

Organizadores

LUIZ CARLOS CERQUINHO DE BRITO

JOSSEANE COSTA E SILVA

VALDEJANE TAVARES KAWADA

GESTÃO DO CONHECIMENTO E TECNOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E DO PROCESSO PEDAGÓGICO – ALFA-GCE

Autores

CLOTLILDE TINOCO SALLES

JOSSEANE COSTA E SILVA

LUIZ CARLOS CERQUINHO DE BRITO

LUIZA MARIA BESSA REBELO

MARCIONÍLIA BESSA DA SILVA

MARIA MARLY DE OLIVEIRA COELHO

NEIZA TEIXEIRA

ROSÂNGELA CASTILHO BARBOSA

VALDEJANE TAVARES KAWADA



**GESTÃO DO CONHECIMENTO
E TECNOLOGIAS PARA O
DESENVOLVIMENTO
CURRICULAR E DO PROCESSO
PEDAGAGÓGICO – ALFA-GCE**

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Henrique dos Santos Pereira

MEMBROS DO CONSELHO EDITORIAL

Antônio Carlos Witkoski

Domingos Sávio Nunes de Lima

Edleno Silva de Moura

Elizabeth Ferreira Cartaxo

Spartaco Astolfi Filho

Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

COMITÊ EDITORIAL EDUA

Louis Marmoz – Université de Versailles

Antônio Cattani – UFRGS

Alfredo Bosi – USP

Arminda Mourão Botelho – Ufam

Spartacus Astolfi – Ufam

Boaventura Sousa Santos – Universidade de Coimbra

Bernard Emery – Université Stendhal-Grenoble 3

Cesar Barreira – UFC

Conceição Almeida – UFRN

Edgard de Assis Carvalho – PUC/SP

Gabriel Conh – USP

Gerusa Ferreira – PUC/SP

José Vicente Tavares – UFRGS

José Paulo Netto – UFRJ

Paulo Emílio – FGV/RJ

Élide Rugai Bastos – Unicamp

Renan Freitas Pinto – Ufam

Renato Ortiz – Unicamp

Rosa Ester Rossini – USP

Renato Tribuzy – Ufam

AUTORES

Luiz Carlos Cerquinho de Brito

Luiza Maria Bessa Rebelo

Valdejane Tavares Kawada

Clotilde Tinoco Salles

Josseane Costa e Silva

Marcionília Bessa da Silva

Neiza Teixeira

Maria Marly de Oliveira Coelho

GESTÃO DO CONHECIMENTO E TECNOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E DO PROCESSO PEDAGÓGICO – ALFA-GCE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

REITOR – Sylvio Mário Puga Ferreira

VICE-REITOR – Jacó Moyses Cohen

EDITOR – Sérgio Augusto Freire de Souza

REVISÃO TÉCNICA – Luiza Maria Bessa Rebelo | Neiza Teixeira

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA – Cefort

CAPA E PROJETO GRÁFICO – Laís Cabral

NORMALIZAÇÃO – Geyse Maria Almeida Costa de Carvalho – CRB (11/973)

G393 Gestão do conhecimento e tecnologias para o desenvolvimento curricular
e do processo pedagógico – Alfa-GCE. / Luiz Carlos Cerquinho de Brito;
Valdejane Tavares Kawada; Josseane Costa e Silva (orgs.). – Manaus: Edua, 2021.

248 p. : il. ; PDF ; 4 MB

ISBN: 978-65-5839-033-6

1. Gestão do conhecimento. 2. Gestão tecnológica. 3. Processo pedagógico.
4. Desenvolvimento curricular I. Brito, Luiz Carlos Cerquinho de.
II. Kawada, Valdejane Tavares. III. Silva, Josseane Costa e IV. Título.

CDD 37.02
CDU 371.214.12

2021

Editora da Universidade Federal do Amazonas

Av. Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, nº 6200 – Coroado I, Manaus/AM
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, centro de Convivência
Fones: (92) 3305-4291 / (92) 3305-4290
E-mail: edua@ufam.edu.br
www.edua.ufam.edu.br

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO CONTEXTUAL E TEMÁTICA	7
---	----------

CAPÍTULO 1 – PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO COMO PERSPECTIVA DE GESTÃO EM REDE DO PROCESSO PEDAGÓGICO ESCOLAR	21
--	-----------

1. Referências legais para o planejamento e a gestão dos sistemas de ensino	24
2. A importância do planejamento estratégico para o sistema educacional: visão sistêmica, participação e construção do conhecimento	32
3. O Ciclo PDCA como ferramenta de gestão e mediação dos processos educacionais	40
4. O planejamento estratégico como referência para a gestão do trabalho curricular e pedagógico	50

Capítulo 2 – A CRIANÇA COMO SUJEITO DA EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: CAMINHOS E POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC	69
---	-----------

1. A criança como sujeito da educação escolar.	71
2. Princípios e desafios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o processo pedagógico e formação da criança . . .	77
3. A estrutura metodológica da BNCC: currículo por competência, habilidades e construção de conhecimentos. . . .	80
4. A educação da criança na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: escolarização da criança de quatro a dez anos de idade.	91

5. A abordagem do campo da linguagem: elementos para a formação da criança leitora e escritora	102
6. Sobre a implementação da BNCC nas redes de ensino e no processo pedagógico.	109

Capítulo 3 – A LINGUAGEM E SEUS CONTEXTOS DE USO NAS PRÁTICAS ESCOLARES125

1. Concepções de linguagem: diferentes olhares	128
2. A linguagem no contexto das práticas socioculturais	137
3. Concepções de leitura: processos cognitivos e sociais envolvidos.	144
4. Importância do planejamento pedagógico para a leitura e escrita	150

CAPÍTULO 4 – PLANEJAMENTO E PROPOSIÇÃO DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA E ESCRITORA155

1. Contexto e condições à efetivação do Planejamento Pedagógico: o planejamento estratégico como método de gestão do currículo e do processo pedagógico.	159
2. A investigação sobre os sujeitos em seu contexto como referência ao Planejamento Pedagógico: conhecendo a realidade para nela intervir	172
3. O Planejamento Pedagógico como atividade inerente à função docente	179
4. Observações sobre as mediações, tecnologias e estratégias para o planejamento pedagógico em tempos de pandemia. . .	190
5. Sequência Didática e sua contribuição para a construção de conhecimentos, formação do sujeito e alinhamento à BNCC.	198
6. Proposição de Sequência Didática	208

APÊNDICE219

INTRODUÇÃO CONTEXTUAL E TEMÁTICA

Este livro resulta dos investimentos conceituais, metodológicos, tecnológicos e de estabelecimento de parcerias institucionais entre a Universidade Federal do Amazonas/Ufam, o Ministério da Educação/MEC e as Redes Públicas de Ensino do Estado do Amazonas, por meio do desenvolvimento do projeto “Gestão do Conhecimento Escolar Alfabetização e Formação para a Cidadania – Alfa-GCE”, coordenado pelo Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino/Cefort. O projeto foi desenvolvido no período de 2019 a 2021, desenvolvendo ações de pesquisa, desenvolvimento de tecnologias, extensão universitária e formação continuada.

O propósito do Projeto Alfa-GCE consistiu no desenvolvimento de sistema de informação, conhecimento, formação continuada e monitoramento interinstitucional acerca da alfabetização e letramento do 1º ao 5º Anos do Ensino Fundamental, visando contribuir com a elevação dos índices de rendimento educacional dos sistemas públicos da educação estadual e municipal do Estado do Amazonas, envolvendo ações formativas e de acompanhamento presencial e a distância de gestores, coordenadores pedagógicos e professores, bem como a assessoria na formulação de políticas e programas educacionais na perspectiva da consolidação das competências e habilidades de leitura, escrita e componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O projeto partiu da constatação de que sem a gestão das informações, do conhecimento e sem processos de formação continuada dos profissionais da educação, os sistemas de ensino e a própria docência tendem ao habitual “modelo pedagógico tradicional”, não conseguindo implementar projetos inovadores que busquem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem na escolarização das crianças, adolescentes e jovens. A este respeito temos evidenciado continuamente a necessidade de investimento na superação das rupturas entre os processos de gestão dos sistemas educacionais com o próprio processo de escolarização, aprendizagem e construção de novos conhecimentos. E, ainda, podemos enfatizar que esta situação não se põe apenas nas redes de Ensino da Educação Básica, mas também nas próprias Universidades, para as quais a gestão do seu próprio conhecimento representa função estratégica e de sobrevivência, na formação dos profissionais, na extensão, na pesquisa, na produção científica, cultural e tecnológica.

Na base do processo metodológico do projeto Alfa-GCE (das atividades de pesquisa, extensão e formação continuada) esteve o trabalho interdisciplinar sobre o “sistema digital Alfa-GCE”, desenvolvido para as ações do projeto, sendo eles: o Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA, o Repositório Temático de Conteúdos Educacionais, o Portal Escola e Cidadania, hospedados no site do Cefort, no endereço eletrônico <http://cefort.ufam.edu.br/portalalfagce/>. O referido sistema foi desenvolvido usando a ferramenta *Open Souce* (software livre) *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Enviroment*), instalado num servidor virtual, no Data Center do CTIC da Ufam.

Os objetivos deste livro se voltam para a constituição das bases conceituais, metodológicas, tecnológicas e pedagógicas, de abordagem da gestão e do processo curricular e pedagógico, sendo elas os pilares dos três cursos de formação continuada elaborados e desenvolvidos no âmbito do projeto “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania”.

As referências conceituais e metodológicas constituídas neste livro fazem face às diversas mediações, instrumentos, orientações, mecanismos de acompanhamento, elaborados e utilizados nos três cursos realizados no decorrer do ano de 2019 e 2020. O Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA, disposto no sistema Alfa-GCE é o campo de organização dessas referências, do processo real do processo formativo, das orientações, interações e acompanhamento dos cursistas, gestores, coordenadores e professores participantes dos cursos.

Para o desenvolvimento da formação continuada, foi elaborado o Programa de Formação Alfa-GCE: cursos integrados em rede gestão do conhecimento e desenvolvimento curricular, consistindo na especificação dos três cursos, a saber: Curso 1 – Planejamento Estratégico e Desenvolvimento Curricular – 40 h (para gestores, coordenadores pedagógicos e técnicos); Curso 2 – Planejamento e Desenvolvimento Curricular na Escola – 60 h. (para Gestores, Coordenadores Pedagógicos, Diretores de Escolas e Técnicos); Curso 3 - Gestão do Processo Pedagógico e Curricular para a Formação da Criança Leitora e Escritora – 60 h (para gestores, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas, professores e técnicos).

Os três cursos indicados acima foram desenvolvidos numa perspectiva de integração dos agentes que atuam em instâncias diferentes nas Redes de Ensino, os Gestores (Secretários e Diretores), os Coordenadores Pedagógicos e os Professores. Os dois primeiros cursos foram desenvolvidos nas modalidades presenciais, com acompanhamento mediado pelo AVA, e o terceiro curso foi desenvolvido integralmente a distância, em razão da suspensão das atividades presenciais pelos problemas de saúde causados pela pandemia da Covid-19.

O desenvolvimento do terceiro curso resultou de diversos investimentos da equipe de trabalho do projeto, devido as adversidades postas pela grave situação da pandemia, sendo canceladas formalmente as atividades agendadas, especialmente as presenciais, tanto da Universidade quanto das Redes de Ensino.

Os inúmeros desafios impostos pela eclosão da pandemia da Covid-19, em fevereiro de 2020, demandaram a busca de soluções a curto, médio e longo prazos, nos mais diversos campos da vida humana. Na área de educação, como em todos os demais setores da sociedade, houve a necessidade de se buscar alternativas, traçar novos planos estratégicos para que a escola continuasse cumprindo sua função social como formadora de crianças, jovens e adultos para o exercício pleno da cidadania. Nesse bojo, encontrava-se em curso o programa de formação continuada denominado “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania (Alfa-GCE)”, que estava sendo implementado sob a responsabilidade do Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino – Cefort/Ufam.

Naquele momento, as providências estavam sendo tomadas para que tivesse início – no formato presencial – o terceiro curso que integrava o referido projeto, cujo público-alvo eram os secretários de educação, diretores de escolas, coordenadores e professores das Redes de Ensino Estadual e Municipais do Estado do Amazonas. A partir de então, a equipe se viu instada a replanejar as etapas presenciais pensadas anteriormente, por meio de um trabalho engenhoso baseado no uso intensivo da plataforma *Moodle*, a fim de atender às novas exigências de saúde pública requeridas pela pandemia e de cumprir a tarefa da formação continuada que vinha sendo desenvolvida até aquele momento. Além das atividades serem na modalidade remota, houve a rearticulação da equipe no processo de construção e reconstrução coletiva do que e do como fazer para que o referido projeto pudesse seguir seu curso de ação.

Ao replanejar a formação continuada do projeto Alfa-GCE, tivemos a oportunidade de compartilhar e discutir sobre a vasta legislação educacional brasileira que, por décadas, foi construindo o alicerce para garantir a formação dos estudantes como um direito inalienável da efetivação da cidadania. Ao mesmo tempo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, LDB, 1996), vem se consolidando o direito dos profissionais

da Educação Básica à formação inicial e continuada de qualidade, conforme prescreve o artigo 62 e seus §1º e 2º, especificamente.

No replanejamento e refinamento do curso foi possível efetivar estudos de aprofundamento do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente da área da linguagem, da alfabetização e das orientações na perspectiva da formação da criança leitora e escritora. Na área da linguagem do referido documento está assegurado que os aprendizes precisam adquirir competências e habilidades para utilizar diferentes linguagens, seja verbal (oral e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como artística, matemática e científica para compartilhar conhecimentos, informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos socioculturais e digitais. Também nos referimos ao documento normativo da Política Nacional de Alfabetização (PNE, BRASIL, 2019), que estabelece componentes essenciais da alfabetização inicial.

Agendado para iniciar em março de 2020, com a programação voltada para assessorar as redes de ensino nas jornadas pedagógicas, o Curso 3, “Gestão do Processo Pedagógico e Curricular para a Formação da Criança Leitora e Escritora”, iniciou em setembro de 2020, não contando com os destinatários preferenciais, os professores. O curso teve como público os coordenadores pedagógicos e professores que já tinham participado do curso anterior, concluído em dezembro de 2019.

No período de setembro a dezembro de 2020 ocorreu o citado Curso 3 do projeto “Alfa-GCE”, desenvolvido integralmente na modalidade a distância, tendo por mediação principal a produção e realização de seis videoconferências, com dinâmicas pedagógicas participativas a distância, envolvendo a abordagem da situação contextual das escolas dos municípios do Estado do Amazonas em face à situação da pandemia da Covid-19.

Duas situações merecem destaques na realização do Curso 3 na modalidade a distância. A primeira situação é o intenso investimento no trabalho remoto e na elaboração de novas mediações

didáticas, bem como a especificação e integração de diversas tecnologias digitais, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem do projeto Alfa-GCE, o aplicativo de videoconferência e comunicação *Google Meet*, o aplicativo *WhatsApp*, *Google Drive*. A segunda situação diz respeito à necessidade de tratamento e diálogo sobre as dificuldades, iniciativas e alternativas das redes de ensino quanto aos planejamentos estratégicos de retomada e funcionamento do processo de escolarização, a distância, híbrido e presencial, durante e após a pandemia da Covid-19..

Os três cursos foram estruturados a partir de categorias de abordagem dos conhecimentos, metodologias e mediações didáticas e tecnológicas, conceituadas, contextualizadas e aplicadas em situações do processo pedagógico. Tais estruturas contemplam os seguintes eixos estruturantes da metodologia de formação continuada desenvolvida no Cefort e no projeto Alfa-GCE:

- 1) Investimento metodológico na gestão do sistema de ensino, no planejamento estratégico (utilizando a ferramenta PDCA), focado no processo curricular e pedagógico;
- 2) Abordagem pedagógica, investigativa e propositiva acerca da Base Nacional Comum Curricular/BNCC especialmente no processo pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- 3) Abordagem no planejamento pedagógico da aprendizagem, considerando a elaboração e desenvolvimento de planos/projetos, em serviço, nas escolas;
- 4) Investimento contínuo nas tecnologias digitais de informação e comunicação como referência à inclusão e formação tecnológica dos profissionais da educação.

A proposta metodológica de formação continuada do Cefort/Ufam busca uma articulação orgânica entre as referências conceituais e tecnológicos com as situações vivenciadas no processo pedagógico, do “chão da escola”, por meio do exercício metodológico

de investigação, proposição e desenvolvimento de experiências formativas “em serviço”.

A estrutura geral da sequência metodológica para a formação continuada, criada no âmbito do Cefort e refinada no desenvolvimento do projeto Alfa-GCE, tem como referência o campo específico de atuação dos cursistas, incidindo no processo formativo em serviço. Tal referência envolve os problemas e situações reais, as quais implicam a compreensão da realidade e o investimento nas possibilidades do trabalho institucional da escola: de favorecer a qualidade da aprendizagem e da formação da criança, por meio da elaboração de projetos, planos, sequência e dinâmicas de ensino, aprendizagem e acompanhamento das Redes, Unidades de Ensino e prática pedagógica.

Compreendida numa dinâmica em espiral construtivista, as estruturas, a seguir, constituem especificações conceituais, metodológicas e instrumentais de orientação para a abordagem conceitual, metodológica e de dinâmica pedagógica de formação, nos seguintes momentos: 1) Fundamentação – conceitos e temáticas-chave; 2) Investigação – compreensão da realidade e formulação de indicadores; 3) Elaboração fundamentada de planos, projeto de aprendizagem, sequências didáticas, dinâmicas de aprendizagem; 4) Acompanhamento na execução de planos, projetos educacionais; 5) Sistematização de registro e documentação pedagógica – atividade transversal desde o início e conclusiva; 6) Socialização da experiência formativa e da produção.

Para a formação integrada dos profissionais de diferentes funções e níveis de atuação, foi necessário o investimento em dois grandes campos de fundamentação conceitual. O primeiro, relacionado à perspectiva de gestão, de planejamento estratégico dos sistemas, como campo ampliado de funções, das especificações de atuação nas Secretarias de Educação, nas escolas e na prática pedagógica propriamente dita. O segundo campo, de fundamentação, se refere ao processo curricular e pedagógico propriamente dito, concernente à dinâmica do processo de ensino, aprendizagem, planejamento

pedagógico, desenvolvimento e documentação sobre atividades pedagógicas realizadas.

A adjetivação da gestão educacional, na perspectiva da gestão do conhecimento e do planejamento estratégico voltado para o processo curricular e pedagógico, se converteu na estrutura conceitual chave para fundamentar e orientar os investimentos metodológicos no projeto e nos cursos de formação continuada.

A gestão do conhecimento constitui-se num importante fator para o desenvolvimento das instituições, da qualidade das práticas profissionais, principalmente na sociedade da informação e de tecnologias avançadas em que vivemos. Todavia, mesmo que tenhamos disponibilidade de informações, como a rede mundial de computadores, ainda são muitas as dificuldades de partilha, de colaboração, de agenciamento coletivo sobre as informações e conhecimentos diretamente relacionados às realidades das redes de ensino público.

Nessa perspectiva, Llarena et al. (2015) assinala que no processo educacional contemporâneo, a Gestão do Conhecimento (GC) é considerada imprescindível para otimizar o tempo, o espaço e os recursos; estabelecimento da cultura de aquisição e compartilhamento por meio de processos de mediação; aproveitamento dos capitais intelectuais e interatividade dos recursos humanos; melhor qualidade, eficiência e dedicação educacionais; mais entendimento dos processos informacionais, para a tomada de decisões, com vista a melhores resultados educativos.

Para Rocha Neto e Nehme (2012), a GC relaciona-se com a aprendizagem organizacional à medida em que o compartilhamento e a geração de conhecimentos novos envolvam mudanças nas formas de olhar a realidade, nos métodos de trabalho e no aperfeiçoamento de práticas adotadas. O conhecimento é resultado de contínua aprendizagem. A aprendizagem resulta de um processo de reelaboração construtiva e socialmente compartilhada. Ela não possui caráter único, dada a multiplicidade de interpretações subjetivas dos aprendizes, o que ratifica a proposta de Senge (1990), ao

assinalar que o processo de aprendizagem organizacional envolve o pensamento sistêmico, a perspectiva das redes de compartilhamento e o pensamento complexo.

O pensamento complexo anula a certeza e a verdade absoluta e, como consequência, descarta teorias dogmáticas. Os princípios elencados levam a apreender que as ações humanas não podem ser analisadas linearmente, pois existem efeitos gerados por pequenos atos, os quais podem desencadear outras ações, dificultando qualquer tipo de previsibilidade. A própria situação da pandemia da Covid-19 é fator que evidencia a complexidade da realidade, exigindo novas dinâmicas de pensar, ler a realidade e agir na superação dos obstáculos postos na vida social, na atuação da escola na formação dos sujeitos. Essa visão pressupõe, ainda, uma atitude ética de muito respeito a todos os elementos que formam sua estrutura. Trata-se de uma visão ecológica, sob o ponto de vista de que os sistemas são formados com base em uma interligação de fatores e dependências (REBELO, 2004).

Outra referência adotada na fundamentação do desenvolvimento do projeto se refere à perspectiva da “inteligência coletiva”, conforme cunhada por Pierre Levy, como aquela inteligência que já está posta por meio da rede mundial de computadores e do intercâmbio generalizado de informações, conhecimentos e interações humanas. Mas, principalmente, como aquela inteligência que se efetiva pela contribuição de todos os sujeitos envolvidos em rede. Isso significa o reconhecimento de que a inteligência está em toda parte (Lévy, 1994). É nesta base que se assenta a constituição de uma rede de informação, conhecimento e formação continuada, compartilhada por um “coletivo inteligente”, fomentando o compartilhamento, a corresponsabilidade dos agentes institucionais, no desenvolvimento metodológico, no acompanhamento e agenciamentos durante o processo formativo.

Considerando as palavras de Lévy (1994), e tendo a região amazônica como campo de ação, interação e agenciamento para a intervenção política e pedagógica, enfatizando a sua extensão e

complexidade geográfica, justifica-se a necessidade de constituição dos processos mediados por tecnologias de informação e comunicação, tanto no âmbito da formação dos atores dos processos educacionais formais quanto no acompanhamento das aprendizagens. Para isso, se faz necessário a ampliação das condições de acesso à internet, com condição de inclusão social e digital.

O campo de fundamentação mais específico do livro se volta para a abordagem do processo pedagógico, considerado como o campo de atuação dos professores. A base conceitual do campo da organização do trabalho docente, do ensino e da aprendizagem é alinhavada desde o primeiro capítulo, caminhando em especificações acerca da gestão, do currículo, da formação da criança leitora e escritora, do planejamento e proposição de sequência didática.

Com base na perspectiva construtivista (Piaget, Becker), alinham-se autores, trazendo a perspectiva do planejamento e processo pedagógico-em-participação (Julia Formosinho); abordagem das mediações audiovisuais e sua inserção na educação (Izabel Oorino); conceito de criatividade e suas possibilidades no campo da aprendizagem (Fayga Ostrower); abordagem da sequência didática por Zaballa e abordagem específica para organização pedagógica do trabalho com a leitura e escrita, por Dolz, Noverraz, Schneuwly.

O livro está dividido em quatro capítulos integrados, focados na construção da temática e do processo metodológico e tecnológico da formação continuada de professores em Rede, abordando a gestão e o desenvolvimento do currículo e do processo pedagógico escolar, concluindo com a proposição de uma sequência didática intitulada “Bastião e Mundica: o trabalho com diferentes linguagens na perspectiva interdisciplinar, para a construção do conhecimento pela criança”. Esta sequência didática foi elaborada de modo dialógico com o professor, mas abordando o processo de ensino, as atividades, o acompanhamento pedagógico, considerando, ainda, as possibilidades das atividades em encontros presenciais ou a distância. O eixo da sequência didática proposta se refere à grande área da linguagem, envolvendo a leitura, a escrita, o audiovisual,

a produção textual, por meio da abordagem interdisciplinar dos Componentes Curriculares.

Para as crianças do tempo presente não basta mais a transmissão de conteúdos, posto que estes se modificam a cada dia, exigindo novos estilos cognitivos, novos processos de aprendizagem, novas mobilizações dos aprendizes. Exige, enfim, a realização das premissas defendidas há mais de cinquenta anos, quanto ao protagonismo e a mobilização efetiva do sujeito para a aprendizagem e ao autoinvestimento formativo. A sociedade atual, no mosaico diferenciado de culturas, práticas sociais e perfis psicológicos, requer sujeitos ativos, cujas aprendizagens não se restringem mais à memorização de informações fragmentadas, requerendo dos sujeitos individuais novas habilidades e competências para a leitura, interpretação e participação na vida social, cultural, tecnológica, tecida nos níveis global, nacional e local.

Os capítulos e seus conteúdos específicos são os seguintes:

O primeiro capítulo, “Planejamento Estratégico como Perspectiva de Gestão em Rede do Processo Pedagógico Escolar”, trata das bases conceituais e metodológicas de orientação para o planejamento articulado nas Redes de Ensino, partindo de uma concepção do trabalho em rede de colaboração. Explicita a dinâmica do planejamento estratégico, utilizando a ferramenta PDCA na investigação e proposição de plano para a gestão curricular e pedagógica.

O segundo capítulo, “A Criança como Sujeito da Educação e o Desenvolvimento Curricular: caminhos e possibilidades de efetivação da Base Nacional Comum Curricular”, trata de explicitar as bases curriculares orientadoras da organização do trabalho escolar, da implementação dos currículos e orientação do processo pedagógico. A partir da explicação da dinâmica da Base Nacional Comum Curricular, apresenta aspectos necessários para a transposição da BNCC para a organização do processo pedagógico de formação da criança, saltitando para a área da linguagem e a formação da criança leitora e escritora.

O terceiro capítulo, “A Linguagem e seus Contextos de uso nas Práticas Escolares”, tem por objetivo geral aprofundar conhecimentos científicos sobre as ricas e dinâmicas relações entre linguagem – alfabetização – leitura e escrita, visando o letramento como pilar fundamental do processo de desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à formação da criança leitora e escritora. Aborda as concepções de linguagem, leitura, escrita, formação do sujeito leitor e escritor dentro e fora da escola.

O quarto capítulo, “Planejamento e Proposição Didática Interdisciplinar para a Formação da Criança Leitora e Escritora”, se constitui no ponto de chegada dos cursos de Formação Continuada desenvolvidos no âmbito do Projeto “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania – Alfa-GCE”, arregimentando os fundamentos tratados nos capítulos anteriores e propondo abordagens, reflexões e proposições relativas ao Planejamento Pedagógico voltado para a escolarização e formação da criança, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, culminando com a proposição de sequência didática, visando sua aplicação e experimentação na prática pedagógica.

As bases referenciais, orientações e proposições expostas neste livro constituem os eixos estruturantes dos cursos de formação continuada do projeto “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania”, desenvolvido no Cefort/Faced/Ufam. O processo formativo nos cursos envolve toda uma dinâmica de mediações didáticas e interações, processos e orientações metodológicas, mediados no e pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do Sistema Alfa-GCE, tendo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como o nível de ensino evidenciado neste projeto de formação continuada. Os processos formativos do curso ocorrem nas modalidades presencial e a distância, envolvendo materiais impressos, audiovisuais e metodológicos específicos sobre a gestão educacional, o currículo e os processos de ensino e aprendizagem, sendo acompanhados por professores da Ufam, Seduc e Samed’s, também denominados *mediadores da gestão educacional e da aprendizagem*.

Os processos formativos ocorrem sob variados formatos didáticos: investigação diagnóstica, aulas dialogadas, tratamento de informações e conhecimentos, reuniões técnicas, orientações segundo as funções específicas de organização dos sistemas, acompanhamento pedagógico à distância, diálogos e construção de aportes conceituais e metodológicos em rede; formulação, desenvolvimento e acompanhamento de projetos em rede.

Interessa, sobretudo, para a Universidade Federal do Amazonas/Ufam, por meio das ações do Cefort, a articulação efetiva com as Redes Públicas de Ensino, especialmente em ações que busquem qualificar e fazer avançar os processos formativos das crianças, adolescentes e jovens do Estado do Amazonas, na perspectiva da formação para a cidadania, no quadro diverso e variado de condições, situações, culturas e possibilidades do contexto estadual e regional.

Prof. Luiz Carlos Cerquinho de Brito
Cefort/Ufam

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO COMO PERSPECTIVA DE GESTÃO EM REDE DO PROCESSO PEDAGÓGICO ESCOLAR

Introdução

Na proposição da Formação Continuada no Projeto Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania – Alfa-GCE, a perspectiva do Planejamento Estratégico representa um fator importante no desenvolvimento dos cursos de Formação Continuada para os secretários de educação, diretores de escolas, coordenadores e professores, das Redes de Ensino Estadual e Municipais do Estado do Amazonas.

O Projeto Alfa-GCE foi concebido, executado e fundado em pilares teóricos que permitem às ações desenvolvidas se constituírem em agenciamentos e práticas congruentes com as políticas educacionais e orientações curriculares brasileiras. Para tanto, são trazidos conceitos e aspectos teóricos relevantes, referentes à Gestão do Conhecimento, Teoria da Complexidade, Inteligência Coletiva, Desenvolvimento Cognitivo, Ensino-Aprendizagem, os quais, articulados com o referencial de Planejamento Estratégico e o Método PDCA, permitem atender aos diversos planos e âmbitos de gestão e do fazer pedagógico nas Redes Públicas de Ensino do Estado do Amazonas.

A Gestão do Conhecimento – GC constitui-se importante fator quanto ao desenvolvimento das instituições, da qualidade das práticas profissionais, principalmente na sociedade da informação e

de tecnologias na qual vivemos. Todavia, mesmo que tenhamos disponibilidade de informações, como a rede mundial de computadores, ainda são muitas as dificuldades de partilha, de colaboração, de agenciamento coletivo sobre as informações e conhecimentos diretamente relacionados às realidades das Redes de Ensino Público.

Para Rocha Neto e Nehme (2012), a GC relaciona-se com a aprendizagem organizacional, à medida em que o compartilhamento e a geração de conhecimentos novos envolvam mudanças nas formas de olhar a realidade, nos métodos de trabalho e no aperfeiçoamento de práticas adotadas. O conhecimento é resultado de contínua aprendizagem, que orienta novas aprendizagens. Ela resulta de um processo de reelaboração construtiva e socialmente compartilhada, a qual não possui caráter único, dada a multiplicidade de interpretações subjetivas dos aprendizes, o que ratifica a proposta de Senge (1990), ao assinalar que o processo de aprendizagem organizacional envolve o pensamento sistêmico, a perspectiva das redes de compartilhamento e o pensamento complexo.

A ancoragem da Formação Continuada, presente no Projeto Alfa-GCE, vincula-se ao Planejamento Estratégico, quando se articula às estruturas do processo conceitual e metodológico desenvolvido, como investimento nas seguintes dimensões:

1. A criação do Sistema Digital Alfa-GCE, composto por três campos principais: a) Ambiente Virtual de Aprendizagem; b) Repositório de referências bibliográficas institucionais; e c) Campo de informações e conhecimentos sobre Escola e Cidadania;
2. A formação acerca da inovação curricular, como investimento pautado na obrigatoriedade institucional de implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nas Redes de Ensino do Amazonas;

3. A abordagem da formação da criança leitora e escritora na alfabetização, considerando ser este o tema central de toda a escolarização, que ocorre desde a Educação Infantil;

4. A abordagem do Planejamento Pedagógico, articulado ao Planejamento Estratégico, considerando a situação contextual da pandemia da Covid-19, a partir do ano de 2020.

A partir dessas perspectivas, apresentamos as bases conceituais e metodológicas de orientação para o planejamento articulado nas Redes de Ensino, partindo de uma concepção do trabalho em rede de colaboração, do compartilhamento das ações e informações, na dinâmica de gestão dos processos curriculares e pedagógicos na educação escolar, mais especificamente, em aspectos dos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

As referências conceituais e metodológicas do Planejamento Estratégico aqui expostas foram trabalhadas no decorrer de um ano e meio (de setembro de 2019 a dezembro de 2020), envolvendo secretários de educação, coordenadores pedagógicos, diretores e, também, professores dos municípios do Estado do Amazonas, o que requereu diversas atividades presenciais de exposição, orientação e acompanhamento pela equipe pedagógica do Cefort/Ufam, em parceria com as equipes pedagógicas das Redes Municipais de Educação.

Salienta-se que, na área educacional, o foco no Planejamento Estratégico articulou-se aos conhecimentos e atividades obrigatórias do campo da educação escolar, o que requereu distinguir as dimensões, campos e especificidades de atuação dos agentes institucionais, na universidade, na Secretaria de Educação, na escola e na prática pedagógica, sendo este o cerne do investimento, a saber: a formação da criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Este capítulo se compõe de quatro tópicos articulados entre si: 1) A compreensão quanto às orientações legais, advindas do Sistema Nacional de Educação, as quais dão o suporte e a legalida-

de para as ações dos Sistemas de Ensino – estadual e municipais – e da própria ação pedagógica; 2) A importância do planejamento na perspectiva de rede, trazendo a noção de sistema complexo e a perspectiva construtivista como referências conceituais do campo e do investimento efetivo de planejar; 3) A ferramenta metodológica do PDCA, usada para operacionalizar o Planejamento Estratégico, é apresentada e dimensionada nas suas possibilidades de utilização, de tal forma que articulasse os campos, delimitando situações, contextualizando a realidade vivenciada de modo a unir, tanto a formulação de propósitos quanto a caminhada organizada pelo planejar, correspondendo, assim, à execução, ao monitoramento e à retroalimentação do processo de trabalho e 4) O Planejamento Estratégico como referência para a gestão do trabalho curricular e pedagógico.

Vale destacar que adotamos aqui a concepção do Planejamento Estratégico numa perspectiva construtivista, considerando as atividades e coordenação dos sujeitos como a base principal do fazer educativo inovador.

1. Referências legais para o planejamento e a gestão dos sistemas de ensino

Na educação brasileira, os resultados das avaliações educacionais e os estudos acadêmicos apontam que o fracasso da aprendizagem na alfabetização se constitui como o principal problema do insucesso escolar, e seus efeitos negativos se manifestam, mais cedo ou mais tarde, na vida do estudante, na forma de reprovação, atraso ou abandono escolar; e, mesmo que ele não desista da escola, acaba por concluir a Educação Básica sem adquirir as competências necessárias, o que refletirá, também, na sua formação como cidadão.

Ao longo dos últimos 33 anos, tendo a Constituição de 1988 como marco histórico, diversos foram os investimentos, visando enfrentar os sérios problemas do fracasso escolar, cuja referência principal foi o processo de alfabetização. Tal enfrentamento apre-

senta um percurso com diversas leis, objetivando garantir o direito à educação escolar, do qual a criança é o sujeito principal, vinculado ao desenvolvimento da cidadania. A partir da chamada “Constituição Cidadã”, de 1988, a educação escolar é recriada na perspectiva da formação cidadã da criança, avançando, sucessivamente, até os dias atuais, com a ampliação do tempo de escolarização, de novas proposições curriculares e formas de organização política e pedagógica, da escola.

Assim, quando pensamos em planejamento educacional, nas Secretarias de Educação, nos projetos político e pedagógico das escolas e no próprio planejamento do processo de ensino e aprendizagem, é obrigatório que os profissionais da educação conheçam, analisem e embasem suas ações nas leis educacionais vigentes. É essa referência que garante a institucionalidade das ações educativas para a formação das crianças, adolescentes, jovens e adultos nos diversos níveis da Educação Básica em nosso país.

A legislação que ampara o processo de escolarização da criança se forjou numa caminhada de muitas décadas, tendo como segundo marco histórico o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, aprovado em 1990, que, em seu Art. 3, indica os investimentos públicos no amparo, na proteção e na condição de assegurar às crianças brasileiras “todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

Aqui nos interessa, inicialmente, demarcar as referências legais da educação escolar da criança brasileira, especialmente no período dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É nesse período de escolarização – correspondente à faixa etária de seis a dez anos e ao tempo de cinco anos letivos – que se avolumam os maiores problemas da aprendizagem, do desenvolvimento de habilidades e competências indicadas como necessárias ao desenvolvimento da cidadania.

Os Anos iniciais do Ensino Fundamental envolvem um complexo processo de alfabetização, de formação do leitor-escritor, de

aprendizagem dos conhecimentos matemáticos, das noções científicas, sociais e culturais, que se apresentam como verdadeiro desafio para os Sistemas de Ensino, o trabalho escolar, o processo pedagógico, envolvendo os professores e as crianças.

É nesse contexto que se impõe a obrigatoriedade da apropriação das bases legais e curriculares como fundamentos ao desenvolvimento do trabalho sistemático e orgânico do planejamento educacional, desde os planos das secretarias estaduais e municipais de educação, até os planos pedagógicos das escolas.

Para orientar o próprio estudo, a Formação Continuada e o embasamento do planejamento educacional, apresentamos as sínteses dos documentos principais que norteiam a educação nacional, indicando como fio condutor o processo histórico, de 1988 até os dias atuais. Buscamos circunscrever as referências da legislação educacional que interessam ao Projeto Alfa-GCE, tratando da formação da criança leitora-escritora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme:

- **Constituição Federal – CF, 1988, Art. 205** – dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e visa ao pleno desenvolvimento pessoal, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho;
- **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, 1990, Lei nº 8.069** – dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, (...), assegurando (...) o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.
- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN, 1996, lei nº 9.394, Art. 26**– regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica. Art. 32, inciso I – a formação

básica do cidadão é o objetivo do Ensino Fundamental, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo por meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

- **Art. 214 da Constituição de 1988, nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009** – detalha os objetivos que um Plano Nacional de Educação – PNE deveria conter, dentre os quais estão: (I) a erradicação do analfabetismo; (II) a universalização do atendimento escolar e (III) a melhoria da qualidade do ensino. Com essa emenda, tornou-se obrigatória a Educação Infantil para as crianças de quatro e cinco anos.
- **Resolução nº 7, 2010** – fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Em seu Art. 30, afirma: Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:
 - I – a alfabetização e o letramento;
 - III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.
- **Plano Nacional de Educação – PNE, 2014, Decênio 2014-2024** – estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação. Por isso, todos os Estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance aos objetivos previstos – considerando a situação, as demandas e necessidades locais. Entre as 20 metas apresentadas, o PNE indica a meta de alfabetizar todas as crianças até o fim do 3º ano do Ensino Fundamental (Meta 5); elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015; erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional em 50% (Meta 9).

- **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** – a criação de uma base comum para a Educação Básica está prevista desde 1988, a partir da promulgação da Constituição Cidadã. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB reforçou a sua necessidade, mas somente em 2014 a criação da Base Nacional Comum Curricular foi definida como meta pelo Plano Nacional de Educação – PNE. A BNCC foi homologada em 2017, trazendo um normativo para os currículos das escolas públicas e privadas que propõe conteúdos mínimos para cada etapa da escolarização (BRASIL, 2017). Conforme a BNCC, espera-se que a criança seja alfabetizada nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, processo que será complementado por outro, a partir do 3º ano, denominado de ortografização.
- **Política Nacional de Alfabetização – PNA, 2019 – instituída pelo Decreto nº 9.765 – Art. 5º** – estabelece que constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização:
 - I – Priorização da alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental;
 - V – Estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, escolas, bibliotecas e de outras instituições educacionais, com vistas à formação de uma educação literária.
- **Referencial Curricular Amazonense – RCA, 2019, Resolução nº 096/CEE/AM** – estabelece que a criança seja alfabetizada ao longo dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental da Educação Básica (1º e 2º anos) e, durante os anos subsequentes (3º, 4º e 5º anos), segue o processo de ortografização, que se consolidará durante a trajetória escolar de nove anos (Referencial Curricular Amazonense, Anos Iniciais, p. 110 e 111).

Os Planos Educacionais e a Meta 5 – perspectiva da alfabetização na escolarização da criança nos Anos Iniciais.

No conjunto da legislação básica, acima indicada, destacamos a Meta 5 – Plano Nacional de Educação – PNE, tratando da alfabetização em território nacional. O quadro, a seguir, traz um exemplo de alinhamento entre os Planos de Educação – nacional, estadual e municipal – com os objetivos e as estratégias correspondentes à Meta 5 do PNE – 2014-2024.

Quadro 1 – Os Planos Educacionais e as metas e estratégias para a alfabetização.

PNE – Plano Nacional de Educação	PEE – Plano Estadual de Educação (Amazonas)	PME – Plano Municipal de Educação (Manaus)
<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental; • Para cumprir a Meta 5, o aprendizado deve ser avaliado periodicamente, bem como, o estímulo dos Sistemas de Ensino e escolas a criar instrumentos de avaliação e monitoramento (Estratégia 5.2). 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetizar, com aprendizagem adequada, todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental; • Instituir e aplicar, a cada ano, instrumentos de avaliação e monitoramento, periódicos e específicos, para aferir a alfabetização das crianças, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental, considerando as realidades das escolas urbanas, do campo e indígenas (Estratégia 5.2). 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental; • Instituir instrumentos de avaliação periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, de acordo com sua realidade, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos até o fim do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental (Estratégia 5.10).

Fonte: Cefort (2019)

Na sequência histórica de elaboração das leis e diretrizes da educação nacional, merecem referência as mudanças quanto à indicação do tempo de escolarização para a alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em 2017, e da Política Nacional de Alfabetização – PNA, em 2019, o tempo destinado à alfabetização diminui de três para dois anos.

Vê-se, assim, por meio da legislação, que, há mais de 33 anos nosso sistema de educação faz essa caminhada em direção da garantia ao direito de todos à educação escolar, ampliação do tempo de escolarização da criança, bem como o enfrentamento dos problemas relacionados ao insucesso escolar com referência ao processo da alfabetização.

Como formalizado nas leis acima indicadas, a criança é o cerne do processo de escolarização, principalmente a partir do período de 2000 a 2013, quando da obrigatoriedade da oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de nove anos. Não é por acaso que a criança está na centralidade das leis que se referem à formação do cidadão, por meio da escolarização. Ou seja, sem a formação escolar e a garantia do direito à aprendizagem da criança, o adulto não terá como desenvolver as habilidades e competências necessárias ao exercício da cidadania.

Na base desse processo, destacam-se os desafios da alfabetização e da formação da criança leitora-escritora, no século XXI, que demandam muito mais do que a discussão de qual ou quais os melhores métodos para ensinar a decodificar letras e símbolos, já que é preciso olhar para o momento da alfabetização com base em três condicionantes:

- 1) As necessidades históricas, sociais e culturais do presente, especialmente as exigências de um novo perfil de leitor numa sociedade tecnológica de informação e comunicação, acelerada e global;
- 2) As orientações que emanam da Base Nacional Comum Curricular, as quais indicam a perspectiva da educação integral

dos estudantes, assim como a orientação da Política Nacional de Alfabetização – PNA;

3) As necessidades efetivas das crianças, em suas condições de vida, a diversidade humana e de contextos socioculturais.

É necessário que sejam garantidos os direitos de aprendizagem das crianças e, ao final de cada ano de escolarização, sejam evidenciados os avanços no seu desenvolvimento integral e de suas competências e habilidades de leitura, escrita, interpretação e atuação consciente no mundo em que vivem.

Para que a alfabetização e a formação do estudante leitor-escriptor tenham êxito, é fundamental que seja realizado um trabalho integrado, envolvendo as ações de todos os profissionais da educação que desenvolvem funções em espaços determinados e variados no Sistema de Ensino. Nos diversos níveis do Sistema Educacional (federal, estadual e municipal), essa integração se constitui um dos maiores problemas e desafios, em função de uma perspectiva orgânica, compartilhada e corresponsável dos agentes públicos em suas diversas funções – secretários, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores.

O enfrentamento aos desafios da escolarização requer a compreensão da realidade, identificação e reflexão sobre os problemas “concretos” e, principalmente, a definição de ações planejadas de modo orgânico e integrado, na gestão, no acompanhamento e na orientação do processo de escolarização, visando ao êxito dos objetivos de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para formação cidadã da criança.

ORIENTAÇÃO PARA ESTUDOS

Prezado leitor, visando favorecer a ampliação de seus estudos acerca da legislação educacional vigente, sugerimos a leitura do documento “BNCC – Glossário Digital”. Ele foi desenvolvido pela professora Guiomar Namó de Mello em parceria com a SOMOS Educação/Kroton Educacional. O documento visa à compreensão das terminologias tratadas pela Base Nacional Comum Curricular. Disponível no endereço eletrônico: <http://cefort.ufam.edu.br/tainacan/cat-g/bncc-glossario-digital>

2. A importância do planejamento estratégico para o sistema educacional: visão sistêmica, participação e construção do conhecimento

Quando falamos de planejamento, falamos da ação desenvolvida pelo ser humano para realizar intervenções organizadas e intencionais na realidade, buscando atender suas demandas de sobrevivência, segurança, alimentação e preservação. Ao longo do processo civilizatório, com o estabelecimento da vida social e da própria organização das atividades humanas, o planejamento se tornou uma habilidade construída por meio de experiências de trabalho, de aprendizagem e de formação – nas organizações sociais, na vida doméstica, nos espaços de comunicação, na escola, na universidade – sempre condicionados pelos modos de organização da própria vida social e das tecnologias existentes.

No decorrer dos séculos XIX e XX, com a consolidação dos Sistemas de Ensino, das escolas e da prática pedagógica, o planejamento se tornou uma ferramenta obrigatória, visando ao êxito das atividades nas instituições, incluindo os Sistemas de Ensino e as escolas comprometidas com o processo de formação escolar das crianças, jovens e adultos.

A tarefa dos Sistemas de Ensino é gigantesca e complexa, tendo em vista o que determina o processo de escolarização. Primeiro, a função social da escola como instituição voltada para a formação dos estudantes, em atendimento às exigências temporais da sociedade, do mundo do trabalho, das comunicações, da cultura, do acesso ao conhecimento e das bases tecnológicas. Em segundo lugar, a arquitetura curricular e pedagógica, voltada para os objetivos formativos, as competências, as habilidades, os processos e mediações a serem desenvolvidas no percurso da escolarização. Em terceiro, a estrutura constituída pelos recursos humanos qualificados, materiais, tecnológicos e financeiros, os quais requerem investimento social, políticas públicas, regulamentados por legislações que visam garantir direitos sociais do cidadão.

Como tratar das questões e compreensões, envolvendo o planejamento educacional, nas Redes de Ensino, nas escolas e na prática pedagógica? E, mais ainda, na situação posta pela pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021? Como organizar e realizar as atividades de gestão, de desenvolvimento curricular e de formação das crianças e adolescentes, pelas redes, escolas e profissionais, diretamente vinculados à ação pedagógica, ao processo de ensino e aprendizagem?

O impacto gerado pela pandemia da Covid-19, iniciada em 2020, e que prossegue em 2021, em todo o planeta, surpreendeu a todos nós, demandando novas formas de interações humanas, acesso e socialização de conhecimentos e atuação nas diversas atividades profissionais, do mundo da produção e das instituições sociais. A interrupção brusca dos planos em andamento, a ruptura com as rotinas da vida cotidiana, a obrigatoriedade do isolamento social, com a priorização da saúde, impactou, e ainda impacta, a todos nós, desafiando nossa capacidade de intervir em situações nas diversas áreas da sociedade e em todas as instituições, como nos Sistemas de Ensino (secretarias, escolas) e na prática pedagógica, envolvendo professores, estudantes e famílias.

Diante da identificação de fragilidades e vulnerabilidades no contexto social atual, o Planejamento Estratégico se impôs como alternativa técnica e metodológica essencial, desenvolvido pelo Projeto Alfa-GCE, considerando os diversos fatores contextuais, as emergências, os problemas, próprios de um quadro de diversidade inerente à própria configuração humana diversa do Estado do Amazonas, no qual os estudantes, crianças e adolescentes têm origens sociocultural diversas, como, por exemplo, indígenas, ribeirinhos, migrantes e imigrantes.

O Planejamento Estratégico se refere a uma visão sistêmica de organizações como a família, uma empresa, um hospital, uma Secretaria de Educação, uma escola, os quais podem ser compostos por pessoas, setores, recursos físicos, tecnológicos, instalações, orientações e processos interdependentes, engendrados em

direção a objetivos e metas. Essa visão sistêmica do Planejamento Estratégico toma as organizações numa perspectiva dos sistemas complexos, produzidos pelas atuações de diferentes agentes que os compõem, em lugares e funções diversas, mas que se orientam por propósitos comuns.

Quando pensamos na atuação do professor, por exemplo, tentemos isolar somente a ação docente, a aula, a interação pedagógica com os estudantes. Todavia, a atuação docente só se realiza em face de um conjunto de determinações alinhadas, desde as condições subjetivas dos estudantes, do contexto, das formas de organização e proposições da escola, como é o caso do PPP, aos Planos – Nacional, Estadual e Municipal – de Educação, às orientações legais e curriculares, como é o caso da BNCC. Significa dizer que a ação docente não é simples e nem espontânea, mas se engendra num processo sistêmico, que envolve políticas, estruturas, formação e modos específicos de atuação.

Assim, podemos afirmar que o Planejamento Estratégico traz possibilidades no enfrentamento a problemas específicos da educação escolar, por meio do investimento no trabalho colaborativo, na partilha, na contribuição dos sujeitos, na corresponsabilidade e no protagonismo do grupo. Compreendido em perspectiva técnica, metodológica e conceitual, o Planejamento Estratégico pode ser assimilado, dimensionado e recriado, mostrando a flexibilidade e dialeticidade de seus procedimentos abertos para as condições da realidade, com suas dinâmicas e problemas específicos.

O Planejamento Estratégico é um processo metodológico para a organização das ações em instituições de diversas naturezas, dimensionado segundo os objetos e objetivos específicos dos campos de trabalho, uma empresa, um hospital, um sistema educacional, uma escola, incidindo sobre a atuação específica dos agentes que se orientam pelas atividades fins dessas instituições.

No caso específico do Sistema Educacional, o Planejamento Estratégico estará articulado aos níveis de abrangência – da Secretaria de Educação, da escola – mas, incidirá sobre a atividade-

-fim, que tem a docência e o processo ensino e aprendizagem como sua base principal. Estamos, aqui, diferenciando as atividades de mediação – coordenação, acompanhamento, orientação, monitoramento, supervisão – das atividades-fim, focadas nos objetos da ação institucional. A prática pedagógica – a docência e o processo ensino e aprendizagem – se constitui na especificação da atividade-fim de todos os níveis do Sistema Educacional – Federal, Estadual, Municipal.

Como já indicado anteriormente, adotamos uma visão sistêmica de planejamento numa perspectiva orgânica e construtivista, configurada por meio da compreensão das organizações como estruturas flexíveis, capazes de assimilação, adaptação e transformação, compatíveis com as necessidades reais e favorecendo o desenvolvimento dos agentes envolvidos.

Ao tratar da teoria dos sistemas complexos numa abordagem de construção do conhecimento, Garcia (2002) salienta que a noção de “sistema” corresponde a uma representação da realidade, que se possa analisar como uma totalidade organizada, no sentido de um funcionamento característico. O autor chama de “funcionamento de um sistema o conjunto de atividades que pode realizar (ou permite realizar) o sistema, como resultante da coordenação das *funções* que desempenham suas partes constitutivas” (GARCIA, 2002, p. 55).

Como enfatiza a abordagem construtivista, com inspiração piagetiana, a construção do conhecimento depende das ações do sujeito em tipos de coordenações variadas, do simples ao complexo, envolvendo, sempre, a assimilação, a acomodação e a transformação num movimento que envolve, continuamente, desequilíbrio e equilíbrio. Assim, enfrentando problemas reais de modo sistemático, inteligente e organizado, o sujeito tende a impor novas coordenadas e formas de organização ao mesmo sistema, que se aperfeiçoa e melhora, buscando atingir os objetivos e metas propostas. É preciso enfatizar que, numa visão sistêmica, o sujeito, aqui indicado,

não corresponde ao indivíduo isolado, mas sim ao sujeito coletivo, mesmo com suas especificidades, em diversas funções.

Podemos pressupor que a base de um sistema complexo, orgânico e construtivo envolve, obrigatoriamente, a valorização do humano, a busca da participação (cognitiva, afetiva, social, cultural, simbólica) dos agentes face aos problemas do campo de atuação, requerendo o envolvimento e a corresponsabilidade. É preciso dizer que essas noções necessitam de investimento para a construção de modelos de gestão participante e sustentável, com a assimilação de novidades, adaptáveis às exigências reais, e como sistema de decisões descentralizadas e copartícipes.

É preciso dizer, também, que tal perspectiva enfrenta adversidades quanto à própria noção rígida de hierarquia, de comando e de decisões centralizadas, ainda predominantes em nossa sociedade, com características autoritárias e centralizadoras no agenciamento das diversas instituições. A consequência mais imediata de uma perspectiva tradicional e autoritária, na gestão de um sistema, é a fragmentação das funções, a falta de mutualidade entre os agentes, a não valorização das pessoas e dos talentos e, principalmente, a não responsabilidade coletiva sobre os resultados do trabalho. É possível prevenir os resultados em uma área como a da educação, na qual o desenvolvimento humano deve ser o cerne de todos os esforços institucionais – Ministério, Secretarias de Educação, Escolas.

No Brasil, a noção de sistema educacional corresponde à organização da educação regular, instituída pela Constituição Federal de 1988 (conhecida como “Constituição Cidadã”) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996, configurada nos sistemas educacionais da União, dos Estados, Municípios e Distrito Federal, abrangendo, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Segundo a indicação da LDB de 1996, a estrutura desse sistema é configurada em diferentes níveis e funções, cuja dinâmica envolve o regime de colaboração entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, inclusive as especificidades contextuais, a diversidade, a igualdade e a equidade, que são objeto das

diversas orientações curriculares, desde os PCNs, de 1996, até a BNCC, de 2017.

A compressão deste sistema é necessária a todos os agentes envolvidos no processo educacional, dada sua integração dialética, orgânica e construtiva, ensejando a corresponsabilidade pelo regime de colaboração.

Para seguir o percurso, abordando o Planejamento Estratégico, é necessário adentrarmos em aspectos metodológicos, os quais podem favorecer “olhares” e modos de organização do sistema educacional no processo de gestão e planejamento das ações de orientação, acompanhamento e a articulação efetiva das funções correspondentes nas Secretarias, escolas e no processo pedagógico – com foco nas ações de ensino e aprendizagem.

O processo metodológico do Planejamento Estratégico deve envolver a investigação, análise, interpretação, proposição de ações, de acompanhamento e avaliação, na resolução de problemas, como “gargalos” que comprometem o trabalho institucional. O quadro, a seguir, traz um exemplo de descrição da sequência de ações desse processo metodológico:

Quadro 2 – Sequência Metodológica do Planejamento Estratégico.

INDICADORES	VARIÁVEIS
Os problemas	Descrição dos problemas identificados por meio da análise dos resultados da investigação diagnóstica sobre as estruturas; resultados de avaliações quanto aos aspectos do trabalho institucional; análise dos índices de desenvolvimento dos sujeitos.
As causas	Descrição das possíveis razões consideradas como causas dos problemas identificados.
As ações	Apresentação dos objetivos e metas, possíveis de serem alcançados; ações selecionadas e descritas, de forma sequenciada e integrada, culminando com exposição final para socialização e avaliação dos resultados obtidos. É a etapa principal do Planejamento Estratégico, a partir da qual decorrem as etapas seguintes.

Os procedimentos	Detalhamento das atividades referentes às ações; Descrição das estratégias de ação, envolvendo os diversos recursos disponíveis e necessários: humanos, materiais, espaciais, tecnológicos etc.
Os responsáveis	Definição dos sujeitos que responderão pelo acompanhamento das atividades, visando ao cumprimento dos prazos estabelecidos; A utilização de instrumentos de registros é essencial para a socialização dos resultados obtidos, quando da avaliação das ações de intervenção.
O cronograma	Definição dos períodos, destinados para a realização das atividades, referentes às ações específicas, previsão das datas para o início e a conclusão das ações.
Status	Descrição da situação referente às ações: em andamento; concluídas; pendentes; em revisão ou reprogramação (envolvendo a necessidade de novos acertos e prazos).

Fonte: Cefort (2020).

A adoção da sequência metodológica indicada requer a definição do sistema a ser abordado, por meio das etapas de investigação, análise e interpretação dos dados, proposição, acompanhamento e avaliação das ações. Assim, os agentes do sistema educacional devem construir um mapa próprio, referente aos condicionantes da sua realidade, seu sistema, seus campos, estruturas, funções, e, principalmente, aos modos de relações e interconexões que correspondam à exposição de uma rede complexa, com diversidades e singularidades.

Isso significa dizer que, ao mesmo tempo em que é necessário visualizar uma estrutura, um sistema, é preciso, também, apontar as especificidades, diversidades e singularidades que correspondem a cada situação particular do sistema educacional. Podemos falar, por exemplo, de uma estrutura geral, e com singularidades, do Sistema de Ensino de um determinado município do Estado do Amazonas – São Gabriel da Cachoeira – o qual apresenta a maior população indígena do território brasileiro, com grande número de etnias e línguas. Tal singularidade confirma a necessidade de uma abordagem diferenciada quando investigamos, analisamos, inter-

pretamos, propomos ações, acompanhamos e avaliamos o processo de formação e escolarização das crianças, adolescentes, jovens e adultos de uma determinada localidade.

A metodologia de trabalho aqui abordada, com base no Planejamento Estratégico, se articula entre as três dimensões da estrutura do Sistema Educacional – estadual, municipal –, a saber: 1) A Secretaria Educacional, envolvendo os secretários e os assessores pedagógicos; 2) A gestão da escola, envolvendo os diretores e coordenadores pedagógicos e 3) A prática pedagógica, envolvendo os professores e os estudantes.

A Figura 1, a seguir, apresenta uma perspectiva da estrutura geral das Redes de Ensino, destacando as funções dos agentes que atuam nos Sistemas de Ensino, focando o eixo da gestão, do trabalho escolar e do processo pedagógico.

Figura 1 – Estrutura Geral das Redes de Ensino – funções como base do Planejamento Estratégico



Fonte: Cefort (2019).

Na abordagem metodológica do Planejamento Estratégico, precisamos conceber e operacionalizar a rede de colaboração e compartilhamento de dados, que resulta dos registros das atividades realizadas pelos diversos agentes, atentando para as especificidades e integração delas. Toda a sistemática metodológica do planejamento é perpassada por orientações legais, fundamentos conceituais e experiências efetivas com os sujeitos estudantes – cidadãos, em seus contextos específicos – com orientações curriculares, conforme os níveis de escolarização. Entende-se que essas referências são obrigatórias a todos os agentes, desde o secretário de educação até o professor. Isso permite dizer que a missão de todos os profissionais da educação se orienta pelo êxito da aprendizagem dos estudantes, uma vez que essa é a finalidade precípua da existência do sistema educacional.

3. O Ciclo PDCA como ferramenta de gestão e mediação dos processos educacionais

Visando favorecer a instrumentalização do processo de Planejamento Estratégico, tomamos o Ciclo PDCA, entendendo-o como ferramenta que favorece a abordagem do campo de ação de um sistema educacional específico, nas etapas de investigação, análise, interpretação, proposição de ações, acompanhamento, avaliação, socialização dos dados com indicações para replanejamento.

A perspectiva, aqui, é apresentar o Ciclo PDCA como base do Planejamento Estratégico, voltado para a formação dos agentes que atuam nos diversos níveis do sistema educacional, especificamente, nas secretarias municipais, nas escolas e no processo pedagógico.

O Ciclo PDCA é uma ferramenta de gerenciamento de sistemas e de processos, criada na primeira metade do século XX, pelos americanos, Walter A. Shewhart e William Edwards Deming, tendo como referência de aplicação a área da gestão empresarial e da engenharia de produção de instituições e programas, priva-

dos e governamentais, como caminho para atingir objetivos e metas na perspectiva da qualidade dos resultados do trabalho, num campo determinado de atuação de uma empresa, instituição, setor da administração e da gestão. Na área empresarial, e, também, em instituições com finalidades diversas, o Ciclo PDCA é amplamente utilizado, visando à melhoria contínua e sistemática dos processos de trabalho para atingir os objetivos propostos.

O propósito de melhoria contínua dos processos implica a atividade dos sujeitos num movimento de mudança, o que requer a avaliação e reanálise do processo de desenvolvimento, visando o apontamento de problemas ou limites na sua realização e inovação sistemática. Aqui, podemos pressupor que o Ciclo PDCA apresenta uma dinâmica em espiral construtivista, organizada, consciente, com revisão e retomada da caminhada por meio de novas coordenadas, para o avanço qualitativo dos resultados do trabalho, num devir contínuo.

Esse movimento implica a aprendizagem individual e coletiva contínua, de compreensão, tomada de consciência e inovação dos próprios processos e ações realizadas no sistema, contribuindo para a definição das três estruturas básicas da ação humana e institucional organizada, ou seja, o objetivo do trabalho, “o que fazer”, que define as ações individuais e coletivas, e, sobretudo, o “como fazer”, para melhorar os processos de atuação na direção dos resultados exitosos.

O Ciclo PDCA se processa por meio de um circuito, dinâmico e em espiral, de quatro etapas, imbricadas uma na outra, e pela proposição inicial. Apresentamos, a seguir, as etapas do Ciclo PDCA, descrevendo as ações a serem desenvolvidas em uma determinada Rede de Ensino. As ações estão indicadas no idioma português, em correspondência aos verbos no idioma de origem, o inglês.

1) Planejar – PLAN – identificar o problema, onde, como e por que ele ocorre; planejar as ações para intervir nas causas do problema; elaborar o Plano de Ação;

2) Implantar – *DO*– definir os responsáveis, a programação e o cronograma das ações; executar o Plano de Ação e registrar as atividades e ocorrências, gerando a documentação a ser utilizada na etapa seguinte;

3) Monitorar –*CHECK* – acompanhar, analisar e ajustar a execução das ações planejadas; verificar os resultados obtidos;

4) Retroalimentar –*ACTION*– compartilhar o aprendizado, tanto em caso de êxito como em caso de insucesso; padronizar o processo das ações exitosas para ser disseminado; avaliar as alterações realizadas com base na situação inicial; retomar as etapas do Ciclo PDCA, com base na situação atual; replanejar as ações, com vistas a melhorias contínuas nas situações futuras.

Dada a perspectiva conceitual construtivista, adotada na proposição dos cursos vinculados ao Projeto Alfa-GCE, as etapas do Ciclo PDCA configuram-se, num processo participativo de construção do conhecimento, tomando o sujeito ativo – individual e coletivo – como a base principal das ações internas a cada fase metodológica, voltadas para a Formação Continuada dos agentes atuantes em um determinado sistema de ensino educacional. Apresentamos, a seguir, a dinâmica do PDCA, como circuito em espiral, de atuação e de construção do conhecimento no desenvolvimento do Planejamento Estratégico.

3.1 Planejar (*PLAN*)

3.1.1 Conhecer a realidade – apontamento de problemas-indicadores – condição para o planejamento, focado na realidade da aprendizagem e rendimento nas escolas. Aqui, tem-se o quadro situacional do campo específico de atuação do sistema de ensino, tanto com referência à aplicação do currículo, ao processo de ensino e aprendizagem, como na gestão do próprio Sistema de Ensino.

A referência de conhecimento da realidade das escolas, dos estudantes, dos professores, do contexto é o ponto de partida.

3.1.2 Analisar o quadro situacional e os problemas (indicadores) – é importante conhecer, buscar objetividade e registrar o processo pedagógico de modo sistêmico, desde a avaliação, a realidade das escolas, estudantes e professores, passando a elencar e analisar possíveis causas dos problemas identificados e construir indicadores com base nos registros, relatos e avaliação diagnóstica da aprendizagem e do rendimento na Rede de Ensino;

3.1.3 Elaborar o Plano de Ação – elencar as medidas que serão tomadas – nessa etapa se constrói o Plano Estratégico – visando à resolução dos problemas, propriamente ditos, à ação institucional, perspectivando a melhoria das ações pedagógicas e dos processos de gestão – sua dinâmica, fluxos e realização das atividades, voltadas para objetivos e metas que solucionarão os problemas. Compreende tanto a definição dos objetivos quanto a indicação das pessoas responsáveis, a serem envolvidas nas ações; a definição dos prazos – início e conclusão das atividades; a indicação dos recursos necessários; a especificação dos modos de coleta e de registro de informações e dados a serem compartilhados entre os envolvidos e, por fim, a socialização dos resultados alcançados.

3.2 Implantar (DO)

3.2.1 Envolver as pessoas, acertando a programação, definindo os prazos de realização do Plano de Ação – nominar os responsáveis pelas ações de acompanhamento do desenvolvimento das ações, conforme o cronograma com a definição das datas de início e conclusão de cada procedimento;

3.2.2 Executar o Plano de Ação e registrar as atividades e ocorrências, gerando documentação – com base na utilização, obrigatória, de instrumentos de acompanhamento e registro, apresentando um *campus status*, quanto aos roteiros específicos para cada fase de execução do Plano de Ação; organizar um portfólio com as evidências do desenvolvimento das ações e procedimentos.

3.3 Monitorar (*CHECK*)

3.3.1 Acompanhar e analisar a execução do que foi planejado – com base na utilização dos instrumentos de registro, analisar os dados obtidos, verificando quais as ações que contribuíram para o alcance, ou não, dos resultados propostos inicialmente.

3.3.2 Verificar, de maneira formal, o cumprimento das ações e os resultados esperados – com base na análise dos registros sobre o acompanhamento das ações realizadas, documentar o processo desenvolvido, visando à socialização das evidências que confirmam a efetiva execução das ações delineadas.

3.4 Retroalimentar (*ACTION*)

3.4.1 Compartilhar os resultados (êxitos ou insucessos), por meio de documentação descritiva – socialização dos apontamentos com os dados geradores de aprendizado, individual e coletivo. Utilizar os apontamentos para orientar a revisão e o replanejamento das ações, com base nos resultados não satisfatórios, assim como a disseminação dos procedimentos desenvolvidos nas atividades exitosas.

3.4.2 Padronizar o processo para ser disseminado – organizar os dados obtidos, visando à padronização dos procedimentos

que promoveram as realizações exitosas para serem compartilhados com os agentes atuantes nos diversos setores do sistema de ensino.

3.4.3 Apresentar e divulgar os resultados – compartilhar a apresentação da padronização dos procedimentos geradores dos resultados exitosos com os gestores e equipes técnicas das secretarias, os gestores e coordenadores escolares, os professores e os familiares/responsáveis pelos estudantes.

3.4.4 Avaliar as alterações nos índices e retomar o Ciclo PDCA – tanto no caso de alcance como no caso de não alcance das melhorias almejadas nos índices de qualidade trabalhados pelo desenvolvimento das ações, a orientação é retomar e continuar com a aplicação do método de resolução de problemas e melhoria contínua de resultados – o Ciclo PDCA.

A utilização das etapas do Ciclo PDCA, na área da educação, requer a definição das especificidades quanto às estruturas, objetos e objetivos definidores da atuação dos Sistemas de Ensino e das escolas, centradas em estruturas determinadas, desde o nível macro da organização, o fluxo processual da gestão nas Secretarias e as estruturas do trabalho de gestão escolar, incidindo sobre o principal de todos os objetivos: o processo de ensino e aprendizagem. Isso significa dizer da necessidade de compreensão das estruturas que fundam o trabalho educacional nos Sistemas de Ensino, voltados para o eixo da função-fim, a aprendizagem, o êxito no rendimento escolar.

Vejam, no Quadro 3, a seguir, um exemplo de aplicação sistemática do Ciclo PDCA no levantamento situacional dos problemas e desafios de uma Rede de Ensino, considerando a primeira etapa do Planejamento Estratégico com base no Ciclo PDCA.

No início do ano letivo, a equipe de gestão de uma Secretaria Municipal de Educação montou uma comissão, composta por secretário de educação, técnicos, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas, com o objetivo de dimensionar o quadro situacional da aprendizagem e do rendimento escolar nos Anos iniciais do Ensino

Fundamental. Nesta ação, serão trabalhados os três momentos da primeira etapa do Planejamento Estratégico com base no Ciclo PDCA.

Quadro 3 – Aplicação do Ciclo PDCA numa dada situação escolar.

PLANEJAR – (PLAN)	
1ª Etapa: Conhecimento da realidade	Após a leitura de relatórios, em uma reunião virtual, foi evidenciado alto índice de crianças não alfabetizadas, no 2º ano do Ensino Fundamental, e, também, sérios problemas referentes às atividades de leitura e escrita nos anos seguintes, do 3º ao 5º ano (identificação de problemas básicos).
2ª Etapa: Análise do quadro situacional e dos problemas(indicadores)	<p>Analisou-se que as possíveis causas da situação identificada estariam relacionadas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudantes com alto índice de faltas; • Inexistência de instrumentos para acompanhar e monitorar o processo da alfabetização; • Professor da turma sem domínio de metodologias de alfabetização; • Ausência de programas específicos ao atendimento de crianças indígenas pelas escolas da Rede de Ensino.
3ª Etapa: Elaborar o Plano de Ação	<p>A equipe definiu como necessária a elaboração de um Plano Estratégico, com base nos indicadores, considerando as seguintes ações principais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação sistemática de acompanhamento da frequência dos estudantes da turma, incluindo atividades de abordagem junto aos familiares; • Elaboração e socialização um instrumento de registro para o acompanhamento do desenvolvimento dos processos de alfabetização nas escolas da Rede de Ensino; • Participação em cursos de Formação Continuada sobre o processo de alfabetização; • Criação de uma comissão específica para a atuação na área de alfabetização, voltada para a diversidade étnica no município – indígenas, ribeirinhos, quilombolas. Busca de assessoria pedagógica junto às instituições de Ensino Superior.

Fonte: Cefort (2019).

Destacamos que o Quadro 3, descreve, de modo objetivo os pontos principais que constituem a primeira etapa do Ciclo PDCA, o Planejamento, culminando com o Plano Estratégico elaborado. A

partir daí, aplicam-se as demais etapas do Ciclo PDCA, indicando a Execução do plano, o Monitoramento, o Acompanhamento e a Análise da execução, com base no planejado, ensejando a Retroalimentação, referente às atividades de compartilhamento dos resultados (êxitos ou insucessos), por meio de documentação e de quadros demonstrativos, estabelecendo a padronização do processo a ser disseminado pela socialização dos resultados. Concebido em espiral, o ciclo retorna para a fase de planejamento, considerando o percurso das atividades realizadas, registradas, analisadas e com indicações novas para a contínua caminhada das ações institucionais.

Vejamos, agora, mais uma exemplificação pontual do detalhamento completo das fases de Planejamento e Execução, tratando da mesma situação apresentada no Quadro anterior, acerca de um Plano Estratégico da Rede de Ensino, voltado para o enfrentamento do problema do alto índice de crianças não alfabetizadas no 2º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 4 – Detalhamento do Plano Estratégico.

INDICADOR	ALTO ÍNDICE DE CRIANÇAS NÃO ALFABETIZADAS NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.				
Problemática causas	Ação	Procedimentos para realizar a ação	Responsável	Início FIM	Status
Ausência de ações de monitoramento e acompanhamento do processo de alfabetização na Rede de Ensino.	Elaborar estratégias e instrumentos de acompanhamento e monitoramento do processo da alfabetização nas escolas da Rede de Ensino.	Elaboração instrumentos de monitoramento para o acompanhamento dos processos de alfabetização da turma. Socialização e acerto de formas e períodos de acompanhamento e monitoramento dos resultados.	Mônica (Pedagoga da escola) Lourdes (Diretora da escola)	Fev. 2021 Mar. 2021	Em elaboração

Professores sem domínio de metodologias de alfabetização.	Participar de atividades de Formação Continuada, com foco no processo da alfabetização.	Solicitação, junto a instituição de Ensino Superior, de curso de Formação Continuada, com foco no processo da alfabetização e formação da criança leitora e escritora; Participação em formações sobre alfabetização.	Anita (Coordenadora Pedagógica da escola) Júlia - Formadora Cefort	Abr. 2021 Jun. 2021	Em elaboração
Ausência de programas específicos, com foco no atendimento às crianças indígenas, quilombolas e ribeirinhas, pelas escolas da Rede de Ensino.	Criar comissão e programas específicos, com foco no processo de alfabetização em escolas indígenas, quilombolas, ribeirinhas.	Criação de comissão, visando aos processos de alfabetização em escolas indígenas, quilombolas e ribeirinhas; Solicitação de assessoria pedagógica a uma Universidade; Programa e desenvolvimento - acompanhamento dos processos da alfabetização nas escolas indígenas, ribeirinhas e quilombolas.	Carla (Pedagoga) Maíra (Professora indígena)	Mar. 2021 Jun. 2021	Em elaboração
Falta condições dos estudantes, para a participação nas aulas remotas, no o período de suspensão de aulas.	Elaborar e distribuir material didático impresso aos estudantes e suas famílias.	Planejamento e organização dos materiais e atividades com orientação aos estudantes e seus responsáveis; Elaboração de estratégias para a entrega e a recepção dos materiais didáticos aos alunos e seus responsáveis.	Tereza (Pedagoga da Escola)	Início do período letivo. Final do período letivo.	Em elaboração

Fonte: Cefort (2019)

Como podemos observar, estamos apresentando, de modo pontual, e como exemplo, a abordagem das possíveis causas e indicadores dos problemas relacionados ao processo de alfabetização, por ser esse um dos maiores “gargalos” vivenciados pelas Redes de Ensino brasileiras, com tristes marcas históricas na escolarização nacional. É importante salientar que outros aspectos e condições relevantes emergenciais podem constar, também, como problemas e causas, tais como: a situação de vulnerabilidade social e familiar, em face do grave quadro social, decorrente da eclosão da pandemia da Covid-19; a falta de experiências formativas, na família, envolvendo a escrita e a leitura; a falta de transporte escolar, como um dos motivos que podem contribuir para problemas de frequência da criança na escola; a falta de recursos tecnológicos e instrumentos para a participação em atividades remotas, dentre outros.

A referência aos problemas relacionados ao processo da alfabetização é um exemplo que pode ser bastante explorado, sob outros ângulos, considerando as causas complexas que decorrem dele, tanto em escala nacional quanto estadual e municipal. A dimensão do problema pode apontar a necessidade da criação de setores de articulação nas secretarias de educação e nas escolas, que possam estabelecer parcerias com as universidades e outras agências formadoras.

Com os exemplos, acima destacados, chamamos a atenção para o uso da ferramenta PDCA, que pode ser aplicada, tanto nos campos da gestão de processos quanto no plano estratégico e no nível intermediário, de acordo com o campo conceutivo e operacional da ação desenvolvida. No caso exemplificado – problemas relacionados ao processo de alfabetização – avaliou-se, principalmente, pela perspectiva do impacto gerado no nível de ensino Anos Iniciais do Ensino Fundamental e seus desdobramentos. Devemos, então, ter claro que a especificidade do uso do Ciclo PDCA se refere à gestão escolar, voltada para a melhoria dos processos, orientada para o êxito dos objetivos e metas traçados pela insti-

tuição e dos próprios agentes institucionais. Por isso, a pertinência na compreensão das estruturas, das relações, do *modus operandi*, das concepções e dos *habitus*, que configuram a instituição, o agrupamento sobre e com o qual será realizado o desenvolvimento desse circuito em espiral de Planejar, Executar, Monitorar/Acompanhar e Retroalimentar as atividades, visando à continuidade e ao êxito da caminhada delineada dos afazeres necessários ao seu cumprimento das ações.

4. O planejamento estratégico como referência para a gestão do trabalho curricular e pedagógico

O Ciclo PDCA não substitui nenhum dos planos que organizam os Sistemas de Ensino, as escolas, o trabalho dos professores, mas apresenta-se como plano transversal, podendo incidir sobre o processo bastante específico da organização do sistema e do trabalho, podendo, ainda, articular – de modo transversal – os subsistemas, campos, ou mesmo as funções objetivas e estruturantes, por exemplo, a elaboração de um plano para a implementação da BNCC e para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, até dezembro de 2021, usando a ferramenta PDCA. Ou, ainda, realizar uma modelagem com a ferramenta PDCA para o plano de um curso, voltado para a produção de materiais digitais, visando atender às aulas remotas, em razão da suspensão das atividades presenciais em face da pandemia da Covid-19.

As fontes de indicadores pertinentes ao trabalho dos Sistemas Educacionais são amplas e complexas, e podem ser objeto de trabalhos sistemáticos, com planejamento e acompanhamento metódico. A partir do início do ano de 2000, em diante, a geração de informações sobre a situação escolar, a aprendizagem, o rendimento, as condições objetivas dos Sistemas de Ensino, tomaram vulto nas políticas públicas da educação, articuladas com orientações

internacionais. Do ponto de vista organizacional, ampliaram-se as referências sobre as ações, as estratégias, a situação específica das escolas e dos estudantes quanto ao êxito da aprendizagem no percurso de escolarização.

O conhecido Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa já aponta categorias para a observação, o registro e o encaminhamento de eixos para o trabalho dos sistemas educacionais, encadeado, principalmente, pelas taxas de rendimento da aprendizagem, com estrutura de avaliação sistemática e em larga escala, dos níveis da Educação Básica.¹

A título de exercício, para pensar as possibilidades de organização e planejamento do trabalho escolar, apresentamos o Quadro 5, com nove eixos e suas respectivas categorias e indicadores a serem considerados no processo de gestão escolar de uma Rede de Ensino. São dimensões essenciais a serem consideradas na abordagem de um Planejamento Estratégico com o uso da ferramenta PDCA, por contemplar a dinâmica dos processos de gestão que envolvem diretamente o desenvolvimento curricular e o fazer pedagógico.

1 Segundo Pontes, “... um exemplo de tipologia para os indicadores mais adaptada à realidade brasileira é a que foi proposta pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep – do Ministério da Educação do Brasil, por meio de sua Geografia da Educação Brasileira, publicada pela primeira vez no ano de 2002. Segundo essa tipologia, os diversos indicadores educacionais puderam ser agrupados nas seis seguintes categorias, que abrangem (INEP, 2002): 1. O contexto sociodemográfico; 2. As condições de oferta; 3. O acesso e a participação na educação; 4. A eficiência e o rendimento escolar; 5. O desempenho escolar; 6. O Financiamento e o gasto em educação(PONTES, L. A. F. (2012). Disponível em <http://central.caeduffj.net/arquivos/indicadores-educacao.pdf>. Acessado em 4/4/2021, 19h).

Quadro 5 – Categorias e indicadores para a elaboração de um plano de gestão curricular e pedagógica de uma Secretaria de Educação.

Eixos	Categorias, Indicadores – implicadores do trabalho escolar e da qualidade da escolarização.
Eixo 1	Situação geral na escola e rede: a) acesso, permanência, abandono, distorção idade-série, aprendizagem, fluxo escolar; cumprimento do currículo e dos dias letivos; b) condições para o desenvolvimento do trabalho escolar; c) avaliação da aprendizagem, e de larga escala, em alfabetização, matemática, língua portuguesa e demais componentes curriculares; especificidades subjetivas e contextuais implicadoras (exemplo: Escolarização em comunidades tradicionais – indígenas, ribeirinhas, quilombolas; Educação Especial). Situação contextual e do perfil dos estudantes (inclusive as condições tecnológicas dos estudantes e seus familiares).
Eixo 2	Quadro de professores – lotação.
Eixo 3	Infraestrutura das escolas, recursos tecnológicos; Transporte escolar.
Eixo 4	Materiais didáticos e recursos de apoio ao ensino e aprendizagem.
Eixo 5	Gestão do processo pedagógico, planejamento, acompanhamento, supervisão e monitoramento e avaliação do trabalho escolar e do processo pedagógico.
Eixo 6	Diversidade e Inclusão.
Eixo 7	Implementação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC e a elaboração do Projeto Político e Pedagógico-PPP.
Eixo 8	Formação Continuada.
Eixo 9	Situação atual das atividades escolares com referência às demandas pela Covid-19.

Fonte: Cefort (2021).

O Quadro 5, com as categorias indicadas acima, tem por base as estruturas organizadoras do sistema educacional, incidindo diretamente sobre as condições e organização das Secretarias de Educação e escolas para a implementação e gestão do trabalho curricular e pedagógico, desenvolvido pelos professores com os estudantes. Os nove eixos podem ser entendidos, tanto do ponto de

vista específico, elementos estruturantes do processo em seu todo, como podem ser transversalizados, na medida das interações entre os diversos aspectos.

Durante a realização do Curso para Gestores dos Sistemas de Ensino Municipais, em 2019, no qual foi utilizado o quadro acima, ouvimos o relato de experiência de um dos participantes, que apontou para o problema do transporte escolar como fator que intervé diretamente na frequência, permanência e aprendizagem da criança na escola. E mesmo que a criança consiga obter êxito na frequência, tal situação irá interferir diretamente nos resultados da avaliação da alfabetização e do rendimento nos demais componentes curriculares. A situação do transporte escolar está relacionada diretamente com as condições geográficas do Estado do Amazonas, especialmente das zonas ribeirinhas e das comunidades indígenas, merecendo planos estratégicos específicos, que envolvem a gestão dos recursos federais, advindos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Quando foi iniciado o terceiro curso do Projeto Alfa-GCE, em setembro de 2020, outras demandas se apresentaram como urgentes, indicadas pelos gestores, coordenadores pedagógicos, então participantes do curso. Tais demandas estão diretamente relacionadas com a suspensão das atividades escolares presenciais em razão da pandemia da Covid-19, requerendo os agenciamentos das Redes de Ensino na busca de alternativa para o retorno às atividades de ensino e aprendizagem. A partir de um diagnóstico situacional, foi identificada a grande dificuldade de realização de atividades remotas, tanto pela carência das crianças e seus familiares quanto pela ausência de equipamentos tecnológicos necessários, e, ainda, pelas limitações de acesso à internet, que é a realidade da maioria dos municípios do Estado do Amazonas.

Pela via do Planejamento Estratégico, diversas secretarias, secretários, gestores, diretores e professores criaram a alternativa de elaboração de material didático impresso, com orientações específicas para aprendizagem, envolvendo as crianças e seus familiares.

Obedecendo aos protocolos de saúde, em razão dos riscos de contaminação do vírus, as secretarias conceberam, coletivamente, com os professores, as atividades de entrega, orientação e acompanhamento das atividades didáticas por meio do estudo dos materiais preparados. Foram registrados os esforços integrados das equipes das secretarias, na perspectiva de retomar e manter os vínculos necessários à escolarização, ampliando as relações com os familiares, que se viram convocados a colaborar com novas tarefas – e novas demandas – quanto à educação das suas crianças.

Para além de uma visão administrativa e burocrática, a importância do planejamento é identificada e confirmada nas diversas situações vivenciadas por nós na vida cotidiana e na atuação profissional, requerendo diversos investimentos e enfrentamentos de situações-problemas, algumas emergenciais, que requerem estratégias e agenciamentos específicos, como é o caso da educação escolar em tempos de pandemia da Covid-19. Quando precisamos agir em circunstâncias adversas, a experiência evidencia que as escolhas não podem resultar de ações desordenadas e sem a referência das condições próprias da realidade na qual buscamos intervir.

Mais do que qualquer outra modalidade de planejamento, o processo de Planejamento Estratégico, com a utilização da ferramenta PDCA, não é realizado fora dos contextos específicos, os quais indicam os limites e as possibilidades e nos exigem pensar caminhos, alternativas, definição e redefinição de objetivos, metas e estratégias. A atual situação da pandemia da Covid-19, vivenciada em todo o planeta, surpreendeu a todos nós, que tivemos que reinventar as formas de interações humanas, de acessos e de socialização dos conhecimentos, novos modos de realizar as atividades antes desenvolvidas, alterando os fazeres profissionais do mundo da produção e das instituições sociais. O medo e o luto, a interrupção brusca dos planos em andamento, a ruptura com as rotinas da vida cotidiana, a obrigatoriedade do isolamento social como priorização à saúde, impactou e ainda impacta a todos nós, desafiando nossa

capacidade de identificar e intervir em situações nas diversas áreas da sociedade e em todas as instituições.

Na área da educação, os desafios se apresentam na necessidade de lidar com as novas tecnologias e com as aulas desenvolvidas sem a presencialidade no ambiente da escola. Embora haja a contribuição das novas tecnologias no aumento do acesso à educação escolar e às inovações das práticas de sala de aula, a atividade pedagógica ainda é confrontada com sérias dificuldades, como a limitada formação dos professores para a utilização das tecnologias de comunicação e informação, usadas no processo de ensino e aprendizagem remoto, e até mesmo a quase inexistência dos recursos tecnológicos entre os estudantes, especialmente aqueles dos estratos sociais com maior vulnerabilidade social.

A extrema dificuldade posta pela pandemia da Covid-19, no ano de 2020, moveu a equipe do Projeto Alfa-GCE a alterar o seu planejamento, com bases e mecanismos voltados para a Formação Continuada. O Planejamento Estratégico se fez condição para a reprogramação e adequação do processo formativo dos gestores, coordenadores pedagógicos e diretores, por meio de encontros virtuais, em articulação com o Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA, desenvolvido para o Projeto Alfa-GCE.

Com isso, evidenciamos que o Planejamento Pedagógico se apresenta, em sua essencialidade, em todos os momentos do trabalho de gestão escolar e, em especial, em momentos de emergência como os que estamos vivenciando. Ele permite a avaliação prévia das propostas, as práticas pedagógicas, tanto no que se refere ao atendimento das necessidades formativas dos estudantes quanto ao exercício do diálogo, das interações, da pesquisa e das reflexões críticas sobre as circunstâncias em andamento.

Dessa forma, a relação com as famílias torna-se, mais do que nunca, parte obrigatória do processo educativo escolar, junto a fatores como o acesso a equipamentos e tecnologias, a infraestrutura das moradias e a escolaridade dos responsáveis, constando como fatores definidores dos resultados na aprendizagem das crianças e

adolescentes e, portanto, elementos a serem considerados no planejamento das atividades pedagógicas. Dessa forma, tanto os recursos materiais e imateriais quanto as necessidades das famílias passam a ser, também, alvo do Planejamento Estratégico das Redes de Ensino, das escolas e dos professores, na busca de criar mecanismos de comunicação, trocas e acompanhamento das atividades dos estudantes junto a suas famílias.

A participação das famílias no processo educativo escolar das crianças e adolescentes precisa estar claramente descrita no planejamento e na avaliação das atividades pedagógicas. O acompanhamento da realização das tarefas, a motivação e incentivo ao estudo, às pesquisas e às reflexões sobre os conhecimentos construídos por todos permitem a tomada de consciência quanto à função humanizadora e transformadora da educação escolar.

A criação de grupos virtuais como prática, que já vinha sendo realizada nas atividades escolares, se expandiu mais ainda nas relações da escola e dos professores com as famílias, visando acertos quanto às possibilidades da aprendizagem escolar, abrindo novos desafios nas possibilidades de uso das ferramentas tecnológicas, como o de telefonia celular, na participação dos familiares no compartilhamento e colaboração com os processos de aprendizagem dos filhos. Por meio do planejamento das atividades, envolvendo a relação com as famílias, a seleção e utilização de meios de comunicação, dependendo das orientações e clareza de objetivos para essas ações, pode ser evitado o sentimento de insegurança dos familiares no acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, com todos os limites possíveis quanto os aspectos materiais e sociais das famílias, o planejamento do ensino e da aprendizagem, independentemente do nível de escolarização, envolve, hoje, a obrigatória utilização de recursos digitais, informáticos, visuais e sonoros, vídeos, músicas, filmes, animações, produção de vídeo-aulas, bem como novas formas de acompanhamento e registro do processo pedagógico desenvolvido. Se de um lado, essa

realidade põe novas condições de tempo, espaço e investimento dos professores, de outro, abre a possibilidade de novas iniciativas e mobilizações dos professores, na pesquisa e no trabalho criativo, para além da mera reprodução dos livros didáticos ou das aulas tradicionais.

Todas essas questões nos apresentam a importância da prática do Planejamento Estratégico como ancoragem dos planos específicos, da gestão das Redes de Ensino, das escolas e do processo de ensino e aprendizagem.

Como já evidenciado, no primeiro tópico deste capítulo, vários fatores influenciam a concepção e determinam a importância do planejamento dos Sistemas de Ensino e das práticas educacionais, entre elas, a compreensão das orientações curriculares em vigor no país; a situação social e contextual, como a da pandemia da Covid-19; os repertórios e habilidades prévios dos estudantes; as demandas de formação dos professores e gestores e, fundamentalmente, os procedimentos e mecanismos de orientação e acompanhamento do processo pedagógico desenvolvido nas escolas e nas interações pedagógicas dos professores com seus estudantes, pela via presencial, remota ou a distância. Nosso trabalho escolar e formativo, nas escolas, está posto num movimento de reinvenção efetiva, o qual indica o necessário investimento no conhecimento e compreensão da realidade, como condição para as projeções dos Planos de Ação.

A importância da aplicação do Planejamento Estratégico está posta, efetivamente, tanto na articulação com as orientações mais gerais do sistema de ensino brasileiro – Legislações, Orientações Curriculares, Planos Nacionais de Educação – quanto com as condições postas neste tempo social, de profundas mudanças e problemas na vida social, na formação das crianças, adolescentes e jovens.

Conhecer essa realidade é essencial para identificar: Onde estamos? O que estamos fazendo? O que já temos? Com quem podemos contar? E, assim, podermos definir: Aonde queremos chegar? Quais caminhos podemos seguir? O que vamos precisar adquirir?

Com quem precisaremos contar? Isto, porque, quando falamos de Planejamento Estratégico, podemos defini-lo como uma ação que se apoia no olhar para o passado, com no foco no presente e o projetar para o futuro.

Para avançarmos na compreensão deste processo, torna-se necessário trazer à memória os elementos pelos quais desenvolvemos o trabalho no Projeto Alfa-GCE com a metodologia do Planejamento Estratégico e o uso do Ciclo PDCA, chegando ao momento de elaboração de um Plano de Ação para definição e acompanhamento das ações a serem desenvolvidas pelas equipes atuantes nas Redes de Ensino. A esse respeito, tomando por base o exposto no Quadro 6, a seguir, podemos identificar as ações institucionais obrigatórias para a gestão institucional e a dinâmica do trabalho escolar e pedagógico demandados, as variáveis envolvidas com as mudanças originadas pelas orientações curriculares e pelo fator da pandemia da Covid-19.

Retornando às estruturas gerais do Planejamento Estratégico, com o uso do Ciclo PDCA, demarcamos, a seguir, os momentos integrados do trabalho, envolvendo a gestão do sistema de ensino, as unidades escolares e o processo pedagógico.

Primeira Etapa do Planejamento

a. Conhecendo a realidade – trata-se da investigação relativa ao levantamento de dados, dos relatórios, aplicação de questionários e diálogos entre gestores, coordenadores, diretores e professores;

b. Elaboração do quadro PDCA – envolve as sínteses com a identificação de problemas, as causas, as ações de intervenção, os procedimentos, os responsáveis e os cronogramas;

c. Elaboração do Plano de Ação – com base no quadro do PDCA – envolve as ações específicas para o processo pedagógico, voltando-se aos eixos estruturantes e seus desdobramentos, o que inclui a percepção da própria realidade de orientação e

acompanhamento dos professores, como ação estratégica das redes e das escolas;

Segunda Etapa do Planejamento

Aplicação do Plano de Ação – envolve a programação, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação contínua do processo metodológico, constituindo-se no ciclo, em espiral, do próprio PDCA. É necessário discriminar as funções e sua integração em face aos propósitos pactuados pelos gestores, coordenadores e professores.

Terceira Etapa do Planejamento

Monitoramento e Acompanhamento – é momento ímpar, que envolve os agentes da função de mediação, os secretários, técnicos, diretores, coordenadores, buscando diálogo e agenciamento contínuo e ordenado com os professores e, também, com as famílias. Envolve os critérios, procedimentos, formas de registro, confecção e partilha da documentação sobre o acompanhamento, revisão, orientação e avaliação, bem como as etapas de monitoramento e acompanhamento, que devem ocorrer de forma simultânea à aplicação do Plano de Ação, no sentido de ação reflexiva e proativa e nos encaminhamentos ordinários, visando as correções, revisões e replanejamento das ações.

Quarta Etapa do Planejamento

Retroalimentação – envolve o trabalho de gestão sobre os registros e a documentação acerca da caminhada realizada, discriminando êxitos, dificuldades, problemas na consecução dos objetivos. Essa etapa se mostra como momento de culminância e virada do Ciclo PDCA, em vista dos processos dialógicos e de socialização, de partilha e análise do processo, indicando a padronização de proces-

so, com vistas à sua disseminação, constituindo-se no círculo em espiral do próprio PDCA.

Vejamos, a seguir, um exemplo para a elaboração do Planejamento Estratégico com o uso do Ciclo PDCA, tratando da retomada do processo pedagógico em razão da pandemia da Covid-19.

Quadro 6 – Planejamento Estratégico com o uso do Ciclo PDCA.

Indicadores	Plano de Ação (eixos sugeridos)	Monitoramento – Acompanhamento	Retroalimentação
Necessidade de retomada das atividades pedagógicas, suspensas em razão da pandemia da Covid-19.	Elaboração de Ações: Adoção das normas de segurança à saúde; Definição do processo pedagógico e dos materiais (impressos e digitais); Logística de distribuição dos materiais didáticos; Forma de acompanhamento e avaliação da prática pedagógica; Formação Continuada dos professores.	Elaboração da sistemática metodológica: Definição dos responsáveis, envolvidos modos e prazos de acompanhamento das ações do plano; Estabelecimento de critérios de avaliação; Estabelecimento dos modos de registro e documentação.	Culminância, avaliação, padronização e reorientação: Estabelecimento dos modos e momentos de organização e análise documental em busca de padrões das experiências; Socialização – exposição, escuta e sugestão para a caminhada.

Fonte: Cefort (2021).

Com base na estruturação acima, durante a realização do curso, totalmente a distância, com encontros virtuais de setembro a dezembro de 2020, foi elaborado um questionário contendo 14 questões convergentes com a problemática da pandemia da Covid-19 e o interesse e iniciativa das Redes de Ensino dos municípios do Amazonas quanto à retomada do trabalho pedagógico, considerando a alteração circunstancial da própria sala de aula como o lugar central das interações pedagógicas.

Com base no modelo do Ciclo PDCA, visando à etapa da investigação diagnóstica inicial, foram trabalhadas as questões, a seguir, as

quais se constituíram como eixos do Planejamento Estratégico a ser desenvolvido pelas Redes de Ensino, escolas e equipes pedagógicas:

1. Como a Rede de Ensino atua, junto à gestão das escolas, na situação gerada pela pandemia da Covid-19? Tem planos emergenciais? Quais?
2. Quais foram os apoios e suportes recebidos das demais instituições, para o enfrentamento da situação posta pela pandemia?
3. Descreva qual a situação atual quanto à suspensão, continuidade e modalidade de ensino (remoto, presencial, outros), adotada em sua Rede de Ensino.
4. Qual a situação de permanência e evasão dos estudantes nas escolas de sua Rede de Ensino?
5. Como ocorreu o investimento para a participação dos familiares no processo educativo de seus filhos, junto às equipes pedagógicas das escolas?
6. Qual a situação quanto aos investimentos e dificuldades, envolvendo as escolas indígenas, ribeirinhas e de fronteiras?
7. Qual a situação atual da implementação da BNCC em sua Rede de Ensino?
8. Quais investimentos foram feitos na investigação em metodologias de ensino e em tecnologias? Quais metodologias e tecnologias?
9. Descreva como foram utilizadas as tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem (televisão, rádio, *internet*, outras);
10. Quais materiais didáticos foram utilizados e como foram acessados pelos estudantes? Como ocorreu a orientação didática?
11. Como ocorre o acompanhamento, supervisão e orientação do processo pedagógico nas escolas da sua Rede de Ensino?

12. Quais os investimentos feitos para o ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática? Quais as orientações e os materiais didáticos utilizados?
13. Como ocorre a avaliação da aprendizagem dos estudantes em sua Rede de Ensino?
14. Quais as necessidades formativas mais evidentes para qualificar a atuação dos professores, nos níveis da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

As questões, aqui indicadas, foram a referência principal para a retomada dos cursos do Projeto Alfa-GCE no ano de 2020, após um período institucional de suspensão das atividades presenciais em razão dos protocolos de segurança de saúde para evitar a contaminação pela Covid-19. A compreensão quanto à situação de cada Rede de Ensino se tornou a condição necessária para o replanejamento e realização das atividades em 2020, consistindo em dinâmica metodológica de cinco encontros virtuais, articulando as bases de orientação e acompanhamento pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Com esta perspectiva, salientamos o investimento na investigação como eixo propulsor da formação e processo de aprendizagem, favorecendo tanto a articulação teoria e prática como a contextualização das referências conceituais e metodológicas. É pertinente afirmarmos, ainda, que a perspectiva do Planejamento Estratégico se voltou para tratar a abordagem da criança leitora e escritora, como a base principal da sua formação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As estruturas principais da caminhada para a Formação Continuada no Projeto Alfa-GCE foram transversalizadas pela situação contextual, o que tornou obrigatória a revisão dos planos para modalidade a distância, bem como a contextualização dos próprios conteúdos e referenciais metodológicos que pudessem, efetivamente, contribuir para as ações institucionais dos secretários, coordenadores pedagógicos, diretores e professores, a partir de:

- 1) Diagnóstico da situação atual, em razão da pandemia da Covid-19, considerando a diversidade de situação das redes e das unidades de ensino, focando na situação da gestão do currículo alinhado à BNCC;
- 2) Elaboração de Planejamento Estratégico, com o uso do Ciclo PDCA, a partir das demandas indicadas no diagnóstico das Redes de Ensino, identificando as necessidades formativas dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores, considerando o processo pedagógico e a formação da criança leitora e escritora, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- 3) Socialização da experiência do diagnóstico e elaboração de Planos de Ação orientados para a formação dos sujeitos que integram os Sistemas de Ensino – estadual e municipal.

Conceber e dimensionar as estruturas principais de construção conceitual e metodológica do curso, no ano de 2020, se constituiu em grande desafio para a equipe do Cefort/Ufam e, também, para os participantes do curso – secretários, diretores e coordenadores de escolas e, também, professores. Além da revisão dos conteúdos dos Planos de Formação Continuada, foi necessária a transposição integral das bases do curso para a versão digital, para a modalidade inteiramente a distância, com a criação de mecanismos de comunicação e agenciamentos pela via de redes sociais, utilizando telefonia celular, por agrupamentos diretos entre os formadores da universidade e os participantes do Curso “Gestão do Processo Pedagógico e Curricular para a Formação da Criança Leitora-Escritora”, em suas três etapas.

Para compreendermos a relação entre as finalidades da educação escolar e a ação de planejar a prática pedagógica, é importante conhecer a função da educação escolar, do lugar e importância dos professores, diretores, coordenadores pedagógicos e secretários de educação. A educação tem função humanizadora, favorece o desenvolvimento dos indivíduos em suas diversas dimensões, numa

perspectiva de formação integral transformadora. Por meio dela, busca-se tanto a humanização do ser humano, que se humaniza, quanto a formação de habilidades e competências que tornem as crianças, adolescentes e jovens capazes de inserção e inclusão na vida social, sendo a alfabetização e as habilidades de leitura, escrita e interpretação essenciais para sua inserção e realização dos princípios de cidadania.

O conhecimento sobre a função desempenhada pelo professor e toda a equipe pedagógica, nos diversos níveis de gestão da educação escolar, é essencial para a identificação da importância dada ao planejamento, que não deve ser visto como mera ferramenta administrativa para alimentar as informações do sistema educacional, mas como ferramenta metodológica construtiva capaz de favorecer a orientação da “caminhada” do trabalho escolar, das articulações desse trabalho com as demais instituições como a família, e, principalmente, a orientação ao processo pedagógico que envolve os professores e os estudantes como o eixo central da escola.

Se o Planejamento Estratégico for realizado segundo uma orientação construtivista e ativa, teremos, assim, outro perfil e outro resultado do trabalho pedagógico. Essa é uma questão importante para pensarmos quando nos envolvemos com o processo de planejamento, seja qual for o nível de ensino ou o sistema educacional, tanto na escola, pela ocasião da elaboração do Projeto Político Pedagógico e Curricular e do Planejamento do Ensino e da Aprendizagem, quanto na Secretaria de Educação por ocasião da elaboração dos Planos Municipais de Educação e Planos Estratégicos para as diversas estruturas e dimensões contextuais.

Na perspectiva ativa de construção do conhecimento estão as referências de mobilização, interesse, criatividade, objetivamente postas na ação de sujeitos gestores, coordenadores pedagógicos e professores, de fato comprometidos com objetivos, meios, condições e concepções acerca dos sujeitos para os quais se dirigem todos os esforços da escolarização – as crianças, os adolescentes, jovens, considerando seus contextos de vivência.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA, **SEB/MEC e outros. Indicadores de qualidade**. São Paulo; Ação Educativa, Unicef, Pnud, Inep, SEB/MEC, 2013.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes e outros. Monitoramento e avaliação da alfabetização. (**Coleção instrumentos de Alfabetização 5**). Belo Horizonte, Cearle/FaE/UFG, 2005.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da criança e do adolescente (1990)**. Estatuto da criança e do adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Presidência da República Casa Civil. Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019a. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p.

BRASIL. **LEI 5692, de 11/08/71**. In: Comparativo da Lei nº 9394 de 20/12/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) com as Leis 4024 de 20/12/61 e 5692 de 11/08/71. Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprovado Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun., 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. Brasília: |MEC, SEALF, 2019. Disponível: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em 10 de jun., 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNA**. Secretaria de Alfabetização. Brasília, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 07/2010**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de dezembro de 2010.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (CEE/AM). Referencial Curricular Amazonense. SEDUC/AM. Manaus, AM, 16 out., 2019.

GARCIA, Rolando. **O conhecimento em construção**. Das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos. Tradução Valério Campos. Porto Alegre, Artmed, 2002.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho. **Melhorar resultados da educação**: será que os Gestores sabem? Livro eletrônico, Belo Horizonte, MG: Arte Sam, 2015, p. 49).

HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. **Indicadores educacionais no Brasil e no mundo**: As diversas faces da Educação. In: Avaliação e Indicadores Educacionais e Políticas Públicas e Legislação em Educação Profissional, v. 1, Juiz de Fora: CAED, 2012, p. 11-31. Disponível:

<http://central.caedufjf.net/arquivos/indicadores-educacao.pdf>. Acesso em 4 abr. 2021.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Ferramentas de gestão: Ciclo PDCA**. Programa de capacitação pra os Conselhos de Políticas Publicas de Belo Horizonte. Belo Horizonte: ESAF, 2017.

ROCHA NETO, Ivan, NEHME, Claudio Chauke. **Gestão do conhecimento, sistemas de inovação e complexidade**. Parc. Estrat. Brasília-DF, v. 17, nº 34, p. 65-86, jan-jun., 2012 Disponível: http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewFile/675/619. Acessado em 20 abr., 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória**. Seu sentido educativo e social. Tradução Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SENGE, M. PETER, **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende 20 Ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 1990.

SOMOS Educação/Kroton Educacional em parceria com a profa. Dra. Guiomar Namó de Mello (s. d.). **BNCC – Glossário Digital**. São Paulo. Acessado em 20 abr. 2020.

A CRIANÇA COMO SUJEITO DA EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: CAMINHOS E POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

Introdução

No capítulo anterior, buscamos contextualizar o planejamento estratégico a partir de uma abordagem conceitual, metodológica, de compreensão da realidade, determinação de objetivos e formulação de diretrizes, políticas e planos de intervenção nos Sistemas de Ensino e nas escolas, tendo por eixo central a gestão do processo curricular e pedagógico. Nessa perspectiva, o capítulo anterior conclui com a indicação de exemplos de uso da ferramenta PDCA, como forma de encaminhar alternativas à gestão do processo de trabalho escolar e assim contribuir para a elevação da qualidade da aprendizagem e da formação da criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Neste capítulo, abordamos as questões relativas à trajetória histórica de evolução do currículo escolar e sua implicação na formação cidadã da criança, convergindo para o exame da abordagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando desdobrar aspectos ali inseridos sobre o processo e a prática pedagógica. Essa discussão se faz pertinente, tendo em vista que, desde 2018, as Redes enfrentam mais um desafio, que é a implementação da BNCC,

o que foi prorrogado, em razão da pandemia da Covid-19, para os anos de 2021 e 2022.

A BNCC não é um currículo, mas uma referência nacional para a sua formulação nos sistemas e redes escolares do Estado brasileiro, contribuindo para a construção das propostas pedagógicas das instituições escolares. Como parte integrante da política nacional da Educação Básica, a BNCC visa “contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, [...] referentes à formação de professores, à elaboração de conteúdos educacionais [...]” (BRASIL, 2017, p. 8).

Os objetivos deste capítulo, portanto, são: 1) Contextualizar a situação da criança na dinâmica de mudanças curriculares no Brasil; 2) Contribuir para a elevação da qualidade da Educação Básica, com vistas a promover a garantia dos direitos de aprendizagem; 3) Explicitar a abordagem conceitual e estrutural da BNCC, priorizando a educação da criança na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, centrando na abordagem da linguagem para a formação da criança leitora e escritora; 4) Dimensionar as estruturas principais de constituição da BNCC, quanto às noções do direito à educação e ao currículo por competências e habilidades; 5) Apon- tar e sugerir a sequência metodológica para a implementação da BNCC no processo curricular e pedagógico, por meio da ferramenta PDCA, já apresentada e explicitada no primeiro capítulo deste livro.

As reflexões e explicitações que seguem têm por horizonte construir pontes e pôr em relevo o desenvolvimento curricular tomando por base a criança como sujeito da educação escolar e, a partir dessa compreensão, envidar esforços colaborativos, partilhados, compartilhados, para favorecer a elevação da qualidade da educação no Estado do Amazonas por meio da implementação da BNCC, favorecendo igualmente a implementação do Referencial Curricular Amazonense (RCA) construído com base na própria BNCC.

1. A criança como sujeito da educação escolar

Desde a sua criação, nos idos do século XIX, a escola foi posta como instituição social com a tarefa de socialização do conhecimento e de formação de habilidades pelos indivíduos humanos, tomando a criança como o sujeito principal do processo educativo, constituindo-se a escolarização como condição essencial para o desenvolvimento do cidadão participante e ativo na vida social.

Todavia, a própria valorização da escola como instituição de promoção do desenvolvimento humano segue caminhos e tempos diferentes nos diversos países do planeta, e alguns apresentam processos tardios na definição e nos investimentos necessários para a promoção da escolarização, como é o caso do Brasil.

Passados mais de dois séculos de criação e consolidação dos sistemas educacionais em quase todos os países do mundo, a tarefa de socialização do conhecimento e de desenvolvimento de habilidades continua exigindo um grande esforço e persistência dos sujeitos envolvidos na ação educativa escolar, uma vez que são muitas as contradições e desafios que se põem na vida social, em especial, neste tempo de pandemia que assola o planeta e impacta profundamente a vida humana.

Em verdade, em nosso país, a conquista do direito à condição de cidadania ocorreu em tempo recente e, ainda assim, sempre perpassada por limites e riscos de retrocessos, dadas as próprias contradições da vida social, política e econômica, as quais implicam e condicionam os modos de vida e o acesso das crianças aos bens culturais, simbólicos e materiais, necessários ao pleno desenvolvimento do “ser cidadão”. No Brasil, temos um histórico de problemas socioeconômicos e de desigualdades que implicam diretamente nas condições de vida e na formação das crianças nas diversas regiões do país, sendo notórias as desigualdades regionais, tanto nos próprios espaços da cidade quanto nos da zona rural.

Somente após a promulgação da Constituição de 1988 e da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990,

tivemos a ampliação e expansão das políticas públicas voltadas para atender os campos da saúde, da assistência social e do direito à escolarização. Segundo evidenciam os próprios dados de organismos internacionais como a Unicef, os anos de 1970 e 1980 representam momentos bastante difíceis para as crianças brasileiras, com altos índices de mortalidade, trabalho infantil e exclusão da educação escolar. Não há como negar os sérios problemas de exclusão e comprometimento do desenvolvimento humano, sendo as crianças os sujeitos mais afetados, comprometendo o próprio tecido da vida social nas décadas indicadas e no futuro.

No percurso dos últimos trinta e três anos, as citadas referências legais acima bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 1996, se tornam as âncoras principais do avanço das políticas e investimentos públicos destinados à proteção, assistência, saúde e educação das crianças brasileiras.

No decorrer desse período, muitas modificações ocorreram nas bases do sistema de ensino público brasileiro. Houve a definição do Sistema de Financiamento (Fundeb e FNDE); a definição do Sistema Nacional de Avaliação (Saeb); a ampliação efetiva do tempo de escolarização obrigatória, de 8 para 14 anos, contemplando as seguintes alterações: dois anos referentes à Educação Infantil (pré-escola), um ano a mais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que passa de oito para nove anos (Lei nº 11.274 de 2006), e três anos de escolaridade obrigatória no Ensino Médio. Essa ampliação é legitimada pela Emenda Constitucional nº 59 (2009), que estabelece a matrícula na Educação Básica para o corte etário de 4 a 17 anos de idade.

Percebe-se claramente o investimento em mais três anos de escolarização obrigatória na formação da criança com o objetivo de ampliar o convívio escolar, o investimento no direito e na qualidade da aprendizagem das crianças brasileiras.

Nesse período, os principais agenciamentos das políticas públicas da educação brasileira estiveram voltados para assegurar e ampliar o acesso, a permanência, com sucesso, a garantia de me-

lhores condições de ensino-aprendizagem, a ampliação da participação social de grupos específicos (como indígenas, pessoas com necessidades especiais, sujeitos do campo, quilombolas, dentre outros), a garantia do financiamento e também da formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação, segundo os níveis de especificidade da Educação Básica.

Em 2016, tivemos a aprovação da Lei nº 13.257/2016, a qual determinaria a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância, na fase de 0 a 6 anos de idade. Tecida por diversas mãos, organizações governamentais e não governamentais, essa lei representa um ponto de chegada importante para a garantia dos direitos da criança, como o direito de brincar, ser cuidada, ter prioridade nas políticas públicas, direito à prioridade em cuidados médicos, especialmente as crianças em condições de vulnerabilidade.

Como pudemos perceber, a expansão de nosso sistema educacional e as próprias condições para a garantia ao desenvolvimento humano e a cidadania são muito recentes em nosso país, devendo se constituir em esforço coletivo, intersetorial e também dos profissionais que atuam diretamente com as crianças, prospectando o próprio movimento de sua maturação e desenvolvimento como futuro cidadão adulto.

A importância da criança como sujeito principal da educação escolar corresponde à própria perspectiva construída de produção e reprodução da vida social, trazendo consigo a necessidade de investimento em interações e atividades que favoreçam a aprendizagem de valores, a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades consideradas importantes para a vida social, para que ela se converta em membro de uma determinada comunidade ou nação, em tempo e espaço histórico determinado, tanto no Brasil como em determinado município do Estado do Amazonas.

Como educadores, professores e gestores, precisamos compreender que a socialização da criança e as próprias atividades educativas escolares não ocorrem fora do “mundo real”, mas na

dependência das próprias condições de vivência e convivência das crianças num determinado grupo ou classe social, quanto às suas condições de desenvolvimento integral, nos aspectos do desenvolvimento físico, cognitivo, de linguagem, afetivo, cultural, de gênero, entre outros.

Para os agenciamentos institucionais das Redes de Ensino Público e, principalmente, para os professores, é necessária tanto a compreensão das bases legais e curriculares que orientam a organização do trabalho escolar e do processo pedagógico quanto a contextualização das condições de vivência, convivência e formação referentes às condições materiais de que dispõem os familiares, as especificidades socioculturais, ambientais e a teia de relações que envolvem a criança em sua inserção na vida social em uma comunidade determinada, como nas diversificadas comunidades do Estado do Amazonas: ribeirinhas, indígenas, de fronteira, urbanas, circunscritas a classes sociais e condições determinadas de viver a infância e se desenvolver como futuro adulto.

A escola representa papel fundamental nesse processo de educação da criança, na sua função social de promoção do desenvolvimento humano, para uma sociedade mais igualitária e que considere as diferenças, tomando a equidade como perspectiva.

Na trajetória da educação brasileira, desde a década de 1990, são evidentes os esforços políticos e curriculares objetivados pela Referência Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, atualmente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em verdade, a atual Base Nacional Comum Curricular deve ser entendida como ganho decorrente dos diversos investimentos curriculares anteriores, da elaboração dos PCNs até as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEIs), os quais se fundamentam na perspectiva da formação cidadã da criança.

Na base da documentação curricular, urge reconhecer a criança como o sujeito principal que está na base da escolarização, na

Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Especialmente na BNCC destaca-se a concepção da criança como sujeito em desenvolvimento, ativo em seu processo de aprendizagem, nas interações com o mundo natural e social, com a cultura. No processo que decorre dos quatro aos dez anos de idade, intensas mudanças ocorrem no processo de socialização (da casa à vida social), na linguagem, na expressividade, nos domínios cognitivos de “ordenação” da realidade e, principalmente, nos processos de imaginação da criança, com base na apropriação dos valores, da herança cultural da qual participa e se torna herdeira.

Novamente devemos dizer que esse processo não ocorre de modo natural, mas na estreita dependência das condições no mundo da vida no qual a criança está imersa e envolvida. Essa base de referências contextuais está relacionada diretamente com o que a orientação curricular define como conteúdo regional, que pode ser representado pelos costumes, modos de vida e representação do mundo, como a mitologia, as festas folclóricas, a religiosidade, as quais implicam diretamente os modos como a criança irá conceber e dar sentido ao mundo. Tal abordagem da regionalidade está relacionada com a própria noção de contextualização do currículo, o que já se apresenta indicada na LDB nº 9.394 de 1996, em seu artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular se insere nesse contexto, desde a organização das comissões para a elaboração do documento, em 2015, e sua conclusão nos finais dos anos de 2017 (com a aprovação da etapa referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental) e em 2018 (com a aprovação da etapa referente ao En-

sino Médio). Até o ano de 2020, estimava-se a implementação das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e, até o ano de 2022, a completa implementação da BNCC do Ensino Médio. Essa orientação de prazos para a implementação da BNCC sofreu alteração em razão da pandemia da Covid-19, pondo novos obstáculos para o necessário processo de apropriação da Base pelas Redes de Ensino, assim como o atraso na elaboração dos novos projetos políticos e pedagógicos das escolas.

No decorrer dos últimos anos, uma mobilização nacional ocorreu na direção de implementação das orientações da BNCC na organização das instituições e no processo pedagógico, agenciado tanto pelo Ministério da Educação como pelas Secretarias de Educação, envolvendo os Estados, municípios e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-Undime.

A BNCC surgiu articulada a diversos feixes de condicionantes, tanto aqueles referidos acima como feixes relativos às condições e necessidades do contexto social – global, nacional e local – deixando espaço ainda para pensar as singularidades dos contextos regionais como perspectiva de uma parte diversificada para a proposição dos currículos nos Estados, municípios e nas próprias escolas.

De um lado, a BNCC se põe num momento de profundas transformações na vida social, política, econômica, nas formas e mediações das comunicações, no acesso, partilha e gestão do próprio conhecimento, sendo tais transformações potencializadas pelo avanço contínuo das tecnologias digitais e da rede mundial de computadores. De outro lado, a BNCC se põe também num contexto de profundas mudanças na subjetividade, envolvendo as crianças, adolescentes e jovens, em novas formas de relações, valores e modos de interações dos indivíduos, consigo mesmo, com os outros, com o mundo social, natural e tecnológico. A perspectiva da formação de competências e habilidades está diretamente relacionada a esses aspectos, tanto no plano da vida social contemporânea quanto na própria autoconsciência do sujeito criança e nas demais faixas etárias.

2. Princípios e desafios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o processo pedagógico e formação da criança

Como referido no tópico anterior, a propositura da BNCC se justifica tanto pelas indicações legais da LDB, de 1996, como pelas necessidades formativas do tempo presente em nível da sociedade global e local. Essa sociedade se define pela contínua inovação nas tecnologias, nos meios de comunicação, nas formas diferenciadas das relações sociais, de vivência e convivência, na relação dos sujeitos com a cultura, com o conhecimento, com o meio ambiente, com o mundo do trabalho. Todas as mudanças na sociedade implicam os modos de vida de todos os sujeitos e requerem o esforço formativo da escola na construção de novas competências, compatíveis com as exigências da vida contemporânea.

As mudanças sinalizadas implicam, principalmente, os mais jovens – crianças e adolescentes –, os quais se encontram em fase de desenvolvimento físico, simbólico, afetivo, cognitivo, moral, social e espiritual, preocupando a “sociedade dos adultos”, que são responsáveis pelo acolhimento e qualidade do desenvolvimento e inclusão dos mais jovens na vida social.

Na propositura da BNCC, apresentam-se princípios e conceitos que devem orientar a formulação dos currículos, do processo pedagógico e do desenvolvimento dos estudantes, apresentando conexão explícita com as mudanças na vida social e nas necessidades dos educandos.

Os princípios estruturantes da BNCC surgem de uma visão social, política e formativa, indicando que a educação escolar deve favorecer condições de superação da desigualdade e da exclusão. A BNCC apresenta a igualdade e a equidade como referências políticas e sociais de base do trabalho escolar, estando articulada com problemas históricos da sociedade brasileira, em termos de desigualdade de acesso e de inclusão na vida social. As duas noções são postas de modo articulado, indicando condições gerais para o tra-

balho escolar – comum a todos – e a perspectiva da inclusão, partindo das especificidades sociais, étnicas, culturais e de necessidades educativas especiais.

Na perspectiva adotada na BNCC, os conceitos de igualdade e equidade representam a perspectiva de direito do que é comum a todas as crianças, como o direito à aprendizagem e à escolarização na fase etária de 4 a 17 anos (igualdade), resguardando os direitos de atenção às necessidades especiais, culturais, étnicas, como o direito das crianças com necessidades educativas e o direito das crianças indígenas, quilombolas e ribeirinhas (equidade).

Alinhados à referência social e política da BNCC encontram-se os propósitos do Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024), o qual indica o empenho em reduzir as desigualdades e garantir os direitos de aprendizagem. No tocante à superação das desigualdades educacionais, os objetivos são: I – Erradicação do analfabetismo; II – Universalização do atendimento escolar; III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (Metas: de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14). No tocante à promoção da qualidade educacional, os focos são: IV – Melhoria da qualidade da educação e V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade (Metas: 6 e 7; 10; 13). E no tocante à valorização dos(as) profissionais da educação, objetivava-se a IX – Valorização dos(as) profissionais da educação (Metas: 15 a 18).

O conceito de **direito de aprendizagem** surge articulado às noções de igualdade e equidade, indicando uma caminhada na direção de uma base mínima do que todos os estudantes da Educação Básica devem aprender, independentemente de sua condição social, étnica, cultural ou espaço de moradia. A noção de direito de aprendizagem deve orientar a perspectiva de assegurar a formação básica comum para todos os estudantes da Educação Básica brasileira, em termos de competências, conhecimentos e habilidades, a

serem configurados na sequência da Educação Infantil até o Ensino Médio.

Deve-se entender que esse conceito não diz respeito a uma visão subjetiva, mas apresenta a objetividade no próprio tecido de proposições curriculares, postas na articulação, sequência e integração das competências, áreas de conhecimento, componentes, unidades de conteúdo, habilidades e práticas de estudo efetivo.

Um conceito estruturante para a compreensão e desdobramento da BNCC diz respeito à densa combinação de **formação e desenvolvimento humano integral**, o qual também está articulado aos conceitos anteriores de igualdade, equidade e direito de aprendizagem. Segundo a BNCC,

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

A adoção da perspectiva da formação e desenvolvimento integral surge com a amplitude de abordagem acerca dos sujeitos criança, adolescente, jovem e adulto, buscando superar a tradicional orientação da educação escolar, a qual privilegia o desenvolvimento cognitivo em detrimento dos demais campos do sujeito – simbólico, afetivo, social, corpóreo e espiritual. A noção de equidade também abrange referências de cunho social e psicológico quando se refere ao reconhecimento e acolhimento das singularidades dos próprios sujeitos. Isso significa dizer que, na perspectiva da BNCC, a forma-

ção integral não está posta como referência a um sujeito universal e igual, mas, também, relativo às suas diferenças constitutivas, no plano das singularidades e diversidades.

Todas as noções e conceitos postos acima implicam uma perspectiva ampliada do significado da educação escolar, o que abre diversos desafios para sua efetiva realização na orientação, organização e prática efetiva de formação dos sujeitos por meio do trabalho escolar. Significa reiterar que a inovação da BNCC deve ser entendida para além da revisão documental, mesmo que esta seja uma etapa necessária na formalização do documento na organização da educação nacional.

Os conceitos de igualdade, equidade, direito de aprendizagem e formação humana integral devem ser entendidos naquilo que a BNCC indica quanto à estrutura ou engenharia para a construção dos currículos. Eles se apresentam especialmente na perspectiva posta sobre o trabalho formativo a ser desenvolvido pela escola envolvendo três estruturas básicas, as quais devem ser traduzidas no planejamento pedagógico propriamente dito, no trabalho escolar e na prática pedagógica que envolve professores e estudantes. Essas três estruturas são as noções de competência, do conhecimento e de habilidades.

3. A estrutura metodológica da BNCC: currículo por competência, habilidades e construção de conhecimentos

Conforme o documento da Base Nacional Comum Curricular, “os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que [...] reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017, p. 16).

Antes de adentrar e buscar especificar o tratamento dado para as competências, conhecimentos e habilidades, necessário se faz trazer para a cena a perspectiva educacional mais abrangente, indicada pela BNCC, o que favorece a compreensão das próprias noções-chave de competência, conhecimento e habilidade.

Uma primeira indicação feita pela BNCC, e que remete ao trabalho pedagógico em si, diz respeito à necessidade de contextualizar o currículo e os “conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas”. (BRASIL, 2017, p. 17).

A indicação pela contextualização corresponde à proposição com várias camadas históricas na educação brasileira que significa, principalmente, tornar o conhecimento escolar como algo significativo na abordagem da realidade, na compreensão e uso social do conhecimento na vida. Contextualizar não significa apenas uma aproximação relativa ao contexto de vivência dos sujeitos, mas um processo em que o conhecimento é apropriado de modo significativo e em construção, na abordagem de problemas específicos. De outro modo, a noção de contextualização está vinculada ao exercício necessário para o desenvolvimento de esquemas e estruturas de ação, de estruturas e de habilidades pelo sujeito. A habilidade não se construirá num vácuo, nem apenas pela apropriação do conteúdo escolar, mas pelo processo que articula o estudo do conceito com um método, uma experiência, exercidos sobre uma dada situação real de aprendizagem.

Outra noção bastante cara, indicada na educação brasileira, é a de **interdisciplinaridade**, entendida para além da junção dos conteúdos disciplinares, mas pela abordagem articulada dos conceitos e processos metodológicos que provêm dos diferentes Componentes Curriculares, voltando-se para a compreensão de um dado problema da realidade. A noção de interdisciplinaridade parte da perspectiva de que vivemos num mundo complexo e que não é pos-

sível apreender essa complexidade apenas por uma “chave”, um conhecimento específico, mas sim pela busca de articular e integrar diferentes linguagens e perspectivas conceituais quando do estudo de um dado tema, problema, situação. A aplicação deste conceito no currículo requer processos pedagógicos não tradicionais na organização dos componentes curriculares de forma dinâmica e envolvimento ativo do sujeito na aprendizagem, utilizando linguagens e conhecimentos diversos, como a linguagem verbal, corporal, visual, sonora e digital, os conhecimentos das linguagens artísticas, matemáticas e científicas, conforme proposto pela própria BNCC.

Em articulação direta com a contextualização e a interdisciplinaridade, a BNCC põe importância ao processo de avaliação, entendendo-o como importante estrutura no acompanhamento, replanejamento e êxito do próprio trabalho escolar e do processo pedagógico escolar. Também aponta para a necessidade de que a avaliação contemple, objetivamente, a prática de registro, o que sugere a prática da documentação pedagógica, a qual favorece a qualificação da própria ação docente sobre a análise e a tomada de decisões sobre um problema de aprendizagem. Assim, pretende-se “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” (BRASIL, 2017, p. 17).

As noções de competências, habilidades e conhecimentos correspondem às principais estruturas metodológicas da propositura curricular da BNCC, tornando-se necessária a sua compreensão em vista de sua transposição para a organização do currículo, do ensino e da aprendizagem.

Na BNCC, o conceito de **competência** está implicado na mobilização de conhecimentos e habilidades (práticas, cognitivas, socioemocionais, culturais, midiáticas), articuladas a situações e problemas reais da vida cotidiana dos aprendizes. Não significa dizer que, no plano propriamente formativo, se espere que os aprendizes

resolvam os problemas da vida cotidiana, mas estudarão, se apropriarão de conceitos e métodos, a partir do exercício metodológico efetivo com situações do mundo da vida, seja num campo das ciências exatas e naturais, seja no campo da linguagem e das ciências humanas.

Segundo Perrenoud (1999, p. 30), competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.), para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

Na BNCC, as competências estão vinculadas ao desenvolvimento humano integral, apresentando o conhecimento como base prioritária para o trabalho de aprendizagem e exercícios que implicarão no desenvolvimento das habilidades. É importante registrar o avanço e o desafio para a inclusão das competências socioemocionais, para as competências de autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania, as quais envolvem o movimento do sujeito na compreensão e gestão de si, no processo de alteridade de relação com os outros, e, ainda, de cuidado com a vida social e ambiental.

Abaixo apresentamos os significados e desdobramentos possíveis das competências gerais da BNCC, as quais incidem sobre as próprias habilidades:

Quadro 1 – BNCC – Competências Gerais e suas descrições

COMPETÊNCIAS GERAIS	O QUÊ E PARA QUÊ
1. Conhecimento	Conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, para compreender, atuar e colaborar para constituição de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Pensamento científico, crítico e criativo	Abordagem das ciências naturais e humanas, voltada para favorecer a curiosidade, o espírito investigativo, a resolução de problemas, a criação e testagem de hipóteses, a crítica e a criatividade.

3. Repertório cultural	Abordagem das diversas manifestações artísticas e culturais, inclusive da diversidade regional e local, visando a sua valorização e fruição como forma de processos identitários e de pertencimento.
4. Comunicação	Conhecimentos e modos de representação das linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital, articulados ao conhecimento científico, matemático e artístico, para a expressão e produção de sentidos e entendimento.
5. Cultura digital	Apropriação e uso criativo das tecnologias digitais de informação e comunicação, para a resolução de problemas, participação social, ética e autoria.
6. Trabalho e projeto de vida	Entendimento sobre o mundo do trabalho para favorecer as escolhas alinhadas à cidadania e formulação de itinerários formativos e de projeto de vida, com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade.
7. Argumentação	Apropriação e uso de estruturas argumentativas e informações para formular, negociar e defender ideias e decisões comuns com base em direitos humanos, consciência socioambiental e o consumo responsável e ética.
8. Autoconhecimento e autocuidado	Conhecimento e compreensão de si na diversidade humana, para cuidar de sua saúde física e emocional, conhecendo suas emoções e a dos outros, com autocritica e capacidade de lidar com elas.
9. Empatia e cooperação	Entendimento e exercício de diálogo, resolução de conflitos e a cooperação para respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Responsabilidade e cidadania	Entendimento e exercício pessoal e coletivo com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, visando ao desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

Fonte: Organização autoral (adaptado de BRASIL, 2017, p. 9 e 10)

As competências gerais trazem desafios de transposição para a organização, planejamento e dinâmica do trabalho escolar, suscitando novas formas de organização desse trabalho e da prática pedagógica, o que exige também o desenvolvimento de novas competências

pelos profissionais da educação, “para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem, selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas” (BRASIL, 2017, p. 16).

O conceito de competência se articula diretamente ao campo dos Componentes Curriculares, desdobrando competências específicas aos campos de conhecimentos. O que significa tal desdobramento? Significa a apresentação de estruturas específicas de áreas e componentes curriculares da Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso. Cada área de conhecimento e componente curricular apresenta conceitos, métodos, os quais incidem sobre objetos que podem ser específicos ou interdisciplinares. Por exemplo: os objetos de conhecimento “clima e tempo” podem ser tratados tanto pelas Ciências Humanas, como a Geografia, quanto pelas Ciências da Terra, e, ainda, pela área das Engenharias.

Compreendido deste modo, devemos afirmar que o conceito de competência está inteiramente articulado a parâmetros gerais do desenvolvimento humano integral como também aos elementos específicos (conceitos, linguagens, métodos e objetos) do conhecimento escolar, sendo necessária a sua compreensão quando tratamos do planejamento didático, quando definimos um determinado objetivo que deve estar articulado ao conhecimento, em sua abordagem específica ou interdisciplinar.

Como visto, o conhecimento ocupa importância ímpar na BNCC, sendo a base principal do processo pedagógico, tanto para a apropriação das referências científicas, culturais e tecnológicas constituídas na sociedade quanto como processo em construção pela ação de aprendizagem pelos sujeitos. O conhecimento é estrutura móvel, produto constituído e processo em construção pela ação cotidiana dos sujeitos humanos, no seu enfrentamento aos problemas da vida, visando à construção de alternativas que favoreçam a superação desses problemas.

É a partir da compreensão de competências e conhecimento que podemos tratar, de forma mais objetiva, do conceito de **habilidades**, atitudes e valores, os quais também apresentam perspectiva integrada quanto ao desenvolvimento de estruturas, esquemas de ação, *modus operandi* dos indivíduos humanos.

- Para Perrenoud (2000), as competências são traduzidas em domínios práticos das situações cotidianas que necessariamente passam à compreensão da ação empreendida e do uso a que essa ação se destina;
- As habilidades são representadas pelas ações em si, ou seja, pelas ações determinadas pelas competências de forma concreta (como escovar o cabelo, pintar, escrever, montar e desmontar, tocar instrumentos musicais etc.).

Uma habilidade se constitui como disposição construída por uma experiência efetiva do sujeito atuando sobre uma dada realidade, o que implica aprendizagem envolvendo a compreensão, a aplicação, o exercício metodológico. Podemos imaginar as grandes habilidades, no campo profissional, de um pedreiro, de um marceneiro, de um professor, de um médico. Aqui as habilidades se definem em tempo de longa duração, totalmente vinculadas a um fazer-compreender-fazer, gerando um saber-fazer que pode ser renovado, reconstituído.

Na BNCC, as habilidades se desdobram do tratamento experienciado com a apropriação do conhecimento, fomentando o desenvolvimento de estruturas pelo sujeito que aprende, novas formas de leitura, interpretação, abordagem de um objeto do conhecimento, de um produto cultural, como um livro de literatura, um livro científico, um filme.

Após a abordagem das noções de competência e habilidades, faz-se necessário explicitar o significado do **conhecimento** (conteúdo escolar) na Base Nacional Comum Curricular. Na perspectiva curricular e pedagógica adotada pela BNCC, o conteúdo não tem

sentido em si mesmo para ser memorizado e repetido, mas está posto como referência a conceitos, valores, explicações, os quais devem ser apropriados de modo dinâmico, em processos ativos que envolvam exercícios implicadores do desenvolvimento das habilidades. Na BNCC os conteúdos são valorizados e apresentam densidade, articulada aos processos de aprendizagem ativa, mediada por problemas específicos.

É com tal compreensão que afirmamos a necessidade de avançarmos na compreensão e na transposição da BNCC para o campo especificamente pedagógico, no campo de atuação específico em que se define o êxito ou o fracasso da formação humana integral, do direito de aprendizagem, da equidade e da igualdade. Assim, afirmamos a necessidade de avançar na implementação da BNCC a partir da investigação sobre as condições objetivas e subjetivas das Redes de Ensino, das escolas, das próprias condições dos professores em exercício de ensino, de orientação e mediação da aprendizagem e formação das crianças, adolescentes e jovens da Educação Básica.

Tais necessidades se põem como desafio para a gestão das Redes de Ensino, assim como para os gestores e professores nas escolas, cujas responsabilidades visam a elevação da qualidade da aprendizagem e dos indicadores educacionais, conforme exigidos pelo próprio sistema educacional brasileiro por meio da avaliação em larga escala.

Entre as principais mudanças relacionadas ao processo de implementação da BNCC, podemos citar: a elaboração dos currículos locais, adotando os princípios e orientações nacionais e ampliando para a perspectiva regional e local; a formação inicial e continuada dos professores, envolvendo principalmente novas bases de orientação do processo pedagógico na perspectiva das metodologias ativas, centradas no sujeito; o material didático, com base na perspectiva conceitual da educação integral, das competências e habilidades; a avaliação e o apoio pedagógico aos alunos.

Se o objetivo é a inovação curricular e pedagógica, por meio da implementação da BNCC, uma das primeiras iniciativas dos Sis-

temas de Ensino deve ser a da investigação sobre as dimensões da qualidade do trabalho escolar, as quais indicarão as condições objetivas e subjetivas, os problemas, as causas e as possibilidades de elevação da qualidade da aprendizagem e formação dos sujeitos.

De um lado, referimos algumas dimensões objetivas que interferem no desenvolvimento do currículo e na qualidade do trabalho escolar e que devem compor o diagnóstico situacional visando à elaboração de planos estratégicos pelas Redes e Unidades de Ensino:

- Infraestrutura das escolas;
- Condições tecnológicas;
- Material didático;
- Gestão educacional no cumprimento das metas (Planos, Proposta Curricular e Projetos Pedagógicos);
- Formação e condições de trabalho docente;
- Modos de organização e desenvolvimento da prática pedagógica;
- Acompanhamento e orientação do processo pedagógico, com avaliação
- Orientação e sistemática da avaliação institucional de desempenho e de aprendizagem.

De outro lado, podemos nos referir a condições subjetivas que interferem diretamente no aspecto qualitativo e de inovação proposto pela BNCC. São dimensões relacionadas às concepções, aos modos de atuação e gestão efetiva do ensino e da aprendizagem, as quais indicarão problemas, causas e alternativas sobre o que devemos mudar e inovar nas condições específicas que envolvem a ação pedagógica, o êxito ou fracasso na aprendizagem e na constituição de habilidades pelas crianças e adolescentes.

Vejamos essas dimensões a serem investigadas:

- Que visão têm os gestores, diretores e professores sobre o desenvolvimento e as condições de aprendizagem dos sujeitos crianças, adolescentes e jovens?
- Como ocorre a participação dos envolvidos na dinâmica do trabalho escolar?
- Quais as concepções, metodologias e modos de atuação na prática pedagógica?
- Como são selecionadas e elaboradas as mediações, os recursos e as tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem?
- Como é estabelecida a relação dos conhecimentos com a contextualização e a interdisciplinaridade da aprendizagem?
- Qual é a abordagem da avaliação da aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento curricular e do próprio estudante?

Sem a análise de tais dimensões objetivas e das condições subjetivas pouco podemos fazer em termos de favorecer o avanço qualitativo do processo formativo indicado pela BNCC, quanto à aquisição de repertório de conhecimentos articulados com habilidades, valores e atitudes, pertinentes ao pensamento crítico e criativo, à apropriação das bases de conhecimento articuladas com as vivências contextuais, à atitude dialógica e de argumentação, à construção das noções de si e do outro por meio da empatia, do cuidado de si e do contexto em que se vive.

O foco do trabalho com a BNCC deve se traduzir em outros campos conexos e obrigatórios na gestão da educação pública brasileira, a saber: a articulação da inovação curricular contemplando as bases do planejamento educacional e da avaliação contínua e articulada, dos projetos, das ações e da garantia dos direitos de aprendizagem a que cada criança brasileira tem direito, considerando suas singularidades e diversidades. Aqui é pertinente salientar a pertinência do planejamento estratégico como âncora para a gestão da implementação da proposição curricular.

A proposta metodológica indicada é a de orientação e acompanhamento para efetivação pedagógica da BNCC nas Redes e Unidades de Ensino do Estado do Amazonas, especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A perspectiva é a de que todas as estruturas e conceitos postos acima sejam repensados e alinhados ao que toda criança tem direito de aprender na escola, o que possibilitará que a BNCC, de fato, seja concretizada em todas as salas de aula.

As Redes de Ensino, os gestores, coordenadores, diretores e professores devem envidar esforços de apropriação e dimensionamento das orientações curriculares da BNCC, considerando suas referências conceituais e estruturas orientadoras do processo pedagógico, como as competências, habilidades, conhecimentos e ênfase na abordagem ativa da aprendizagem. Tal apropriação e dimensionamento se definem como exigência institucional, de revisão e reelaboração dos projetos pedagógicos e da própria contextualização curricular e pedagógica do ensino e da aprendizagem, considerando as diversidades e culturas locais, como a educação inclusiva, quilombola, indígena. É o caso de todos os Estados da Região Norte brasileira, em especial, o Estado do Amazonas.

Significa o desafio a ser encaminhado, de modo compartilhado e em rede, considerando a necessidade de que o pacto entre os entes federados e as próprias instituições formadoras, como as universidades esteja posto em processo, focando a caminhada cotidiana, os agenciamentos, as metodologias, os materiais, as formas de organização do trabalho escolar e docente.

No processo de implementação da BNCC, alinhado às referências curriculares estaduais e municipais, necessária se faz a delimitação dos campos específicos de organização e atuação na Educação Básica, especialmente a perspectiva integral, as especificidades e passagens concernentes às etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Aprovada em 2017, a BNCC consolida a ampliação da obrigatoriedade do tempo de escolarização de oito para 14 anos, o que foi objeto de diversas legislações educacio-

nais, em especial a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, e a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que torna obrigatória a Educação Básica no Brasil dos quatro aos 17 anos de idade, conforme evidenciamos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Tempo de escolarização obrigatória de 14 anos.

Educação Infantil • Pré-escola	De 4 a 5 anos de idade
Ensino Fundamental	De 6 a 14 anos de idade
• Anos Iniciais	De seis a 10 anos de idade
• Anos Finais	De 11 a 14 anos de idade
Ensino Médio	De 15 a 17 anos de idade

Fonte: Organização autoral, adaptado de BRASIL, 2009, Art. 208, e de BRASIL, 2013, Art. 4º.

É necessário enfatizarmos que a Educação Infantil ainda comporta a etapa da creche, destinada às crianças de zero a três anos de idade, sem, no entanto, ser uma etapa obrigatória da Educação Básica.

4. A educação da criança na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: escolarização da criança de quatro a dez anos de idade

O objetivo deste tópico é explicitar a proposição curricular da BNCC para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando aspectos que indiquem as singularidades e integração desses dois níveis de escolarização da criança, bem como a abordagem das estruturas da área da linguagem na dinâmica de organização da proposição curricular.

Para tratarmos do currículo e do processo pedagógico, propriamente dito, voltado para definições de objetivos, conhecimen-

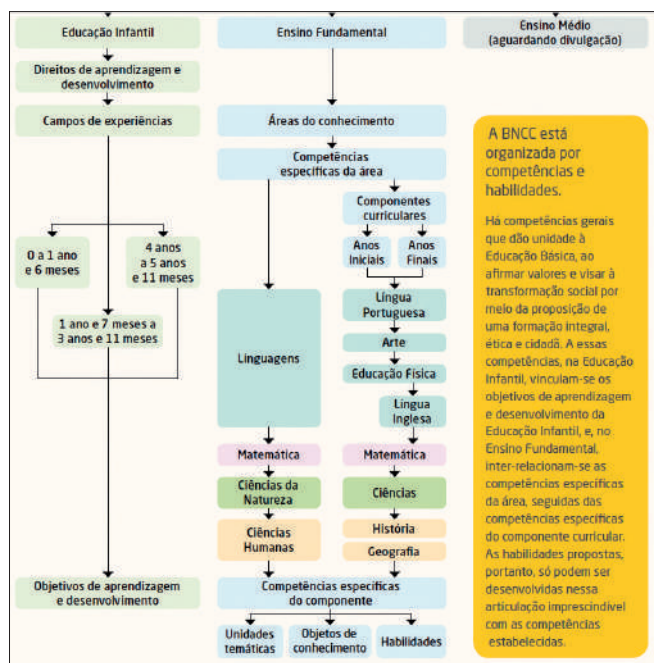
tos, metodologias, recursos e formas de avaliação, precisamos sempre definir o campo curricular, as especificidades e os sujeitos para os quais iremos planejar. Não é possível planejarmos uma atividade de aprendizagem para uma criança de quatro anos da Educação Infantil do mesmo modo que planejamos uma atividade para uma criança de seis anos, que se encontra no primeiro ano do Ensino Fundamental. A primeira diferença curricular e pedagógica diz respeito aos objetivos específicos da pré-escola em relação à criança que, no primeiro ano do Ensino Fundamental, se depara com a obrigatoriedade da alfabetização como desafio que irá influir na própria trajetória de escolarização.

Amparado nas modificações legais, a escolarização obrigatória da criança brasileira abrange o período regular de quatro a dez anos de idade, sendo o período de quatro e cinco anos para a Educação Infantil (fase da pré-escola) e de 6 a 10 anos para o processo decorrido do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para as Redes de Ensino, escolas e professores, é importante saber das especificidades, diferenças, integração e modos de transição dada pela orientação curricular a esses dois níveis de educação e ensino.

Em primeiro lugar, salientam-se as orientações curriculares diferenciadas para os dois níveis, envolvendo responsabilidades específicas quanto aos direitos de aprendizagem das crianças. Por outro lado, é necessário ter claro o processo de transição e integração entre os dois níveis de escolarização, no sentido de potencializar as atividades e o desenvolvimento da própria criança. Diferentemente das orientações curriculares anteriores, a BNCC pressupõe a necessidade de tratamento curricular e pedagógico na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na Figura 1, a seguir, verificamos a estrutura geral dos níveis de educação e ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental de nove anos, tratados na nova abordagem da BNCC, a qual referencia e especifica os documentos anteriores de orientação curricular como PCN (1996), RCNEI (1997) e DCNEI (2010).

Figura 1: Estrutura geral dos níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental.



Fonte: Base Nacional Comum Curricular – material de referências pedagógicas (Editora Moderna, 2018).

A Figura 1 aponta a complexa estrutura da Educação Básica obrigatória, correspondendo à escolarização da criança dos quatro aos dez anos de idade (Educação Infantil e Anos Iniciais) e do adolescente com idade de 11 a 14 no período de 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental. A complexidade aqui referida diz respeito às diversas estruturas humanas em movimento, em mudança, desde aquelas relacionadas à maturação e aos aspectos do desenvolvimento (cognitivo, simbólico, afetivo) até àquelas relacionadas aos aspectos da vida social.

Em razão das demarcações dessas referências do curso “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidada-

nia”, integrante do Projeto Alfa-GCE, aqui trataremos de explicitar aspectos dos dois níveis de educação de ensino obrigatórios para a formação da criança, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, salientando as orientações quanto à abordagem da linguagem na escolarização desses níveis de educação e de ensino.

Em primeiro lugar, combinando as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de 2010 com a BNCC de 2017, devemos entender que a Educação Infantil, especificamente na pré-escola, é concebida como prática pedagógica associada ao cuidar e ao educar (e não, ao ensino), buscando articular os saberes e as dimensões do desenvolvimento infantil (corporeidade, linguagem, cognição, afetividade, socialização) com os conhecimentos que constituem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico visando promover o desenvolvimento integral de criança.

Aqui o eixo propulsor do processo didático e da aprendizagem se traduz pela organização das interações e brincadeiras, abordadas na perspectiva da ludicidade como fator preponderante do desenvolvimento das ações indicadas como direito de aprendizagem na Educação Infantil, a saber: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se**. Aqui se trata de processo educativo e não de ensino, como irão se caracterizar os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A noção de interações surge como eixo central, entendendo a criança como ser integral que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens. Dadas as próprias condições de desenvolvimento, socialização e interação das crianças, as brincadeiras e jogos devem ser compreendidos em seu significado lúdico e ontológico, como direito da criança de viver o tempo da infância e se desenvolver, de modo que as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolve formas de agir, sentir e pensar.

Assim, “nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 6).

A diferença entre educar e ensinar está vinculada ao próprio objetivo curricular e pedagógico da Educação Infantil, referindo-se aos processos mais amplos orientados para o desenvolvimento da criança com base em atividades lúdicas na abordagem das áreas de conhecimento: Matemática, Ciências Humanas e Naturais e a Linguagem. O ensino se insere com maior propriedade na perspectiva curricular e pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que a atividade de ensinar tem como contraface a aprendizagem, centrada na apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades pela criança.

Percebe-se, então, que a especificidade da educação na pré-escola se volta principalmente para favorecer o desenvolvimento integral, tendo a linguagem como eixo fundamental de tratamento dos conhecimentos e ainda orientando para que as atividades com as linguagens e os conhecimentos envolvam a sensorialidade, a percepção, o movimento, a imaginação, a expressão, a dialogicidade, enfim, a interação efetivada da criança, de modo integral, com o mundo natural, social, cultural, com as tecnologias, com os outros e consigo mesma.

Nesse campo de atuação docente, é preciso saber como uma determinada capacidade é desenvolvida pela criança e quais os materiais, as interações e formas de agrupamento serão organizados e acompanhados nessa formação. E, para tanto, é preciso planejar, projetar, agir, registrar, documentar e analisar o processo de desenvolvimento.

Outro fator preponderante na Educação Infantil diz respeito às formas sistemáticas de interação com os familiares da criança, uma vez que temos na família o primeiro núcleo educativo e formador, sendo necessário que a escola e os professores tenham agendas específicas de interação, abordagem e acompanhamento junto

aos familiares. De um lado, essa interação representa o esforço de transição e parceria entre dois tipos de educação – a familiar e a escolar – e, de outro, visa ao fortalecimento das ações de cuidar, educar, levando-se em conta a troca de informações, conhecimentos e demandas específicas da criança, em seu meio social particular ou atendendo a uma especificidade social, étnica ou de necessidade educativa especial.

Do ponto de vista da organização curricular, da economia de investimentos e da integração dos níveis de escolarização, é necessário que a organização escolar da Educação Infantil assuma, como perspectiva de planejamento, a passagem, a transição e a integração da pré-escola para a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando a criança adentra em novos processos pedagógicos, com outras normativas e outros processos avaliativos.

Na Educação Infantil, a grande área da linguagem abrange todas as atividades da criança, em razão da multiplicidade de linguagens, formas e manifestações sensoriais, orais, visuais, sonoras, e, ao mesmo tempo, envolve os diversos conhecimentos envolvidos; artísticos, matemáticos, científicos, culturais. Na propositura da BNCC estão indicados cinco campos das experiências formativas, de onde se depreendem a organização curricular e a orientação para as atividades a serem planejadas visando a aprendizagem.

Os campos de experiências se constituem de práticas sociais, culturais, saberes e conhecimentos determinados da vida social mais ampla de uma determinada comunidade e as múltiplas linguagens que nela estão presentes. Assim, constituem-se formas de organização curricular adequadas para a educação da criança de zero a cinco anos, ressaltando o trabalho pedagógico de modo interativo e lúdico. Os campos propostos para a Educação Infantil não ocorrem de modo isolado, mas devem ser explorados de modo integrado e interdisciplinar, a partir dos interesses da criança, conforme demonstramos no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Campos de experiências na Educação Infantil, na BNCC

SABERES E CONHECIMENTOS REFERENTES AOS CAMPOS	
1.	O eu, o outro e o nós. Foca nas interações sociais como condição de construção da percepção de si, do outro, da identificação, do pertencimento, da autonomia, do cuidado de si. Trata das relações humanas, culturais e dos vínculos entre si e os adultos.
2.	Corpo, gestos e movimentos. Exploração do mundo, do espaço, das relações com os objetos a partir da corporeidade e do movimento, ensejando formas de cuidado de si, de consciência de limites. Envolve fundamentalmente a linguagem corporal.
3.	Traços, sons, cores e formas. Envolve a vivência das formas de expressão e linguagens visuais, música, teatro, audiovisual, interagindo e criando suas próprias manifestações com linguagens artísticas, sensibilidade e criatividade.
4.	Escuta, fala, pensamento e imaginação. Envolve situações de comunicação, da fala e da escuta, visando potencializar a participação da criança na cultura. Envolve as experiências com as produções literárias diversas, contatos com gêneros textuais, literários, livros, como instrumentos de interação social, contação de história e de potencialização da imaginação infantil.
5.	Espaços, tempos, quantidades, relações. Envolve as interações com saberes e conhecimentos da matemática, do mundo natural e sociocultural, orientados para a ampliação do mundo físico e sociocultural, contextualizado na vida cotidiana da criança.

Fonte: Organização autoral (adaptado de BRASIL, 2017, p. 40 a 43).

A partir dos campos de experiências, saberes e conhecimentos acima apontados, a dinâmica da organização curricular e do planejamento pedagógico devem se orientar pelos aspectos distintivos da etapa do desenvolvimento da criança no período da creche (crianças de zero a três anos) e da pré-escola (criança de quatro e cinco anos). É pertinente afirmarmos a predominância da linguagem como eixo propulsor da proposta curricular para a Educação Infantil, salientando aspectos do desenvolvimento integral, que vão desde a corporeidade, as relações com o ambiente e com os outros, as interações com o mundo da cultura escrita e oral.

Se concebida e planejada de modo a promover as interações, os jogos, as brincadeiras, as atividades lúdicas, as experiências e

conhecimentos, se converterão em condições favoráveis para a passagem da criança para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente o seu ingresso no complexo processo de alfabetização.

Quando falamos da escolarização nos Anos Iniciais, temos que reconhecer as finalidades e modos de organização curricular desse complexo nível da Educação Básica. O que se espera é que a criança se desenvolva no período de cinco anos, que transcorrem do 1º ao 5º ano. Se na etapa da Educação Infantil o desenvolvimento e os campos de experiência implicavam a aprendizagem, nos Anos Iniciais ocorrem mudanças profundas no dimensionamento dos objetos de conhecimento, salientando as diferenças formais, de responsabilidades, horários, espaços, rotinas, modos e tempos de avaliação, bastante diferentes em relação à Educação Infantil.

Essa sinalizada ruptura entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais é objeto de preocupação da própria BNCC, especialmente quando indica a necessidade de pensarmos o processo de transição curricular, considerando as especificidades e integração nos processos de formação da criança. A primeira ruptura diz respeito à cisão com as brincadeiras e os jogos, partindo de certa concepção de que o ensino dos Anos Iniciais apresenta maior seriedade, disciplina e rigor não compatíveis com atividades lúdicas.

Nessa etapa da escolarização, as crianças de seis a dez anos passam por mudanças profundas em suas estruturas corporais, cognitivas, simbólicas, afetivas e relacionais, culminando com a entrada na adolescência, quando outros interesses e parâmetros de interações estarão postos. Nessa etapa de vida, as crianças são mais curiosas, questionadoras, sociáveis, com processos imaginativos vinculados à interpretação e criação de novidades.

É uma fase, também, em que o pensamento hipotético é potencializado no enfrentamento de situações e conflitos próprios da vida cotidiana, na qual a criança tende à “descentração” e diálogo com pontos de vista diferentes do seu. No convívio cotidiano e escolar, a criança aprende a partilhar, negociar, se entender com os outros. É um momento em que, por meio da potencialização das

manifestações, simbolizações e inquietações para compreender o mundo, as relações e as adversidades colocam a criança efetivamente em posição de protagonista do conhecimento e também das interações com seus pares e com o mundo adulto.

Nesta etapa do desenvolvimento humano,

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas (BRASIL, 2017, p. 58).

Para o desenvolvimento do currículo e do processo pedagógico voltado para o desenvolvimento da criança, é importante o investimento na compreensão dos aspectos que definem essa fase etária, principalmente pela necessidade de tornar a dinâmica do trabalho escolar mais significativo para a criança, buscando dimensionar suas necessidades e interesses, e menos impositivo em termos de repetição educativa gerada por perspectivas tradicionais, de transmissão e não criação. Mais do que mecanicamente assimilar conteúdos abstratos, a criança precisa reconstruí-los, reinventá-los, dando significado para si mesmo da importância do conhecimento curricular e, ao mesmo tempo, desenvolvendo as habilidades indicadas pela BNCC.

É importante atentar para a abordagem da aprendizagem ativa, envolvendo a organização de atividades lúdicas, com jogos e brincadeiras, desde a alfabetização, passando por todos os Componentes Curriculares até o 5º ano do Ensino Fundamental. Pre-

cisamos entender que a dimensão lúdica da aprendizagem não é exclusiva da Educação Infantil, mas de todo o processo educativo, especialmente da criança que, com seis anos, adentra no primeiro ano do Ensino Fundamental. A dimensão lúdica de uma atividade de aprendizagem que envolve dimensões do desenvolvimento integral, desde a corporeidade, a cognição, as linguagens e o afeto, favorecendo a mobilização, o interesse, a iniciativa da criança, o que se constitui em investimento pertinente para a superação do processo de ensino e aprendizagem tradicional, mecânico e de reprodução dos conteúdos curriculares como tendo validade em si mesmos.

Devemos reconhecer que o processo de escolarização nos Anos Iniciais apresenta situações de maior rigor e complexidade em relação aos demais níveis da Educação Básica. O tempo de escolarização, a carga horária, a avaliação com a finalidade de aprovação e reprovação, a avaliação do rendimento por meio do sistema de avaliação em larga escala (Saeb) convergem para tornar complexo e denso o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como referência principal da complexidade curricular e pedagógica dos Anos Iniciais, temos o trabalho com os componentes curriculares, a alfabetização (orientada para o 1º e 2º anos conforme a BNCC e o PNA), a Língua Portuguesa, as Artes, a Educação Física, Matemática, as Ciências, a História, a Geografia, a Educação Física e também o Ensino Religioso.

Na orientação para a abordagem curricular por competências, a BNCC traz implícita abordagens conceituais de três grandes eixos de formação na Educação Básica, os quais favorecem a compreensão das finalidades dos componentes curriculares alinhados à perspectiva de desenvolvimento de competências e habilidades. Vejamos: (1) a **formação científica**: envolve competências formativas, as quais abrangem todos os componentes curriculares de modo interdisciplinar, voltados para favorecer a formação do espírito científico, a investigação, a curiosidade, a formulação e testagem de hipóteses, de modo que, nos Anos Iniciais, podemos abrigar as Ciências, a Matemática e também estabelecer conexões com

História e Geografia; (2) a **formação nas humanidades**: envolve a compreensão da dinâmica da vida social, da cultura, das interações, da ética, visando contribuir para uma sociedade justa democrática e inclusiva, abrangendo principalmente a História, a Geografia e temas transversais como ética; (3) a **formação no grande campo da linguagem**, que é definida como a grande área do currículo, desde a alfabetização, a Língua Portuguesa, as Artes, a Libras, a Educação Física, a Língua Estrangeira; 4) a **formação tecnológica**, que é constituída como campo transversal e implicadora de todos os componentes curriculares, estando articulada nas competências gerais da BNCC, especificamente tratando das tecnologias digitais de informação e comunicação como base de apropriação, interação e aprendizagem.

Organizados a partir de diferentes áreas do conhecimento, os conteúdos escolares devem ser articulados na perspectiva da aprendizagem integral, progressiva e em espiral, vinculados diretamente às competências e habilidades propostas pela BNCC. Assim:

Cada área do conhecimento apresenta o desafio de promover a ampliação para aprendizagens contextuais, dialógicas e significativas em que o ponto de partida deve ser orientado por levantamento de conhecimentos prévios do grupo de estudantes com o qual o professor atua. Assim, a organização interna está sustentada levando-se em consideração especificidades de cada área, no sentido de explicitar essencialidades à aprendizagem e promover o trabalho interdisciplinar articulado com eixos transversais e integradores do currículo em movimento (GDF, p. 11, s/d).

Em verdade, a perspectiva da BNCC se orienta para processo pedagógicos de aprendizagem ativa, na participação efetiva dos estudantes na apropriação do conhecimento como área, destacando que as competências e habilidades não são pressupostos mecâni-

cos e nem se desenvolvem num vazio. As competências e habilidades estão vinculadas aos campos de conhecimentos e estes, por sua vez, estão dinamizados pelos modos como planejamos e coordenamos as experiências de aprendizagem ativa, pela problematização e resolução de problemas contextualizados e em abordagem interdisciplinar.

5. A abordagem do campo da linguagem: elementos para a formação da criança leitora e escritora

No que tange à propositura curricular da BNC, a grande área da Linguagem nos Anos Iniciais envolve todos os componentes, habilidades e competências concebidas em uma visão interdisciplinar e de formação integral. Numa primeira aproximação conceitual, o documento curricular da BNCC aponta para a linguagem como dimensão propriamente humana, relacionada tanto às dimensões integrais do seu desenvolvimento quanto aos conhecimentos de natureza diversa na vida social, como a literatura, a matemática, as ciências, as artes, a história, a geografia, a gestualidade.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017, p. 63).

De outro lado, a orientação curricular ressalta a ampliação da própria noção de linguagem contextualizada e redimensionada pelos fatores tecnológicos e de produção ampliada das comunicações,

interações e conhecimentos proporcionados pela via das tecnologias digitais em curso em nosso tempo presente. Vejamos:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *blogs*, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2017, p. 68).

Na área específica do projeto em tela “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania”, tomamos essa grande área da Linguagem como a referência principal na perspectiva de construir condições e sugestões pedagógicas para a escolarização da criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E onde se encontram nossas referências curriculares da área da linguagem, implicadas na formação da criança leitora-escritora?

Na BNCC do Ensino Fundamental, a área da linguagem corresponde ao campo de componentes curriculares determinados, a saber: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e também Libras. A indicação da BNCC (2017, p. 63) é a de que “os estudantes [devem] participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil”.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a linguagem se constitui em eixo estruturante de todo o processo curricular e pedagógico, desdobrando-se como modo de expressão de todos os componentes curriculares. Precisamos dizer que a Matemática, a História, a Geografia, as Ciências não compõem a grande área da Linguagem. Todavia, nenhum dos componentes curriculares existe sem uma linguagem. Podemos mesmo afirmar que um dos problemas principais de aprendizagem, como na Matemática, diz respeito à apropriação da linguagem específica, para que o estudante possa se movimentar efetivamente no campo do conhecimento.

A primeira etapa a considerar no desenvolvimento do currículo dos Anos Iniciais se refere ao complexo processo de alfabetização, o qual irá condicionar todo o percurso da escolarização da criança, adolescentes e jovens no Ensino Médio. Realizando alteração quanto ao período indicado para a centralidade da alfabetização, a BNCC sinaliza que o processo de alfabetização abrange a Educação Infantil e se define como ação pedagógica prioritária do 1º e 2º anos. Essa definição não significa que apenas os professores alfabetizadores tenham responsabilidade com a alfabetização, posto que essa ação requer agenciamentos e modos de organização e acompanhamento efetivo de todos os professores dos Anos Iniciais e também das coordenações pedagógicas das Redes de Ensino e das escolas.

Na definição dos Componentes Curriculares, totalmente articulada com a alfabetização, a Língua Portuguesa assume a centralidade na formação do sujeito leitor-escritor, considerando a

definição de estruturas de onde provêm práticas de linguagem e conhecimentos, a saber:

A oralidade, a leitura/escuta, a produção (escrita e multisemiótica) e a análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/ linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2017, p. 71).

Na área da Língua Portuguesa, como componente central do trabalho com a leitura e a escrita, a BNCC indica quatro campos a partir dos quais se definem linguagens, saberes e conhecimentos que dimensionam o desenvolvimento curricular, o ensino e a aprendizagem. São eles:

Quadro 4: Campos de Atuação – 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental

CAMPO DE ATUAÇÃO – 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Campo da Vida Cotidiana – Participação em situações de leitura vivenciadas cotidianamente no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.
Campo Artístico-Literário – Participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.

Campo da Vida Pública – Participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, com temas da cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros: notas, álbuns noticiosos, notícias, reportagens, cartas do leitor (revista infantil), comentários em sites para criança, textos de campanhas de conscientização, Estatuto da Criança e do Adolescente, abaixo-assinados, cartas de reclamação, regras e regulamentos.

Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa – Participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares, relatos de experimentos, quadros, gráficos, tabelas, infográficos, diagramas, entrevistas, notas de divulgação científica, verbetes de enciclopédia.

Fonte: Organização autoral (adaptado de BRASIL, 2017, p. 84 a 86).

Os campos indicados acima pela BNCC se referem a “lugares” e “espaços sociais” de efetiva participação de crianças, nos quais se configuram gêneros textuais, demarcados segundo a especificidade da prática de linguagem com a língua materna, envolvendo a oralidade, a leitura, a escrita. Todos os campos demarcam os gêneros textuais, literários (poesia, romance), técnicos, comunicacionais (jornal, redes sociais), que envolvem a leitura, a escrita, produção de texto, a categorização semiótica das especificidades da linguagem. Essa abordagem tem por base as práticas de linguagens da criança, desde a vivência na vida cotidiana até a linguagem posta numa atividade de estudo, como o relato de uma observação, a anotação sobre um programa de televisão, um filme. Temos aqui o letramento como uma das concepções fundamentais do processo de apropriação da língua materna por meio da utilização social da língua nos campos da vida.

A categorização dos campos enseja a multiplicidade de formas, funções, finalidades do próprio texto escrito, como gêneros textuais a serem apreendidos pela leitura e escrita como práticas de linguagem fundamentadas nas áreas da vida social. Para a escola e para os professores é importante não somente a compreensão das especificidades dos gêneros textuais, mas principalmente a organização

de experiências de aprendizagem que favoreçam aos estudantes a prática de escrita e leitura juntamente com a categorização dos próprios campos propostos pela BNCC.

É importante que tal categorização seja objeto de estudo, de compreensão, de investigação e exercícios escolares dos estudantes. A esse respeito é pertinente a exposição da professora Suely Amaral Melo, quando ressalta:

Não adianta falar para a criança que a escrita é importante ou será importante na vida dela! A criança forma a necessidade da leitura e da escrita quando ela convive com a leitura e a escrita na escola infantil – não a leitura e a escrita de letras e sílabas, nem de palavras – mas com a leitura e a escrita de textos utilizados de acordo com a função social para a qual a escrita foi criada. Ou seja, leitura para conhecer a informação de um texto, as ideias de quem escreveu, suas emoções, seu sentimento; escrita para comunicar algo a alguém distante, para se lembrar no dia seguinte, para expressar uma ideia, opinião, um sentimento (MELO, 2006, p. 11).

Além de colocar a leitura e a escrita do texto a partir de suas funções na vida social, Amaral (2006) faz ver que a leitura diz respeito à apropriação de informações, normas, valores, sentimentos e conhecimentos, os quais põem o leitor em face das intenções do sujeito que escreveu, em face da percepção e compreensão dele sobre a realidade. O convívio da criança com os materiais escritos, com os diversos gêneros textuais, deve ser contínuo e envolver todos os componentes curriculares, sendo um eixo interdisciplinar central do trabalho do currículo e do processo de ensino e aprendizagem. O convívio e incentivo potencializará a percepção de que há algo mais que letras, sílabas ou palavras, pois a escrita não existe num vazio de conteúdo, conforme salienta Ferreiro (2001).

As superfícies que a cultura construiu para serem portadoras de marcas escritas tem nome e função e chamam-se jornais, livros, calendários, documentos de identidade, anúncios, embalagens de alimentos ou remédios, placas com nomes de ruas, indicações para veículos e pedestres, propaganda comercial... A lista é muito longa (FERREIRO, 2021, p. 11).

Posta como a base do conhecimento, inscrita nos objetos de conhecimento, a escrita e, portanto, a própria escrita e as leituras precisam ser mediadas pela contextualização, pelo lugar e tempo da realidade e dos sujeitos envolvidos em práticas de linguagem, como na vida doméstica, na escola, nos meios de comunicação, nas obras literárias disponíveis na biblioteca e na internet.

Ao tratar do tema do currículo e desenvolvimento humano, Elvira Souza Lima (2007) enfatiza que a escrita tem história, tendo surgido há aproximadamente cinco milênios, se modificando e modificando também os próprios modos de acesso, de aprendizagem e de desenvolvimento de habilidades humanas.

Depois da criação da escrita, o desenvolvimento cultural da humanidade se acelera chegando à invenção da imprensa no século XV. Daí para frente, há uma aceleração acentuada no desenvolvimento das ciências e das técnicas artísticas, na invenção de equipamentos, na produção literária e desenvolvimento tecnológico. A aceleração é tal que hoje testemunhamos em uma mesma geração mudanças enormes nas formas de comunicação dos seres humanos, no fluxo de informação entre países e na inovação instrumental e tecnológica. Isto reflete na escola: educar crianças hoje exige dos professores saberes muito distintos do que se exigia dos professores que os ensinaram, há 20 ou 30 anos (LIMA, 2007, p. 17).

Transportar essa gama de gêneros textuais, conhecimentos e tecnologias para o trabalho escolar não é uma tarefa fácil, principalmente para os professores que vivenciam o cotidiano do processo de ensino e aprendizagem, movimentando-se com todos os componentes curriculares, da alfabetização à Língua Portuguesa, Matemática, Artes, História Geografia, Ciências e Educação Física.

Como salientado, o enfrentamento dos desafios da escolarização indicados pela BNCC requer a superação das tradicionais perspectivas da pedagogia transmissiva dos conteúdos escolares, para uma pedagogia centrada na organização de atividades que favoreçam o interesse, a mobilização, a resolução de problemas por meio de sequências de atividades, por meio da utilização do conhecimento como base para conhecer e atuar no mundo. As competências e habilidades propostas pela BNCC resultam justamente de um processo de ensino e aprendizagem que promovam a reinvenção contínua dos esquemas de ação dos estudantes.

6. Sobre a implementação da BNCC nas redes de ensino e no processo pedagógico

Após as explicitações acima, os quadros conceituais expostos e as reflexões sobre a BNCC – principalmente sobre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – é necessário pensarmos na implementação da BNCC, considerando a indicação de que o final de 2021 foi estabelecido como prazo para a conclusão dessa implementação, ressaltando que esse prazo é resultado da prorrogação anual, que teve que ser adotado em face da suspensão das atividades escolares presenciais por conta da eclosão da pandemia da Covid-19.

Neste último tópico deste capítulo, portanto, o nosso interesse é sugerir elementos para a implementação da BNCC, por meio da ferramenta PDCA já apresentada e explicitada no primeiro capítulo deste livro.

A Base Nacional Comum Curricular abre perspectiva de novas organizações do currículo e do processo pedagógico escolar, requerendo diversos investimentos institucionais, dos gestores das Redes de Ensino, das escolas, do “chão da escola e da sala de aula”. São perspectivas postas no documento BNCC, mas que precisam de apropriação, detalhamento, articulações com outros documentos como o PNA (Política Nacional de Alfabetização), com os Planos Municipais de Educação e com os fundamentos legais que norteiam a educação brasileira, voltados principalmente para a formação do cidadão.

O investimento para a tal implementação se constitui em desafio para as Redes de Ensino, escolas e para a prática pedagógica, considerando as dificuldades objetivas advindas da suspensão das atividades presenciais nas escolas, o que exige novas mediações tecnológicas, formas de agrupamentos, da gestão dos Sistemas de Ensino, da etapa do planejamento, dos percursos de formação continuada e, também, novos modos e relações no processo de ensino e aprendizagem (remoto, a distância), envolvendo os estudantes e seus familiares.

Devemos salientar que a implementação da BNCC não ocorre de modo mecânico ou por deliberação burocrática, mas sim a partir de estudos, contextualização, formulação de diagnósticos, partilhas e diálogo na “comunidade” (rede, escola, grupo de profissionais da educação) para chegar à etapa de planejamento e seu posterior desdobramento em programação de atividades, projetos pedagógicos específicos, salientando a pertinência da área da linguagem, da leitura, da escrita, como estrutura principal no desenvolvimento do currículo e do processo pedagógico. Para completar a sequência, devemos identificar as etapas-momentos do acompanhamento, do monitoramento, da avaliação e a documentação pedagógica, como as bases transversais da gestão do processo, implicando a qualidade e os resultados formais do trabalho. Aqui estamos trazendo referências do primeiro capítulo, no que tange à metodologia do planejamento estratégico na gestão do processo pedagógico, bas-

tante pertinente para o agenciamento da implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Como mostrarmos, a BNCC se constitui no documento de referência para a elaboração dos currículos a serem desenvolvidos pelas Redes de Ensino e escolas, desdobrando-se nos Referenciais Curriculares dos Estados (RCA, no Amazonas) e incidindo diretamente sobre a organização e as ações da escola e do processo de ensino e aprendizagem. Em verdade, o processo ensino e aprendizagem e as relações pedagógicas realizadas na escola, na sala de aula, são o ponto de chegada efetivo da BNCC.

Tomando por referência as orientações metodológicas do primeiro capítulo deste livro, (“Planejamento estratégico como perspectiva de gestão em rede do processo pedagógico escolar”), esboçamos, a seguir, uma possível sequência de fases e atividades de implementação pedagógica da BNCC, por meio da ferramenta PDCA, atentando para as especificidades de cada realidade.

Conforme explicado no primeiro capítulo, a utilização das etapas do Ciclo PDCA na área da educação requer a definição das especificidades quanto às estruturas, objetos e objetivos definidores da atuação dos Sistemas de Ensino e das escolas, centradas em estruturas determinadas, indo desde o nível macro da organização, passando pelo fluxo processual da gestão nas secretarias e chegando até às estruturas do trabalho de gestão escolar, incidindo sobre o principal de todos os objetivos, que é o processo de ensino e aprendizagem. Isso significa dizer da necessidade de compreensão das estruturas que fundam o trabalho educacional nos Sistemas de Ensino, voltados para o eixo da atividade-fim, da aprendizagem e do êxito no rendimento escolar.

Nessa perspectiva, consideramos a sistemática de desdobramento do PDCA, visando a elaboração do planejamento estratégico para a implementação curricular e, em seguida, projetamos uma dada atuação, contextualizando as referências de planejamento do trabalho escolar, conforme registramos no Quadro 5, a seguir:

**Quadro 5 – Quadro de Referências de Planejamento
do Trabalho Escolar**

ETAPAS	DETALHAMENTO DAS ETAPAS	RESULTADO
Planejamento	<p>a) Conhecendo a realidade – levantamento da situação escolar e da realidade da aprendizagem e dos sujeitos;</p> <p>b) Elaboração do quadro PDCA – indicadores situacionais;</p> <p>c) Elaboração do Plano de Ação – com base no quadro do PDCA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro diagnóstico com indicadores; • Planos de trabalho – PPP, curricular, pedagógicos específicos.
Execução	Aplicação do Plano de Ação por meio do desenvolvimento, registro, elaboração da documentação e acertos com e acompanhamento e monitoramento.	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos escolares, pedagógicos com detalhamento metodológico, responsáveis, calendário de execução, até à conclusão.
Monitoramento e acompanhamento	Elaboração da sistemática da metodologia de acompanhamento e monitoramento da execução do Plano de Ação.	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemática detalhada do acompanhamento e execução do plano de ação: fases, critérios, responsáveis, cronogramas.
Retroalimentação	Elaboração do calendário de eventos para a socialização dos resultados obtidos, disseminação do que será padronizado e replanejamento de novas práticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Juntada e análise da documentação e padronização e experiências; • Sugestões de replanejamento; • Rodas de diálogo, eventos de socialização.

Fonte: Os autores, Cefort, 2021.

Vejamos o detalhamento das fases indicadas no Quadro 5:

1. Conhecendo a realidade, dimensionando indicadores

Uma primeira etapa para a organização do trabalho de implementação da BNCC diz respeito ao conhecimento da realidade, relativo aos estudos orientados das referências legais, curriculares e pedagógicas, definição dos indicadores de qualidade, realização de investigação acerca da realidade da Rede de Ensino, das escolas e dos grupos de estudantes e professores. A perspectiva desse momento é a de que é necessário conhecer da realidade de cada rede de ensino, de cada escola, para melhor prosseguir, e esse conhecimento precisa ser organizado, com abordagem metódica de documentos, diálogos entre todos os envolvidos, acertos etc. Como resultado desse trabalho, teremos a diagnose das condições estruturais e da organização do trabalho, escolar (aprendizagem, rendimento segundo os níveis da Educação Básica na Rede de Ensino), das condições, das dificuldades e necessidades dos estudantes e dos professores.

Especialmente neste tempo vivenciado pelos impedimentos gerados pela pandemia da Covid-19, o conhecimento e compreensão do contexto e dos sujeitos se põem como obrigatórios, tratando dos modos de vida, diversidade e condições prévias da criança para a escolarização. Para a escola e para a prática pedagógica da Educação Infantil e Anos Iniciais, é imprescindível conhecer as condições e especificidades da criança em contexto social e familiar. Tal conhecimento é fundamental para um planejamento pedagógico contextualizado e participativo, envolvendo as especificidades dos repertórios culturais e familiares, étnicos, mediações familiares; situações especiais da criança com necessidades específicas, suas mediações familiares, seu acesso aos bens simbólicos, científicos e tecnológicos constituintes da vida social contemporânea.

Como resultado desse investimento de conhecimento da realidade, teremos o quadro geral dos indicadores da realidade, das

condições postas no trabalho escolar, das condições de trabalho dos professores e dos estudantes, e informações acerca das situações ambientais, socioculturais e familiares específicas dos sujeitos-crianças.

2. Elaborando o Plano de Ação, para a implementação da base curricular

Após a tomada de consciência dos indicadores da realidade escolar e da situação-contextualização dos seus agentes, é necessário partir para as projeções visando estabelecer os caminhos de trabalho. Para dar objetividade à elaboração do plano de ação, algumas questões norteadoras são importantes a serem tratadas pelos grupos de gestores, coordenadores pedagógicos, diretores e professores, a saber:

2.1. Questões Norteadoras – para reflexão e acertos iniciais sobre as condições da intervenção

- Como serão dimensionadas as orientações curriculares e as perspectivas de sujeito, de aprendizagem, de conhecimento, de linguagens e de tecnologias?
- Quais as atividades formativas que iremos implementar? – Qual Projeto Pedagógico, quais sequências e dinâmicas?
- Quais as condições objetivas para o processo pedagógico – condições estruturais da escola, da gestão da Rede de Ensino na orientação e acompanhamento do trabalho escolar; condições do trabalho dos professores e estudantes?
- Quais necessidades de formação continuada dos gestores, coordenadores, diretores, professores?
- Como e por quais mediações a Rede de Ensino, as escolas, os professores irão se organizar, se agrupar e interagir para a elaboração participativa dos planos?

- Como será realizada a gestão da documentação gerada no trabalho de planejamento, execução, monitoramento e retroalimentação?

Esse conjunto de questões de partida requer o respeito, a participação e a corresponsabilidade de todos os indivíduos e grupos envolvidos, como abertura ao diálogo, a colaboração, a aprendizagem e busca de entendimento coletivo, como base do que será objeto do Plano de Ação. Após o diálogo dos envolvidos e as decisões acerca das questões acima, é preciso iniciar o trabalho de definição dos itens estruturantes para o desenvolvimento curricular, abrangendo o processo de implementação da BNCC no trabalho escolar e no processo pedagógico.

2.2. Definição da proposta pedagógica da (s)escola (s)

É o momento mais importante no que diz respeito às decisões que irão se constituir nos eixos de ação, considerando o nível de ensino a ser trabalhado, o modo de transposição dos princípios e as orientações metodológicas da BNCC, bem como a visão da criança, a concepção de aprendizagem, de conhecimento, linguagens e tecnologias articuladas às noções de competências e habilidades, o que inclui:

- Definição da concepção de aprendizagem e modelos de planejamento pedagógico – projetos de aprendizagem, sequências e dinâmicas curriculares e didáticas;
- Definição de organização pedagógica do processo educativo dos objetivos do ensino e da aprendizagem (em abordagem interdisciplinar) da alfabetização e dos componentes curriculares;
- Conhecimento do ambiente educativo face aos sujeitos inseridos no processo (organização do espaço e de tempos

de processamento do currículo nos diferentes anos escolares – agrupamentos, calendários);

- Definição dos modos de organização curricular – competências, habilidades, áreas, objetivos, atividades. Formas de acompanhamento da aprendizagem;
- Definição das mediações tecnológicas (materiais didáticos, tecnologias disponíveis): suportes de trabalho, mediado e a distância, na Rede de Ensino e nas escolas e também disponível aos estudantes;
- Definição das metodologias e atividades pedagógicas ativas – projetos, sequências, dinâmicas;
- Definição das mediações pedagógicas (materiais didáticos e tecnologias) compatíveis com a proposta pedagógica de cada escola;
- Listagem das iniciativas para valorização da diversidade e das diferenças, com referências à noção de equidade;
- Definição das instituições sociais envolvidas no contexto, inclusive os familiares;
- Definição dos mecanismos de acompanhamento, registro e documentação pedagógica;
- Definição da programação curricular pedagógica – atividades pedagógicas e seus resultados, desenvolvimento de projetos, programas, na rede, na escola, na sala de aula, agendas;
- Definição dos processos de avaliação qualitativa e quantitativa, considerando os objetivos propostos e a documentação pedagógica que registrou a aplicação e o acompanhamento do Plano de Ação – momentos parciais e final.

2.3. Etapa da Execução do Plano – especificação das etapas para a implementação da BNCC na Rede de Ensino, incluindo a prática pedagógica dos professores, considerando o contexto vivenciado, ou seja:

- Momento inicial de definição objetiva do plano, dos instrumentos das mediações e do desenvolvimento dos projetos específicos – projeto curricular, projetos pedagógicos, sequências e dinâmicas didáticas;
- Momento de desenvolvimento, de execução, em sequência, das atividades programadas compatibilizando com o calendário. Isso inclui a introdução, o desenvolvimento, a conclusão de processos específicos e a preparação para a fase de socialização dos resultados por meio da documentação pedagógica. É importante apontar para a obrigatoriedade da documentação pedagógica, principalmente quando se trata da execução das ações efetivas da implementação do currículo e do processo pedagógico, o que será objeto do processo de monitoramento e acompanhamento pelos responsáveis;
- Momento da execução do plano que deve o correr paralelamente ao processo de monitoramento e acompanhamento, e é definido como momento de partilha da produção realizada nas escolas, nas salas de aula, devendo constituir a lógica de agrupamento entre os gestores, coordenadores e professores, segundo as especificidades de suas atuações.

3. Realizando o Monitoramento e Acompanhamento (transversal) da Execução do Plano de Ação

Como já explicitado no capítulo 1, a etapa de monitoramento e acompanhamento é fundamental para o êxito do trabalho institucional das redes, das escolas, do processo pedagógico, especialmente se tiver uma perspectiva participativa, construtivista e colaborativa. Essa fase deve ter como referência a documentação. O monitoramento se debruça sobre a realização dos objetivos e atividades, registrando o êxito ou os limites, levantando as situações de dificuldades, bloqueios, abrindo o diálogo contínuo e apontando coletivamente as possibilidades de revisão em tempo e continui-

dade das ações planejadas e replanejadas durante o processo de execução do plano.

O monitoramento contínuo evita que os problemas se acumulem e caminhem sem solução, sendo necessário adotar a perspectiva da participação e da corresponsabilidade. O monitoramento não pode reproduzir uma visão policialesca da supervisão, mas deve estar a serviço da resolução participativa dos problemas, gerando pertencimento aos grupos sobre os quais incide o monitoramento. É justamente na perspectiva da participação que sugerimos o desdobramento do acompanhamento como momento formativo, de participação daqueles que monitoram e acompanham em sua relação com aqueles que são monitorados e acompanhados, sejam eles os diretores das escolas ou professores.

É necessário que a fase de monitoramento e acompanhamento contemple:

- Definição da concepção de monitoramento e acompanhamento, pautada numa perspectiva participante e construtivista, pelo respeito mútuo entre os envolvidos;
- Definição de critérios, instrumentos de acompanhamento, de compartilhamento de informações, de definição dos momentos e agendas;
- Definição dos grupos de monitoramento e acompanhamento e sua relação com os grupos monitorados e acompanhados, nas Redes de Ensino, nas escolas, no processo pedagógico;
- Definição compartilhada de critérios de observação, acompanhamento, de verificação dos dados sobre os eixos e fases de desenvolvimento do currículo e do processo pedagógico;
- Definição da metodologia de observação, registro e documentação pedagógica sobre a caminhada das atividades, considerando a documentação como ferramenta importante para o acompanhamento, a reflexão organizada e do-

cumentada, os acertos entre os sujeitos. Essa referência requer a adoção de suportes tecnológicos de guarda, gestão e compartilhamento de dados;

- Definição dos momentos e agendas, das participações pontuais com os diretores, professores, reuniões periódicas para discussão coletiva do desenvolvimento do currículo e do trabalho pedagógico, rodas de diálogo, de seminários de apresentação dos dados, discussão e encaminhamentos para a fase de retroalimentação.

Obs: A fase do monitoramento e acompanhamento se vincula aos percursos de formação continuada, agenciando a busca de resolução das situações-problemas postas no cotidiano escolar, no desenvolvimento do currículo proposto pela Rede de Ensino e pelas escolas, alcançando todo o processo pedagógico.

4. Realizando a Etapa de Retroalimentação – padronização e replanejamento

Essa fase se refere à socialização, avaliação e acertos de trabalho em seu todo, buscando a sustentabilidade, continuidade e desdobramentos do trabalho. Essa etapa surge como culminância avaliativa, reflexiva e propositiva, para continuidade, padronização e tomada de consciência das necessidades, limitações e bloqueios nas ações realizadas. Ela pode ser objetivada por eventos de socialização, envolvendo a apresentação dos dados do trabalho realizado, os êxitos, os limites, propiciando momentos de reflexão e discussão sobre causas, motivações, condições implicadoras acerca dos resultados do trabalho.

É preciso afirmar a importância de que a etapa da retroalimentação seja cuidadosamente organizada com programação diversificada, envolvendo os profissionais participantes na execução e monitoramento, e de que tenha por base os registros e documentações

efetivadas na execução do plano e no monitoramento. A objetividade, os acertos, acordos e encaminhamentos requerem a abertura dialógica e a tomada de consciência dos limites, dos equívocos e erros, salientando o acolhimento das ocorrências como forma de avançar o próprio trabalho individual, dos grupos e do coletivo em seu todo.

No quarto capítulo deste livro, retomaremos de forma mais aprofundada, as bases conceituais e metodológicas presentes no processo de alfabetização e de formação da criança leitora e escritora, buscando a articulação com o desenvolvimento das competências e habilidades, conforme indicadas na orientação da Base Nacional Comum Curricular.

Referências

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Referencial Curricular Amazonense**. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Currículo em movimento da educação básica**: ensino fundamental – anos iniciais. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=Emenda%20Constitucional%20n%C2%BA%2059&text=Acrescenta%20

%C2%A7%203%C2%BA%20ao%20art,de%20que%20trata%20o%20art. Acesso em: 21 abr. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

_____. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

_____. **Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade). Acesso em: 25 abr. 2021.

_____. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 21 abr. 2021.

_____. **Lei Federal nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho

de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em 25 abr. 2021.

_____. **Lei Federal Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 25 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 25 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em 21 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 25 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sistema de avaliação da educação básica.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 25 abr. 2021.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-p-ceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Acesso em: 21 de abril de 2021.

DELVAL, Juan. **Crescer e pensar:** a construção do conhecimento na escola. Trad. Beatriz Affonso neves, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FORMOSINHO, Julia Oliveira (Org.). **Modelos curriculares para a educação da infância:** construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2013.

HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. Trad. Joao Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2014.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo:** currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MELO, Sueli Amaral. O desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual. *In*: BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. (Org.). **Fundamentos da educação infantil**. Coleção CEFORT, v. 4. Manaus: EDUA/CEFORT/UFAM, 2006, p. 1-23.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

SACRISTÁN. J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Péres. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2000.

A LINGUAGEM E SEUS CONTEXTOS DE USO NAS PRÁTICAS ESCOLARES²

[...]. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial [...]
(Bakhtin, 2004, p. 95).

Introdução

Este terceiro capítulo tem por objetivo apresentar e refletir sobre as bases da área da linguagem, na perspectiva de contribuir com a fundamentação dos processos pedagógicos e curriculares, de alfabetização, oralidade, leitura e escrita, visando a orientação para a elaboração de planos, projetos, sequências didáticas de aprendizagem, especificamente nos Anos Iniciais do Ensino. Os estudos apresentados tomam o letramento como pilar fundamental do processo de desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à formação da criança leitora e escritora.

2 Este texto é um recorte do segundo capítulo da dissertação de mestrado da professora doutora Clotilde Tinoco Sales, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, cujo título **O trabalho com a linguagem na quarta série do ensino fundamental: desafios e perspectivas da prática pedagógica**, defendida em 6 de outubro de 2006. O referido texto passou por alguns ajustes de atualização.

Como já referido na introdução deste livro, a área da linguagem é um dos eixos principais dos cursos de formação continuada do projeto “Gestão do conhecimento escolar, alfabetização e formação para a cidadania”, sendo este eixo entendido como uma das bases principais do desenvolvimento curricular, da gestão dos sistemas de ensino e da atividade pedagógica dos professores.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a BNCC/2017 recomenda o diálogo indispensável entre as experiências vivenciadas na Educação Infantil, entendendo a formação em perspectiva integrada, ser orientadas por um ensino e uma aprendizagem sistematizados em sequência, de modo a promover o protagonismo das crianças. Por sua vez, nos dois primeiros anos do ciclo de alfabetização, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, a partir do domínio do sistema alfabético, deve ser o centro de atenção da prática pedagógica, considerando que aprender a ler e a escrever proporciona aos estudantes a construção de conhecimentos por meio de sua participação em eventos e práticas culturais que envolvam a leitura e a escrita, dentro e fora da escola.

Na Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a BNCC estabelece as competências básicas envolvendo o grande campo da linguagem, que são:

- a) Ler, excitar e produzir textos orais, escrito e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e continuar aprendendo;
- b) Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais;
- c) Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias;

d) Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 87).

Alinhada às orientações da BNCC, encontramos o documento normativo da Política Nacional de Alfabetização (PNE, BRASIL, 2019), que estabelece seis componentes essenciais da alfabetização inicial, os quais devem ser consolidados em etapas posteriores da escolaridade: **consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento do vocabulário, compreensão de textos e produção escrita.**

Portanto, evidenciamos o amparo legal e curricular sobre o investimento pedagógico necessário, sobre as experiências das crianças com a leitura e a escrita, vivenciadas desde a Educação Infantil, no processo de alfabetização inicial e no decorrer de todos os componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando o desenvolvimento das competências e habilidades de formação da criança leitora escritora, aspectos essenciais para a formação da cidadania.

Para o êxito da formação da criança leitora-escritora desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, o (a) professor (a) alfabetizador (a) deve assumir uma postura de pesquisador de sua prática docente tornando-se um mediador no processo de ensino e aprendizagem, para que favoreça o protagonismo das crianças nas práticas de linguagem e de construção de conhecimento. Deve conceber, planejar e desenvolver suas atividades docentes, visando a vivência lúdica com os gêneros textuais, que circulam dentro e fora do espaço escolar, nas redes digitais e suas conexões com a formação do sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Neste capítulo trataremos de concepções, das especificidades e articulações da linguagem no processo de comunicação e no processo de leitura e de produção dos textos orais e escritos pelo sujeito, analisando as implicações das concepções de leitura para a formação do sujeito leitor e escritor dentro e fora da escola.

Convidamos-lhe, assim, a partir desse instante, a caminharmos juntos na proposta de entender o processo de formação da construção do sujeito leitor e produtor de texto posicionando-se como um responsável em formar crianças leitoras e produtoras de textos, como cidadãos e cidadãs vivendo em uma sociedade letrada.

1. Concepções de linguagem: diferentes olhares

A linguagem sempre despertou o interesse de estudiosos não só da área da linguística, mas também dos próprios gramáticos, de educadores, antropólogos, psicólogos, neurolinguístas, dentre outros. Portanto, estudar a linguagem não se limita apenas ao fato de entender seu funcionamento psicofísico, mas também para conhecer como ela acontece e se desenvolve no processo histórico/sociocultural.

Por essa razão, dependendo da perspectiva em que é estudada, a linguagem é concebida e interpretada sob várias formas, conforme os aspectos considerados pelos estudiosos. Mesmo sob o ponto de vista das diferentes áreas, podemos identificar pontos divergentes e convergentes nas ideias e concepções dos autores. Neste trabalho nos propomos abordá-la sob diferentes concepções, buscando compreender seus pontos de encontro e desencontro, bem como implicações para o falante.

Apresentamos inicialmente a concepção de linguagem sustentada por Oliveira & Monteiro:

É todo sistema de sinais usados para comunicação entre os seres. É o meio de expressão das diferentes formas comunicativas.

É a capacidade que o homem tem de comunicar-se por meio de sons articulados em si, é uma abstração.

É a nossa principal forma de correspondência social e dá significado e continuidade às nossas experiências (OLIVEIRA; MONTEIRO, 1990, p. 6-7).

Percebemos que as autoras buscam situar a linguagem em três dimensões, mas que, em essência, são intercomplementares a “todo sistema de sinais”, os quais servem a uma comunicação que tanto pode referir-se aos códigos gráficos convencionais como também a toda e qualquer forma de sinal que possa comunicar. Os códigos convencionais são nossos recursos linguísticos para as enunciações comunicativas, porque esta é nossa maior forma de correspondência social que produz e reproduz nossas experiências sociais num contexto histórico/cultural determinado.

Por sua vez, Benveniste (1989, p. 93) concebe a linguagem do ponto de vista de seu conteúdo sócio-antropológico ao afirmar que “[...] A linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem [...]”.

Já Orlandi (1983) entende a linguagem não apenas como instrumento para adquirir, passar e reproduzir informações e conhecimentos, mas é, sobretudo, *um trabalho humano, um produto histórico-social*. A linguagem é produção cognitiva, é trabalho mental. A linguagem é constituidora das ações humanas.

Se linguagem é trabalho mental, intelectual, é entre os interlocutores contrapalavra, é poder, é subordinação, também é acordo e desacordo. Se é trabalho, é produção individual e coletiva. É jogo de interesse e conquista, é publicidade e consumo, é transmissão, produção e reprodução ao mesmo tempo.

Para Brito (2002), a subjetividade se apropria da linguagem fazendo dela um “ato criativo. Esse “ato criativo” abrange a forma de dizer, de escolher os recursos expressivos que melhor transmitam no discurso oral ou no escrito as intenções dos interlocutores.

De acordo com Vygotsky (2003), pensamento e linguagem operam juntos sobre a realidade, na interação com os objetos e fatos sociais. Linguagem é então produção de conhecimento, é contestação, é construção e reconstrução do *dito* e do *não dito*. Pela linguagem, os homens estabelecem entre si as mais simples e as mais complexas sociointerações. A linguagem social viva é trabalho no processo interlocutório das enunciações ininterruptas, é assim que ela constrói a narrativa da própria história e documenta isso no escrito para ser novamente enunciado no oral e, assim, sucessivamente.

Vygotsky (2003) concebe a linguagem desde sua origem e desenvolvimento ressaltando a relação entre o pensamento e a fala do ponto de vista *filogenético*³ e *ontogenético*.⁴ Aqui destacamos as características que melhor atendiam ao propósito de nosso trabalho:

O pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes; b) as duas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes; c) na filogenia e na ontogenia do pensamento e da fala, pode-se distinguir claramente uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala (VYGOTSKY, 2003, p. 51-54).

Dadas as condições de desenvolvimento do pensamento e da fala e, a partir do entrecruzamento dos dois hemisférios cerebrais

3 De acordo com o dicionário de psicologia o termo *filogenético* refere-se aos processos evolucionários pelos quais uma espécie desenvolve suas características.

4 Do mesmo dicionário o termo *ontogenético* trata das origens e desenvolvimento do indivíduo. Representa um princípio biológico que afirma que os estágios de crescimento de cada indivíduo refletem o desenvolvimento da espécie em si. PETER, Strantton & NICKY, Haves. *Dicionário de Psicologia*. Trad. ROVAI, Esméria. São Paulo: Pioneira, 1994.

com suas funções específicas, a linguagem se desenvolve e se aprimora nas experiências socioculturais desde a mais tenra idade e assim prossegue num processo ininterrupto. Convivendo com seus pares e interagindo com a realidade, crianças, jovens e adultos apropriam-se da linguagem da qual fazem uso contínuo para suas necessidades de comunicação. Quando o pensamento se torna verbal, este se apropria dos elementos linguísticos e a fala, por sua vez, torna-se intelectual. Pensamento e fala são, portanto, em certa medida, interdependentes.

Quando a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos passam a ser verbalizados, duas manifestações objetivas são evidentes, conforme Vygotsky (2003): a curiosidade constante da criança pelas palavras, fazendo contínuas perguntas sobre qualquer coisa que lhe seja desconhecida, e a rápida ampliação de seu vocabulário. Fazendo perguntas, a criança quase que, de modo natural, vai aprendendo os signos, associando-os aos objetos. A fala, que, na primeira fase da vida, é *afetivo-conativa* torna-se *intelectual*.

Todavia, não há *descoberta* da fala sem o pensamento. Como vemos, a linguagem oral é fundamental no processo de apropriação dos signos. Ela não é tampouco ensinada, mas naturalmente vai sendo internalizada e externalizada pela criança em convívio com sua comunidade de falantes e isso se torna indispensável para seu desenvolvimento linguístico e social.

Nos estudos de Bakhtin (2004), a atividade mental está, desde sua origem, orientada para uma expressão externa. Quando a expressão assume sua forma materializada, passa a exercer um efeito *reversivo* sobre a atividade mental: a expressão se encarrega da estruturação da vida interior, “[...] não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão [...]” (p. 118). Desse modo, a atividade mental do sujeito constitui, tanto quanto a expressão exterior, um *território social*.

Bakhtin (2004) sustenta que a linguagem é constituída da interlocução, do diálogo, do confronto, da contrapalavra no processo

de enunciação situada num contexto histórico/sociocultural determinado. Afirma ainda que “[...] a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala [...]”. (Id., p. 92)

Neste ponto de vista, tanto o locutor quanto o receptor (ouvinte) servem-se do sistema normativo da língua para suas necessidades enunciativas concretas. Portanto, *o centro de gravidade* da língua, para esses interlocutores, não está nas normas prescritivas, mas em sua *significação* adquirida numa situação concreta. Assim, “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial [...]” (Id., p. 95).

O essencial aos interlocutores na tarefa da *descodificação* (compreensão) não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la na situação de uso. Interessa mais seu caráter de *novidade* do que sua conformidade à norma. Para os interlocutores, a *forma linguística* é percebida como *variável e flexível*. Interessa, pois, a compreensão da palavra ou da frase num contexto específico e preciso. Para a geração pós-moderna, a significação normativa da forma linguística está quase sempre associada à expressão escrita.

No entender de Bakhtin, na realidade “[...]. Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis [...]” (Id., p. 95). Nesse sentido, nas condições de uso, seria dispensada uma correção da língua, sendo substituída por seu caráter ideológico: “importa-nos menos a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou mentira, seu caráter poético ou vulgar” (Id., p. 96).

Concordamos com o autor quando ele afirma que, no contexto de uso coloquial da linguagem, os interlocutores levam em consideração seu sentido e significação, no contexto situacional, portanto, seu caráter ideológico. Mas, por outro lado, como vivemos numa sociedade letrada, estará sempre em jogo ou subentendido não só seu caráter ideológico, mas a correção das formas linguísticas no estilo padrão. Essa realidade percebemos claramente na educação escolar e no contexto social como um todo, principalmente em se

tratando de cada área profissional com sua linguagem específica, bem como seu uso padrão até mesmo como *status* nas classes alta e média. No contexto social, é bem visível essa separação entre linguagem culta e popular, prevalecendo o *status* da primeira e a correção da segunda.

E o que caracteriza então a enunciação? De acordo com Benveniste (1989), é a relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo. Surge, daí, entre os opostos, a estrutura do diálogo.

A enunciação como um todo só se concretiza na corrente de comunicação verbal, pois o todo estará sempre em contato com o meio *extra verbal e verbal* (as outras enunciações). Nessa ótica, para Bakhtin,

A primeira palavra e a última, o começo e o fim de uma enunciação permitem-nos já colocar o problema do todo. O processo da fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupta, não tem começo nem fim (BAKHTIN, 2004, p. 125).

Isto significa dizer que o que determina a estrutura de uma enunciação é todo um conjunto de elementos envolvidos no processo de comunicação, tais como a situação social imediata, o meio social mais amplo, seus participantes. A situação e o auditório social dos interlocutores servem de complemento para que o discurso interior se manifeste como expressão exterior definida, ganhando vida e sendo ampliado pela *ação*, pelo *gesto* ou pela *resposta verbal* dos outros participantes do diálogo.

Bakhtin (2004) e Benveniste (1989) dão destaque também ao *discurso ou enunciação monológica*. Bakhtin considera toda enunciação monológica uma forma de comunicação verbal. Uma inscrição imobilizada da escrita também o é, por representar uma resposta a alguma coisa. Toda enunciação monológica, como uma

inscrição, “é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto [...] ideológico do qual é parte integrante” (Id., p. 98).

No entender de Benveniste, o monólogo é uma forma de enunciação, uma variedade do diálogo:

É um diálogo interiorizado, formulado em linguagem interior, entre um (eu) locutor e um ouvinte. Às vezes, o (eu) locutor é o único a falar; o (eu) ouvinte permanece, entretanto, presente; sua presença é necessária e suficiente para tornar significante a enunciação do (eu) locutor. Às vezes, também, o (eu) ouvinte intervém com uma objeção, uma questão, uma dúvida, um insulto (BENVENISTE, 1989, p. 88).

Observando o cotidiano da sala de aula, percebemos, nas atividades de linguagem oral, que os alunos praticam bastante essa modalidade de diálogo. No relato de suas experiências sociais ou de fatos observados, colocam suas opiniões e pontos de vista, os demais colegas assumem o papel de ouvinte e somente alguns e, em raríssimas vezes, se opõem ou intervêm com a contrapalavra. Contudo, o (eu) ouvinte parece estar atento a considerar o monólogo do (eu) locutor.

Voltando ao diálogo com Bakhtin (2004): ele afirma que a atividade mental, bem como sua expressão exterior, situa-se efetivamente em território social. Toda atividade mental e sua expressão é denominada pelo autor *ideologia do cotidiano*. O diálogo é uma forma fundamental da interação verbal, contudo não é a única. O diálogo não é apenas uma comunicação frente a frente, mas é toda comunicação verbal, não importando qual tipo seja.

A comunicação verbal estará sempre associada a outras formas de comunicação existentes no contexto mais amplo. A situação extralinguística também exerce papel importante na comunicação,

está sempre acompanhada por atos sociais não verbais como gestos, símbolos, movimentos e outros.

Ainda de acordo com Vygotsky (2003), o pensamento verbal é sempre determinado por um processo histórico/sociocultural, assim estará sempre sujeito à sociedade. O pensamento verbal se manifesta pela palavra e a expressão a ele integrada. Conforme Bakhtin (2004), os sentidos de uma palavra são sempre determinados por uma situação definida, precisa, concreta. Apesar dos seus vários sentidos, a palavra não perde a sua essência.

E o que é a palavra? É o território comum dos interlocutores. Toda palavra é *produto da interação* entre os interlocutores: o “eu” e o “outro” ou a coletividade. Mas em toda enunciação (fala) estará sempre em jogo um acordo ou desacordo. Nesse sentido, Bakhtin (2004, p. 107) afirma: “[...] os contextos encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto”.

A partir dos dois anos de idade, quando a criança começa a descobrir a linguagem, a princípio ela não entende a palavra como um signo, mas a vê como propriedade do objeto, com o mesmo valor que as outras partes. Por essa razão a criança aprende por primeiro a estrutura externa palavra-objeto e só bem mais tarde passa a compreender a forma simbólica. Até mesmo para crianças em idade escolar, o uso de uma nova palavra (signo) estará associado a uma experiência anterior com sua estrutura externa, embora, aos poucos, vá reconhecendo a função simbólica do signo (VYGOTSKY, 2003).

E o que seria a expressão integrada à palavra? Em pleno século XX uma das linhas do pensamento filosófico-linguístico, chamado por Bakhtin (2004) de *subjetivismo individualista*, definia a expressão como sendo qualquer manifestação do psiquismo do indivíduo que seria externada de modo objetivo para alguém com auxílio de algum código de signos exteriores. Nessa concepção, Bakhtin identifica duas faces: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outra pessoa ou para o próprio sujeito. É como se do interior do indivíduo, ou melhor, de sua atividade mental, brotassem todas

as condições da expressão, e a realidade exterior seria apenas seu cenário passivo para que esta se concretizasse. Contrariando tal concepção, Bakhtin enfatiza:

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão – enunciação considerada [...] ele será determinado pela situação social mais imediata. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. A natureza da estrutura da expressão e da atividade mental é sociológica (BAKHTIN, 2004, p. 112).

Isso explica claramente que o conteúdo do *psiquismo* e da *consciência* não é determinado por fatores de ordem individual e orgânica (biológica, fisiológica), mas é totalmente sociológico. De acordo com o dicionário de língua portuguesa Antônio Sacconi (1996), a palavra “expressão” pode referir-se à manifestação do pensamento de alguma forma: por meio de palavras, gestos, sinais. Na década de 1970, como sinalizam Oliveira e Monteiro (1990), o trabalho com a linguagem era concebido como instrumento de comunicação para transmissão de informações, conhecimentos, compreensão de ideias, fatos, sentimentos sob a forma oral e escrita. No período de 1950 a 1980, a expressão das ideias, opiniões e sentimentos eram pouco considerados pela escola, o que dificultava o processo de sociointeração aluno x professor, aluno x aluno. Era um período fortemente marcado pelo ensino tradicional autoritário. Na verdade, éramos quase que treinados para ouvir, copiar e responder exercícios escritos, igual a “repetir”.

Nessa época, eram raras ou quase inexistentes as oportunidades sociointerativas em sala de aula como desenvolvimento e aprimoramento da linguagem oral e escrita. As aulas de leitura oral consistiam em pronunciar bem as palavras, caprichar na pontuação e na entonação da voz, mais do que compreender o sentido e

significado do texto. Por sua vez, as atividades de escrita visavam preferencialmente à competência ortográfica das palavras, estavam presentes também as extensas cópias para aprimorar a caligrafia; o ditado também se prestava ao treino ortográfico e de caligrafia. Os temas de redação e/ou de “composição criadora” propostos tinham orientações elementares, o que dificultava a produção escrita em seus elementos constitutivos: o que escrever? Para que escrever? Para quem escrever? As pistas pouco ajudavam a compreender as funções sociais da escrita e o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio lógico dos estudantes.

A interpretação de texto, por sua vez, seguia o modelo do livro didático (algumas perguntas e questões para completar), com poucos desafios para refletir sobre a mensagem do texto, bem como para a reconstrução do conhecimento. A partir da década de 1990, graças ao avanço nas ciências da linguagem – linguística, sociolinguística, psicolinguística e neurolinguística –, entram em evidência novas concepções de língua e linguagem, rompendo com os modelos tradicionais e adotando posturas inovadoras no trabalho com a linguagem oral e escrita na escola.

2. A linguagem no contexto das práticas socioculturais

Todo indivíduo aprende a falar naturalmente no convívio com sua comunidade de falantes. Ao iniciar a escolaridade, a escola dá pouca importância ao *léxico*⁵ e *vocabulário*⁶ já aprendido pelos estudantes, bem como às funções sociais da escrita nos diferentes contextos socioculturais.

5 Léxico – Tratando-se de um indivíduo em particular, representa o conjunto de unidades da língua de que ele dispõe. Para expressar uma língua por meio da fala, toda pessoa tem que ter constituído em seu cérebro um acervo de palavras que pode ser evocado a qualquer momento. É o seu léxico potencial.

6 Já em sentido amplo o vocabulário seria o conjunto de vocábulos de uma língua. E, na terminologia linguística, é entendido como uma lista infindável das ocorrências que representam um *corpus* (conjunto de dados linguísticos).

O uso social da fala e da escrita adequada aos diversos contextos de comunicação chamada de *letramento*⁷ (SOARES, 1998) ganhou destaque a partir da década de 1980, quando surgiu o referido termo na área de educação aqui no Brasil, com o livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de Leda Verdiani Tfouni, lançado em 1988, que busca distinguir letramento de alfabetização.

No contexto cotidiano, as crianças se comunicam oralmente com os adultos e seus pares buscando atender suas necessidades de comunicação. Dependendo da experiência em contato com a escrita no ambiente familiar, algumas crianças conseguem se comunicar por escrito, mas é na escola que elas têm a oportunidade de aprender a ler e a escrever de forma sistematizada para se comunicar gradativamente em situações mais formais indispensáveis para interagir na sociedade letrada.

Marcuschi (2001, p. 9) ressalta que: “[...] a relação entre fala e escrita deve ser vista dentro de um contexto de práticas comunicativas e dos gêneros textuais [...]”. Cabe à escola explorar com os estudantes a variedade de uso da linguagem, trabalhando tanto o nível coloquial quanto o formal/padrão, nas modalidades oral e escrita. Pela experiência saberão diferenciá-las e empregá-las nos contextos socioculturais.

Relação entre oralidade, escrita e produção de texto

A oralidade pode ser entendida como uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais, fundada na realidade sonora: vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. A fala seria uma forma de produção textual discursiva na

7 A palavra letramento aqui se refere ao estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas faz uso competente da leitura e da escrita, atendendo às exigências sociais. São práticas discursivas adequadas ao contexto independentemente da classe social a que pertença o sujeito.

modalidade oral. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos (aspectos prosódicos), envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos (gestualidade) movimentos do corpo e a mímica (MARCUSCHI, 2001).

Na alfabetização inicial, a criança começa a se apropriar do sistema de escrita alfabética, da relação fonema-grafema/(som-letra) para desenvolver as competências e habilidades em leitura e escrita. Trata-se de uma modalidade da língua com certas diferenças da modalidade oral que ela já domina. Dessa forma, a língua escrita não se distingue da falada apenas na sua forma de representação (signos gráficos) e sons. Existem outras características denominadas *diferenças formais* e *diferenças funcionais*.

De acordo com Katto *apud* Marote e Ferro:

As diferenças formais são determinadas pelas “condições de produção” da escrita: menor dependência do contexto situacional; mais planejamento verbal: maior obediência às regras prescritivas. As diferenças funcionais residem no modo pelos quais as atividades linguísticas se distribuem entre ambas as modalidades. Essa distribuição é determinada pelas diferenças sociais funcionais e pela variação individual (KATTO *apud* MAROTE; FERRO, 1996, p. 41).

Nesse sentido, a escrita requer do sujeito a apropriação dos recursos linguísticos e suas regras convencionais. Uma mesma produção pode ser utilizada na modalidade oral, sendo que sofrerá uma variação em decorrência do contexto e conforme a comunidade de falantes.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a fala adequada ao contexto de comunicação

[...] é saber coordenar o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e porque se diz determinada coisa. É sa-

ber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção das formas, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (BRASIL, 1997, p. 18).

Nessa afirmação, podemos verificar a necessidade de interação entre linguagem oral e escrita de acordo com os diversos contextos socioculturais de comunicação. Portanto, tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita, requerem dos interlocutores certas habilidades no uso dos recursos linguísticos.

Já a concepção de escrita, conforme Marcuschi (2001), é um modo de produção textual discursiva que se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos pictóricos e outros. Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas, ideogramas ou unidades iconográficas. É uma modalidade de uso da língua, complementar à fala, situada no plano dos letramentos.

Os (as) alunos (as), além de apropriarem-se dos recursos linguísticos, necessitam diferenciar modalidades de textos narrativos em prosa (contos, fábulas, crônicas, romances, anedotas) e textos poéticos (poema, poesia); textos jornalísticos (reportagens, entrevistas, anúncios, editorial, artigos de opinião, notícias), textos instrucionais (receitas, normas e regulamentos, formulários, questionários), epistolares (cartas), científicos e históricos.

Apesar de pequenos avanços no trabalho com a linguagem, precisamos não apenas ler, recitar ou produzir modalidades de textos, mas encontrar estratégias criativas de sociointeração entre os estudantes na sala de aula por meio do diálogo, argumentação e confronto de ideias, da troca de seus textos entre duplas, ou seja, socializar suas produções tanto na modalidade oral quanto escrita.

As produções de texto dos estudantes na escola continuam restringindo-se a eles próprios como produtores/leitores e ao conhecimento do (a) professor (a) para avaliar o que e como escreveram, observar a sequência lógica, a pontuação, a ortografia e a estética. De certo modo, já se valoriza a prática de produção de texto como trabalho individual, mas o texto de autoria precisa ser socializado aos leitores coletivos da própria sala de aula e/ou compartilhado entre as turmas da própria escola ou mesmo publicado no jornal da escola, nos eventos socioculturais da comunidade.

Expressar-se por escrito com eficiência e de forma adequada às diferentes situações comunicativas requer, por parte do professor mediador e dos estudantes, um planejamento prévio. Além desses passos sugeridos, os estudantes precisam ser orientados pelo (a) professor (a) que o texto pode ser modificado e reescrito quantas vezes se fizer necessário para aprimorar o processo de produção escrita. É importante que ele, como autor, se sinta satisfeito e realizado com sua produção e que o leitor (a) se sinta convidado para fazer uma viagem prazerosa na leitura do texto do colega.

Geraldi (2003) observa que, por quarenta anos, os professores (as) praticaram com os estudantes os exercícios de redação. A partir dos anos 1980, surge o termo *produção de textos*. Com essa nova perspectiva, são retomadas as questões do sujeito da linguagem e produtor de linguagem.

Quem é o sujeito que produz texto?

É o sujeito interlocutor, aquele que tanto enuncia como produz texto, está sempre se dirigindo ao outro, o interlocutor (ouvinte). Mas essa interação não se dá de modo passivo, ao contrário, ela se constrói, desconstrói e reconstrói no discurso de ambos, em seus consensos e contrapalavras.

O sujeito “produtor de texto” se identifica com os estudos de Bakhtin (2004), pois sua consciência ideológica é produto das inte-

rações verbais vividas e internalizadas por ele. Na interação verbal, há o confronto de diferentes ideias e modos de ver; pela contrapalavra são produzidas novas formas de conceber e compreender os objetos e os fatos do mundo. A história e a cultura são construídas e reconstruídas nas experiências do passado, dialogando com o presente, e a linguagem é, por excelência, o veículo e o vínculo das negociações, das reivindicações e das lutas nas relações entre os homens.

A sala de aula deveria ser um lugar privilegiado de interação verbal. Precisamos considerar as “*contrapalavras*” dos estudantes com seus argumentos e confrontos de ideias na interação com os saberes e conhecimentos já sistematizados, na tentativa de reelaborá-los visando a novas aprendizagens.

O significado de “ensinar” seria o de aprender a criar espaços e oportunidades para que os saberes silenciados dos estudantes possam ter voz. Tornar a sala de aula um espaço de interação verbal exige que o processo pedagógico seja construído no decorrer do ensino e aprendizagem. Isso requer a definição de projetos de aprendizagem com a coparticipação de estudantes e professores(as).

E o sujeito da leitura?

No processo de leitura há, entre os interlocutores – o leitor e o autor –, uma interação em dado contexto social e ideológico. A identidade de ambos permanece, mas existem tensões, visto que os sujeitos da linguagem se confrontam; o “eu” e o “outro” não só se representam, mas se complementam. Desse modo, como enfatiza Orlandi (1983), não existe sujeito absoluto nem no âmbito individual nem no social. Ou seja, o sujeito não é absolutamente dono de si nem totalmente determinado pelo contexto social. Por essa razão, o espaço da subjetividade na linguagem não é passivo, mas tenso.

O autor constrói sua escrita na relação com um interlocutor. Seu dizer nasce sempre em outros dizeres. Esse espaço interlocu-

tório evidencia a incompletude que faz parte da linguagem e isso é essencial para o processo de leitura. Entre *paráfrase*⁸ e *polissemia*⁹, há uma relação de fronteira em que uma determina os limites da outra. Assim, para Orlandi (1983), a interação do leitor com o texto, dependendo do tipo de discurso, seja polêmico, autoritário ou lúdico, ocorrerá numa variação de atitudes e/ou posturas diante do mesmo, desde o reconhecimento das ideias do autor e/ou a atribuição de um sentido único na visão do leitor ou uma leitura polissêmica permitindo sentidos múltiplos.

Podemos afirmar ainda que, no processo de leitura, a relação leitor e autor é mediada por uma inversão de papéis: ora se é um, ora se é outro. Como produção escrita, para o autor, o leitor é o outro, mas como produção da leitura, para o leitor, o autor é o outro. O modo como o leitor se representa no processo de leitura estará em função da relevância atribuída por ele à leitura. Essa relevância, segundo Orlandi (1983, p. 171-172), pode se dar da seguinte maneira:

- a) a relação do texto com o autor (o que o autor quis dizer?);
- b) a relação do texto com outros textos (leitura comparativa);
- c) a relação do texto com seu referente (o que o texto diz de “x”);
- d) a relação do texto com o leitor (o que você entendeu?).

Nessa compreensão, a relevância dada à leitura vai depender do olhar, da posição do leitor, da postura assumida no processo. Esse procedimento está relacionado aos objetivos que se busca na leitura.

O segundo aspecto considerado no processo de leitura é a forma como o leitor se representa na sua relação com a situação e o

8 De acordo com Orlandi (1983), a *paráfrase* se caracteriza pela reprodução do sentido dado pelo autor.

9 A *polissemia* se define pela *atribuição* de múltiplos sentidos ao texto.

contexto. O contexto aqui referido é o estrutural, o textual considerado em sua unidade, totalidade (o todo e as partes). Orlandi, (1983) como outros autores, sustenta que o leitor precisa manter certo distanciamento do texto para poder prever e antecipar. A progressão do texto acontece por retomadas e reconstituição contínua do *dito* e do *não dito*. Essa distância é essencial para se apreender a totalidade do texto, mergulhar no seu conteúdo e desvendar seus sentidos.

O terceiro aspecto do processo de leitura é que o leitor, à medida que lê, constitui-se, representa-se, identifica-se como sujeito. A compreensão de um texto não está apenas relacionada à informação, ao conhecimento, mas está vinculada fortemente ao processo de interação, à ideologia. A tensão, o confronto, diz Orlandi (1983), se manifestam na presença dos interlocutores: o (leitor real), que encontra o outro (o leitor virtual) constituído já no próprio ato da escrita. Nessa interação, o leitor real poderá ter uma maior ou menor distância, coincidir ou não com o leitor virtual no que se refere ao acesso ao sentido.

3. Concepções de leitura: processos cognitivos e sociais envolvidos

Em nossas interações cotidianas convivemos e experimentamos outros tipos de leitura além do texto escrito, o código linguístico, como, por exemplo, a leitura de uma situação-problema, a leitura de uma obra de arte, de um gesto, de uma paisagem, de uma expressão corporal, de um traje de vestuário, de um objeto qualquer.

Ao nascermos, continuamos vinculados às nossas mães e, com o passar dos dias e dos anos, vamos aprendendo a lidar e a ler o mundo que nos circunda (ANTUNES, 2001). Durante toda a vida, torna-se uma necessidade aprender a ler, apreender e compreender nossa realidade; com ajuda dos mais experientes e com nossa

experiência acumulada, vamos interagindo com o mundo físico e as pessoas com as quais convivemos ou nos relacionamos.

Por essas e outras razões, torna-se difícil atribuir à leitura uma única concepção ou apenas um olhar. São muitas as implicações que envolvem a leitura, que pode abranger desde as condições de sua produção, os contextos situacionais, os sujeitos envolvidos, os diversos campos de conhecimento que dela se utilizam e o próprio contexto histórico-sociocultural. Vejamos, a seguir, como os(as) autores (as) concebem a leitura.

Martins (1994) aborda a leitura sob duas concepções que se apresentam na literatura:

- 1) como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do conhecimento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista skinneriana);
- 2) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica (MARTINS, 1994, p. 31).

A primeira concepção de leitura, centrada na decodificação do código escrito, ainda está muito presente em nossas práticas pedagógicas na Educação Básica. Todavia, são evidentes as mudanças significativas fundadas nas contribuições da ciência da linguagem e, com a chegada das mídias digitais, isso pode variar de escola para escola, de professor(a) para professor(a).

Por sua vez, na segunda concepção, ampliam-se as possibilidades de entendimento da leitura envolvendo vários componentes: sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos. Essa concepção considera o sujeito leitor na sua totalidade, o considera em seu conjunto biopsicológico

e sociocultural. Logo, o sujeito que lê é afetado, está condicionado a fatores intrínsecos e extrínsecos.

Na segunda concepção, encontramos a afirmação de Orlandi (1983) que entende a leitura como *ato de produção*, considerando que o leitor, ao interagir com o texto escrito, realiza um trabalho cognitivo.

Essa interação discursiva, todavia, está inserida num contexto situacional, histórico-sociocultural e se concretiza com a presença do leitor real e o autor (locutor virtual). Nessa perspectiva, o texto escrito se apresenta como uma *unidade* complexa de significação. Mas essa *unidade* não é completa, dadas suas condições de produção, sua relação com outros textos (intertextualidade). Contudo, o espaço discursivo entre os interlocutores se mantém quando a leitura transpõe o ato mecânico e passa a constituir-se num confronto, num desconstruir e reconstruir o *dito* e o *não dito* (ORLANDI, 1983).

A leitura entendida como processo de produção é também sustentada por Kleiman (2002), que aponta como um dos desafios aos educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental o seguinte: *como auxiliar os (as) alunos (as) a compreender o texto escrito?*

São vários os processos cognitivos envolvidos no ato de ler. Ao mesmo tempo, a leitura é um ato social entre os interlocutores situados em determinados contextos situacionais e histórico-sócio-culturais. É essa interação cognitiva e social que materializa o texto, criando possibilidades de atribuir-lhe significados e, ao mesmo tempo, sendo o leitor ressignificado por ele. Isso ocorre quando o sujeito se representa, identifica-se com/no texto. Melhor dizendo: quando o sujeito leitor se complementa com as ideias e concepções nele contidas.

Desse modo, para que haja atribuição de significado na leitura e ressignificação do/no próprio leitor, estarão em contínuas interações vários processos cognitivos. De acordo com Kleiman (2002), fazendo parte do conhecimento prévio, situam-se: os conhecimentos: o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo. Sem esses

elementos, a compreensão na leitura não acontece ou a fragilidade em um deles compromete a compreensão, deixando-a fragmentada, incompleta ou não realizada.

O nível linguístico do leitor abrange desde o modo de pronunciar as palavras, o repertório vocabular, as regras da língua, chegando à metalinguagem, isto é, ao conhecimento descritivo da língua, para poder operá-lo. Situam-se, nesse plano, as classificações, definições e conceitos. Por sua vez, o conhecimento textual refere-se ao conjunto de noções e conceitos sobre o texto, sobre o conteúdo que está sendo tratado.

Quanto maior o conhecimento textual do leitor, maior seu acesso a vários tipos de textos, mais fácil se tornará sua compreensão. Há diversos tipos de textos e de formas de discurso. Do ponto de vista da estrutura, temos a expositiva, a narrativa e a descrição.

Já o conhecimento de mundo envolve praticamente todas as nossas experiências acumuladas com ajuda de nossos sentidos, nossas emoções, sentimentos, pensamentos; tudo o que é sentido, vivido e aprendido por meios verbais e não verbais. Esse conhecimento também está relacionado ao conhecimento enciclopédico sobre determinado assunto, que é ativado conforme nossas necessidades.

A concepção de leitura, na abordagem de Oliveira & Conceição, compõe-se dos seguintes aspectos:

Leitura é uma atribuição de significado à imagem gráfica.

Ler é uma reação mental e sensorial.

Ler e reagir com os sentidos (ver e ouvir símbolos gráficos) com a mente (compreender; avaliar e integrar os conteúdos), com a emoção (apreciar, concordar ou discordar, identificar-se).

É a interpretação do pensamento expresso por símbolos da escrita (mecanismo) com a vivência e a afetividade do leitor.

É o processo de interação entre o leitor e o texto. (OLIVEIRA; CONCEIÇÃO, 1990, p.16)

É possível identificar, nessa citação, todos os elementos essenciais dos processos cognitivos e sociais envolvidos na leitura. Nas entrelinhas identificamos também os aspectos mencionados por Martins (1994) e Orlandi (1983). Isso evidencia os pontos de convergência entre as abordagens dos (as) autores (as).

Vale ressaltar que, nas sociedades letradas, a leitura é concebida como algo de valor absoluto, já que proporciona benefícios aos indivíduos e à sociedade. Sempre atribuímos a ela várias funções: entretenimento – busca de lazer, diversão; aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural; ampliação das condições de convívio social e de interação (SOARES, 1998). Essa perspectiva idealista sobre a leitura causa a impressão de que a sociedade é bem resolvida do ponto de vista de oportunidades e acesso à leitura por seus cidadãos. Na realidade, tais funções atribuídas à leitura são vistas com primazia, como ideologia da classe dominante.

Martins (1994), Soares (1998) e Silva (1991) concordam que as condições sociais de acesso e de produção da leitura não são iguais para todas as pessoas. Essa desigualdade gera a divisão de classes em que os “cultos”, os “letrados” acabam exercendo as funções mais privilegiadas da sociedade e também passam a estabelecer as normas, os valores sociais e culturais dominantes, cabendo à maioria obedecer. Para Silva (1991), a questão da leitura no cenário brasileiro continua um grande dilema:

Na ausência de informações que orientem uma prática mais eficiente, o ensino da leitura parece ser realizado ao acaso, fazendo com que os professores ajam através do ensaio-e-erro quando da abordagem de materiais escritos junto a seus alunos. [...] mesmo os [...] guias curriculares [...] em se tratando do tópico da leitura, são bastante superficiais [...] (SILVA, 1991, p. 33).

Diante dessa constatação vivenciada pelos (as) professores (as), como formar leitores competentes e críticos, se os próprios

docentes não sabem o que e como fazer, por isso, agem por *ensaio-e-erro*? Como orientar atividades de leitura, sendo essa uma exigência da formação acadêmica para o exercício do magistério para atuar como orientadores dos processos envolvidos na leitura, na Educação Básica e/ou na universidade? Por outro lado, garantir estratégias e intervenções pedagógicas coerentes e inovadoras para trabalhar o processo de leitura e escrita na Educação Básica não será suficiente para a formação leitora-escritora dos estudantes, já que, como salientam Martins (1994) e Soares (1998), as razões de busca à leitura variam de pessoa para pessoa, de classe social para classe social. Pesquisas têm revelado que a classe menos favorecida busca na leitura ou a utiliza, em necessidades pragmáticas, como instrumento necessário à sobrevivência, principalmente para almejar um emprego.

Esse dilema da formação das competências e habilidades em leitura e escrita também está associado à herança dos procedimentos mecânicos que perduram no sistema educacional brasileiro por mais de um século. O ensinar e aprender a ler e a escrever, na trajetória da alfabetização inicial, sempre esteve fundado nos métodos tradicionais – o sintético e analítico: oralizar e memorizar as letras do alfabeto (relação fonema-grafema), soletrar as sílabas, decodificar palavras isoladas, frases sem sentido, mas nunca chegando ao texto como unidade de sentido. Não será nenhuma surpresa se, nos dias atuais, a prática pedagógica for a mesma, apesar dos avanços e inovações na área da linguagem e dos estudos e pesquisas abordando a questão da leitura e da produção de texto na escola.

Para Soares (1998), falta aos educadores assumirem-se no discurso e na ação com postura política a serviço da transformação social, da conscientização e questionamento da realidade. Nessa postura, se revelaria a posição, o “lugar social” e histórico de onde se fala.

4. Importância do planejamento pedagógico para a leitura e escrita

Este estudo de aprofundamento sobre as relações e interrelações entre as diferentes linguagens que constituem o processo comunicativo, dentro e fora do ambiente escolar (oral, escrita, visual, artística, musical, literária, dentre outras), nos permite compreender quão desafiador deve ser o planejamento pedagógico para um trabalho coerente e significativo com a leitura e a escrita, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades dos discentes para ler e escrever desde a alfabetização inicial e ao longo do ensino fundamental. Como sabemos, a finalidade primordial da alfabetização inicial é o letramento, isto é, a competência leitora–escritora por meio da leitura fluente, da ampliação do vocabulário e da produção de textos orais e escritos de acordo com as necessidades socioculturais dos sujeitos aprendizes.

Esperamos que este estudo suscite reflexões que possam ajudá-los quanto à compreensão dos protocolos necessários ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para formar o sujeito leitor e escritor. Que no planejamento pedagógico das ações didáticas sejam consideradas as diferenças formais e funcionais da linguagem escrita bem como os processos cognitivos envolvidos no ato de ler, isto é, o conhecimento prévio, que abrange os conhecimentos linguísticos, o textual e o conhecimento de mundo. Sem a conexão entre esses processos, a compreensão da leitura não se realiza, pois não haverá a perfeita conexão entre leitor-texto-autor e entre autor-leitor-texto.

Referências

ANTUNES, Celso. **A alfabetização moral em sala de aula e em casa, do nascimento aos doze anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Fascículo 6.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michael Lahud & Yara Frateschi. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

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

BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

GERALDI, Wanderley João. **Concepções de linguagem e ensino de português**. 2010. Disponível em: <https://zellacoracao.wordpress.com/2010/03/30/concepcoes-de-linguagem-e-ensino-de-portugues-joao-wanderley-geraldi>. Acesso em: 30 mar. 2021.

GERALDI, Wanderley João (Org). **O texto na sala de Aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 8 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

MAROTE, João Teodoro D'Olim; MAROTE, Gláucia D'Olim. **Didática da língua portuguesa.** 7 ed. São Paulo: Ática, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (orgs). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura.** 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção primeiros passos; 74).

OLIVEIRA, Maria Helena Cozzolino de; MONTEIRO, Conceição P. **Metodologia da linguagem.** 8 ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PETER, Strantton; NICKY, Haves. **Dicionário de psicologia.** Trad: Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1994.

SACCONI, Luiz Antônio. **Minidicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Atual, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 5 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PLANEJAMENTO E PROPOSIÇÃO DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA E ESCRITORA

Introdução

Este capítulo se constitui no ponto de chegada dos cursos de Formação Continuada desenvolvidos no âmbito do Projeto “Gestão do conhecimento escolar, alfabetização e formação para a cidadania – Alfa-GCE”, arregimentando os fundamentos tratados nos capítulos anteriores e propondo reflexões e proposições relativas ao Planejamento Pedagógico voltado para a escolarização e formação da criança, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que a orientação metodológica do planejar trata dos vínculos efetivos do Planejamento Pedagógico com os processos de gestão implementados pelas Secretarias de Educação, responsáveis pela condução, indução e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem na escola, especificamente, na relação entre os principais sujeitos da escolarização – os professores e os estudantes.

Temos afirmado, continuamente, sobre a necessidade de investimento na superação das rupturas entre os processos de gestão do Sistema Educacional e os processos escolares de aprendizagem propriamente ditos. No primeiro capítulo deste livro a argumentação recaiu sobre o Planejamento Estratégico e, aqui, é retomado no tópico primeiro deste quarto capítulo, suscitando mecanismos e

estratégias de compartilhamento de informações, conhecimentos e corresponsabilidade na condução da atividade-fim que define o trabalho escolar, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem.

Essa afirmação também foi reiterada em todos os encontros, presenciais e à distância, nos contatos com os gestores das Redes de Ensino, sobre a necessidade da inovação curricular com base nas orientações das normativas contidas na Base Nacional Comum Curricular –BNCC.

A elaboração dos referenciais curriculares estaduais é uma necessidade, mas não a única condição para a renovação do currículo orientado pelo Sistema Nacional de Educação. Isso depende de diversas estratégias, planos específicos, sendo o principal deles a Formação Continuada dos Professores, em serviço, bem como um intenso movimento de elaboração de novos Programas e Projetos que deem sustentação às necessidades prementes da formação dos sujeitos, em especial o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita para a participação num mundo cada vez mais complexo e em permanente mudança, trazendo novos requerimentos de leitura do mundo, de apropriação das bases tecnológicas, de compreensão dos fluxos e da tomada de decisão no processo de participação na vida social.

Para as crianças do tempo presente não basta mais a mera transmissão de conteúdos postos que se modificam a cada dia, exigindo novos estilos cognitivos, novos processos de aprendizagem, novas mobilizações dos aprendizes, exigindo inovações para a realização das premissas, defendidas há mais de cinquenta anos, quanto ao protagonismo e a mobilização efetiva do sujeito para a aprendizagem. A sociedade atual, no mosaico diferenciado de culturas, práticas sociais e perfis psicológicos, requer sujeitos ativos cuja aprendizagem não se restringe mais à memorização de informações fragmentadas, requerendo dos sujeitos individuais novas habilidades e competências para a inserção na inteligência coletiva, tecida nos níveis global, nacional e local.

A necessidade de inovação curricular e pedagógica não é novidade, tendo seus marcos principais a partir dos anos de 1970 em diante e ampliando as “vozes” nas décadas de 1980 e 1990, *pari-passu* à consolidação da sociedade de informação e comunicação, regida pelos mecanismos tecnológicos, por meio dos quais o conhecimento, a socialização, a participação social adentram por novos processos e trilhas a desafiar todos os sujeitos, para além dos mecanicismos; desafio de inclusão, participação, construção do conhecimento e de si mesmo, como pressupõe uma das competências da nova base curricular brasileira, aprovada em 2017.

São essas questões que mobilizam a argumentação, a reflexão e as proposições quanto ao planejamento pedagógico e curricular, a formação da criança leitora e escrita; quanto à necessidade de renovação das concepções de gestão dos sistemas educacionais, ainda bastante arraigada a uma perspectiva tecnicista e apartada das ações principais de planejar, ensinar, aprender e acompanhar o desenvolvimento das crianças, adolescentes, jovens e adultos, estudantes de nossas Redes de Ensino, nas escolas e salas de aula.

A afirmação do processo pedagógico como ponto de chegada nas proposições do Projeto Alfa-GCE, não representa a colocação do pedagógico no fim da fila das ações, posto que a abordagem pedagógica esteve presente desde seu início, por meio dos encontros formativos, diálogos e acompanhamentos dos grupos de gestores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares. Representa, sim, a definição metodológica do programa Cefort, constituído na Universidade Federal do Amazonas como um Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Pesquisas e Desenvolvimento Tecnológico.

Porém, no desenvolvimento do Projeto Alfa-GCE ocorreram adversidades, as quais inviabilizaram o avanço posto em horizonte e programado desde os momentos iniciais do Projeto. Estamos falando da situação limitante e impactante trazida pela tragédia da Covid-19, no ano de 2020 e, ainda, em 2021, que exigiu recuos e novos investimentos para a manutenção da rede de interlocução e

formação junto às Redes de Ensino do Estado do Amazonas. Apesar da retomada pela via da mediação tecnológica, pela potencialização do sistema digital criado pelo Projeto Alfa-GCE, as limitações se apresentaram, especificamente, pela impossibilidade de implantar e acompanhar, de modo participativo, os projetos pedagógicos necessários para a inovação pedagógica e implementação das orientações curriculares. Os tópicos deste capítulo buscam traduzir as preocupações e investimentos com as demandas indicadas.

A primeira argumentação tem por referência o desdobramento do planejamento estratégico, com base na ferramenta PDCA como suporte metodológico possível para a articulação e integração dos profissionais das Secretarias de Educação em prol do processo pedagógico escolar.

O segundo tópico se refere ao investimento contínuo na prática da investigação, entendendo a obrigatoriedade de conhecer a realidade em suas singularidades, para poder pensar alternativas, poder projetar mudanças por meio do investimento no planejamento e acompanhamento das ações. A instigação está posta como princípio e metodologia de trabalho efetivo, das ações das Secretarias de Educação, dos diretores das escolas e também dos professores, quando buscam sondar, diagnosticar, conhecer as crianças, seus familiares, suas condições de vivência e aprendizagem.

O terceiro e quarto tópico dialogam sobre os desafios do Planejamento Pedagógico e da apropriação das novas mediações e bases tecnológicas, as quais condicionam tanto o trabalho docente quanto o processo de aprendizagem das crianças, especialmente em face ao impedimento da presencialidade nas escolas causado pela ação da Covid -19.

O quinto e sexto tópicos apresentam sugestão, explicação e uma proposição de Sequência Didática para aplicação no nível escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, focando a leitura, a escrita, a oralidade como elementos fundamentais da aprendizagem, podendo envolver, de modo interdisciplinar, todos os componentes curriculares. Aqui, ressaltamos o esforço de concepção

e detalhamento metodológico de uma proposição construtivista, centrada na atividade da criança com as linguagens, com os conteúdos dos componentes curriculares de ciências, de arte, de língua portuguesa e matemática.

Neste sentido, a proposta de Sequência Didática, ao final do capítulo, pauta-se como subsídio para a Alfabetização, na perspectiva interdisciplinar, visando a formação da criança leitora e escritora, tendo como base um dos livros de Literatura Infantil, da Coleção “Jaraqui”, produzida durante o desenvolvimento de curso de Formação Continuada na área de Educação Ambiental, coordenado pelo Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino-Cefort. A Coleção “Jaraqui” é composta de dez livros recomendados, tanto para a Educação Infantil quanto para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1. Contexto e condições à efetivação do Planejamento Pedagógico: o planejamento estratégico como método de gestão do currículo e do processo pedagógico

No tempo presente, não é tarefa fácil desenvolver a gestão do trabalho escolar, principalmente mantendo a efetividade e a dinâmica do processo pedagógico, das ações orientadas para organizar o ensino e a aprendizagem, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências e habilidades, pelos estudantes.

A complexidade do fazer educativo, do processo pedagógico é resultado da complexificação contínua da vida social, especialmente nas últimas três décadas, envolvendo as condições da existência humana; a hegemonia do paradigma tecnológico e dos novos meios de comunicação; o compartilhamento de informações e conhecimentos e, também, as mudanças nos modos de interação e constituição das subjetividades, em especial, no período da infância e da adolescência.

Quando pensamos em planejamento para a formação efetiva dos estudantes por meio do trabalho de ensino, orientação e acompanhamento da aprendizagem, devemos considerar as profundas mudanças nas últimas décadas, combinando a consolidação da indústria cultural, a revolução tecnológica da informática e dos meios de comunicação, a mudança nos perfis dos próprios sujeitos - crianças e adolescentes - assumidos como consumidores e protagonistas de bens, materiais e simbólicos, da cultura midiática. A realidade mudou e, com ela, os próprios sujeitos crianças, adolescentes e jovens, postos diante de novas necessidades, objetivas e subjetivas.

Podemos afirmar que, desde a segunda metade do século XX, e nestas duas décadas do século XXI, os modos como as crianças, adolescentes e jovens são educados foi sendo redimensionado, sucessivamente, para além da educação, familiar e escolar. Principalmente em razão dos novos espaços e formas de interações, de socialização, aprendizagem e entretenimento, culminando com o que, hoje, denominamos de cultura digital, assumida como uma das competências indicadas na nova orientação curricular brasileira, a BNCC (2017).

Dessa forma, não é mais possível orientar o trabalho escolar na perspectiva da memorização de conteúdos estáticos para depois reproduzi-los em avaliações formais, tal como se consolidou no padrão da escola tradicional. A sociedade do tempo presente, mais do que nunca, requer que os conhecimentos sejam contextualizados, significados, aplicados e experimentados pelos sujeitos, sendo esta, a condição principal para que os mesmos desenvolvam as habilidades de leitura, interpretação e intervenção criativa, num processo de aprendizagem ativa.

Pelas circunstâncias postas, aqui, não podemos mais falar de ensino desvinculado dos objetivos e dos processos de aprendizagem, os quais ocorrem segundo as condições dos sujeitos em contextos específicos, de vivência e convivência. E, ao contrário do tradicionalismo educacional, é essencial estudar as condições de aprendizagem dos estudantes, no seu contexto, relações sociais,

ambiente, cultura, recursos humanos e educativos disponíveis – como no caso da atuação de um contador de história, por exemplo – ou uma situação ambiental específica, como a das comunidades da zona rural, das zonas indígenas, quilombolas ou, ainda, da periferia das cidades.

Na região Amazônica são muitas as singularidades que implicam diretamente os processos formativos, tais como a sala de aula multisseriada que, comumente, atende crianças estudantes de diversos níveis escolares, que vão desde a Educação Infantil até o 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; assim como a educação indígena e a educação de fronteira que requerem investimentos no bilinguismo, na compreensão dos modos de vida e da cultura local. Diante desta realidade, questionamos: Como propor alternativas pedagógicas viáveis para essas situações singulares, e com especificidades marcadas, na formação humana? Como tratar a Alfabetização e a formação da criança leitora e escritora envolvendo a dinâmica integral do currículo escolar em seus vários componentes curriculares? E, principalmente, quais os agenciamentos necessários para favorecer a mobilização efetiva dos estudantes na direção da qualidade da aprendizagem orientada para o desenvolvimento de habilidades e competências?

Grande é o desafio que exige compreender, conceber, projetar, executar e acompanhar os processos pedagógicos – de ensino e aprendizagem – num tempo de tantas complexidades e exigências envolvendo a vida social, o sujeito e o conhecimento, nas suas formas de interação socialmente postas, principalmente para as crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contextualizar é preciso para justificar os caminhos da empreitada de planejar.

Com a tragédia da pandemia da Covid-19, as atividades escolares presenciais foram suspensas, a partir do início do ano de 2020, continuando suspensas devido à imposição necessária do distanciamento social para a preservação da vida. Diante desta realidade, o processo pedagógico passou por alterações impactantes na rotina

escolar, na impossibilidade de utilização de instalações escolares como bibliotecas, espaços para esportes e recreação, laboratórios, assim como, a utilização dos diversos recursos disponibilizados, por elas, como livros didáticos e todos os demais recursos disponíveis nas escolas.

Como superar as limitações causadas pelo distanciamento social que corresponde a uma ruptura (circunstancial?) de toda uma concepção, estruturada e consolidada, dos processos educativos escolares para as crianças? Como tratar da ruptura com os processos da presencialidade; da vivência e convivência em rotinas sistematizadas em tempos e espaços; das trocas e dos diálogos entre os pares; da resolução coletiva de problemas, que envolvem tanto a sensorialidade, a linguagem e a cognição, como a afetividade das crianças?

As alternativas para a superação dos impasses criados na educação escolar requerem tempo de reflexão, investigação e “amadurecimento intelectual” no coletivo, para atuar quanto aos diversos problemas envolvendo os processos de coordenação e realização da ação educativa, do ensino e da aprendizagem efetivos, para que sejam válidas ao desenvolvimento e à formação cidadã da criança.

Uma das evidências postas pela tragédia da pandemia da Covid-19 foi a necessidade do investimento orgânico e articulado das Redes Públicas de Ensino, envolvendo as Secretarias de Educação, as escolas e, principalmente, os professores, na busca de soluções para preservar a continuidade das atividades pedagógicas, embargadas durante o ano de 2020. O investimento coletivo evidenciou que o cerne de todo o funcionamento do sistema educacional está posto na atividade-fim - e que justifica a escolarização - a relação pedagógica que se estabelece entre os Professores e os Estudantes, indicando que esta relação precisa de investimentos, cuidados e acompanhamento efetivos, por parte dos Secretários e Técnicos das Secretarias de Educação, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, professores e, agora, também, das famílias.

A situação posta evidencia as dificuldades e limitações de transposição e migração do ensino presencial para o ensino remoto, ou à distância, especialmente se pensarmos na garantia dos direitos de aprendizagem e na qualidade do processo formativo, a serem agenciados com embargos das condições do trabalho escolar. Temos, todos, muitos desafios a enfrentar. O que requer compartilhamento, agenciamento, inteligência coletiva e colaborativa, visando a manutenção dos direitos de formação da cidadania, por meio da educação escolar, requerendo investigação contínua combinada com a formação continuada e sistemática dos professores e demais atores das Redes de Ensino.

Aqui, relembremos as referências feitas no primeiro capítulo deste livro tratando do Planejamento Estratégico e da ferramenta de gestão – PDCA, como referências para as atividades desenvolvidas pelos Gestores e Coordenadores Pedagógicos, participantes do Curso citado, sendo, estas, a contraface das atividades planejadas para serem desenvolvidas, também, pelos Professores, quanto ao planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico, na perspectiva da formação da criança leitora e escritora, no Ensino Fundamental. Os embargos com a suspensão gerada pela pandemia da Covid-19, comprometeram o itinerário projetado para o desenvolvimento do terceiro Curso deste Projeto Alfa-GCE, o qual envolveria todos os sujeitos num único processo formativo - gestores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e professores - sinalizando novas necessidades.

No período de março a agosto do ano de 2020, após a formalização da suspensão das atividades presenciais pelo Ministério da Educação e pela Universidade Federal do Amazonas – Ufam, a equipe do Projeto “Alfa-GCE” se voltou para a construção de alternativas visando a retomada do trabalho em Rede, desenvolvendo atividades de estudos e ações de refinamento do sistema tecnológico do Projeto - no campo do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA - por meio de comunicados, cartas, informativos, por vias online e

telefônica, dialogando sobre os acertos para a continuidade das atividades da Formação Continuada.

Não obstante, foram identificadas diversas dificuldades no tocante ao desenvolvimento do trabalho pelas Redes de Ensino, notadamente, as do interior do Estado do Amazonas, que lidavam com sérios problemas limitando a retomada de atividades em razão, tanto do agravamento da pandemia da Covid-19, quanto das limitações tecnológicas para a estruturação dos processos de ensino e aprendizagem, pela necessidade da mediação online e, principalmente, pelas condições de logística quanto ao acesso a áreas isoladas, como as das escolas indígenas e ribeirinhas, muito comuns em nosso Estado.

Após a elaboração de um novo Plano Estratégico e acertos junto às Redes de Ensino municipais, as atividades formativas do Projeto “Alfa-GCE”, foram reiniciadas por meio de programação que contemplou o desenvolvimento do Curso intitulado “Gestão do processo curricular e pedagógico para a formação da criança leitora e escritora”. As atividades foram estruturadas na modalidade a distância, recorrendo a novos arranjos e articulações com as Redes de Ensino e com a utilização de diversas “ferramentas tecnológicas” e agenciamentos internos, que demandaram a elaboração de novos materiais, formatos discursivos e orientação metodológica aos participantes do Curso.

O sistema digital utilizado na realização do Curso se orientou por mediação de sistema tecnológico e pedagógico visando o atendimento às necessidades formativas dos participantes, com base em suas experiências e condições tecnológicas, diversas e específicas, conforme cada município do Estado do Amazonas, especialmente no tocante às limitações de acesso à internet. Desta forma, atendendo à própria demanda da realidade, as atividades formativas foram concebidas integralmente na modalidade à distância, flexibilizando o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA do

Projeto Alfa-GCE¹⁰ que (concebido com base no software *Moodle*) passou a agregar, ao processo formativo, outros aplicativos como o *WhatsApp*¹¹, o *Google Meet*¹², o *Moodle Móble*¹³, o *Youtube*¹⁴, além de outras ferramentas tecnológicas como: o e-mail do Projeto e as chamadas telefônicas, que viabilizaram a comunicação, a disponibilização dos conteúdos e materiais formativos. Desse modo, adentramos, todos, da equipe do Projeto, em uma nova base pedagógica e tecnológica, em função dos novos desafios, agendas, interlocuções e especificidades demandadas.

A programação do processo formativo se desdobrou na produção e realização de 06 (seis) vídeo-conferências – as denominadas “lives” – utilizando o aplicativo *Google Meet*. Esses encontros buscaram contemplar a sequência didática abordando diversos eixos estruturantes, temas e orientações, buscando contemplar as interações que ocorreriam no ensino presencial. A estrutura do trabalho desenvolvido, nestes encontros virtuais, se desdobrou em momentos de acolhimento, de sensibilização, de orientação con-

10 Disponível em <http://cefort.ufam.edu.br/alfagce/login/index.php>.

11 Aplicativo de chamadas gratuitas por texto, áudio e vídeo, estando disponível gratuitamente para uso em celulares e desktop (WhatsApp Web). Fonte: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br. Acesso em: 12 maio 2021.

12 “É um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela Google”. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Meet. É possível realizar videochamadas gratuitas com até 100 participantes, não tendo limitação de tempo, podendo ser utilizado em aparelhos celulares ou desktop. Fonte: <https://meet.google.com/>. Acesso em: 12 maio 2021.

13 O Aplicativo Moodle Mobile permite acessar e navegar pelos conteúdos do curso, de forma off-line. Porém é necessário a internet pelo menos uma vez para fazer a transferência curso para o aparelho celular. Fonte: <https://download.moodle.org/mobile>. Acesso em: 12 maio 2021.

14 “É uma plataforma de compartilhamento de vídeos com sede em San Bruno, Califórnia. O serviço foi criado por três ex-funcionários do PayPal-Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, em fevereiro de 2005(...) YouTube vem do inglês you: você e tube- tubo, ou, no caso, gíria utilizada para designar a televisão. No caso, Youtellevision ficaria algo como “Você televisa”, “Você transmite”, “Você na telinha”, “Você na tela, etc.”. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube>. Acesso em: 12 maio 2021. Em novembro de 2006 foi adquirida pela Google e desde então funciona como uma das subsidiárias da empresa. Plataforma disponível em <https://www.youtube.com/>.

ceitual e metodológica para a investigação da realidade, orientação conceitual e metodológica acerca do planejamento estratégico, do currículo e da alfabetização. Em todos os encontros programados ocorreu o diálogo acerca das situações específicas e os investimentos das Redes de Ensino quanto à situação dos embargos gerados pela pandemia da Covid-19.

O retorno das atividades junto às Redes de Ensino marcou momento ímpar de rearticulação e mobilização interinstitucional, quando às várias Secretarias de Educação, buscando alternativas para a retomada de suas atividades pedagógicas junto aos estudantes e, contando com o necessário envolvimento das famílias, desenvolveram alternativas tecnológicas como a criação do Programa “Aula em Casa¹⁵”, pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto – Seduc/AM, contando com a parceria da Secretaria Municipal de Educação – Semed/Manaus.

A retomada da abordagem do Planejamento Estratégico, apresentando o Ciclo PDCA como método e ferramenta de gestão, visou assessorar as Redes de Ensino para dimensionar e operar os desdobramentos necessários quanto às condições estruturantes ao retorno e manutenção das atividades pedagógicas, durante o período de suspensão das atividades regulares.

Importa evidenciar que a condição necessária para o desenvolvimento do processo pedagógico requer a co-responsabilidade, a abertura e o envolvimento das diversas funções administrativas, de gestão, do currículo e da própria função pedagógica, considerando que os problemas, especialmente aqueles referentes à pandemia da Covid-19, estão postos em âmbitos interinstitucionais, o que

15 O projeto “foi distribuído a 12 Estados brasileiros, em 2020”, segundo o site institucional da Seduc/AM (AMAZONAS, 2021) e consiste em transmitir as vídeo-aulas aos estudantes pela rede de Televisão Aberta e pela internet. Segundo o site do Projeto: <http://www.aulaemcasa.am.gov.br/>, o objetivo é “ofertar estratégias pedagógicas que possam apoiar o ensino remoto/híbrido para todas as séries do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (2º e 3º Segmentos) e Educação Infantil.

implica objetivamente a atuação de todos os agentes do processo educativo.

O estabelecimento da rede de compartilhamento, envolvendo os Gestores, Coordenadores Pedagógicos e os Professores é uma condição para a construção espaço dialógico, partilha das alternativas e socialização das experiências levadas a termo para a realização das atividades de ensino e de aprendizagem. Aqui, nos reportamos à perspectiva da inteligência coletiva de Pierre Lévy, abrangendo decisivamente o campo das tecnologias digitais de informação e comunicação. Segundo indica Lévy, a inteligência coletiva,

[...] é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização das competências. [...] a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas (LÉVY, 2003, p. 28-29).

Nessa perspectiva, a propositura que sustenta esta Formação Continuada se volta para a Formação em Rede dos profissionais da educação que atuam na gestão educacional, na coordenação dos processos curriculares de ensino e de aprendizagem e, principalmente, dos profissionais que atuam no “chão da escola”, no processo pedagógico, envolvendo as crianças do 1.º ao 5.º Anos do Ensino Fundamental.

Para contextualizar o próprio planejamento do processo pedagógico, que corresponde ao tópico seguinte deste capítulo, é necessário conceber a situação geral da Rede de Ensino, o que requer detalhamentos de objetos e estruturas que definem os parâmetros de qualidade do funcionamento das Redes de Ensino, do trabalho escolar e do processo de ensino e aprendizagem. Não é demais referenciar a diversidade de situações que envolvem as condições do planejamento pedagógico, relacionadas a uma escola localizada em

uma cidade, numa periferia, até aquelas localizadas em uma aldeia indígena, como no caso da escola multisseriada, de uma comunidade ribeirinha.

Tomemos nove questões como exercício para pensar as condições do planejamento de ensino e aprendizagem, dialogando diretamente com as questões apresentadas no primeiro capítulo deste livro, como eixos contextuais da situação das escolas durante a pandemia da Covid-19, visando à formulação do Planejamento Estratégico utilizando a ferramenta PDCA:¹⁶

- 1) Qual a situação das escolas, quanto ao retorno e manutenção do processo pedagógico, em tempo de pandemia da covid-19 (remoto, presencial, outros)?
- 2) Informe e descreva como estão sendo utilizadas as tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem (TV, Rádio, Internet, outras);
- 3) Quais materiais didáticos estão sendo utilizados e como eles chegam às mãos dos estudantes? Como está ocorrendo a orientação didática?
- 4) Como ocorre o investimento para a participação dos familiares no processo educativo de seus filhos?
- 5) Qual a situação quanto aos investimentos e dificuldades na abordagem às escolas indígenas, ribeirinhas e de fronteiras?

16 Como já salientado no primeiro capítulo deste livro, o **PDCA** é uma ferramenta de gestão que tem como objetivo promover a melhoria contínua dos processos por meio de um circuito de quatro ações: **planejar** (plan), **fazer** (do), **checar** (check) e **agir** (act). O uso dessa ferramenta possibilitou aos secretários, técnicos, gestores escolares e coordenadores pedagógicos a apropriação de um recurso que os auxiliasse a planejar e a monitorar a Rede de ensino de seu município, as escolas sob sua jurisdição. Fonte: CENTRO de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino – Cefort/Ufam. Curso 3. Texto Introdutório. Unidade II: Planejamento Estratégico/PDCA e abordagem do trabalho escolar na perspectiva da criança leitora-escritora. Documento eletrônico. 2020.

- 6) Como têm ocorrido a formação, o acompanhamento, a supervisão e a orientação aos professores acerca do processo pedagógico nas escolas da sua Rede de Ensino?
- 7) Como têm ocorrido a orientação e o acompanhamento das atividades de alfabetização, leitura e escrita?
- 8) Quais práticas alfabetizadoras, de leitura e escrita, as Redes de Ensino e as escolas têm realizado com as crianças da Educação infantil e Anos Iniciais?
- 9) Qual a situação atual na sua Rede de Ensino quanto a implementação pedagógica da BNCC?

Com base em investigação diagnóstica orientada pelas questões acima, as equipes das Redes de Ensino, as escolas e os professores devem dimensionar, tomar consciência e buscar a construção de alternativas, convergentes com a problemática de manutenção e continuidade do trabalho pedagógico, envolvendo novos procedimentos, tecnologias, materiais e modos de comunicação docente, dos professores com as crianças e seus familiares.

O processo resultante da investigação sobre a realidade deve se desdobrar em planos de ação específicos, dimensionando a realidade, as situações e os acertos institucionais no processo de planejamento estratégico. Um plano de ação, assim concebido, deve ser compartilhado pelos Gestores, Técnicos, Diretores e Coordenadores Pedagógicos, agenciados por fluxo de informações, socialização, partilhas e processos decisórios participativos, sendo importante a adoção de bases tecnológicas para a gestão documental e da memória constituída.

Para a atuação dos Gestores e Coordenadores Pedagógicos das escolas é oportuna a abordagem da ferramenta PDCA sobre o campo pedagógico específico, evidenciando suas condições de realização e de acompanhamento, visando a superação dos problemas e o êxito das metas e objetivos estabelecidos pelo próprio sistema de ensino.

A seguir, reproduzimos o Quadro 1, apresentado, metodologicamente, no primeiro capítulo deste livro, e que adquire maior significação quando pensamos nas ações pedagógicas no tempo vivenciado.

Quadro 1 – Planejamento Estratégico com o uso do Ciclo PDCA

Indicadores	Plano de Ação (eixos sugeridos)	Monitoramento – Acompanhamento	Retroalimentação
Necessidade de retomada das atividades pedagógicas, suspensas em razão da pandemia da Covid-19.	Elaboração de Planos e Ações específicas	Elaboração da sistemática metodológica:	Culminância, avaliação, padronização e reorientação:
	Adoção das normas de segurança à saúde; Definição do processo pedagógico e dos materiais e mediações didáticas (impressas e digitais); Logística de distribuição dos materiais didáticos; Forma de acompanhamento e avaliação da prática pedagógica; Formação Continuada dos professores.	Definição dos responsáveis envolvidos, modos e prazos de acompanhamento das ações do plano; Estabelecimento de critérios de avaliação; Definição das atividades de acompanhamento e monitoramento; Estabelecimento dos modos de registro e documentação.	Estabelecimento dos modos e momentos de organização e análise documental; Em busca de padrões das experiências; Socialização-exposição, escuta e sugestão para a caminhada.

Fonte: Organização autoral, 2021.

O trabalho de acompanhamento e monitoramento por parte dos Gestores e da Coordenação Pedagógica das escolas deve pautar-se na participação efetiva, na garantia da dialogicidade, no respeito e acolhida aos pontos de vista, voltados para a melhoria efetiva da aprendizagem e do desenvolvimento humano das crianças. Um Plano de Acompanhamento e de monitoramento que se pautar nas orientações da BNCC (2017) deve buscar a participação, o compartilhamento e o espírito investigativo e propositivo como condições favoráveis para a construção de alternativas e conhecimentos que fortaleçam as estruturas de ação do Sistema de Ensino e das Escolas.

Os itens do Plano de acompanhamento e monitoramento devem contemplar: **1) Contextualização e Justificativa** – a realidade situacional, conforme os resultados da investigação com base no PDCA; **2) Objetivos** – definidos segundo as necessidades específicas da formação e do acompanhamento; **3) Dinâmica metodológica e atividades** – (a) orientação para a elaboração de projetos escolares; (b) atividades de formação continuada sobre projetos escolares; (c) Agenda de reuniões dos grupos; (d) Acertos de monitoramento e socialização; **4) Recursos didáticos e tecnológicos** – recursos pedagógicos, tanto em suportes físicos quanto suportes digitais e midiáticos, entre outros; **5) Acompanhamento/monitoramento e avaliação** – momentos, modos e instrumentos de acompanhamento e avaliação, considerando o próprio movimento; **6) Cronograma de desenvolvimento das atividades; 7) Socialização, avaliação do trabalho, replanejamento** - momento definido como retroalimentação e **8) Quadro síntese**.

O desdobramento do processo de gestão e acompanhamento para o desenvolvimento curricular envolve o processo de agrupamento participativo, desde a investigação, a elaboração do plano e o acompanhamento, até o momento da socialização, considerando o foco no processo pedagógico e curricular, visando três etapas e condições indissociáveis:

- A definição do grupo e da metodologia de trabalho para a elaboração da propositura das ações é o primeiro investimento da gestão do sistema, buscando a participação efetiva de Coordenadores Pedagógicos e Gestores Escolares, na co-responsabilidade de acompanhamento do processo a ser realizado nas escolas, e com os Professores, por meio de projetos curriculares e pedagógicos;
- As bases pedagógicas, tecnológicas e de gestão do processo de ensino e aprendizagem e da formação dos professores, devem mirar a abordagem dos modos de seleção, aquisição, distribuição e orientação para a utilização dos mate-

- riais didáticos, especialmente de leitura, em formato impresso e digital, por parte dos Professores e das crianças;
- As bases, mecanismos e procedimentos de acompanhamento, monitoramento e avaliação do processo pedagógico e curricular, considerando a perspectiva de construção do conhecimento, de registro e documentação pedagógica, visando a validação do trabalho e do processo avaliativo.

Em vista do exposto passamos agora para a explicitação das bases do processo de Planejamento Pedagógico, devendo culminar com a apresentação, mais detalhada, do Plano de Ação a ser desenvolvido pelas equipes das Redes de Ensino, das Escolas e pelos próprios Professores.

Consideramos, então, a essencialidade em criar as condições necessárias à viabilização do planejamento pedagógico como ação necessária em todos os âmbitos, do macro ao micro sistema, da Secretaria de Educação à sala de aula. Assim, o próprio planejamento pedagógico se converte em ação estratégica das Redes de Ensino, principalmente em situações de reorganização para a retomada das ações e atividades, a exemplo do que aconteceu e ainda acontece, em decorrência da Pandemia da Covid-19.

2. A investigação sobre os sujeitos em seu contexto como referência ao Planejamento Pedagógico: conhecendo a realidade para nela intervir

Vários questionamentos nos tomam quando iniciamos o planejamento das atividades do ensino e da aprendizagem de nossos estudantes. Tradicionalmente, as primeiras interrogações dizem respeito aos conteúdos e aos métodos. O quê e como ensinar? Quais atividades devemos programar para a aprendizagem das crianças?

Não obstante, antes de apontarmos os objetivos, os conteúdos, as habilidades e os métodos, devemos conhecer a realidade dos su-

jeitos, suas singularidades e necessidades postas em seu contexto. O conhecimento prévio da criança é condição para que o planejamento se torne ferramenta significativa, pautada nas condições da realidade como base de planejamento de intervenções na aprendizagem. E de quem é a responsabilidade dessa investigação?

A responsabilidade da investigação pedagógica diz respeito ao trabalho articulado dos profissionais da educação que atuam na escola, especialmente os Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Professores. Em decorrência da tragédia da pandemia da Covid-19, tal investimento se torna uma necessidade a ser agenciada pelas Redes de Ensino, Escolas e Professores, no sentido de dimensionar as condições da realidade para a criação de alternativas de continuidade do trabalho pedagógico escolar.

A investigação visa gerar informações, conhecimentos, referências subjetivas e materiais, voltados para a orientação da intervenção pedagógica, que será o propósito principal de todo o investimento do planejar e agir pedagógicos. Após a compreensão mais geral das condições de vida, que implicam a formação da criança, devemos estabelecer os indicadores, os problemas principais, os quais devemos ter em mira quando formos elaborar os projetos de aprendizagem ou um projeto de articulação da escola com as famílias. Além dessa orientação metodológica, devemos entender a investigação como referência à pesquisa, como princípio educativo e formativo, voltado para o desenvolvimento e refinamento das estruturas intelectuais, leitura, análise, proposição, intervenção e escrita sobre a realidade, realizada pelos atores do trabalho escolar, a Direção, a Coordenação, os Professores.

Conhecer a criança diz respeito à abordagem do sujeito em contexto social, ambiental, cultural e de relações, o que abre possibilidades de dimensionamento das situações específicas, das necessidades, dos repertórios e das experiências prévias da criança, o que deverá ser potencializado na aprendizagem escolar.

As inúmeras mudanças na vida social, na cultura e no meio ambiente, têm trazido diversos desafios para a formação humana,

especialmente para as crianças na faixa etária de 4 a 10 anos de idade, correspondente ao período de sua educação obrigatória na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na vida das crianças, essas mudanças se expressam de diversos modos, nas relações com os problemas ambientais, nas relações com os mais velhos, com pais, familiares; nas relações com os meios de comunicação, como a TV, a internet, com a música, o cinema e com as necessidades de consumo.

A nova realidade de vivência e formação das crianças põe novos desafios para nós professores, especialmente quando buscamos trabalhar com conteúdo e atividades que envolvem as linguagens, os componentes curriculares e as habilidades e competências. Aqui vale a máxima de que é preciso conhecer o sujeito em contexto para melhor prosseguir, dimensionar os limites e possibilidades quanto aos objetivos da aprendizagem escolar.

Precisamos conhecer melhor a realidade que condiciona a vida e a formação de nossas crianças, para podermos tornar mais significativas nossa atividade docente, de modo a favorecer a formação social e cidadã de nossas crianças. E, para conhecer e compreender o sujeito-criança, precisamos estabelecer os aspectos e categorias que estão implícitas nas condições de vida, na inserção social e econômica, na organização das famílias, nos padrões culturais, nas condições de existência. Tais condições demarcam as próprias atividades das crianças favorecendo, ou comprometendo, sua socialização, seu desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e moral.

Nesse sentido, a perspectiva de investigação está posta num lugar determinado que é o da busca de significações sobre as condições do processo formativo da criança (educação, em sentido amplo), o qual está posto fundamentalmente na vida social, na economia, nas relações familiares, na cultura, no meio ambiente. Sem compreender tais condições, a Escola perde muito no seu trabalho de escolarização da criança (educação escolar, em sentido restrito).

Portanto, devemos nos interrogar sobre nossos estudantes: quem são as crianças com as quais convivemos? Quais são as suas

características? De quais famílias provêm? Quais são os seus costumes, os seus hábitos, as suas necessidades? Como a instituição escolar pode ser, para elas, um ambiente enriquecedor e formativo? O que alterar nas nossas práticas como educadores, professores? Que atividades propor? Como favorecer as aprendizagens na direção da humanização e da apropriação da cultura, da participação das crianças no meio natural, social e cultural? Quais os valores, os costumes, os hábitos, as crenças e os saberes que fazem parte da vida das crianças com as quais trabalhamos? São inúmeras as questões que devem inquietar os professores nos momentos dedicados ao planejar.

Tais questões podem ser respondidas por meio da realização de uma investigação. Portanto, esta é a primeira tarefa, que deve se estender, ao longo de todo o ano escolar, se objetivarmos, realmente, compreender as crianças e, através de trabalho pedagógico, contribuir para o seu desenvolvimento. Desse modo, para planejar as atividades pedagógicas é necessário conhecer as práticas culturais e de linguagem que caracterizam as experiências, vivenciadas pelas crianças, fora da instituição escolar. Daí a importância da investigação sobre a realidade na qual os estudantes estão inseridos, uma vez que, além de contribuir com a seleção dos conteúdos escolares, ressignificando-os, aproxima a escola do mundo concreto da vida do estudante, contribuindo para a formação dos sujeitos.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que atendem as crianças na faixa dos seis a dez anos de idade, é fundamental buscar responder a estas interrogações, procedendo a investigação cujo resultado deverá incidir sobre o planejamento pedagógico dos componentes curriculares, das habilidades e competências,

O entorno, a vivência e as experiências culturais envolvem conhecimentos e linguagens que configuram as interações e práticas sociais nas instituições - família, igreja e escola - como espaços de convívio da criança. A casa, o quintal, a rua, o bairro são as primeiras estruturas que agregam os conhecimentos e linguagens que as crianças devem se apropriar para viver, se socializar, e, dessa forma,

vir a constituir-se como sujeito cidadão. Vinculada às próprias condições de seu desenvolvimento integral, a aprendizagem inicia-se nestes espaços e instituições, trazendo os significados; valores e percepções do cotidiano vivido; do lugar, da paisagem, do território; dos agrupamentos humanos, das relações com os adultos, os familiares, os vizinhos; do tempo; das práticas culturais; da linguagem afetiva, na oralidade; no acesso à produção escrita, imagética, bem como das linguagens artísticas, como a música; o desenho animado, a TV; os Jogos Digitais, entre outros.

Se nossa responsabilidade é propiciar as condições para que as experiências culturais das crianças se ampliem, e para que desenvolvam habilidades e competências, devemos partir do pressuposto de que a criança, que chega à escola, já existe como sujeito sociocultural, histórico e geograficamente situado, herdeiro e participante de uma comunidade de linguagens, de relações sociais e inserido no mundo do trabalho, envolvendo as experiências da família. As experiências da família e da comunidade, das quais os meninos e meninas fazem parte, são a base sobre a qual, qualquer prática educativa deve se apoiar.

É preciso conhecer como as crianças aprendem e como essas experiências do cotidiano podem ser ressignificadas em sala de aula, transformando esses conhecimentos do cotidiano e das práticas socioculturais em conhecimentos escolares. Neste tempo de ocorrência da pandemia da Covid-19, conhecer como as crianças aprendem se tornou condição essencial para que os Sistemas de Ensino, as Escolas e os Professores conseguissem manter as relações pedagógicas. Os agenciamentos diversos, junto aos familiares das crianças, com base em suas condições determinadas, envolvendo a utilização dos materiais didáticos, das mediações tecnológicas, os modos de acompanhamento dos processos educativos das crianças, tornaram-se essenciais para que, efetivamente, ocorressem novos pactos didáticos.

Assim, destacamos cinco grandes aspectos a serem investigados que envolvem a criança em contexto, orientada para pensar as

condições dos sujeitos e as bases contextuais do processo pedagógico, sendo eles: (1) socioeconômicos, de saúde e das relações das crianças e suas famílias; (2) contexto ambiental e cultural da criança; (3) especificidades e necessidades da criança; (4) as condições objetivas da família para favorecer a aprendizagem escolar; (5) a criança e a família que se apresentam na escola.

A investigação deverá considerar as categorias e aspectos essenciais para a produção de informações e conhecimentos acerca da realidade da criança em seu contexto. Necessário dizer que as categorias envolvem questões específicas a serem contempladas em um questionário orientador da investigação.

Quadro 2 – Matriz da investigação – Orientada e com questionário sobre o contexto, as famílias e crianças.

Aspectos investigados (com questões específicas)	Comentários gerais sobre o aspecto	Indicadores da situação (crítica e prognóstico)	Problemática possível para trabalhar com as crianças, as famílias e o contexto
Socioeconômicos, de saúde e das relações das crianças e suas famílias.			
Contexto ambiental e cultural da criança.			
Especificidades e necessidades da criança.			
As condições objetivas da família para favorecer a aprendizagem escolar			
A criança e a família que se apresentam na escola			

Fonte: Organização autoral, 2021

Concebido de modo orgânico, com o envolvimento da direção da escola, com a coordenação pedagógica e com os professores, a investigação da “Criança em seu contexto” deve ser organizada com a sistematização das informações em documentação, assim como a elaboração de quadros que favoreçam a compreensão, a análise e o apontamento de indicadores para a realização do planejamento.

As ações de investigação partilhadas entre os profissionais da escola devem contemplar a observação, o diálogo, os registros - anotações, impressas ou digitais, como as feitas com o uso do celular - envolvendo tanto os profissionais da educação escolar como os familiares das crianças, tratando de dados como:

a) **A observação e descrição do contexto local** – inclui o meio social, as instituições sociais, o ambiente natural, a cultura, os fatores econômicos. Deve ter como base referencial dados da Prefeitura, do IBGE e indicadores advindos do próprio diálogo com os familiares;

b) **A abordagem das crianças na escola** – com base em sondagens e diálogos envolvendo os grupos étnicos, as crianças com necessidades especiais, as relações entre as crianças na escola, as interações, os jogos e as brincadeiras na vida cotidiana, além do envolvimento dos pais e da comunidade;

c) **A abordagem com os responsáveis pelas crianças** – insere os pais, familiares ou outros responsáveis. Quais os tipos de participação dos pais e da comunidade nas atividades da escola. Condições específicas dos familiares quanto aos suportes de acompanhamento à aprendizagem das crianças; dificuldades ou limitações na relação entre a escola e os pais ou familiares das crianças.

Essas atividades podem ser realizadas individualmente, em duplas ou grupo de professores, conforme suas possibilidades de organização do trabalho escolar. As atividades de investigação podem ser realizadas com agrupamentos e instrumentos os mais di-

versos; desde um diálogo direto com o grupo de pais pela via remota e com os questionamentos enviados por meio de telefonia celular, até reuniões presenciais, quando possível, realizando encontros entre a escola e os familiares com atividades diversas, de diálogo, orientações, estabelecendo os pactos de responsabilidade quanto à escolarização das crianças.

Aqui estamos adentrando no processo definido como “pedagogia em-participação”, como resultado de co-construção sistemática envolvendo os profissionais da educação, as crianças e os familiares. Significa dizer que, para além de um momento episódico, a investigação pode ser concebida como estratégia que se desdobra em diversos momentos e processos dialógicos no decorrer da escolarização. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p.10),

A pedagogia em-participação é a perspectiva educativa da “Associação Criança” que se enraíza na família de pedagogias participativas. Trata-se, essencialmente, da criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações.

3. O Planejamento Pedagógico como atividade inerente à função docente

Ao professor cabe o desafio de investigar e decidir sobre as tarefas escolares, de conhecer o “por quê” e o “para quê” cada ação educativa se apresenta, e o “como” colocar em prática essas ações, de maneira a atenderem aos diferentes níveis de aprendizagem das crianças. Percebemos o quanto é complexa e desafiadora a função e a responsabilidade dos professores neste tempo social em que vivemos.

Portanto, é fundamental investigar e refletir sobre as condições do sujeito da aprendizagem, em seu contexto, relações, linguagens e cultura. É preciso conhecer e detalhar as bases curriculares que orientam e sustentam o trabalho escolar. É preciso pesquisar, analisar, produzir, confeccionar os materiais didáticos, as orientações, a sequência de atividades que darão corpo e coerência ao processo pedagógico.

Quando educamos, realizamos um trabalho intencional, metódico, sistemático e fundamentado. Devemos saber, portanto, como as ações que planejamos e executamos interferem no desenvolvimento da criança, estando conscientes de que nossas ações contêm potencial singular na influência dessa formação. Quando falamos, aqui, em formação, estamos nos referindo não apenas à inteligência, mas também à personalidade, à formação moral e estética, ao domínio da linguagem, das práticas culturais, enfim, estamos nos referindo às múltiplas dimensões que envolvem a formação humana da criança.

Os meninos e meninas com os quais trabalhamos, têm o seu desenvolvimento marcado pelo nosso trabalho pedagógico. Tendo consciência ou não, as atividades realizadas pelos professores estão entrelaçadas com as atividades realizadas pelas crianças, favorecendo o desenvolvimento da identidade, da autoestima, da sociabilidade, das formas de expressão, dos modos como elas entendem o mundo, as pessoas e a si mesmas. Em conjunto, as atividades dos professores e das crianças favorecem a constituição das habilidades, competências e a apropriação das bases científicas, artísticas, culturais, tecnológicas, que as fazem avançar nas condições de cidadania, de sujeitos reflexivos, propositores e interventores na realidade em que vivem.

Quando há mudanças nas condições de interação, vivência e aprendizagem, mudam também os requerimentos formativos e os eixos de atuação dos professores, fazendo ver que nossa profissionalidade é marcada por mudanças contínuas, decorrentes das mudanças nos processos socioculturais, no conhecimento, nas tecno-

logias, na subjetividade, incidindo sobre as próprias mudanças nos parâmetros curriculares.

Numa sociedade metamorfósica, na qual vivemos, a função docente está sempre em movimento, o que requer cuidados na superação de jargões e palavras de ordem que não agregam fundamentos, como o “mal-entendido” na afirmação de que os professores podem ser substituídos nas experiências formativas dos estudantes e que, estes, deveriam ser deixados livres para estudar ou brincar, conforme sua vontade.

Em 1971, em texto redigido para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), intitulado “Para onde vai a Educação”, Piaget rebate esse “mal-entendido” enfatizando que:

[...] o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança e para organizar em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas (PIAGET, 1980, p. 15).

Enquanto profissionais mediadores na formação das crianças, o trabalho dos professores não pode prescindir de uma prática contínua de investigação, reflexão e planejamento sobre a realidade e de questionamento sobre o seu fazer. E tais requerimentos denotam as dimensões humana, técnico-tecnológica, sociopolítica e epistemológica da função dos professores no contexto da sociedade global, nacional e local.

Fernando Becker (2012), chama nossa atenção quando compara o Professor com o Cientista, na criação e implementação de ações que produzem novos fenômenos, sendo a criação específica

do professor a preparação de experiências de aprendizagem e desenvolvimento do outro (o estudante).

O professor é alguém que elabora planos de atividades, aplica metodologias, trabalha com conteúdos, interpreta esses conteúdos, observa comportamentos e avalia processos. Assim como o cientista no laboratório, ele inventa e implementa ações que produzem novos fenômenos cognitivos, avalia os fenômenos observados e cria novas compreensões desses fenômenos. Ele põe à prova conhecimentos existentes. Não seria um desperdício esse professor perder a oportunidade de elaborar e formalizar o que ele vai constituindo em termos de novos conhecimentos? (BECKER, 2012, p. 12)

Entendemos o quanto é complexa a atividade dos professores no tempo presente, exigidos como profissionais ativos, flexíveis e abertos à dinâmica de inovações. É por isso a ressalva de que, tanto os professores como os estudantes - em posições e responsabilidades diferentes - estarão, sempre, como sujeitos ativos diante do processo pedagógico, especialmente quando orientados na perspectiva construtivista da aprendizagem, em que a atividade do aprendiz se constitui em fator determinante de todo o processo pedagógico.

Na perspectiva construtivista da educação, o professor é sujeito ativo do processo pedagógico, quando se coloca como um pesquisador, utilizando dados da realidade das crianças, do contexto vivido, das condições materiais existentes, identificando problemas, pensando formas de solução às problemáticas identificadas, planeja, registra e documenta a dinâmica do trabalho, seja com fins de acompanhamento, avaliação ou publicação de um artigo, num evento educacional.

Planejar é a “alma” do processo pedagógico. Para além de cumprir normas burocráticas, o planejamento é uma ferramenta fundamental para a abordagem dos conteúdos e habilidades que serão desenvolvidas pelo professor e seus estudantes.

Ao planejar, o professor realiza uma tarefa complexa de “manejar” e “intelectualizar” diversos elementos envolvidos no processo pedagógico, os quais irão compor um Plano, um Projeto, uma

Sequência Didática, organicamente estruturados, com introdução, desenvolvimento e conclusão de um processo de ensino e de aprendizagem. A partir das orientações da BNCC e das orientações curriculares, estaduais e municipais, o professor define os conteúdos curriculares, os objetivos, as competências, as habilidades.

Em seguida, juntamente com os resultados obtidos com a investigação diagnóstica sobre os estudantes, o professor pesquisa, seleciona, confecciona materiais para estudo - textos, filmes, músicas, roteiros, jogos, mapas, compõe orientações específicas para cada atividade, com base em cada material, individualmente, e com os materiais, de forma integrada.

Quando chega ao momento de proposição das suas atividades e das crianças, o professor já caminhou na definição de objetivos, conteúdos, habilidades, sistematização dos materiais de base que dimensionarão e organizarão as suas atividades junto às crianças. Vejamos esse complexo trabalho em suas operações constitutivas.

A definição da concepção de aprendizagem se constitui como uma das primeiras tarefas no investimento na elaboração do planejamento pedagógico, o que irá influir decisivamente sobre a definição dos objetivos, estando estes diretamente vinculados à compreensão efetiva que temos da criança como o sujeito da educação.

A compreensão do sujeito da educação requer a investigação da criança em seu contexto, assim como a realização da avaliação diagnóstica que será realizada nos primeiros encontros, entre os professores e as crianças. Com essa base definida, os professores irão investir nas etapas da seleção, organização e sequência dos conteúdos, montagem de quadros conceituais e questões orientadoras.

A partir do estabelecimento da BNCC, a seleção dos conteúdos curriculares envolve diversos investimentos, sendo o principal o fato de que os conteúdos precisam estar vinculados ao desenvolvimento das competências e das habilidades; ao mesmo tempo em que requer dos professores um investimento constante no estudo e atualização das significações da ciência, da cultura, das artes e da linguagem, das humanidades e das tecnologias, as quais implicam

diretamente no processo de “transposição dos conhecimentos para o campo didático”, para o processo de ensino e aprendizagem.

O conhecimento é estrutura flexível, dialética, plástica, criativa, interventiva, por meio da qual se opera a percepção, a compreensão, a proposição e intervenção na realidade; diretamente imbricada com o desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea.

O processo de transposição didática - do conhecimento elaborado para o conteúdo didático deve estar orientado para os objetivos da aprendizagem e para as habilidades definidas na nova Base Curricular. A transposição didática implica a seleção de conteúdos que possam ser aplicados e experimentados pelas crianças, articulando a leitura com a observação, a caracterização dos problemas e o investimento na sua compreensão e resolução.

Isso significa a necessidade de tomar o conhecimento como processo em construção, sob múltiplas condições e possibilidades, relativas ao sujeito da aprendizagem e à estruturação dos conhecimentos, competências, habilidades e experiências de aprendizagem.

A interdisciplinaridade e a contextualização são duas noções que favorecem a perspectiva ampliada do conhecimento, em face da própria abordagem mais conexa e articulada do conhecimento a ser apresentado para a criança, como referência das experiências ativas de aprendizagem. É o exercício ativo dos estudantes, na compreensão e resolução de problemas, que orienta o processo didático na direção da construção das habilidades.

Para a configuração dos componentes curriculares no processo de ensino e aprendizagem, a BNCC definiu as estruturas de base ao planejamento pedagógico, orientando a arquitetura e a dinâmica dos processos de organização da escolarização e da aprendizagem, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 3 – Estruturas da BNCC para o Planejamento Pedagógico.

EIXOS ESTRUTURANTES – DEFINIÇÃO
COMPETÊNCIAS São as estruturas mais complexas da Base Curricular, constituídas de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores para compreender e criar soluções dos problemas da vida cotidiana, no exercício da cidadania e também no mundo do trabalho. A BNCC apresenta dez competências gerais, e competências para cada área e cada componente curricular. As competências se constituem a partir do desenvolvimento de habilidades.
COMPONENTES CURRICULARES E UNIDADES TEMÁTICAS São as áreas de conhecimento e componentes curriculares, organizados em blocos temáticos favoráveis a dinâmicas pedagógicas ativas. Os componentes são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes, história, Geografia, Educação Física e Ensino Religioso (opcional ao estudante). As unidades temáticas são as categorias principais de cada componente curricular, como a Aritmética, a Geometria, a Álgebra e o Tratamento de informações na Matemática, ou os Campos de atuação e Práticas de Linguagem, como a Oralidade, Leitura e Escuta, Escrita na Língua Portuguesa, a Leitura, Escrita e Semiótica.
OBJETOS DE CONHECIMENTO Para cada unidade apresentam-se os Objetos de Conhecimento, que são os conteúdos, conceitos que implicam a abordagem das habilidades. Trata-se de específicos, de generalizações, de integrações de informações, conhecimentos, apresentados em suportes determinados, como no livro didático, num audiovisual, na reprodução de uma obra de arte. Na BNCC, o conceito de objeto de conhecimento este referido a aprendizagem ativa, mobilizada por meio das atividades de aplicação, de investigação, resolução de problemas, experimentação. .
HABILIDADES Dizem respeito às aprendizagens essenciais nas áreas de conhecimento e para cada componente curricular ao longo dos anos letivos. São sempre iniciadas por um verbo que, segundo o texto da Base, “explicita o processo cognitivo envolvido”. Exemplo: a habilidade EF15LP01, a qual consiste em: Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

Fonte: BNCC, 2017.

Com as definições da concepção de aprendizagem, a formulação dos objetivos, a seleção dos conteúdos e habilidades, faz-se necessário pensar, e estruturar a sequência de atividades, estando estas atividades vinculadas à seleção e/ou confecção dos materiais,

recursos, mediações didáticas (como os livros didáticos) e tecnológicas, as quais darão a base “empírica” ao processo de ensino e aprendizagem que será desenvolvido. Esta etapa metodológica do ensino e da aprendizagem se constitui no momento mais complexo do planejamento pedagógico, uma vez que ele arregimenta todos os elementos precedentes, devendo observar que uma sequência de atividades deve mirar os objetivos e habilidades propostos.

Na sistematização e estruturação da sequência de atividades é necessário dimensionar tanto as formas de agrupamento dos estudantes quanto o agenciamento dos espaços onde ocorrerão as atividades, desde a sala de aula, outros espaços da escola (biblioteca, laboratórios), o entorno da escola e demais espaços culturais de formação, como um museu, um centro cultural, ou mesmo uma atividade orientada em um teatro - como o Teatro Amazonas, em Manaus - envolvendo o processo interdisciplinar, com a arte, a matemática, a história, a geografia.

Com os elementos estruturantes indicados, o Plano de Ensino, o Projeto de Aprendizagem ou a Sequência Didática, podem ser concebidos para serem desenvolvidos em um único turno de aula, uma semana ou um mês, conforme os modos de orientação do planejamento da escola e/ou do Sistema de Ensino. Como estruturas de gestão do processo pedagógico, devemos considerar ainda dois aspectos obrigatórios, como: a documentação pedagógica e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

A documentação pedagógica corresponde ao processo metodológico de observação, registro e reflexão de um processo pedagógico em movimento, tendo três funções principais: (a) a função política, de criar condições para um diálogo entre escola, os professores, as famílias, a comunidade e as crianças; (b) a função de acompanhamento das atividades e das produções da criança e, 3) a função de reflexão, análise e avaliação dos sujeitos e do processo desenvolvido (Cf. AMARAL et al., 2017, p. 9 - 10).

Quando adotada como metodologia de acompanhamento das ações dos sujeitos envolvidos nas atividades de ensino e aprendiza-

gem, a documentação pedagógica favorecerá o processo de avaliação, tornando-o mais coerente e articulado com os limites, os avanços e as necessidades relativas à ação pedagógica em movimento.

Já a avaliação corresponde ao processo de concepção, de metodologia, de elaboração e de utilização de instrumentos, e visa registrar, acompanhar e analisar o progresso da aprendizagem, segundo os objetivos e habilidades propostas, devendo ser contínua, sistemática e constante durante todo o período em que ocorrer a ação pedagógica e as atividades das crianças.

Uma reflexão pertinente sobre a avaliação diz respeito à visão, ainda predominante, do ato de avaliar para classificar os estudantes como bons ou ruins, conforme seus erros e acertos nos exercícios escolares. Aqui temos uma visão da avaliação em que o erro é julgado e não tratado pedagogicamente como elemento central das atividades de aprendizagem, ao mesmo tempo em que procede a uma visão de exclusão dos sujeitos.

Na nova perspectiva da BNCC, concatenada com a proposição da abordagem ativa da aprendizagem e do ensino, a avaliação deve mirar o processo construtivo do conhecimento do próprio sujeito, no qual o erro deve ser tomado como elemento de revisão, de retomada, de identificação de limites e, principalmente, como situação a ser agenciada visando a tomada de consciência dos erros e o agenciamento de superação, em acertos por professores e crianças, bem como a identificação sobre o que foi compreendido, assimilado, ou, ainda não foi.

Isso significa trazer o erro para o campo das ações do sujeito e do processo pedagógico desenvolvido, favorecendo as retomadas daquilo que se mostrou circunstancialmente insuficiente (condições do sujeito e condições da realidade pedagógica). Precisamos entender que o erro é parte constituinte das ações de conhecer, de aprender, sendo inerente ao trabalho criativo de um artista ou cientista que planeja, investe, cria, erra e recria seu processo de trabalho visando o êxito da produção. Precisamos superar a perspectiva moral e epistemologicamente equivocada que sustenta a

compreensão tradicional do erro no processo de aprendizagem, como pressuposto incompatível com uma compreensão de sujeito em movimento, de tomadas de consciência e de investimento na superação e melhoria da qualidade das suas ações formativas.

Tradicionalmente, o processo de avaliação da aprendizagem é dimensionado em três momentos pertinentes ao processo pedagógico, no momento inicial de identificação das condições prévias da aprendizagem (avaliação diagnóstica); no decorrer do desenvolvimento das programações, sequências e atividades (avaliação formativa), sendo o momento mais complexo em razão de sua temporalidade maior, arregimentando recursos e as programações principais do processo pedagógico, e no momento final, de balanço do processo em seu todo, consistindo na identificação dos aspectos, fatores e problemas para serem enfrentados num novo processo de planejamento (avaliação somativa).

As formas de proceder a avaliação diagnóstica podem ser variadas, mediante os próprios objetivos dos professores, das escolas e do Sistema de Ensino, os quais podem elaborar e oferecer roteiros orientadores, como fóruns, rodas de diálogo, jogos, brincadeiras etc. Pode-se utilizar, também, instrumentos como questionários, testes e roteiros padronizados acerca dos requisitos indicados conforme os níveis de aprendizagem, como na avaliação diagnóstica da alfabetização ou dos padrões de leitura, de oralidade, de escrita, de interpretação do texto, da aprendizagem matemática, da aritmética, da geometria ou da álgebra.

Por seu tempo de duração e por centrar na sequência de atividades de aprendizagem, a avaliação formativa deve mirar o acompanhamento, as observações, os registros acerca das situações de êxito, limites, problemas nas atividades das crianças favorecendo, ao professor, a tomada de consciência visando o replanejamento específico das atividades dos sujeitos. Significa dizer que a avaliação formativa não pode ser uma régua geral para uma classe de estudantes, mas deve singularizar o processo. Tal investimento requer a adequação dos próprios instrumentos e procedimentos do avaliar,

sendo as provas, os exercícios, as experimentações, momentos circunstanciais a serem articulados com as entrevistas e diálogo com as crianças, na totalidade de um grupo ou com cada uma das crianças, em particular. Aqui, é pertinente a adoção da metodologia da documentação pedagógica, em vista de sua objetivação por meio dos registros, narrativas, coleta e análise das produções das crianças, podendo ainda ser encaminhada, para a socialização na escola, por meio de murais, seminários e momentos de conclusão de um projeto de aprendizagem ou da Sequência Didática.

A avaliação somativa arregimenta o trabalho desenvolvido e se volta diretamente para a análise do percurso, abrangendo tanto o planejamento, quanto as atividades realizadas, os bloqueios, os limites e os êxitos. É preciso destacar a necessidade de superação da concepção da avaliação somativa como um momento estanque e apenas de comprovação de sucesso, de problemas ou de fracasso nas atividades realizadas pelas crianças mas, ser visto o desenvolvimento do processo em seu todo. Entendido de modo construtivista, o processo somativo equivale à articulação das avaliações parciais, desde o momento da avaliação diagnóstica, os dados efetivos da avaliação processual e formativa (conceitos, informações, registros, anotações, reflexões), chegando à tomada de consciência e decisões de encaminhamentos mais globais, que concluem um processo e lançam questões para uma próxima etapa de planejamento pedagógico.

Podemos ver quanto é complexa a nossa atuação profissional, considerando a etapa do planejamento pedagógico voltado, principalmente, para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades pela criança. Tal complexidade indica um caminho necessário tanto para a formação continuada, concatenada com as necessidades do “chão da escola”, quanto para o investimento das Redes de Ensino na sistemática de organização do planejamento pedagógico, como etapa de planejamento estratégico das Secretarias de Educação e das Escolas.

É necessário reafirmar que tal processo de trabalho não pode ser concebido tão somente pelos Professores, mas requer uma sis-

temática de trabalho em Rede, em que as Secretarias de Educação devem criar agendas ordinárias de jornadas pedagógicas, de retomadas das experiências desenvolvidas, de identificação e agenciamento pertinente ao avanço do processo pedagógico.

Lembremos que, quando se trata da educação de crianças, o processo pedagógico não pode se caracterizar somente pela transmissão de conteúdos, o que contraria os próprios requerimentos da sociedade contemporânea e as orientações da nova BNCC (BRASIL, 2017). Trata-se de promover o enriquecimento das experiências da criança, favorecendo a construção de novos modos de “olhar” a realidade pela utilização de conhecimentos, suscitando a experimentação e o uso social das informações e destes conhecimentos, favorecendo a iniciativa, a curiosidade e a mobilização das crianças para aprender e conhecer. Trata-se de um trabalho que pode oportunizar tanto a descoberta como a atuação criativa no mundo, nas relações sociais, nos afetos, envolvendo os elementos da natureza, do próprio corpo, e das possibilidades das linguagens como “mediação e lugar” das expressões criadoras.

4. Observações sobre as mediações, tecnologias e estratégias para o planejamento pedagógico em tempos de pandemia

O planejamento pedagógico foi essencial ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e durante o período de suspensão das aulas presenciais, causados pela pandemia da Covid-19. As atividades, antes realizadas no espaço físico da escola e com o acompanhamento presencial dos professores, passaram a ser realizadas no espaço físico domiciliar, com professores se relacionando atendendo os estudantes de forma remota e, contando com o acompanhamento dos familiares.

Na busca de garantir a aprendizagem dos estudantes, o trabalho docente se multiplicou. Por conta do contexto da tragédia da Covid-19, das especificidades de cada região, de cada comunidade escolar, das equipes pedagógicas, das condições das famílias e crianças, foi ne-

cessário que os gestores, coordenadores pedagógicos e professores investissem em estratégias metodológicas para dar conta de planejar as atividades de ensino e aprendizagem na modalidade da Educação a Distância, o que não é comum na Educação Básica e, menos ainda, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com as novas demandas de ensino remoto, gestores, coordenadores pedagógicos e professores foram “convocados” a pesquisar, estudar, desenvolver habilidades, aprender e construir novos conhecimentos e “ferramentas” para a prática pedagógica presencial, à distância, executadas de forma remota e/ou híbrida, em que modificam-se as formas de interagir, de acompanhar e intervir no processo de aprendizagem dos estudantes.

Elementos do planejamento do processo pedagógico como o registro e a documentação de todas as ações realizadas, se tornaram mais complexas, visando o acompanhamento, a avaliação, a socialização dos resultados obtidos no processo de aprendizagem, além de orientar as consultas que embasaram novos planejamentos no futuro. Quanto mais organizados estiverem esses registros, maior será sua contribuição com todo o processo. Esse é um desafio para a formação continuada e para as decisões técnicas e metodológicas das Redes de formação, sendo necessário a criação de nova metodologia da documentação pedagógica, visando garantir o acompanhamento. É pertinente afirmar a necessidade de aumento da carga horária docente para o conjunto de novas atividades agregadas.

Na prática do ensino remoto, as interações entre os professores e seus alunos, assim como as interações entre os estudantes, passaram a acontecer por meio de mediações tecnológicas ancoradas na internet e que envolvem materiais digitais, textuais, áudio, audiovisual e simulações. A abordagem das mediações digitais, tanto para pesquisa dos professores como para os próprios estudantes, requer abordagem específica.

Vejam algumas referências técnico-metodológicas que envolvem as atividades pedagógicas na modalidade de ensino remoto.

- **Atividades síncronas:** quando os envolvidos na atividade estão interagindo no mesmo momento apesar de estarem em espaços físicos diferentes, para tanto é necessário horário previamente marcado. Estas atividades podem ser realizadas por meio de mediações digitais, cujas funcionalidades estão explicitadas no quadro a seguir.

Quadro 4 – Mediações Digitais em Atividades Síncronas

ATIVIDADES SÍNCRONAS	
Mediações Digitais	Funcionalidades
Webconferências	Permite a interação em tempo real, por meio de vídeo, voz e texto de forma simultânea, entre pessoas que estejam conectadas pela Internet. É a atividade que mais se aproxima da interação presencial, abrigando atividades diversas como uma aula, orientação de grupos, apresentação de trabalhos e mesmo uma roda de diálogo ou uma oficina virtual.
Chats (Bate-papos)	Permite a troca de mensagens entre pessoas que estejam conectadas por meio da Internet. Permite a interação por voz entre pessoas conectadas por meio da Internet, a ouvir aulas, palestras etc. o Chat favorece a construção do discurso coletivo dos participantes, ao mesmo tempo que singulariza as participações
Plataformas Educa- cionais colaborativas – Ambientes Virtuais de Aprendizagem	Favorecem tanto as atividades síncronas como as assíncronas. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem/AVA configuram campo mais refinado de postagem, interação, avaliação, acompanhamento e realização de atividades. Favorecem a organização e construção do conhecimento individual e coletivo, especialmente pelas ferramentas acopladas, como fóruns, chats, acesso a bibliotecas específicas.
Aplicativos diversos	Favorece especialmente as comunicações, acertos, orientações de modo mais rápido, por meio da utilização de aparelhos celulares; sendo o WhatsApp o aplicativo mais utilizado, como ferramenta de comunicação, envio e troca de materiais em gêneros textuais diversos.

Fonte: os autores, 2021.

- **Atividades assíncronas:** quando não há interação em tempo real entre os envolvidos. Acontecem no tempo do estudante, sem o acompanhamento direto do professor. Estas atividades podem ser desenvolvidas por meio de mediações digitais, cujas funcionalidades estão explicitadas a seguir:

Quadro 5 – Mediações Digitais em Atividades Assíncronas

ATIVIDADES ASSÍNCRONAS	
Mediações Digitais	Funcionalidades
Fóruns	Permitem o armazenamento de mensagens organizadas como memória de debates sobre temas específicos, podendo ser acessado a qualquer momento.
Correio eletrônico	Uma das principais ferramentas de comunicação por meio da Internet, os e-mails, permitem a troca de mensagens, informações, documentos, arquivos de imagem e de áudio. Também permitem o acesso a qualquer momento.
Blogs	Funcionando como diários virtuais permitem a interação entre o autor e o leitor por meio do compartilhamento de textos, imagens, vídeos, áudios e troca de mensagens, muito similar ao que pode ser feito em um Fórum.

Fonte: Os autores, 2021.

Todas as “ferramentas” tecnológicas, síncronas e assíncronas, requerem investimentos no planejamento detalhado das atividades e dos modos de comunicação, podendo envolver os professores, os familiares e as crianças, visando os acertos didáticos, os modos de acompanhamento pelos familiares, das atividades e cronogramas, podendo serem definidos como:

1. **Investimento na elaboração das orientações detalhadas das atividades a serem realizadas pelos estudantes:** a exemplo de um roteiro para a leitura de um livro, de um vídeo, uma obra de arte reproduzida na internet, a orientação para

pesquisa sobre um tema-problema com os familiares, a moradia e seu entorno, etc. Esse procedimento é um requerimento “novo” e fundamental na busca de garantir a objetividade dos acertos didáticos;

2. Investimento na comunicação entre professor e estudantes, incluindo os familiares: O desenvolvimento de habilidades como a empatia e a resiliência são essenciais a todos. Estratégias para promover a participação de todos durante uma atividade síncrona são muito importantes visando promover o engajamento dos estudantes.

A adequação da comunicação escrita visa orientar aos estudantes e também aos familiares quanto à gestão do tempo, à identificação de prioridades, à formalização de quadros de atividades, à organização de materiais conforme a atividade a ser desenvolvida com seus prazos de devolutiva. O envolvimento dos familiares das crianças estará contribuindo com a gestão do processo de aprendizagem e com a construção da responsabilidade, da autonomia e da autoconfiança do educando, na construção da dinâmica de experiências educativas. A formulação dessa orientação implica numa sequência de aprendizagem técnico-metodológica do próprio professor e dos familiares, requerendo tempos específicos. Lembramos que as crianças em processo de aquisição da leitura demandam o acompanhamento de seus familiares na realização de atividades assíncronas.

As atividades assíncronas demandam uma comunicação assíncrona. A elaboração de roteiros para orientar a realização das atividades assíncronas deve prever as possíveis questões e dúvidas que estudantes, ou familiares que os acompanharão, possam apresentar. Do mesmo modo que aquelas questões que os estudantes costumam fazer durante uma atividade presencial na escola.

É importante buscar padronizar as comunicações que orientarão as atividades assíncronas. Dentre os elementos que favorecem essa modalidade de comunicação destaca-se a elaboração de rotei-

ros claros e detalhados. Estes roteiros devem apresentar todas as ações que os estudantes deverão realizar. Por exemplo: “Você deve assistir ao vídeo”; “Você deve ler o texto”, “Você deve enviar a resposta às questões indicadas para o Ambiente Virtual ou para o grupo virtual na data indicada”.

A enumeração das atividades também é importante para facilitar a sua identificação, sua localização na sequência de atividades a serem realizadas, conforme os prazos de realização de cada uma delas. A criação de um padrão no enunciado das atividades também ajuda na organização dos estudantes que ainda estão desenvolvendo sua autonomia, além de auxiliar também aos familiares que acompanham estes estudantes em suas atividades assíncronas.

Um exemplo de padronização deve conter o nome da instituição, o nome do professor, a identificação da matéria ou disciplina – para facilitar a localização pelo estudante, principalmente quando ele recebe orientação de vários professores e trabalha com várias disciplinas. Dessa forma, um exemplo de padronização deve responder a questões como: Qual atividade é esta? Qual é o componente curricular que trabalha? Quem é o professor? Qual é o conteúdo? Tais detalhes e cuidados favorecem a consulta, reduzem o trabalho com demandas envolvendo dúvidas, tanto dos estudantes quanto dos seus familiares.

Como exemplo de um texto elaborado para orientar atividades assíncronas, sugerimos que apresente a identificação institucional - identificando a Rede de Ensino, a escola e o nome do professor e, em seguida, inicie pelo cumprimento dos estudantes, fazendo uma breve referência ao conteúdo e às ações já realizadas, apresentando ainda a relação entre a aula anterior, a atual e/ou, a próxima.

Quadro 6 – Exemplo de Texto Orientador para atividades assíncronas

Identificação institucional (Rede de Ensino, Escola, Professor/a)

Olá! Como você está?

Em nossa última aula, eu lhe enviei um texto sobre alguns conteúdos importantes. Você já leu?

Se ainda não leu, é importante que faça a leitura para que possamos continuar nossas atividades. Tudo bem?

Na próxima aula, eu gostaria de saber o que você entendeu sobre o conteúdo tratado no texto lido e você deverá responder a algumas perguntas sobre os assuntos que tratamos nele. Então, sugiro que você realize a leitura com atenção.

O que você deve fazer:

- Ler o texto e seguir as orientações detalhadas, conforme descritas no arquivo anexo;
- Responder às perguntas, conforme o arquivo anexo;
- Em seguida, envie para o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA ou para o nosso grupo de WhatsApp.

Observe os prazos e conforme o tempo de devolutiva já acertado, lhe darei o retorno sobre a avaliação das atividades!

Bons estudos!

Até nossa próxima aula!

Local e Data

Professor(a)

Fonte: Os autores, 2021

A comunicação dos Professores com os familiares e com os estudantes deve ser realizada de forma clara, evitando possíveis problemas de interpretação na leitura das orientações. A criação e utilização de um **avatar** – uma imagem que representa o professor - pode auxiliar na relação professor-aluno, motivando os estudantes no desenvolvimento das atividades propostas. Da mesma forma, a utilização de **stickers** – símbolos ou pictogramas, figurinhas que funcionam como representações gráficas para transmitir ideias, emoções ou sentimentos, que se tornaram populares em comunicação por meio das redes sociais, utilizando a internet.

Todos esses detalhes devem estar previstos no Planejamento Pedagógico para atividades remotas. O planejamento deve levar em consideração questões como:

- **Quais são as prioridades** – especificar os objetos do conhecimento e as habilidades – já que nem todas as habilidades e objetos do conhecimento poderão ser trabalhados nesse momento. A definição das prioridades se articula com os conhecimentos já construídos pelos estudantes, daí a importância das avaliações diagnósticas;
- **Quais atividades serão realizadas** – indicar as atividades síncronas e as atividades assíncronas – conforme os conteúdos a serem trabalhados, os recursos tecnológicos e materiais disponíveis, se de forma individual ou coletiva, etc.;
- **Como os estudantes farão a devolutiva** – definir os modos de apresentação das atividades realizadas pelos estudantes- que permitam o acompanhamento e a avaliação do processo de aprendizagem pelos professores;
- **Como serão feitos os feedbacks** – registrar os modos de apresentação das avaliações feitas pelos professores, de forma a permitir o acompanhamento do processo de aprendizagem pelos próprios estudantes e seus familiares.

Nos Planos de aulas remotas é importante indicar o código alfanumérico da BNCC (BRASIL, 2017), a modalidade de atividade: síncrona ou assíncrona; os objetivos; os recursos e mediações; a metodologia de desenvolvimento, acompanhamento, avaliação, socialização, ou seja, todo o processo pedagógico envolvendo práticas de ensino com foco na aprendizagem dos estudantes.

Lidar com demandas diferentes, estudantes que têm acesso ao sinal de Internet, acesso a equipamentos de tecnologia digital, acompanhamento familiar, ou que não tenham, desafia gestores, coordenadores pedagógicos e professores a diversificar o planejamento pedagógico. O acesso à internet é desigual

Continuamos nos adaptando a essa realidade nas quais as nomenclaturas, ferramentas, metodologias se articulam com a necessidade de desenvolver habilidades socioemocionais, empatia, resi-

liência. Não prevíamos o que está acontecendo em termos de crise sanitária mundial, mas precisamos promover o acesso dos estudantes aos conteúdos curriculares e condições de continuar sua aprendizagem, apesar dessa dura realidade. Não poderíamos abandonar os estudantes nem abandonar nosso trabalho como educadores, e por isso, estamos investindo na construção de novos conhecimentos, metodologias e tecnologias. Essa construção está sendo realizada continuamente pela abertura à contextualização e às especificidades de saberes e condições. É necessário o investimento efetivo e co-responsável de instituições e setores envolvidos com o trabalho escolar, visando garantir os direitos de aprendizagem dos nossos estudantes.

5. Sequência Didática e sua contribuição para a construção de conhecimentos, formação do sujeito e alinhamento à BNCC

A situação da pandemia da Covid-19 exigiu um mergulho na própria realidade, nos modos de construir e reconstruir o processo de ensino e aprendizagem. O momento histórico, social e cultural que vivenciamos nos permite perceber que estamos distantes das condições favoráveis para oferecer uma formação de qualidade às nossas crianças, jovens e adultos. Entendemos, assim, que precisamos trabalhar muito, nos reinventar continuamente para atender aos direitos da formação cidadã dos estudantes, seja em situação dita “normal” ou em estados de calamidade pública. Essa formação cidadã requer um novo perfil de sujeito para conhecer e compreender sua realidade buscando a solução para os problemas do hoje e do devir.

Diante do atual contexto, as evidências educacionais apontam para a pertinência da organização pedagógica da Sequência Didática como um dos procedimentos viáveis para revigorar o processo

de ensino e aprendizagem a partir de sua abordagem integrada e constituída temporalmente,

E o que entendemos por Sequência Didática?

De acordo com Zabala (1998, p.18), a Sequência Didática,

É um conjunto de atividades organizadas, estruturadas e articuladas em sequências ordenadas, para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos, tanto por professores como por estudantes.

De modo diferente das concepções pedagógicas tradicionais ou tecnicistas, a perspectiva de Sequência Didática, como define Zabala, se orienta pela concepção construtivista de aprendizagem, sendo necessária uma visão integrada, orgânica e operativa dos elementos do processo pedagógico, a saber: a compreensão quanto aos papéis e as relações dos sujeitos da educação escolar (Professores e Estudantes), compreensão sobre as formas de agrupamentos e interações dos estudantes entre si, mediados pelos conhecimentos escolares, pelas mediações didáticas e tecnológicas, bem como pela compreensão em relação às implicações dos espaços e tempos no processo de aprendizagem,

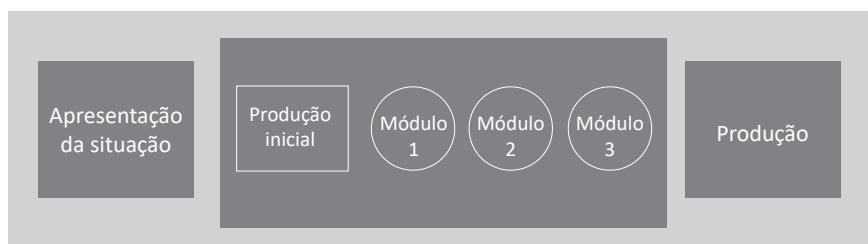
A Sequência Didática é uma metodologia de organização do processo de ensino e aprendizagem, concebida numa abordagem dialética, construtivista e participante, visando a estruturação das atividades de ensino e aprendizagem numa lógica sequencial favorável às iniciativas e mobilização dos sujeitos, em face a objetos do conhecimento e das habilidades que se pretende desenvolver.

As Sequências Didáticas favorecem o alinhamento à BNCC do processo pedagógico dos professores, por meio da orientação para a mobilização e criatividade do sujeito, em face de atividades diversificadas, contextualizadas e problematizadoras, envolvendo o domínio cognitivo, a linguagem, os procedimentos, as atitudes e valores dos sujeitos. Tal proposição visa favorecer o envolvimento

e participação mais ativa do sujeito no processo de aprendizagem, essencial para a construção da sua percepção enquanto cidadão em processo de formação.

Na perspectiva da formação da criança leitora e escritora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, optamos pela perspectiva de Sequência Didática com base nas orientações da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as quais referem-se ao trabalho sistemático com os gêneros textuais no processo de aprendizagem escolar. Para estes autores “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (2004, p. 96), cuja estrutura pode ser representada pelo seguinte esquema:

Figura 1– Esquema da Sequência Didática.



Fonte: DOLZ. *et al.* 2004, p. 97.

A apresentação da situação se configura como o momento de partida para preparar a jornada de construção que os estudantes deverão realizar, envolvendo as linguagens e os gêneros textuais. Ela é de extrema importância, pois apresentará o gênero textual que será trabalhado, bem como o panorama geral das atividades, agrupamentos, produção individual e/ou coletiva dos estudantes. É pertinente que o momento de apresentação busque envolver os estudantes em momento inicial de sensibilização, sendo indicada a utilização de música, de audiovisual, da linguagem visual, visando favorecer a percepção e o próprio movimento sensorial e gestual dos estudantes.

O primeiro momento de apresentação de uma Sequência Didática possibilita ao professor sondar as habilidades e os repertórios que os estudantes já possuem, de modo que as atividades propostas nos módulos e nos momentos da Sequência Didática possam ser ajustadas à realidade apresentada pelos sujeitos.

Os módulos ou momentos – introdução, desenvolvimento e socialização, são constituídos das várias atividades sistemáticas e aprofundadas com os gêneros textuais e de modo interdisciplinar, envolvendo os demais componentes curriculares. Deste modo, durante a “aplicação” da Sequência Didática planejada, os estudantes terão colocado em movimento/em prática tanto suas dimensões e habilidades, assim como os conhecimentos tratados didaticamente.

Daí a importância, mais uma vez, de insistir na prática dos registros e da documentação pedagógica ao longo do processo, e não apenas ao final dele, considerando a riqueza do envolvimento dos estudantes, das limitações, das dúvidas, das possíveis reorganizações e, de novos investimentos formativos a serem operados no decorrer das atividades do processo de avaliação.

O tempo para o desenvolvimento de cada um dos módulos, etapa ou momento da Sequência Didática irá variar conforme o objetivo, a quantidade e a qualidade do processo pedagógico, dos conhecimentos, das habilidades e da abordagem das mediações didáticas que serão trabalhadas. Segundo a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102):

Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natação, nos diferentes estilos. O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da

produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. Três questões se colocam quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre problemas assim isolados: 1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

Esta perspectiva e os questionamentos postos devem ser adotados independentemente do gênero textual e podem envolver conteúdos de diferentes componentes curriculares num processo de aprendizagem ativa, entendendo que todos os conhecimentos escolares devem ter a linguagem como sua base de sustentação. Caminhando pelas situações de aprendizagem reais, as dificuldades e erros são elementos importantes a serem analisados com os próprios sujeitos durante o processo de aprendizagem.

No trabalho com a linguagem, especificamente, no componente curricular da Língua Portuguesa, o texto assume centralidade para o planejamento e para o desenvolvimento das práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica, considerando os gêneros textuais, relacionando-os aos seus contextos de produção.

Todavia, dada a perspectiva de linguagem adotada e as orientações da BNCC é necessário o avançar no entendimento de que a apropriação e a construção do conhecimento envolvem não apenas o texto escrito, mas a articulação fundamental entre as diversas linguagens, do escrito com a oralidade, da visualidade, do sonoro, do gestual, e de todos eles postos em movimento, numa situação de criação sustentada pelas mídias digitais contemporâneas.

A BNCC tem aqui base de apoio, considerando, [...] “o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em ativi-

dades de leitura e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p. 67). Considerando, também, que

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, BNCC, 2017, p. 69).

É preciso enfatizar que a realização efetiva de uma sequência didática requer uma metodologia de registro e documentação pedagógica implicada no processo de avaliação e socialização das produções dos sujeitos durante o exercício, das atividades de ensino e aprendizagem. Esta metodologia é condição do trabalho intelectual de acompanhamento, análise e tomada de decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem, em andamento ou para futuros investimentos.

A documentação pedagógica corresponde ao processo similar do monitoramento no ciclo PDCA, de registrar, analisar e tomar decisões sobre o que está em andamento, num movimento de proatividade na resolução e encaminhamento de solução aos problemas apresentados. Focada na aprendizagem, a documentação pedagógica se converte em ação transversal dos professores, não sendo igual ao preenchimento de formulários, de pagelas, diários de classe ou aferição de notas, mas é definida como processo qualitativo e contínuo, das ações de observar, registrar, perguntar e dialogar, sobre erros, limitações, condições específicas dos sujeitos, visando gerar encaminhamentos possíveis para a garantia do êxito da aprendizagem.

A avaliação das atividades desenvolvidas na Sequência Didática abrange também as etapas da avaliação diagnóstica, formativa e

somativa, estando, esta última, vinculada ao momento da avaliação da aprendizagem das crianças, da socialização da produção realizada no percurso.

A produção final corresponde à juntada e sistematização da produção realizada visando sua conclusão, avaliação e apresentação em formas diversas de agrupamentos, na sala de aula e na escola, envolvendo os demais Professores da equipe pedagógica na escola e dos familiares das crianças. A etapa final tem na documentação pedagógica sua ancoragem principal, envolvendo todos os instrumentos, as etapas, as linguagens (incluindo vídeos gravados no celular), correspondendo ao momento de “tomada de consciência” das crianças e professores quanto ao processo formativo efetivado ao longo da realização da Sequência Didática.

Podemos entender que a implementação da Sequência Didática requer o aprofundamento conceitual, metodológico e operativo (experimental e investigativo), dos Professores e, também, dos Gestores e Coordenadores Pedagógicos. Neste sentido, compete à escola, então, investir na formação continuada dos profissionais da educação visando efetivamente garantir o desenvolvimento de habilidades, a apropriação de repertórios de práticas de leitura e escrita contextualizadas e articuladas à cultura digital, desde o início do processo de alfabetização. A aprendizagem vinculada ao próprio desenvolvimento humano e cidadão se põe como objetivo final da escolarização dos estudantes, como consequência de um processo educacional crítico e reflexivo.

Vejamos, então, a roteirização das etapas do planejamento de uma Sequência Didática (também aplicável para um Projeto de Aprendizagem ou uma Dinâmica Didática mais específica). Salienta-se a necessária organização por etapas e procedimentos básicos que se definem desde os estudos, tomadas de decisões, a empreitada de elaboração da proposta com todos os seus elementos estruturantes, a programação e agenciamento da execução. Vejamos.

1ª ETAPA – ESTUDO PARA A DELIMITAÇÃO TEMÁTICA – Resultado de investigação pedagógica.

1. Escolha de um tema – pode ser orientada pelas indicações da investigação sobre os processos formativos da criança, na escola, comunidade, família;

2. Estudo das orientações curriculares: abordagem da BNCC e orientações estaduais e municipais, buscando situar e circunscrever conteúdos, habilidades, competências de modo específico e interdisciplinar;

3. Estudo e compreensão pedagógica do tema – sua pertinência e relevância para a aprendizagem dos estudantes. Conhecimento dos recursos a serem explorados, conhecimentos em abordagem interdisciplinar e contextualizada. Pesquisas sobre recursos, textos, audiovisuais, jogos, orientações didáticas específicas;

4. Visita aos espaços de entorno da escola, bibliotecas, acervos, arquivos, a fim de ampliar o enfoque de abordagem do tema, concebendo atividades extra-escolares para ampliar a perspectiva de aprendizagem e o acesso aos campos de conhecimento de domínio público (como um museu, centro de cultura, parque municipal - instituições educadoras).

2ª ETAPA – ESTRUTURAÇÃO DO PLANO, PROJETO, SEQUÊNCIA E DINÂMICAS DE APRENDIZAGEM – Definição dos objetivos, habilidades, competências a serem focadas junto aos conhecimentos e atividades dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

- Definição da concepção pedagógica e dos eixos estruturantes: conteúdos, linguagens, temas, conceitos, relacionados aos componentes curriculares e habilidades;
- Seleção, confecção e organização dos recursos didáticos e tecnológicos – livros, mapas, recursos produzidos, jogos, imagens, fotos, computadores, maquetes etc;
- Recursos a serem utilizados quanto aos Espaços Físicos da Escola e do Entorno;

- Definição dos modos de registro, documentação, acompanhamento e avaliação continuada da realização das atividades;
- Definição da Sequência de Atividades (introdução, desenvolvimento, conclusão) de que modo o trabalho será desenvolvido, na articulação do currículo com as experiências do processo de ensino e aprendizagem.

3ª ETAPA – EXECUÇÃO DO PLANO

1. Programação e calendário de execução do plano, projeto, considerando os tempos, espaços, agrupamentos, os materiais e os agenciamentos com familiares e outras instituições (visão global do processo em desenvolvimento);
2. Processo de acompanhamento e avaliação contínua dos momentos do trabalho pedagógico, articulado a documentação pedagógica em seu campo mais abrangente e da avaliação da aprendizagem;
3. Socialização e avaliação do processo desenvolvido, pautado na documentação pedagógica, envolvendo a equipe pedagógica da escola e os familiares, compondo referenciais para a conclusão da documentação pedagógica;
4. Confecção conclusiva da documentação pedagógica, com reflexão sobre o processo desenvolvido, podendo ser desdobrado em publicação de experiências e resultados dos processos pedagógicos.

A partir da estrutura geral apresentada anteriormente, apresentamos uma proposição da estrutura específica da Sequência Didática, conforme segue:

1. Justificativa: contextualização, referências quanto aos sujeitos, as condições e as necessidades formativas, tal como o alinhamento à BNCC;

- 2. Tema a ser trabalhado:** título, definido conforme necessidades formativas e as orientações curriculares da instituição;
- 3. Objetivos da Sequência Didática:** indicador do processo de aprendizagem em seu todo, envolvendo os conteúdos e vínculo com as habilidades;
- 4. Conteúdos a serem trabalhados:** estruturados a partir dos objetos de conhecimento específicos dos componentes curriculares postos na BNCC, envolvendo conceitos chave, articulando-se pela abordagem interdisciplinar;
- 5. Habilidades a serem desenvolvidas:** conforme as orientações da BNCC;
- 6. Tempo de execução:** definido em dias e carga horária, podendo ser alternado, visando favorecer o próprio processo de aprendizagem. exemplo de uma sequência de seis encontros, com realização durante 3 semanas, com dois encontros/atividades em cada semana. O tempo da sequência didática depende da quantidade de atividades engendradas para a aprendizagem;
- 7. Materiais necessários para a execução das atividades:** desde os suportes de conhecimento (livros, textos, filmes, vídeos, músicas, reprodução de objeto de arte) até os recursos materiais e tecnológicos (computador, celular, internet);
- 8. Detalhamento de todos os encontros da Sequência didática:** contemplando os momentos e atividades didáticas diversas, de introdução, desenvolvimento e conclusão (desenvolvimento dos encontros de modo encadeado, integrando as atividades dos sujeitos em face às dimensões envolvidas, os componentes curriculares, objetos de conhecimento, as habilidades e competências). É o trabalho principal da sequência, uma vez que aciona todos os outros elementos, até a avaliação final da aprendizagem e conclusão da documentação pedagógica;
- 8. Finalização da Sequência:** preparação da conclusão, com os registros das sistematizações, a preparação dos materiais

para a exposição final e o diálogo envolvendo as crianças, os professores, os demais profissionais da escola e os familiares, na sala de aula, na escola ou por via da mediação online;

10. Referências bibliográficas: as mesmas indicadas como suporte de conhecimento (livros, textos, filmes, vídeos, músicas, reprodução de objeto de arte, um artefato, uma fotografia).

Para demonstrar a estruturação detalhada de uma Sequência Didática, apresentamos a seguir uma proposição, entendendo-a como referência flexível, ajustável às condições do processo de ensino aprendizagem, possível de recorte e reordenação e, ainda, flexível segundo o investimento e criatividade dos Professores na recriação de seu plano de trabalho.

6. Proposição de Sequência Didática

“Bastião e Mundica”: o trabalho com diferentes linguagens na perspectiva interdisciplinar para a construção do conhecimento pela criança.

Dados de identificação:

- **Rede de Ensino/Município, Escola, Bairro**
- **Nome do(a) Professor(a)**
- **Público:** Professores dos Anos Iniciais, 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, prioritariamente no Ciclo de alfabetização (1º, 2º, e 3º Anos do Ensino Fundamental).
- **Faixa etária das crianças/ Ano da escolarização:** seis a dez anos, na faixa regular da escolarização;
- **Componentes curriculares envolvidos em abordagem interdisciplinar:** Alfabetização, Língua Portuguesa, Artes, Ciências, Matemática;
- **Material básico** – Livro de literatura Infantil – Bastião e Mundica (da Coleção Jaraqui/Cefort/Ufam)

- **Tempo de execução da Sequência Didática:** seis encontros de três horas cada uma, com atividades didáticas diversificadas;
- **Agenciamento da programação e cronograma:** desenvolvimento em dias alternados, indicando-se dois dias por semana, concluindo em três semanas.

6.1 Apresentação

Esta proposta de Sequência Didática foi planejada considerando a necessidade de inovação pedagógica para a formação da criança leitora e escritora, envolvendo os componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular. A orientação do desenvolvimento das competências da leitura e escrita abrange todos os conteúdos escolares, sendo o eixo propulsor de toda a Básica voltada para a formação da cidadania.

Também consideramos os desafios do planejamento e da prática pedagógica oriundos da crise sanitária mundial do Covid-19, que obrigou o fechamento das escolas, o distanciamento social e, portanto, a ruptura com o ensino e aprendizagem presencial. Neste sentido, a proposta apresenta sugestões de atividades na perspectiva do ensino e aprendizagem híbridos, com possíveis atividades presenciais, atividades online de modo síncrono e assíncrono, orientações para o envolvimento dos familiares. Significa dizer que as sugestões pedagógicas são dimensionadas por mediações didáticas e tecnológicas na perspectiva da construção do conhecimento pela criança do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental.

Esta Sequência Didática foi concebida para “aplicação em serviço” pelos participantes do Curso “Gestão do Processo Pedagógico e Curricular para a formação da criança leitora-escritora”, como parte integrante do Projeto de Formação Continuada “Gestão do conhecimento escolar, alfabetização e formação para a cidadania”

(Alfa - GCE), tendo como público os Secretários de Educação dos Municípios, os Gestores, Técnicos, Coordenadores Pedagógicos e Professores do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. Todavia, o interesse de “aplicação” não significa que a proposta não possa ser recriada, alterada, reordenada, dimensionada. O que apresentamos é uma proposta flexível, possível de desdobramentos conforme as condições contextuais, dos aprendizes e dos professores.

A Sequência Didática **Bastião e Mundica: trabalhando diferentes linguagens na perspectiva interdisciplinar**, privilegia a linguagem nas suas diversificadas formas de manifestação comunicativa visando a interação entre os sujeitos interlocutores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a ampliação do repertório de conhecimentos, saberes e experiências dos aprendizes e sua interação com o mundo físico e sociocultural. Neste sentido, as etapas de trabalho contemplaram continuamente o diálogo na perspectiva interdisciplinar entre as diferentes áreas de conhecimento, a abordagem lúdica da alfabetização e o incentivo ao diálogo e as práticas de linguagens entre as crianças.

O material de referência principal é o livro de literatura infantil “Bastião e Mundica”, da Coleção Jaraqui¹⁷ do Cefort/UFAM, com foco na educação ambiental: Os livros de literatura da Coleção Jaraqui[4], foram produzidos por Professores em formação continuada no curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Ambiental com ênfase em Espaços Educadores, promovido pela Coordenação Geral em Educação Ambiental (Secadi/MEC), do Ministério de Educação (MEC) e executada pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam), por meio do Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (Cefort), da

17 A coleção Jaraqui se compõe de 10 (dez volumes) intitulados: 1. “As aves que não podiam cantar”, 2. “Bastião e Mundica”, 3. “Filho-do-Ingá”, 4. “Guta e o rio poluído”, 5. “Mapinguari e o Curupira – os heróis da floresta”, 6. “Mindú e sua amiga Vitória”, 7. “O Monstro da poeira”, 8. “Pepeu, o gato do mato que queria ser onça”, 9. “Zeca sapeca” e “Zinho”, 10. “O Sauim-de-coleira” (RUBIM. Anete Leite. LIMA, Salete da Silva (orgs.), Manaus, Editora Edua/Ufam, 2016).

Faculdade de Educação. A coleção dos livros é trabalhada nos cursos de formação do Cefort e no projeto “Gestão do conhecimento escolar, alfabetização e formação para a cidadania”.

O livro “Bastião e Mundica” pode ser classificado na BNCC no Campo Artístico Literário, das práticas de Linguagem. De um lado, o livro “Bastião e Mundica” potencializa a abordagem interdisciplinar com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Ciências, Artes e Matemática. De outro, abre possibilidades de articulação com outras mediações, como o desenho animado, a música, a letra da música, favorecendo a especificação e integração das linguagens oral, escrita, visual, musical e gestual.

É preciso justificar a perspectiva de interlocução dirigida para os Professores, mas com sugestões de atividades dirigidas para as crianças, numa dinâmica pautada na mobilização da criança por meio de diversas linguagens e suportes, como o livro de literatura infantil Bastião e Mundica, os audiovisuais selecionados, as músicas, as imagens.

Todos os suportes de conhecimento e linguagem foram trabalhados metodologicamente no sentido de favorecer a assimilação de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades definidas nos componentes curriculares articulados pela perspectiva interdisciplinar.

A seguir, faremos o desenvolvimento da proposta da Sequência Didática, com base nas etapas de planejamento orientadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Reiteramos que esta proposta foi concebida para os três anos do Ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, merecendo ajustes na sua aplicação para cada um dos anos letivos do ciclo.

Tendo por referência o atual contexto, acreditamos que o ponto de partida da prática pedagógica, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, seja o trabalho intencional com a literatura infantil, já que no tempo presente se faz necessário inovar quanto às possibilidades de mediações e mediadores a fim de que o desenvolvimento das competências e habilidades leitora e escritora das crianças se-

jam efetivo e consolidado. Neste sentido, Lajolo (2018) abordando sobre literatura, afirma:

A literatura hoje não é mais [...] só artesanal nem é produzida por umas poucas indústrias ou escrita por uns poucos escritores que têm o monopólio do mercado e da crítica [...] livros de todo feitio, para todo feitio de leitores. Livros impressos e digitais [...] A literatura de hoje fala de vários mundos: alguns parecidíssimos com o nosso, onde por exemplo, tem gente que morre de fome nas ruas, mas também fala de mundos muito diferentes, habitados por espíritos, anjos, vampiros, energias e demônios [...], mas dizer diferente não quer dizer pior. Só quer dizer diferente (LAJOLO, 2018, p. 9-10).

Reiteramos que a presente Sequência Didática foi concebida para ser desenvolvida em seis encontros intercalados, sugerindo dois encontros por semana, totalizando três semanas com atividades didáticas diversas. Todavia, dependendo das próprias condições do processo de ensino e aprendizagem, os encontros podem ser ampliados e redimensionados em quantidade de carga horária e dias de execução.

6.2 Objetivos da Sequência Didática

Tem como objetivo geral promover o desenvolvimento de competências e habilidades em leitura e escrita utilizando diferentes linguagens bem como o despertar de uma relação reflexiva com o meio-ambiente, especialmente da preservação da floresta e da vida dos animais que nela vivem. Como objetivos de aprendizagem, temos

- a) Compreender e utilizar a linguagem verbal (oral e escrita) associada a outras formas de linguagens, visual, sonora, gestual, no desenvolvimento de habilidades e construção do conhecimento interdisciplinar, nos componentes de Língua Portuguesa, Ciências, Artes, Matemática;
- b) Exercitar formas de leitura e escrita por meio de múltiplas linguagens objetivadas em suportes textuais, audiovisuais, músicas, imagens;
- c) Sensibilizar-se da importância de preservação da natureza e da vida dos animais, associando-a à qualidade de vida humana;
- d) Produzir textos coesos fazendo a intertextualidade entre conhecimento da língua portuguesa, conteúdos de ciências, tratando da reflexão sobre as florestas como condição para a qualidade da vida humana;
- e) Expressar-se através das artes: música, desenho, dramatização, pintura, recorte e colagem;
- f) Organizar e realizar exposição da produção resultante dos estudos e aprendizagem no desenvolvimento de sequência didática.

6.3 Conteúdos e Habilidades a serem trabalhados, centrados no grande campo Práticas de Linguagem

Componentes Curriculares e Objetos de Conhecimento

- **Língua Portuguesa: 1) Leitura/escuta:** (compartilhada e autônoma): **Objetos do Conhecimento:** Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; Estratégias de leitura; Apreciação estética/estilo; Leitura colaborativa e autônoma; Formação do leitor literário; **2) Oralidade:** **Objetos do Conhecimento:** Escuta atenta; Características da conversação espontânea; Relato oral/Registro formal e informal; Contagem de Histórias, produção de texto oral.

3) Produção de textos: (compartilhada e autônoma): **4) Escrita (Alfabetização): Objetos do Conhecimento:** Convenções da escrita; Construção do sistema alfabético, Correspondência fonema-grafema; **5) Análise Linguística/semiótica: Objetos do Conhecimento:** Conhecimento do alfabeto do português do Brasil; Construção do sistema alfabético e da ortografia, Segmentação de palavras/ Classificação de palavras por número de sílabas, Forma de composição do texto;

- **Ciências: 1) Vida e Evolução. Objeto de Conhecimento,** Seres vivos no ambiente, Plantas;
- **Artes: 1) Artes Visuais.** Conhecimento das culturas visuais e experimentação das possibilidades de criar e se expressar visualmente; **2) Música:** estudo e audição da música em sua perspectiva sensível e subjetiva – na percepção e experimentação de sons, ritmos (e significados);
- **Matemática: 1) Números: Objeto de Conhecimento:** sistema de numeração decimal (leitura, comparação e ordenação de números naturais), estratégias de contagem, reconhecimento de números no contexto diário.

HABILIDADES

Língua Portuguesa

- **(EF15LP01)** Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
- **(EF15LP02)** Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da

forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

- **(EF15LP06)** Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
- **(EF15LP10)** Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
- **(EF15LP15)** Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
- **(EF15LP18)** Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
- **(EF15LP19)** Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

Artes

- **(EF15AR01)** Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
- **(EF15AR04)** Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.),

fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

Ciências

- **(EF02CI04)** Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem

Matemática

- **(EF01MA01)** Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem em ordem, mas sim código de identificação

6.4 Materiais básicos: mediações e recursos didáticos

1) RUBIM. Anete Leite. LIMA, Salete da Silva (orgs.), Bastião e Mundica” (Coleção Jaraqui). Manaus, Editora Edua/Ufam 2016);

2) “**Bicho Preguiça** – A Turma do Pug – Episódio 4”, domínio público da internet, (Youtube - endereço eletrônico https://www.youtube.com/watch?v=l4K_-y2cy9Y);

3) **Musica Sai Preguiça do grupo Palavra Cantada** – Disponível no Youtube, endereço na internet <https://www.youtube.com/watch?v=N-fuFbh1gw4>;

4) **Aula sobre Desmatamento e queimadas para crianças** – Domínio público: <https://www.youtube.com/watch?v=YXpD-QL4IWf4> – 3:32 min;

5) Celular com acesso à internet e aplicativo WhatsApp instalado, com função áudio e vídeo funcionando;

- 6) Computador com acesso a internet;
- 7) Caderno de exercício, lápis, pincel, quadro, folhas de cartolina;
- 8) Roteiros com questões norteadoras impressas e digitalizadas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

(Processo metodológico integrado de ensino, dialógico, acompanhamento e aprendizagem, com introdução, desenvolvimento e conclusão)

“Bastião e Mundica”: o trabalho com diferentes linguagens na perspectiva interdisciplinar para a construção do conhecimento pela criança.

1ª ENCONTRO – MOMENTO INTRODUTÓRIO – sondagem de conhecimentos prévios, incentivo a participação das crianças e apresentação do Livro Bastião e Mundica – Cefort-Faced/Ufam.

Como material básico, será necessário que a Professora tenha providenciado de três a cinco cópias impressas do livro para a circulação entre as crianças em encontro presencial, bem como o envio no formato digital para os familiares das crianças, visando os encontros online.

No primeiro momento, a turma será organizada em roda (se a atividade for presencial) e posteriormente a professora iniciará o diálogo oral com as crianças a partir dos seguintes questionamentos:

- *Você gosta de ouvir histórias? Por quê?*
- *Onde você já ouviu histórias - cite alguma história que ouviu e quem contou?*
- *E de ler histórias em livros, você já fez isso? E Gostou?*
- *Lembra o assunto da história que você leu?*

Em seguida, com o livro nas mãos e mostrando a capa para as crianças, a professora informa que as crianças participarão de sequência de atividades a partir do livro que conta a história de “Bastião e Mundica”, dois bichos-preguiça que vivem na floresta. Ela informará que o livro foi enviado para o celular dos pais no formato digital, visando favorecer a leitura em família.



Figura 1. RUBIM. Anete Leite. LIMA, Salete da Silva (orgs), (Capa) Bastião e Mundica” (Coleção Jaraqui). Manaus, Editora Edua/Ufam 2016);

Ela informará também que as atividades com o livro, com textos e ilustrações, serão acompanhadas de desenho animado, vídeo, música, imagens, e que farão atividades de língua portuguesa, matemática, ciências e artes. E dirá ainda que toda a sequência foi organizada para que as crianças sintam satisfação nas atividades.

A professora anunciará. E vamos começar!

- **Exibição e diálogo sobre o desenho animado “Bicho Preguiça - A Turma do Pug - Episódio 4”**, no domínio público da internet, (You Tube - endereço eletrônico https://www.youtube.com/watch?v=l4K_-y2cy9Y).

Em seguida, a professora informará que, antes da leitura do livro de “Bastião e Mundica”, irá projetar e realizar diálogo na turma com o desenho animado, visando a sensibilização inicial sobre personagens (animais), contexto (floresta), ressaltando a preservação (sentido do conteúdo).

A professora exibirá o desenho animado e a partir da metade do tempo da exibição do vídeo, sugere **que todos cantem e gesticulem** conforme o vídeo, tanto em encontro presencial como no encontro online.

Após a exibição do vídeo a Professora interroga se as crianças gostaram. E o que pensam da afirmação de que **“as plantas e os animais precisam de nossos cuidados para nunca terem fim. E cuidar da natureza é uma coisa que todos precisamos fazer”**. O que vocês pensam dessa ideia?

Durante o dialogo sobre o desenho animado a Professora deveria ir registrando as observações e considerações das crianças, fazendo conclusão oral e encaminhando para a história que será lida e contada.

- **Leitura dinâmica e lúdica do livro Bastião e Mundica**

Em continuidade, a professora fará a apresentação do livro **Bastião e Mundica**, iniciando pelos elementos físicos e gráficos do livro. Nesse momento a Professora fará circular entre as crianças o livro original e as cópias impressas, para o manuseio pelas crianças, ou projetando na tela de computador ou por celular o livro digital, quando for o encontro online.

Figura 2 - Livro Bastião e Mundica



Fonte: RUBIM, Anete Leite. LIMA, Salete da Silva (orgs), "Bastião e Mundica" (Coleção Jaraqui). Manaus, Editora Edua/UFAM 2016).

Será destacada a capa com a figura de Bastião e Mundica trepados numa árvore, na floresta, acompanhados de outros animais. Formato, cores, identificação na contracapa (autores e editora), com o material circulando entre as crianças, a professora interroga o que chamou a atenção do material físico: alguma situação ilustrada? Um elemento natural? ilustração específica? O texto? Os personagens?

A obra "Bastião e Mundica" conta a história de duas preguiças que, morando na floresta, convivem com as belezas naturais, mas também com a iminência de perder o seu lar devido a um incêndio.

Para salvar o lugar onde moram, todos os animais são convocados por Bastião a contribuírem com meios para apagarem um incêndio. Em meio à confusão, com gestos de solidariedade e união, Bastião encontra o amor ao conhecer Mundica, outra

preguiça que estava encurralada em uma árvore, tentando sobreviver à tragédia que sobreveio a todos os animais.

Com gestos de solidariedade, companheirismo e fé, o incêndio que foi provocado por alguém, chega ao final e todos podem viver felizes e comemorar a vitória. O problema foi resolvido com a união de todos.

Em seguida, ao diálogo sobre os elementos físicos, gráficos, visuais, a professora iniciará a leitura propriamente dita, criando pequenos grupos das crianças com as cópias impressas, visando favorecer a leitura coletiva. A professora fará a leitura completa da história “Bastião e Mundica”, utilizando a técnica da leitura com interpretação e dramatização em voz alta, atentando para as estruturas da narrativa e do diálogo, da prosódia. Deverá dar destaques para momentos relevantes, como o incêndio na floresta, os esforços dos animais para contê-lo, o encontro de Bastião e Mundica, ressaltando a construção de sentidos por meio da linguagem visual dos desenhos e do texto escrito.

Figura 3 - Ilustração do livro “Bastião e Mundica



Fonte: RUBIM, Anete Leite. LIMA, Salete da Silva (orgs.), Bastião e Mundica” (Coleção Jaraqui). Manaus, Editora Edua/Ufam 2016).

Questões para interpretação e exploração didática do texto

Em seguida, a professora fará a exploração oral (compreensão/ Interpretação) da história pelos estudantes. Se estiver em atividade presencial, pedirá que formem um círculo como roda de diálogo. Se a atividade for síncrona (mediada por tecnologia e com interação instantânea), a Professora convidará cada criança para a participação.

Com o livro nas mãos e as cópias impressas e digitais, a Professora iniciará a exploração do livro abordando questões com as crianças. A leitura de interpretação deverá evidenciar para as crianças as duas linguagens envolvidas no livro e a inter-relação entre elas: a linguagem visual e a escrita. Em relação a compreensão, é necessário proceder a **interpretação identificando o contexto do incêndio, os personagens, as suas ações, as interações.**

Sugerimos as seguintes questões orientadoras para a interpretação do texto. Durante o diálogo e questionamentos, as crianças devem manusear e recorrer ao livro para articular suas respostas.

- *Vocês gostaram da história?*
- *Além de Bastião e Mundica, quais os animais em destaque no livro?* (são onze animais citados no livro: Preguiça, Jabuti, Tamanduá, Arara, Tatu, Anta, Gaviões, Bem-te-vi, Curiós, Japiins, Sanhaços);
- *Como vocês percebem a situação do incêndio na floresta?*
- *Como pensam as consequências do incêndio para a vegetação, a vida dos animais e para a nossa vida?*
- *O que vocês pensam sobre a afirmação de Bastião de que “foi o trabalho de todos que ajudou a vencer o incêndio”*
- *Qual foi a atitude de Bastião ao encontrar Mundica?*
- *O que vocês pensam do final da história?*

- **Orientações para a realização de atividades – leitura, escrita e produção de desenho**, para socialização e diálogo no próximo encontro.

Após finalizar a exploração da história de forma oralizada, a Professora orientará as crianças para a continuidade de atividades com o livro “Bastião e Mundica”. A Professora orientará para que as crianças

- Façam uma segunda leitura do livro Bastião e Mundica com seus pais e assistam novamente o desenho animado “Bicho Preguiça: da turma do Pug”. (You Tube - https://www.youtube.com/watch?v=l4K_-y2cy9Y).
- Façam um desenho que represente a floresta na situação do incêndio e o investimento dos animais para apagar o fogo.
- Escrevam dois (ou mais) parágrafos sobre a afirmação no Vídeo “Bicho Preguiça - A Turma do Pug - Episódio 4” - **“as plantas e os animais precisam de nossos cuidados para nunca terem fim. E, cuidar da natureza é uma coisa que todos precisamos fazer”**. O que vocês pensam dessa ideia?

Avaliação – O momento da conclusão se refere à apresentação da produção parcial encaminhada para crianças no primeiro encontro, o qual será apresentado no início do segundo encontro. A Professora solicitará que as crianças enviem seus escritos e desenhos para serem afixados no mural da sala de aula ou que enviem via WhatsApp do celular do responsável, para compartilhar sua produção com os colegas da turma.

2º ENCONTRO – categorização dos animais por meio da música, das ciências e da linguagem oral e escrita.

O início da aula será realizado a partir da retomada das atividades das crianças, sendo os escritos a partir das questões indicadas e dos desenhos elaborados sobre o livro Bastião e Mundica.

- **Apresentação e conclusão da produção do encontro anterior**– em torno de uma hora

A professora solicitará que as crianças se reportem ao mural físico ou virtual (se o encontro for presencial ou online) com os **desenhos e questões**, enviados a partir da segunda leitura do livro Bastião e Mundica. Em seguida, sorteará três crianças para lerem e comentarem seus desenhos e a questão orientadora: **As plantas e os animais precisam de nossos cuidados para nunca terem fim. E cuidar da natureza é uma coisa que todos precisamos fazer.**

A professora solicitará que as três crianças sorteadas apresentem e façam comentários sobre seu desenho e a leitura das palavras escritas em cada desenho. Após a participação das crianças sorteadas, a Professora abrirá para quem mais gostaria de se manifestar. Em seguida, a Professora fará a leitura pontual e a correção de todas as respostas das questões; evidenciando suas interpretações quanto à preservação da floresta e dos animais, fazendo correções de língua portuguesa, no quadro ou por meio online, buscando a participação das crianças na correção.

Após a conclusão da exposição dos trabalhos e abordagem coletiva, **a professora fará a juntada das produções das crianças, dos desenhos e da questão orientadora**, as quais comporão a **documentação pedagógica** específica do primeiro encontro.

- **Os sentidos das palavras e abordagem sobre o bicho-preguiça**, associando o tema do livro de literatura com o audiovisual e a música do *grupo Palavra Cantada* – cerca de duas horas.

A Professora desdobrará a Sequência Didática envolvendo os significados das palavras, a sua contagem e as características dos animais presentes no livro “Bastião e Mundica”. Serão priorizados os conteúdos de artes, língua portuguesa, ciências e matemática.

A apropriação dos significados da palavra preguiça será iniciada pela audição da música ***Sai Preguiça, do grupo Palavra Cantada*** - disponível no Youtube - publico, endereço na internet <https://www.youtube.com/watch?v=N-fuFbh1gw4>, no tempo de 2.12 min, de autoria da compositora Maria Celeste da Silva. A Professora solicitará que as crianças tenham atenção para a letra da música cantada, em especial para o significado da palavra preguiça.

Figura 4 – Palavra Cantada | Sai Preguiça.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vX8oDPw0j3I>

Após a escuta e apreensão visual do audiovisual, a Professora apresentará no quadro os dois versos iniciais da música, a partir das quais estabelecerá o diálogo e fará interrogações.

A Professora falará às crianças: Vamos expor nossa compreensão e diálogo sobre esse audiovisual e a música que acabamos de

ouvir? Vejamos os dois primeiros versos da música. (faz a leitura cantada dos versos)

*A danada da preguiça
Pode ser uma doencinha
Pega nos adultos
E também nas criancinhas
Dá uma moleza
Só querendo espreguiçar
Só de falar nela
Dá vontade de deitar*

A Professora fará sequência de interrogações que motivem a ludicidade, a participação e a interlocução com o conteúdo da música, favorecendo a integração de linguagens.

- Quando você ouve, na música a palavra “Preguiça”, o que você imagina? Um animal? Um estado em que não temos vontade de “fazer nada”?
- Perguntará para as crianças **o que significa espreguiçar?** E solicitará que todos façam em gestos, um ato de espreguiçar. Interrogará se as crianças veem alguém com preguiça no vídeo.
- Interrogará se alguma das crianças já teve preguiça, ou se conhecem alguém que julgam **preguiçoso**.
- Para ampliar mais o repertório com as crianças dos anos mais avançados (3º ao 5º Anos), a professora introduzirá a palavra **espreguiçadeira** (cadeira de descanso).

Como conclusão do diálogo sobre o duplo significado da **palavra preguiça e de seus desdobramentos, como o verbo Espreguiçar e a cadeira para descanso Espreguiçadeira**, a Professora enfatizará a riqueza das palavras em nossa Língua Portuguesa, o que corresponde aos usos sociais e práticas de linguagem.

Especialmente com as turmas dos anos mais avançados, a professora poderá ampliar e explicar os significados das palavras conforme sua classificação na língua portuguesa, como **CLASSES DE PALAVRAS** que podem ser Substantivo, Artigo, Adjetivo, Numeral, Pronome, Verbo.

Como exercício de assimilação e construção coletiva, a Professora apresentará o quadro que segue, explicando as palavras e solicitando que as crianças busquem imagens correspondentes a cada palavra.

Quadro 1 – Classes de Palavras.

PALAVRA	SIGNIFICADOS	Imagem correspondente
Preguiça	O bicho-preguiça é um mamífero conhecido por seus movimentos lentos e por viver em árvores. Além disso, há seis espécies desse animal, que habita as Américas do Sul e Central. Os bichos-preguiça, ou simplesmente, preguiças, são animais mamíferos encontrados na América do Sul e Central. https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/bichopreguica.htm#:~:text=O%20bicho%2Dpregui%C3%A7a%20%C3%A9%20um,Am%C3%A9rica%20do%20Sul%20e%20Central.	Bicho-Preguiça
Preguiça	Substantivo feminino - aversão ao trabalho, moleza, falta de empenho, lentidão, moleza – referente a um estado humano – ser preguiçoso)	Estado/ comportamento do Ser humano
Espreguiçar	Verbo regular - Separação silábica: es-pre-gui-çar. Ato de espreguiçar	Ato de espreguiçar
Espreguiçadeira	Cadeira de descanso, com encosto que permite estender as pernas.	Cadeira

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

A professora informará que o quadro com as imagens correspondentes deverá ser entregue no próximo encontro.

Após o diálogo com as crianças, visando o relaxamento e sensibilização, a professora exibirá novamente o audiovisual, da música “*Sai Preguiça*” do grupo Palavra Cantada, no tempo de 2.12

min. A professora solicitará às crianças que participem, cantando e gesticulando.

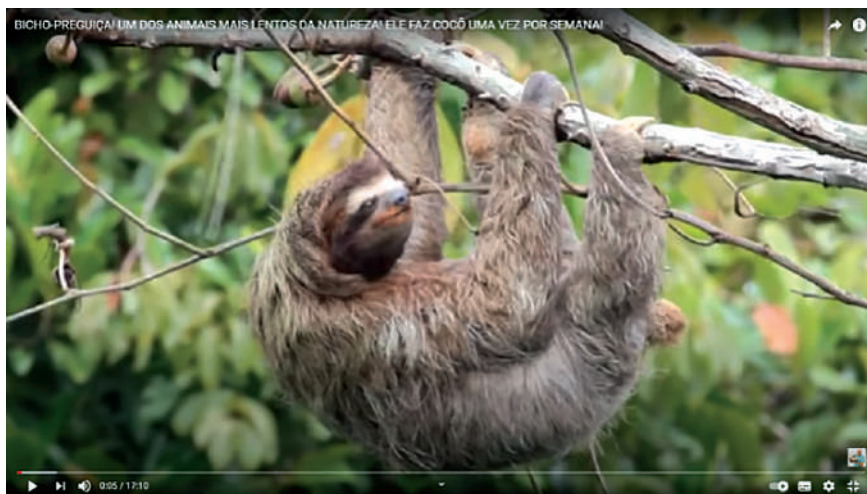
Após a sequência de atividades será necessário um intervalo para a retomada com a orientação para a pesquisa escolar.

- **Abordagem e orientação de pesquisa escolar sobre o Bicho-preguiça** – visando a autonomia, organização e construção do conhecimento pela criança

Nesta etapa da sequência didática, a Professora enfatizará os conteúdos dos **componentes curriculares de Ciências (Animais e Meio ambiente)**, articulados com a **leitura e escrita em Língua Portuguesa**, encaminhando para a realização de pesquisa escolar como metodologia de ensino e aprendizagem ativa.

A Professora apresentará a **imagem do Bicho-Preguiça real e em seu contexto de vida.**

Figura 5 – Imagem do Bicho-preguiça.



Fonte: Canal Animal TV -
<https://www.youtube.com/watch?v=oysx4GHhJK8>

De modo dialógico, buscando incentivar a curiosidade e participação das crianças, a Professora explorará a **imagem da Preguiça**, considerando as características físicas, seu habitat em floresta, a morada no alto das árvores e o fato de ser um **animal mamífero**. Interrogará as crianças se conhecem a palavra **mamífero** e o seu **significado**, passando para a exposição em quadro.

A professora apresentará o significado de mamíferos (animais vertebrados que apresentam as características marcantes: de terem pêlos no corpo e glândulas mamárias, as quais produzem leite e dão de alimentar seus filhotes. Atualmente existem mais de 5.300 espécies de mamíferos conhecidas no planeta terra, sendo o ser humano um mamífero. (Conferir de domínio publico – <https://escolakids.uol.com.br/ciencias/mamiferos.htm>).

A professora interrogará as crianças se elas sabiam que somos mamíferos. Em diálogo, enfatizará a importância da amamentação e do leite materno como fator essencial para a saúde dos bebês.

Após a entrada acima, a professora informará e orientará a atividade de pesquisa na internet sobre o Bicho-Preguiça. Orientará que a pesquisa será realizada na internet, nos computadores da escola ou no celular junto aos familiares, considerando a própria situação de ensino e aprendizagem híbridos.

A pesquisa escolar para a aprendizagem ativa, deverá sempre ser orientada em seus detalhes, assim como a indicação das fontes principais, a partir das quais **as crianças podem expandir a investigação, investir na autonomia e trazer novidades no resultado na atividade, na construção do seu conhecimento.**

Aspectos gerais para considerar na pesquisa escolar sobre o Bicho-preguiça (assim definidos conforme o ano escolar de aplicação da sequência didática – 1º ao 5º anos)

- Região onde são encontrados (América do Sul e Central);
- Lugar onde mora e vive: (no alto das árvores);
- Vive em grupos ou sozinho (pequenos grupos, mas também solitários)

- Forma de alimentação (são vegetarianos, comem principalmente folhas);
- Qual o tempo de vida predominante (30 a 40 anos);
- Características do corpo físico, tamanho e peso predominante;
- Reprodução como mamífero (a gestação dura de cinco a seis meses. O filhote é amamentado até quatro semanas e logo após começa a comer folhas e a viver sozinho).
- **Comentário sobre a relação do animal com a floresta** (destacando a preservação da floresta e dos animais);

Sugestões de fontes de pesquisa na internet, por computador ou celular, considerando a situação de ensino híbrido - presencial e mediado. A professora deve orientar para a leitura cuidadosa dos materiais, com a sugestão de registros no caderno de atividade, visando a composição dos aspectos indicados anteriormente.

Quadro 2 – Fontes de pesquisa na internet.

Referências Institucionais - títulos para acesso na internet	Endereços eletrônicos - acesso direto na internet
1. Bicho Preguiça - Mercado do Cacaú (tempo 7.30 min) - Reservas Botânica	https://www.youtube.com/watch?v=-8mixtXbjDHo
2. Canal Animal TV - Bicho-preguiça! Um dos animais mais lentos da natureza! Ele faz cocô uma vez por semana! - 17.10 min	https://www.youtube.com/watch?v=oysx4GHhjK8
3. Portal Amazônia - “10 fatos sobre a ‘miss simpatia’ da Amazônia: o bicho-preguiça”	https://portalamazonia.com/noticias/meio-ambiente/10-fatos-sobre-a-miss-simpatia-da-amazonia-o-bicho-preguica
4. Salvando o Bicho Preguiça!! – 6.01 min	https://www.youtube.com/watch?v=OBLOJjKkSHM
5. Educação ambiental para prevenir incêndios florestais - Secretaria do Meio Ambiente do DF – textos	http://www.sema.df.gov.br/educacao-ambiental-para-prevenir-incendios-florestais/

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

- A professora acompanhará a realização das atividades seguintes por celular.
- A pesquisa será apresentada e socializada no momento inicial do terceiro encontro da Sequência Didática.

Acompanhamento e Encaminhamento

Toda a orientação da pesquisa será encaminhada aos familiares, por meio do celular, solicitando o envolvimento dos adultos mediadores e cuidadores das crianças, visando o compartilhamento e a co-responsabilidade com as atividades de aprendizagem das mesmas. A professora aproveitará o contato para convidar os familiares para o momento de culminância, quando as crianças apresentarão os resultados de seus estudos na sequência didática.

3ª ENCONTRO – Socialização da atividade de pesquisa escolar sobre o Bicho-preguiça e Abordagem sobre desmatamento e queimada da Floresta

No terceiro encontro serão tratados dois assuntos articulados:

- **O relato, a exposição e o diálogo sobre a realização da pesquisa acerca de aspectos do Bicho-preguiça:** salientando dificuldades e êxitos, os achados; a exposição do quadro com os aspectos, as dúvidas;
- **A abordagem da importância da floresta, e reflexão sobre as queimadas.**

Durante a realização das atividades, envolvendo a exposição oral, questionamentos dúvidas, apresentação dos trabalhos de pesquisa orientados no segundo encontro, a Professora realizará regis-

tros, observações e organização e documental das produções das crianças,

Detalhamento da tratativa dos dois assuntos indicados:

- **O relato, a exposição e o diálogo sobre a realização da pesquisa acerca de aspectos do Bicho-preguiça.**

A Professora convidará as crianças para uma grande roda de diálogo, visando o relato e a socialização da atividade de pesquisa escolar, acerca das características e considerações sobre o Bicho-preguiça.

As crianças serão instigadas para relatar o modo como realizaram a pesquisa; quais as dificuldades e êxitos para a escuta dos vídeos indicados? Como realizaram as anotações sobre o conteúdo visando a composição dos aspectos orientadores? Como perceberam seu processo de aprendizagem e os resultados?

Em seguida as crianças apresentarão os trabalhos realizados, sendo que cada criança compartilhará seu trabalho com os demais colegas visando construir uma visão coletiva e o sentimento de pertencimento no processo de aprendizagem.

A professora fará registros dos conteúdos das exposições, das dúvidas e do diálogo entre as crianças, ressaltando que toda a produção das atividades será novamente apresentada no movimento final da sequência didática. Enfatizará que os trabalhos podem ser revisados e melhorados para a apresentação final, incorporando os limites e erros como elementos pertinentes ao processo de aprendizagem.

Como resultado da socialização, a professora fará a juntada de suas observações, dos registros e das produções das crianças.

- **A abordagem da importância da floresta, e reflexão sobre as queimadas – a partir de dois vídeos**

Essa atividade visa fundamentalmente favorecer o diálogo acerca da importância das florestas para a vida dos animais e para a vida humana, sendo a temática do contexto do **livro Bastião e Mundica**.

Serão utilizados dois vídeos inter-relacionados, sendo um informativo e outro **educativo** e com atividade para as crianças desenvolverem em sala de aula, ou em suas casas, quando o encontro for online. Necessário enfatizar que cada vídeo será interpretado de forma própria e com articulação final entre os dois conteúdos tratados e as atividades realizadas a partir dos dois vídeos seguir:

1. A importância das florestas – Construtora Biapó - domínio publica: https://www.youtube.com/watch?v=wCH0i23_Vew – 2:58 min

2. Aula sobre Desmatamento e queimadas para crianças - Educação e vida prof Jo Maia - domínio público: <https://www.youtube.com/watch?v=YXpDQL4IWf4> – 3:32 min.

A professora exibirá o primeiro vídeo e solicitará às crianças que atentem para três questões orientadoras presentes no conteúdo do material: 1) Quais as contribuições da floresta para vida humana e dos animais; 2) Quais os investimentos humanos que prejudicam a floresta e a vida humana; 3) quais as sugestões do que podemos fazer para proteger as florestas?

Após a exibição e audição - com as questões citadas anteriormente - a Professora solicitará que as crianças se manifestem sobre sua percepção acerca das queimadas e do desmatamento das florestas, Que juízos, discordâncias, acordos, elas tecem quanto a necessidade de investimentos para a preservação das florestas? Alguma criança da turma já conheceu e/ou vivenciou um espaço de floresta? Perguntará, ainda, se elas já tiveram informação sobre a floresta amazônica, sobre seus animais, sobre os povos indígenas que habitam a floresta.

Após o diálogo e a reflexão coletiva, a Professora solicitará que cada criança escreva, no caderno de exercício, duas a três palavras que representem sua visão sobre queimadas e desmatamento das florestas

Em seguida, a Professora exibirá e orientará a escuta do segundo vídeo de caráter didático e com uma atividade sugerida. O vídeo é elaborado e dirigido para as crianças. A Professora solicitará que as crianças fiquem atentas, que anotem alguns dados e registrem a questão que será indicada como exercício, para tratar na roda de diálogo.

Após a escuta do vídeo, a Professora interrogará as crianças sobre as anotações que fizeram. Qual é o dia da árvore indicado no vídeo? (dia 21 de setembro); como as queimadas das florestas prejudicam o planeta? As queimadas matam árvores e animais e prejudicam o ser humano? Como?

Após as interrogações, a professora registrará a atividade proposta no vídeo por meio de um desenho de uma criança e seu pai. No desenho, a criança pergunta **“o que são árvores papai?”** Por que a criança não sabe o que é uma árvore? Será que no futuro haverá vida no planeta sem as árvores?

Após o diálogo com as crianças, a professora proporá a atividade a ser realizada:

1. Que as crianças elaborem em dupla um pequeno texto sobre as perguntas:

- Como pensam o futuro da humanidade sendo dependente da preservação das florestas e dos animais;
- Como pensam as consequências da devastação das florestas para a saúde humana? (Falta de água, fumaças, aumento da temperatura e do calor);
- Que alternativas apontam a partir dos conteúdos dos vídeos.

2. Que individualmente, cada criança faça dois desenhos. O primeiro desenho de como imaginam uma floresta com seus elementos naturais, árvores, água, animais. O segundo desenho com queimadas e devastações;

Após a realização das atividades propostas, a Professora fará juntada dos trabalhos, compondo a documentação que favorecerá o momento final com a socialização da produção de conhecimentos.

4º ENCONTRO – desenvolvimento de atividades relativas ao Sistema Alfabético de Escrita.

O quarto encontro tratará do sistema alfabético, fazendo uso do dicionário, tratando dos nomes dos animais apresentados no livro Bastião e Mundica.

A professora irá explorar o quadro “Instrução Fônica Sistemática” junto com as crianças. Ela pedirá aos mesmos que leiam as palavras em coro (coletivamente), batendo palmas para perceber a pauta sonora das sílabas nas palavras. Será apresentada uma palavra por vez, possibilitando que a tabela seja construída linha a linha, coluna a coluna, sendo identificadas as categorias em destaques: palavra, número de letras, vogais, consoantes e sílabas.

Quadro 3 – Instrução Fônica Sistemática: Relação Fonema – Grafema.

Trabalho com o Sistema Alfabético de Escrita				
DESTAQUE DE PALAVRA(S) – CHAVE:				
Observação: ler as palavras oralmente, batendo palmas, percebendo a pauta sonora das sílabas.				
CATEGORIA: ANIMAIS - Análise da formação das palavras				
PALAVRAS	Nº DE LETRAS	VOGAIS	CONSOANTES	SÍLABAS
1. PREGUIÇA				
2. TATU				
3. TAMANDUÁ				
4. TARTARUGA				
5. PACAS				
6. CURIÓS				
7. GAVIÕES				
VOGAIS: A – E – I – O – U				
CONSOANTES: C – Ç – F – G – P – R – S – T – V				

Fonte: As autoras, 2020.

Esta atividade de escrita com foco na análise dos elementos linguísticos (letra – som, palavras, sílabas, vogais e consoantes) será consolidada com as mesmas **atividades no caderno de exercícios** para que os estudantes se familiarizem com a escrita e aprimorem seus conhecimentos sobre o sistema alfabético. As correções serão realizadas de forma coletiva, sendo explicitados os dois subgrupos do alfabeto (vogais e consoantes), a sedimentação das palavras em sílabas à medida que a atividade for sendo desenvolvida pela turma. Além disso, durante o diálogo poderão ser explorados também os nomes dos animais, seus habitats, suas características, ampliando a compreensão do contexto de cada palavra que designa o nome do animal. Ao final, o quadro coletivo, corrigido, será disponibilizado para todos os estudantes.

Na atividade do quadro abaixo, a professora fará junto aos estudantes o estudo de palavras identificando os sons iniciais e finais (sílabas). Fará, no primeiro momento a apresentação do quadro, em seguida, a leitura das palavras em uma só emissão de voz e a leitura das mesmas palavras decompostas em suas sílabas. Fará a contagem do número de sílabas de cada palavra, a contagem das vogais e consoantes contidas nas palavras.

Já evidenciamos novamente a abordagem dos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática.

Quadro 4 - Atividade Identificando os Sons

SONS INICIAIS NAS PALAVRAS		SONS FINAIS NAS PALAVRAS	
PALAVRA/SÍLABA	DESENHO	PALAVRA/SÍLABA	DESENHO
TA – TU		PRE - GUI - ÇA	
TA - MAN - DU - Á		PRA - ÇA	
TA - TU – A - GEM		RA - ÇA	
TA - PE - TE		CAR - RO - ÇA	

TA - LHER		MO - ÇA	
TA – LEN - TO		RO - ÇA	
Atenção: Fazer coletivamente com as crianças a Contagem: das sílabas, das Vogais e Consoantes.			

Fonte: As autoras, 2020.

Esta atividade será concluída com exercícios de escrita no caderno, trabalhando as palavras estudadas, suas sílabas, vogais e consoantes para consolidação dos elementos linguísticos e a relação fonema-grafema para domínio do sistema alfabético.

A Avaliação será feita por meio da dinâmica de troca de textos para que um colega faça as correções e contribuições, favorecendo a aprendizagem coletiva e o sentimento de pertencimento das crianças.

5º ENCONTRO – Experimentando a função social da língua oral e escrita.

No quinto encontro, o professor abordará novas competências e habilidades no processo de aprendizagem das crianças no nível alfabético, quando as crianças já começam a compreender a função da escrita e da leitura através da frase, avançando para pequenos textos, buscando a compreensão e os sentidos do que está escrito. O trabalho será continuado a partir de retiradas do texto “Bastião e Mundica”, procedendo com a contagem das palavras que formam as frases.

Neste momento, os estudantes estarão experimentando a função social da língua oral e escrita. Para que serve a língua? (Tudo que falamos podemos escrever e tudo o que escrevemos podemos ler).

A Professora proporá a atividade escrita no caderno, conforme o quadro modelo a seguir:

Quadro 5 - Atividade Escrita “Análise da Composição da Frase”

FUNÇÃO SOCIAL DO TEXTO ESCRITO E DA LEITURA: ANÁLISE DA COMPOSIÇÃO DA FRASE								
Trabalho com uma frase destacada do livro Bastião e Mundica								
Em uma exuberante floresta habitava uma preguiça chamada Bastião.								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Atividade coletiva com acompanhamento individual Questões orientadoras								
Convidar as crianças para lerem a frase junto com a professora - (2X).								
Contar o número de palavras que compõem a frase.								
Explorar o sentido/significado contextual das palavras na frase.								
Explorar nomes próprios (pessoas, lugares).								
Copiar e/ou ilustrar a frase no caderno.								

Fonte: As autoras, 2020.

Esta atividade será realizada com exercícios variados trabalhando o nome dos estudantes (nomes próprios, nomes de pessoas e de lugares). Podendo ser utilizado o alfabeto móvel, o uso de recorte e colagem de letras para compor seus nomes, leitura de nomes dos colegas da turma.

O trabalho será orientado para a ampliação na construção das frases, criando mais três frases no caderno e compartilhando oralmente com os colegas a produção feita.

A avaliação específica se voltará para a experimentação da função social da língua oral e escrita. Será realizada com base na produção escrita, pela composição das frases no caderno, assim como observação quanto à participação das crianças. De modo igual aos encontros anteriores, a professora, fará juntada e organização das produções da criança no modelo de **documentação pedagógica**, visando a composição de materiais para a socialização no momento conclusivo.

Após a avaliação específica da atividade do encontro, a professora convidará as crianças para pensarem e planejarem a última atividade de socialização das produções desenvolvidas pelas crianças e pela professora na sequência didática.

As crianças devem ter participação ativa neste processo, ressaltando o protagonismo delas nas produções e nas apresentações que serão realizadas no próximo e último encontro, previsto na Sequência Didática.

- É o momento de rememorar as atividades realizadas desde o primeiro encontro, os escritos, os desenhos, os juízos sobre determinados recursos didáticos e conteúdos, os quadros, as questões respondidas;
- É o momento para listar, juntar e pensar o modo como serão dispostos e apresentados os trabalhos; incluindo os próprios materiais utilizados no processo didático, como o livro Bastião e Mundica, os vídeos, as imagens, as questões orientadoras;
- É o momento de pensar e organizar os materiais nos espaços da sala de aula, na escola ou por via online;
- É o momento de conceber a programação em seu todo.

Para as crianças, esse momento também é de aprendizagem significativa, quanto aos procedimentos e habilidades de organização de sequência de atividades, favorecendo a partilha de pontos de vista, os acertos, a estruturação cognitiva de gestão e tomada de decisão sobre a própria atividade, a divisão das tarefas. Isso requer um agenciamento objetivo da Professora junto às crianças.

Após as decisões e encaminhamentos, a Professora e crianças esboçam a roteirização da participação e organização dos materiais para que fiquem visíveis e acessíveis aos participantes do momento de socialização. É pertinente a elaboração de folder ou a elaboração de slide (quando tiver o equipamento) sobre o “evento educativo”.

A professora e as crianças deverão, também, organizar os modos de registro da própria atividade de socialização, como o registro fotográfico, filmagem e gravação de áudio, por meio do celular.

6º ENCONTRO – Socialização da produção decorrente da Sequência Didática e construção do conhecimento pelas crianças.

As crianças farão a apresentação das produções realizadas ao longo dos encontros, sendo o momento de socialização coordenado pela Professora por meio de programação específica, com abertura, indicação dos objetivos, a sequência de desenvolvimento da apresentação das produções dispostas na sala, nas paredes, mesas, cadeiras, ou nos demais espaços da escola.

Nesse momento, é pertinente que a Professora apresente de modo geral a estrutura e os objetivos da sequência didática que desenvolveu com as crianças, salientando as parcerias com outros professores, com as famílias, com outras instituições educadoras.

A apresentação das produções requer o trabalho de lembrar o que foi feito, as atividades, os materiais, como os vídeos, o livro de Bastião e Mundica, a música. Neste momento, a documentação pedagógica dos Professores é peça fundamental e que deve ser compartilhada com as crianças no processo de socialização.

Ao longo da Sequência Didática é possível observar que o diálogo interdisciplinar entre as áreas do currículo aconteceram principalmente com os componentes de Língua Portuguesa e Ciências da Natureza com ênfase na Educação Ambiental, associadas a outras linguagens (artística, imagética e musical), a Matemática, explorando, por exemplo, a quantidade de animais que fazem parte da historinha (Matemática), as características geográficas onde habitavam os animais (Geografia), reflexões sobre o comportamento humano com relação à natureza e à vida dos seres vivos, animais, vegetais e

mesmo inanimados, ausência de consciência com a conservação da natureza e a sustentabilidade do planeta.(História).

As crianças e a professora abordarão a temática contextual das queimadas e desmatamento das florestas, salientando a necessidade de preservação e de investimento no desenvolvimento da consciência preservacionista.

Em conclusão, tanto as crianças como a Professora refletirão sobre a aprendizagem (limites, erros, investimentos, superações) efetivada no decorrer dos encontros objetivamente organizados da sequência didática.

Toda a documentação pedagógica gerada e apresentada, assim como os registros do momento de socialização (fotografia, vídeos, exemplos da produção das crianças) deverão compor uma espécie de portfólio como documento da própria escola, favorecendo novos olhares e investimentos na proposição de novas Sequências Didáticas, Projetos de Aprendizagem, ou mesmo, ações e dinâmicas específicas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Suely Mello et al. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Aula em casa**. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/aula-em-casa>. Acesso em: 6 maio 2021.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 29 abr. 2021.

CEFORT/UFAM. Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino - Moodle Curso 3/ALFA-GCE. **Planejamento Estratégico/PDCA e abordagem do trabalho escolar na perspectiva da criança leitora-escritora**. 2020. Disponível em: <http://cefort.ufam.edu.br/alfagece/course/view.php?id=7>. Acesso em: 2 maio 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação e um procedimento. In: Expressar-se em francês sequências didáticas para o oral e a escrita. Coleção de Livros Didáticos. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5794503/mod_resource/content/1/DOLZ%3B%20NOVERRAZ%3B%20SCHNEUWLY.%20Sequ%3%AAncias%20Did%3%A1ticas%20para%20o%20oral%20e%20para%20a%20escrita%20apresenta%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20procedimento.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora UNESP Digital, 2018.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; OLIVEIRA, João. **Modelos curriculares para a educação da infância**: construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2013.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?**.ed.7. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1980.

RUBIM, Anete Leite; LIMA, Salete da Silva (orgs). **Bastião e Mundica**. v.2. Manaus: Edua, 2016 (Coleção Jaraqui).

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

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005.

SACRISTÁN. Gimeno; GÓMEZ, Andre Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DOCUMENTAÇÃO DE DOMÍNIO PÚBLICO EM MÍDIA DIGITAL, NA INTERNET

CONSTRUTORA BIAPÓ. **A importância das florestas**. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wCH0i23_Vew. Acesso em: 27 maio 2021.

EDUCAÇÃO E VIDA PROF JO MAIA. **Aula sobre desmatamento e queimadas para crianças**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YXpDQL4IWf4>. Acesso em: 27 maio 2021.

OS PIRATINHAS E AMIGOS. **Bicho preguiça - turma do Pug - episódio 4**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l4K_-y2cy9Y. Acesso em: 27 maio 2021.

ESCOLA KIDS. **Mamíferos:** principais características. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/ciencias/mamiferos.htm>. Acesso em: 29 maio 2021.

PALAVRA CANTADA. **Sai Preguiça** (clip de música).2004. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vX8oDPw0j3I>. Acesso em: 5 out. 2020.

Este livro foi impresso em julho de 2021.
O projeto gráfico – miolo e capa – foi feito
pela Editora Edua.

Professores e pesquisadores do Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino – Cefort/Ufam apresentam, nesta obra, quatro capítulos em que trazem à lume reflexões críticas das bases conceituais, metodológicas, tecnológicas e pedagógicas elaboradas e desenvolvidas no âmbito do projeto Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania – Alfa-GCE.

Com foco analítico no desenvolvimento da leitura, da escrita e dos componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os textos encontram-se articulados na perspectiva de: (a) apoiar as Redes Públicas de Ensino, no âmbito da gestão em rede do processo pedagógico escolar; (b) dialogar sobre a criança como sujeito da educação, a partir dos pressupostos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017; (c) caminhar numa propositura didática interdisciplinar para que essa criança tenha formação efetiva de leitura e escrita e (d) refletir devidamente no uso da linguagem nas práticas escolares, a partir do contexto no qual a criança está inserida.

Trata-se, portanto, de um livro que, além de revelar o vigor do Cefort/Ufam na produção do conhecimento na área da educação e da formação continuada, apresenta subsídios valiosos, que servirão para que os secretários de educação, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas e professores, para que desfrutem de material reflexivo com base na legislação contemporânea, enriquecendo, assim, suas práticas educativas em sala de aula.

Luiza Bessa Rebelo

Professora do Curso de Administração – Universidade Federal do Amazonas, doutora em Engenharia da Produção, na área de Planejamento Estratégico.

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



ISBN 978-65-5839-033-6



9 786558 390336