitudes não são naturais

1. Leitura e comparação das idéias de dois textos que tratam da mesma questão em tempos diferentes (e revela uma transformação de valores) (Anexo 1):

“Qual é a visão sobre os papéis do homem e da mulher em cada texto?”

O que leva as pessoas a terem idéias diferentes sobre uma mesma questão?

Recorrendo à História, podemos encontrar outras idéias que se transformaram. Procure apresentar algumas.

Há também diferença de valores entre grupos sociais que vivem na mesma época. Tente lembrar-se de alguns casos e pensar nos fatores a que essas diferenças estão ligadas”.

2. Elaboração individual de um parágrafo que sintetize as idéias discutidas, respondendo à questão:

“O que isso tem a ver com minha tarefa de professor?”

3. Leitura (em grupo): PCN, volume 8, página 69 ao 1º parágrafo da página 70 e, em seguida, levantamento, a partir da experiência dos professores, de situações de sala de aula em que diferentes valores se apresentam e das reflexões éticas que suscitam.

Observação: o importante, nesta seqüência de atividades, é deixar bem claro que os seres, as coisas, os fatos não têm um valor natural ou já determinado de antemão. O valor é uma significação que é atribuída à realidade pelos seres humanos em suas relações. Assim, os valores são diferentes, em tempos e em lugares diferentes, e é preciso estar atento a eles para mudá-los, quando necessário. Na Atividade 3, os professores terão oportunidade de apontar situações em que puderam perceber valores diferentes no comportamento dos alunos e procurar pensar nas razões que levam às diferenças.

SEQÜÊNCIA 2 (±3h)

Desenvolvimento moral

1. Exibição do programa de vídeo nº 4 da TV Escola, série Parâmetros Curriculares Nacionais, Temas Transversais: Ética.

2. Leitura individual do texto PCN, volume 8, Desenvolvimento moral e socialização (pp. 83 a 87).

3. Registro individual, no caderno, do seu percurso pessoal de desenvolvimento moral: cada professor relata o que consegue lembrar-se de seu processo de formação moral.

“Quando criança ou adolescente, o que você entendia por “responder pelos seus atos”?”

Como você foi percebendo e assumindo as regras que orientam o seu comportamento ao longo de sua vida?

O que mudou da sua infância para a adolescência?

Houve algum fato marcante que influenciou a passagem de uma etapa a outra?

Que influência teve a escola nesse desenvolvimento?”

4. Discussão coletiva: A moral não é algo estático: ela se desenvolve no processo educativo dos indivíduos, na convivência social.

SEQÜÊNCIA 3 (±3h)

O exercício da cidadania exige relações de autonomia

1. Releitura individual dos PCN, volume 8, O ensino e a aprendizagem de valores e atitudes (pp. 43 a 48).

2. Redação individual de respostas às seguintes questões:

“Considerando a sua prática cotidiana de professor/a, qual(is) foi(foram) a(s) idéia(s) que lhe pareceu (pareceram) mais significativa(s) no texto”?

Faça um comentário à seguinte afirmação: “É um disparate aplicar rigorosamente, desde a pré-escola, o princípio democrático de que tudo deve ser decidido entre iguais, pois as crianças não são iguais a seus professores no que se refere aos conteúdos educacionais. Elas são educadas justamente para que mais tarde cheguem a ser iguais em conhecimentos e autonomia.” (Savater)

3. Discussão coletiva a partir da apresentação das respostas dos professores.

SEQÜÊNCIA 4 (±6h)

Concretizando a ética no trabalho escolar: objetivos e conteúdos

1. Leitura e discussão em pequenos grupos do texto PCN, volume 8, Objetivos gerais de Ética para o Ensino Fundamental (p. 97) e Os conteúdos de Ética para o primeiro e segundo ciclos (pp. 101 a 113).

Observação: neste momento, pode-se solicitar que todos os grupos leiam o texto dos Objetivos e que se distribua a leitura dos Conteúdos, estabelecendo-se quatro grupos e dando como tarefa a cada um deles a leitura e a discussão de um dos conteúdos (Respeito mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade).

2. Levantamento e comentário de experiências bem-sucedidas no tratamento de cada um desses conteúdos nas escolas.

3. Análise das experiências levantadas e registro, num cartaz, das características comuns das práticas escolares que favorecem a vivência de atitudes de respeito, diálogo, justiça, solidariedade no convívio cotidiano na escola e na comunidade.

A partir da apresentação das experiências bem-sucedidas, os professores poderão listar características do trabalho educativo que favorecem a presença dos princípios éticos.

4. Leitura e discussão coletiva do seguinte texto:

“Ética trata de princípios e não de mandamentos. Supõe que o Homem deva ser justo. Porém, como ser justo? Ou como agir de forma a garantir o bem de todos? Não há resposta predefinida. É

preciso, portanto, ter claro que não existem normas acabadas, regras definitivamente consagradas. A Ética é um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensar e julgar.” (PCN, volume 8, p. 72).

5. Após a discussão, deverá ser redigido no caderno um pequeno comentário e indicado o que pode ser feito para que os princípios éticos orientem todo o trabalho cotidiano com os alunos.

Anexo 1

Texto A

“Uma vez demonstrado que o homem e a mulher não devem ser constituídos da mesma maneira, nem de caráter nem de temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação. Seguindo as diretrizes da natureza, devem agir de acordo, mas não devem fazer as mesmas coisas: o fim dos trabalhos é o mesmo, mas os trabalhos são diferentes, e por conseguinte os gostos que os dirigem. Depois de ter tentado formar o homem natural, para não deixar imperfeita nossa obra, vejamos como se deve formar também a mulher que convém a esse homem. (...) Toda a educação das mulheres deve ser relativa ao homem. Serem úteis, serem agradáveis a eles e honradas, educá-los jovens, cuidar deles grandes, aconselhá-los, tornar-lhes a vida agradável e doce; eis os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhes devemos ensinar já na sua infância. Enquanto não remontarmos a esses princípios, afastaremos-nos do objetivo e todos os preceptores que lhes derem servirão de nada nem para sua felicidade nem para a nossa.”

Jean-Jacques Rousseau, *Emílio ou da Educação* (pp. 423 e 424). Rousseau nasceu em 1712 em Genebra/Suíça e morreu em 1778. Foi um dos mais importantes pensadores políticos de sua época. Para ele, a organização social e a educação seriam tanto mais corretas quanto mais próximas estivessem da natureza. *O contrato social* é uma das obras clássicas da Ciência Política. O *Emílio* foi publicado com a intenção de orientar a educação do primogênito de um alto funcionário de Lyon, do qual Rousseau era o preceptor. Foi publicado em 1762.

Texto B

“O feminismo busca repensar e criar a identidade de sexo sob uma ótica em que o indivíduo, seja ele homem ou mulher, não tenha que se adaptar a modelos hierarquizados, e onde as qualidades femininas ou masculinas sejam atributos do ser humano em sua globalidade. Que a afetividade, a emoção, a ternura possam aflorar sem constrangimento nos homens e serem vivenciadas nas mulheres como atributos não desvalorizados. Que as diferenças entre sexos não se traduzam em relações de poder que permeiam a vida de homens e mulheres em todas as suas dimensões: no trabalho, na participação política, na

esfera familiar, na educação escolar etc.”

Branca Moreira Alves e Jacqueline Pitanguy, *O que é feminismo*, São Paulo, Brasiliense, 1981 (pp. 9 e 10).

O feminismo é um movimento que se caracteriza pela defesa dos direitos das mulheres, pela luta no sentido de valorização do papel feminino em todas as instâncias da sociedade. Ganha destaque principalmente a partir da década de 1960.





Módulo 4

Para formar alunos leitores e produtores de textos







16 horas



Sensibilizar professores e especialistas em educação que atuam nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental quanto à necessidade de trabalhar didaticamente a Língua Portuguesa na perspectiva do uso.



Com este módulo, espera-se que os professores se tornem cada vez mais capazes de:

- compreender os pressupostos de base dos PCN – Língua Portuguesa;
- perceber a importância da leitura para o desenvolvimento das crianças, para o aprendizado da própria leitura e para a produção de texto;
- analisar textos produzidos por crianças;
- planejar propostas de trabalho com produção de texto a partir de alguns modelos de referências;
- seqüenciar o trabalho com diferentes tipos de texto;
- estabelecer intercâmbio profissional e documentar experiências relevantes;
- consultar os PCN – Língua Portuguesa para aprofundar seus conhecimentos sobre leitura e produção de texto e aprender coisas novas.



- Leitura: objetivos, formas e estratégias;
- produção de texto com apoio;
- relação entre leitura e produção de texto;
- compreensão de que os textos respondem sempre a uma necessidade;
- análise de textos produzidos por alunos com diferentes níveis de competência textual;
- reconhecimento da importância (e uso) do conhecimento prévio do aluno no planejamento das atividades didáticas de leitura e produção de texto;
- seqüenciação do trabalho com a diversidade textual;
- socialização de opiniões e propostas com os demais professores;
- registro de experiências significativas no caderno de anotações.



Programas de vídeo da TV Escola:

- Deixar entrar os textos na escola, da série PCN – Língua Portuguesa (programa nº 2);
- Produzir textos e escrever textos, da série PCN – Língua Portuguesa (programa nº 3);

- Ler se aprende lendo, da série PCN – Língua Portuguesa (programa nº 4);
- O que acontece quando lemos (que entrou na programação em março de 1999).

Textos:

- Produção de alunos com diferentes níveis de desempenho nos textos;
- Fragmentos de publicações pertinentes;
- PCN – Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries e, se possível, de 5ª a 8ª séries.



- Textos que serão publicados em 1999 nos cadernos da TV Escola – PCN na escola: para ensinar a ler e escrever é preciso.
- Textos publicados nos cadernos da TV Escola – Conversa de professor – Língua Portuguesa, livros etc. e Viagens de leitura (1996) e os respectivos programas em vídeo.
- FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e alfabetização*. Contexto.
- MORAIS, Artur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. Ática.
- *Revista Nova Escola*, nº 111, encarte PCN fáceis de ler.
- TRAVAGLIA, Luís. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. Contexto.



SEQÜÊNCIA 1 (±4h)

A relação entre ensino da língua e formação dos alunos

1. Em pequenos grupos, com o objetivo de fazer um levantamento preliminar do que os professores identificam como tendências atuais do ensino de Língua Portuguesa, faz-se a discussão sobre o seguinte (±20min):

“Ultimamente, algumas mudanças têm sido propostas para o ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais. Quais são as mudanças que vocês identificam como relevantes e necessárias?”

2. Socializam-se as opiniões dos grupos e o coordenador dos trabalhos faz uma síntese na lousa ou num cartaz, para a qual poderá remeter-se na atividade seguinte, para estabelecer a necessária relação entre o que os professores disseram e o conteúdo das afirmações que se seguem (±20min).

3. Faz-se a leitura silenciosa de algumas afirmações que expressam pressupostos relacionados direta ou indiretamente ao ensino de língua e que configuram a tendência principal atualmente – pressupostos que estão na base das propostas contidas nos PCN – Língua Portuguesa 1ª a 4ª séries e/ou no Referencial de Educação Infantil (±10min) (Anexo 1).

4. Faz-se uma breve discussão de esclarecimento das eventuais dúvidas e comentários (para a qual o coordenador dos trabalhos se deve ter preparado anteriormente), estabelecendo-se relação entre o que os professores disseram na Atividade 2 e as afirmações lidas (±30min).

Observação: nesse momento, é muito importante que o coordenador enfatize a necessidade de se recorrer continuamente aos PCN – Língua Portuguesa, entre outras razões para aprofundar as questões expressas

nas afirmações. Sugere-se que ele comente que o documento de Língua Portuguesa dos PCN representa uma espécie de síntese das tendências atuais no ensino de língua e que apresenta avanços em relação a muitas das propostas curriculares elaboradas nos últimos anos, principalmente no que se refere:

- à explicitação do papel da escola no ensino da linguagem oral e às orientações didáticas para esse trabalho;
- à reafirmação da importância do trabalho sistemático com gramática e ortografia, enfatizando que a questão não é trabalhar ou não com esses conteúdos, mas sim “como” abordá-los;
- à importância da leitura no processo de produção de texto;
- às propostas didáticas de produção de texto com apoio e de revisão de texto;
- à alfabetização encarada como conteúdo de análise lingüística.

5. O coordenador dos trabalhos explica ao grupo que nem todas as questões levantadas até então serão abordadas ao longo do módulo e apresenta a pauta dos principais conteúdos a serem trabalhados (± 10 min) (Anexo 2).

6. É feita a apresentação do programa Deixar entrar os textos na escola (12min39s). Sugere-se, entretanto, que antes o coordenador deixe claro aos professores que estes podem solicitar pausas quando considerarem necessário e que coloque algumas questões para orientar a reflexão ao longo do programa (± 20 min):

- **os textos reais nas salas de aula das séries iniciais: agora, mais do que nunca, uma necessidade;**
- **a cartilha como emblemática dos materiais especialmente inventados para, supostamente, ensinar a ler e a escrever;**
- **o cuidado com a alfabetização das crianças;**
- **o conceito de analfabetismo funcional;**
- **a relação entre o analfabetismo funcional e as formas de ensinar a língua;**
- **a importância do trabalho com os textos das demais áreas do conhecimento nas séries iniciais.**

7. Discutem-se coletivamente as questões observadas/pensadas pelos professores, com os devidos acréscimos do coordenador dos trabalhos (± 20 min).

8. Em pequenos grupos, os professores debatem o seguinte:
“Ninguém ousaria duvidar que o ensino de Língua Portuguesa é muito importante para a formação do aluno e para a sua vida escolar. Mas vocês consideram que o ensino de Língua Portuguesa que se oferece aos alunos de 1ª a 4ª séries contribui de fato para a sua formação como pessoas e como cidadãos? Por quê?” (± 20 min).

9. No grande grupo, os professores socializam suas discussões (± 30 min).

Observação: em momentos como esse, pode ser necessário que o coordenador ajude o grupo a não se sentir constrangido caso conclua, por exemplo, que suas propostas pouco têm contribuído para a qualidade de vida do aluno como aluno, como pessoa e como cidadão. Sempre que fizer sentido, é importante lembrar que todos os educadores (professores e demais profissionais da educação) desenvolvem seu trabalho tendo como referência a formação profissional que tiveram e que se há coisas que podem ser melhoradas e/ou transformadas em sua prática isso é natural. Por um lado, muitas vezes a formação que se teve como professor é precária e, por outro, há o fato incontestável de que o conhecimento avança continuamente, o que exige atualização constante. Os próprios PCN são documentos curriculares recentes: a imensa maioria dos professores brasileiros, portanto, não teve a oportunidade de estudá-los em seus cursos de formação inicial e só poderão fazer isso nos programas de formação em serviço (como é o caso de módulos como este). Cabe ao coordenador identificar se e quando essa discussão faz ou não sentido durante o desenvolvimento dos trabalhos.

10. Faz-se a leitura compartilhada das páginas 30 e 31 dos PCN – Língua Portuguesa 1^a a 4^a séries – Diversidade textual – e das páginas 41 e 42 – Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (±20min).

Observação: a leitura compartilhada requer a realização de pausas, sempre que o grupo ou o coordenador dos trabalhos sentir necessidade de esclarecimento ou discussão, e a intervenção do coordenador no sentido de enriquecer o debate e a ampliação dos conhecimentos do grupo.

11. Individualmente, cada professor pensa naquilo que considera a maior contribuição que suas propostas de ensino de Língua Portuguesa têm oferecido para a formação dos seus alunos e sintetiza a sua opinião em uma única frase, que deve ser registrada em seu caderno (±10min).

12. Coletivamente, discute-se o seguinte:

“O que poderíamos fazer na área de Língua Portuguesa, além do que temos feito, para que nossos alunos tenham uma formação mais adequada?” (±30min).

Observação:

- *O resultado dessa discussão deve ser sistematizado na lousa ou num cartaz, pelo coordenador, de forma que todos os professores possam ter acesso a ele.*
- *A validade dessa atividade depende de os professores não reproduzirem os objetivos tal como aparecem nos PCN – Língua Portuguesa, mas de colocarem a sua própria opinião com suas próprias palavras.*

- *É interessante que todos anotem ou recebam a síntese da opinião dos demais participantes do grupo.*

SEQÜÊNCIA 2 (±4h)

Para formar alunos produtores de textos

1. Faz-se a leitura silenciosa das páginas 43, 44 e até o meio da 45 dos PCN – Língua Portuguesa 1^a a 4^a séries – Os conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental/Caracterização geral e eixos organizadores – e das páginas 47 e 48 – Os blocos de conteúdos e o tratamento didático/Considerações a respeito do tratamento didático dos conteúdos (±20min).

2. Sistematiza-se a discussão da lógica curricular dos PCN, a partir da apresentação do esquema anexo, a que todo professor deve ter acesso (por meio de cópias ou de retroprojektor). Neste momento, a proposta é de que os professores coloquem suas dúvidas e comentários a respeito do que acabaram de ler e de outras questões suscitadas pelo próprio esquema. O coordenador precisa orientar as discussões e, para tanto, preparar previamente sua intervenção (±30min) (Anexo 3).

Observação: a finalidade desse esquema é demonstrar como os pressupostos de base dos PCN se expressam na proposta curricular, bem como a articulação entre objetivos gerais relacionados à formação do aluno, critérios de seleção, organização e seqüenciação de conteúdos e tratamento metodológico.

3. Em seguida, é feita a apresentação do programa Produzir textos e escrever textos (13min45s). Sugere-se novamente que o coordenador deixe claro aos professores que podem solicitar pausas quando considerarem necessário e que coloque algumas questões para orientar a reflexão ao longo do programa (±20min):

- a diferença entre saber produzir textos e saber escrever textos de próprio punho;
- a importância e a função da leitura para a produção de textos;
- a leitura, dos que ainda não lêem, por intermédio do adulto;
- o papel do trabalho com a diversidade textual para a formação de leitores e escritores;
- a diferença entre conhecer o código escrito e dominar a linguagem que se usa para escrever;
- o apoio do professor aos alunos na aprendizagem inicial da leitura e escrita: uma condição indispensável.

4. Discutem-se coletivamente as questões observadas/pensadas pelos professores, com os devidos acréscimos do coordenador dos trabalhos (±20min).

5. Em pequenos grupos, os professores passam a analisar cinco textos de alunos, tendo como referência as orientações do coordenador (contidas no quadro Sugestões para o coordenador encaminhar a atividade de análise dos textos.) O coordenador apresenta os textos que se seguem, que revelam diferentes níveis de desempenho na produção

escrita de crianças, colocando as seguintes questões para discussão (± 30 min) (Anexos 4, 5 e 6):

“O que os textos dessas crianças mostram sobre o que elas sabem? Que experiências com as histórias e com os demais textos escritos os textos delas revelam? O que se pode deduzir que os seus professores (ou outros adultos) liam para elas na época em que produziram esses textos? Qual deles o grupo considera o pior e o melhor, ou seja, qual tem o melhor e o pior “enredo”? Por quê?”.

Observação: é importante que o coordenador insista para que o grupo faça a análise exclusivamente a partir dessa orientação e sem maiores informações sobre as características dos textos escritos originalmente pelas crianças, o que será colocado em detalhes posteriormente.

6. É feita a socialização das conclusões dos pequenos grupos e posteriormente o coordenador deve dar o máximo de informações disponíveis a respeito dos textos (conforme o quadro Informações para o coordenador poder preparar a sua intervenção na discussão) para enriquecer o debate e ampliar as possibilidades de análise das produções das crianças. Isso inclui a leitura dos textos originais contidos nos PCN – Língua Portuguesa, páginas 67 e 76 (± 30 min).

7. Faz-se a leitura compartilhada e a discussão, complementada por sugestões colocadas pelos professores, dos itens Que escrita cabe à escola ensinar – Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa, páginas 32 a 35 e Prática de produção de textos, páginas 65 a 77, dos PCN – Língua Portuguesa de 1^a a 4^a séries (± 60 min).

8. Cada professor registra em seu caderno quais foram as maiores contribuições que obteve para o seu trabalho pedagógico em função das leituras e das discussões realizadas até então (± 10 min).

SEQÜÊNCIA 3 (± 4 h)

Para formar alunos leitores

1. Individualmente, os professores registram uma rotina típica de uma semana de trabalho em suas salas de aula (± 15 min).

2. Em seguida, o coordenador solicita que estimem o percentual de tempo gasto com atividades de leitura (± 10 min).

3. Coletivamente, discutem-se as possíveis razões do pouco tempo gasto com a leitura na escola, já que todos sempre concordam que a leitura é muito importante. Nessa discussão, a intervenção do coordenador é fundamental para ajudar os professores a tomarem consciência do que há por trás de suas decisões, de quais concepções determinam o que fazem na sala de aula (± 20 min).

4. É feita a apresentação do programa Ler se aprende lendo (14min3s). Como nas apresentações anteriores, sugere-se que antes o

coordenador coloque algumas questões para orientar a reflexão ao longo do programa (± 20 min):

- leitura: resposta a uma necessidade pessoal;
- o papel dos adultos na formação de crianças leitoras;
- a importância de o professor ler constantemente para seus alunos;
- a função de intérprete do professor, especialmente quando as crianças ainda não sabem ler, e de escriba, quando não sabem escrever;
- condições para formar alunos leitores;
- textos interessantes são o que interessa às crianças;
- reconto: a prática de contar como se estivesse lendo.

5. Discutem-se coletivamente as questões observadas/pensadas pelos professores, com os devidos acréscimos do coordenador (± 20 min).

6. É feita a leitura compartilhada das páginas 52 a 65 dos PCN – Língua Portuguesa 1^a a 4^a séries – Língua escrita: usos e formas – Prática de leitura (± 40 min).

7. Faz-se a apresentação do programa O que acontece quando lemos (14min). Antes, porém, o coordenador explica que se trata de um programa tipo documentário e coloca as principais questões abordadas (± 20 min):

- como se dá o processo de leitura;
- coisas que a ciência já descobriu sobre o assunto;
- a relação entre o que o olho vê e o que “o cérebro sabe”;
- o que são as estratégias de leitura: decodificação, seleção, antecipação, inferência e checagem;
- as diferentes finalidades e formas de ler.

8. Discutem-se coletivamente as questões observadas/pensadas pelos professores, com os devidos complementos do coordenador (± 20 min).

9. O coordenador lê um texto que tenha selecionado segundo o critério de boa qualidade literária e cuja leitura tenha “ensaiado” anteriormente. A finalidade dessa atividade é que os professores vivenciem uma situação significativa de leitura feita especialmente para eles. O texto escolhido tem de ser bem interessante, e a leitura muito bem feita (± 10 a 15min).

10. Individualmente, cada professor registra em seu caderno qual foi a pior e a melhor experiência de leitura que viveu e o que a escola teve a ver com isso (± 10 min).

11. No grande grupo, compartilham-se as boas e as más experiências de cada um em relação à leitura, buscando tirar daí lições para o trabalho com os alunos. O coordenador registra na lousa o que relatam os professores em duas colunas (± 30 min): Para que os alunos sejam leitores interessados e gostem de ler é bom que... Para que os alunos sejam interessados e gostem de ler é ruim que....

12. Cada professor retoma a rotina do trabalho semanal feita na Atividade 21 para analisar se, após tudo o que se discutiu sobre a leitura, não é necessário dedicar maior tempo na sala de aula às situações em que os alunos lêem ou escutam o professor lendo para eles. Se for o caso, a proposta é de reformulação da rotina ($\pm 15\text{min}$).

13. O coordenador lê a citação abaixo para dar fechamento à discussão mais específica sobre a leitura e abre para comentários que se queira fazer ($\pm 10\text{min}$):

“Ler é adentrar-se em outros mundos possíveis. É questionar a realidade para compreendê-la melhor, é distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica diante do que de fato se diz e do que se quer dizer, é assumir a cidadania no mundo da cultura escrita...” (Délia Lerner)

SEQÜÊNCIA 4 ($\pm 4\text{h}$)

O trabalho com a diversidade textual:

condição para formar alunos leitores e produtores de textos

1. É feita a leitura silenciosa do texto do Anexo 7 ($\pm 10\text{min}$).

2. Em seguida, no grande grupo, fazem-se os comentários a respeito do que foi lido, com a contribuição do coordenador ($\pm 20\text{min}$).

3. A atividade a ser realizada a seguir é um exercício de seqüenciação de um aspecto da proposta curricular de Língua Portuguesa: o trabalho com a diversidade textual. O grupo de professores deve preencher uma tabela de dupla entrada (Anexo 8), especificando que tipo de trabalho se pode fazer com os textos nas diferentes séries. Isso implica definir, inicialmente, as práticas a serem desenvolvidas em cada série com cada gênero – leitura, escuta, fala e escrita – e a freqüência, considerando a realidade de cada escola e as opiniões dos professores. Posteriormente, podem-se detalhar melhor as informações contidas no quadro, registrando os conteúdos específicos relacionados a cada gênero, por série.

A finalidade básica desta atividade é a elaboração coletiva de uma seqüenciação do trabalho com a diversidade textual de 1^a a 4^a séries, que depois pode ser complementada pelos professores de 5^a a 8^a séries, nas escolas onde houver todo o Ensino Fundamental, de forma a compor um quadro único. Para esse tipo de atividade – que é complexo –, é necessário que o coordenador avalie, em função do que conhece do grupo, qual é a melhor dinâmica para a sua realização: se discussão primeiro em pequenos grupos e depois no grande grupo ou se diretamente no grande grupo. Além disso, é fundamental que realmente coordene a discussão, interferindo, dando idéias, levantando possibilidades e questões. A atividade pressupõe ($\pm 120\text{min}$):

- leitura compartilhada do Anexo 9;
- leitura compartilhada das páginas 111, 112, 128 e 129 dos PCN – Língua Portuguesa, 1^a a 4^a séries – Gêneros discursivos – e, se houver possibilidade, das páginas 54 e 57 dos PCN – Língua Portuguesa 5^a a

8ª séries – Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos e Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos;

- leitura compartilhada do texto do Anexo 10.

Observação: sugere-se que, posteriormente, em outros momentos fora do tempo do módulo, se faça a seqüenciação de outros conteúdos: ortografia, gramática etc. da mesma maneira que se procedeu nessa atividade. Para tanto, verificar no Sumário dos PCN – Língua Portuguesa 1ª a 4ª séries os itens que tratam dos conteúdos que se pretende seqüenciar, para usá-lo como referência.

4. Individualmente, cada professor escolhe uma das afirmações utilizadas na Atividade 3, com a qual se sinta mais identificado, para realizar a seguinte tarefa (± 20 min ou 30min):

“Imagine que você é um político às vésperas da reeleição. Ganhar ou perder depende exclusivamente de uma coisa: convencer os eleitores da justeza de sua proposta para o ensino de Língua Portuguesa, já que todos têm filhos que vão mal na escola nessa área. Escreva, portanto, o texto que terá o poder de reelegê-lo: um texto argumentativo em defesa da afirmação escolhida por você para um panfleto de sua campanha.”

5. Os textos devem ser afixados em um mural ou varal para que todos possam ler os “panfletos” de seus colegas e se divertir com eles (± 20 min).

6. Cada professor deve anotar em seu caderno qual foi a aprendizagem mais significativa que conquistou com o estudo e as discussões possíveis por meio desse módulo e socializar com os demais colegas. Sugere-se que o coordenador dos trabalhos faça, em seguida, uma avaliação sua, considerando as expectativas de aprendizagem explicitadas no primeiro dia e o que disseram os professores em suas próprias avaliações (± 20 a 40min).

7. Para encerrar definitivamente os trabalhos, o coordenador volta a ressaltar a importância de recorrer aos PCN continuamente e de estudar os temas de maior interesse tratados no documento de Língua Portuguesa. Enfatiza, especialmente, a necessidade de leitura dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação por ciclo, dos trechos que tratam do trabalho com a linguagem oral e com os conteúdos de análise e reflexão sobre a língua (gramática, ortografia, revisão de textos etc.). É importante também que informe aos professores o seguinte:

- As escolas públicas brasileiras com mais de 500 alunos receberam em 1998 uma biblioteca completa com 122 títulos. Trata-se do programa Biblioteca da Escola, que dispõe de um acervo que inclui o que há de mais representativo na poesia e na prosa, passando pela literatura clássica, dicionários e obras

de referência como enciclopédias, mapas e um globo terrestre. Este material está disponível para os alunos, os professores e a comunidade.

Anexo 1

- “O aluno é um ser humano completo, inserido em ambientes socioculturais diversos, que constrói conhecimento na interação com seus pares e com o meio em que vive.”
- “A aprendizagem dá-se pela **ação do aprendiz sobre o que é objeto de seu conhecimento** e é potencializada por ambientes favoráveis.”
- “A atividade em parceria – em que os papéis do parceiro experiente e do aprendiz se alternam – é de grande importância para a aprendizagem.”
- “A reflexão é condição de aprendizagem da língua: é preciso pensar sobre como se pode ler e escrever quando ainda não se sabe fazê-lo.”
- “A língua realiza-se no uso, nas práticas sociais.”
- “A finalidade principal do trabalho com a Língua Portuguesa na escola é a formação de usuários competentes da linguagem, o que deve estar, por sua vez, a serviço do desenvolvimento dos alunos como pessoas e como cidadãos.”
- “Saber decodificar letras em sons e codificar sons em letras não significa ser capaz de utilizar a língua: a capacidade de uso é equivalente à possibilidade de falar, escutar, escrever e ler em diferentes contextos de comunicação.”
- “A escola precisa aproximar, o máximo possível, suas práticas de uso da linguagem das práticas sociais de uso da linguagem.”
- “O trabalho com a diversidade de textos que circulam socialmente é necessário desde a Educação Infantil.”
- “É possível produzir textos sem saber escrever.”
- “É possível ler sem saber ler.” (Nas páginas 82 a 84 dos PCN – Língua Portuguesa de 1^a a 4^a séries há a explicação de como isso ocorre.)
- “É mais significativo, mais produtivo e mais eficaz aprender a ler e a escrever por meio de textos.”
- “É preciso ler e escrever para aprender a ler e a escrever.”
- “O interesse e a dedicação à leitura dependem de se ter acesso, desde pequeno, a textos interessantes, instigantes, intrigantes, emocionantes... Os textos simplificados, destinados principalmente a focalizar alguns padrões silábicos que se deseja ensinar, em geral não seduzem as crianças nem prendem sua atenção.”
- “São as crianças pobres as que mais precisam da escola para aprender a ler e a escrever.”
- “É fundamental que a escola se converta em um ambiente propício à leitura desde a Educação Infantil.”
- “A boa escrita é resultado tanto da leitura de muitos e diferentes

textos como da possibilidade de pensar e discutir sobre como se faz para redigir bem e receber ajuda para isso.”

- “Em se tratando da linguagem oral, a questão não é de ensino da fala supostamente certa, mas dos modos de fala adequados a diferentes contextos de comunicação.”
- “Falar de uma forma considerada errada não implica escrever errado: a ortografia nem sempre tem a ver com a correspondência oral-escrito.”
- “O ensino da ortografia e da gramática, como de todos os demais conteúdos, deve estar a serviço do desenvolvimento da competência dos alunos como usuários da linguagem.”

Anexo 2

PAUTA

Seqüência 1

- Tendências atuais do ensino de Língua Portuguesa;
- pressupostos orientadores dos PCN – Língua Portuguesa;
- a contribuição da área de Língua Portuguesa para a formação dos alunos como pessoas e como cidadãos;
- a importância do trabalho com a diversidade textual;
- objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

Seqüência 2

- Critérios de seleção, organização, seqüenciação e tratamento metodológico propostos pelos PCN – Língua Portuguesa;
- o processo de produção de textos e o processo de escrita de textos;
- a leitura como fator decisivo na produção de textos;
- análise de textos de alunos com diferentes níveis de competência textual;
- propostas didáticas para uma prática continuada de produção de textos.

Seqüência 3

- Características do processo de leitura;
- o papel do professor para a formação de crianças leitoras;
- propostas didáticas para uma prática constante de leitura;
- a experiência de leitura de cada um de nós.

Seqüência 4

- Seqüenciação do trabalho com a diversidade textual nas diferentes séries;
- a defesa de pressupostos relacionados ao ensino da língua;
- avaliação final.

Anexo 3

Capacidade expressa nos objetivos gerais dos PCN que dizem respeito à linguagem:

“Utilizar diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.”



ESSE OBJETIVO APONTA A NECESSIDADE, POR EXEMPLO, DE

TRABALHO COM A DIVERSIDADE TEXTUAL,

POIS

se o aluno deve aprender a utilizar diferentes linguagens em diferentes contextos, é preciso um intenso trabalho com os diferentes tipos de texto tanto em situação de compreensão como de produção.



LOGO O

CRITÉRIO DE SELEÇÃO DE CONTEÚDOS
SÃO

ATIVIDADES DE USO DA LINGUAGEM:



ESCUA, LEITURA



FALA E ESCRITA



COMPREENSÃO

e

PRODUÇÃO

DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS



E OS
CRITÉRIOS DE TRATAMENTO METODOLÓGICO
SÃO:

1. ORGANIZAÇÃO:



USO-REFLEXÃO-USO,

o que indica que o ponto de partida e de chegada do trabalho de Língua Portuguesa deve ser a utilização da linguagem.

2. SEQÜENCIAÇÃO:

- tratamento cíclico
- nível crescente de desafio



IMPLICA EQUILÍBRIO
ENTRE POSSIBILIDADES E NECESSIDADES DE
APRENDIZAGEM DO ALUNO.



PARA ISSO, É PRECISO CONSIDERAR,
AO MESMO TEMPO,
O NÍVEL DE CONHECIMENTO PRÉVIO
DO ALUNO E O GRAU DE COMPLEXIDADE
DO CONTEÚDO.

→ Isso revela uma concepção de que não é possível determinar, *a priori*, uma seqüência completa de conteúdos, pois esta depende de o professor analisar o conhecimento que possuem ou não seus alunos.

.....

O PRINCÍPIO METODOLÓGICO
(que determina todos esses critérios)
É O DA

→ RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS,

O QUE SIGNIFICA

- o aprendiz ter bons problemas a resolver e decisões a tomar
- e usar o que sabe para aprender o que não sabe.



ISSO É O QUE CARACTERIZA AS

SITUAÇÕES DIDÁTICAS DESAFIADORAS,

QUE MANTÉM

equilíbrio entre **POSSÍVEL E DIFÍCIL** ao mesmo tempo.



Anexo 4

TEXTO 1

Lenda da mandioca

Havia, numa tribo, uma indiazinha chamada Mani.

O índio gostava dela.

Um certo dia, Mani ficou muito doente.

Nem o pajé conseguiu curar Mani. Mani morreu.

Colocaram o corpo nas flores.

Daí, um certo dia, no lugar que o corpo foi enterrado, nasceu uma raiz e colocaram o nome de mandioca.

Cristiano

TEXTO 2

Eu tinha que ser maior

Era verão naquele tempo

E estava frio

Não sei porque

Também não sei porque 2 ± 2 são 4

Eu acho que sou muito pequeno

Não foi eu que escolhi

Não sei porque o médico, quando fez eu nascer,

Não pôs eu com 18 anos

Assim eu podia tirar carteira de motorista

Eu só tenho 3

Ou então nascer nos anos 60 para ver aqueles tais bailinhos

Mas eu nasci careca

E nos anos 60 era tudo cabeludo

Também queria conhecer os Beatles

Também vou morrer com 60 anos, assim vou pros anos 60

Guilherme

TEXTO 3

Era uma vez uma menina que nunca gostava de ver o Sol.

Mas uma vez ela viu e gostou. Aí ela falou: “Olha, eu gostei”.

Aí a mãe perguntou: “O que foi?”.

Aí ela falou: “Eu gostei do Sol mamãe”.

Aí ela falou: “Ótimo”.

Fim

TEXTO 4

A menina tem uma gata.

A gata é bonita.

A gata tem um laço.

A menina é bonita.

A gata é perfumada.
A menina é cheirosa.
A gata tá passeando.

TEXTO 5

A menina do chapéu verde

Era um dia uma menina que só vivia de verde. Ela adorava o verde, a cor verde. Ela foi para uma praça que tinha um bocado de árvores e arrancou umas folhas das árvores lindas.

E uma folha tava machucada e ela rasgou. A folhinha chorou. A menina do chapéu verde teve pena da coitada da plantinha.

Então veio uma ambulância de folhas, levou a folhinha para o hospital e curou-la.

E a menina foi embora, viu a cor verde, viu muitas cor verde, mas não arrancou. E a menina ficou muito feliz, que só gostava de verde, a menina do chapéu verde.

Fabiana

Anexo 5

Informações para o coordenador poder preparar sua intervenção na discussão coletiva:

- Os textos são de crianças de 1ª série, com exceção do Texto 4, que é de uma criança de 6 anos e 1 mês, da Educação Infantil.
- Eles foram todos transcritos – não são os textos escritos de próprio punho pelas crianças, pois aqui a intenção é analisar a qualidade do texto e não da escrita da criança.
- Os Textos 1 e 2 podem ser encontrados em versão original de seus autores nas páginas 67 e 76 dos PCN – Língua Portuguesa 1ª a 4ª séries (mas sugere-se que não se diga isso aos professores até que analisem a qualidade do texto).
- Os Textos 3, 4 e 5 podem ser encontrados no livro *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*, de Lúcia Lins Bruwne Rego, da FTD, 1988, cuja leitura se sugere, quando possível. Sobre esses textos, as informações adicionais são as que se seguem.
- O Texto 3 foi escrito pela criança em um único parágrafo, sem uso de letra maiúscula e de qualquer tipo de pontuação. Os erros ortográficos cometidos foram os seguintes: ve para **ver** / uQue para **o que** / aí e ótimo sem acento.
- O Texto 4 foi escrito pela criança com uma frase em cada linha, todas começadas com letra maiúscula e com os seguintes erros ortográficos: laiço para **laço** / pefumada para **perfumada** / xerrosa para **cheirosa** / tá para **está** / paseando para **passeando**.
- O Texto 5 foi escrito originalmente pela criança de forma não-convencional, com letras separadas umas das outras e aparentemente aleatórias; em alguns casos a criança fez uso de pseudolettras, ou seja, grafias não coincidentes com nenhuma letra. O Texto 5 é o registro feito por um adulto daquilo que a criança produziu oralmente: a história

criada por ela, o texto de fato produzido, é a que o adulto registrou, e o texto escrito é um conjunto de letras e pseudoletas, um escrito não-convencional semelhante a um conjunto de rabiscinhos.

Anexo 6

Sugestões para o coordenador encaminhar a atividade de análise dos textos:

- Focar a atenção do grupo na qualidade textual, ou seja, na qualidade do texto produzido e não nas características do texto escrito (por isso de início é necessário que os professores não vejam os textos escritos pelas crianças e/ou não tenham informações sobre suas características). O que se vai analisar não é a ortografia, a pontuação, a legibilidade da letra etc., é a capacidade de produzir bons textos.
- Destacar, caso isso ocorra, o quanto de conhecimentos já construídos pelas crianças passam despercebidos na análise dos professores, o que demonstra o pouco conhecimento que se tem sobre as questões textuais: a qualidade ou não de um texto, habitualmente, é verificada pelos erros e pelos acertos do ponto de vista da legibilidade, da ortografia, da pontuação, da concordância... Mas os aspectos textuais envolvem muitas outras questões, às vezes mais importantes.
- Enfatizar a importância da leitura, caso o grupo não o faça. Afinal, tudo indica que o que faz a diferença na produção dos cinco textos analisados é justamente o acesso à leitura de bons textos literários: a intimidade com eles é um fator decisivo para a competência de produzir textos.
- Em relação a qual dos textos é o pior e o melhor, procurar fazer com que o grupo conclua que, como texto em si, o pior é o Texto 4 e, do ponto de vista do enredo, tanto o 4 quanto o 3 são ruins, pois não têm nenhuma trama interessante. Quanto ao melhor, fica a critério do grupo avaliar, após a discussão coletiva e as informações do coordenador. O único cuidado é não deixar o grupo se influenciar pelo que viu/sabe de como os textos foram escritos, pois, como já se ressaltou várias vezes, o que está em discussão é a qualidade do texto e não da escrita.
- Algumas das principais questões que se pode compartilhar com os professores durante a discussão coletiva, após a socialização da análise dos pequenos grupos, são as seguintes:

TEXTO 1

- A criança demonstra conhecimento das características dos textos escritos, o que ocorre geralmente pela familiaridade e pelo contato freqüente com eles, ou por meio da própria leitura ou da leitura feita pelos adultos. Usa termos como **havia**, **indiazinha** e **um certo dia**, o que não é muito comum de se utilizar na fala coloquial.
- Há título e assinatura (indicando autoria), o que, de certa forma, pode ser considerado um indicador de conhecimento das

características dos textos escritos.

- O texto está segmentado em frases que representam os diferentes momentos da história narrada na lenda, não está escrito em um único parágrafo. Cada diferente evento aparece numa linha, o que revela um conhecimento a respeito de como se segmenta um texto em frases, embora não exista nenhum sinal de pontuação.

TEXTO 2

- A criança demonstra muito conhecimento das características dos textos escritos e familiaridade com a literatura: usa expressões literárias (“Era verão naquele tempo” e “aqueles tais bailinhos”), parece ter a intenção de escrever o seu texto em forma de poema (pois ao que tudo indica está disposto em versos) e as frases têm bons elementos de ligação entre elas (“também não sei porque”, “assim” e “ou então”), não são desconectadas umas das outras.
- Além de conhecimento textual, a criança revela um considerável conhecimento de mundo: sabe sobre os anos 60, sobre a banda de música pop *Beatles*, sobre os “tais bailinhos”, sobre os hippies... Esses dois tipos de conhecimento certamente têm por trás muita leitura da própria criança e/ou dos adultos com quem convive.
- A criança faz um gracejo filosófico, por assim dizer – “não sei porque 2 ± 2 são 4” (o que é óbvio que ela sabe) –, e uma espécie de trocadilho – “vou morrer com 60 anos, assim vou pros anos 60”.
- O texto é uma narração em primeira pessoa, de criação pessoal – diferente do primeiro, que é uma reescrita de narrativa em terceira pessoa – e tem um título consonante com a questão central tratada.
- O texto está segmentado em frases que representam diferentes eventos: cada um aparece numa linha, o que revela um conhecimento a respeito de como se segmenta um texto em frases, embora não exista nenhum sinal de pontuação. Isso pode ter sido inclusive intencional, caso a pretensão da criança fosse mesmo produzir um texto poético, pois muitos deles não têm mesmo sinais de pontuação.

TEXTO 3

- O texto não tem segmentação em frases – constitui-se de um único parágrafo – e nenhum tipo de pontuação, nem mesmo nos diálogos.
- A criança produz um texto escrito fazendo uso de uma linguagem própria da fala coloquial (de contar coisas do dia-a-dia), ou seja, de um estilo de narração oral. Isso demonstra pouca familiaridade com narrativas escritas: provavelmente ninguém lê bons textos literários para ela e nem ela própria. Assim, diante da proposta de narrar por escrito, lança mão dos recursos que utilizaria na fala – muito discurso direto, frases curtas e uso exagerado do “aí” como elemento de ligação entre elas (que é habitual na fala, mas não na escrita).
- Embora a narrativa também seja em primeira pessoa, como no Texto 2, não há uma trama que envolva o leitor: trata-se de um relato banal, provavelmente resposta a uma proposta descontextualizada de produção de texto, num momento em que não se tem o que dizer por escrito (narrar por escrito em primeira pessoa é muito difícil, pois as crianças têm poucos modelos de referência de narrativas escritas dessa

forma: a maioria dos textos de literatura infantil e infanto-juvenil é de narrativas em terceira pessoa).

- A inferência de que a proposta de produção do texto pode ter sido descontextualizada se justifica, inclusive, pelo fato de que ele não tem título: parece que o texto é fruto de uma solicitação de que se escreva algo sem definir muito bem o que (o que se aplica também ao Texto 4). E sabe-se que esse tipo de proposta “aberta”, em que não se define nem o gênero e nem o conteúdo, ao contrário do que muitas vezes se pensa, dificulta o trabalho da criança ao invés de facilitar.

TEXTO 4

- De acordo com algumas concepções de texto, esse nem poderia ser considerado como tal, pois trata-se de um escrito sem coerência e sem coesão. Não há elementos de ligação entre as frases, se elas forem trocadas de lugar não faz a menor diferença, não há uma trama. Geralmente as narrativas têm na seqüência cronológica a sua “marca registrada” – o que dá o sentido de “começo-meio-fim” –, e a troca de posição das frases interfere decisivamente no sentido do texto, o que não é o caso nesse escrito.
- A criança reproduz o modelo típico das cartilhas e de alguns livros das séries iniciais: frases curtas, que cabem em uma única linha, começadas com letra maiúscula (no caso, todas com “A”) e terminadas com ponto final, sem nenhum elemento de ligação entre elas. São frases soltas, desconectadas umas das outras, sem uma hierarquia, não há uma trama, uma história narrada.
- É um texto de criação da criança que, embora esteja escrito, não tem características de texto escrito, mas sim oral.

TEXTO 5

- A criança demonstra bastante conhecimento das narrativas escritas. Trata-se de um texto de criação com uma estrutura hierárquica típica: uma situação-problema gerada pela ação de uma personagem, a explicitação de conseqüências dessa ação, a busca de soluções que restaurem o equilíbrio inicial e provoquem ensinamentos para a personagem central. Isso revela familiaridade com os textos escritos, o que só pode ter ocorrido por meio da leitura dos adultos de seu convívio, uma vez que a criança não estava ainda alfabetizada por ocasião da produção desse texto.
- Conforme a análise da autora do livro em que esse texto se encontra, “Em nenhum momento a criança usa o ‘aí’ como um elemento de conexão entre as sentenças. Demonstra, por outro lado, um perfeito domínio de uma regra de coesão textual segundo a qual as informações novas devem sempre ser precedidas de um artigo indefinido como em ‘Era um dia uma menina que só vivia de verde’, restringindo o uso do artigo definido às informações já mencionadas previamente no texto como em ‘A menina do chapéu verde teve pena da coitada da plantinha’. Além disso, ao referir-se à folha arrancada como ‘a coitada da plantinha’, usa um recurso estilístico para evitar a repetição, atributo muito peculiar aos textos escritos”.

- O uso de “curou-la”, embora incorreto, também representa uma tentativa de aproximação da linguagem do texto à linguagem que se usa nos textos escritos.
- Esse é um caso típico que comprova a diferença entre saber produzir textos parecidos com os textos escritos e saber de fato escrever.

Anexo 7

“Condições gerais a serem garantidas nas situações em que o professor lê para os alunos.

Para que o professor possa ler para os alunos, buscando ser fiel às condições em que a leitura é feita para outras pessoas em situações reais da vida fora da escola, é importante que:

- Explícite sempre os motivos pelos quais deseja compartilhar a leitura com eles: porque o texto trata de uma questão interessante, porque conta uma linda história, porque é atual, porque está relacionado com um tema que se está trabalhando, porque está bem escrito, porque é original, porque é divertido, porque é surpreendente, porque ajudará a classe a resolver um problema ou uma questão com a qual esteja envolvida.
- Demonstre que a qualidade do texto é o que motivou a sua escolha como algo que vale a pena ser lido: porque é interessante, instigante, intrigante ou emocionante...
- Em se tratando de textos literários, evite escolher aqueles em que ‘o didático’ – a intenção de transmitir um ensino moral, por exemplo – supere a qualidade literária, em que o texto é utilizado principalmente como um pretexto para ensinar algum conteúdo escolar.
- Em se tratando de textos informativos, evite escolher textos com informações banalizadas, incompletas, distorcidas, simplificadas, supostamente escritos para um público infantil.
- Compartilhe com os alunos seu próprio comportamento de leitor experiente, mostrando-se interessado, surpreso, emocionado ou entusiasmado com o texto escolhido, relendo, sempre que valha a pena ou seja necessário, certos trechos como a passagem mais surpreendente da história, a parte mais complexa do texto, a questão central da notícia, entre outras possibilidades.
- Opine sobre o que leu, coloque seus pontos de vista aos alunos e convide-os sempre a fazer o mesmo, quer dizer, aja como qualquer leitor ‘de verdade’.
- Ajude os alunos a descobrirem o significado do texto a partir do contexto, em vez de ficar explicando a toda hora as palavras que considera difíceis.
- Ofereça elementos contextuais que outorgam sentido à leitura e favoreçam a antecipação do que o texto diz. Isso se dá quando, por exemplo:
 - comunica aos alunos onde e como encontrou o texto;
 - mostra a eles o portador do texto: se é um livro, mostra a capa na qual lê os dados (título, autor, editora); se é um jornal, faz referência à seção na qual o texto aparece, procurando-a diante deles; se é uma carta, diz como chegou às suas mãos e a quem está dirigida etc;

- oferece informações complementares sobre o texto, o autor, o portador: se o que vai ler é um conto ou um poema, lê também partes do prólogo do livro ou conta dados biográficos do autor; se é uma notícia, faz referência a outras notícias parecidas; se é um texto de uma enciclopédia, pode investigar o que os alunos já sabem sobre o tema. Enfim, para que o professor possa saber quais são as melhores formas de trazer a leitura para dentro de sua sala de aula como algo atraente e interessante, talvez o critério mais eficaz seja o seguinte: agir com seus alunos como gostaria que seus professores tivessem agido com eles próprios para ajudá-los a serem leitores interessados e dispostos a ‘enfrentar’ qualquer tipo de texto.”

(Texto adaptado a partir de idéias da pesquisadora argentina Délia Lerner.)

Anexo 8

Observações em relação ao Quadro que se segue.

1. A legenda utilizada nos exemplos é: **Atividade freqüente / Atividade esporádica.**

2. O quadro está apenas parcialmente preenchido porque representa uma ilustração: contém alguns gêneros e algumas possibilidades de trabalho, apenas a título de exemplo. Outros gêneros podem ser acrescentados, conforme a necessidade, e diferentes formas de trabalho podem ser planejadas.

3. No exemplo de notícias e de crônicas, algumas considerações são necessárias:

- A seleção dos textos a serem lidos e oferecidos para os alunos lerem precisa ter como critério a adequação do conteúdo, considerando a possibilidade de eles compreenderem ou se interessarem pelo assunto tratado.
- A seqüenciação das atividades indica um trabalho mais sistemático com esses gêneros na 3ª e 4ª séries, pois são textos mais complexos, principalmente para a situação de produção.

4. Texto expositivo é o texto informativo que expõe um determinado tema, que trata de conteúdos a serem aprendidos/estudados: é o caso dos textos de Ciências, História, Geografia etc.

5. Sobre os termos utilizados no quadro:

- Escrever não significa copiar, mas sim produzir textos por escrito. Quando a situação for de cópia, é preciso diferenciar, de alguma forma, ao preencher o quadro, para ficar bem claro quando serão propostas atividades de cópia e quando serão propostas atividades de escrita.
- Produzir oralmente significa utilizar a fala para recontar textos conhecidos ou para criar textos próprios.
- Escutar significa ouvir a leitura feita pelo professor.
- No item História em quadrinhos, escutar significa ouvir a leitura

acompanhando na revistinha – não tem sentido ouvir a leitura de histórias em quadrinhos sem ver as imagens, pois esse tipo de texto é todo apoiado na imagem (Cadernos da TV Escola, no prelo).

QUADRO PARA PROGRAMAÇÃO DO TRABALHO COM DIFERENTES TEXTOS

GÊNEROS	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
CONTO DE FADA	escutar – produzir oralmente ler – escrever	escutar – produzir oralmente ler – escrever	escutar ler	ler
CONTO DE ASSOMBRAÇÃO				
CONTO DE AVENTURA				
FÁBULA				
PROVÉRBIO				
LENDA				
MITO				
HISTÓRIA EM QUADRINHOS	escutar ler	escutar ler	ler	ler
CRÔNICA	escutar	escutar ler	escutar ler	escutar - produzir oralmente ler – escrever
TEXTO DE TEATRO				
RESENHA				
POESIA				
LETRA DE MÚSICA				
PARLENDA				
ADIVINHA				
TRAVA-LÍNGUA				
PIADA				
REGRAS DE INSTRUÇÃO				
RECEITA				
LISTA	escutar - produzir oralmente ler – escrever	escrever	-	-
BILHETE				
CARTA				
DIÁRIO				
TEXTO EXPOSITIVO				
REPORTAGEM				
NOTÍCIA	escutar	escutar ler	escutar - produzir oralmente ler – escrever	escutar - produzir oralmente ler – escrever
BIOGRAFIA				
PROPAGANDA				
ANÚNCIO				

Anexo 9

“Ter de fato uma proposta de ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental pressupõe uma discussão coletiva sobre ‘quem vai ensinar o que, quando e de que maneira’, ou seja, uma seqüenciação real do trabalho didático. Isso se pode (e se deve) fazer com todos os conteúdos: é fundamental que a equipe de educadores da escola defina coletivamente objetivos e conteúdos específicos de cada série ou ano do ciclo. Para fazer valer, por exemplo, a orientação de trabalho com a diversidade textual em todas as séries, não se pode deixar de definir as prioridades do ensino em cada uma delas. O propósito de garantir a diversidade textual na sala de aula não pode ter como conseqüência – como ocorreu em algumas práticas – a subestimação do papel do professor: só o contato com os textos não garante as aprendizagens necessárias pois, nesse sentido, não há nada que tenha efeito mais profícuo do que uma intervenção pedagógica eficaz. E isso só é possível com um planejamento cuidadoso e com uma seqüenciação adequada.”

Anexo 10

“Em toda a escolaridade é importante trabalhar com a variedade de textos narrativos, especialmente literários. Mas em que série é adequado fazer um trabalho mais sistemático com cada gênero? E, sendo necessário garantir o mesmo gênero em diferentes séries – contos de fada no Ciclo Inicial, por exemplo –, como fazer uma distribuição e uma seqüenciação adequadas? Também é necessário, em todas as séries, trabalhar com os textos informativos, mas quais gêneros são mais pertinentes a cada série? Neste texto, gênero e tipo de texto estão sendo utilizados como sinônimos.

Em situação de leitura feita pelo professor, praticamente todo texto é adequado, pois há a possibilidade de mediação entre o texto e os alunos. Já em situação de leitura feita pelos próprios alunos, é preciso considerar a capacidade de eles compreenderem o texto autonomamente, condição para qualquer pessoa se dispor a ler um texto por inteiro. Se a situação for de produção de texto, então as possibilidades se restringem um pouco mais, pois não se pode produzir bem textos com os quais não se tenha familiaridade, por exemplo. E mais ainda se a situação for de produzir textos por escrito, o que requer a coordenação de procedimentos complexos relacionados tanto ao planejamento do que se pretende expressar como à escrita propriamente.

A distinção entre produzir textos e produzir textos por escrito deve-se ao entendimento de que se trata de dois diferentes processos: é possível produzir oralmente um texto da forma como são os textos escritos

mesmo sem ainda saber escrevê-los de próprio punho. Um aluno que ainda não sabe ler e escrever, se tiver ouvido a leitura de muitas histórias pode criar histórias como as dos livros, utilizando, inclusive, a linguagem que se usa para escrever. Evidentemente, o registro escrito desse texto teria de ser feito por uma pessoa alfabetizada.

Garantir a diversidade de textos na sala de aula não significa, portanto, que seja possível propor aos alunos que desenvolvam todo tipo de atividade com todo tipo de texto. É preciso ter critérios de seleção, considerando, por exemplo:

- a complexidade do gênero;
- o nível de dificuldade da atividade em relação ao gênero;
- a familiaridade dos alunos com o gênero;
- a adequação do conteúdo do texto à faixa etária;
- a importância do gênero em função de determinados projetos de trabalho.

Um gênero como contos de fada não é considerado adequado para se trabalhar em uma 4^a série porque o conteúdo tratado não é muito apropriado à faixa etária. No entanto, se houver nessa série um projeto de produção de textos para crianças pequenas, para que os alunos aprendam a adequar o texto a seus destinatários, a escolha do conto de fada pode ser bastante pertinente: é um gênero que interessa e encanta os pequenos, o que também responde ao objetivo de adequar o texto produzido ao interlocutor.

Nesse sentido, não se pode definir *a priori* uma seqüência completa de textos/atividades: é a discussão coletiva da equipe de educadores de cada escola que pode indicar os critérios mais pertinentes de seleção e as formas necessárias de organização e seqüenciação do trabalho com os diferentes tipos de texto – condição para um trabalho mais ‘distribuído’ e mais harmonioso entre todos.”





Módulo 5

Novos desafios para ensinar e aprender Matemática







16 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas que atuam nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental aprofundem seus conhecimentos sobre a área de Matemática e se sintam motivados para continuar a leitura dos PCN de Matemática e também para buscar outras fontes de informações que favoreçam avanços nas reflexões iniciadas com este trabalho.



Com este módulo, espera-se que os professores se tornem cada vez mais capazes de:

- refletir sobre como a Matemática pode contribuir para a formação da cidadania;
- ampliar sua visão do que é proposto no PCN – Matemática;
- saber selecionar os conteúdos e as abordagens didáticas necessários para o desenvolvimento das capacidades pretendidas para os alunos;
- refletir sobre a articulação que necessariamente existe entre objetos, conteúdos e orientações didáticas e incorporar alguns aspectos dessa reflexão nos momentos em que planejarem as atividades matemáticas.



CONTEÚDOS

- O papel da Matemática na formação do aluno:
 - matemática e cidadania;
 - relações entre o conhecimento matemático, o aluno e o professor;
 - caracterização dos alunos.
- O processo de ensino e aprendizagem em Matemática:
 - objetivos: capacidades matemáticas a serem desenvolvidas;
 - conteúdos a serem trabalhados;
 - novas maneiras de ensinar.
- Análise dos pressupostos metodológicos orientadores dos PCN – Matemática.
- Discussão de diferentes pontos de vista sobre os temas tratados.
- Planejamento do trabalho didático.



MATERIAL NECESSÁRIO

- PCN de Matemática – 1^a a 4^a séries;
- programas de vídeo da série PCN – Matemática: Matemática e cidadania (18min); Operações e seus significados (14min); Conhecer, explorar, partilhar o espaço (19min); Matemática na notícia (16min); TV Escola – MEC;
 - papel para cartaz;
 - canetas coloridas.



MATERIAL
COMPLEMENTAR

Cadernos da TV Escola – Conversa de professor – Matemática (1996),
Cadernos da TV Escola: PCN na escola – Matemática, volumes 1 e 2
(1998), *Revista Nova Escola*, nº 177 – encarte PCN fácil de ler, livros
didáticos, propostas e guias curriculares oficiais, materiais de apoio
pedagógico, relatório do SAEB/1997.



ATIVIDADES

SEQÜÊNCIA 1 ($\pm 4h$)

1 – Ensino e aprendizagem de Matemática: visão de alunos e de professores ($\pm 1h30$)

Para introduzir a discussão dos conteúdos propostos neste módulo o coordenador do grupo, antecipadamente, poderá preparar um cartaz contendo uma breve síntese sobre o quadro atual do ensino, destacando:

- as reformas curriculares mais recentes;
- dados sobre o desempenho dos alunos em Matemática.

Essas informações poderão ser obtidas no PCN – Matemática, texto Breve análise da trajetória e do quadro atual do ensino de Matemática, páginas 20 e 21, no relatório do SAEB/1997 e nos relatórios da última avaliação do desempenho dos alunos realizada na rede de escolas públicas do local (se houver). Após a apresentação dos dados, o coordenador iniciará uma conversa em torno da questão: “Que rumo deve tomar o ensino de Matemática no Brasil?”. Em seguida, pedirá aos professores que se distribuam em pequenos grupos e construam uma espécie de retrato que expresse as visões dos alunos e dos professores sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática. Para alimentar as discussões dos grupos, o coordenador poderá indicar alguns pontos que merecem destaque como, por exemplo:

- Na visão dos alunos: se, de modo geral, gostam, ou não, de estudar Matemática; se há momentos, ao longo do Ensino Fundamental, em que perdem o interesse pelos estudos dessa área do conhecimento e por que isso acontece; se aprendem Matemática com facilidade (especificar o conteúdo); se há conteúdos cuja aprendizagem é mais difícil (indicar possíveis causas).
- Na visão dos professores: se, de modo geral, gostam, ou não, de ensinar Matemática (justificar); quais conteúdos têm facilidade para ensinar e quais têm dificuldade (indicar possíveis causas); que tipo de recursos consideram que ajudam o professor a ensinar Matemática de forma mais eficiente (explicar e justificar); explicar objetivamente por que é importante ensinar Matemática para os alunos.

Para apresentar essas duas visões, os professores poderão utilizar diferentes linguagens, como a escrita de um pequeno texto em forma de crônica, uma dramatização, um desenho, uma história em quadrinhos, uma charge etc.

Ao final, o coordenador organiza um painel para que os grupos apresentem seus trabalhos chamando a atenção para os pontos destacados. Na síntese das apresentações, podem-se destacar aspectos mais significativos tanto na visão dos alunos como na visão dos professores.



2 – O triângulo pedagógico: aluno, Matemática e professor (± 1h30)

Em pequenos grupos, os professores fazem a leitura do texto: Aprender e ensinar Matemática no Ensino Fundamental, no PCN – Matemática, páginas 37 a 42, para posterior discussão. Em função do escasso tempo disponível, o coordenador poderá encarregar os grupos de discutirem apenas uma das relações apresentadas no texto, indicando alguns pontos a serem destacados em cada uma delas. Assim:

- Na relação aluno e saber matemático – é importante que os professores expliquem por que, nas situações de aprendizagem, não se deve subestimar a capacidade dos alunos e, ainda, por que o uso de materiais didáticos, muitas vezes, não contribui para uma aprendizagem mais eficiente.
- Na relação professor e saber matemático – é importante que os professores expliquem por que a Matemática não deve ser vista como uma ciência que trata das verdades eternas, infalíveis e imutáveis e também o que se quer dizer com “um conhecimento só é pleno se for mobilizado em diferentes situações”.
- Na relação professor e aluno – o que se quer dizer com a afirmação: “considerar a criança como protagonista da construção do conhecimento” e, em função dessa consideração, qual deve ser o papel do professor.
- Na relação professor e aluno – explicar como a interação entre alunos pode ajudar na formação das capacidades cognitivas e afetivas. Em seguida, o coordenador organiza um painel para que os grupos apresentem suas reflexões sobre as relações indicadas, ajudando-os, por meio de perguntas, a explicarem os aspectos destacados em cada uma das relações. Para potencializar esse tipo de discussão, é muito importante que o coordenador prepare algumas perguntas previamente: uma das questões centrais de uma metodologia de formação problematizadora é a possibilidade de os coordenadores de grupo saberem colocar “bons problemas” aos professores, ou seja, boas questões para ajudá-los a avançar em suas reflexões.

3 – Matemática e cidadania (± 1h)

Os professores assistem ao programa Matemática e cidadania. Em seguida, dividem-se em grupos e fazem a leitura coletiva do texto Objetivos gerais para o Ensino Fundamental, no PCN – Matemática – páginas 51 e 52. Depois, discutem como a Matemática pode ajudar os alunos a compreenderem o mundo a sua volta e a transformá-lo, ou seja, como a Matemática pode contribuir para o exercício da cidadania. Para finalizar esta atividade, os professores retornam ao coletivo e apontam alguns caminhos para superar problemas indicados na visão inicial.

Para subsidiar as discussões dos professores, no decorrer desta atividade recomenda-se que o coordenador dos trabalhos obtenha mais informações lendo os seguintes textos nos PCN – Matemática:

- O conhecimento matemático – principais características, páginas 26 a 28;
- O papel da Matemática no Ensino Fundamental, página 29;

- Matemática e construção da cidadania, páginas 29 a 31;
- Matemática e os Temas Transversais, páginas 31 a 35.

Sugere-se que os professores façam uma avaliação sobre o que aprenderam nesta atividade dizendo o que foi mais significativo para cada um e que construam um pequeno texto coletivo contendo suas impressões e o registrem no caderno de anotações.

Observação: após a realização dessa atividade e antes de desenvolver a Atividade 3, é recomendável que o coordenador reserve algum tempo para que os professores assistam aos programas Operações e seus significados, Conhecer, explorar, partilhar o espaço, Matemática na notícia, e registrem, no caderno, dúvidas e questionamentos suscitados pelos temas tratados nesses programas. Esses temas serão analisados mais profundamente na Atividade 3. Por isso, é interessante que todos os professores assistam previamente aos programas e se inteirem dos assuntos tratados, pois não é aconselhável exibir os três programas de uma única vez, no momento em que for apresentada a Atividade 3. As dúvidas e os questionamentos suscitados serão discutidos no decorrer dessa atividade.

SEQÜÊNCIA 2 (± 5h)

1 – Quem são nossos alunos? Como eles aprendem? (± 2h)

Nesta atividade, o coordenador dos trabalhos irá solicitar aos professores que atuam na 1^a ou na 2^a séries que, individualmente, leiam no PCN – Matemática o texto Ensino e aprendizagem em Matemática no 1^o ciclo (pp. 63 a 65). Da mesma forma, os professores que atuam na 3^a ou 4^a séries irão ler o texto Ensino e aprendizagem em Matemática no 2^o ciclo (pp. 79 e 80).

Após a leitura, o coordenador irá sugerir aos professores que pensem no conjunto de aspectos que caracterizam seus alunos. Para tanto, poderão se reportar às especificidades e às demandas próprias do local em que vivem, aos aspectos relacionados à cultura local e ao convívio desses alunos com os colegas e com os grupos sociais aos quais pertencem, às atividades desenvolvidas por eles fora do ambiente escolar, à estrutura e à organização da escola que freqüentam, ao desempenho que eles demonstram na aprendizagem da Matemática. É importante registrar esses pontos no quadro negro ou cartaz para consulta dos professores.

Em seguida, o coordenador solicita aos professores que, individualmente, escrevam um breve texto, a partir de suas reflexões, complementando a caracterização dos alunos apresentada no documento de Matemática. Esses textos poderão ser enriquecidos com ilustrações, fotos que retratem aspectos da vida dos alunos, trabalhos dos alunos, dados estatísticos e outros recursos que possam contribuir para caracterizar bem cada grupo ou classe.

Com o material produzido pelos professores, o coordenador pode organizar um painel e, se possível, deixá-lo exposto por algum tempo para que seja complementado, com novas informações, à medida que as reflexões do grupo avançarem.

Antes de propor este trabalho é importante que o coordenador solicite

aos professores que tragam ao curso os materiais necessários para sua realização: fotos, trabalhos dos alunos, dados estatísticos etc., explicando quais os aspectos mais relevantes.

2 – Capacidades matemáticas: como desenvolvê-las? (±3h)

Para iniciar esta atividade, o coordenador irá propor aos professores que se reúnam em pequenos grupos, por série, e façam as seguintes leituras:

- professores que atuam nas 1^{as} e nas 2^{as} séries irão ler o texto Conteúdos de Matemática para o 1^o ciclo – páginas 66 a 77;
- professores que atuam nas 3^{as} e nas 4^{as} séries irão ler o texto Conteúdos de Matemática para o 2^o ciclo – páginas 82 a 93.

A partir dessa leitura, cada grupo irá selecionar, por série, os conteúdos de cada um dos blocos indicados no documento de Matemática: números, operações, espaço e forma, medidas e tratamento da informação. Assim, por exemplo, os professores da 1^a série irão fazer um cartaz registrando todos os conteúdos (de cada bloco) que julgarem importantes serem desenvolvidos com seus alunos. O mesmo acontecerá com as outras séries. Com isso, o grupo estará construindo uma seqüência dos conteúdos de Matemática de 1^a a 4^a séries. Após o trabalho dos grupos, o coordenador organiza a exposição dos cartazes e coordena as discussões sugerindo a cada grupo que apresente sua distribuição dos conteúdos e a justifique. No decorrer das apresentações, pode-se propor deslocamentos e alterações (acréscimos, substituições, supressões) de conteúdos, de modo a compor uma visão clara do que deve ser trabalhado em cada série, segundo a opinião dos professores. Também é importante que eles decidam, para cada série, quais conteúdos devem ser enfatizados. No entanto, não há necessidade de se obter um consenso total a respeito da distribuição de conteúdos por série, uma vez que a definição de programação de conteúdos por série cabe aos professores e aos orientadores de cada escola, considerando as diferentes realidades. Os professores poderão fazer uso do caderno para transcrever os cartazes e, posteriormente, discutir a seqüenciação construída no curso em suas escolas.

Para desenvolver esta atividade é fundamental que o coordenador conheça bem os textos indicados, fazendo uma leitura cuidadosa desses textos antes de apresentá-los aos professores. Assim, ele poderá recorrer às informações presentes nesses textos para elucidar impasses e discordâncias que surgirem nas discussões.

Sugere-se que os professores façam, individualmente, uma avaliação sobre o que aprenderam nesta atividade, escrevendo no caderno frases que mostrem o que foi mais significativo para cada um.

SEQÜÊNCIA 3 ($\pm 3h$)

Números e operações para quê? Como obter medidas? Onde encontrar as formas geométricas? Como representar o espaço? Como construir tabelas e gráficos?

Com os professores reunidos em pequenos grupos, o coordenador irá indicar, para cada um deles, um dos temas – números, operações adição e subtração, operações multiplicação e divisão, grandezas e medidas, espaço e forma, tratamento da informação – para que leiam e analisem a abordagem metodológica apresentada no PCN – Matemática e preparem uma síntese, para socializar com os demais grupos. Ler o trecho indicado e ter assistido aos programas correspondentes são condições para a realização desta atividade.

Observação: os temas grandezas e medidas e tratamento da informação podem ser discutidos por um mesmo grupo, pois o conjunto de informações apresentado nos textos referentes a eles é menor que os demais.

É importante, sempre que possível, assegurar que ao menos dois grupos discutam um mesmo assunto.

Ao orientar o trabalho de cada grupo, é importante que o coordenador indique os principais pontos a serem considerados para a análise, relacionados a seguir, abaixo de cada um dos temas propostos – itens 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

1 – Números

Principais questões a serem destacadas:

- a importância de se desenvolver o sentido numérico e a compreensão das regras que caracterizam o Sistema de Numeração Decimal;
- a explicação dos significados que os números naturais e os números racionais assumem em diferentes contextos;
- a indicação dos obstáculos à aprendizagem, que são decorrentes da complexidade de certos aspectos relacionados aos números naturais e racionais;
- os contextos apropriados para criar situações-problema que favoreçam o estudo dos números;
- as atitudes que podem ser desenvolvidas no trabalho com número.

Subsídio: leitura no PCN – Matemática dos textos que vão da página 97 a 104 e análise da atividade *Resolvendo problemas*, descrita abaixo.

A tarefa do grupo é ler e analisar a atividade abaixo destacando os aspectos do conteúdo – números racionais – que estão sendo explorados e as capacidades matemáticas que se pretende desenvolver com as situações propostas. Além disso, é interessante que os professores identifiquem, na atividade, os aspectos comentados nos textos que acabaram de ler. Poderão ainda sugerir a série em que essa atividade pode ser desenvolvida e propor reformulações para adaptá-la à realidade de seus alunos.

Descrição da atividade Resolvendo problemas

Objetivos

- Perceber que certos tipos de problema admitem apenas o número natural como resposta, enquanto outros tipos admitem um número racional.
- Ler e interpretar números racionais em diferentes situações envolvendo a representação decimal e fracionária.

A proposta é que os alunos resolvam individualmente os seguintes problemas:

• **No automóvel de Nei tem lugar para 5 pessoas. O lugar do motorista é sempre ocupado por ele, e os outros lugares ele usa para transportar seus amigos. Hoje, por exemplo, ele vai transportar 18 amigos de sua casa até o estádio de futebol. Quantas viagens, no mínimo, ele terá de fazer para transportar os 18 amigos em seu automóvel se ele não ultrapassar a lotação máxima de seu carro?**

• **Enquanto esperavam a chegada da Nei com seu automóvel, os 18 amigos consumiram 45 chocolates. Os chocolates foram divididos igualmente entre eles. Quanto chocolate cada um consumiu? Feita a tarefa, peça que comparem as respostas que deram com as de seus colegas. Comente que, em geral, as pessoas, ao resolverem o primeiro problema, apresentam, com mais frequência, as seguintes respostas:**

- 4 viagens;
- 4,5 viagens;
- 5 viagens.

Os alunos, em pequenos grupos, poderão analisar cada uma dessas respostas apontando a correta e justificando o motivo pelo qual as outras duas não são corretas. Da mesma maneira, deverão analisar possíveis maneiras de apresentar a resposta do segundo problema comparando-as com as do primeiro.

Para finalizar esta discussão, peça que descubram (ou inventem) situações-problema e inventem outras situações em que a resposta possa ser um número qualquer (representado na forma fracionária ou na forma decimal).

Observação: observe se os alunos percebem que, dependendo da natureza das grandezas de que trata o problema, a resposta fracionária não é conveniente, como, por exemplo, quando a pergunta do problema se refere a número de pessoas ou de coisas que não podem ser subdivididas.

Outro aspecto que deve ser observado com os alunos, nos problemas que envolvem uma divisão em que deixa resto diferente de zero, é a respeito da escolha da resposta adequada. Nesse tipo de problema, cabem sempre as perguntas:

- *A resposta pode ser um número fracionário?*
- *Se a resposta precisa ser número inteiro, que número devo escolher: o imediatamente superior ao quociente ou o imediatamente inferior?*

Que número é esse?

Proponha aos alunos os seguintes problemas, solicitando que destaquem, com símbolos, em cada quadrinho, o número mencionado na frase.

1	Sete décimos da superfície da Terra é ocupada por água	2	Um milhão e meio de pessoas assistiu ao jogo de futebol pela televisão.
3	A metade do meu salário eu uso para pagar o aluguel.	4	Antônio comeu um quarto de uma pizza.
5	No supermercado havia apenas garrafas de um litro e meio de refrigerante.	6	Comprei meio quilo de café.

A tarefa poderá ser feita individualmente ou em pequenos grupos. Os alunos discutirão, para cada quadrinho, qual é a melhor representação do número ali mencionado. É importante que as respostas dadas pelos alunos, em cada quadrinho, sejam analisadas. Para tanto, a sugestão é que os grupos exponham suas respostas e as razões que os levaram a optar por elas, quadrinho por quadrinho. As razões que levaram os alunos a optarem por determinado tipo de representação pode ser pelo aspecto de preferência pessoal ou, simplesmente, por ser a mais usual ou pela adequação. O importante é que as diferenças sejam convenientemente analisadas para evidenciar as equivalências entre as representações. Por exemplo:

- no primeiro quadrinho, poderão aparecer as respostas: $\frac{7}{10}$ ou 0,7, o que representa uma boa oportunidade para trabalhar a equivalência entre essas duas escritas;
- no segundo quadrinho, poderão aparecer as respostas 1,5 milhões, ou 1.500.000. Nesse caso, pode-se comentar com os alunos que a representação decimal propicia a redução de escrita de números elevados e pedir que pesquisem em revistas e jornais diferentes maneiras de representar um número;
- a partir da análise de situações como as apresentadas, poderão ser explicados os procedimentos que utilizamos para transformar uma escrita decimal em fracionária e vice-versa, lembrando aos alunos que esses procedimentos decorrem do conceito de fração e dos princípios do sistema de numeração decimal.

$$\frac{1}{10} = 1 \div 10$$

	DEZENA	UNIDADE	DÉCIMOS	CENTÉSIMOS	MILÉSIMOS	
	1	0				
x 10		1				÷ 10
x 10		0	1			÷ 10
x 10		0	0	1		÷ 10

2 – Operações adição e subtração

Principais questões a serem destacadas:

- a explicação dos diferentes significados relacionados aos conceitos de adição e subtração e a importância de trabalhar com esses significados;
- a importância de se trabalhar os diferentes procedimentos de cálculo: mental, escrito, exato, aproximado, em situações envolvendo números naturais e racionais;
- o papel da calculadora como recurso na aprendizagem do cálculo;
- as atitudes que podem ser desenvolvidas no trabalho com as operações.

Subsídio: leitura no PCN – Matemática dos textos que vão da página 104 a 108 e da 112 a 121 e discussão do programa Operação e seus significados.

3 – Operações multiplicação e divisão

Principais questões a serem destacadas:

- a explicação dos diferentes significados relacionados aos conceitos de multiplicação e divisão e a importância de trabalhar com esses significados;
- a importância de se trabalhar os diferentes procedimentos de cálculo: mental, escrito, exato, aproximado, em situações envolvendo números naturais e racionais;
- o papel da calculadora como recurso na aprendizagem do cálculo;
- as atitudes que podem ser desenvolvidas no trabalho com as operações.

Subsídio: leitura no PCN – Matemática dos textos que vão da página 108 à página 125.

4 – Espaço e forma

Principais questões a serem destacadas:

- como se pode desenvolver o estudo do espaço nas séries iniciais;
- como se pode desenvolver o estudo das formas bi e tridimensionais nas séries iniciais;
- qual é a importância das representações gráficas na aprendizagem dos conceitos e dos procedimentos geométricos;
- as atitudes que podem ser desenvolvidas no trabalho com o espaço e a forma.

Subsídio: leitura no PCN – Matemática dos textos que vão da página 125 a 128 e discussão do programa Conhecer, explorar, partilhar o espaço.

5 – Grandezas e medidas

Principais questões a serem destacadas:

- os aspectos do conteúdo matemático e os de outras áreas do conhecimento que podem ser favorecidos com o estudo das grandezas e medidas – exemplificar;
- a importância da estimativa na aprendizagem das medidas;
- as atitudes que podem ser desenvolvidas no trabalho com grandezas e medidas.

6 – Tratamento da informação

Principais questões a serem destacadas:

- como podem ser abordadas nas séries iniciais as noções de combinatória e de probabilidade;
- atitudes que podem ser desenvolvidas no trabalho com o tratamento da informação.

Subsídio: leitura no PCN – Matemática dos textos que vão da página 129 a 133 e discussão do programa Matemática na notícia.

Os grupos poderão preparar suas exposições em cartazes e utilizar recursos para ilustrá-las, comentando abordagens apresentadas em livros didáticos, em artigos especializados e em programas de vídeo educativos. Poderão ainda apresentar atividades com materiais como ábaco, calculadora, sólidos geométricos, instrumentos de medida etc.

SEQÜÊNCIA 4 ($\pm 4h$)

Atividade conclusiva 1: Planejando o trabalho da sala de aula

Para iniciar esta atividade o coordenador deverá reunir, no espaço em que está sendo realizado este trabalho, toda a produção dos professores, principalmente os cartazes com a distribuição dos conteúdos por série, construídos na atividade anterior. É interessante também sugerir aos professores que retomem as anotação feitas no caderno e tudo o mais que indique o que foi significativo para cada um no decorrer do trabalho.

Depois o coordenador solicita aos professores que, individualmente, programem um período de trabalho (mês, bimestre, trimestre etc.) da maneira mais completa e viável possível. A programação deverá ser construída de modo que fique visível como os conteúdos serão intercalados e quais conexões poderão ser estabelecidas em função da seqüência escolhida. Esse planejamento deverá romper com o modelo tradicionalmente proposto, em que os conteúdos são apresentados isoladamente, hierarquizados e esgotados num único momento de aprendizagem.

O coordenador poderá preparar antecipadamente um roteiro para auxiliar a elaboração da programação. Sugestão de alguns itens que poderão fazer parte desse roteiro:

- indicar a série;
- especificar os objetivos, ou seja, as capacidades a serem desenvolvidas ou ampliadas;
- indicar uma atividade desencadeadora do estudo que está sendo proposto: situação-problema inicial que possibilita construir novos conhecimentos;
- indicar possíveis conexões dos conteúdos de Matemática com conteúdos de outras áreas do currículo e dos Temas Transversais;
- indicar, se possível, atividades que serão desenvolvidas ao longo do estudo;
- indicar fontes de informação e de recurso para subsidiar o trabalho dos alunos e do professor.

Em seguida, os professores reúnem-se por série para apresentar e explicar aos colegas a programação que elaboraram.

Caso haja condições, cópias dessas programações podem ser entregues ao coordenador para que as reproduza e distribua aos professores interessados.

Atividade conclusiva 2: Ao final, pode-se sugerir aos professores que façam pequenos depoimentos relatando aos demais os novos aspectos que incorporaram na sua compreensão do processo de ensino e aprendizagem em Matemática, a partir das atividades desenvolvidas, e como isso se reflete na programação elaborada por eles.





Módulo 6

Fazer Arte na escola







12 horas



Sensibilizar professores e especialistas em educação que atuam nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental quanto ao processo de aprendizagem dos alunos no que se refere às Artes Visuais e compartilhar algumas possibilidades de intervenção pedagógica no ensino dessa área.



Com este módulo, espera-se que os professores se tornem cada vez mais capazes de:

- refletir sobre as experiências pessoais com atividades artísticas;
- perceber o processo de desenvolvimento da criança em relação aos conteúdos de Artes Visuais e a importância da intervenção pedagógica para tanto;
- valorizar os conteúdos de Artes Visuais e assegurá-los no planejamento pedagógico.



- Eixos de aprendizagem em Artes Visuais: fazer arte, apreciar arte e refletir sobre arte;
- as atividades de criação em Artes Visuais na escola;
- o desenvolvimento do desenho na criança.



- Programas de vídeo da TV Escola, série PCN – Arte: programa 2, Desenho é importante na escola; programa 1, Fazer, observar, refletir;
- PCN de Arte Ensino Fundamental (pp. 39, 47 a 51 e 105 a 113);
- lápis grafite nº 2;
- papel A4;
- borracha;
- papéis sulfite ou cartolina ou *craft* tamanho grande;
- tinta de cores variadas;
- pincéis;
- canetas coloridas ou lápis de cera;
- revistas para recorte;
- cola;
- tesouras;
- jornais;
- potes para água;

- cola;
- papelão duro;
- caderno para anotações.



Revista Nova Escola, nº 118 – encarte PCN fáceis de ler.



SEQÜÊNCIA 1 (±2h30)

Fazendo Arte

1. Atividade de desenho 1: o coordenador convida os professores a participarem da primeira atividade, orientando-os de modo a relaxarem:

“Vocês sabem desenhar? Se acham que sabem, não sabem ou têm medo de desenhar não importa: participem da nossa primeira atividade”.

- Em uma folha em branco, com lápis e de olhos fechados, os professores devem fazer movimentos amplos em várias direções e sentidos. Em seguida, experimentam movimentos de todos os tipos – circulares, em ziguezague, horizontais, verticais... –, criando formas geométricas e orgânicas.
- Observam por um bom tempo seus resultados até acharem formas no emaranhado de linhas, destacando-as com lápis de outra cor ou fortalecendo-as, por meio do traço, com o mesmo lápis.

O coordenador chama a atenção para o fato de que os professores acabaram de produzir um desenho e lhes informa que podem apagar partes para formar suas imagens. Orienta que colemb todos os desenhos na parede e percorram a sala para ver os resultados dos colegas.

- Comenta-se a experiência de ter realizado essa atividade, buscando compartilhar as sensações e as descobertas. O coordenador orienta a discussão para que cada professor possa falar de sua experiência na atividade.

Observação: a finalidade principal da atividade proposta é possibilitar uma reflexão sobre o medo que se tem de desenhar e sua correspondência à falsa concepção de que quem sabe desenhar “já nasceu sabendo”, ou seja, tem “dom”. É interessante, sempre que possível, estabelecer uma relação entre essa crença e a de que quem sabe escrever bem também “já nasceu sabendo”, tem “dom”. A questão mais importante a ser debatida neste caso (e em todas as atividades desta seqüência) é a seguinte: as oportunidades e as ajudas que se tem é que são decisivas para a competência de desenhar e de redigir. Como esses são dois procedimentos que se desenvolvem pela exercitação freqüente, com ajuda de parceiros experientes, a aprendizagem tanto do desenho como da escrita depende fundamentalmente das atividades propostas e da intervenção do professor.

2. Atividade de desenho 2: de acordo com a seguinte orientação do coordenador:

“Vocês vão fazer agora, de memória, um desenho como se fossem uma criança”.

Observação: o coordenador não pode ainda revelar a segunda parte da tarefa aos professores neste momento.

Em seguida, os professores reúnem seus desenhos, organizando-os pela suposta idade que a criança “imitada” teria e estabelecendo uma seqüência crescente.

Esta é uma atividade de sensibilização para os conteúdos do programa de vídeo que será visto a seguir. Cabe ao coordenador potencializá-la, discutindo com os professores que, em uma situação de simulação como esta (fazer algo “como se fosse” a criança), colocamos em jogo todo o nosso conhecimento sobre o que julgamos característico da criança por nós “encarnada”:

seus conhecimentos, suas dificuldades, suas possibilidades.

O importante é que se constate que há um processo de desenvolvimento do desenho e que esse processo é favorecido ou não pelas oportunidades que as crianças têm na escola.

3. Exibição e discussão do programa 2, Desenho é importante na escola, série PCN – Arte da TV Escola.

Os professores organizam-se em pequenos grupos e discutem as seguintes questões no caderno:

- **“Por que é importante que o aluno desenhe bastante na escola?**
- **Se o aluno aprende a desenhar e se todos podem aprender a desenhar, dê exemplos de atividades que você proporia para ajudar seus alunos a desenharem na escola.”**

4. Atividade de desenho 3: em pequenos grupos, dispostos em círculos, os professores pegam uma folha de papel sulfite em branco, escrevem seus nomes no verso e iniciam um traçado qualquer. Todos passam esse traçado inicial para o colega do lado, de modo que os papéis circulem e que os participantes continuem a transformar o trabalho dos colegas, sucessivamente, até que a folha inicial retorne a cada um.

Socialização dos trabalhos, de forma que todos possam ver o de todos.

5. Discussão no grande grupo, especialmente sobre as seguintes questões:

“Por que as atividades de desenho propostas não assustam, nem mesmo os adultos que julgam não saber desenhar, quanto assustaria uma folha em branco com a orientação de ‘faça um desenho’? Há alunos que afirmam não saber desenhar?

Há alunos que afirmam não saber desenhar?

Que propostas se pode fazer para que os alunos acreditem que podem desenhar, desenhem muito e gostem de fazê-lo?”

Observação: é fundamental que o coordenador sistematize as discussões relacionando os pontos principais e as propostas apresentadas na lousa ou em um cartaz.

SEQÜÊNCIA 2 (±2h30)

Educar o olhar

1. Leitura silenciosa do texto Aprender e ensinar Arte no Ensino Fundamental (pp. 47 e 48 do PCN – Arte, de “Aprender arte é” até “refletir sobre elas”).

2. Discussão coletiva de dúvidas e comentários colocados pelos professores.

3. Atividade de apreciação 1:

Descrição no caderno, conforme a seguinte orientação:

“Observem bem a reprodução da imagem do quadro Guernica, do pintor Pablo Picasso, na página 39 do PCN – Arte, e descrevam no caderno o que vocês vÊM”.

Discussão, em pequenos grupos, sobre a imagem observada trocando idéias e opiniões de acordo com o roteiro abaixo:

- **As pessoas e os animais parecem estar em movimento? Como o pintor expressa movimento?**
- **O animal pintado no canto esquerdo superior poderia ter, na realidade, seus olhos da forma como foram representados?**
- **Uma das figuras humanas está numa posição corporal bem distinta das demais: vocês podem localizá-la?**
- **Este quadro descreve: um baile de carnaval no Brasil? Um show de música sertaneja? Uma cidade em guerra? Uma festa de aniversário?**
- **Quantas pessoas e quantos animais vocês podem identificar? Quem vocês imaginam que sejam?**
- **Como vocês imaginam que seria a cena que teria acontecido antes e depois desta que está documentada no quadro?**

4. Retomada da descrição feita anteriormente no caderno para verificação do quanto, agora, se sabe mais sobre a mesma imagem, para reescrevê-la.

Observação: a proposta é de que os professores realmente reescrevam sua descrição – sem apagar a anterior – para que possam comparar ambas e constatar que uma atividade orientada de apreciação, especialmente quando é coletiva, permite um nível de observação muito superior ao que se pode alcançar individualmente e sem ajuda.

5. Em seguida, discussão coletiva das seguintes questões:

- **Por que a leitura orientada de uma imagem de arte amplia nosso conhecimento sobre ela?**
- **Como podemos orientar a apreciação de imagens sem interpretá-las para o aluno, deixando-o livre para fazer suas próprias relações?**
- **Por que é importante a leitura em grupo de uma mesma imagem?**
- **Existe certo e errado na interpretação que nossos alunos fazem das imagens?**

6. Leitura compartilhada do PCN – Arte (pp. 38 a 40), de “A forma artística” até “sensibilidade e da imaginação”.

SEQÜÊNCIA 3 (±1h30)

Analisando o percurso de criação coletiva

1. Atividade de apreciação 2:

Em pequenos grupos, construção de um painel com imagens de tamanho grande para expressar uma temática característica das comunidades nas quais as escolas estão inseridas: uma festa local, uma praça, uma questão social, um problema a ser resolvido, um episódio marcante, uma figura importante na comunidade etc. Podem-se utilizar figuras de jornais e revistas, desenhar, pintar...

Roda de leitura/apreciação dos painéis com todos os professores.

Observação: para a discussão de cada painel, em um primeiro momento, os autores ouvem as interpretações do trabalho por eles realizado sem fazer comentários; em um segundo momento, contam para os demais sobre o processo de criação do painel: decisões tomadas, motivo das escolhas feitas, problemas técnicos encontrados, intenções expressivas, como foi a participação do grupo, como se desenvolveu o trabalho...

2. Leitura do PCN – Arte (pp. 62 a 65), em pequenos grupos, para identificação dos conteúdos que foram trabalhados na Atividade 1.

SEQÜÊNCIA 4 (±1h30)

Partilhar possibilidades de trabalho

1. Em pequenos grupos, planejamento de uma proposta de trabalho com conteúdos de Artes Visuais, diferente da que acabaram de vivenciar, para alunos de uma faixa etária definida pelos próprios professores. Sugere-se que procurem incluir pelo menos três conteúdos identificados na atividade anterior.

2. Análise das propostas, ainda em pequenos grupos, conforme o roteiro abaixo:

• Propostas distintas podem trabalhar os mesmos conteúdos?

Por que isso ocorre?

- Que materiais precisariam ser providenciados?**
- Qual seria o tempo que vocês destinariam para essa atividade?**
- O que vocês fariam com os trabalhos finais? Com que objetivo?**
- No caso de um aluno ficar observando os outros trabalharem sem participar, como vocês encaminhariam a situação?**
- Se algum aluno ridicularizasse o trabalho dos demais, qual seria sua intervenção?**
- Esse trabalho poderia ser feito num mesmo dia ou precisaria ser retomado? Por quê?**
- Como vocês fariam para seus alunos saberem, no futuro, quando o trabalho foi executado e por quem?**
- Vocês haviam considerado todas essas questões antes de planejar a proposta ou somente estão colocando-as agora?**

3. Socialização das propostas no grande grupo, depois de analisadas segundo o roteiro.

Observação: neste momento, é necessário que o coordenador enfatize

o último item, caso os professores se refiram pouco a ele. Trata-se de um momento privilegiado para explorar a importância do planejamento didático ser bem completo e considerar os diferentes aspectos que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

SEQÜÊNCIA 5 (±2h)

Orientações didáticas

1. Exibição do programa nº 1, Fazer, observar, refletir, da série PCN – Arte, da TV Escola.

Observação: os professores não devem fazer anotações nem perguntas, o que poderá ser feito a seguir.

2. Reapresentação do programa para que os professores anotem no caderno os pontos relevantes para seu trabalho.

3. Discussão sobre conteúdos do programa, considerando-se as seguintes questões:

- **Como organizar a rotina escolar para dar conta das atividades artísticas?**
- **Por que é importante que cada criança fale do seu trabalho e que seus colegas possam escutar?**
- **Por que é importante o professor conversar com os alunos sobre o que realizam nos trabalhos?**
- **Por que devemos documentar os trabalhos de cada aluno?**
- **Ver imagens da arte é importante para o aluno? Por quê?**
- **Por que cada criança tem seu modo pessoal de desenhar, por exemplo, uma nuvem?**
- **Há um jeito mais correto para desenhar nuvens?**
- **Se o aluno cria fazendo, por que é bom que fale, escreva ou reflita sobre os trabalhos artísticos que realiza?**

4. Planejamento de uma seqüência de atividades didáticas, em dupla, preferencialmente de professores da mesma série.

O coordenador faz a seguinte orientação:

“Imaginem que seus alunos foram convidados para participar de uma exposição de pipas, promovida por uma instituição cultural da comunidade, na qual exporiam pipas construídas sob suas orientações na escola. Qual seria a seqüência de atividades a ser planejada: o que vocês fariam antes, durante e depois das atividades de produção das pipas? Registre o plano de trabalho em seu caderno”.

Observação: é preciso que detalhem bem todos os passos, pois a finalidade principal dessa atividade é a elaboração de um planejamento, o mais completo possível, considerando o que já foi trabalhado no módulo a esse respeito.

5. Socialização.

Observação: se o grupo for muito grande, é preciso encontrar uma solução alternativa para a socialização.

6. Leitura dos PCN – Arte, páginas 105 a 113, de “Orientações didáticas” até “de trabalho dos alunos”.

7. As mesmas duplas que realizaram a Atividade 4 fazem uma análise comparativa do planejamento elaborado com as questões propostas nesse trecho do documento, refletindo sobre:

- **Quais aspectos poderiam ser aprimorados?**
- **Que idéias novas a leitura desse trecho trouxe para vocês?**

SEQÜÊNCIA 6 (±2h)

Passeio com arte

1. Realização de um passeio-pesquisa, conforme descrito a seguir:

Observação: o coordenador deve preparar, com antecedência, material de desenho, apoios (pranchetas ou papelão duro), lápis coloridos ou giz de cera colorido, lápis preto, borrachas.

Os professores saem do prédio em que o curso acontece para documentar a paisagem construída pelo homem e a paisagem natural do lugar. Devem desenhar, como puderem, os animais, a vegetação local, as construções, os meios de transporte – registrar cores e formas, imagens marcantes, fatos que caracterizam a comunidade... Sugere-se que também entrevistem pessoas, de forma a colher o maior número de informações possível e acrescentar a elas seus conhecimentos anteriores. Enfim, a tarefa é simular o papel de pesquisadores detalhistas, com muitos interesses artísticos.

2. Montagem coletiva, bi ou tridimensional, de um trabalho artístico representativo da paisagem do lugar a partir do material coletado.

3. Avaliação pessoal das transformações ocorridas nos conhecimentos sobre o papel do professor no ensino e na aprendizagem em Artes Visuais a partir das atividades e dos conteúdos deste módulo.

Observação: o coordenador deve documentar as falas dos professores na lousa ou num cartaz para que todos tenham acesso.



Módulo 7

O ensino de Geografia e o conhecimento do mundo







12 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas em educação que atuam nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental possam reconhecer as especificidades do ensino da Geografia para esse segmento da escolaridade e compreender a leitura da paisagem como uma estratégia de ensino.



Com este módulo, espera-se que os professores se tornem cada vez mais capazes de:

- reconhecer as especificidades do ensino da Geografia e explorá-las com os alunos;
- reconhecer a importância dos conhecimentos geográficos para a compreensão do mundo e a atuação na sociedade;
- compreender a importância de se trabalhar conjuntamente aspectos da Geografia Física e Humana;
- identificar problemáticas do cotidiano que possam ser estudadas em dimensões geográficas com os alunos;
- organizar atividades didáticas a partir de um tema do cotidiano para ser estudado sob o ponto de vista da Geografia.



- Caracterização da área de Geografia: o que se estuda e a importância social dos conhecimentos geográficos na formação do aluno;
- relação entre objetivos e conteúdos no ensino da Geografia;
- a leitura da paisagem como estratégia de ensino;
- a observação, a descrição, a comparação e a explicação como conteúdos a serem ensinados.



- Papel *craft* (ou cartolina);
- caneta piloto;
- TV e videocassete;
- programas de vídeo da TV Escola, série PCN – Geografia: A Geografia e o conhecimento de mundo, A leitura da paisagem e A linguagem cartográfica; série Paisagens brasileiras – programa Coração do Pantanal – Corumbá;
- textos: PCN – Geografia – 1ª a 4ª séries; jornais, revistas, livros didáticos e paradidáticos.



MATERIAL
COMPLEMENTAR

- PONTUSCHKA, Nídia N. (org.). *Ousadia no diálogo*. São Paulo, Loyola, 1993.
- RUA, João. *Para ensinar Geografia*. Rio de Janeiro, Access Editora, 1993.
- KOZEL, S. e FILIZOLA, R. *Didática da Geografia – memória da Terra*. São Paulo, FTD, 1996.
- Programas da série Paisagens Brasileiras – TV Escola.
- *Revista Nova Escola*, nº 113 – encarte PCN fáceis de ler.



ATIVIDADES

SEQÜÊNCIA 1 (± 4h)

Refletindo sobre o ensino da Geografia

1. Levantamento dos conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia de 1ª a 4ª séries. Os professores, reunidos em pequenos grupos, fazem uma lista dos conteúdos que costumam trabalhar.

2. Debate sobre o que se ensina em Geografia e por quê. O coordenador registra na lousa os conteúdos que cada grupo listou e, ao término do registro, abre para debate colocando as seguintes questões:

- **O que se pretende que os alunos aprendam com esses conteúdos?**
- **Em que medida esses conteúdos favorecem a ampliação da compreensão da realidade por parte dos alunos?**
- **Como justificar a escolha desses conteúdos?**
- **Como costuma ser a abordagem desses conteúdos com os alunos (mais descritiva ou problematizadora)?**

Após o debate, o coordenador sugere aos professores que anotem no caderno de anotações os motivos pelos quais julgam importantes os conteúdos que já trabalham na formação do aluno. Como orientação para a escrita, sugere que escolham dois ou três conteúdos e justifiquem sua relevância social.

Observação: a intenção desse primeiro momento é que os professores possam compartilhar aquilo que compreendem sobre o ensino da Geografia, expressando suas opiniões e dúvidas. O coordenador não deverá preocupar-se em responder a todas as questões que eventualmente possam surgir. Como estratégia alternativa, pode anotá-las na lousa, indicando aos professores que serão retomadas ao longo do curso.

É comum, porém, os professores expressarem dúvidas quanto às especificidades do ensino da Geografia e da História, considerando-se que, na perspectiva do trabalho com a área de Estudos Sociais – com a qual muitos trabalham –, essas especificidades ficam diluídas. Nesse sentido, muitas vezes o professor não sabe dizer se o conteúdo que está sendo trabalhado é de História ou de Geografia, e isso lhe causa certa insegurança. É importante o coordenador considerar que dúvidas dessa natureza possam surgir. Assim sendo, é interessante ler com os professores o trecho do PCN – História (pp. 24 a 30) que descreve justamente a trajetória do trabalho com os Estudos Sociais e a necessidade atual de se reconhecer o ensino da Geografia e da História em suas singularidades.

Outra observação importante é que muito provavelmente os professores identificarão como conteúdos específicos da Geografia aqueles

relacionados a aspectos naturais da paisagem, como o clima, o relevo, a vegetação, a hidrografia etc.; ou ainda conteúdos relacionados à noção de território, tais como os estados e suas capitais ou as regiões brasileiras. A idéia é que isso seja explicitado pelos professores e que, mais adiante, após a leitura do texto do PCN – Geografia e da audição dos programas de vídeo os professores possam rever criticamente esses conteúdos e compreender que a Geografia trabalha tanto com temáticas relacionadas à natureza como com temáticas relacionadas à sociedade, que no limite também são trabalhadas pela História, pela Antropologia, pela Ciência e por várias outras áreas.

É importante que os professores comecem a relacionar o ensino da Geografia com a capacidade de compreender a dinâmica das paisagens – da paisagem local e de outras partes do Brasil e do mundo – e de identificar que essa dinâmica é o resultado da interação entre os homens em sociedade e a natureza. Mais informações sobre essa questão poderão ser obtidas no próprio texto do PCN – Geografia (pp. 115 a 119).

3. Audição do programa nº 1 da série PCN – Geografia: A Geografia e o conhecimento de mundo. Os professores assistem ao programa com o objetivo de identificar a importância do conhecimento geográfico na formação dos alunos. É importante que anotem suas observações no caderno.

4. Discussão sobre a importância do ensino da Geografia. Os professores comentam suas impressões gerais sobre o programa assistido e o que observaram a respeito da importância social da Geografia. Os comentários poderão ser anotados na lousa.

5. Leitura do item Conhecimento geográfico: características e importância social (pp. 109 a 113) do PCN – Geografia. Os professores, reunidos em pequenos grupos, lêem o texto com o objetivo de identificar as especificidades da proposta para o ensino da área. O coordenador pode pedir aos professores que comentem especificamente as seguintes afirmações expressas no documento:

- **“O objetivo da Geografia é explicar e compreender as relações entre a sociedade e a natureza, e como ocorre a apropriação desta por aquela”.**
- **“A Geografia tem de trabalhar com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais que são característicos de cada paisagem”.**
- **“Identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza é um dos seus objetivos”.**
- **“As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico”.**

6. Debate sobre o texto do PCN. Os professores comentam o que leram, relacionando àquilo que já foi discutido até o momento.

Organiza-se um debate em torno das afirmações que foram destacadas.

7. Leitura do item Objetivos gerais da área para o Ensino Fundamental (pp. 121 e 122) do PCN – Geografia. Reunidos em pequenos grupos, os professores devem refletir a respeito das seguintes questões:

- **O que você acrescentaria/modificaria nos objetivos propostos?**
- **Em que medida os conteúdos que já são trabalhados favorecem a aprendizagem desses objetivos?**
- **De que forma esses objetivos de aprendizagem influenciariam a sua prática?**

Em seguida, abre-se o debate, no qual cada grupo deve expor suas discussões. Ao término do debate, os professores podem escrever um breve texto a respeito da relação entre a Geografia e o conhecimento do mundo. O texto pode ser escrito individualmente.

8. Organização dos professores novamente em grupos, desta vez com os colegas do mesmo ciclo em que trabalham, para realizar a leitura dos itens Ensino e aprendizagem de Geografia no 1º ciclo (pp. 127 a 136) e Ensino e aprendizagem de Geografia no 2º ciclo (pp. 139 a 149), respectivamente. Durante a leitura devem ser anotadas dúvidas, aspectos que julgaram importantes, curiosidades etc. para posterior discussão com os demais colegas em situação de debate coletivo. Durante o debate, o coordenador pode colocar-lhes questões como:

- **Em que medida os objetivos propostos para o ciclo no qual você atua podem auxiliar no planejamento do trabalho no que se refere às aprendizagens dos alunos nesta área?**
- **Em que medida os conteúdos/temas propostos se aproximam dos conteúdos/temas com os quais você trabalha? Em que medida se diferem?**

Abre-se o debate, no qual cada grupo expõe suas discussões. Reunidos em grupo, os professores podem registrar no caderno a relação que percebem entre aquilo que já realizam na sua prática e o que foi discutido até o momento com relação aos objetivos e aos conteúdos da Geografia.

SEQÜÊNCIA 2 (±4h)

A leitura da paisagem como estratégia de ensino

1. Audição do programa de vídeo Coração do Pantanal – Corumbá, da série Paisagens brasileiras. A idéia é que os professores participem de uma situação de leitura da paisagem tendo como suporte o programa em questão. Para tanto, é interessante que o coordenador, antes da audição do programa, levante o conhecimento que os professores já possuem quanto à paisagem (ou às paisagens) do Pantanal, listando as informações que eles compartilharam na lousa. Para tanto, poderá colocar-lhes questões como:

- Como é para vocês a paisagem do Pantanal?
- Como deve ser a vida das pessoas que vivem nessa paisagem?
- Como será que a natureza se caracteriza nesse lugar?
- Qual será a relação que as pessoas que aí vivem mantêm com a natureza?

- Como será que as pessoas sobrevivem nesse lugar?
- Que tipos de problemas elas enfrentam no seu dia-a-dia?
- O que será que o Pantanal significa para as pessoas?
- O que a paisagem do Pantanal tem de diferente com relação à paisagem do lugar onde vivemos?
- O que tem de semelhante?

Durante a audição do programa, é importante que os professores fiquem atentos (poderão utilizar o caderno para registrar as observações mais importantes):

- à história contada no programa de vídeo (reconstrução da história);
- à forma como é contada a história (o que chamou a atenção visualmente, o que destacaria nos diálogos e na música);
- às idéias que o programa passa claramente;
- àquilo que contam os personagens;
- ao modelo de sociedade e de relações culturais apresentado na imagem;
- aos valores que são afirmados e negados no programa (como são apresentados o trabalho, a solidariedade, o mundo, a justiça, o ambiente, a conservação ambiental etc.); assim como às mensagens não mencionadas, mas sugeridas pelo programa.

2. Debate em torno do conhecimento dos professores sobre a paisagem do Pantanal. Ao término da audição, os professores podem retomar o registro feito na lousa a respeito do conhecimento que tinham sobre o Pantanal e modificá-lo/ampliá-lo em função das informações que obtiveram a partir do programa de vídeo. O coordenador deve questioná-los quanto:

- às informações que eles puderam obter por meio do depoimento das pessoas, das imagens do programa de vídeo, do som e da música que acompanham as imagens. A idéia é que os professores percebam que, para conhecer/compreender uma paisagem, várias fontes de informação podem ser utilizadas, não apenas as fontes escritas;
- aos diversos temas que o programa aborda. Nesse sentido, cabe ao coordenador chamar a atenção dos professores para o fato de esses temas não estarem relacionados apenas a conteúdos da Geografia Física (hidrografia, clima, relevo etc.) e destacar a necessidade de se trabalhar conjuntamente os elementos da natureza e da sociedade para se compreender a paisagem do Pantanal;
- à relação que existe entre as pessoas e a natureza e de como uma influencia a outra. Assim sendo, temáticas relacionadas ao modo de vida e aos problemas ambientais podem ser trabalhadas no contexto das aulas de Geografia. É importante que o coordenador solicite que os professores comparem o modo de vida do lugar onde vivem com o modo de vida das pessoas que moram na região do Pantanal, procurando identificar semelhanças e diferenças;
- às atividades que eles realizaram para obter informações por meio de uma fonte como o programa de vídeo. Procedimentos como a observação, a descrição, a comparação, a espacialização (localização no espaço) e a explicação devem ser destacados.

Observação: é importante que os professores compreendam que cada

paisagem é um todo, que pode ser compreendido desde as suas partes. Como totalidade, a paisagem envolve componentes naturais e humanos e, sobretudo, a maneira como apreendemos esses componentes.

Na leitura da paisagem, aproximamo-nos de diversas – e, não raras vezes, diferentes e divergentes – maneiras de apreensão e compreensão da paisagem, expressas nos sentimentos e na memória das pessoas, nos textos científicos sobre o lugar, na literatura, no modo de vida das pessoas. Essa apreensão está relacionada também às nossas referências, ou seja, àquilo que conhecemos de antemão, às nossas vivências, à nossa maneira de perceber e compreender o mundo. Alguns procedimentos, entretanto, nos são comuns.

Ao entrar em contato com uma paisagem, procuramos observá-la, descrevê-la, compará-la com aquilo que conhecemos, explicá-la. Esses procedimentos, na escola, devem ser ampliados.

É preciso ensinar aos alunos a perceber uma paisagem não apenas por meio daquilo que nela podemos enxergar, mas também por intermédio dos sons, das cores, dos cheiros que nela percebemos. Principalmente, devemos ensinar os alunos a olharem a paisagem buscando além daquilo que nos é mais imediato, observá-la de maneira intencional, procurando explicá-la.

Nem sempre as explicações que construímos abarcam a totalidade da paisagem. Nem sempre temos a intenção de abarcar essa totalidade. Às vezes interessam-nos apenas alguns aspectos da paisagem.

3. Audição do programa de vídeo nº 2 da série PCN – Geografia – A leitura da paisagem. O objetivo é que os professores identifiquem as estratégias de ensino e os conteúdos de aprendizagem que existem numa situação de leitura da paisagem. O coordenador poderá sugerir que anotem suas observações no caderno.

4. Leitura do item Orientações didáticas – leitura da paisagem (pp. 153 a 155) do PCN – Geografia. Reunidos em pequenos grupos, os professores devem ler o texto com o objetivo de identificar as estratégias de ensino e os conteúdos de aprendizagem que podem ser trabalhados durante uma leitura da paisagem.

5. A seguir, debate coletivo em torno da questão:

“Como organizar o trabalho com os alunos a partir da idéia de leitura da paisagem?”. Os professores poderão registrar no caderno suas conclusões. A idéia é que os professores construam, a partir de suas compreensões do texto do PCN – Geografia, algumas diretrizes para o trabalho com a leitura da paisagem. Nesse sentido, o coordenador não deve ter a preocupação de que eles venham a formular algo “teórico” com relação a essa orientação didática, mas a de que reconheçam a importância de se abordar os conteúdos considerando:

- a interação entre sociedade e natureza para a compreensão da dinâmica das paisagens;

- a idéia de que uma paisagem sintetiza múltiplos tempos, ou seja, de que o passado está presente na paisagem – direta ou indiretamente;
- a idéia de que a paisagem está sempre em constante transformação;
- a possibilidade de se perceber a paisagem em suas partes e em seu conjunto.

SEQÜÊNCIA 3 (±2h)

O trabalho com a leitura e a produção de mapas

1. Levantamento do trabalho realizado com cartografia. Reunidos em pequenos grupos, os professores fazem uma breve descrição do trabalho que já realizam com cartografia, anotando no caderno:

- **o que ensinam e o que esperam que os alunos aprendam;**
- **quais as atividades que costumam propor;**
- **que tipos de material costumam utilizar (mapa político, atlas, guia de rua, maquete etc.).**

2. Audição do programa de vídeo nº 3, da série PCN – Geografia – A linguagem cartográfica. Os professores devem anotar as informações que julgarem mais pertinentes com relação:

- **à importância social de se aprender a ler e a produzir mapas;**
- **à importância dos mapas no estudo da Geografia e de temas relacionados às outras áreas (como História e Ciências, por exemplo);**
- **às estratégias de ensino explicitadas no programa.**

3. Debate sobre a importância do ensino da cartografia. Utilizando as anotações feitas no caderno, os professores deverão discutir sobre a importância de se saber consultar diferentes tipos de mapas e de produzir mapas. O coordenador poderá colocar-lhes as seguintes questões:

- **“O que vocês incorporariam do que foi exposto no programa à sua prática?”**
- **“Há transformações nas atividades que vocês realizam que seriam necessárias?”**

4. Leitura do item A representação do espaço no estudo da Geografia (pp. 157 a 159) do PCN – Geografia. Reunidos em pequenos grupos, os professores devem ler o texto com o objetivo de caracterizar os dois eixos de trabalho propostos para o ensino da cartografia.

5. Debate sobre como ensinar a ler e a produzir mapas. Ao término da leitura do trecho do PCN – Geografia, os professores debatem o que compreenderam a respeito dos eixos produção e leitura da linguagem cartográfica. O coordenador deverá questioná-los quanto à possibilidade de trabalhar com esses eixos no estudo de diferentes paisagens.

SEQÜÊNCIA 4 (±2h)

Organizando atividades

1. Escolha de tema para ser abordado na aula de Geografia. Os professores, reunidos em grupo, devem escolher uma temática do cotidiano que julgam relevante para ser trabalhada com seus alunos a partir da perspectiva geográfica. Para tanto, é importante consultar um trecho do PCN – Geografia que trata dos blocos de conteúdos. Uma vez escolhido o tema, devem refletir sobre quais conteúdos específicos da Geografia podem favorecer a compreensão dos alunos e listá-los.

2. Planejamento de estratégia de ensino, considerando como orientação geral a leitura da paisagem. Para tanto, é interessante que os professores consultem jornais, revistas, livros didáticos e paradidáticos, com o objetivo de selecionar textos a serem trabalhados com os alunos ou problemáticas possíveis de serem discutidas com eles.

Como orientação geral, sugere-se que o coordenador proponha que os professores reflitam, durante o planejamento, a respeito das seguintes questões:

- Quais problemas podem ser formulados para os alunos (a partir do tema escolhido)?
- Como encaminhar junto aos alunos o estudo desse tema?
- Que tipos de atividade podem ser organizados – pesquisa bibliográfica, entrevista, organização de campanhas, seminários, palestras, audição de filmes e/ou documentários, leitura de livros etc.?
- Como aproveitar o conhecimento que os alunos já possuem para disparar o estudo a respeito do tema?
- Como trabalhar com os procedimentos de observação, descrição, comparação, espacialização e explicação a partir do tema escolhido?
- Como incorporar atividades de leitura e produção de mapas no trabalho com esse tema?

Módulo 8

Ensino e aprendizagem de História nas séries iniciais







12 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas em educação que atuam nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental reflitam sobre a especificidade do ensino de História e conheçam algumas alternativas didáticas para transformar sua prática pedagógica.



Com este módulo, espera-se que os professores se tornem cada vez mais capazes de:

- refletir sobre a especificidade do ensino de História nas séries iniciais;
- identificar problemáticas do cotidiano que possam ser estudadas em dimensões históricas com os alunos;
- organizar atividades didáticas a partir de um tema do cotidiano para ser estudado historicamente.



- Papel do ensino de História na formação do aluno;
- propostas para o ensino de História;
- os conteúdos de História nas séries iniciais;
- dimensões históricas de problemáticas do cotidiano.



- Papel *craft* (ou cartolina);
- caneta piloto;
- TV;
- videocassete;
- textos: PCN – História (1ª a 4ª séries); revistas e jornais, enciclopédias e livros didáticos de História; textos citados em anexo;
- programas de vídeo: TV Escola, PCN – História: Muitas histórias da História, Nosso tempo e outros tempos e Heranças e diferenças.



- Programa de vídeo: Roupas sujas se lavam em casa – Do chafariz à água encanada, produzido pela USP – TV Escola; PCN de 1ª a 4ª séries de Geografia e Temas Transversais.
- Livro: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 1997.



SEQÜÊNCIA 1 (±3h)

O papel do ensino de História na formação do aluno

(Ver orientações gerais no Anexo 1 deste módulo)

1. Debate, em pequenos grupos, da seguinte questão:

“Qual tem sido o papel do ensino de História na formação dos meus alunos?”

Anotação das idéias principais do debate no caderno de anotações.

2. Exibição do programa de vídeo nº 1, da série PCN – História – Muitas histórias da História.

3. Debate coletivo sobre o que no programa é possível apreender sobre o papel do ensino de História na formação do estudante.

Registro no caderno das principais idéias do debate.

4. Leitura individual de trecho do PCN – História (1ª a 4ª séries), item O conhecimento histórico: características e importância social (pp. 30 a 33).

5. Em pequenos grupos, retomando a prática dos professores, os conteúdos do programa de vídeo e do texto, discutirão da seguinte questão:

• **“Qual deve ser o papel do ensino de História na formação do aluno?”**

6. Apresentação do que foi discutido nos grupos, ressaltando as concordâncias e as discordâncias.

7. Registro no caderno das principais conclusões dos grupos sobre qual deve ser o papel do ensino de História na formação do aluno.

SEQÜÊNCIA 2 (±3h)

Proposta para o ensino de História

(Ver orientações gerais no Anexo 2 deste módulo.)

1. Debate, em pequenos grupos, da seguinte questão:

• **“Qual tem sido a minha proposta para o ensino de História?”**

Anotação das idéias principais do debate no caderno.

2. Exibição do programa de vídeo nº 2 da série PCN – História – Nosso tempo e outros tempos.

3. Debate coletivo sobre o que no programa é possível apreender como proposta para o ensino de História.

4. Registro no caderno das principais idéias do debate.

5. Leitura individual do PCN – História – (1ª a 4ª séries), Aprender e ensinar História no Ensino Fundamental (pp. 35 a 39).

6. Retomando a proposta de ensino de História dos professores, os

conteúdos do programa de vídeo e do texto, em pequenos grupos, definir e organizar princípios gerais para nortear uma proposta de ensino de História para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

7. Apresentação dos princípios gerais organizados nos grupos, ressaltando as concordâncias e as discordâncias.

8. Registro no caderno dos principais princípios definidos pelos grupos para nortear uma proposta de ensino de História.

SEQÜÊNCIA 3 (±3h)

O que ensinar de conteúdos de História nas séries iniciais

(Ver orientações gerais no Anexo 3 deste módulo.)

1. Em pequenos grupos, descrição dos conteúdos de História desenvolvidos pelos professores nas séries iniciais.

2. Anotação dos conteúdos no caderno.

3. Exibição do programa de vídeo nº 3 da série PCN – História – Heranças e diferenças.

4. Registro no caderno dos conteúdos de História que estavam presentes no programa de vídeo.

5. Leitura individual do trecho do PCN – História (1ª a 4ª séries) (pp. 41 a 45).

6. Debate, em pequenos grupos, das seguintes questões:

- **“Quais os conteúdos propostos no PCN – História para cada ciclo?”**
- **Quais as idéias que estão fundamentando a escolha desses conteúdos?”**

7. Apresentação das respostas organizadas pelos grupos, ressaltando as concordâncias e as discordâncias.

8. Registro no caderno das principais idéias debatidas sobre os conteúdos propostos no PCN – História.

9. Seleção e organização, em pequenos grupos, de conteúdos para o ensino de História nas séries iniciais, considerando os textos do Anexo 3 deste módulo.

10. Apresentação dos conteúdos organizados pelos grupos, ressaltando as diferenças e as semelhanças entre eles e com os que foram apresentados inicialmente na Atividade 1.

11. Registro no caderno das principais idéias debatidas sobre os conteúdos organizados pelos grupos.

SEQÜÊNCIA 4 (±3h)

Do chafariz à água encanada

(Ver orientações gerais no Anexo 4 deste módulo.)

1. Leitura, em grupos, dos textos do Anexo 5 deste módulo, procurando identificar:

- **costumes e problemáticas referentes à água e ao seu uso em outras épocas, a partir dos textos e da memória dos professores;**
- **diferenças e semelhanças, permanências e transformações considerando o uso e o consumo da água em outros tempos e hoje em dia.**

2. Apresentação dos conteúdos e das reflexões, a partir dos textos, das memórias e das vivências dos professores.

3. Registro no caderno das principais reflexões apresentadas sobre a problemática da água.

Observação: se possível, exibição do programa de vídeo Roupas sujas se lava em casa – Do chafariz à água encanada (Direção de Marcelo Tassara e Circe Bittencourt – Faculdade de Educação da USP, 1996).

4. Em grupos, pesquisa, seleção e organização de fotos, gravuras, pinturas, músicas e textos sobre a água, abastecimento de água (chafarizes, bicas, aguadeiros, carros-pipa...), higiene do corpo (banhos, banheiros, utensílios para lavar a mão e o pé...), lavagem de roupa (lavadeiras, rios, máquinas de lavar, lavanderia...) etc., que possibilitem problematizar a questão da água e da higiene como uma questão contemporânea (que faz parte do cotidiano do aluno) e como uma questão histórica.

Os professores pesquisam em jornais, revistas, enciclopédias, livros em geral, livros didáticos e paradidáticos.

Apresentação e debate do material selecionado.

5. Elaboração de uma proposta para trabalhar a temática da água e suas problemáticas históricas com os alunos.

- Leitura do PCN – História (1ª a 4ª séries), páginas 75 a 83.
- Criação de uma problematização relacionada ao uso, ao consumo da água, à higiene, à limpeza e/ou lavagem de roupa etc., para iniciar um trabalho com os alunos.
- Seleção de textos, fotos e/ou gravuras para utilizar como material didático.
- Organização do planejamento e das atividades para colocar em prática na sala de aula.
- Apresentação da proposta para trabalhar historicamente a problemática da água.
- Registro no caderno do planejamento e das etapas de trabalho planejadas.

6. Leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista.

7. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo do conjunto de módulos.

Anexo 1

Tema – O papel do ensino de História na formação do aluno

Orientações gerais para o coordenador

O tema foi escolhido com o propósito de instigar os professores a refletirem criticamente sobre as finalidades dos conteúdos tradicionalmente ensinados por eles e sobre outras possíveis relevâncias dos conteúdos de História para a formação dos alunos. Relacionadas à essa pergunta, poderiam estar outras, como:

- Por que ensinar História aos alunos?
- Por que o estudo da História faz parte do currículo?
- Que alunos queremos formar? E no que o estudo da História contribui para essa formação?

Para encaminhar essa seqüência de atividades, pode ser importante para você, como coordenador, ler com antecedência o item A História no Ensino Fundamental do PCN – História (1ª a 4ª séries), páginas 19 a 30.

Especificamente no item O conhecimento histórico: características e importância social (pp. 30 a 33), o importante é a discussão sobre a contribuição do ensino de História na construção de identidades pelo aluno. Considerando as expectativas e os conflitos do mundo atual, que requerem a formação de múltiplas identidades para a constituição de sociedades democráticas, o ensino de História pode contribuir, por meio do trabalho com as noções de diferença, semelhança, transformação e permanência, para o aluno dimensionar o eu, o outro e o nós no presente e na relação presente, passado e futuro, construindo princípios de alteridade.

“A percepção da alteridade está relacionada à distinção, de modo consciente, das diferenças, das lutas e dos conflitos internos aos grupos sociais ou presentes entre aqueles que vivem ou viveram em outro local, tempo ou sociedade. E está relacionada à construção de uma sensibilidade ou à consolidação de uma vontade de acolher a produção interna das diferenças e de moldar valores de respeito por elas.” PCN – História (5ª a 8ª séries).

Anexo 2

SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES 2

Proposta para o ensino de História

Orientações gerais para o coordenador

Para definir uma proposta é importante ter em conta a sua finalidade. Nesse sentido, os professores podem ser orientados a retomarem a relevância social do ensino de História apontada no PCN – História. Quanto à proposta de ensino de História no PCN, é importante considerar:

- a clareza de que as escolhas do que estudar orientam a definição dos fatos, os sujeitos e as concepções de tempo históricos;

- o desenvolvimento de capacidades intelectuais autônomas dos alunos na análise e na reflexão de obras humanas;
- o desenvolvimento pelo aluno de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência possibilita a reflexão sobre a diversidade social e as dimensões históricas do presente;
- estudo de questões relacionadas ao cotidiano da criança no presente e de suas relações com o passado.

Anexo 3

SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES 3

O que ensinar de conteúdos de História nas séries iniciais

Orientações gerais para o coordenador

A proposta é que os professores avaliem:

- a necessidade de fazer a seleção de conteúdos;
- que essa escolha é feita a partir do que é relevante para o momento histórico da atual geração, isto é, do que se considera importante para que os alunos compreendam o mundo social e cultural em que vivem;
- que essas escolhas de conteúdo podem escapar do que é tradicionalmente estudado na escola;
- que não é preciso graduar os conteúdos do mais próximo para o mais distante, já que é possível estudar as relações entre o local e outros espaços e entre o presente e o passado a partir do estudo de questões presentes no local onde as crianças moram e que conhecem;
- a possibilidade de selecionar conteúdos que estejam presentes no cotidiano do aluno;
- a necessidade de estudar a diversidade social e cultural no presente, no passado e na relação presente e passado.

Textos para a Atividade 5

a) MONTEIRO, Ana Maria. História e ensino básico. *In: Anais II Encontro Perspectiva do Ensino de História*. São Paulo, FEUSP, 1996, pp. 645 e 646.

“Ao longo da década de 1970, dentro da reforma proposta pela Lei 5.692/71, que procurava incorporar as contribuições de Jean Piaget que então começava a ser mais estudado e melhor conhecido no Brasil, foi criada uma estrutura curricular para o 1º grau de acordo com critérios de complexidade crescente (integração vertical) e apontando possibilidades de integração com outras áreas de estudos (integração horizontal). Os conteúdos de História e Geografia foram incluídos na área de Estudos Sociais e deveriam ser trabalhados nas quatro primeiras séries sob a forma de atividades integradas. Essas atividades deveriam ser planejadas de forma a possibilitar o estudo da realidade próxima dos alunos, de suas experiências de vida e dos grupos com os quais convivem, ou seja, da realidade concreta, para que, a partir da análise desses fenômenos e dessas experiências, eles iniciassem o processo de abstração e de formação de conceitos científicos. Essa proposta buscava adequar o estudo ao momento de desenvolvimento

cognitivo dos alunos que, segundo Piaget, estão na fase das operações concretas.

A partir dessas orientações, começou a ser realizado nas escolas um trabalho que, tendo por base um critério de ordem espacial, realiza estudos que se iniciam com a exploração da casa e da escola, passando depois pelo bairro, pela cidade, pelo município, pelo estado até chegar ao país. A falta de uma melhor compreensão das bases dessa proposta gerou uma série de equívocos e confusões na medida em que os

professores passaram a promover o estudo desses espaços paralelamente às comemorações de datas cívicas sendo que, na 4ª série, mantinha-se o ensino da História do Brasil na (...) versão oficial (...).

Outro problema ocorrido foi que, em nome do estudo da realidade do aluno, do concreto, começaram a ser realizados estudos que abordavam essa realidade, mas de forma segmentada e descontextualizada, (...) em que se reproduzia o senso comum, ou se generalizavam conclusões a partir de versões simplistas e padronizadas de conceitos como os de cidade, bairro, estado, reforçando-se uma postura conservadora e equivocada. Mais ainda, o movimento que havia sido realizado em nome da necessidade de a criança operar, raciocinar em cima de sua realidade concreta, continuava sendo realizado em cima de abstrações que não lhe diziam respeito: a cidade, e não a sua cidade; o bairro, e não o seu bairro etc.

Como reação a esses equívocos e a essas distorções, dois movimentos distintos têm sido observados em algumas escolas, principalmente da rede privada, já na década de 1990.

O primeiro deles propõe que se rompa com a ‘tirania’ do estudo calcado nos ‘círculos concêntricos’ – estudo baseado em áreas espaciais, partindo-se das mais próximas para as mais distantes (casa, escola, quarteirão, cidade, município, estado, país, continentes, mundo etc.)

– , na realidade próxima. De acordo com essa proposta, os meios de comunicação, em especial a televisão, colocam os alunos em contato com notícias e informações de diferentes lugares e países do mundo, que se tornam parte de sua realidade imediata. Assim, dizem os defensores desse movimento, cabe ensinar às crianças, desde as primeiras séries, a história de outros povos, que constituem experiências significativas da história da humanidade e, portanto, necessárias e relevantes. Como exemplo, a história dos egípcios, dos romanos, dos gregos, dos povos medievais etc. Perguntamos: qual história? destacando-se que aspectos? crônicas sobre os principais feitos políticos? (...)

(...) a questão sobre a opção entre trabalhar com conteúdos relacionados ao que é próximo do aluno ou com conteúdos relacionados a experiências de povos distantes no tempo e no espaço deve ser colocada em outros termos. De nada adianta trabalhar com conteúdos da realidade do aluno, ou da realidade de outros povos que o aluno venha a conhecer por intermédio da televisão, se eles são abordados de forma fragmentada, descontextualizada e aleatória. Isso os meios de comunicação já fazem. É conhecida de todos nós a forma

como esses meios lidam com os fatos, que são apresentados de forma rápida e descontextualizada, como notícias, possuindo um potencial de informação muito limitado, na medida em que se busque um entendimento mais profundo dos processos em curso.”

b) PENTEADO, Heloísa Dupas. *Metodologia do ensino de História e Geografia*. São Paulo, Cortez, 1994, pp. 28 a 34.

“A experiência com os temas dispostos em círculos concêntricos no ensino de História e Geografia; a reflexão sobre seus resultados que, em termos de aprendizagem, não têm correspondido às expectativas; as constatações feitas a partir de novas experiências e, ainda, de estudos e reflexões sobre seus processos e resultados encaminham-nos para as seguintes conclusões:

- A aprendizagem faz-se num movimento constante, que vai tanto das partes para o todo como do todo para as partes, ao longo de todo o processo.
- É concreto para o aprendiz aquilo que ele acredita que realmente existe; ignorar esse fato faz-nos incorrer em erros como confundir o concreto com o que simplesmente acontece ao lado das crianças e que é perceptível aos órgãos dos sentidos.
- É próximo do aprendiz aquilo que, pela significação e pela importância por ele atribuída, passa a fazer parte de sua realidade; se isso não fosse verdade, os meios de comunicação de massa não teriam a influência que têm.

(...) Ao chegar à 1ª série, a criança já viveu no mínimo sete anos na sua vida familiar tendo, portanto, dominado os conhecimentos necessários para aí sobreviver, bem como os conhecimentos sobre o bairro em que já se encontra vivendo.

Na pior das hipóteses, porém a mais freqüente, a escola desconsidera esse conhecimento e trabalha um modelo de família, e de lar, estereotipado, que nada tem a ver com a realidade vivida pelo aluno nesse grupo social.

Na melhor das hipóteses, a escola apenas revê ou retoma esse conhecimento. O que isso acrescenta à criança?”

c) BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental – MEC.

Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia. Brasília, SEF/MEC, 1997, p. 39.

“A escolha metodológica representa a possibilidade de orientar trabalhos com a realidade presente, relacionando-a e comparando-a com momentos significativos do passado. Didaticamente, as relações e as comparações entre o presente e o passado permitem uma compreensão da realidade numa dimensão histórica, que extrapola as explicações sustentadas apenas no passado ou só no presente imediato.”

d) BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental – MEC.

Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia. Brasília, SEF/MEC, 1997, p. 44.

“A proposta privilegia (...) no 1º ciclo, a leitura de tempos diferentes no tempo presente, em um determinado espaço, e a leitura desse mesmo espaço em tempos passados. No 2º ciclo, sugere estudos sobre histórias de outros espaços em tempos diferentes.

A predominância está voltada para as histórias sociais e culturais, sem excluir as questões políticas e econômicas.

Os temas ligados à questão urbana, à sua dominância sobre o modo de vida rural, à predominância da cidade sobre o campo e à imposição do ritmo de tempo da fábrica sobre o ritmo de tempo da natureza são problemas comuns à maioria da população brasileira e à maioria dos indivíduos que vive no planeta na atualidade. Pode-se dizer, também, que são problemas que estão presentes na realidade local das crianças e que são temáticas comuns às múltiplas realidades nacionais. Não se pode negar que, hoje em dia, a vida rural tem sofrido forte influência do modo urbano, vivendo modificações ou persistindo em suas particularidades. Nesse sentido, esta proposta opta por trabalhar com temas relacionados às questões urbanas, mas estabelecendo articulações constantes com as questões rurais locais ou nacionais.”

Anexo 4

SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES 4

Do chafariz à água encanada

Orientações gerais para o coordenador

A água suscita nas pessoas muitas lembranças de outros tempos e costumes diversificados. Assim, é importante que os professores possam falar sobre suas vivências. Os textos históricos apresentados no Anexo 6 deste módulo remetem, especificamente, a relações entre o presente e o passado (diferenças, semelhanças, mudanças e permanências) que devem ser exploradas.

Na seleção de textos e imagens em revistas, jornais e livros, estimular os professores a escolherem, por exemplo, fotografias que remetam à lavagem de roupa: sabões, máquinas, lavadeiras, alvejantes, locais ou máquinas de secar etc. Podem ser também fotografias de banheiros que suscitem nos alunos comparações com os banheiros que conhecem, as relações entre o poder aquisitivo e a estética do banheiro, a presença do poder público na implantação de serviços de saneamento básico (como um direito ao bem-estar e à saúde), as diferenças e as semelhanças em relação aos banheiros de antigamente (podem fazer entrevistas ou pesquisar imagens) etc.

Na atividade em que têm de criar e organizar uma proposta de ensino a partir do tema Água, é possível orientar para que incluam propostas em que os alunos possam relatar suas vivências sobre o acesso à água e a produtos de limpeza, a lavagem de roupa, as diferenças e as semelhanças com outros tempos etc.

Ressaltar para os professores que cada obra (texto, gravura, foto...) é produzida em uma época. Assim, é importante observar a que época a obra se refere e a que contexto social. Essa observação é válida tanto para os textos de outras épocas como para o que é selecionado em periódicos atuais.

A intenção da atividade é que os professores:

- identifiquem questões do cotidiano do aluno que possam ser

estudadas em dimensões históricas;

- valorizem diferentes fontes de informação sobre o tema, inclusive as suas próprias vivências e as dos alunos;
- vivenciem a organização de material didático;
- criem atividades para trabalho na sua sala de aula utilizando diferentes fontes de informação como material didático.

Anexo 5

SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES 4

Do chafariz à água encanada

Textos para a Atividade 1

a) DEBRET, Jean- Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. São Paulo, Círculo do Livro, s/d, pp. 332 e 333. (Os relatos de J. B. Debret referem-se à década de 1820.)

“... Uma família rica tem sempre negras lavadeiras e uma mucama encarregada especialmente de passar as peças finas, o que a ocupa pelo menos dois dias por semana, pois uma senhora só usa roupa passada a fresco e renova mesmo sua vestimenta para sair uma segunda vez de manhã. Mas as casas pobres, que só possuem um negro, mandam-no lavar roupa nos chafarizes da cidade, principalmente da Carioca ou do Carmo de Sant’Ana, ambos cercados de vastos tanques, especialmente destinados a esse fim. Por isso, aí se encontram dia e noite lavadeiras, cujo bater de roupa se ouve de longe. (...)

Graças a esse clima feliz, vêm-se as negras reunidas diariamente à beira do mesmo riacho límpido, ocupadas em quorar a roupa, ao lado das que as ensaboam de um modo infinitamente econômico, servindo-se unicamente de vegetais saponáceos, como a folha de aloés e a folha da árvore chamada timbubu, bem como muitas outras. (...) Quanto às musselinas, que não poderiam suportar a fricção de uma folha sem se esgarçarem, são lavadas estendendo-as sobre a grama, ao sol, e regando-as constantemente à medida que secam. Esse tipo de lavagem, em geral adotado, é muito cômodo e economiza bastante a roupa.

Emprega-se também a bosta de cavalo e o suco de limão, este para fixar as cores do algodão estampado. As lavadeiras brasileiras (...) têm a vaidade de entregar a roupa não somente bem passada e arranjada em ordem, dentro de uma cesta, mas ainda perfumada com flores odoríferas, tais como a rosa de quatro estações (única no Rio de Janeiro), o jasmim e a esponja ...”

b) BARROS, Maria Paes de. *No tempo de dantes*. São Paulo, Paz e Terra, 1998, pp. 29 a 32. (Maria Paes de Barros recorda-se do cotidiano da cidade de São Paulo entre 1865 e 1870.)

“No tempo da nossa narrativa, ainda que já populosa, São Paulo não possuía encanamento de água. Recordar-se-á, porventura, algum velho habitante da cidade, das fontes em que ia buscar a água de beber? Havia-as em diferentes bairros. Uma das mais procuradas era a do

Miguel Carlos, à Rua Florêncio de Abreu, e a célebre fonte do Moriguinho. Havia outra, ao pé de três coqueiros solitários, que brotava na triste Rua Formosa, tão indigna do seu nome. Ali, pela tarde, viam-se numerosos pretos a esperarem sua vez de encher potes e barris. O comendador Barros tinha a sorte de possuir, no seu quintal, uma fonte abundante, cuja água encanada vertia sobre um pequeno tanque. Era o domínio das lavadeiras. Ali, sobre enorme banco, batia-se toda a roupa da casa. Como as demais, também foi esta fonte soterrada no próprio nascedouro. Assim, perdemos as boas biquinhas sem que, no entanto, até hoje ficasse satisfatoriamente solucionado o problema de boa água potável. Fartamo-nos atualmente de água clorada (...), mas resta-nos o consolo de desfrutar imensos progressos nunca então sonhados!”

c) BUENO, Francisco de Assis Vieira. *In*: BRUNO, Ernani Silva. *Memória da cidade de São Paulo*. PMSP, SMC, DPH, 1981, p. 5. (Francisco de Assis Vieira Bueno recorda-se de São Paulo de 1830 e 1840.)

“O abastecimento de água era deficientíssimo, tanto na quantidade como na qualidade. No centro da parte principal da cidade havia somente o chafariz do Largo da Misericórdia, com quatro bicas que nem sempre corriam abundantemente. Dia e noite estava ele, pois, rodeado de gente, na maior parte escravos, cuja vozeria se ouvia já de longe, quando por ali se passava. De noite, a concorrência tornava-se maior, porque era aumentada pela pobreza recolhida.”

d) BRUNO, Ernani da Silva. *História e tradições da cidade de São Paulo*. São Paulo, Editora José Olympio, 1953, p. 1121. (O autor refere-se aos aguadeiros nas primeiras décadas do século XX em São Paulo.)

“... Os aguadeiros, no momento de venderem a água, deixavam um barrilzinho debaixo da torneira da carroça e enquanto ele se enchia lentamente, despejavam outro no interior da casa – trançando a carvão na parede, cada dia, um risco por vasilha fornecida, para cobrança no fim do mês. Alguns italianos foram nessa época substituindo os aguadeiros portugueses.”

e) DIAS, Otávio. *Escassez pode levar à guerra da água*. *Folha de S. Paulo*, 1/10/1995.

“Atualmente, 250 milhões de pessoas distribuídas em 26 países enfrentam falta crônica de recursos hídricos.

O século XX viu guerras causadas por diferenças ideológicas, religiosas e políticas – ou pelo controle de reservas de petróleo. O século XXI poderá ser dominado por conflitos provocados pela escassez de outro líquido: a água.

O grito de alerta foi dado há cerca de dois meses pelo vice-presidente do Banco Mundial, Ismail Serageldin, no relatório *Em direção ao uso sustentável dos recursos hídricos*, publicado em agosto passado nos Estados Unidos.

As guerras do próximo século serão por causa de água – não por causa de petróleo ou política, disse Serageldin. Seu relatório revela fatos e números assustadores.

Hoje, 250 milhões de pessoas, distribuídas em 26 países, já enfrentam escassez crônica de água. Em 30 anos, o número saltará para 3 bilhões em 52 países.

A demanda mundial por água tem dobrado a cada 21 anos. Em 2025, a quantidade de água disponível por pessoa em países do Oriente Médio e do norte da África estará reduzida em 80%.

Dentro de três décadas, 8 bilhões de pessoas habitarão a Terra, concentradas na maioria em grandes cidades. Será necessário produzir mais comida e mais energia, o consumo doméstico e industrial de água aumentará.

Ao mesmo tempo, os recursos hídricos do planeta estão sendo comprometidos pela poluição doméstica, industrial e agrícola, e por desequilíbrios ambientais resultantes de desmatamentos e uso indevido do solo.

Por fim, a disputa entre os três setores que tradicionalmente competem pelo uso de água – agricultura, indústria e consumo doméstico – cresce a cada dia.

O risco de guerras cresce porque a questão das águas se torna internacional. Das 214 grandes bacias hidrográficas do planeta, três quartos são divididos por dois países e um quarto por grupos de três a até dez países.

O Nilo, por exemplo, passa por dez países, entre eles Etiópia, Sudão, Ruanda, Uganda, Quênia e Egito. Já o rio Ganges nasce na cordilheira do Himalaia, no Nepal, atravessa o norte da Índia e termina em Bangladesh.

Outro importante rio do subcontinente indiano, o Indo, é dividido por Paquistão e Índia. O rio Mekong, no sudeste asiático, atravessa o Laos, o Vietnã e a Tailândia.

Desvios de água para projetos de irrigação, construção de hidrelétricas, consumo excessivo dos recursos hídricos ou problemas ambientais como desmatamento e poluição são as principais causas de atrito entre as nações.

(...) Segundo Serageldin, o preço da água canalizada é, em geral, muito baixo. Muitas vezes não chega a cobrir 35% dos custos de suprimento e tratamento.

‘Os consumidores das cidades utilizam grande quantidade de água e precisam pagar mais por isso’, diz. Contraditoriamente, pessoas com menos poder aquisitivo, sem acesso à água encanada, gastam até dez vezes mais para garantir seu abastecimento.

Ele adapta para o assunto o ditado “o barato sai caro: dez semanas de epidemia de cólera causaram US\$ 1 bilhão de prejuízos ao Peru, quantia três vezes maior à investida pelo país em infra-estrutura de água durante toda a década de 1980.”

Módulo 9

Ciências: criança curiosa é criança sabida







12 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas em educação que atuam nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental identifiquem como as Ciências Naturais podem contribuir para a qualidade do ensino e para a construção da cidadania, sentindo-se, dessa forma, encorajados a trabalhar conteúdos da área e desenvolvendo interesse pela busca de informações sobre os diversos conteúdos propostos.



Com este módulo, espera-se que os professores se tornem cada vez mais capazes de:

- comparar diferentes propostas de ensino de Ciências e eleger as mais adequadas;
- priorizar conteúdos relevantes para a formação dos alunos, valorizando os conteúdos de Ciências propostos nos PCN para as séries iniciais do Ensino Fundamental;
- reconhecer o papel do professor na aprendizagem dos alunos em Ciências;
- elaborar propostas inovadoras de trabalho.



- Papel do professor para a aprendizagem da área;
- papel do ensino de Ciências na formação do aluno;
- a atitude investigativa como conteúdo de ensino;
- análise comparativa de diferentes situações didáticas;
- elaboração de atividades significativas.



Programas do catálogo TV Escola – MEC:

- O corpo humano – National Geographic – 18min;
- Alimentos para a saúde – OMS – 9min;
- Pra cárie não tem boquinha não – Brasil – 8min;
- Por que aprender e ensinar Ciências? – 14min – série PCN – Ciências Naturais;
- Ciências – 12min – série Menino, quem foi teu mestre? Brasil;

Programa Ciências – Corpo humano – Projeto TV Escola da Secretaria de Educação de São Paulo (CENP) e produzido pela TV Cultura/SP – 30min.



- ALBERTS, C. C. *Perigo de vida*. São Paulo, Atual, 1989 (Meio Ambiente).
- AMABIS, M. e MARTHO, G. *Biologia dos organismos*. São Paulo, Moderna, 1996 – volume 2.
- BIZZO, Nelió. *Ciências: fácil ou difícil?* São Paulo, Ática, 1998.
- BRANCO, S. M. *Energia e meio ambiente*. São Paulo, Moderna, 1995 (Polêmica).
- MEC/SEED – Cadernos da TV Escola/Conversa de professor – *Ciências* (1996).
- NEIMAN, Z. *Era verde? Ecossistemas brasileiros ameaçados*. São Paulo, Atual, 1989 (Meio Ambiente).
- *Revista Nova Escola*, nº 114, encarte PCN fáceis de ler.
- RODRIGUES, S. *Destruição e equilíbrio: o homem e o ambiente no espaço e no tempo*. São Paulo, Atual, 1989 (Meio Ambiente).



SEQÜÊNCIA 1 (± 3h)

Diferentes abordagens dos conteúdos de Ciências

1. Apresentação de duas situações de sala de aula que favorecem a reflexão sobre o que é feito comumente e novas abordagens, para que os professores identifiquem as aprendizagens realizadas e o tipo de capacidade desenvolvida (Anexo 1):

Observação: nesse momento, aproveita-se a oportunidade para que os professores participantes do módulo assistam a outros filmes que o suposto professor da situação 2 mostraria aos seus alunos, além daquele já visto na situação anterior. Os filmes sugeridos são: Alimentos para a saúde – OMS – 9min e Pra cárie não tem boquinha não – Brasil – 8min – catálogo TV Escola – MEC.

2. Organização dos professores em duplas para comparar as duas situações, analisando em cada uma delas:

- a ação do aluno;
- o significado da aprendizagem;
- a relação estabelecida entre professor e alunos e entre os próprios alunos;
- o espaço para a curiosidade dos alunos por meio do debate;
- o incentivo à atitude investigativa;
- a escolha de filmes segundo os objetivos e os momentos adequados para passá-los, bem como sua utilização como incentivo à discussão;
- a possibilidade de aprofundamento e as capacidades desenvolvidas em cada uma delas.

3. Exibição do filme *Corpo humano*, do projeto TV Escola da Secretaria de Educação de São Paulo, produzido pela TV Cultura/SP – 30min.

Observação: antes da exibição, chamar a atenção dos professores para os aspectos do filme que serão discutidos em seguida:

- as representações espontâneas nas várias faixas etárias;
 - as abordagens dos conteúdos relacionados ao corpo humano como um todo;
 - o papel da escola na construção do conhecimento em Ciências.
- O coordenador poderá alimentar a discussão após a exibição trazendo*

aspectos dos textos: Breve histórico do ensino de Ciências Naturais: fases e tendências dominantes (pp. 19 a 23) e Orientações didáticas – problematização (pp. 117 a 119) e Sistematização de conhecimentos (p. 125) do documento de Ciências Naturais.

Os professores anotam individualmente em seu caderno itens que consideraram importantes na discussão. O coordenador pode auxiliá-los, encorajando-os a escrever bastante para si mesmos, sem a preocupação de erros.

SEQÜÊNCIA 2 (±3h)

Relacionando e investigando conteúdos na área de Ciências

1. Em pequenos grupos discutem:

“Como deve ser a abordagem de ‘ser humano’ e ‘saúde’ no segmento de 1ª a 4ª séries?”. Neste momento, não devem ter a preocupação de fazer anotações.

O coordenador faz registro próprio de itens da discussão que considera importantes para serem retomados ao final da próxima leitura.

2. Os professores fazem leitura compartilhada do documento de Ciências Naturais – Ser humano e saúde (pp. 50 a 54) e discutem os conteúdos desse eixo que são adequados para trabalhar com os alunos de 1º e 2º ciclos. Fazem anotações e, em seguida, comparam com os conteúdos centrais desse eixo propostos nas páginas 75, 76 e 99 a 101, respectivamente para cada ciclo.

Observação: o coordenador poderá alimentar a discussão trazendo aspectos dos textos: Conteúdos de Ciências Naturais para o 1º ciclo (p. 65), Ser humano e saúde (pp. 71 a 76), Conteúdos de Ciências Naturais para o 2º ciclo (p. 86), Ser humano e saúde (pp. 93 a 101), bem como aspectos tratados no documento de Meio ambiente e saúde (pp. 97 a 99, 121 e 122).

3. Cada professor escreve individualmente tudo o que sabe sobre a seguinte questão:

“Como é o processo de respiração e fotossíntese nas plantas durante o dia e à noite?”.

4. Em pequenos grupos, debatem como é a respiração nos animais terrestres e nos aquáticos durante o dia e à noite, observando as trocas gasosas que aí ocorrem e comparando-as com a respiração e a fotossíntese das plantas.

Se houver dúvidas, o coordenador deve ter em mãos algum livro de Biologia utilizado no Ensino Médio, que será pesquisado pelos próprios professores.

5. Quando as dúvidas forem resolvidas, o coordenador propõe a discussão das seguintes questões:

“É importante estudar Ciências para trabalhar com crianças de 1ª a 4ª séries?”, “É mais importante o professor não ter dúvidas e mostrar que sabe tudo aos alunos ou ter atitude investigativa ao tentar resolver suas dúvidas e as dos alunos?”, “Para resolver as dúvidas que aparecem para o próprio professor e para os alunos, que fontes devem ser consultadas?”

Observação: durante a discussão, os professores podem fazer a leitura do documento de Ciências Naturais – Leitura de textos informativos (p. 124) e o coordenador pode incrementar a discussão com os dados dos textos Aprender e ensinar Ciências Naturais no Ensino Fundamental (pp. 31 a 35), Ciências Naturais no 1º ciclo (pp. 61 a 63) e Ciências Naturais no 2º ciclo (pp. 83 e 84) do documento de Ciências Naturais.

SEQÜÊNCIA 3 (±3h)

Contribuições do ensino de Ciências para a formação dos alunos

1. Cada professor anota individualmente conteúdos de Ciências Naturais que considera prioritários no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries.

2. Em pequenos grupos, os professores fazem a leitura individual dos textos Os conteúdos de Ciências Naturais no Ensino Fundamental e blocos temáticos (pp. 41 a 44), anotando suas dúvidas.

3. Discussão coletiva e anotação das dúvidas que permanecem para o grupo todo.

4. Em pequenos grupos, os professores debatem as seguintes questões:

“Qual é o papel de Ciências Naturais na formação do nosso aluno?”
“Em que medida o que estamos trabalhando é coerente com esse papel?”

Observação: conforme o tempo disponível, é aconselhável que essas duas questões sejam discutidas em separado, para que seja mais um momento de tomada de consciência dos professores sobre a coerência do seu trabalho em relação ao que eles mesmos consideram importante. O coordenador faz registro próprio daqueles itens surgidos nessas duas discussões que considera significativos para que possam ser retomados ao final da próxima leitura.

5. Leitura em pequenos grupos: documento de Ciências – Ciências Naturais e cidadania (pp. 23 a 25) e discussão dos Objetivos gerais de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental (pp. 39 e 40), reconhecendo-se entre os objetivos gerais:

- aqueles que sempre foram trabalhados na escola;
- aqueles cujo planejamento anual não prevê tempo para ser desenvolvido, embora conste do trabalho ou das preocupações dos professores;
- aqueles que a escola pode começar a trabalhar.

Observação: tradicionalmente, a discussão dos objetivos antecede a discussão dos conteúdos. Aqui essa ordem está intencionalmente invertida para que a discussão dos objetivos seja menos formal e esteja mais relacionada às ações realizadas pelos professores.

O coordenador poderá ainda alimentar a discussão trazendo aspectos dos textos: Ciências Naturais e tecnologia (pp. 26 a 29) do documento de Ciências Naturais e Aprender a ensinar, construir e

interagir (pp. 50 a 55) e Conteúdos (pp. 73 a 79), ambos do documento de Introdução.

6. Cada professor faz uma síntese em seu caderno sobre a discussão, escrevendo para si mesmo de forma clara os objetivos de Ciências Naturais que podem ser trabalhados com seus alunos.

SEQÜÊNCIA 4 (±3h)

O papel do professor nas situações de ensino e de aprendizagem em Ciências

1. Leitura em pequenos grupos do documento de Ciências Naturais – Aprender e ensinar Ciências Naturais no Ensino Fundamental (pp. 31 a 35), marcando no próprio texto, de forma diferenciada, as referências que faz à ação do aluno e as que faz ao papel do professor.

2. Exibição do filme Por que aprender e ensinar Ciências? – 14min, da série PCN – Ciências Naturais – catálogo TV Escola–MEC.
Observação: antes da exibição, chamar a atenção dos professores para o que será discutido em seguida: “A necessidade de novas abordagens metodológicas em todas as séries do Ensino Fundamental”.

3. Os professores devem, então, buscar na sua experiência situações reais de sala, momentos em que houve aprendizagem muito significativa de algum conteúdo de Ciências, em que sentiram “os olhos dos alunos brilharem”, mesmo que a intenção no momento não fosse trabalhar Ciências. As situações são relatadas aos colegas no grande grupo. A partir dos elementos desenvolvidos no texto lido, analisar as situações relatadas, discutindo-se as causas desses momentos terem sido representativos na experiência com o ensino e a aprendizagem. Buscar, nessas situações, elementos do texto lido.

4. Em pequenos grupos, os professores debatem as seguintes questões:
“O que é uma atividade interessante para o ensino e a aprendizagem de Ciências Naturais?”,
“Que tipo de postura do professor é mais coerente com os objetivos do ensino de Ciências?”;
“Que tipos de espaço podem ser utilizados nas aulas de Ciências?”,
“Como as situações anteriormente relatadas podem ser previstas e planejadas para que ocorram com maior freqüência?”.

5. Cada professor faz anotações em seu caderno.
Observação: em geral, “interessante em Ciências” é referido como o próprio conteúdo. A intenção aqui é que se discuta a atividade de ensino como interessante, ou seja, o papel importante do professor ao introduzir os assuntos, ao relacioná-los com contextos vivenciados pelos alunos, ao propor ações diversificadas (observação, leitura, experimento, estudo de meio) e ao manter o interesse e a curiosidade dos próprios alunos.

6. Os professores assistem ao filme Ciências da série Menino, quem foi teu mestre? – catálogo TV Escola – MEC – Brasil – 12min.

7. Em pequenos grupos, os professores fazem a leitura do documento de Ciências Naturais – Orientações didáticas – Introdução, problematização e busca de informações em fontes variadas (pp. 117 a 125).

8. Cada professor escreve um exemplo de atividade (ou parte dela) focalizando um aspecto que considerou mais relevante e apresenta para seu pequeno grupo, que organiza uma atividade interessante, aproveitando a elaboração individual dos vários aspectos.

9. Cada grupo apresenta sua produção. Após a apresentação, o grupo todo identifica os principais elementos das discussões ocorridas durante o módulo que aparecem em cada uma das atividades.

Observação: o objetivo dessa atividade é que os professores se sintam encorajados e capazes de planejar atividades reais para seu trabalho com alguns dos elementos que foram discutidos, abrindo-se ao mesmo tempo ao debate e à apreciação crítica dos próprios colegas.

Anexo 1

Situação 1

O professor apresenta o assunto Digestão no corpo humano, fazendo na lousa um esquema com os órgãos do tubo digestivo, a função dos dentes, da língua e da saliva e as transformações que ocorrem no estômago e no intestino delgado. Em seguida, os alunos assistem a um filme sobre sistema digestivo.

Coordenador: neste momento aproveita-se a oportunidade para que os professores participantes do módulo assistam a um filme que o suposto professor da situação 1 mostraria aos seus alunos. O filme sugerido é Sistema digestivo, da série O corpo humano – National Geographic (18min) – catálogo TV Escola – MEC. Em seguida é apresentada a outra situação.

Situação 2

O professor propõe que diferentes grupos de alunos desenhem a silhueta de um dos participantes em papel grande no chão. A seguir pergunta: “O que acontece com a comida que você come?”, solicitando que os alunos discutam e desenhem as respostas na silhueta e exponham o trabalho para todos os colegas discutindo-se a seqüência dos eventos da digestão que apareceram nos desenhos. Então, dá algumas informações gerais sobre as transformações dos alimentos. Discute hipóteses sobre como a saliva pode transformar os alimentos na boca e que tipo de hábito pode favorecer o desenvolvimento de cáries. As dúvidas levantadas ao longo do trabalho são sempre encaminhadas para todo o grupo e, quando não resolvidas, encaminhadas para a pesquisa bibliográfica. Durante o processo assistem a filmes sobre alimentos, sistema digestivo e prevenção de cáries.

Módulo 10

A Educação Física é para todos







12 horas



Favorecer a compreensão de professores e especialistas em educação que atuam nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental de que o potencial de aprendizagem dos conteúdos de Educação Física não se manifesta espontaneamente e de que a mediação do professor é condição para que isso ocorra.



Com este módulo, espera-se que os professores se tornem cada vez mais capazes de:

- observar e organizar situações de aprendizagem da cultura corporal, bem como realizar intervenções pedagógicas adequadas;
- identificar conteúdos nas atividades desencadeadas pelos alunos;
- adaptar regras, espaços e materiais;
- favorecer a participação ativa de todos os alunos, especialmente aqueles com maior dificuldade.



- Compreensão do que é a cultura corporal de movimento;
- análise da relação entre as práticas da cultura corporal e o desenvolvimento pessoal dos alunos;
- reflexão sobre as vivências pessoais relacionadas às práticas da cultura corporal;
- localização da preponderância da competição, da cooperação e da recreação em diferentes contextos;
- planejamento de atividades considerando diferentes variáveis didáticas: a organização do tempo, do espaço, dos agrupamentos e dos materiais;
- reflexão sobre o conceito de inclusão.



- PCN – Educação Física do 1º e 2º ciclos;
- PCN – Educação Física do 3º e 4º ciclos;
- aparelho de som, vídeo;
- programa de vídeo da TV Escola, série PCN – Educação Física – Educação Física é para todos.

- manual de jogos e atividades que acompanha o programa de vídeo da TV Escola;
- bolas de tamanhos variados, cordas, giz e materiais variados para enriquecer as atividades práticas elaboradas pelos professores (garrafas plásticas, caixas de papelão etc.).



SEQÜÊNCIA 1 (±2h)

Olhando para a própria experiência

1. O coordenador abre os trabalhos apresentando as expectativas de aprendizagem, os conteúdos do módulo e a explicação da primeira atividade (±20min).

2. Resgate da memória pessoal do professor: remeter-se à infância para lembrar os momentos de cultivo de jogos, brincadeiras, danças, esportes ou lutas, buscando localizar se essas vivências ocorriam no contexto escolar ou fora dele e identificar como eram aprendidas (com professores ou adultos, na rua, com crianças mais velhas, pela TV, se os grupos eram separados por gênero ou não etc.). O coordenador pede aos professores participantes que, individualmente, fechem os olhos e busquem essas lembranças (se possível com uma música suave de fundo) (±10min).

3. Em seguida, cada professor escreve um breve relato contendo as principais lembranças, destacando quais as experiências positivas e negativas: se sentia medo, vergonha, exclusão, prazer, satisfação, nomes das práticas, em que momentos do dia aconteciam... (±20min).

4. Em roda, socializam-se as experiências e o coordenador faz a síntese na lousa, em duas colunas: experiências positivas e negativas (±20min).

5. O coordenador coloca em discussão, em pequenos grupos, os aspectos negativos levantados, solicitando dos professores o seguinte (±20min):

“Imaginem que você é o professor que provocou as más experiências listadas. O que você teria de fazer para não provocá-las mais, criando possibilidades de construção de uma auto-imagem positiva pelos alunos?”

Observação: o coordenador pode apontar aos professores as seguintes considerações:

- o fato de não ser o erro o principal motivo que gera uma auto-imagem negativa, e sim a sensação de incapacidade para conseguir o que é solicitado;
- as características das situações em que as tentativas de acerto se realizam;
- a possibilidade de o professor planejar previamente intervenções para as situações nas quais possa ocorrer, por parte do aluno, negação ou temor em realizar a tarefa proposta: ele pode sugerir formas mais simples de execução e, já na apresentação da atividade, flexibilizar as maneiras de realizá-la – e, à medida que o grupo apresenta sucesso, ir

introduzindo progressivamente regras mais complexas.”

6. Os pequenos grupos socializam suas estratégias com todos os professores (± 30 min).

Observação: o coordenador destaca a importância da preocupação com a inclusão real dos alunos nas atividades de Educação Física – e de estratégias eficazes para tanto –, bem como a importância dessas experiências para a construção da auto-estima e da auto-imagem das crianças.

SEQÜÊNCIA 2 (± 3 h30)

Educação Física e formação dos alunos

1. Leitura do PCN – Educação Física, em pequenos grupos, do item Educação Física: concepção e importância social (pp. 25 a 31) (± 30 min).

2. Discussão, ainda em pequenos grupos, conforme o roteiro abaixo (± 20 min).

- **“Analisar a relação que o texto faz entre Educação Física e cultura, que originou o termo ‘cultura corporal’.**
- **O texto aponta que, entre as produções dessa cultura corporal, algumas se converteram em conteúdos da Educação Física: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Quais dessas estão presentes na cultura da sua região?**
- **O texto Cultura corporal e cidadania sinaliza possibilidades de trabalho e de reflexão sobre valores: quais vocês sentem mais facilidade e mais dificuldade para focar com seus alunos?”**

3. O coordenador orienta os grupos para que realizem a leitura do PCN – Educação Física, item Afetividade e estilo pessoal e Portadores de deficiências físicas (pp. 37 a 41), e os textos do Anexo 1. A tarefa é relacioná-los e listar as vantagens das atividades de Educação Física para o desenvolvimento dos alunos como pessoas e como cidadãos (± 40 min).

4. A turma é dividida em dois grupos para a preparação de um debate a respeito da importância da Educação Física no currículo de 1ª a 4ª séries. O coordenador dá as seguintes orientações (± 20 min):

- os grupos defenderão posições contrárias: um a favor e um contra a garantia de espaço na programação semanal para as aulas de Educação Física no segmento de 1ª a 4ª séries;
- cada um dos grupos deve preparar sua argumentação tendo como critério fundamental a relevância e a utilidade das atividades e dos conteúdos para a formação do aluno – assim, um grupo defenderá a utilidade e a relevância dos conteúdos de Educação Física e o outro argumentará contra isso;
- os aspectos a serem considerados são principalmente: o tempo disponível, a importância das demais áreas, o conhecimento do professor, a existência de materiais, a adequação do espaço físico, as

condições gerais da escola, a disciplina dos alunos para a realização das atividades;

- o critério de participação em cada um dos grupos não depende da concordância “de verdade” com a posição que o grupo defenderá: a questão é reunir bons argumentos para a defesa;
- o bom resultado dessa atividade depende de combinar “argumentos imbatíveis” para que o debate seja realmente polêmico e de bom nível.

5. Realiza-se o debate (± 30 min).

Observação: a finalidade básica dessa atividade é colocar em questão o fato de que, muitas vezes, se defende a importância das atividades de Educação Física no currículo de 1ª a 4ª séries mas não se garante espaço na programação para que essas atividades de fato aconteçam. E, para justificar isso, usa-se toda sorte de argumentos: a inexistência de material apropriado, a inadequação do espaço físico, o fato de as aulas de 5ª a 8ª séries – quando há na escola – ocuparem a maior parte do horário, a não-previsão de professor especialista da área... Assim, é importante que o coordenador faça uma intervenção ao término do debate colocando questões desse tipo e ressaltando que, quando acreditamos verdadeiramente que uma prática é fundamental, fazemos o possível para torná-la viável.

6. O coordenador aponta a importância de os professores lerem/relerem em suas escolas os Objetivos e conteúdos de Educação Física nos PCN – Educação Física (pp. 43 a 53, 63 a 66 e 71 a 76), bem como as Orientações didáticas (pp. 79 a 89) para terem uma visão mais ampla da área e poderem aprofundar algumas questões. Propõe no grupo a leitura somente do item Critérios de organização e seleção dos conteúdos e Blocos de conteúdos dos PCN – Educação Física (pp. 45 e 46), ressaltando que, dentro do amplo universo da cultura corporal, as práticas de jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas são as que se converteram em conteúdos escolares. Em seguida, convida os professores a elegerem uma dessas práticas, dentro do repertório de conhecimentos dos seus alunos e da região, para ser vivenciada no grupo tendo como princípio a inclusão de todos (± 30 min).

7. Todo o grupo dirige-se para um espaço adequado para essa vivência e se responsabiliza pela sua organização em relação ao espaço e às condições necessárias para sua realização (± 30 min).

8. Ao final da atividade, independentemente da escolha feita, o coordenador estimula o grupo a refletir sobre algumas questões didáticas importantes, em se tratando das situações de ensino e de aprendizagem com os alunos: a necessidade de considerar sempre a adequação da atividade à faixa etária, as circunstâncias que podem provocar exclusão (do tipo quem erra sai, quem erra fica envergonhado etc.) no caso de jogos competitivos, a importância de reservar

momentos de pausa para discussão de regras, limites de espaço, cuidado com os materiais etc. (± 10 min).

SEQÜÊNCIA 3 (± 2 h40)

Competição e cooperação

1. O coordenador apresenta e organiza três atividades práticas para serem realizadas no grande grupo, que utilizam um círculo de pessoas como base de sua organização espacial (± 40 min):

- Todos os participantes fazem um grande círculo, de mãos dadas, com a palma da mão direita voltada para o exterior da roda e a palma da mão esquerda voltada para o interior da roda. Pede-se aos participantes que memorizem o companheiro que está imediatamente à sua direita e à sua esquerda. Em seguida, todos soltam as mãos e dirigem-se ao centro da roda, caminhando aleatoriamente em todas as direções, de forma a “misturar” os componentes da roda. Ao sinal do coordenador, todos param no lugar e tentam dar as mãos novamente para os companheiros da direita e da esquerda (mesmo que para isso, seja necessário agachar, estender-se uns sobre os outros). A ordem do círculo original está refeita, porém, enroscada e embaralhada. A tarefa de todos os participantes é retomar a forma circular inicial, sem soltar as mãos.

- Todo o grupo forma um grande círculo, de mãos dadas, e em seguida são escolhidos um “pegador” e um “fugitivo”. O “fugitivo” coloca-se inicialmente no interior do círculo, e o “pegador”, do lado de fora. Ao sinal do coordenador, começa a perseguição. Os componentes do círculo, sem soltar as mãos, buscam dificultar a perseguição, impedindo com o corpo que o “pegador” entre no seu interior, cooperando com o “fugitivo”. Caso isso ocorra, é válido que o “fugitivo” fuja para fora do círculo e a ajuda, neste caso, é tentar impedir que o “pegador” consiga fazer o mesmo. Quando o “fugitivo” é pego, escolhe-se outra dupla para reiniciar a atividade.

- Num grande círculo, propõe-se o jogo de Corre-cotia, no qual um escolhido para “fugitivo” corre em torno do círculo, enquanto todos os participantes cantam uma música. Quando a música acaba, a pessoa do círculo que estiver mais próxima do “fugitivo” sai em sua perseguição, que dura uma volta completa em torno do círculo. Caso seja alcançado antes dessa volta completa, o “fugitivo” transforma-se em “pegador”.

Observação: espera-se que a Atividade I evidencie a necessidade de um trabalho cooperativo dos participantes, que a Atividade III evidencie a ênfase na competição e que a Atividade II mostre que uma atitude cooperativa do grupo em relação ao “fugitivo” o ajuda a competir com o “pegador”. E que em todas as atividades está presente o componente de recreação e divertimento.

2. O coordenador encaminha uma discussão entre os professores sobre as sensações e as reflexões provocadas pela participação nas atividades e sobre os conceitos de recreação, cooperação e competição, ressaltando o caráter relativo de cada um deles. Ou seja, que quase nunca se encontram em forma pura num contexto e,

principalmente, que o caráter mais competitivo ou mais cooperativo se define pela vontade dos participantes ao determinar a ênfase dada à atividade (± 30 min).

3. Tendo em mãos o manual de jogos e atividades que acompanha o programa de vídeo da TV Escola, o coordenador divide os professores em quatro grupos e cada um escolhe uma atividade para ser realizada por todos (± 1 h).

A finalidade básica dessa proposta é a ampliação do repertório de possibilidades de trabalho com conteúdos de Educação Física e a análise das atividades escolhidas tendo como referência os conceitos de recreação, cooperação e competição.

O grupo que comanda a atividade apresenta:

- as principais regras;
- o número de participantes;
- os principais movimentos e habilidades envolvidos;
- o que os alunos aprenderão com a atividade;
- os materiais que serão necessários e como podem ser adaptados, se necessário;
- em que nível os componentes de recreação, cooperação e competição aparecem na atividade escolhida.

4. Após a realização de todas as atividades, o grupo comenta suas sensações e reflexões durante a realização, possíveis alterações nas regras para adequá-las a outras faixas etárias etc. (± 30 min).

SEQÜÊNCIA 4 (± 3 h50)

Compartilhando propostas

1. É feita a apresentação do programa de vídeo da TV Escola, série PCN – Educação Física é para todos (± 20 min).

Antes, o coordenador solicita que os professores anotem, durante a apresentação do programa, os diferentes tipos de movimento que se vão sucedendo nas atividades realizadas pelas crianças. Exemplo: correr, arremessar, rebater, saltar etc. Orienta-os para que fiquem atentos também aos materiais utilizados e ao espaço onde se desenvolve a atividade.

2. Após assistirem ao programa, os professores socializam suas observações sobre os tipos de movimento identificados e o coordenador sistematiza na lousa ou num cartaz, formando uma lista (± 20 min).

3. O coordenador chama a atenção dos professores para as diferentes formas de organização de atividades que aparecem no programa e encaminha uma breve discussão neste sentido, de acordo com as seguintes questões (± 20 min):

- **“Que tipos de organização são utilizados para a realização das atividades? (jogos, atividades em fila, atividades em que os alunos participam com autonomia e de forma mais livre, atividades dirigidas pelo professor, estafetas etc.).**

- **Quais os principais materiais utilizados?**
- **Podemos improvisar alguns materiais?**
- **Existia uma demonstração de prazer dos alunos durante a realização das atividades?**
- **Predominaram atividades em que a maioria estava ativa ou predominaram atividades em que um realizava e os outros esperavam a vez?**
- **Ocorreram situações em que o espaço foi dividido para que mais de uma atividade fosse realizada pelo grupo?”**

4. O coordenador solicita que os professores planejem – sempre que possível em cinco grupos – uma atividade para uma turma mista de alunos. Cada grupo recebe do coordenador um papel sorteado, com a indicação de um tipo de atividade a ser planejada (jogos, esportes, lutas, ginástica ou danças). Os grupos poderão consultar os PCN 3º e 4º ciclos (pp. 67 a 79), como material de apoio, e deverão elaborar e registrar o planejamento, considerando as questões abaixo indicadas (1h30):

- a faixa etária a que se destina;
- o número de alunos que compõe o grupo;
- por que fazer a atividade proposta;
- o que os alunos vão aprender: especificar conceitos, atitudes e procedimentos;
- o que eles já sabem que pode ajudá-los nesta nova aprendizagem;
- o que eles terão de fazer;
- o que será dito a eles, ou seja, como será feita a explicação da tarefa;
- como eles estarão organizados;
- que materiais serão utilizados e que improvisações podem ser feitas para viabilizar a atividade;
- qual o tempo de duração da atividade.

5. Cada grupo apresenta aos demais a atividade planejada e discutem-se as dificuldades enfrentadas, as dúvidas, as necessidades de adequação etc. (±30min).

6. O último grupo a se apresentar deve ser o grupo responsável pela atividade de danças que, em seguida à apresentação, encaminha a atividade planejada com todos os participantes do módulo (±20min).

7. O coordenador recupera as expectativas de aprendizagem do módulo e os principais temas abordados (Conceito de cultura corporal/Cultura corporal e cidadania/Inclusão do aluno/Conceitos de recreação, cooperação e competição/Diversidade de movimentos e

formas de organização/Planejamento de atividades), convidando os professores a fazerem uma avaliação pessoal em seus cadernos colocando as contribuições que o módulo ofereceu para sua prática (± 10 min).

8. Os professores socializam suas avaliações e o coordenador sistematiza, na lousa ou num cartaz, quais foram as principais contribuições do módulo para os professores (± 20 min).

Anexo 1

TEXTO 1

“A área de Educação Física é privilegiada para o trabalho com a dimensão mais educativa da ação pedagógica: são nos momentos de jogo, de competição e de ‘mostrar o quanto se é bom’ que as questões mais íntimas das pessoas – crianças ou não – vêm à tona. O reconhecimento do grupo, ‘o que acham e pensam de mim’, ‘se consegui ou não’, ‘se o meu amigo pode mais do que eu’ são as questões que mais mobilizam crianças e adolescentes. O princípio educativo da inclusão de todos deve permear, portanto, as atividades propostas em Educação Física: é preciso inserir de fato o aluno no grupo durante as atividades, gerando com isso um sentimento de reconhecimento pessoal de competência. As estratégias de inclusão não podem ser forçadas nem artificiais – precisam considerar o ‘quanto o aluno pode’, apontar caminhos para as eventuais dificuldades que encontram e criar condições para que exponham seu estilo pessoal: seu jeito de fazer, sentir e ser”.

(Equipe de elaboradores dos Parâmetros Curriculares Nacionais)

TEXTO 2

“A UNESCO instaurou em 1993 a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI para identificar as tendências da educação nas próximas décadas e, em 1996, divulgou seu relatório conclusivo. O documento – conhecido como Relatório Jacques Delors – foi elaborado por especialistas de vários países e indica, entre outras questões, as aprendizagens que são pilares da educação nas próximas décadas, por serem vias de acesso ao conhecimento e ao convívio social democrático: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.**”

(Referenciais para a Formação de Professores, MEC/1999)

TEXTO 3

“Se queremos que a educação escolar esteja a serviço do desenvolvimento dos alunos como pessoas e como cidadãos, é necessário priorizar na escola os espaços que favoreçam isso. Têm a maior relevância no currículo escolar os momentos em que ocorrem aprendizagens formais e informais que influenciam de algum modo a

imagem que os alunos constroem de si mesmos, as suas representações quanto à opinião que os outros podem ter sobre eles e o seu relacionamento interpessoal. As aulas de Educação Física e tantas outras oportunidades de trabalhar com as questões colocadas pela situação de jogo, competição, colaboração e superação de si mesmo não podem ser, portanto, uma opção para quando dá tempo, para ‘de vez em quando’, para os momentos em que o grupo está exausto de outras atividades: são uma prioridade. A grande tarefa educativa da escola, quando pretende que os alunos exerçam plenamente a cidadania, é criar condições efetivas para o desenvolvimento das suas diferentes capacidades: ser um cidadão ativo é algo que depende de ser uma pessoa confiante de suas possibilidades.”

(Equipe de elaboradores dos Parâmetros Curriculares Nacionais)

TEXTO 4

“O desenvolvimento de diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – só se torna possível por meio do processo de construção e reconstrução de conhecimentos, o que depende de condições de aprendizagem de natureza subjetiva e objetiva. O conhecimento prévio dos alunos, a crença na própria capacidade, a disponibilidade e a curiosidade para aprender, a valorização do conhecimento e o sentimento de pertinência ao grupo de colegas são algumas das condições subjetivas que explicam por que, a partir de um mesmo ensino, há sempre lugar para a construção de diferentes níveis de aprendizagem. Mas a aprendizagem depende, em grande medida, de como o processo educativo se organiza em suas diferentes dimensões, ou seja, de condições mais objetivas.”

(Referenciais para a Formação de Professores, MEC/1999)





Módulo 11

0 grupo classe: seu tempo, seu espaço







16 horas



Criar condições teóricas e práticas para que os professores possam conhecer melhor as orientações didáticas da proposta dos PCN, especialmente no que se refere ao uso do espaço, do tempo e à interação grupal.



Com este módulo, espera-se que os professores se tornem cada vez mais capazes de trabalhar em suas classes considerando a importância da organização do espaço, do tempo e dos agrupamentos de alunos para potencializar a aprendizagem.



- Importância da organização do tempo e do espaço;
- organização do tempo e do espaço da sala de aula;
- organização do trabalho em grupos.



Vídeos da TV Escola:

- programas de vídeo da série Escola em discussão – Quanto tempo o tempo tem, Perdidos no espaço e Viva a diferença;
- programa de vídeo da série PCN – Geografia – A leitura da paisagem;
- programa de vídeo da série PCN na escola/projetos: Esclarecendo idéias, Cadê o bicho, Da escala à maquete e Mão na massa;
- coleção dos PCN de 1^a a 4^a séries;
- caderno para anotações;
- um aparelho de toca-fitas;
- uma fita cassete com música escolhida pelo coordenador.



- COLL, César. *et al. O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1997.
- WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, série Palavra de professor. São Paulo, Ática, 1999.



SEQUÊNCIA 1 (±3h)

Para que serve o tempo escolar?

1. Discutir em pequenos grupos a seguinte questão:

“Para que serve o tempo escolar?”

Após a discussão, cada participante do grupo deve escrever a seguinte frase, completando-a de cinco formas diferentes:

“O tempo da escola serve para.....”.

2. Listar essas conclusões na lousa e discuti-las. Devem permanecer ali até a próxima atividade.

3. Exibir o programa Quanto tempo o tempo tem da série Escola em discussão, parando para discutir os pontos que o coordenador achar necessários ou para responder às dúvidas dos participantes.

Sugestão de discussão:

“O que é tempo de aprendizagem? Será que todos os alunos aprendem no mesmo tempo?”

Será que o tempo de aula é o único horário em que aprendem?”

4. Retornar à frase da lousa e discutir se é necessário acrescentar ou tirar alguma coisa.

5. Registrar no caderno de anotações cinco frases relativas ao uso do tempo na escola.

6. Ler e discutir os PCN, volume Introdução (pp. 102 e 103).

SEQUÊNCIA 2 (±3h)

O tempo de aprender

1. O coordenador coloca uma música suave e diz a todos que fechem os olhos e imaginem algo que já saibam fazer: pode ser qualquer coisa como cozinhar, dirigir carro, bordar, ler, pintar, consertar carro etc. Em seguida, convida-os a pensar como aprenderam, em que situações, quem ensinou, quanto tempo levou, se ainda continuam aprendendo ou se já pararam de aprender essas coisas. É importante que os professores se “entreguem” à atividade para recordar o máximo que conseguirem.

2. Em pequenos grupos, conversa sobre o que os professores lembraram.

3. No grande grupo, discussão do seguinte:

“Existem tempos diferentes de pessoa para pessoa para aprender alguma coisa?”

É possível determinar pelo relógio o tempo que os alunos levam para aprender?

Na sua experiência pessoal como isso se deu?”

4. Leitura do texto Gestão do tempo, apresentação dos conteúdos e organização das atividades (Anexo 1).

5. Exibição dos programas de vídeo nºs 1 e 3, da série PCN na escola – projetos: Esclarecendo idéias e Cadê o bicho.

6. Com base no texto anterior e nos programas assistidos, os professores devem, em dupla, pensar em conteúdos que são melhor abordados por meio de atividades permanentes – porque se pretende desenvolver um procedimento ou atitude que requer freqüência no trabalho – e em conteúdos que são melhor abordados por meio de projetos (Anexo 2).

SEQUÊNCIA 3 (±6h)

Os muitos espaços do espaço

1. Leitura do Anexo 3, que retrata como era ocupado o espaço no século XIX...

2. Discussão de como o espaço é tradicionalmente tratado nas escolas e das diferenças e semelhanças entre a situação atual e a do século passado, descrita no texto lido.

3. Descrição rápida de como é organizado o espaço nas salas de aula dos professores que participam do curso:

- **“Como estão organizadas as carteiras?”**
- **Onde fica a mesa do professor?**
- **As paredes da sala têm murais?**
- **Têm cantos de leitura com livros?”**

Outro tipo de questão que pode ser colocado é sobre a organização do grupo de alunos:

- **“Os alunos sempre estão organizados da mesma maneira ou, conforme a atividade, trabalham individualmente, em duplas, trios ou outros tipos de agrupamento?”**

4. Exibição do programa Perdidos no espaço, da série PCN.

Completar dados

5. Discussão das questões que o programa suscitou e de comentários que os professores queiram fazer a respeito do assunto tratado.

6. Leitura compartilhada e comentada do PCN – Introdução (pp. 96 e 97).

7. Discussão a respeito de onde acontecem aprendizagens do seguinte tipo:

Dirigir um carro (em diferentes ruas e/ou estradas).

Fazer um bolo (em uma cozinha, ou em qualquer lugar que tenha um fogão).

Rogar um pasto (em qualquer pasto do mundo).
(completar com outros exemplos)

Sugestão de lista a ser colocada na lousa para os professores completarem.

Ler

Dar e receber troco
Falar em público
Plantar hortaliças
Medir
Ler e usar mapas
Conhecer ervas medicinais
Dançar
Nadar

Observação: o objetivo básico dessa atividade é refletir sobre o fato de que existem muitos espaços de aprendizagem além do espaço escolar.

8. Elaboração individual de uma lista de cinco coisas que **só** se aprende no espaço escolar.

Com a lista pronta, discutir com os professores o porquê de as coisas listadas só serem aprendidas na escola.

9. Exibição dos programas nºs 4 e 5, da série Projetos – PCN na escola – projetos: Da escola à maquete e Mão na massa.

Durante a exibição, os professores devem fazer uma lista de todos os espaços que aparecem nas atividades apresentadas no programa.

10. Realização da seguinte tarefa:

“Escrever ao lado dos espaços listados o que os alunos estão aprendendo em cada caso”.

11. Discussão em dois grupos – com a turma de professores dividida meio a meio – de argumentos para serem defendidos, em uma suposta reunião de pais, a respeito das seguintes afirmações:

“Quanto mais o aluno conviver com espaços restritos ou organizados sempre da mesma forma, menos ele se dispersa e, conseqüentemente, acaba aprendendo melhor.”

“Quanto mais experiências em espaços diversificados o aluno tiver, mais ele poderá aprender.”

12. Apresentação das argumentações.

Observação: a finalidade principal dessa atividade é reunir todos os argumentos possíveis em relação às formas de ocupação do espaço escolar. A participação em um ou outro grupo não implica concordar “de verdade” com a defesa feita.

13. Leitura do PCN – História (pp. 89 a 95), no qual se discutem maneiras de preparar os alunos para a visita a espaços extra-escolares. O coordenador pode orientar a discussão para que se debata a necessidade de os alunos serem preparados para aprender em outros espaços, pois a questão fundamental não é apenas sair com eles.

14. Exibição do programa de vídeo nº 2 da série PCN – Geografia – A leitura da paisagem.

15. Debate: o importante é que os professores estabeleçam uma relação entre o que leram, o que o programa apresenta e sua prática habitual.

SEQÜÊNCIA 4 (±4h)

“Um por todos, todos por um!”

1. Leitura compartilhada dos PCN – Introdução (pp. 97 a 99).
Essa leitura deve ser feita em voz alta pelo coordenador ou participantes, mas todos devem acompanhar em seus livros: a cada parágrafo o leitor pára e cada um escreve uma palavra-chave em seu caderno de anotações que represente bem o que foi dito. Ao término da leitura, em grupos de cinco, os participantes devem procurar escrever uma frase que sintetize cada parágrafo: as palavras anotadas devem ajudar nessa produção.
2. Socialização de todas as frases e registro na lousa ou num cartaz. Nesse momento, os professores podem fazer comentários a respeito do texto lido.
3. Registro no caderno das cinco frases que cada professor considerou mais significativas.
4. Exibição do programa Viva a diferença, da série Escola em discussão, da TV Escola, para posterior discussão sobre a importância da interação com pessoas diferentes para que se possa aprender mais.
5. Escrita no caderno de uma carta para um amigo, parente próximo ou outra pessoa, dizendo-lhe o quanto você aprendeu por conviver com ele.
6. Realização de um trabalho em grupo:
Possibilidades:
 - fazer uma coletânea de poemas preferidos;
 - pintar um painel;
 - fazer uma dramatização ou jogral;
 - criar e dançar uma coreografia etc.O mais importante nessa atividade é que todos participem com suas contribuições, que o resultado final seja produto de todos, que todos se sintam “autores”.
Ao final, discutir o processo de criação: dificuldades, facilidades, curiosidades.
7. Registro pessoal no caderno de um pequeno texto com o seguinte título:
“O que posso, desde já, melhorar/mudar em minha prática em função de tudo que vivi e aprendi neste módulo.”
8. Socialização das avaliações feitas.
Observação: se houver tempo, pode-se solicitar que os professores escrevam e socializem quais foram os aprendizados mais significativos que conquistaram em todos os módulos, já que este é o último.

Anexo 1

“O tempo – todos nós, professores, o sabemos – é um fator de peso na instituição escolar: é sempre escasso em relação à quantidade de conteúdos fixados no programa, nunca é suficiente para comunicar às crianças tudo o que desejaríamos ensinar-lhes em cada ano escolar. Quando se opta por apresentar os conteúdos em toda sua complexidade e por reconhecer que a aprendizagem avança por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, o problema da distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo: não se trata apenas de aumentar o tempo ou de reduzir os conteúdos, trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático. Para concretizar essa mudança, parece necessário – além de ousar romper com a correspondência linear entre parcelas de conhecimento e parcelas de tempo – cumprir pelo menos com duas condições: manejar com flexibilidade a duração das atividades e viabilizar o retorno aos mesmos conteúdos em diferentes oportunidades, sob diferentes perspectivas. Criar essas condições exige implementar diferentes modalidades organizativas: **projetos, atividades permanentes, seqüências de atividades e atividades independentes.**

- Os **projetos** permitem uma organização muito flexível do tempo: em função de um objetivo que se queira alcançar, um projeto pode ocupar somente uns dias ou desenvolver-se ao longo de vários meses. Os projetos de maior duração oferecem a oportunidade de compartilhar com os alunos o planejamento das tarefas e sua distribuição ao longo do tempo: uma vez fixada a data em que o produto final deve estar pronto, é possível discutir um cronograma retroativo e definir as etapas necessárias, as responsabilidades que cada grupo deve assumir e as datas que terão de ser respeitadas para que o objetivo seja alcançado no prazo previsto.

- As **atividades permanentes** são aquelas que se repetem de forma sistemática e previsível semanal ou quinzenalmente.

- As **seqüências de atividades** permitem ler com os alunos diferentes exemplos de um mesmo gênero e subgênero (poemas, contos de aventuras, contos fantásticos...); diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre um mesmo tema.

É dessa forma que a articulação de diferentes modalidades de organização dos conteúdos torna possível desenvolver situações didáticas que tenham diferentes durações, que podem ser permanentes ou acontecer em determinados períodos, algumas que se sucedem no tempo, outras que se cruzam em uma mesma série ou ciclo.”

Este texto é composto de fragmentos do artigo
É possível ler na escola?, de Délia Lerner
(Revista *Lectura y Vida*, Ano 17 – Março de 1996)

Anexo 2

“Os projetos são situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e um produto final, em que as ações

propostas ao longo do tempo têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar.

Dentre as diferentes formas de organizar o trabalho na escola, os projetos oferecem algumas vantagens didáticas que justificam sua defesa como uma modalidade privilegiada. O fato de um projeto ter como “característica básica objetivos compartilhados por todos os envolvidos em sua realização, que se expressam num produto final em função do qual todos trabalham”, parece ser responsável pelos bons resultados que os projetos têm garantido em muitas práticas escolares, pois favorecem o engajamento e o compromisso dos alunos com o trabalho a ser desenvolvido e com a própria aprendizagem.

Além disso, uma proposta pedagógica que privilegia o trabalho com projetos se justifica por outros princípios que se expressam em necessidades de natureza didática:

- a compreensão do aluno como sujeito da própria aprendizagem;
- a elaboração junto com os alunos de propostas a serem implementadas na classe;
- a construção de algumas certezas compartilhadas e a discussão de muitas incertezas, o que permite maior compreensão da natureza de um empreendimento coletivo e melhor relacionamento entre o grupo;
- a contextualização das propostas de ensino, considerando que a aquisição de conhecimento é sempre mediada pelo modo de aprender dos alunos e pelo modo de ensinar dos professores;
- a máxima aproximação entre “versão escolar” e “versão social” do conhecimento, o que requer o planejamento de situações escolares à semelhança das práticas sociais, com o cuidado de não produzir simplificações ou distorções nos conhecimentos a serem trabalhados;
- o fato de a ação educativa ter de responder ao mesmo tempo a objetivos de ensino e a objetivos de realização do aluno – nem sempre coincidentes.”

Anexo 3

o espaço

“Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e, em seguida, os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala... Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem o trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. Será preciso fazer com que aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos.”

Fonte: Vigiar e Punir
Michel Foucault

FICHA TÉCNICA

Parâmetros em Ação – 1ª a 4ª séries

Coordenação-Geral

Ana Rosa Abreu, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Rosaura A. Soligo.

Elaboração

Aloma Fernandes Carvalho, Ana Rosa Abreu, Antonia Terra de Calazans Fernandes, Caio Martins Costa, Maria Amábile Mansutti, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Teresinha Figueiredo, Neide Nogueira, Rosa Iavelberg, Rosaura A. Soligo, Therezinha Azeredo Rios.



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)