

Projetos didáticos como escolha pedagógica para os anos finais do Ensino Fundamental

Frente Cultura Escrita em Rede

Nós, Iniciativa pela Educação Integral em Territórios Amazônicos

Comunidade Educativa CEDAC

Maio/2023



Material completo disponível em



Equipe da CE CEDAC responsável pela elaboração deste documento:

Diretora-presidente

Tereza Perez

Diretoria executiva

Patrícia Diaz

Ricardo Vilela

Roberta Panico

Revisão e diagramação

Carolina Glycerio

Cristhine Marques

Felipe Seriacopi

Assessoria

Paula Stella

Coordenação

Renata Grinfeld

Gestão

Raquel Porangaba

Equipe de formadores

Celice Oliveira

Maria Oliveira

Mel Kinker

Thais Ciardella

Wesley Lins

Contamos também com a contribuição de formadores que atuaram no projeto em 2022:

Ana Paula Pinheiro

Bergman Pereira

Emanuelle Castro

Nathalia Flores

Agradecemos a todas as pessoas que fizeram parte desta jornada de trocas e de muita aprendizagem, bem como os parceiros da Iniciativa Nós:

Campanha Nacional pelo Direito à Educação

Centro de Referência em Educação Integral

Flacso Brasil

Porticus

Unicef

Escolas que enviaram relatos para compor a compilação deste documento:

EM Daniel Galdino de Souza/ Parnarama - MA

EM Filomeno Cardoso/ Parnarama - MA

UE Professora Maria Dalvina/ Alto Alegre do Pindaré - MA

U.I Domingos Rodrigues Guimarães/ Alto Alegre do Pindaré - MA

U.I Humberto de Campos/ Barra do Corda - MA

EM Professora Felicidade de Matos/ Fernando Falcão - MA

EM Frei Benjamin de Borno/ Grajaú - MA

U.I Manoel Barbosa Dantas/ Jenipapo dos Vieiras - MA

EM Gomes de Castro e EM Maria Adelina/ Lima Campos - MA

UEB Santa Terezinha/ Itapecuru Mirim - MA

UEB Antônio Paulo de Carvalho/ Povoado Tingidor, Itapecuru Mirim - MA

UEB José Carlos Muniz/ Palmeirândia - MA

UEB D. Jaime Câmara/ Santa Quitéria - MA

UEB Noberto Pedrosa/ Santa Quitéria - MA

UEB José Joaquim Batalha/ Povoado Moitas, Arari - MA

EM Higinia Bonilha/ Comunidade Vera Cruz, Maués - AM

EM Antônio dos Reis Moraes/ Tabatinga - AM

EM Cristã do Brasil / Comunidade Vila Alterosa, Santo Antônio do Içá - AM

EM Indígena Kokama Yatry Ikwa/ Comunidade Monte Santo, São Paulo de Olivença - AM

EM Professora Sônia Maria/ São Paulo de Olivença - AM

EM Indígena Frei Fidelis - EJA/ Comunidade Barreirinha (povo Kokama), Tabatinga - AM

EM Indígena Puraki kuara/ Comunidade Arura (etnias Tukano e Nheengatú) / São Gabriel da Cachoeira - AM

EM Indígena Duraka Kapuamu/ São Gabriel da Cachoeira - AM

Coletivo de escolas: EE Emílio Médici, EE Prof.^a Maria de Nazaré Rodrigues da Silva e EE Bom Amigo Manoel Mandi/ Laranjal do Jari - AP

ÍNDICE

1. APRESENTAÇÃO.....	06
2. PRÁTICAS DE LINGUAGEM: NOSSA PORTA DE ENTRADA.....	09
• FUNCIONAMENTO SOCIAL DA LEITURA E DA ESCRITA.....	11
• DESAFIOS COGNITIVOS.....	12
• AMBIENTE ALFABETIZADOR.....	14
3. POR QUE ESCOLHER PROJETOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA?.....	17
• RELAÇÃO COM A BNCC.....	20
• PARTILHAS DOS SABERES PRÉVIOS, PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE E DEFINIÇÃO DO PRODUTO FINAL.....	23
• ENCADEAMENTO DAS ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM - ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA - EM CONTEXTO.....	25
• PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS ESTUDANTES.....	33
• ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS.....	35
4. BIBLIOGRAFIA.....	37
5. ANEXO 1.....	38
6. ANEXO 2.....	38

APRESENTAÇÃO

A Comunidade Educativa CEDAC (CE CEDAC), integrante do Projeto Nós, Iniciativa pela Educação Integral em Territórios Amazônicos, desenvolveu, ao longo de 2021, uma proposta de diagnóstico participativo a fim de identificar as principais demandas educacionais dos municípios participantes¹, localizados nos Estados de Amazonas, Amapá e Maranhão. A iniciativa, coordenada pela Porticus América Latina, conta com diferentes frentes de atuação, desenvolvidas por instituições parceiras - Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Centro de Referência em Educação Integral, CE CEDAC, Flacso Brasil e UNICEF Brasil - e tem o objetivo de ampliar a equidade na educação, especialmente para populações tradicionais que vivem nesses locais.

Este diagnóstico revelou uma demanda comum aos municípios participantes: a fragilidade das competências leitoras e escritoras em estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Essa é uma problemática de dimensão nacional que, embora existente há tempos, se acentuou com a pandemia da covid-19, uma vez que muitas crianças e jovens ficaram afastados da escola e não tiveram recursos suficientes para acompanhar aulas de forma virtual. Assim, a fim de contribuir com o fortalecimento de práticas educativas que potencialmente desenvolvem práticas de linguagem-oralidade, leitura e escrita - a CE CEDAC planejou ações formativas para profissionais de escolas indígenas, quilombolas, do campo e urbanas que atuam como professoras e coordenadoras pedagógicas² nos anos finais do EF.

A proposta contempla três ciclos formativos entre fevereiro de 2022 e junho de 2023. Os dois primeiros, realizados em 2022, tiveram como foco o estudo, o planejamento e a prática de situações didáticas em torno das estratégias de leitura e de escrita, tendo como ponto de partida o trabalho com projetos didáticos. A proposta foi, então, apoiar professoras e coordenadoras pedagógicas na construção de planejamentos desses projetos didáticos com o objetivo de criar sentido para as práticas de linguagem, vinculando-as a cada contexto. Por isso, essa frente de trabalho da Iniciativa Nós foi denominada Cultura Escrita em Rede.

Ao longo do processo formativo, participantes documentaram e compartilharam intervenções em suas escolas, a fim de refletir sobre suas próprias práticas e ampliar as oportunidades de aprendizagens das estudantes. Para o terceiro e último ciclo, ainda não realizado até a elaboração deste documento, o foco está nas estratégias de compartilhamento dessas aprendizagens. Essas trocas, sempre bem-vindas entre profissionais da educação, se revelam especialmente potentes

¹ Em 2021, os municípios participantes da Iniciativa eram:

AM: Alvarães, Barcelos, Benjamin Constant, Eirunepé, Maués, Santa Isabel do Rio Negro, Santo Antônio do Iça, São Gabriel da Cachoeira, São Paulo de Olivença e Tabatinga.

AP: Itaubal, Laranjal do Jari, Macapá, Mazagão e Oiapoque. Em 2023, o estado do AP deixou de participar da frente Cultura Escrita em Rede em função da troca de governo.

MA: Alcântara, Alto Alegre do Pindaré, Anajatuba, Arari, Bacuri, Barra do Corda, Fernando Falcão, Grajaú, Itaipava do Grajaú, Itapecuru Mirim, Jenipapo dos Vieiras, Lima Campos, Magalhães de Almeida, Olinda Nova do Maranhão, Palmeirândia, Parnarama, Porto Rico do Maranhão e Turilândia. Neste estado, houve alteração em 2022: Olinda Nova do Maranhão optou por outras prioridades e entraram Poção de Pedras e Santa Quitéria do Maranhão.

² Por concisão e em respeito à maioria feminina que prevalece na educação, adotamos nos textos deste material o gênero feminino, mas sempre nos referimos a gestoras e gestores, diretoras e diretores, coordenadoras e coordenadores, professoras e professores, alunas e alunos, as e os estudantes.

diante da enorme diversidade de povos, culturas e idiomas existente nos territórios amazônicos. Vale destacar nesse contexto o cuidado notório por parte das educadoras locais de propor projetos com estrutura semelhante, mas que permitissem adequações ao seu contexto, às suas culturas e conhecimentos. É imperioso reconhecer também que essa atuação se dá em meio aos desafios logísticos e de baixa conectividade que impactam o cotidiano das escolas e o trabalho formativo.

"Realizar esse projeto para mim tinha como maior objetivo associar a escrita da língua portuguesa à cultura do nosso povo. Optei por fazer com as turmas de anos finais, pois sabemos a necessidade do domínio da língua portuguesa, sem, obviamente, deixar de lado as nossas raízes. Este projeto [Nós] ampliou meu olhar para que pudesse conciliar as histórias de nosso povo com a necessidade de melhor compreensão da leitura e da escrita da língua portuguesa. A maioria dos nossos alunos têm domínio maior da língua ticuna."

Professora Rosete Alexandre Bruno/ EM Indígena O'i Tchürüne, Tabatinga-AM

Este documento é resultado de muitos e enriquecedores diálogos e trocas que a equipe de formadores facilitou durante os encontros. Ele tem como finalidade trazer princípios e fundamentos que estruturam o trabalho com os projetos didáticos, além de orientações e referências práticas realizadas com estudantes, em diferentes municípios.

A fim de facilitar a leitura e uso deste material, organizamos o referencial da seguinte maneira: iniciamos com uma breve argumentação sobre as práticas de linguagem e a importância de estarem vinculadas aos usos reais e contextualizados que crianças e adolescentes de diferentes comunidades fazem delas. Em seguida, trazemos os fundamentos que nos levaram a escolher a modalidade dos projetos didáticos como forma de organizar os planejamentos propostos. Seguimos então com orientações para a elaboração de um projeto didático, ilustradas pelas belas práticas que foram compartilhadas conosco, pelos participantes das formações.

Além deste documento, organizamos materiais complementares em dois anexos: no Anexo 1, estão todos os materiais utilizados em nossos encontros; no Anexo 2, estão os projetos didáticos selecionados dentre os que recebemos das equipes locais. O uso de QR codes (abaixo) para os anexos visa facilitar o acesso, mas o material também pode ser encontrado na íntegra no site da Comunidade Educativa em <https://comunidadeeducativa.org.br/publicacoes/referencial-nos/>



Anexo 1



Anexo 2

Por fim, agradecemos imensamente a dedicação e o compromisso de todas as pessoas que participaram da Iniciativa Nós. Levamos nossos conhecimentos e recebemos aprendizagens culturais, de saberes ancestrais e tradicionais. Foi uma experiência intensa, cheia de sentidos e significados. Esperamos que possam seguir compartilhando seus saberes, celebrando as diferentes culturas presentes nos territórios amazônicos.

Um forte abraço,

Equipe CE CEDAC - Nós, Iniciativa pela Educação Integral na Amazônia

Sobre os projetos selecionados para este referencial

Os projetos aqui reunidos foram selecionados dentre vários registrados e compartilhados pelos participantes. Depois de lidos e devolvidos aos seus autores com nossas observações e sugestões, alguns foram complementados com informações e detalhes sobre as atividades realizadas com estudantes e sobre os produtos finais elaborados. Alguns critérios foram definidos para apoiar tanto as devolutivas e acompanhamento dos projetos didáticos, como também a seleção incluída no Anexo 1 deste documento:

-  se havia produto final;
-  se as atividades estavam encadeadas (em sequência);
-  o detalhamento das estratégias para o desenvolvimento das práticas de linguagem - oralidade, leitura e escrita - em contexto;
-  a participação ativa de estudantes;
-  o acompanhamento das atividades.

Igualmente, se faz necessário ressaltar que continuamos a receber muitos projetos potentes após o fechamento deste documento. Gostaríamos de agradecer a todas as pessoas que se dedicaram à elaboração desses registros. Esperamos que este documento possa inspirá-las a seguir na luta por uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM: NOSSA PORTA DE ENTRADA

Consideramos as práticas de linguagem - oralidade, leitura e escrita - como direitos de aprendizagem de todo estudante e valorizamos o compromisso da escola com a garantia desse direito.

Tá na Lei!

Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, “educação é um direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família”. Isso implica o direito à alfabetização, que possibilita o exercício pleno da cidadania. A lei nº 14.407/22 complementa o artigo 4º da LDB, ao acrescentar “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.”

A partir de estudos que embasam a concepção construtivista de ensino e de aprendizagem, compreendemos os processos de desenvolvimento dessas competências em uma perspectiva de ensino e de aprendizagem que considera a importância de estudantes vivenciarem propostas contextualizadas e significativas, distanciadas daquelas baseadas em atividades mecânicas de memorização, cópia e treino. A fim de potencializar os avanços nas competências orais, leitoras e escritoras das estudantes, a escola precisa organizar um planejamento que evidencie o uso social dessas práticas de linguagem que, por sua vez, se tornam estruturantes das situações didáticas. Delia Lerner (2002), chama atenção para as intencionalidades nas atividades, aproximando os propósitos sociais e propósitos didáticos, possibilitando que “o aluno possa fazer funcionar o aprendido fora da escola, em situações que já não serão didáticas.” (pág. 35). O desenvolvimento das práticas de linguagem acontece nas experiências cotidianas, nas interações e relações que estudantes constroem nos diferentes ambientes onde circulam.

O desenvolvimento das práticas de linguagem acontece nas experiências cotidianas, nas interações e relações que estudantes constroem nos diferentes ambientes onde circulam.

ATENÇÃO!

Para organizar situações didáticas que potencializam a construção de conhecimento sobre leitura e escrita tomando como referência as práticas de linguagem, a escola deve priorizar em seu planejamento os propósitos reais de comunicação.

Propósitos artificiais de comunicação	Propósitos reais de comunicação
 leitura para avaliar a proficiência leitora;	 leitura para resolver problemas que emergem de um cotidiano rico em interações, como por exemplo: ler um texto informativo sobre um evento que será organizado na escola;
 leituras sem vínculos prévios com o texto, ou seja, sem ter acesso a informações contextuais sobre o texto;	
 leitura para a professora averiguar a	 leitura para fortalecer o vínculo com um

<p>compreensão do sistema alfabético de escrita;</p> <p> leitura para cumprir tarefas/responder perguntas/registrar no livro ou no caderno</p>	<p>tema (ler para conhecer mais sobre um autor ou sobre um assunto)</p> <p> leitura para dividir o que sabe colegas e/ou com a professora (ler para informar, para compartilhar, para encantar);</p> <p> leitura para escrever cada vez melhor.</p>
---	---

A escola é um espaço fundamental para o desenvolvimento de tais competências e, ao dialogar com a cultura local, tem a potência de criar sentido para as aprendizagens e para o desenvolvimento dessas habilidades.

Paula Stella (2022)³ traz três princípios que sustentam o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem e que, portanto, apoiam o planejamento de situações didáticas potentes para a construção de competências leitoras e escritoras:

-  Funcionamento social da leitura e da escrita
-  Desafios cognitivos
-  Ambiente alfabetizador

³ Oficina destinada à equipe interna CE CEDAC, sobre projetos didáticos, ministrada por Paula Stella em março/22.

FUNCIONAMENTO SOCIAL DA LEITURA E DA ESCRITA

Leitura e escrita devem ser propostas na sala de aula de maneira similar ao que ocorre nas práticas sociais. Por isso, não devem ser abordadas de forma desarticulada e fragmentada, mas de forma interdependente e relacionada. Para que estudantes construam competências leitoras e escritoras, é necessário que experimentem situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre o funcionamento social da leitura e da escrita. Faz parte do planejamento docente, portanto, organizar situações que provoquem as estudantes a fazer uso de suas competências orais, leitoras e escritoras para que possam compreender e interagir com o contexto em que vivem.

NA PRÁTICA

Na Unidade Integrada Iolanda Nepomuceno Silva, em Jenipapo dos Vieiras - MA, a professora Vanclei Ferreira Duarte organizou uma sequência de propostas valorizando o funcionamento social da leitura e da escrita: ao mapear com as estudantes as condições que precisavam ser asseguradas para que pudessem ler e escrever melhor, identificaram a necessidade de reativação da biblioteca municipal. Juntos, então, escreveram um manifesto direcionado ao prefeito da cidade. Esse texto resultou de um processo de escrita a partir do planejamento de situações de leitura de outros textos deste gênero e de situações de escrita e de revisão para que pudessem chegar ao produto condizente com o que se esperava dele. Ao se tratar de uma situação de comunicação formal, as estudantes puderam identificar, nas referências lidas, aspectos comuns das escritas de manifestos: um título que resuma o objetivo, o tratamento formal ao destinatário, no caso uma autoridade local, argumentação convincente que motivou o manifesto, local, data e assinatura dos manifestantes.

Portanto, o produto final estava associado tanto aos propósitos didáticos - aprimorar competências leitoras e escritoras - como aos sociais - escrever um manifesto para um destinatário específico, para reivindicar algo. Dessa forma, o planejamento das situações de leitura e de escrita confere sentido à sua realização pelas estudantes. Foi muito importante assegurar que os propósitos de produção estivessem claros e acordados com as estudantes. Nesse processo, o planejamento feito pela professora contemplou e incentivou o protagonismo das estudantes ao possibilitar que decidissem sobre o que e como iriam escrever. Uma vez que, juntos, definiram a necessidade da biblioteca e decidiram que a melhor forma de conseguir isso seria escrevendo um manifesto ao prefeito.



Estudantes conhecendo outros manifestos que serviram de referência para a escrita do que definiram como produto final.

SAIBA MAIS!

A concepção de aprendizagem da leitura e da escrita a partir das práticas sociais de linguagem

Os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem na interação do indivíduo com o mundo que o cerca. Nesse sentido, as atividades propostas em sala de aula devem considerar o contexto histórico e cultural em que a escola está inserida. Partindo de situações reais de leitura e de escrita, o aluno poderá refletir e construir suas hipóteses acerca do sistema de escrita.

Essa é uma construção gradual, que envolve, além da reflexão sobre a língua, o desenvolvimento da autonomia na formação leitora e escritora, bem como a compreensão dos diferentes usos da linguagem em diversos contextos sociais. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita deve estar não apenas inserido em práticas sociais de linguagem significativas e relevantes para as estudantes, mas também permitir que interajam com diferentes tipos de textos e gêneros, troquem ideias, opinem e reflitam criticamente sobre a linguagem e a cultura.

Para saber mais, leia o texto "Ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo que ele não tenha consciência delas", de Telma Weisz.



DESAFIOS COGNITIVOS

Reforçamos aqui o que mencionamos no início deste capítulo: as situações de leitura e escrita propostas devem ser desafiadoras, levando as estudantes a participar, produzir e contribuir de acordo com suas possibilidades. A perspectiva construtivista, embasada nas pesquisas de Jean Piaget (1982), compreende que cada estudante aprende a partir de conflitos internos que desestruturam seus esquemas cognitivos anteriores e é neste conflito que o conhecimento se dá. A partir desta perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1986) focaram seus estudos na aprendizagem da leitura e da escrita, pautando a relevância dos conhecimentos prévios e a importância da participação ativa das estudantes em suas próprias aprendizagens:

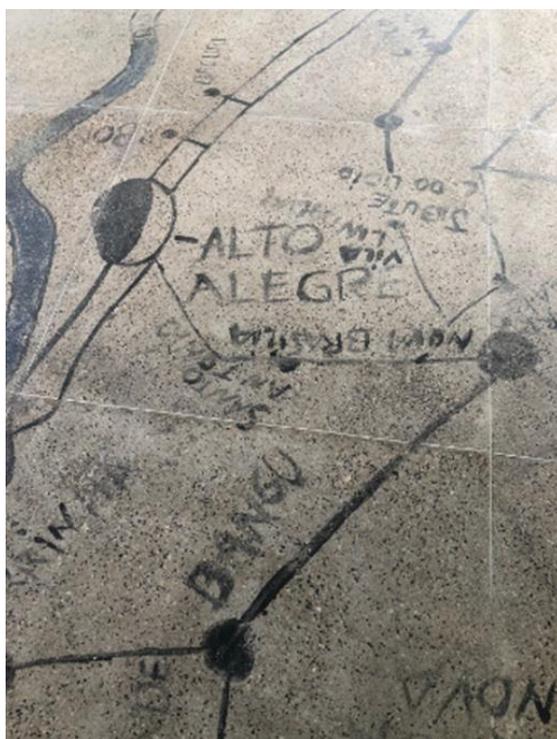
Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... (p.11)

Assim, não podemos idealizar um grupo em que todas as estudantes saibam exatamente a mesma coisa. As salas serão sempre heterogêneas e é necessário planejar atividades que contemplem essa diversidade. Ou seja: o planejamento precisa acolher diferentes níveis de

participação e produção. Crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendem a língua escrita atuando sobre ela, resolvendo problemas como leitoras e escritoras, refletindo sobre a sua ação e sistematizando o que aprendem com a ajuda da professora e das colegas. Isso significa que no planejamento deve constar desafios cognitivos que provoquem e instiguem as estudantes. Atividades como cópias e/ou “encontrar a resposta explícita em um texto” não mobilizam deslocamentos necessários para que avancem em seu processo de construção de conhecimento tanto sobre o sistema de escrita alfabética em si, como das práticas de linguagem.

NA PRÁTICA

Na Casa Familiar Rural⁴, em Alto Alegre do Pindaré- MA, é visível o desafio cognitivo colocado para as estudantes, ao desenharem o **mapa da comunidade no chão da escola**, com nomes dos povoados próximos, de maneira a apoiarem professoras na identificação e cartografia do território. Este exemplo evidencia que as estudantes puderam exercer o papel de quem informa, de quem compartilha seus conhecimentos com seus próprios educadores. Essa valorização dos conhecimentos gera, sem dúvida, um ambiente propício para a ampliação das aprendizagens.



SAIBA MAIS!

Os diferentes níveis de participação e produção das estudantes nos anos finais do EF

O trabalho com atividades voltadas à leitura e escrita pode se dar de forma mais sólida quando as

⁴ A Casa Familiar Rural de Alto Alegre do Pindaré é uma escola que atende estudantes do Ensino Médio. É uma associação que conta com alguns apoios públicos. Assim, sua administração é privada, mas não há cobrança de mensalidades para as estudantes e suas famílias.

estudantes, antes mesmo de estarem alfabetizados, interagem com textos e atividades que envolvem a língua.

Como agentes ativas em seu próprio processo e de aprendizagem, são protagonistas na construção de conhecimento, papel atribuído a eles pela professora, que aposta na capacidade intelectual de seu grupo, entendendo que suas alunas são capazes de formular hipóteses, testá-las e reavaliá-las.

Ao propor desafios, a professora possibilita que, por meio da resolução de problemas, as alunas não só reflitam sobre o sistema de escrita, mas também interajam com as colegas e professoras, numa demonstração de que a construção do conhecimento também pode se dar por meio da troca.

O texto "Dez questões importantes a considerar... - Variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico", de Rosaura Soligo, que aborda este e outros aspectos fundamentais para o planejamento das atividades em sala de aula. Acesse aqui



AMBIENTE ALFABETIZADOR

Para que as estudantes possam atuar como leitoras e escritoras, é necessário que o ambiente onde estão inseridos apresente o universo das práticas de linguagem em seus diversos usos. A maneira como organizam os murais internos e externos, as paredes da escola, a biblioteca de sala/biblioteca da escola e todos os outros espaços revela (ou não), o processo construção de conhecimento e a potência de ampliação do acesso das estudantes e da comunidade escolar às práticas de leitura e de escrita. É na organização deste ambiente alfabetizador que a escola assume seu espaço enquanto polo de produção de conhecimento.

Os materiais selecionados para compor esse espaço devem ser reais, isto é, portadores de textos que circulam socialmente. Para além de disponibilizados, é essencial que estudantes e comunidade aprendam utilizá-los em suas variadas funções sociais. A escola pode, então, organizar situações cotidianas para que a comunidade escolar tenha acesso a jornais e revistas, ambientes de pesquisa digital, um acervo diversificado de livros de literatura, além de espaços que registrem o processo de construção de conhecimento das estudantes (murais, sites/páginas de mídias sociais, cartazes etc.).

É importante que gestoras, professoras, estudantes e outras pessoas da comunidade escolar avaliem periodicamente o ambiente alfabetizador para encaminhar ações que possam aprimorá-lo.

NA PRÁTICA

Na Unidade Integrada Monte Sião, em Jenipapo dos Vieiras - MA, fez estudantes, equipe e comunidade inserirem o idioma Guajajara nos **cartazes da escola**, valorizando os saberes da comunidade e ampliando o conhecimento de gestoras, professoras e estudantes não indígenas.



Cartaz no idioma Guajajara e em Português.

SAIBA MAIS

Como identificar se o ambiente da sua casa é alfabetizador?

No instrumento presente no QR code abaixo, você encontrará diferentes critérios para avaliar se o ambiente escolar está ou não colaborando com o processo de alfabetização e com as atividades de leitura e escrita.

Feito o diagnóstico, você poderá traçar planos de ação que atendam às especificidades da escola em que atua.

*POLO. Curso Alfabetização como foco da gestão educacional, 2022. Disponível em: <https://polo.org.br/gestao-pedagogica/formacao/283/alfabetizacao-como-foco-da-gestao-educacional>
Acesso em 17 mar 2023*



O trabalho com projetos apoia o planejamento de estratégias e situações didáticas de forma a contemplar os contextos locais das escolas, dando sentido às práticas de linguagem. Ou seja, **os propósitos didáticos do projeto se articulam aos propósitos sociais das práticas de linguagem**. Na sequência deste Referencial, essa relação será aprofundada.

POR QUE ESCOLHER PROJETOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA?

O trabalho com projetos didáticos como modalidade organizativa implica em organizar conteúdos, tempos, espaços, materiais e o próprio grupo de forma que as estudantes interajam entre si e com outros atores, dentro e fora da escola, construindo conhecimentos. Nesse processo, está também a construção de conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética, isso porque os projetos didáticos propiciam a aprendizagem simultânea do sistema de escrita alfabética e da linguagem escrita. Os projetos didáticos não são uma modalidade nova. Já foram propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, onde estão definidos como:

[...] situações em que as atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análise linguística se interrelacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam essas diferentes práticas, nas quais faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta, falar para analisar depois etc. (BRASIL, p. 87)

Lerner (2001), além de corroborar e dialogar com esta definição, amplia a proposta de articulação entre as práticas de linguagem ao relacioná-la com seus propósitos didáticos e sociais. Para a autora, projeto didático é uma modalidade organizativa do tem didático que oferece:

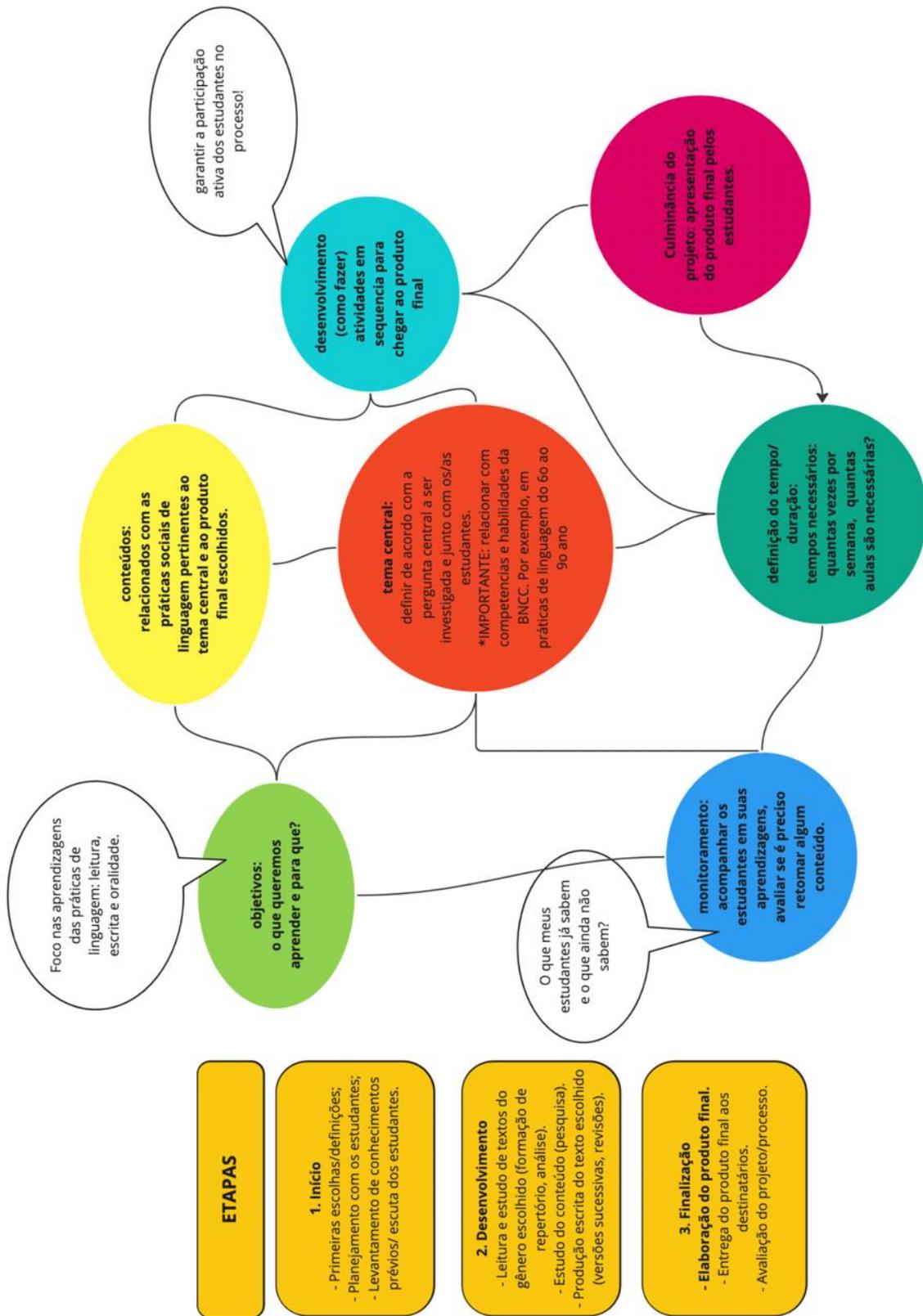
contextos nos quais a leitura ganha sentido e aparece como atividade complexa cujos diversos aspectos se articulam ao se orientar para a realização de um propósito – permitem uma organização muito flexível do tempo: segundo o objetivo que se persiga, um projeto pode ocupar somente uns dias, ou se desenvolver ao longo de vários meses. (p.88)

Em um projeto didático, portanto:

1. *O território é reconhecido como fonte de pesquisa e as estudantes como potenciais pesquisadoras;*
2. *Um tema é proposto pelas professoras e/ou definido pelo grupo como objeto de pesquisa, representando um conhecimento a ser aprofundado por todos;*
3. *Pesquisa-se a fundo este tema, em situações de construção coletiva de conhecimento e com apoio dos objetos de conhecimento de um ou mais componentes curriculares. Para isso, devem ser planejadas situações de leitura, escrita e comunicação oral que, muitas vezes, se relacionam entre si. Esse processo de pesquisa exige a organização de sequências de atividades que buscam aprofundar o conhecimento das estudantes em torno do tema, de maneira a poderem compartilhar também com a comunidade escolar suas aprendizagens;*

4. *Compartilha-se o conhecimento produzido, via construção de um produto final, com destinatárias reais.*

No infográfico abaixo, esse percurso de organização do projeto didático está organizado em etapas articuladas de planejamento. Observe que, além das etapas, estão previstos os elementos que precisam compor este planejamento e que se relacionam entre si:



SAIBA MAIS!

Organizar um projeto didático significa reconhecer estudantes e professoras como protagonistas no processo de construção de conhecimento. Cabe às professoras, parceiras mais experientes, planejar boas situações de pesquisa. Portanto, planejar é preciso!

Acesse o texto em:



Ao longo do planejamento do projeto didático, articulam-se aspectos fundamentais, que precisam ser construídos coletivamente entre a equipe docente e com o apoio da coordenação pedagógica. Este planejamento demanda tempo para o estudo, trocas e aprofundamento que garantam:

-  a relação com a BNCC;
-  partilhas dos saberes prévios, participação da comunidade e definição do produto final;
-  o encadeamento das atividades e estratégias de desenvolvimento das práticas de linguagem - oralidade, leitura e escrita - em contexto;
-  a participação ativa das estudantes;
-  o acompanhamento das aprendizagens das estudantes.

Como envolver mais as professoras na proposta de trabalho com projeto didático?

Primeiro é preciso garantir espaços e tempos para esse planejamento coletivo. Pensando nos anos finais do EF, é possível planejar conteúdos que dialoguem em função de situações-problema, nas quais as estudantes vão precisar de diferentes disciplinas. Por exemplo: um trabalho com mapas, que envolve geografia, precisa da compreensão de distâncias e escalas, o que envolve conteúdos de matemática. Enfim, vale conversar com colegas de diferentes disciplinas para que possam planejar projetos didáticos interdisciplinares.

RELAÇÃO COM A BNCC

Definido o tema, cabe à professora compartilhar com a turma as expectativas de aprendizagens, considerando como documento norteador o currículo nacional/estadual e/ou local.

Na Base Nacional Comum Curricular⁵, por exemplo, os objetos de conhecimento de Língua Portuguesa para os anos finais compreendem o aprofundamento das práticas de linguagem a partir de uma diversidade de gêneros textuais e seus propósitos sociais. Na relação com a temática do projeto didático, a equipe docente, juntamente com a coordenação pedagógica, pode selecionar habilidades descritas na BNCC a fim de colocá-las como horizonte do projeto. Ou seja, as atividades que serão realizadas durante o percurso precisam prever o desenvolvimento de tais habilidades e a sua explicitação às estudantes também os apoia na compreensão do que será aprendido (aspectos centrais para o acompanhamento das aprendizagens). Abaixo, seguem exemplos de habilidades de acordo com os objetos de conhecimento nas três práticas de linguagem:

LEITURA	
Estratégia de leitura: aprender os sentidos globais do texto	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
Efeitos de sentido	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

ESCRITA	
Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação

5 MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

	desse texto e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
Revisão/edição de texto informativo e opinativo	(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à atualidade, a relação entre as diferentes mídias, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta

ORALIDADE

Produção de textos jornalísticos orais	<p>(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fatos e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.</p> <p>(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.</p>
---	--

(BNCC, 2017, pág. 140 e 141)

NA PRÁTICA

ARTICULAÇÃO DO PRODUTO FINAL COM HABILIDADES DA BNCC

No projeto Jornal da escola, desenvolvido na EM Daniel Galdino de Souza, em Parnarama - MA, a proposta foi lançada pela equipe docente, mas rapidamente abraçada pelas estudantes, que se interessaram pela linguagem midiática envolvida na elaboração de um jornal e pela possibilidade de irem a campo coletar as notícias.

Em relação ao aprofundamento da linguagem midiática, encontramos na BNCC duas habilidades:

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc.,

como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

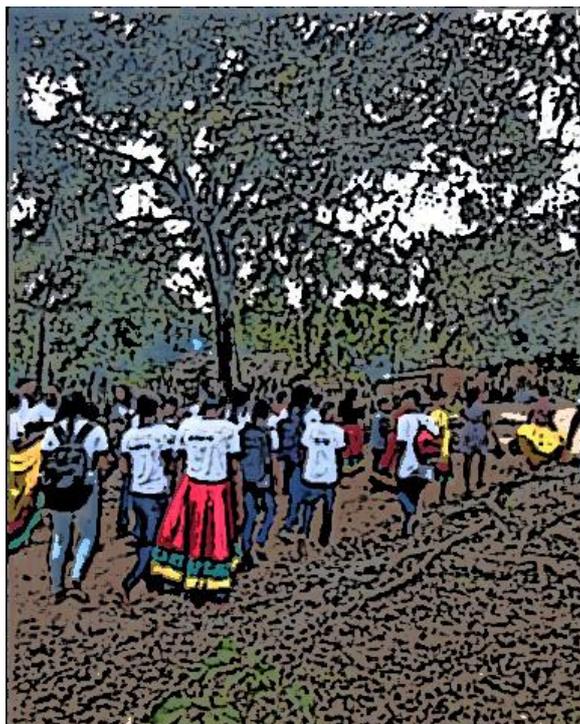
(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta. (págs. 142 e 143)

PARTILHAS DOS SABERES PRÉVIOS, PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE E DEFINIÇÃO DO PRODUTO FINAL

Um projeto didático tem compromisso com a ampliação das aprendizagens das estudantes, de forma a interagir com o território e com a comunidade escolar. Professoras e estudantes podem realizar uma roda de conversa para levantarem o que já sabem sobre o tema, o que gostariam de saber e os possíveis percursos para ampliação do conhecimento. Vale destacar a importância da pergunta como mediadora do processo de pesquisa, a professora como parceiro mais experiente na condução dos caminhos dessa pesquisa e a comunidade como partícipe desse processo de investigação - compartilhando saberes ou mesmo dúvidas, que também podem ampliar as possibilidades de estudo do grupo, fortalecendo o compromisso da escola com a construção de conhecimentos que circulam no território. Esse processo de partilha dos conhecimentos prévios e de definição de quais relações com a comunidade serão estabelecidas apoia a definição de um produto final. Ou seja, de uma produção, com fim social, que sistematize as aprendizagens:

-  o que podemos produzir a partir do que vamos estudar?
-  qual o percurso para essa produção?
-  o que professoras e estudantes precisam saber e fazer para chegar a essa produção?
-  A professora e/ou estudante pode registrar esse percurso de decisões, construindo um mapeamento que apoia todos os envolvidos no conhecimento deste planejamento. Além disso, cria memórias dos acordos coletivos - que podem ser modificados ao longo do caminho. Neste momento é muito importante escutar todas as possibilidades citadas pelas estudantes para que as decisões sejam coletivas. Pode haver, inclusive, uma votação para as ideias que apareceram.

Importante destacar que esse processo de partilha dos saberes prévios, participação da comunidade e definição do produto final estão interligados justamente porque o projeto didático tem vínculo com o contexto local e fim social.



Visita de estudantes da Escola Municipal Filomeno Cardoso à Comunidade Cocalinhos - Parnarama/MA

NA PRÁTICA PRODUTO FINAL

O projeto desenvolvido pela Escola Municipal Daniel Galdino de Souza, em Parnarama/MA, envolveu a investigação sobre os acontecimentos da comunidade, com o objetivo de escrever um jornal que contemplasse o olhar das estudantes para esses eventos. **Projeto Jornal da escola/ Escola Municipal Daniel Galdino de Souza - Parnarama/MA**

A tempestade de areia



A tempestade de areia provocou medo em várias pessoas, pessoas choraram pensaram que ali seria o fim do mundo, foi uma coisa em alta velocidade de poeira as pessoas olhavam para cima e não enxergavam nada, a poeira e o vento eram muito forte, a poeira era tão grande que não podia sair pra fora de casa pois ninguém enxergava nada os olhos enxiam de poeira o tempo estava todo coberto com a mistura de vento e poeira, foi algo que chocou todo mundo e assustou muita gente.

A Tempestade de Areia foi algo que aconteceu em Párol do Genro-MA no dia 16/09/2021, foi algo que ninguém imaginaria que ia acontecer, foi algo que assistiu muitas pessoas do paiol do centro. A tempestade de areia aconteceu por causa dos desmatamento, por causa da tempestade de areia várias pessoas do paiol do centro se prejudicaram, caiu telhados, palmeiras, pé de bananas, pé de manga e pé de caju.

EDIÇÃO: ANA MARIA, ANA NUNES, ANDREIA, FRANCISDALVA
REPORTAGEM: ALUNGS DO 8º ANO A E B.



Entrevistada: Hilária Nonato da Silva Santos

Imagem: Página do Jornal da Escola Daniel Galdino - Parnarama/MA

Pode alterar o produto no meio do processo?

Sim! O importante é manter o foco no objeto do conhecimento e nos objetivos de aprendizagem - **o que você quer que seus estudantes aprendam?**

Por exemplo, neste caso do jornal os objetivos estão relacionados à aproximação aos textos midiáticos, especificamente as notícias. Poderiam pensar em mudar o produto final para outro formato que também comunicasse as notícias coletadas, como áudio (podcast) ou vídeos.

ENCADEAMENTO DAS ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM - ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA - EM CONTEXTO

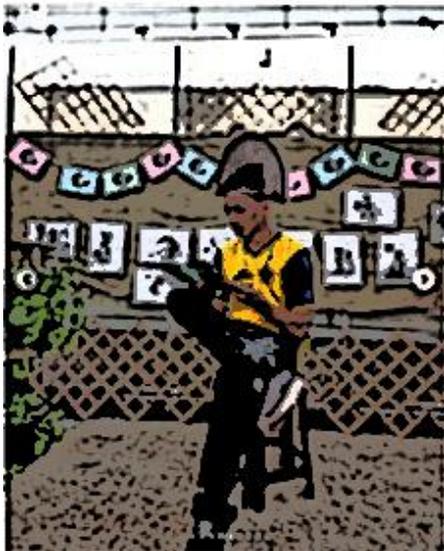
Depois de escutar estudantes e comunidade, a professora precisa tomar algumas decisões:

-  Quanto tempo temos para chegar ao produto final?
-  Há convergência com outro componente curricular? Se sim, qual?
-  Como podemos promover a interdisciplinaridade?

NA PRÁTICA INTERDISCIPLINARIDADE

Os projetos podem integrar diferentes disciplinas e isso pode ser muito bacana! Conversar com outros professores e professoras da equipe pode dar novas ideias e integrar conteúdos que criam mais sentido às aprendizagens.

Por exemplo: em um projeto de Língua Português, da UEB Santa Terezinha, em Itapecuru Mirim- MA, o professor Francisco das Chagas Teixeira Viana conta que desenvolveu o trabalho de literatura de cordel e conversou com o professor de artes, que deu autoria às ilustrações, junto às estudantes.



Leitura do cordel produzido

Meu Lugar



Somos do Sertão
Do povoado Entroncamento
No interior do Maranhão
Onde mora o sentimento.

Cordel produzido por estudantes, junto com a ilustração.

NA PRÁTICA

No município de São Gabriel da Cachoeira-AM, o projeto Manual de Brincadeiras Tradicionais Indígenas Duraka Kapuamu, da EM Indígena Duraka Kapuamu, possibilitou o trabalho interdisciplinar, resgatando tradições das etnias tukano e nheengatu. As professoras da escola se reuniram e optaram por trabalhar as brincadeiras antigas da ilha. Cada disciplina ficou responsável por estruturar suas aulas a partir das brincadeiras resgatadas pela turma: nas aulas de educação física, exercitaram os movimentos; nas de geografia e história, aprenderam mais sobre origem de cada brincadeira; nas aulas de língua portuguesa, realizaram atividades de leitura e escrita para descrever as brincadeiras e ensinar a brincar; e nas de artes, as ilustraram.

<p><i>Sucuri no mato</i></p> <p>1º passo: arrumar as crianças em círculo.</p> <p>2º passo: Escolher 01 para ser a cabeça da sucuri e depois vedar o rosto com um lenço.</p> <p>3º passo: cantar a musiquinha do sucuri, rodando no meio do círculo.</p> <p>4º passo: apontar em uma das crianças dizendo: "É você!! o pedaço do meu rabo!" A criança responde: "-Eu?" - Sim é você!"</p> <p>5º O escolhido vai rastejando do rabo até na cabeça do sucuri e vedar o rosto dela (e).</p> <p>Assim continua até todas participarem.</p>	<p>Sucuri no mato</p> <p>1º passo: arrumar as crianças em círculo</p> <p>2º passo: escolher 01 para ser a cabeça da sucuri e depois vedar o rosto com um lenço.</p> <p>3º passo: cantar a musiquinha da sucuri, rodando no meio do círculo</p> <p>4º passo: apontar uma das crianças dizendo "É você, o pedaço do meu rabo!"</p> <p>A criança pergunta "-Eu?" e a outra responde: "Sim, é você!"</p> <p>5º passo: a criança escolhida vai rastejando do rabo até a cabeça da sucuri e se veda o rosto dela.</p> <p>Assim continua até todas participarem.</p>
---	---

Registro das regras da brincadeira sucuri no mato



Turma brincando de sucuri no mato

Pode repetir o projeto em turmas diferentes?

Sim! É muito importante registrar os processos de cada projeto, que podem ser realizados em diferentes turmas. Não se trata de repetir exatamente o que foi feito com uma turma em outra, mas sim de fazer uso de um planejamento de forma a adequá-lo conforme os diferentes perfis e especificidades de cada turma de estudantes.

Por exemplo: em um projeto de indicação literária, a estrutura pode ser semelhante, mas os livros a serem indicados são selecionados de acordo com as escolhas das estudantes. Também é possível pensar em agrupamentos variados que dependem dos níveis de conhecimento das estudantes que compõem aquela classe.

NA PRÁTICA

Encadeamento das atividades em um projeto

O projeto Recontando Histórias a partir dos Saberes Familiares, desenvolvido na EM Antônio dos Reis Moraes, em Tabatinga-AM evidenciou de maneira detalhada a sequência de atividades desenhada para alcançarem o produto final:

1. *Sensibilização da turma, quando a professora discutiu com as estudantes a ideia inicial e uma proposta de trabalho: as etapas e o produto final.*
2. *Preparação do início do projeto com a realização de uma pesquisa com pessoas da família - especialmente mães, pais e avós - sobre histórias de tradição oral. Para contextualizar essa etapa, a professora utilizou alguns exemplos de histórias que ouvia dos pais, como Mapinguari e Cobra-Grande. As estudantes, então, realizaram em casa este momento de coleta das narrativas.*
3. *Partilha das histórias coletadas com a turma.*
4. *Após terem compartilhado e conversado sobre as histórias, foi proposta uma atividade de registro escrito da história oral coletada.*
5. *Em seguida iniciou-se um processo de revisão dos textos observando questões como: acentuação gráfica, ortografia, pontuação, coerência e coesão.*
6. *Elaboração de ilustrações para os textos já corrigidos.*
7. *Em seguida, utilizando materiais levados para sala pelas estudantes - como caixas de sapato, cola, tesoura, EVA e papéis coloridos - a turma construiu maquetes representando as cenas das histórias que haviam registrado por escrito.*
8. *Preparação para a exposição das maquetes para a escola. Para isso, as estudantes ensaiaram fazendo apresentações para a própria turma da história escolhida por eles tendo a maquete como suporte.*
9. *Exposição para a escola no corredor da escola. Assim, foi possível a apreciação dos colegas de outras turmas.*
10. *Por fim, após as exposições, as estudantes formaram grupos para elaboração de um livro artesanal com as melhores histórias, escolhidas por eles.*



Apresentações das maquetes e das histórias coletadas com as famílias.

Após essas definições, a professora e/ou professoras envolvidas organizam e propõem uma sequência de atividades encadeadas com o objetivo de ampliar o conhecimento do grupo, em direção ao produto final:

“Uma das características do trabalho com projetos didáticos é a necessidade de o professor compartilhar com os seus alunos os propósitos do trabalho desde o início, em função do produto final que irão produzir. Ou seja, desde o começo do projeto os alunos ficam sabendo quais são os propósitos comunicativos do projeto – o que irão produzir, para quem e para quê”. (CEDAC, 2011, p. 36)

O PLANEJAMENTO DE ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVER PRÁTICAS DE LINGUAGEM (LEITURA, ESCRITA E A ORALIDADE).

A partir deste momento, a professora pode, então, planejar as situações de leitura e de escrita que irão apoiar as estudantes a ampliar conhecimento relacionado ao tema, construir o produto final e, nesse processo, alcançar os objetivos de aprendizagem previstos. Ao planejar as estratégias de leitura e de escrita que serão propostas, é fundamental que a professora considere os princípios para o ensino e a aprendizagem das competências leitoras e escritoras, apontados na 1ª parte deste referencial.

Para esse planejamento, a professora pode pensar nas atividades habituais que já costuma fazer com a turma e como pode inseri-las no projeto. Há quatro situações didáticas básicas que compreendem o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita e que, portanto, precisam ser

contempladas no planejamento da professora: leitura pela estudante, leitura pela professora, escrita pela estudante (individual e em grupos) e escrita pela professora.

ATENÇÃO!

Essas situações didáticas são, geralmente, muito utilizadas para o planejamento de aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, entendemos que devem ter uma continuidade nos anos finais, principalmente quando ainda há estudantes que não estão plenamente alfabetizados e precisam avançar em seus conhecimentos sobre as práticas de leitura e escrita.

NA PRÁTICA ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA

No projeto Café literário - conhecendo os escritores regionais, realizado na U.I Domingos Rodrigues Guimarães, em Alto Alegre do Pindaré- MA, as estudantes conheceram a vida e a obra de Cleiton Costa, Reginaldo Reis, Ana Liz e Helena Rego. Puderam ler obras, conversar com os autores e, com a mediação das professoras, compreender a influência do território na escrita de suas obras, além da influência de outros autores em seus processos criativos. Assim, passaram a investigar mais sobre as relações entre autores, mesmo em tempos históricos diferentes. Ao longo do percurso, as estudantes também experimentaram escrever suas próprias narrativas e poemas, inspirados pelas leituras feitas.



Imagem: Estudantes da UI Domingos Rodrigues Guimarães - Alto Alegre do Pindaré/MA

A escola Maria Adelina, em Lima Campos - MA, propôs às estudantes uma saída a campo para entrevistarem quebradeiras de coco e envolveu o grupo na elaboração de roteiros para a entrevista, assim como em leituras prévias em torno da atividade de extração do coco babaçu.



Estudantes da EM Maria Adelina em visita de campo às quebradeiras de coco.

"Foi muito bom ver eles praticando a leitura e a escrita, ver eles se esforçando apesar de terem muita dificuldade na língua portuguesa, pois a língua materna deles é a língua ticuna, mas eles se esforçaram para conseguir elaborar o material, isso é o que marca a vida de um professor, ver o esforço, a dedicação do aluno do projeto." Prof. Miguel Antônio Souza Panaifo, Escola Municipal Indígena Aicüna 1 Tabatinga – AM



Estudantes da Escola Municipal Indígena Aicüna 1 Tabatinga - AM em atividade de produção textual: reescrita dos mitos lidos em aula



Capa do Portfólio, produto final do projeto da Escola Municipal Indígena Aicüna, apresentado para a comunidade

Se o produto final for, por exemplo, um jornal da escola, a professora pode planejar as

primeiras atividades com o objetivo de que as estudantes se aproximem deste gênero - pode propor uma atividade de leitura pela professora, ressaltando algumas características do texto jornalístico (manchete, o que é um fato, uma opinião, o tipo de linguagem, etc.). Uma segunda atividade pode ser dividir a turma em subgrupos para que façam a leitura de notícias diferentes e, em seguida, apresentem a notícia aos demais, destacando os elementos já mencionados pela professora.

Atividades de escrita também potencializam o avanço nas aprendizagens: entrevistas com pessoas da comunidade, com outros professores e/ou com algum funcionário da escola, entre outras. Importante considerar que, para se aproximarem do gênero entrevista, as estudantes precisam antes ler, escutar ou assistir a alguns exemplos de forma a perceber o papel do texto escrito (roteiro, por exemplo) por trás do texto oral. Além disso, podem decidir se irão anotar as respostas ou gravar a entrevista para depois transcrevê-las. Depois das referências, vem dois momentos importantes: o da escrita pelo estudante (por exemplo, de um roteiro) e da revisão, que pode ser um momento coletivo, com troca de ideias e sugestões das estudantes.

Importante ressaltar o papel da revisão textual: neste caso, ao pensar na pessoa que será entrevistada, o grupo terá a oportunidade de adequar as perguntas de acordo com o propósito colocado. Além disso, revisar possibilita corrigir e aprimorar os textos, de forma a introduzir, também um comportamento escritor na rotina das estudantes.

Organizar esse ciclo que articula leitura e escrita a favor da construção de conhecimento sobre o tema em pesquisa e sobre o sistema de escrita alfabética é papel essencial da professora.

NA PRÁTICA

PRÁTICAS DE LINGUAGEM ARTICULADAS À CULTURA LOCAL

Na UEB D. Jaime Câmara, em Santa Quitéria- MA, a turma do 7º ano do ensino fundamental decidiu aprender a história do território para contá-la a partir dos estudos sobre as receitas culinárias.

As atividades planejadas contemplaram o estudo do gênero "receitas" e registros desse processo por meio da produção de histórias em quadrinhos digitais e analógicas.

Produziram questionários, realizaram entrevistas, estudos, visitas de campo, oficinas de produções de quadrinhos, atividades de escritas e reescritas e encontros para elaboração de receitas.





Histórias em quadrinhos - Culinária - Alunas 7º ano.

Acesso ao projeto:



PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS ESTUDANTES

A participação ativa das estudantes nas situações didáticas é condição essencial para que aprendam de forma significativa. Assim, o planejamento deve considerar momentos que possibilitam diferentes interações, permitindo às estudantes se colocarem de forma crítica em relação a um determinado objeto do conhecimento. Por exemplo: trabalhos em grupo no qual haja interações entre pares; assembleias para tomadas de decisões relacionadas ao cotidiano escolar; acordos e consensos que apoiam a convivência diária, saídas a campo e consultas sobre os interesses e demandas das estudantes.

Assim, o protagonismo contempla uma concepção de aprendizagem que difere da clássica cena escolar de transmissão de conhecimento. Nesta concepção, a professora faz a mediação entre o objeto de conhecimento e as estudantes, promovendo diferentes situações de aprendizagem.

Como podemos pensar essa participação ativa das estudantes nos projetos didáticos?

A escuta das estudantes para pensar os planejamentos é fundamental para garantir o protagonismo. Isso pode acontecer em instâncias como assembleias, grêmios ou votações, dentro ou fora de aula,

para que participem das tomadas de decisões.

É importante que a professora explique e informe as etapas e objetivos do projeto, explicitando onde devem chegar e como serão avaliados.

Assim, além de definirem coletivamente um produto final, podem participar de outras decisões que consideram seus interesses nos planejamentos, por exemplo um determinado tipo de música para o trabalho sobre um gênero textual, escolherem quem convidar para uma entrevista que vai aprofundar em determinado assunto, conhecimento... enfim, escutar o que dizem e confiar em suas escolhas. Aliás, outro aspecto importante para garantir o protagonismo é ter altas expectativas em relação às aprendizagens das estudantes, pois isso gera maior autonomia, responsabilidade e consequente criação de sentido.

Para finalizar, outra forma de pensar a participação é a partir da autoavaliação processual, garantindo espaços de reflexão sobre se e como estão aprendendo. Isso certamente ajuda ampliar os argumentos que constroem em torno das suas próprias aprendizagens.

SAIBA MAIS!

Já ouviu falar no termo Pirâmide de Aprendizagem?

É uma das 6 práticas citadas pelo site Nova Escola para promover a participação ativa de estudantes.

"De acordo com a Pirâmide de Aprendizagem, criada pelo psiquiatra William Glasser, quando o aluno participa de atividades nas quais pode debater, argumentar, contra-argumentar, explorar e (re)elaborar suas ideias, ele tem um aprendizado de 70 a 80%. Ao passo que enquanto o estudante apenas lê, escuta e enxerga atinge um aprendizado entre 10 e 50%."

Leia a reportagem completa:



Depoimento

A Profa. Maria da Conceição C. Fermin, que desenvolveu o projeto **Recontando Histórias a partir dos Saberes Familiares** na Escola Municipal Antônio dos Reis Morais, em Tabatinga-AM, relata que

"(...) este projeto serviu para mostrar que podemos sim alcançar uma aprendizagem satisfatória com os nossos alunos, basta colocá-los como protagonistas do conhecimento, considerando sempre seus saberes tradicionais, suas culturas e vivências, pois isso juntado a outros faz com que o aluno cresça intelectualmente".

NA PRÁTICA ESTRATÉGIA DE LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTO

No projeto *A água que bebemos é potável?* realizado na U.I Manoel Barbosa Dantas, em Jenipapo dos Vieiras- MA, as estudantes puderam assistir à aula de um químico que trabalha na estação de tratamento de água e que demonstrou, em laboratório, o processo de tratamento da água até que se torne potável. Fizeram registros de campo e compararam esse processo com o vivenciado na comunidade (extração da água do poço). Concluíram que a maior parte do consumo de água da comunidade é de fonte natural e, portanto, não passa pelo processo de tratamento químico necessário para que se torne potável. Tais atividades evidenciam a participação e protagonismo das estudantes, que haviam questionado sobre a fonte de água de seus territórios.



Estudantes visitam estação de tratamento de água

ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS

Acompanhar as aprendizagens das estudantes é de fundamental importância para que as intervenções didáticas sejam mais assertivas e para que se desenvolvam de forma satisfatória. É preciso planejar diferentes momentos de avaliação e autoavaliação a fim de ajustar o que for necessário no meio do caminho. Este acompanhamento ajuda a garantir o direito de aprendizagem de todas as crianças, adolescentes e jovens.

Na introdução da BNCC, encontramos os seguintes princípios que sugerem práticas que foquem no caráter formativo das avaliações:

construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (pág. 17)

Assim, as equipes gestoras e docentes devem pensar em instrumentos de acompanhamento que permitam a investigação sobre as trajetórias das estudantes, bem como seus progressos e

dificuldades, a fim de realizar intervenções que promovam o desenvolvimento das aprendizagens.

NA PRÁTICA

ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

No planejamento do projeto *Levar a semente da contação de histórias dos clássicos da literatura* - elaborado por um grupo de escolas do município de Laranjal do Jari, no AP – as práticas de acompanhamento e avaliação são consideradas e explicadas:

"A avaliação será um processo formativo e contínuo. É imprescindível enxergar com novos olhos o universo mágico e encantador dos livros em sala de aula e, conseqüentemente, entendendo-se aí toda a prática cotidiana do aluno. A avaliação dos alunos durante o Projeto acontecerá mediante observação dos seguintes aspectos: interatividade, participação compartilhada, trabalho em equipe e o desenvolvimento dos alunos em relação aos avanços do uso da linguagem oral e escrita. Observar o desenvolvimento dos alunos em todas as atividades propostas de acordo com os objetivos".

Aprofunde-se no tema!

Este percurso formativo da Plataforma Polo, disponível de forma virtual e gratuita, traz aspectos e dimensões essenciais para o desenvolvimento das ações avaliativas. A proposta é uma perspectiva que coloca a avaliação como orientadora do processo de ensino e aprendizagem.

Você só precisa se registrar para fazer o curso!

<https://polo.org.br/gestao-pedagogica/formacao/230/acompanhamento-das-aprendizagens>

SAIBA MAIS!

A reportagem *Avaliação formativa: corrigindo rotas para avançar na aprendizagem*, traz elementos relevantes sobre o tema aqui desenvolvido: a necessidade de acompanhar as aprendizagens das estudantes a fim de promover intervenções mais assertivas.

A avaliação formativa contempla uma concepção que considera a heterogeneidade da turma, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem.

A reportagem da Nova Escola entrevista, além de especialistas no tema, professoras que começaram a realizar este tipo de avaliação.

A matéria está disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20862/avaliacao-formativa-corrigindo-rotas-para-avancar-na-aprendizagem>

BIBLIOGRAFIA

Barros, R.M.A. Planejar é preciso. Cadernos da TV Escola - Português, MEC/SEED, 2000 e na coletânea de textos do PROFA, Módulo 1 (M1U10T6) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/colet_m1.pdf Acesso em 11 mar 2023

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em 25 fev 2023.

CEDAC. Formação na Escola. Orientações Gerais: Conceitos de Língua Portuguesa e Artes – São Paulo, SP. 2011. Disponível em <https://comunidadeeducativa.org.br/formacao-na-escola-ciclo-1/> Acesso 12 fev 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed. 2001

MEC. BNCC, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 11 mar 2023

PIAGET, J, O Nascimento da Inteligência na Criança, 4ª edição, Rio de Janeiro, Zahar, 1982

SOLIGO, R. Dez importantes questões a se considerar - variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico. In: Guia de Orientações Metodológicas Gerais - PROFA, SEF-MEC, 2001. Disponível em <http://www.ocesc.org.br/cooperjovem/arquivos/leitura.pdf> Acesso em 18 mar 2023

WEISZ, T. Ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo que ele não tenha consciência delas. IN: O diálogo entre ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática. 1999.

ANEXO 1

Este anexo é uma pasta com todos os materiais utilizados em nossas formações: PPTs, pautas, textos literários, textos teóricos, entre outros.

Esperamos que possam fazer uso destes materiais ao compartilharem seus conhecimentos com professoras e coordenadoras pedagógicas da sua e de outras escolas do território.

Todos os materiais estão acessíveis neste QR code:



ANEXO 2

Neste anexo você encontrará alguns dos projetos didáticos que recebemos. A equipe de formadores da Iniciativa Nós entrou em contato com os autores desses projetos para saberem mais detalhes sobre o que aconteceu. Assim, coletaram informações relevantes e depoimentos sobre seus processos de implementação.

Nossa intenção é que esses projetos possam inspirar os participantes a continuarem realizando e aperfeiçoando o trabalho com projetos didáticos. Esperamos que utilizem esses exemplos para ampliar suas possibilidades de atuação, bem como para compartilhar os conhecimentos sobre os projetos didáticos em seus territórios.

Todos os materiais estão acessíveis neste QR code:



Boas práticas!

Um abraço,

Equipe CE CEDAC

Nós, Iniciativa pela educação integral em territórios amazônicos





nós