

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO

CRISTIANE BARASUOL FLORES

PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR:
INTEGRANDO A LÍNGUA INGLESA A UM PROJETO DE LEITURA PARA A 5ª SÉRIE
DO ENSINO FUNDAMENTAL

SÃO LEOPOLDO

2010

CRISTIANE BARASUOL FLORES

PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR:
INTEGRANDO A LÍNGUA INGLESA A UM PROJETO DE LEITURA PARA A 5ª SÉRIE
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Maria Stahl Zilles

São Leopoldo

2010

Dedico essa dissertação aos meus pais, *Gildo*
e *Julia*, meus grandes apoiadores e
incentivadores.

AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa é um caminho construído e percorrido passo a passo. Neste caminho, pude contar com o apoio e a ajuda de muitas pessoas, para as quais presto meus sinceros agradecimentos, em breves palavras:

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Ana Maria Stahl Zilles, pela excelente orientação, através da qual compartilhou comigo as mudanças de foco que foram ocorrendo ao longo de meu estudo, assim como me conduziu com clareza e tranqüilidade às respostas necessárias a cada momento;

À direção, à coordenação e à equipe de professores da escola estudada, por terem me acolhido como professora-pesquisadora e por terem colaborado para desenvolvimento de minha pesquisa;

À minha família, que sempre me apoiou e respeitou os meus “momentos de inspiração e criação”, os quais exigiram horas e horas de isolamento e concentração, necessários para o desenvolvimento desse estudo;

Ao meu irmão Carlos, que sempre soube me dar bons conselhos em momentos de dúvidas;

Ao Rodrigo, pela paciência, apoio, incentivo e carinho ao longo desse trajeto.

A experiência é o início do conhecimento.

(provérbio grego)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo propor uma ação pedagógica interdisciplinar integrada a um projeto de leitura para a 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. Os dados obtidos através de registros de observações-participantes de reuniões pedagógicas, reuniões individuais com a coordenação e conversas informais com professores, articulados com documentos da escola, e com a resposta dos professores à apresentação da proposta sugerem que a escola apresenta aspectos favoráveis para o trabalho interdisciplinar, assim como algumas limitações para que ele aconteça na prática. A proposta de ação pedagógica busca detalhar atividades de um projeto interdisciplinar, com o apoio de referenciais teóricos para que a interdisciplinaridade aconteça na prática.

Palavras-chave: pedagogia de projetos, interdisciplinaridade, gêneros textuais

ABSTRACT

The aim of this study is to propose an interdisciplinary educational action integrated to a reading project for the 5th grade of an elementary school that is part of the municipal public school system in Caxias do Sul. The data were obtained from observation recordings in pedagogical meetings, individual meetings with the pedagogical coordinator, and informal conversations among teachers. The data have been further related to some school documents and the response by the teachers to the proposal presented. The findings suggest that the school shows some positive aspects towards interdisciplinary work, as well as some limitations that prevent it from happening adequately. The proposed action aims to detail educational activities of an interdisciplinary project with the support of a theoretical background in order to create conditions for actual interdisciplinary.

Keywords: *project approach, interdisciplinary, text genres*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	12
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	14
2.1 TEORIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO: DO AMBIENTALISMO AO SÓCIO-CONSTRUTIVISMO.....	14
2.2 TEORIA SÓCIO-INTERACIONISTA E SEGUNDA LÍNGUA / LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	18
2.3 A LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL – 3º E 4º CICLOS (5ª E 8ª SÉRIE).....	19
2.4 TRABALHOS POR PROJETOS.....	21
2.4.1 FASES DE UM PROJETO.....	25
2.5 INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE.....	29
2.6 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	34
2.7 LETRAMENTO CRÍTICO.....	36
2.8 GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS.....	39
2.8.1 POESIA, POEMA E TEXTO POÉTICO.....	41
2.8.2 TEXTOS INFORMATIVOS.....	43
2.8.3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	44
3 METODOLOGIA	46
3.2 CONTEXTO DO ESTUDO.....	46
3.2 A 5ª SÉRIE.....	47
3.3 SUJEITOS DO ESTUDO.....	47
3.4 GERAÇÃO DE DADOS.....	48
3.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	48
3.6 CORPUS DO ESTUDO.....	49
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	50
5 PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR	95
5.1 CONCEPÇÃO DA PROPOSTA	95
5.2 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA.....	104
5.3 PERGUNTAS E COMENTÁRIOS SOBRE A PROPOSTA APRESENTADA.....	104

5.4 PREVISÃO DE PAUTA E DE MATERIAIS DE APOIO PARA A REUNIÃO PEDAGÓGICA PREVISTA PARA MARÇO DE 2010.....	112
5.4.1 RETOMADA DA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA APRESENTADA EM 17/12/2009.....	113
5.4.2 APRESENTAÇÃO DE MATERIAIS RELACIONADOS À PROPOSTA.....	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
6.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	118
6.2 NOVAS PERGUNTAS DE PESQUISA	119
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120
8 ANEXOS.....	124

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, o foco deste estudo seria o ensino na Língua Inglesa na Educação Infantil, pois na época em que me preparava para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (mestrado), atuava como professora de Inglês em uma escola privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sem qualquer preparo prévio para a função que assumi, fui em busca de materiais didáticos e paradidáticos para conhecer melhor essa realidade. Percebi que há poucas publicações didáticas e pesquisa sobre o ensino dessa língua estrangeira para o público de três a seis anos de idade, em fase de pré-alfabetização. Tampouco o curso de Licenciatura em Letras me havia preparado para tal prática. Surgiu, então, a vontade de desenvolver uma pesquisa nessa área, de modo a poder contribuir para o ensino de língua estrangeira para essa faixa etária.

No entanto, a minha situação profissional tomou novos rumos, que influenciaram diretamente no estudo. Iniciadas as aulas do mestrado, em março de 2008, não as consegui conciliar com o horário das aulas da Educação Infantil, o que me levou a deixar a escola. Em novembro de 2008, assumi a vaga de professora de Inglês de Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª série) na rede municipal de ensino de Caxias do Sul. Com esse novo panorama, estudar a Educação Infantil pareceu muito distante da minha prática profissional. Então, o foco do estudo foi redirecionado para o Ensino Fundamental, em especial à 5ª série, por ser a primeira série a ter aulas de Inglês na rede municipal. O fato de eu ser uma professora nova na escola favoreceu a observação da sua realidade, pois foi possível enxergá-la com um certo olhar de “outsider”.

Alguns anos de atuação como professora de Língua Inglesa possibilitaram que eu percebesse que, no Ensino Fundamental, ela é frequentemente vista como uma disciplina à parte. Dificilmente ela é inserida como disciplina importante nos trabalhos por projetos nas escolas, além de ser muitas vezes estigmatizada como “a matéria fácil que não reprova alunos”, ou até como sendo “impossível aprender Inglês de verdade, na escola”.

O ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental (rede pública municipal de Caxias do Sul, onde o estudo foi realizado) tem uma carga horária reduzida (um período semanal), o que limita o contato dos alunos com a língua e com o que está sendo estudado. O ensino através de temas, quando bem articulado e envolvendo outras disciplinas, torna-se motivador e interessante para professores e alunos. Um ensino interdisciplinar, que tenha um tema como fio condutor entre as disciplinas, possibilita um contato sistemático e mais reflexivo do aluno

com o conteúdo, de maneira que cada disciplina contribua com as outras, e torna o aprendizado mais significativo. Assim, o trabalho conjunto com outras disciplinas através de temas comuns pode melhorar o ensino, tanto da Língua Estrangeira, como das demais disciplinas, pois amplia o conhecimento e dá sentido ao aprendizado através da articulação dos saberes de diferentes áreas.

Constatada a realidade da Língua Inglesa na escola, surgiu o desejo de realizar uma proposta de ensino da Língua Estrangeira de maneira que ela não ficasse isolada das demais disciplinas do currículo escolar. Esse estudo tem como foco a interdisciplinaridade no Ensino Fundamental, mais precisamente na 5ª série, através de um projeto de leitura. Os temas transversais (propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental) propõem conexões entre a disciplina Língua Inglesa e as demais (Artes, Informática, História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Ciências).

O estudo justifica-se pela recomendação de um conceito de ensino interdisciplinar pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental. A separação estanque entre as disciplinas contrapõe-se ao conceito de interdisciplinaridade. Além disso, os Referenciais Curriculares – Lições do Rio Grande (2009), organizados e publicados pela Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, também recomendam um ensino integrado, com foco em situações de aprendizagem apoiadas pelas diversas disciplinas: “organizar situações de aprendizagem nas quais os conteúdos sejam tratados em contexto requer relacionar o conhecimento científico, por exemplo, a questões reais da vida do aluno, ou a fatos que o cercam e lhe fazem sentido”. (p. 23). A abordagem de ensino por projetos através de temas comuns possibilita que as disciplinas trabalhem em conjunto, e de maneira interdisciplinar. As OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) apresentam o letramento crítico como um objetivo a ser atingido no Ensino Médio. Por letramento crítico, o documento entende a capacidade de não apenas compreender o texto detalhadamente (leitura crítica), mas refletir, opinar e agir no mundo a partir do assunto tratado no texto. Embora o letramento crítico apareça nas Orientações para o Ensino Médio, é possível que novas práticas de leituras sejam introduzidas aos alunos ainda no Ensino Fundamental. Os Referenciais Curriculares – Lições do Rio Grande (2009, p.133), ao abordar o ensino de “línguas adicionais” (línguas estrangeiras) também recomendam que se incentive o letramento crítico na escola regular:

[...] a aula de língua adicional deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso dessa língua para refletir sobre temas relevantes ao seu contexto e ampliar a sua atuação através da compreensão da sociedade em que vive, da circulação segura por diferentes gêneros do discurso e da possibilidade de expressar o que quer dizer.

Essa dissertação é apresentada em seis capítulos: Introdução, Pressupostos Teóricos, Metodologia, Análise dos Resultados, Proposta de Ação Pedagógica Interdisciplinar e Considerações Finais, seguidas de Referências Bibliográficas e Anexos.

1.1 PERGUNTAS DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada buscando responder às seguintes perguntas:

- 1) Há, na escola de Ensino Fundamental estudada, trabalho por projetos sobre temas em comum?
 - 1.1) Em relação aos temas:
 - 1.1.1) Como os temas são escolhidos?
 - 1.1.2) Quando os temas são escolhidos?
 - 1.1.3) Quem são os participantes que atuam na escolha dos temas a serem trabalhados?
 - 1.2) Em relação ao desenvolvimento do trabalho por projetos desenvolvido na escola:
 - 1.2.1) Como o trabalho por projetos é desenvolvido?
 - 1.2.1) Quem são os participantes que desenvolvem o trabalho por projetos?
 - 1.3) Em relação à culminância do trabalho por projetos:
 - 1.3.1) O trabalho por projetos leva a alguma atividade de culminância?
 - 1.3.2) Qual(uais) é(são) a(s) atividade(s) de culminância?
 - 1.3.3) Quando acontece(m) a(s) atividade(s) de culminância?
 - 1.3.4) Quem são os participantes dessa(s) atividade(s)?
 - 1.3.5) O trabalho por projetos é avaliado?
 - 1.3.6) Como é avaliado?
 - 1.3.7) Quando é avaliado?
 - 1.3.8) Quem o avalia?

1.4) A introdução do letramento crítico no Ensino Fundamental, através da Língua Inglesa e em conjunto com as demais disciplinas, pode contribuir para o desenvolvimento de um projeto de leitura interdisciplinar?

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 TEORIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO: DO AMBIENTALISMO AO SÓCIO-CONSTRUTIVISMO

A função principal da escola é promover aprendizado, fator fundamental para o desenvolvimento humano. Porém, como se dá o desenvolvimento humano?

Dentro da Psicologia do Desenvolvimento Humano (Ribeiro, 2005), existem diversas perspectivas. Segundo os teóricos ambientalistas (Skinner e Watson), as crianças nascem como *tabulas rasas*, que aprendem por processos de imitação e reforço. Para os teóricos inatistas, tais como Chomsky, as crianças já nascem com tudo o que precisam em sua estrutura biológica para que se desenvolvam. Nada se aprende no ambiente, mas sim, a partir deste. A perspectiva evolucionista (Fodor), prevê que o desenvolvimento humano se dá no desenvolvimento das características humanas e variações individuais como produto de uma interação de mecanismos genéticos e ecológicos, envolvendo experiências únicas de cada indivíduo, ainda antes do nascimento. A linha psicanalítica (Freud, Klein, Winnicott e Erickson) procura entender o desenvolvimento humano a partir de motivações conscientes e inconscientes da criança, focando seus conflitos internos durante a infância e pelo resto da vida. Já os teóricos construtivistas, que tem Piaget como destaque, o desenvolvimento é construído a partir da interação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio. Dentro dessa corrente, há ainda a abordagem sócio-interacionista, de Vygostky, também chamada de sócio-histórica, ou sócio-cultural. Segundo essa abordagem, o desenvolvimento se dá através das trocas entre parceiros sociais e de processos de interação e mediação. A presente dissertação segue a linha teórica sócio-interacionista.

Vygostky sempre considerou o ser humano inserido na sociedade e, sendo assim, sua abordagem sempre foi orientada para os processos de desenvolvimento humano com ênfase na dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social. Sua abordagem sócio-interacionista busca caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo (Vygostky, 1996, p.22). O teórico acredita que “as características individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua interação com o indivíduo” (Vygostky, 1988, p. 56).

Desta maneira, Vygotsky coloca que a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está ligada ao fato de o ser humano viver em um meio social, sendo este a alavanca para estes dois processos. Isso quer dizer os processos caminham juntos, ainda que não em paralelo. Para Vygotsky, não é suficiente que uma criança tenha todo o aparato biológico pronto para que realize determinada tarefa. De nada adianta, se ela não participa de um ambiente social que propicie esta aprendizagem. Assim, neste modelo, a criança é reconhecida como um ser pensante, capaz de veicular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, sendo a escola um espaço e um tempo onde esse processo é vivenciado, onde o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre indivíduos.

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nasçam. (Brasil, 2006, v. 1, p. 15)

Esta interação e sua relação com o a conexão dos processos de ensino e aprendizagem são melhor compreendidos ao fazermos referência ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para Vygotsky (1996, p.35), “Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de resolver problemas com ajuda de um parceiro mais experiente.” De acordo com Pinter (2006, p.12), “Vygotsky argumenta que trabalhar na ZDP é um terreno fértil para o aprendizado porque começa com o que a criança já conhece e que cuidadosamente constrói sobre isso de acordo com as necessidades imediatas da criança em ir adiante”. Assim, percebemos que é justamente na ZDP que a aprendizagem vai ocorrer. A função do educador escolar, por exemplo, seria, então, de favorecer esta aprendizagem do indivíduo, atuando como um mediador, para que a criança, tendo habilidades parciais, desenvolva habilidades totais. Quando isso acontece, temos o processo chamado andaimento ou “*scaffolding*”, termo introduzido pela primeira vez em 1976 pelo psicólogo americano Jerome Bruner, a partir das teorias de Piaget e Vygotsky. Segundo Bruner (*apud* Pinter, 2006, p.12),

Andaimento (*scaffolding*) é essencialmente uma estratégia instrucional que assegura que a criança pode ganhar confiança e controle sobre a tarefa (por exemplo, contar as estrelas) ou partes da tarefa tão logo ela queira ou sintase capaz para tal. Ao mesmo tempo, é oferecido à ela suporte significativo imediato, quando estiver estacionada no desenvolvimento da tarefa. Durante a interação que acontece na ZDP, o adulto encoraja a criança com elogios, aponta possíveis dificuldades, e assegura que a distração seja evitada. O adulto também assegura que o aprendiz continue o que está fazendo e o motiva para que termine a tarefa. O suporte é cuidadosamente ajustado de acordo com as necessidades individuais de cada criança.

Deste modo, percebemos uma interação entre desenvolvimento e aprendizagem, que se dá da seguinte maneira: em um contexto cultural, com aparato biológico básico para interagir, o indivíduo se desenvolve por mecanismos de aprendizagem movidos por mediadores.

Durante a aprendizagem de línguas (e de outras aprendizagens), o processo de andamento ocorre através da interação entre quem tem um conhecimento mais avançado (professor ou colegas com um nível lingüístico mais desenvolvido e o aprendiz). Donato (1994, p.42) coloca: “(...) o andamento ocorre na presença de um participante mais experiente a ajuda ocorre de maneira unidirecional, do mais experiente para o menos experiente”. Uma aluna da 6ª série da EMEF, ao ser questionada pelo professor de História, que desenvolve um trabalho didático na escola através do jogo de xadrez, sobre como ela explicaria como se joga xadrez, respondeu: “quem sabe ajuda quem não sabe, não importa a idade e o tamanho, basta pensar!” Embora o trabalho desenvolvido na escola com o jogo de xadrez não faça parte da análise deste estudo, a fala da aluna foi aqui incluída como forma de ilustração do conceito vygostkiano de andamento.

A linguagem, segundo Vygostky (1988, p. 48), tem como função inicial a comunicação, a expressão e compreensão. Portanto, *a linguagem é antes de tudo, social*. E essa função comunicativa está intimamente ligada com o pensamento. A comunicação é uma espécie de função básica porque permite a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento. Ao interagir, os indivíduos trocam de papéis e de níveis de formalidade, variando a cada contexto ou até em diversos momentos. Para o teórico, essa é a primeira etapa da aquisição da linguagem (língua materna), que posteriormente passa por duas outras fases:

(I) Linguagem Egocêntrica: é a progressão da fala social para a fala interna, ou seja, o processamento de perguntas e respostas para nós mesmos – o que estaria bem próximo ao pensamento, representa a transição da função comunicativa para a função intelectual. Nesta transição surge a chamada fala egocêntrica. Trata-se da fala que a criança emite para si mesma, em voz baixa, quando está concentrada em uma atividade. Esse momento constitui uma linguagem para a pessoa mesma, e não social e interativo. Esse “falar sozinho” é essencial para organizar as idéias e planejar as ações. Na criança, esse processo ocorre por volta dos dois anos de idade, e marca o momento em que a linguagem passa a servir o intelecto. Na prática, observamos esse processo quando a criança mostra curiosidade sobre as palavras e pergunta “o que é isto?”.

II) Discurso Interior e Pensamento: o discurso interior é a fase seguinte à fala egocêntrica. É quando as palavras passam a ser pensadas e não necessariamente faladas. É um

pensamento em palavras. Já o pensamento é uma dimensão mais profunda do discurso interior, que tem como funções criar conexões e resolver problemas, o que não é necessariamente feito em palavras. É algo feito de idéias, que muitas vezes nem conseguimos verbalizar, ou demoramos um tempo para achar as palavras adequadas para expressar um pensamento. O pensamento não coincide com os significados das palavras. Vai muito além disso, pois capta as relações entre as palavras de uma forma mais complexa e completa que a gramática faz na linguagem escrita e falada. Portanto, “o pensamento não se reflete na palavra; realiza-se nela, a medida em que é a linguagem que permite a transmissão do seu pensamento para outra pessoa” (Vygotsky, 1988, p. 49).

III) *Fala privada*¹: é a fala para si mesmo, não direcionada a interlocutor algum, e que tem como principal função organizar o pensamento para resolver um determinado problema ou questão. “Para Vygostky, a fala privada eventualmente transforma-se em discurso interior, ou seja, passa a ser um uso de linguagem para regular o pensamento sem qualquer articulação externa”. (Mitchell e Myles, 2004, p. 198).

A perspectiva vygotskyana traz também os conceitos de regulação por terceiros (*other-regulation*) e auto-regulação (*self-regulation*), os quais são mecanismos metacognitivos utilizados nas tentativas de aprender a solucionar problemas. Frawley e Lantolf (1985, p. 20) explicam que enquanto crianças são incapazes de desenvolver uma determinada tarefa por elas mesmas, precisam fazer parte de uma interação social para que consigam realizá-la: “durante a interação, a metacognição das crianças é controlada por um mecanismo substituto, que tem a capacidade de desenvolver a tarefa estrategicamente. Esta função é chamada de regulação por terceiros (*other-regulation*)”. A via primária para o desenvolvimento da regulação por terceiros é através do diálogo interativo entre aprendiz e experiente. Aos poucos, as crianças passam a ter mais responsabilidade e autonomia no processo de realização da tarefa, o que caracteriza a função de auto-regulação (*self-regulation*). No entanto, Frawley e Lantolf (1985, p. 20) destacam que a auto-regulação não é um processo absoluto: “a auto-regulação é um fenômeno relativo” [...] “ela não é atingida em ponto específico de maturação ontogenética”. Ou seja, se uma criança, aos quatro anos de idade, atinge a auto-regulação para determinada tarefa, não significa que uma outra criança, de mesma idade, desenvolva a mesma função. A mudança de função de regulação por

¹ Apesar da importância da fala privada na aprendizagem, este estudo não tratará diretamente sobre esse aspecto. Sugere-se a leitura da dissertação de mestrado de Isis da Costa Pinho intitulada *A Fala Privada na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira em Tarefas Colaborativas*, defendida em 2009, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS.

terceiros para a de auto-regulação acontece, então, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), através da mediação.

Os conceitos da teoria sócio-interacionista apresentados neste capítulo têm como objetivo explicar a mediação como um passo importante para a aprendizagem em geral. No entanto, nos dados deste estudo, não serão analisados dados referentes à mediação.

2.2 TEORIA SÓCIO-INTERACIONISTA E SEGUNDA LÍNGUA / LÍNGUA ESTRANGEIRA

A teoria sócio-interacionista, baseada nos postulados de Vygotsky, propõe fundamentos para a aprendizagem de segunda língua e de língua estrangeira.

O estudo de Donato (2000), a partir da observação de aulas de ensino de línguas estrangeiras, conclui que a teoria sócio-interacionista contribui para este contexto através de três temas:

- a) o conceito de *aprendizagem* de língua como um *processo mediado por recursos semióticos* que são apropriados através da aula, ou seja: o processo de aprendizagem é atribuído à participação em atividades socialmente mediadas, seja através de materiais impressos, do ambiente físico, de gestos (dos alunos ou da professora), ou do próprio discurso de sala de aula;
- b) o papel da *instrução* na *aprendizagem*: durante a instrução, a consciência sobre estruturas e funções da língua é desenvolvida através do seu uso social.
- c) o aluno como um agente: os alunos trazem para as interações em sala de aula suas próprias histórias, repletas de valores, crenças, responsabilidades e obrigações. Isso leva à re-interpretação e à transformação do próprio aprendizado.

A fala privada é um fator que auxilia o aprendizado de uma língua estrangeira, pois, ao organizar o pensamento, atua como mediadora para alcançar andamento.

O estudo de Ohta (2001, p. 39) identifica três tipos principais de fala privada em segunda língua:

- a) *repetição*: é o tipo mais comum, através do qual os aprendizes repetem privadamente falas do professor ou de outros alunos. Esta prática é comum quando algum novo item lexical é apresentado ou quando o foco da aula é (são) alguma(s) estrutura(s) frasal(is);

- b) *resposta vicarial* (resposta no lugar de outro interlocutor): acontece quando os alunos respondem privadamente uma pergunta do professor, bem como corrigem ou completam a fala de alguém.;
- c) *manipulação*: acontece quando os alunos constroem as suas próprias falas em segunda língua (ou em língua estrangeira), manipulando a estrutura da frase, construindo ou separando palavras, e tomando parte em jogos de pronúncia.

A resposta vicarial e a manipulação podem ocorrer não somente para processar novas informações estruturais da língua, mas também para negociar/compreender sentidos e organizar o pensamento.

2.3 A LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL – 3º E 4º CICLOS (5ª A 8ª SÉRIE)

O ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Caxias do Sul inicia na 5ª série. Os alunos desta série têm entre 11 e 13 anos. Para a maioria deles, as aulas de Inglês na escola proporcionam o primeiro contato sistemático com a língua.

A autora Lynne Cameron (2001, p.20) propõe que durante as aulas de língua estrangeira para crianças haja diversas e constantes situações que possibilitem o aprendizado. Para a autora, “parte da habilidade de ensinar é identificar as oportunidades particulares de uma tarefa ou atividade, e então transformá-las em experiências de aprendizagem para as crianças”. Cameron sugere que as aulas de EFL (*English as Foreign Language*) sejam baseadas em uma abordagem centrada na aprendizagem (*learning-centered approach*). Weimer (2002) descreve as principais características da abordagem centrada na aprendizagem. Em relação às funções dos conteúdos nesta abordagem, o autor destaca a relevância da auto-avaliação do aluno: “As funções dos conteúdos no ensino centrado na aprendizagem inclui construir uma forte base de conhecimento e desenvolver competências de aprendizagem e de auto-avaliação do aprendiz”. A relação de papéis professor-aluno são explicitadas da seguinte maneira:

O papel do professor deveria focar no aprendizado do aluno. Os papéis são mais facilitadores do que prescritivos. A responsabilidade do aprendizado passa do professor para os alunos. Os alunos assumem responsabilidade pelos seus próprios aprendizados. Junto com os alunos, o professor cria ambientes de aprendizagem que os motivam a aceitarem a responsabilidade de aprender.

Quanto à avaliação do aluno, Weimer ressalta a importância de esta seja feita não apenas quantitativamente, mas também qualitativamente, através de *feedbacks* construtivos:

Os processos e objetivos da avaliação passam de apenas notas registradas para um *feedback* construtivo que ajuda no aperfeiçoamento. O ensino centrado na aprendizagem utiliza a avaliação como parte do processo de aprendizagem. O equilíbrio de poder muda. Assim, o professor compartilha as mesmas decisões sobre o curso com os alunos. Desta maneira, professor e alunos colaboram nas diretrizes e procedimentos do curso. O ensino com foco na aprendizagem apresenta um equilíbrio apropriado de poder entre professor e alunos por dar aos alunos algum controle sobre as decisões: a programação, incluindo prazos, métodos de aprendizagem, e métodos de avaliação, mas não o conteúdo do curso.

Crianças, em especial, necessitam de um grande esforço para entender o sentido do que os professores lhes pedem para que façam, assim como os objetivos das tarefas, por exemplo. Isso baseia-se em necessidades específicas (*demands*) dos alunos para que as informações lhes façam sentido. De acordo com Cameron (2001, p. 24), estas podem ser divididas em dois grandes grupos:

- 1) Necessidades cognitivas: relacionadas a conceitos e à compreensão do mundo e de outras pessoas;
- 2) Necessidades lingüísticas: relacionadas ao uso da língua estrangeira, assim como o da língua materna para fazer conexões com a língua-alvo.

Os alunos podem, ainda, apresentar outros tipos de necessidades específicas, tais como:

- Necessidades interacionais: ligadas à necessidade de interação entre os indivíduos, quando trabalham em grupos ou pares (ouvir, prestar atenção, usar determinada estrutura frasal, trocar informações);
- Necessidades metalingüísticas: os alunos devem entender ou usar a língua-alvo para falar sobre a língua;
- Necessidades de envolvimento: os alunos precisam se sentir motivados e envolvidos com a tarefa solicitada até a sua completa realização;
- Necessidades físicas: relacionadas ao uso de habilidades motoras, como manter-se sentado por determinado tempo, manipular materiais, gesticular, etc.;
- Necessidades afetivas: as crianças necessitam de apego afetivo às pessoas e ao mundo que as cercam.

2.4 TRABALHO POR PROJETOS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Terceiro e Quarto Ciclos sugerem o trabalho por projetos como uma maneira de integrar as disciplinas através dos Temas Transversais:

A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento. Esse tipo de organização permite que se dê relevância às questões dos Temas Transversais, pois os projetos podem se desenvolver em torno deles e serem direcionados para metas objetivas, com a produção de algo que sirva como instrumento de intervenção nas situações reais (como um jornal, por exemplo). Professores e alunos compartilham os objetivos do trabalho e os conteúdos são organizados em torno de uma ou mais questões. Uma vez definido o aspecto específico de um tema, os alunos têm a possibilidade de usar o que já sabem sobre o assunto; buscar novas informações e utilizar os conhecimentos e os recursos oferecidos pelas diversas áreas para dar um sentido amplo à questão. (Brasil, 1998, v. 10.1, p.41).

Ao encontro disso, a abordagem de ensino por projetos (*Project Approach*) baseia-se na investigação sobre um determinado tópico que desperte o interesse dos alunos, que pode ser feita por um grupo de alunos ou pela turma inteira. Ann-Marie CLARK (2006), da Appalachian State University, dos Estados Unidos, faz uma breve retomada sobre a abordagem por projetos (*Project Approach*), sistematizada por KATZ e CHARD (1998). A abordagem tem como base parte do trabalho desenvolvido por pelo educador e filósofo americano John Dewey (1859-1952), o qual defendia a idéia de que a educação acontece através da reconstrução das experiências do indivíduo. Dewey, juntamente com sua esposa e outros professores, desenvolveu a abordagem ao longo de um período de sete anos (1896 a 1903), em sua escola-laboratório na Universidade de Chicago. Dewey desafiou a visão acadêmica vigente naquele tempo, afirmando que o “conhecimento era uma noção fixa da verdade, à espera de ser descoberta” (Clark, 2006, p. 01). Até então, o conhecimento era visto como uma ‘posse’, e estava restrito à sala de aula, a qual era uma prática necessária e atrelada à posição social. Para Dewey (1910 *apud* Clark, 2006, p. 01), “o conhecimento não é absoluto, imutável e eterno, mas relativo à interação dos seres humanos com o seu mundo, a partir do qual problemas lhes dão origem à apresentação de soluções”. Anos mais tarde, juntamente com o seu colega William Kilpatrick, da Universidade de Columbia, popularizou a abordagem conhecida como Método de Projetos (*Project Method*). No entanto, é importante ressaltar que a visão de conhecimento de Dewey não se alinha à visão de conhecimento de Vygostky. O primeiro vê a experiência como algo individual, enquanto que o segundo vê a experiência em nível coletivo.

Katz e Chard (1998) referem-se a esta prática como “Abordagem de Ensino por Projetos” (*Project Approach*) ao invés de “método” ou “modelo”, para indicar que este é um elemento importante do currículo escolar da Educação Infantil, assim como do Ensino Fundamental e Médio. As autoras também baseiam-se nas idéias de Dewey , e definem o objetivo da Abordagem de Ensino por Projetos como “uma maneira de trabalhar com crianças de modo que elas possam aprofundar o conhecimento sobre o mundo em que vivem” (p. 209).

O foco de um projeto é reunir esforços para responder a questionamentos relacionados ao tópico escolhido pelos alunos, pelo professor, ou em conjunto (professor e alunos). No entanto, o objetivo de um projeto deve ser aprender mais sobre o assunto escolhido, e não apenas responder corretamente às perguntas. O trabalho por projetos é uma sistemática que permite integrar diversas disciplinas a partir de um tema em comum, ou seja, através dele é possível trabalhar a interdisciplinaridade.

O trabalho por projetos pode ser muito bem-sucedido em grupos de alunos com diferentes habilidades e advindas de diferentes contextos, pois os tópicos podem ser escolhidos de acordo com o ambiente imediato da criança. O senso de comunidade é mais fácil de ser desenvolvido quando todos se sentem confiantes para discutir sobre determinado tópico para um projeto. (KATZ e CHARD, 1998).

Katz (2000, p. 01), aborda dois tipos de metodologias, usualmente utilizadas no ensino infantil (e que podem ser utilizadas no Ensino Fundamental): a instrução sistemática e o trabalho por projetos, assim diferenciadas. A instrução sistemática:

- ajuda os alunos a *adquirirem* habilidades;
- aponta *deficiências* no aprendizado das crianças;
- incentiva a *motivação extrínseca*;²
- permite que o professor dirija o trabalho dos alunos, a partir da sua experiência, e que determine a tarefa que cada um irá realizar.

Por outro lado, o trabalho por projetos:

- dá oportunidade aos alunos de *aplicarem* habilidades;
- aponta as *proficiências* (conhecimentos já desenvolvidos) dos alunos;
- incentiva a *motivação intrínseca*³;

² Por motivação extrínseca, entende-se a motivação provocada “por recompensas externas ao indivíduo, por exemplo: prêmios, dinheiro, notas e alguns tipos de feedback positivo”. (Brown, 1994 e Deci, 1975 apud Oss, 2006, p. 251).

³ Por motivação intrínseca, entende-se a motivação disparada “por recompensas internas: sentimentos de competência e autodeterminação”. (Brown, 1994 e Deci, 1975 apud Oss, 2006, p. 251).

- encoraja os alunos a decidirem o que trabalhar, e aceita-as como indivíduos experientes em relação às suas necessidades.

Nota-se, então, que o trabalho por projetos compreende uma abordagem mais interativa, através da qual a criança participa integralmente, e a sua autonomia de decisão, de gerenciamento das tarefas, e o espírito de equipe são incentivados. No entanto, destaca a autora, “ambas as abordagens (sistemáticas e por projetos) têm um papel importante no currículo” (Katz, 2000, p. 01). Ou seja, o currículo escolar não deve utilizar apenas uma das abordagens, mas sim avaliar qual delas seria a mais adequada e em que contextos. Além disso, segundo a autora, nada o impede de trabalhar com as duas sistemáticas, de maneira a se complementarem mutuamente.

Em relação ao assunto trabalhado em projetos, Katz (2000, p.01) faz uma distinção entre dois conceitos-chave na abordagem de ensino por projetos: temas e unidades. Em relação a temas, define:

Um tema é geralmente um conceito amplo ou tópico como “estações do ano” ou “animais”. Os professores reúnem livros, fotografias, e outros materiais relacionados ao tema, através dos quais as crianças se dão conta ou ampliam o conhecimento. Entretanto, em trabalhos por temas, as crianças raramente se envolvem em desenvolver questionamentos para serem respondidos e ou tomam iniciativa para uma investigação. De qualquer forma, temas podem dar origem a bons sub-tópicos para um trabalho por projetos.

Já quanto ao trabalho por unidades de ensino:

Unidades geralmente consistem em lições pré-planejadas e atividades sobre um tópico particular que o professor considera importante que a criança saiba um pouco mais. Quando fornece informações em unidades, o professor tipicamente tem um plano claro sobre quais conceitos e conhecimentos a criança deve aprender. Assim como o trabalho por temas, as crianças geralmente tem um papel reduzido em desenvolver perguntas para que sejam respondidas através dos procedimentos.

O tema do projeto deve ser cuidadosamente escolhido, de maneira que envolva tanto a participação do professor, quanto dos alunos. Quando os alunos passam a conhecer-se uns aos outros, passam a apreciar melhor o fato de que os outros têm experiências e interesses diferentes dos seus próprios. Em função disso, Katz e Chard (1998, p.1) sugerem uma distinção ampla entre as possíveis escolhas que embasarão o tópico pra um projeto: a bagagem cultural e a bagagem hereditária dos alunos. “A bagagem cultural do aluno refere-se à suas experiências do dia-a-dia e ao seu ambiente. A bagagem hereditária refere-se às origens históricas e ancestrais da sua família”. No caso de crianças pequenas, as autoras sugerem que o tópico trabalhado em um projeto esteja relacionado com a bagagem cultural, ao invés da

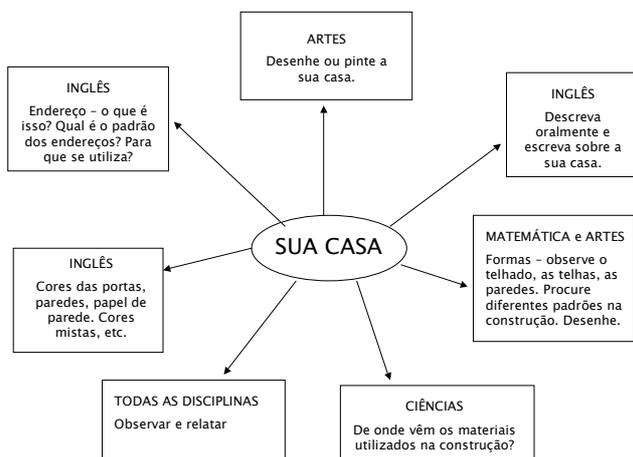
bagagem hereditária, apesar de que esta última deva também ser incluída em outros aspectos do currículo escolar, ao longo do seu desenvolvimento. A sugestão de temas relacionados à bagagem cultural das crianças nos primeiros anos de escolaridade justifica-se pela noção de identidade, que é importante de ser trabalhada. Assim, segundo as autoras, pode-se trabalhar tópicos como:

- as características de um grupo particular de crianças;
- o contexto geográfico da escola;
- a comunidade escolar.

Já no caso de crianças maiores, estes temas podem ser explorados de maneira mais ampla, relacionados às características de povos e a sua relação com a própria bagagem hereditária dos alunos (descendência), o contexto geográfico local, regional e mundial e a pluralidade cultural e lingüística, etc. Isto vai ao encontro dos Temas Transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira (Brasil, 1998, v. 9, p. 9): “ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo”.

Jane Moon (2000) sugere que o trabalho por projetos seja organizado a partir de tópicos que possam relacionar-se com outras disciplinas do currículo escolar, de maneira significativa. Para a autora, o trabalho por projetos deve contemplar habilidades de comunicação, investigação e colaboração. A Figura 1 mostra um exemplo de como envolver diversas disciplinas através de um tópico para um projeto:

Figura 1: Exemplo de organização de um tópico para projeto



Fonte: Adaptado de MOON, J. (2000, p.118)

A figura 1 mostra o tópic “Sua casa” como tema central do projeto, que é abordado nas diversas disciplinas (Matemática, Artes, Ciências e Inglês) através de atividades específicas para cada disciplina. Por exemplo, dentro da disciplina Língua Inglesa (como língua estrangeira), as crianças falam sobre os seus endereços e descrevem oralmente como são suas casas (no caso de crianças pequenas) ou através da escrita (no caso de crianças maiores, já alfabetizadas). As cores e formas da casa podem ser trabalhadas em conjunto através das aulas de Língua Inglesa e de Artes. Os materiais utilizados na construção da casa podem ser estudados através das aulas de Ciências. Um sub-tópico que pode ser trabalhado por todas as disciplinas é a percepção de cada aluno sobre o que se vê através da janela (de suas casas ou até da própria sala de aula). Esse exemplo mostrado pela figura é voltado para crianças pequenas, e mostra como as diferentes disciplinas interagem dentro do mesmo tema. Ele pode ser adaptado para crianças de 5ª série, através de um tema diferente, que envolva as diferentes disciplinas da mesma forma.

2.4.1 FASES DE UM PROJETO

Katz (2002, p.02) sugere que o projeto a ser trabalhado na Educação Infantil se desenvolva através de três principais fases:

- **Fase 1- Iniciação:** nesta fase, alunos e professor discutem, refletem e refinam o tema a ser estudado. O tópico pode ser proposto tanto pelos alunos, como pelo professor, porém todos são convidados a negociar o tema a ser aprofundado. As autoras destacam critérios que devem ser levados em conta na escolha: a) pelo menos algumas crianças da turma devem ter um maior domínio sobre o tema, de modo que possam levantar questionamentos relevantes sobre ele; b) considerando as habilidades de letramento e numéricas básicas, o tema deve contemplar áreas como ciências, estudos sociais, linguagem e artes; c) o tópico escolhido deve ser rico o bastante para ser explorado pelas demais disciplinas; d) o tópico deve incentivar a investigação dentro e fora da escola. Uma vez que o tópico esteja selecionado, o professor geralmente faz um diagrama estilo “*brainstorming*”, ajudado pelos alunos, incluindo outros subtópicos relacionados ao escolhido. Além disso, o professor, juntamente com os alunos, propõe questões para serem respondidas através da investigação.
- **Fase 2: Campo de trabalho:** consiste no direcionamento da investigação. Frequentemente envolve saídas de campo para investigar lugares, objetos ou eventos. Na fase 2,

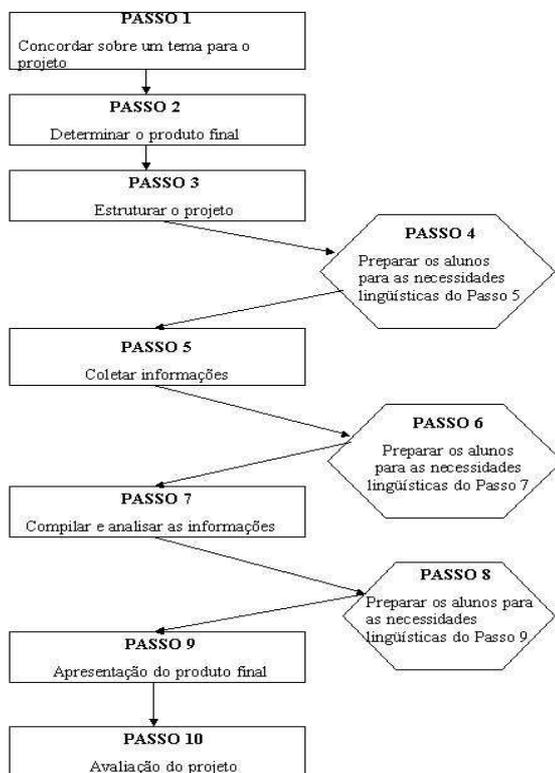
considerada a principal do projeto, as crianças investigam, fazem desenhos sobre as observações, constroem modelos, observam de perto e registram informações encontradas, exploram, deduzem, discutem e dramatizam seus novos conhecimentos e compreensões.

- **Fase 3: Eventos de produção:** incluem a preparação e apresentação dos resultados em forma de cartazes ou produções artísticas, de dramatizações, de discussões ou de um fechamento guiado pelo professor sobre o novo conhecimento co-construído.

Essas três fases previstas por Katz (2000) podem ser utilizadas também no Ensino Fundamental.

Um outro modelo de desenvolvimento de projetos em sala de aula é proposto por Fredericka L. Stoller (2002, p. 112). A autora sugere um planejamento mais detalhado para o trabalho por projetos, conforme propõe a Figura 2:

Figura 2: Desenvolvendo projetos em uma aula de língua



Fonte: Stoller (2002, p. 112)

O Passo 1 constitui o primeiro estágio do projeto: o estabelecimento do tema a ser estudado por alunos e professor. O Passo 2 define qual será o produto do projeto: pode ser um

relatório escrito, uma carta, um pôster ou mural, um debate, uma apresentação oral, um panfleto, um jornal ou até um vídeo. O Passo 3 constitui a estruturação do corpo do projeto, ou seja, a turma reflete sobre as informações necessárias para o projeto; como as informações serão obtidas; como as informações coletadas serão compiladas e analisadas; qual será o papel de cada aluno ao longo do projeto e o tempo de execução do projeto. No Passo 4, o professor prepara os alunos em relação às necessidades lingüísticas do passo seguinte. Isto significa que se os alunos coletarem informações através de entrevistas, por exemplo, o professor os ajudará a elaborarem perguntas; se os alunos coletarem informações a partir de textos na biblioteca, o professor trabalhará com eles estratégias de leitura, como *scanning* e *skimming*. No Passo 5, os alunos efetivamente coletam as informações. Através do Passo 6 o professor discutirá e orientará os alunos em relação a como categorizar, organizar e analisar as informações coletadas, o que acontecerá no Passo 7. O Passo 8 caracteriza-se pela preparação dos alunos para a apresentação do produto final. Isto pode incluir o aperfeiçoamento de habilidades de apresentação oral, organização de idéias, editar e revisar o material de exposição, etc. O Passo 9 ocorre com a apresentação do produto final do projeto e o Passo 10 com a avaliação conjunta do projeto em si (alunos e professores).

Este modelo de desenvolvimento de projetos de STOLLER (2002) se alinha ao de GANDIN (2006) e GANDIN e CRUZ (1995). Segundo os autores, a metodologia de projetos prevê as seguintes etapas:

I) Incentivo (sensibilização): num primeiro momento, é revelado o interesse e/ou a necessidade do grupo de trabalho. Estes podem surgir naturalmente ou após um *incentivo* dado pela professora ou por algum/ns colega/s. O incentivo pode ser um passeio exploratório, a leitura de um livro, uma vivência de sala de aula, uma dúvida da turma, um filme assistido ou alguma sugestão e/ou questionamento surgido em projetos anteriores;

II) Formulação do propósito (objetivo): o grupo formula o propósito do projeto que é discutido por todos e, então, definido. O propósito é na verdade o *objetivo* do projeto. O objetivo é um conjunto: ação concreta + finalidade (o que queremos e para quê queremos). Nesta fase é necessário deixar clara a relevância do estudo e porque tal questão precisa ser estudada;

III) Elaboração cooperativa do plano: depois de definido, oralmente, o propósito do projeto, o grupo inicia a elaboração do plano, conversando sobre estas questões:

1. *O que queremos / iremos fazer?*
2. *Para que queremos / iremos fazê-lo?*
3. *Como iremos fazê-lo?*

O registro dessas respostas dá origem ao *plano cooperativo*. As respostas da 1ª e 2ª questões definem o que chamamos propósito (objetivo) do projeto, que já havia sido formulado, oralmente, na discussão do grupo. A resposta da 3ª questão nos aponta para os modos como realizaremos o projeto: que tarefas / atividades precisamos assumir e fazer para a concretização do propósito que elaboramos. Na etapa de elaboração do plano cooperativo há o confronto de idéias, os esclarecimentos de dúvidas e a apresentação de sugestões, acolhendo e respeitando as opiniões de todos, assumindo e defendendo a posição do grupo;

IV) Desenvolvimento: é a execução do que nos propusemos. As crianças vão realizando as tarefas propostas pelo grupo e pelo/a professor/a. As dificuldades são discutidas e redimensionadas, se necessário. Cada criança assume tarefas e estudos necessários para atingir o propósito. Neste sentido, as crianças interagem umas com as outras, com o professor/a e com a realidade que as cerca, procurando informações, discutindo-as e partilhando-as;

V) Culminância: é a apresentação do que foi preparado durante o estudo, a divulgação/socialização das conclusões ou o aproveitamento do que se construiu, dependendo do que foi definido no plano cooperativo;

VI) Avaliação: nessa etapa, retoma-se o plano cooperativo para verificar avanços, o que foi conseguido, que tarefas foram feitas, que tarefas realmente ajudaram a atingir o propósito. Que dificuldades enfrentamos e em que contribuímos na criação de uma nova realidade. Há ainda uma auto-avaliação e avaliação de cada membro do grupo de trabalho e sua participação em todos os momentos do projeto realizado. No final, há também uma avaliação individual de conteúdo, isto é, o que cada um aprendeu com a realização deste projeto.

Os modelos de projeto de Katz (2000), Stoller (2002), Gandin (2006) e Moon (2000) têm em comum os seguintes aspectos:

- a) participação dos alunos na escolha do tema a ser estudado;
- b) investigação do tema;
- c) culminância do projeto (produto final);
- d) avaliação do projeto.

Neste estudo, optou-se por elaborar uma proposta de ação pedagógica interdisciplinar para a 5ª série da EMEF, com base no modelo de projeto de Stoller (2002). A escolha é justificada pelo fato de que este modelo apresenta passos mais detalhados para realização de um projeto, se comparado aos demais modelos acima citados.

2.5 INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

A idéia de disciplinas trabalharem de maneira integrada deu origem a diferentes conceitos: pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Segundo Niscolescu (1999, p.02) “a pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo”. Assim, o objeto de pesquisa será enriquecido pelo cruzamento do conhecimento de várias disciplinas.

Severino (2003, p. 41) conceitua a interdisciplinaridade, no âmbito escolar, como “um saber teórico, que precisa ser construído quando se trata de um saber prático. Rompidas as barreiras entre as disciplinas, mediações do saber, [...] impõe-se considerar que a interdisciplinaridade é condição também de prática social”. Ou seja, a interdisciplinaridade acontece quando mais de uma área atuam em conjunto, partindo do específico para o todo.

Retomando a fala de Nicolescu (1999, p. 02), sobre transdisciplinaridade, o autor coloca que “como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.

Já Edgar Morin, um dos autores da Carta de Transdisciplinaridade (1994), prefere o conceito de transdisciplinaridade ao de interdisciplinaridade, pois considera que esta última seria uma forma “disfarçada” de controle sobre as disciplinas.

Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não se comunicam com as outras. Os fenômenos estão cada vez mais fragmentados e não se consegue conceber a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: ‘façamos interdisciplinaridade’. Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas quanto a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer a sua soberania territorial, e, à custa de magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de desmoronar. Portanto, é preciso ir além, e aqui aparece o termo ‘transdisciplinaridade’.” (1996, p. 135)

A origem da transdisciplinaridade está marcada pelos limites do conhecimento e dos métodos científicos. Como seria possível justificar e explicar as mudanças da sociedade, considerando que homens e mulheres são seres sociais? Observa-se, na escola e na sociedade, uma contradição de objetivos. Em relação a esta oposição, retoma-se a fala de Kleiman e Moraes (2002, p.13 e 14):

Difunde-se um conhecimento fragmentado, e exige-se um indivíduo por inteiro. Procura-se fazer com que o aluno memorize o máximo de teoria possível, e cobra-se dele, no mercado de trabalho, a formação prática necessária a uma boa

atuação na empresa. Deixa-se o aluno fora do processo, alienado, e exige-se um cidadão crítico, participativo, inserido no contexto.

Gandin e Cruz (1995, p. 34) concordam com essa idéia ao ressaltar que “a estruturação conteudista [do currículo escolar] não questiona se determinado conteúdo é necessário ou não, se ajuda ou não no crescimento do aluno e na construção da sociedade”.

Desta maneira, surgiu a necessidade de estudos transdisciplinares em razão da limitação da compartimentalização do conhecimento. A transdisciplinaridade permite que aluno aprenda sob diversas óticas. Nicolescu, Freitas e Morin, ao redigirem a “Carta de Transdisciplinaridade” (1994, p. 2), apresentada no Primeiro Congresso de Transdisciplinaridade em Portugal, no mesmo ano, abordam, no Artigo 3 da Carta, como o trabalho transdisciplinar se caracteriza:

Artigo 3: A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Já no Artigo 4, os autores destacam com se dá a base da transdisciplinaridade:

Artigo 4: O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das aceções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta por um novo olhar, sobre a relatividade das noções de *definição* e *objetividade*. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o absolutismo da objetividade comportando a exclusão do sujeito levam ao empobrecimento.

A transdisciplinaridade (termo introduzido originalmente por Piaget em 1970, durante o I Seminário de Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade, em Nice, Itália) em aulas de EFL (*English as Foreign Language*) proporciona um aprendizado significativo, pois o ensino de Língua Inglesa não é visto com um momento segmentado, e sim, complementar a outras áreas do conhecimento. Santos (2006) explica que

a ciência especializada não explica a vida. Esta só adquire sentido ao ser contextualizada através de todos os saberes acumulados, reconhecendo o direito de cada ser humano, qualquer que seja sua verdade, religião, sexo, cultura e raça de existir e habitar este planeta, convivendo e contribuindo, respeitando e sendo respeitado pelas diferenças individuais e grupais.

A transdisciplinaridade também é abordada por Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott e Trow, na obra *The New Production of Knowledge*, publicada em 1994, e retomada por Moita Lopes (2004). Ao referir-se ao termo na obra acima citada, Moita Lopes afirma que

os seis autores tentam descrever uma forma de produção de conhecimento que está emergindo, isto é, transdisciplinar, e que co-existe lado a lado com a forma

tradicional, isto é, a forma disciplinar. A forma emergente chamam de Modo 2 em oposição à forma tradicional que denominam de Modo 1. (p. 118)

O Modo 2 de produção de conhecimento é caracterizado por cinco pontos principais, segundo os autores:

- a) *tipo de conhecimento produzido e contexto de produção*: conhecimento centrado na resolução de um problema de um contexto de aplicação específico, ou seja, tem uma orientação para uma prática social ou para a ação;
- b) *modo de produção do conhecimento*: o conhecimento transdisciplinar é gerado no contexto de aplicação e não desenvolvido primeiramente e depois aplicado ao contexto por um grupo diferente de agentes sociais;
- c) *organização do conhecimento*: utiliza-se uma organização diversificada e heterogênea no que se refere aos tipos de habilidades e experiências que os participantes possuem, opondo-se, portanto, a um tipo de organização em que só o pesquisador era visto como tendo conhecimento privilegiado. Assim, os grupos se formam e se dissolvem na dependência de problemas novos, ou seja, são menos institucionalizados e não necessariamente envolvem só pesquisadores;
- d) *responsabilidade social e reflexão*: a preocupação da sociedade com os benefícios sociais dos investimentos da pesquisa em várias áreas é cada vez maior. Assim, a inclusão em grupos de pesquisa de participantes de especialidades variadas e atores sociais no contexto de aplicação, que possam ajudar a compreender a questão sendo estudada, possibilita retorno mais imediato da pesquisa para a prática social;
- e) *mecanismos de controle de qualidade do que é produzido*: no modo tradicional de investigação (Modo 1), o controle de qualidade é exercido pelos pares que avaliam trabalhos submetidos a revistas científicas, trabalhos apresentados em congressos, solicitação de auxílio para desenvolvimento de projetos de pesquisa, etc. Os critérios, os tópicos e os métodos adequados de investigação são determinados, portanto, pelos chamados vigias da disciplina. No Modo 2, acrescentam-se critérios outros determinados pelo contexto de aplicação que envolve uma variedade de interesses sociais, econômicos e políticos, em que eficiência e utilidade são centrais. Desta forma, os resultados são necessariamente comunicados àqueles engajados na própria produção de conhecimento ou àqueles envolvidos em outros problemas sob investigação. Os resultados não são só divulgados em congressos e publicações científicas. O controle de qualidade é

multidimensional, ou seja, é exercido através de um processo social mais amplo, que está além da comunidade científica. Isso resulta em um modo de produção de conhecimento com maior responsabilidade social e reflexão.

Ivani Fazenda (1993, p. 31) coloca que “o nível transdisciplinar seria o mais alto das relações iniciadas nos níveis multi, pluri e interdisciplinares”. No entanto, argumenta que se trata de “uma utopia”, pois ao seu ver apresenta uma “incoerência básica: a própria idéia de uma transcendência pressupõe uma instância científica que imponha a sua autoridade às demais. E assim esse caráter impositivo da transdisciplinaridade negaria a possibilidade do diálogo, condição *sine qua non* para o exercício efetivo da interdisciplinaridade”.

Para Kleiman e Moraes (2002, p. 22),

Transversalidade e interdisciplinaridade são conceitos inseparáveis, pois alimentam-se, mutuamente. A interdisciplinaridade questiona a fragmentação e a linearidade do conhecimento; a transversalidade questiona a alienação e o individualismo do conhecimento. Ambas podem ser postas em prática através do trabalho coletivo.

No contexto de ensino escolar, a interdisciplinaridade e o trabalho conjunto entre professores de diversas disciplinas pode ser considerado o passo inicial para se chegar à transdisciplinaridade. Fazenda (2003, p. 12) retoma: “a exigência interdisciplinar que a educação indica reveste-se, sobretudo, de aspectos pluridisciplinares e transdisciplinares que permitirão novas formas de cooperação, principalmente no sentido de uma policompetência”. Severino (2003, p. 41) chama a atenção para o efeito multiplicador da interdisciplinaridade como ação pedagógica: “a educação, em todas as suas dimensões, torna mais patente a necessidade da postura interdisciplinar, tanto como objeto de conhecimento e de pesquisa quanto como espaço e mediação de intervenção sócio-cultural”.

As práticas de ensino interdisciplinar partem, obrigatoriamente, de um planejamento prévio e coletivo entre professores de distintas disciplinas. Klein (2003, p.120) enfatiza que “na prática real, existe mais planejamento em equipe do que ensino em equipe”. Ou seja, para que o trabalho didático fique bem articulado, ele deve ser bem planejado pelos pares, de forma que a integração das disciplinas faça sentido. Justamente em relação a esse ponto, a autora diz que

“a prova de fogo” da instrução interdisciplinar é a integração, [...] pois do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer um equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar, profissional e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador.

O trabalho efetivo interdisciplinar é desafiador, pois depende de inúmeros fatores, como foi citado anteriormente. Fazenda (1993, p. 33) acrescenta que “o trabalho interdisciplinar se viabiliza quando há eliminação de barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-lo, tais como”:

- obstáculos epistemológicos e institucionais – a interdisciplinaridade torna-se possível quando se respeita a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor; nesse sentido, a eliminação das barreiras entre as disciplinas exigiria a quebra da rigidez das estruturas institucionais, que, de certa forma, reforçam o capitalismo epistemológico das diferentes ciências;
- obstáculos psicossociológicos e culturais – o desconhecimento do real significado do projeto interdisciplinar, a falta de formação específica, a acomodação à situação estabelecida e o medo de perder o prestígio pessoal impedem a montagem de uma equipe especializada que parta em busca de uma linguagem comum;
- obstáculos metodológicos – a instauração de uma metodologia interdisciplinar postularia um questionamento das formas de desenvolvimento do conteúdo das disciplinas, em função do tipo de indivíduo que se pretende formar, bem como uma postura uma com respeito à reflexão de todos os elementos indicados;
- obstáculos quanto à formação – na interdisciplinaridade, passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria a uma relação dialógica em que a posição é de construção do conhecimento. É necessário que ao lado de uma formação teórica se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar;
- obstáculos materiais – para a efetivação da interdisciplinaridade, é primordial um planejamento de espaço e tempo, bem como uma previsão orçamentária adequada.

O trabalho interdisciplinar exige esforço e engajamento da equipe de professores. Segundo os Referenciais Curriculares – Lições do Rio Grande (2009, p.24), “a interdisciplinaridade ocorre naturalmente se houver sensibilidade para um contexto, mas sua prática e sistematização demandam trabalho didático de um ou mais professores”.

Nesse estudo, será utilizada a concepção de interdisciplinaridade como um aspecto mais concreto que pode levar à transdisciplinaridade, através de uma proposta de intervenção coletiva e interdisciplinar para a 5ª série, nas quais as diferentes disciplinas deverão interagir, conectadas por um tema em comum.

2.6 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997, v.1) para o Ensino Fundamental, recomendam a inclusão de um conjunto de temas sociais no currículo escolar, de forma que ele se torne articulado. Kleiman e Moraes (2002, p.15) complementam que “os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem contrapor a fragmentação e a linearidade do currículo à interdisciplinaridade, fazer face à alienação com transversalidade, e neutralizar o excessivo individualismo com o trabalho coletivo.” Os temas sociais receberam o título de *Temas Transversais*, tendo como temas propostos: *Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual*. Em relação à construção de conhecimento, os PCNs consideram que:

Os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimento sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo; por isso é importante que a escola as considere e as integre ao trabalho. (p. 36).

Quanto às diferenças de contexto dos alunos e suas influências na aprendizagem escolar, o documento complementa que:

Porém, algumas vezes, essa mesma influência pode apresentar obstáculos à aprendizagem escolar, ao indicar uma direção diferente, ou mesmo oposta, daquela presente no encaminhamento escolar. É necessário que a escola considere tais direções e forneça uma interpretação dessas diferenças, para que a intervenção pedagógica favoreça a ultrapassagem desses obstáculos num processo articulado de interação e integração. Se o projeto educacional exige ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, este precisa se preocupar em preservar o desejo de conhecer e de saber com que todas as crianças chegam à escola. Precisa manter a boa qualidade do vínculo com o conhecimento e não destruí-lo pelo fracasso reiterado. Mas garantir experiências de sucesso não significa omitir ou disfarçar o fracasso; ao contrário, significa conseguir realizar a tarefa a que se propôs. Relaciona-se, portanto, com propostas e intervenções pedagógicas adequadas. (p. 36).

A perspectiva interdisciplinar de ensino, de acordo com os PCNs para o Ensino Fundamental, traz temas sociais (temas transversais) como elementos integradores da proposta educacional. Assim, os temas transversais

não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. (Brasil, 1997, v. 1, p. 42)

Os PCNs sugerem que os temas transversais sejam trabalhados e adaptados também à realidade local dos alunos. Paulo Freire propõe o conceito de *temas geradores*, uma vez que “qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas”. (1997, p.93). O autor vai ao encontro à proposta dos PCNs, ao salientar que os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, partindo do mais geral para o mais particular. Ou seja, retoma a idéia de iniciar o trabalho pedagógico a partir de um tema amplo, seguindo em direção à realidade dos alunos e da comunidade.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006, v. 1, p. 91) também abordam a questão da educação não-compartimentada, destacando o ensino das línguas estrangeiras:

Quando falamos sobre o aspecto educacional do ensino de Línguas Estrangeiras, referimo-nos, por exemplo, à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o. Esse é, aliás, um valor social a ser desenvolvido nas várias disciplinas escolares e não apenas no estudo das Línguas Estrangeiras.

As OCEM destacam também a tendência atual dos programas pedagógicos em basearem a sua proposta na interdisciplinaridade, na transdisciplinaridade e na transversalidade:

O intuito delas é promover a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas – em vez de ensinar as matérias escolares de maneira isolada, ou seja, voltadas para si mesmas – e as disciplinas escolares, e delas com a sociedade e a vida dos alunos. O resultado esperado deve reverter para a compreensão da complexidade social em que vivem os cidadãos (no caso, alunos, professores, pais, familiares), sendo a questão da diversidade um dos componentes dessa complexidade. (p. 94).

Desta maneira, a recomendação das OCEM de que o ensino se dê de maneira interdisciplinar vai ao encontro dos PCNs para o Ensino Fundamental. Isso significa que a Língua Estrangeira, tanto no Ensino Fundamental, como no Médio, deve ocorrer de maneira articulada com outras disciplinas, orientadas por temas que as transpasse – os temas transversais. No entanto, cabe salientar que o trabalho por temas transversais pode levar à interdisciplinaridade, mas não a garante. Isso porque a interdisciplinaridade só será alcançada se todos os professores - das diversas disciplinas envolvidas - trabalharem continuamente em conjunto, isto é, desde o planejamento até a culminância do projeto. É importante que os alunos também consigam relacionar o que aprenderam em cada disciplina com o tema transversal. Dessa forma, tem-se um currículo horizontal, que perpassa todas as disciplinas, ao invés de um currículo estanque e compartimentalizado por disciplinas.

2.7 LETRAMENTO CRÍTICO

“Instead of simply recording life events, critically literate readers and writers use text to get something done in the world.”
(Lee Heffernan)

O conceito de letramento crítico é apresentado nas OCEM (2006) como um objetivo a ser alcançado no Ensino Médio. O documento retoma e exemplifica também o conceito de leitura crítica. Por leitura crítica, entende-se a leitura que visa uma compreensão detalhada do texto. Os alunos são estimulados a investigar os motivos e idéias do autor do texto, observar a estrutura do texto, etc... Ou seja, a leitura crítica foca o texto em si, e as idéias do autor e tem como foco formar um leitor com alta capacidade de compreensão do texto.

O letramento crítico é apresentado como uma habilidade que vai além da leitura crítica: ele busca formar um leitor-crítico-cidadão, ao relacionar as idéias apresentadas em um texto, com as idéias do autor, e também com o contexto social ou ideológico que o envolve, para assim, questionar e analisar diferentes representações e diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e também de relações sociais. Por isso, o letramento crítico pressupõe também que haja uma reflexão crítica sobre os textos lidos, e que estas levem a ações frente a situações que são percebidas como problemáticas pelo leitor.

A Tabela 1- adaptada e traduzida nos OCEM a partir do texto de CERVETTI, PARDALES e DAMICO (2001) - mostra as diferenças entre a leitura crítica e o letramento crítico:

Tabela 1: Diferenças entre leitura crítica e letramento crítico

ÁREA	LEITURA CRÍTICA	LETRAMENTO CRÍTICO
Conhecimento	Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio Fatos – realidade Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor	Conhecimento – não é natural ou neutro Conhecimento – baseia-se em regras discursivas de cada comunidade Logo, o conhecimento é ideológico.
Realidade	Pode ser conhecida Serve como referência para a interpretação	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade. A realidade não pode ser “capturada” pela linguagem. A “verdade” não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado.
Autoria	Detectar as intenções do autor – base para os níveis mais elevados da interpretação textual	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder.
Educação	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação	Desenvolvimento da consciência crítica

Fonte: Brasil (2006, v.1, p. 117)

O letramento crítico, portanto, é uma habilidade que vai mais além do que a leitura crítica: o conhecimento é ideológico, ou seja, é diferente em cada comunidade; a realidade é compreendida a partir de um determinado contexto; o significado vai além das intenções do autor do texto – é sempre construído através da cultura, da história e das relações de poder vigentes em certo momento. Além disso, o letramento crítico busca desenvolver a consciência crítica do aprendiz, ou seja, formar um cidadão que questiona as diferenças em uma sociedade.

Letramento crítico envolve fundamentalmente um ponto de vista diferente em relação à leitura. Essencialmente, alunos de letramento crítico se aproximam do significado do texto fazendo um processo de construção e não uma interpretação; ninguém adiciona a um texto um significado ao invés de extrair um significado dele. Mais importante, o significado de um texto é compreendido pelo contexto social, histórico, e de relações de poder, não somente como um produto ou intenção do autor. Além disso, a leitura é um ato de conhecer o mundo (assim como a palavra) e leva à transformação social. (Cervetti, Pardales e Damico, 2001, p. 06)

Dentre os objetivos do Ensino Fundamental segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Inglesa (1998, v. 10.1, p. 7), selecionamos alguns como particularmente possíveis de serem alcançados a partir do letramento crítico. Conforme os PCNs, os alunos devem ser capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de

solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Estes quatro primeiros itens relacionam-se com a idéia do letramento crítico de formar um leitor-aluno-cidadão, que assume uma posição crítica e procura ser atuante no seu meio social.

- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;

Estes dois últimos objetivos, em particular, se aproximam do projeto pedagógico e temático da EMEF onde este estudo foi realizado (ver Figura 4, p. 52).

Sendo assim, o desenvolvimento do letramento crítico no Ensino Fundamental pode ajudar os alunos a desenvolverem a habilidade de questionar a realidade e desenvolver uma postura crítica frente à sociedade e aos problemas e desafios que os cercam, além de estimulá-los a serem criativos ao proporem soluções para tal. E isso vai ao encontro dos objetivos do Ensino Fundamental segundo PCNs, acima citados.

Dentre estes objetivos, Lee Heffernan, em seu artigo *Taking The First Steps Toward Critical Literacy* (2004, p.3), no qual relata o seu trabalho com letramento crítico com crianças de 3ª série de uma escola americana, complementa: “Letramento crítico, então, envolve reflexão e ação. O letramento se torna uma ferramenta para analisar nossos mundos sociais”.

Apesar de o letramento crítico fazer parte das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira, é possível de ser introduzido ainda no Ensino Fundamental - e se alinha aos objetivos dos PCNs para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental.

Isso pode ser feito através de um projeto interdisciplinar, articulado por um tema transversal, que estimule os alunos, pouco a pouco, a pensar criticamente sobre textos lidos e relacioná-los com o contexto social, histórico e questionar diferenças de gênero, de idade, de classe social, etc. Isto contribuirá para a formação de um aluno cidadão.

2.8 GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS

A terminologia *gênero textual* ainda é motivo de confusão, tanto nos meios acadêmicos, quanto na escola. Frequentemente *gênero* de texto é tomado por *tipo* de texto. No entanto, antes mesmo de esclarecer esta ambigüidade, faz-se necessário esclarecer o que é *texto*, de acordo com o interacionismo sócio-discursivo (ISD), referencial teórico adotado por este estudo. Essa terminologia aparece nos dados desta pesquisa através dos registros das observações-participantes das reuniões pedagógicas da EMEF (ver capítulo 3 – Metodologia). Algumas vezes, as noções de *gênero* e *tipo textual* aparecem mencionadas de maneira equivocada quanto à sua definição. O ISD é adotado como embasamento inicial para a elaboração da proposta de ação pedagógica para ser desenvolvida na escola, em que, como será vista no capítulo 5, procura integrar as atividades da Hora da Leitura, os temas relacionados ao meio-ambiente e a participação da escola na Olimpíada da Língua Portuguesa 2010⁴.

Segundo Bronckart (2003, p.75), “chamamos de *texto* toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Dessa maneira, o autor considera ‘*texto*’ todas as manifestações de linguagem com propósito comunicativo, sejam elas orais ou escritas. Em relação aos gêneros de texto, coloca ainda que “na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso*”. Os gêneros de texto são infinitos, “devido à sua relação de interdependência com as atividades humanas” (Bronckart, 2003, p. 75). Alguns exemplos de gêneros textuais escritos são: reportagem de jornal (impresso), artigo acadêmico, artigo de divulgação científica, bula de remédio, relatório, conto de fadas, conto de horror, história em quadrinhos, etc. Já quanto aos gêneros textuais orais, podemos citar como exemplos: entrevista radiofônica, palestra, discurso de formatura, conversa telefônica, reportagem de jornal televisivo, etc.

⁴ O ISD é o referencial teórico adotado pelos Cadernos do Professor – Orientação para produção de textos, livros publicados pelo MEC/CENPEC, e que são distribuídos aos professores da rede pública. Servem como insumo para a realização das oficinas sobre os gêneros textuais envolvidos na Olimpíada de Língua Portuguesa. A noção de gêneros textuais aparece nesses textos, assim como a organização das oficinas, que são em forma de seqüências didáticas.

Os tipos textuais são em número finito e podem aparecer como segmentos dentro de um gênero (de relato, de argumentação, de diálogo, de narração, de exposição, de descrição, etc.).

Bakhtin (1953/1979 *apud* Dolz e Schneuwly, 2004, p. 29), ao abordar gêneros textuais, distingue gêneros primários e secundários. Gêneros primários são os “que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”. Os gêneros secundários “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica”. Ao retomar esta distinção, Dolz e Schneuwly (2004) definem as seguintes dimensões para os gêneros primários:

- troca, interação e controle mútuo da situação;
- funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade;
- nenhum ou pouco controle metalingüístico da ação lingüística em curso.

Segundo estes mesmos autores,

os gêneros, e mais particularmente, os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a criança [...] e permitem-lhe agir eficazmente em novas situações (o instrumento⁵ se torna instrumento de ação). Os gêneros se complexificam e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexas.

Cabe aqui retomar o conceito de gênero de Schneuwly (1994 *apud* Dolz e Schneuwly, 2004, p. 52), que metaforicamente o chama de

(mega-)instrumento para agir em situações de linguagem. Uma das particularidades desse tipo de instrumento – como de outros, aliás - é que ele é constitutivo da situação: sem romance, por exemplo, não há leitura e escrita de romance. Sem dúvida, essa é uma das particularidades do funcionamento da linguagem em geral (e, logo, um limite da metáfora instrumental...) A maestria de um gênero aparece, portanto, como co-constitutiva da mestria de situações de comunicação.

Em relação às dimensões dos gêneros, complementa:

Situando-nos na perspectiva bakhtiniana, consideramos que todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (e que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são,

⁵ Segundo Schneuwly (1994 / 2004, p. 23), “o gênero é um instrumento”. O autor levanta o conceito de instrumento segundo a psicologia, que o considera como mediador de uma atividade, que dá-lhe uma certa forma; e segundo a proposição de Rarbardel: “o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que o constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização.”

sobretudo, traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam a estrutura.

A criança, ao longo do processo de aquisição da língua materna, interage com diversos gêneros textuais orais e escritos. Os primeiros gêneros com os quais tem contato são os primários, como por exemplo, uma conversa com a família, a leitura de um conto de fadas (feita pelos pais ou cuidadores), etc. Ao freqüentar a escola, passa a ter contato também com gêneros secundários, como por exemplo, livros, reportagens, peças de teatro, convites de festa de aniversário, calendários. Conforme a criança vai interagindo com diferentes gêneros textuais, vai se apropriando deles. “A apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. E [...] é nesse processo geral de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana.” (Bronckart, 2003, p.103).

2.8.1 POESIA, POEMA E TEXTO POÉTICO

*“[...] poeta brinca com as palavras... parece que o poeta diz o que a gente nunca
tinha pensado em dizer [...]”
Marisa Lajolo*

Após explicitar a diferença entre gêneros e tipos textuais, cabe esclarecer a diferença entre poesia, poema e texto poético, uma vez que estes termos apareceram algumas vezes nos dados deste estudo, registrados durante as observações-participantes das reuniões pedagógicas. Pôde-se perceber que não há consenso, por exemplo, sobre a definição de poema e poesia. Retoma-se, então, a especificação resgatada por Anna Helena Altenfelder, autora da obra *Poetas da Escola: Caderno do Professor – Orientação para produção de textos*, distribuída pelo MEC como insumo aos professores que participaram da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2008:

Poesia, segundo o Minidicionário Aurélio da língua portuguesa, é a “arte de criar imagens, de sugerir emoções por meio de uma linguagem em que se combinam sons, ritmos e significados”. Já o poema é definido como “obra em verso ou não em que há poesia”. Então, essa é a diferença: quando falamos em poema, estamos tratando da obra, do próprio texto; e quando falamos em poesia, tratamos da arte, da habilidade de tornar algo poético. Uma pintura, uma música, uma cena de filme também podem ser poéticas. (p. 09)

Desse modo, um texto pode ser poético se apresentar características de poesia, como expressão de sentimento, ritmo, sons, rimas (ou não) etc. Um poema seria um gênero textual, de maneira geral, que pode ser apresentar várias formas, como sonetos, quadras, parlendas, etc. Um texto poético seria então, um tipo textual. Paes (1995 p. 01) coloca que

o texto poético é o espaço mais rico e amplo, capaz de permitir a liberação do imaginário e do sonho das pessoas. É preciso que o fato poético esteja muito presente e seja bem trabalhado pela escola para que o universo escolar possa romper o tédio e a indiferença com que muitas vezes se vê recoberto. Um mundo sem poesia é o mais triste dos mundos.

Muitos textos poéticos apresentem rimas, ritmos e métricas, como é o caso de alguns poemas e de algumas músicas. Esses elementos são importantes de serem abordados, em um primeiro momento, para fins de identificação das características comuns do gênero estudado. Porém, o trabalho com poesia deve ir além, ou seja, não deve contemplar apenas os aspectos estruturais do texto, deve também buscar sentido. Altenfelder (2008, p. 26) coloca que “para ler um texto, não basta identificar as letras, sílabas e palavras, é preciso buscar o sentido, compreender, interpretar e reter o que for mais importante”. Em relação especificamente à busca de sentido em um poema, a autora destaca que:

Geralmente, quando lemos um poema, temos como objetivo o entretenimento, a busca do encantamento com a forma original e diferente que os poetas têm de ver o mundo. Diferentemente de outros gêneros de texto, um poema pode ser lido muitas vezes e a cada leitura despertar uma nova emoção, novas idéias, novas sensações... Por outro lado, ler poemas traz desafios para o leitor. É preciso buscar significados, sentidos, descobrir como o poeta “brincou com as palavras”. Nossos alunos, na maioria das vezes, não têm familiaridade com a leitura de poemas. Assim, é tarefa sua, professor, ajudá-los a vencer esse desafio.

Vale lembrar que o sentido das palavras em um texto poético pode variar também ao longo do tempo, conforme diz Mermelstein, em seu artigo publicado no *site* do Centro de Referência em Educação Mario Covas (p. 01): “as palavras na poesia têm muitos sentidos que variam de época, lugar, posição dela no poema, etc. (ex: para Camões a palavra “gentil” é nobre e altiva, hoje ela tem outro significado). A poesia tem alto poder de síntese, fala nas entrelinhas.

O trabalho, tanto com poesia, como com música em sala de aula, além de despertar o aluno para a musicalidade, rimas e ritmo, características da poesia, pode também levá-lo a pensar criticamente sobre o sentido da letra / texto. Carol Loyd, em seu artigo intitulado *Song Lyrics as Texts to Develop Critical Literacy*, relata a sua experiência como professora de Ciências e de Leitura de Ensino Fundamental e Médio (*middle and high school*), através da qual abordou, através de músicas, questões como: meio-ambiente (Cat Stevens – “*Where do Children Play?*”; Joni Mitchell – “*Big Yellow Taxi*”; Marvin Gaye – “*Mercy, Mercy Me*”). Este último exemplo é também adotado pela proposta de ação pedagógica para EMEF. A

autora também aborda outros temas, e dá exemplos de músicas relacionadas a eles: racismo (Bruce Hornsby – “*The Way it Is*”; Public Enemy – “*Fight the Power*”; eventos internacionais e suas conseqüências (Bob Marley – “*Get Up, Stand Up*”; U2 – “*Sunday, Bloody Sunday*”). Os alunos eram instigados a compreender o sentido da letra da música e expor suas opiniões, o que servia de insumo para debates com os colegas sobre as questões. Dessa maneira, os alunos passaram a desenvolver não só a compreensão da música enquanto texto poético, mas também o letramento crítico.

A proposta de ação pedagógica interdisciplinar deste estudo prevê também o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos, através do trabalho com músicas, poemas e textos informativos que falem sobre questões ambientais, apresentados de maneira a levar os alunos a refletirem criticamente sobre o assunto.

2.8.2 TEXTOS INFORMATIVOS

Os textos informativos estão inseridos dentro do que Dolz e Schneuwly (2004, p. 121) chamam de “domínio social de comunicação, de documentação e memorização de ações humanas”. Ou seja, têm como principal função relatar fatos, através da “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo”. Os autores citam alguns exemplos de gêneros textuais orais e escritos, dentro desse domínio, tais como: relato de experiência vivida, relato de viagem, testemunho, curriculum vitae, notícia, reportagem, crônica esportiva, ensaio biográfico. Alguns textos informativos, ainda, podem ter a função de expor determinado assunto, como é o caso do seminário, conferência, artigo ou verbete de enciclopédia, entrevista de especialista, resumo de textos explicativos, relatório científico ou relato de experiência científica.

A proposta de ação pedagógica para um projeto de leitura feita neste estudo focalizará textos poéticos e informativos relacionados ao tema meio-ambiente. Dentre os textos informativos, predominarão as reportagens de jornais e revistas, notícias de jornais ou telejornais, entrevistas impressas, em áudio ou em vídeo. O objetivo é que o texto informativo sirva de apoio ao texto poético, através da articulação dos dois tipos textuais pelo tema em comum (meio-ambiente). Esse apoio do texto informativo se dê através do aprofundamento ou da atualização sobre o tema, ou até pelo registro e análise do problema. O texto poético, por sua vez, “tem o propósito de emocionar, divertir, convencer, fazer pensar o mundo de um jeito novo [...] tudo isso pra transmitir idéias, experiências e emoções ao leitor” (Altenfelder, 2008, p. 8).

2.8.3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

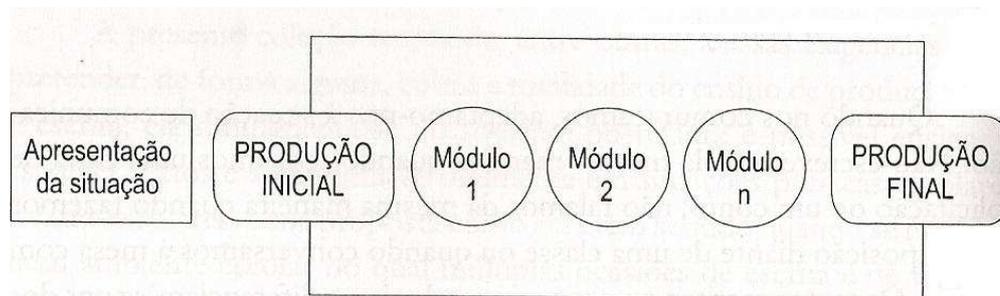
O ensino de gêneros textuais (tanto orais quanto escritos) na escola muitas vezes é deixado de lado, por não estarem incluídos na grade de conteúdos sistemáticos previstos para as disciplinas, em especial, as relacionadas diretamente à linguagem oral e escrita, como Português e Inglês. O ISD, representado aqui por Dolz e Schneuwly (2004), propõe que os gêneros textuais sejam trabalhados no ambiente escolar através de seqüências didáticas. Os autores definem seqüência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (p. 97). A seqüência didática não tem o propósito de ensinar todos os gêneros textuais, até porque eles são em número infinito e novos gêneros surgem a cada dia. Pelo contrário,

a seqüência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (p. 97)

Dessa maneira, o professor desenvolverá a seqüência didática considerando o gênero que os alunos ainda não dominam, ou o fazem de maneira insuficiente.

Para tanto, Dolz e Schneuwly (2004) propõem uma estrutura de base para uma seqüência didática, conforme mostra a Figura 3:

Figura 3: Esquema da Seqüência Didática



Fonte: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 98.

A *apresentação da situação* corresponde ao passo em que o professor apresenta o gênero a ser estudado aos alunos, assim como explica detalhadamente a tarefa que os alunos deverão realizar (produção oral ou escrita do gênero). A seguir, é na etapa de *produção inicial* que os alunos farão a primeira tentativa de produzir o gênero. Essa etapa possibilita ao professor verificar o conhecimento que os alunos já trazem sobre o gênero, assim como observar aspectos de maior dificuldade apresentados, para serem trabalhados com maior

especificidade ao longo dos passos seguintes, tais como: estrutura frasal, ortografia, uso adequado da linguagem informal/formal, etc. Os *módulos*, então, constituem atividades e exercícios variados, que instrumentalizam os alunos para que dominem gradualmente o gênero em questão. Finalmente, na *produção final*, os alunos põem em prática os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos ao longo da seqüência, e podem, inclusive, avaliar o seu progresso, com a ajuda do professor. A produção final pode ser feita através da reescrita da produção inicial, ou de uma nova escrita sobre determinado tema, desde que observados os aspectos anteriormente trabalhados.

As seqüências didáticas se articulam com o trabalho por projetos, uma vez que é necessário prever passos e atividades para cada etapa. O conceito de seqüência didática aparece, neste estudo, nas oficinas da Olimpíada da Língua Portuguesa, que, por sua vez, está ligada à proposta de ação pedagógica a ser desenvolvida na EMEF. Esta, por sua vez, está articulada com a Olimpíada de Língua Portuguesa (MEC), cujas oficinas de trabalho com gêneros textuais estão organizadas na forma de seqüências didáticas.

3 METODOLOGIA

O objetivo principal deste estudo é observar e descrever e avaliar de que maneira a interdisciplinaridade é trabalhada na 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Caxias do Sul – RS para elaborar uma proposta de ação pedagógica interdisciplinar.

3.1 CONTEXTO DO ESTUDO

A escola em que o estudo se realiza localiza-se em um distrito que fica a 45 km de Caxias do Sul. O distrito pertenceu ao município de São Francisco de Paula até 1954. A partir do ano seguinte, através de um plebiscito envolvendo a população local, o distrito foi anexado a Caxias do Sul. O pequeno povoado nasceu com a instalação de serrarias para extração da madeira de pinho, de propriedade de dois irmãos, em 1932. Como o empreendimento exigia muita mão-de-obra, aos poucos foi sendo formada uma comunidade em torno da serraria. Ao longo do tempo, em função do desmatamento e, por conseqüência, a redução do volume de madeira para a extração, os trabalhadores passaram a se dedicar a atividades agropecuárias e à fruticultura, sendo esta última a principal atividade econômica do distrito na atualidade. Hoje, a sua população gira em torno de 1.350 habitantes.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (a partir daqui designada EMEF) foi fundada há 12 anos, quando passou a ser mantida pela rede municipal de ensino de Caxias do Sul, em nova e ampliada instalação. Além disso, teve também o Ensino Fundamental ampliado até a 8ª série. Anteriormente, no mesmo endereço, funcionava o um antigo grupo escolar de Primeiro Grau, mantido pela rede estadual de ensino e que atendia alunos de 1ª a 5ª série, fundado na década de 1950.

A escola hoje atende cerca de 250 alunos, do primeiro ano do Ensino Fundamental (alunos de 6 anos de idade) até a 8ª série. Em 2009, a escola atendeu também uma turma de alunos de 5 anos de idade (pré-escola), em função da demanda local, pois não há escolas de Educação Infantil no distrito. Existe uma turma para cada série, com uma média de 30 alunos por turma. A exceção é a 6ª série, que está dividida em duas turmas de 16 alunos cada, em função do espaço físico reduzido das salas de aula disponíveis para esta série.

3.2 A 5ª SÉRIE

O presente estudo trata da interdisciplinaridade como prática de ensino através de projetos de trabalho temáticos, com foco na 5ª série do Ensino Fundamental da EMEF. A escolha desta série específica se deu por dois motivos:

- a) É a série em que se inicia a pluridocência, ou seja as disciplinas são ministradas por diferentes professores, ao invés de apenas um, como acontecia até a 4ª série;
- b) É o primeiro ano em que os alunos estudam formalmente a Língua Inglesa como componente curricular.

Os alunos da 5ª série têm entre 10 e 12 anos de idade. Assim como a maioria dos alunos da escola, grande parte deles não é natural do distrito, mas de diferentes cidades do interior do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, e que hoje vivem nas onze comunidades próximas à sede do distrito. São, em grande parte, filhos de famílias de agricultores empregados no campo, e com pouca estrutura familiar, ou seja, muitos alunos vivem com familiares (mãe e/ou pai, padrasto, madrasta, tio(a), irmão(ã), etc.). A maioria dos alunos são filhos de agricultores que trabalham para as fazendas produtoras de frutas e verduras. Muitos moram nos próprios galpões das fazendas, em conjunto com outras famílias. A habitação é separada da seguinte forma: homens em um cômodo e mulheres e crianças em outro. A cozinha e os banheiros são coletivos. Uma característica marcante das famílias é a constante migração em busca de trabalho. Segundo a proposta pedagógica da escola (Anexo I), “muitas vezes, estes alunos ingressam na escola e é nela que recebem os primeiros estímulos para o mundo ‘letrado’, o que normalmente resulta em uma aprendizagem mais lenta e que requer investimentos pedagógicos maiores por parte da escola”.

3.3 SUJEITOS DO ESTUDO

Os participantes do estudo serão os professores da 5ª série das seguintes disciplinas: Inglês, Português, Matemática, Ciências, Artes, Religião, Educação Física, História e Geografia e Informática, além da coordenadora pedagógica e equipe diretiva.

Um dado importante a mencionar é que alguns professores da 5ª série lecionam disciplinas por blocos de ensino, ou seja, algumas estão agrupadas por áreas afins e são ministradas pelo(a) mesmo(a) professor(a), tais como: Ciências e Matemática (um professor); Português e Religião (uma professora); História e Geografia (uma professora). Os demais

professores lecionam cada um apenas uma disciplina, como é o caso de Artes, Inglês, Educação Física e Informática.⁶

3.4 GERAÇÃO DE DADOS

Os dados foram gerados através de diálogos com os professores das diferentes disciplinas, com a coordenação pedagógica e também com a equipe diretiva.

Como instrumentos de geração de dados, foram utilizados:

- Observações: observação das reuniões pedagógicas e anotação das informações pertinentes em um diário de observador;
- Conversas informais sobre assuntos relacionados ao estudo com professores da 5ª série e respectivas anotações;
- Gravação em áudio da apresentação da proposta de ação pedagógica interdisciplinar aos professores, coordenação e direção da EMEF;
- Documentos da escola: plano de estudos, projeto pedagógico (que retrata a concepção pedagógica da escola), projeto temático (que define os temas em comum a serem trabalhados através das disciplinas para atingir um objetivo no final do ano letivo), etc.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi feita de forma interpretativa a partir da triangulação múltipla entre os seguintes itens:

- a) As anotações das observações das reuniões pedagógicas, das reuniões individuais com a coordenação pedagógica e a transcrição das perguntas e comentários feitos pelos colegas após apresentação da proposta de ação pedagógica interdisciplinar;
- b) As anotações sobre as conversas informais com os professores da 5ª série;
- c) Os documentos da escola.

Cabe lembrar que, no caso deste estudo, a pesquisadora, por fazer parte do quadro docente da escola, estava funcionalmente inserida no contexto. No entanto, o fato de ser uma

⁶ A Informática não é considerada pela escola uma disciplina curricular, mas sim uma disciplina de apoio que auxilia no desenvolvimento de trabalhos e projetos entre as outras disciplinas.

professora nova na escola lhe possibilitou um olhar de *outsider*, ou seja, foi possível observar a escola com um certo distanciamento, o que demonstrou ser favorável para a pesquisa.

3.6 *CORPUS* DO ESTUDO

O corpus deste estudo compõe-se, então, de registros de observações realizadas ao longo de onze reuniões pedagógicas na EMEF, abrangidas pelo período de Março a Novembro de 2009. As reuniões pedagógicas aconteciam semanalmente às quintas-feiras, das 10h20min às 12h00. Nesta ocasião, todos os professores da escola se reuniam. Por isso, os alunos eram dispensados da aula neste período.

Além disso, utilizou-se também documentos oficiais da escola (projeto pedagógico, projeto temático, materiais distribuídos durante as reuniões, etc.) como dados, além de registros escritos de duas conversas informais com professores da 5ª série e de duas reuniões individuais com a coordenação pedagógica.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As anotações das observações das reuniões e das conversas informais com os professores aparecem na seqüência, seguidas de comentários críticos datados (feitos algum tempo após a realização dos registros), que fazem referência aos pressupostos teóricos do estudo, a documentos observados, e também a algumas considerações da pesquisadora. Esses comentários críticos caracterizam a análise dos dados, conforme segue:

1ª Reunião Pedagógica – 05/03/2009

Nesta ocasião, reuniram-se os professores no primeiro encontro do ano letivo de 2009. Além de recados da diretoria sobre o reinício das aulas, foram discutidos os temas do projeto [...] para o plano de trabalho para 2009. A coordenação e diretoria sugeriram a continuidade do tema do ano anterior - “A ocupação do espaço na busca de sanar as necessidades básicas” – dos tópicos gerais “corpo humano” e “meio-ambiente”.

Foi informado que, a partir deste ano, a 5ª série terá disciplinas agrupadas por “blocos de conhecimento”, ou seja, a turma terá o(a) mesmo(a) professor(a) para disciplinas afins, tais como: Ciências e Matemática (mesmo professor); História e Geografia (mesma professora); Português e Ensino Religioso (mesma professora). As demais disciplinas (Inglês, Artes, Educação Física e Informática) serão ministradas cada uma por um(a) professor(a) diferente.

Comentário – 27/09/09: *Pelo que foi observado, o agrupamento de disciplinas por blocos de conhecimento se limita apenas a ter o mesmo professor para áreas afins. Na prática, não foi observado um trabalho em comum que envolvesse as duas disciplinas do mesmo(a) professor(a). Cada professor continuou a dar as aulas de cada disciplina de forma independente. Desta maneira, perde-se a oportunidade de seguir a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) relacionada à integração das disciplinas, norteadas por temas transversais, o que serve de base para um trabalho interdisciplinar.*

2ª Reunião Pedagógica – 12/03/09

Esta reunião tratou do projeto anual para o plano de trabalho de 2009. Decidiu-se, em comum acordo entre a coordenação, direção e professores, manter os dois tópicos gerais do ano passado – “meio-ambiente” e “corpo humano”, por acreditar-se que esses assuntos não foram esgotados no ano letivo anterior, e também por serem temas atuais. Além disso,

incluiu-se mais um tópico para ser trabalhado: “família”, justificado pela idéia de valorização de diferentes tipos de família cuidadoras dos quais o contingente de alunos faz parte. Dentro de cada tópico geral há tópicos específicos que cada professor deverá trabalhar de acordo com o que se encaixa na sua disciplina. A coordenadora salientou que “o projeto não é estanque e os tópicos poderão ser repensados ao longo de sua execução”.

Comentário – 27/09/09: A orientação de que cada professor deverá trabalhar tópicos que se encaixam na sua disciplina leva ao entendimento de que cada professor trabalhará um tema de forma livre e independente, ou seja, não prevê planejamento em conjunto com outras disciplinas. Isso mostra que se perde uma oportunidade para repensar as próprias disciplinas, que parecem estar constantemente – em grau de valorização – acima de qualquer projeto conjunto. Além disso, a falta de delimitação dos “tópicos específicos” representa novamente uma perda de oportunidade de explorar pontos de contato entre as disciplinas, ou mesmo de trabalhar com os alunos diferentes perspectivas sobre um mesmo tópico. Desta maneira, isto não se caracteriza como um trabalho interdisciplinar, conforme o referencial teórico deste estudo.

3ª Reunião Pedagógica – 19/03/2009

A diretora iniciou a reunião lendo a correspondência oficial da mantenedora (Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul – SMED). Entre os vários recados, salientou a orientação de que o laboratório de informática deverá atuar em conjunto com as disciplinas e não como disciplina isolada (Informática). Ou seja, o laboratório tem o papel de auxiliar, ampliar e conectar atividades desenvolvidas pelas diferentes disciplinas, através do uso de softwares educativos e utilitários.

A seguir, o projeto temático da escola (Figura 4) foi revisado item por item com a equipe (professores, coordenação e direção). Foram acrescentados os seguintes itens específicos dentro dos dois itens gerais, justificados pelo fato de a equipe de professores entender que este ano o projeto poderia explorar mais assuntos, além daqueles trabalhados no ano anterior (conforme lista de assuntos fornecida previamente pela coordenação): “meio-ambiente” (cuidado com o patrimônio público e valorização do ambiente escolar); e “corpo humano” (valorização e auto-estima). Além disso, foi ainda incluído um terceiro item geral: “família” (família cuidadora, valorização, conscientização, respeito, dinamismo e alegria, orçamento, trabalho coletivo, saúde física e mental, espiritualidade, valorização do eu e meus

espaços, escola – uma grande família). Cada professor falou sobre qual subtópico irá trabalhar na sua disciplina no 1º trimestre de 2009.

Figura 4: Projeto Temático da Escola para o Ano Letivo 2009

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

Projeto da escola-2008/2009

I. Tema: A ocupação do espaço visando uma melhor qualidade de vida.

II. Objetivo Geral: Perceber o meio ambiente como espaço necessário para que a vida aconteça, sendo o nosso corpo a forma concreta de interação.

III. Tópicos Gerais: Meio ambiente
Corpo
Família

IV. Desenvolvimento

4.1. Trabalhar a realidade da escola:

- Aspectos físicos;
- Inserção da escola na comunidade;
- Valorização da escola em seu papel básico-construção do saber elaborado;
- Ocupação do espaço específico na comunidade.

4.1.2. Transformações necessárias:

- Valorização;
- Comprometimento;
- Embelezamento da escola com ajardinamento das dependências internas e externas; pinturas;
- Transformação desta em lugar alegre e belo;
- Sentir-se bem e acolhido na escola.

**4.2. Trabalhar a realidade do aluno - em casa
na comunidade**

4.2.1. Em casa:

- Valorização dos seus pertences;
- Higiene e conservação;
- Respeito com os animais;
- Uso racional dos recursos naturais;
- Aproveitamento sustentável dos recursos.

4.2.2. Na comunidade

- Respeito com o patrimônio comum;
- Comprometimento com o bem estar comum;
- Conhecer, valorizar e participar das entidades representativas da comunidade.

Operacionalização do Projeto no Plano de Trabalho
Primeiro trimestre

1. Trabalhar a realidade da escola nos seguintes aspectos:

1.1. Físico

- Ambiente interno e externo;
- Aproveitamento dos recursos existentes;
- Ocupação racional e harmonização dos espaços;
- Embelezamento, jardinagem e limpeza dos mesmos.

1.2. Humano

- Valorização;
- Respeito;
- Autoestima;
- Higiene;
- Convivência sadia e harmônica;
- Alimentação x saúde x movimento
- Integração-escola + família + comunidade
- Aniversariantes do trimestre (professores/alunos/funcionárias)
- Datas comemorativas do trimestre

2. Atividades sugeridas:

- 2.1. Apresentar o projeto aos pais e à comunidade;
- 2.2. Observar, fotografar, desenhar e relatar a realidade da escola, da casa/família; da comunidade;
- 2.3. Organizar murais, dúbuns, exposições a partir dos desenhos, fotografias, relatos, expressando o que observaram e como gostariam de ver estes diferentes ambientes/lugares;
- 2.4. Organizar os murais das salas (cartaz dos aniversariantes, horários da turma); embelezá-las; preocupar-se com a limpeza e organização das mesmas;
- 2.5. Embelezar a escola plantando flores nos canteiros laterais. Cortar a grama;
- 2.6. Valorização da natureza nos arredores da escola e da vila: sons, o rio, o verde, etc.;

2.7. Aproveitar todas as situações para integrar, harmonizar, humanizar, embelezar e valorizar;

2.8. Reunião com as lideranças comunitárias;

3. Atividades de culminância:

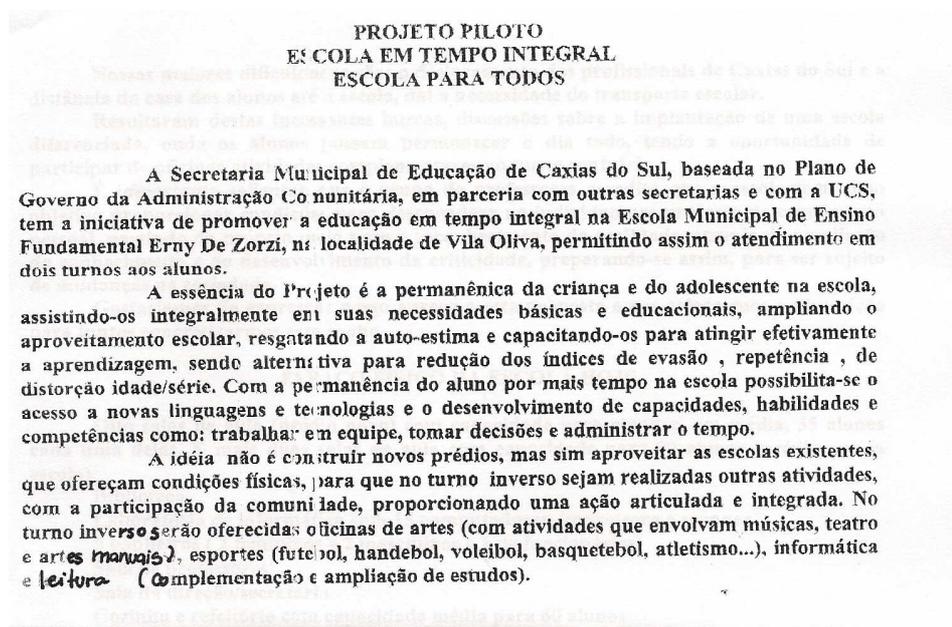
- 3.1. Relatos dos alunos sobre o projeto;
- 3.2. Distribuir mudas de flores para os alunos levarem para casa. Colocar nelas uma mensagem;
- 3.3. Integração das lideranças da comunidade com a escola.
- 3.4. Outras...

Comentário 27/09/09: Os professores escolheram os tópicos que iriam trabalhar na sua disciplina, aparentemente seguindo critérios de relação com a sua disciplina ou motivação pessoal para trabalhar determinado tema. No entanto, não houve nenhuma iniciativa de trabalho integrado entre as disciplinas. Isso caracteriza, novamente, uma perda de oportunidade de realizar um trabalho conjunto, interligando as diferentes disciplinas, ou seja, não se caracteriza como um trabalho interdisciplinar, uma vez que cada disciplina trabalha o tópico que está, de certa forma, já relacionado com o seu conteúdo. Dessa forma, o trabalho permanece, na prática, segmentado por disciplinas.

4ª Reunião Pedagógica – 26/03/ 2009

A reunião foi iniciada pela leitura de recados da SMED sobre o tempo integral dos alunos na escola. A escola iniciou este ano um projeto-piloto para oferecer atividades extracurriculares no turno contrário, o qual chamam de “tempo integral”. O tempo integral integra o Projeto Escola em Tempo Integral: Escola para Todos da SMED, o qual busca “a permanência da criança e do adolescente na escola, assistindo-os integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, ampliando o aproveitamento escolar, resgatando a auto-estima e capacitando-os para atingir efetivamente a aprendizagem, sendo alternativa para a redução dos índices de evasão, repetência e de distorção idade/série”.(Figura 5).

Figura 5: Resumo do Projeto-piloto Escola em Tempo Integral: escola para todos da Secretaria de Educação de Caxias do Sul – RS



O tempo integral na escola funciona desde 2008 para alunos de 1º ano a 5º série, três dias por semana, nos quais os alunos permanecem na escola no turno contrário (tarde) e participam de oficinas (arte, teatro, jogos, etc.). Entre os recados dados, destacou-se a necessidade de comprometimento com a aprendizagem dos alunos: “se aumentar o tempo de permanência do aluno na escola, isso implicará na sua aprendizagem”, leu a diretora, a partir de suas anotações feitas em reunião com as coordenadoras pedagógicas da SMED. Entre as recomendações da mantenedora estão os seguintes: os professores da própria escola devem

atuar no tempo integral, pois conhecem a realidade local; os professores interessados em atuar no tempo integral deverão apresentar um projeto de trabalho para ser desenvolvido neste espaço, que será submetido à avaliação da SMED. Os projetos desenvolvidos neste período deverão também focar os critérios do SAERS (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul), ou seja, os resultados de aprendizagem. Este último baseia-se no desempenho dos alunos na última edição do SAERS da qual a escola participou (2007), cujos resultados apontam problemas de competência leitora. Vale lembrar que o SAERS avalia alunos de 2ª e a 5ª série do Ensino Fundamental de oito anos e de 3º e de 6º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

[CBF1] Comentário: Incluir dados da Prova Brasil??

Comentário – 14/11/2009: Para compreender melhor o baixo desempenho da escola na avaliação SAERS 2007, busquei dados mais precisos com a direção, conforme o que segue. Os resultados do SAERS 2007 mostram que a nota média alcançada pelos alunos de 5ª série que participaram da prova foi de 197,2 (ver Figura 7), o que os coloca na categoria de Leitores Ativos em grau I (ver Figura 6).

Figura 6: Critérios de pontuação para definição do perfil do leitor – SAERS 2007

Perfil de leitor	Intervalo na régua da Escala
Rudimentar I	Até 100
Rudimentar II	De 100 a 125
Iniciante I	De 125 a 150
Iniciante II	De 150 a 175
Ativo I	De 175 a 200
Ativo II	De 200 a 225
Interativo I	De 225 a 250
Interativo II	De 250 a 275
Interativo III	De 275 a 325
Proficiente	Acima de 325

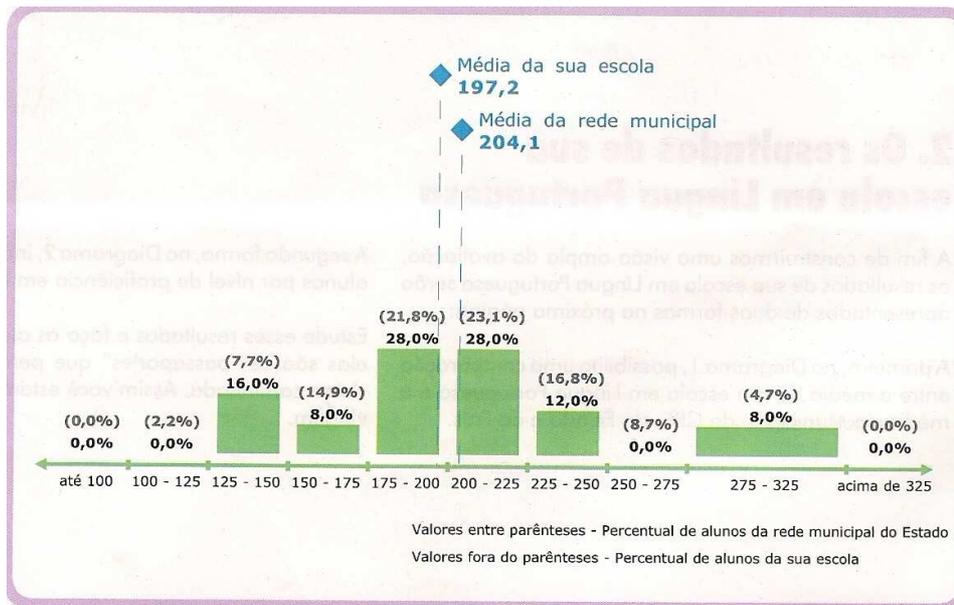
Fonte: Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação do Rio Grande do Sul - SAERS, 2007

Isso está abaixo da nota média das escolas municipais, que foi de 204,1, pontuação correspondente à categoria Leitor Ativo II (Figura 2). É interessante notar, porém, que a distribuição dos resultados da escola revela que a maioria dos alunos desta série se concentra nas categorias Ativo I e Ativo II com percentuais semelhantes: 28% em cada uma.

A Figura 7 informa, ainda, que: 16% dos alunos participantes tiveram nota entre 125 e 150 pontos, o que os caracteriza como Leitores Iniciantes em grau I, o que é um resultado preocupante por se tratar de alunos de 5ª série; 8% dos alunos obtiveram nota entre 150 a 175. São considerados, então, Leitores Iniciantes em grau II. Por outro lado,

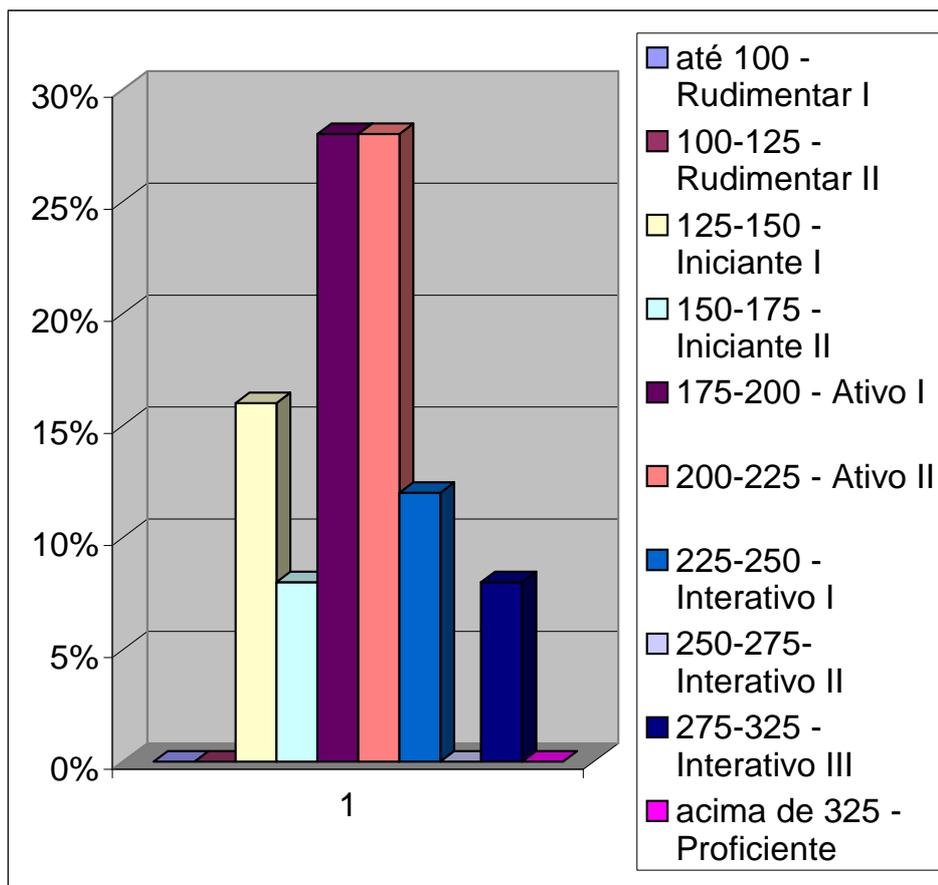
12% dos alunos obtiveram nota entre 225 e 250, o que os caracteriza como Leitores Interativos em grau I; e 8% dos alunos conseguiram atingir nota entre 275 e 325, o que os coloca na posição de Leitores Interativos em grau III. Cabe dizer que nenhum aluno atingiu scores inferiores a 100 (Leitor Rudimentar em grau I), ou scores de 100 a 125 (Leitor Rudimentar em grau II), de 250 a 275 (Leitor Interativo em grau II), nem acima de 325 (Leitor Proficiente) – ver Figura 6.

Figura 7: Percentual de Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa



Fonte: Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação do Rio Grande do Sul – SAERS 2007

Figura 8: Percentual de Alunos da Escola por Perfil de Leitor – SAERS 2007



Fonte: Adaptado do Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação – SAERS 2007

O gráfico da Figura mostra um dado preocupante: mais de 50% dos alunos da 5ª série estão posicionados na faixa de perfil de leitor Iniciante I, Iniciante II e Ativo I. Ou seja, mais da metade da turma analisada pelo SAERS 2007, tem limitações de leitura para a série, conforme mostra o Quadro 1.

A caracterização de cada perfil de leitor é trazida pelo o Quadro 1, baseado no Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação do Rio Grande do Sul - SAERS 2007:

Quadro 1: Perfil de Leitores segundo a Pontuação na Avaliação SAERS 2007

PERFIL DE LEITOR	CARACTERIZAÇÃO
	Esses alunos não podem ser considerados alfabetizados, pois ainda não consolidaram habilidades básicas de apropriação do código alfabético. Eles ainda não são capazes, por exemplo, de identificar rimas num texto, o que indica que têm dificuldades em estabelecer relações entre fala e escrita. Nesse nível se encontram aqueles alunos que até conseguem ler

Leitor Rudimentar I	algumas palavras isoladas – em geral aquelas compostas por sílabas na combinação consoante/vogal – mas ainda não conseguem ler em compreensão uma frase, ainda que simples. Os alunos desse nível conseguem se apropriar minimamente da leitura, portanto, necessitam de intervenções focalizadas em suas dificuldades básicas, ou seja, de um investimento em seu processo de alfabetização.
Leitor Rudimentar II	Os alunos que se encontram nesse nível já são capazes de decodificar palavras, realizando a leitura de uma frase simples. Entretanto, ainda não consolidaram a habilidade de localizar informações que se encontram explícitas no texto, mesmo naqueles textos mais simples. Podemos afirmar que estes alunos, embora alfabetizados, ainda não podem ser considerados leitores capazes de ver o texto com a finalidade de extrair dele informações relevantes. As dificuldades desses alunos podem ocorrer pelo fato, por exemplo, de não terem, ainda uma leitura suficientemente fluente, o que dificulta a produção de sentidos do que se lê. Alunos desse nível são aqueles que ainda lêem muito vagarosamente, às vezes pronunciando as sílabas de forma insegura. Podem, ainda, ter dificuldade na leitura de letra de imprensa, quando no processo de alfabetização, utilizaram, predominantemente a letra palito ou letra bastão (ou script). Isso indica a necessidade de que o professor realize atividades que levem à transposição dos tipos de letra. Esses alunos podem, ainda, não ter muitas oportunidades de interagir com textos mais extensos, o que indica a importância do professor nesse sentido.
Leitor Iniciante I	Alunos que se encontram nesse nível de proficiência são capazes de decodificar palavras e/ou frases que envolvam sílabas canônicas – padrão consoante / vogal – e não-canônicas – outros padrões silábicos. Entretanto, apresentam dificuldades em extrair informações relevantes de textos, ainda que bastante curtos. Pode-se considerar que esses alunos encontram-se numa etapa de transição para o nível seguinte.
Leitor Iniciante II	Os alunos que se encontram nesse nível demonstram não apenas já ter consolidado aquelas habilidades consideradas básicas para que um aluno seja considerado alfabetizado, como já se mostram capazes de realizar tarefas que envolvam níveis de maior complexidade de uma mesma competência. Esses alunos, provavelmente, apresentam uma leitura mais fluente e sua familiaridade com o texto escrito permite que localizem informações em textos mais longos, nos quais são apresentadas mais informações. Além disso, já realizam inferências básicas como, por exemplo, identificar o assunto de um texto e são capazes de reconhecer

	<p>não apenas o gênero, como também a função de textos mais familiares, ou seja, são capazes de dizer para que serve determinado texto. Os alunos desse nível apresentam as seguintes características: a) codificam/decodificam palavras e/ou frases compostas por padrões silábicos diversos; b) interagem com o texto, sendo esta interação limitada à localização de informações encontradas nas superfícies de textos simples; c) começam a consolidar as competências necessárias à realização de inferências básicas, como identificar o assunto de textos simples e inferir uma informação pela integração entre texto verbal e não verbal; d) identificam o gênero de textos simples, frequentemente explorados pela escola.</p>
Leitor Ativo I	<p>Os alunos que se encontram nesse nível dispõem de condições mínimas de apropriação de textos de diferentes gêneros para atender a demandas mais imediatas da vida cotidiana. Os alunos desse nível apresentam as seguintes características: a) extraem informações pontuais de textos mais extensos; b) realizam inferências básicas, relacionando texto e contexto. A habilidade de perceber as relações entre partes de um texto, essenciais à compreensão global, se encontram em processo de desenvolvimento. Isso indica que esse leitor ainda percebe o texto como uma coleção de informações pontuais, que é capaz de compreender, mas que tem dificuldade para articular num todo coeso. Leitores com esse nível de proficiência encontram dificuldades em perceber a ironia num texto humorístico, por exemplo, pois ficam presos aos sentidos mais literais do texto.</p>
Leitor Ativo II	<p>No caso dos alunos que se encontram no nível de Leitor Ativo (II), a habilidade de fazer inferências mais complexas encontra-se em desenvolvimento, o que permite que esse aluno seja capaz de obter informações relevantes dos textos que lê, ainda que essas informações se encontrem nas entrelinhas. Para realizar essas inferências, o leitor busca outras informações oferecidas pelo texto e/ou sua própria experiência de mundo. Os alunos nesse nível apresentam as seguintes características: a) são capazes de localizar informações em textos mais complexos; b) inferem informações mais simples, cuja inferência é facilitada pelo apoio de imagens e/ou pela experiência de mundo do leitor, ou seja, a inferência independe do recurso ao sentido global do texto; c) estabelecem relações simples entre partes de um texto, tais como substituições de nomes por pronomes, comparações, relações de causa/efeito, desde que essas relações se façam entre trechos próximos no texto e/ou sejam apoiadas por imagens.</p>

<p>Leitor Interativo I</p>	<p>Os alunos que se encontram nessa faixa de proficiência começam a consolidar as seguintes habilidades: a) localizam informação em texto informativo curto com poucas informações; b) estabelecem relações anafóricas, por meio de pronomes pessoais retos, em textos de complexidade média, como crônicas, fábulas e também em textos informativos com linguagem simples, além de identificar repetições/substituições que contribuem para a constituição de nexos no texto; c) inferem informações e recuperam o significado de palavras de uso corrente em textos narrativos de complexidade média, como contos, crônicas, e em textos informativos curtos; d) interpretam textos que conjugam linguagem verbal e não-verbal, como tirinhas; e) identificam o tema de textos informativos curtos como poucas informações e/ou temática conhecida e também a tese em um texto simples, com poucas informações, cujo título contribui para identificação da idéia central, bem como a finalidade de textos informativos com temática conhecida; f) reconhecem elementos constitutivos de uma narrativa, como o ponto de vista em que uma história é narrada; o efeito do uso de notações e da pontuação, como a interrogação, em uma tirinha; elementos comuns entre textos de gêneros diferentes; g) conseguem identificar gêneros textuais, como poema, receita, dicas.</p>
<p>Leitor Interativo II</p>	<p>Os alunos enquadrados nesse nível apresentam como características: a) estabelecem relações anafóricas, por meio de pronomes relativos e demonstrativos, em textos informativos com linguagem simples, além de identificar repetições/substituições que contribuem para a constituição do nexo do texto; b) inferem informação e sentido de palavras e expressões em textos poéticos de maior complexidade e em textos informativos; c) reconhecem o efeito da exploração de recursos visuais em poemas modernistas; d) identificam a solução do conflito em textos narrativos mais longos; a finalidade do texto informativo veiculado em revista de divulgação científica; o efeito de humor provocado pela repetição de palavra, em uma tirinha; e) reconhecem marcas lingüísticas que caracterizam linguagem formal e coloquial; f) distinguem fato de opinião em matéria jornalística; g) percebem o efeito do emprego de uma notação (parênteses) em um poema, do uso da pontuação em textos narrativos longos (crônicas, contos) e de recursos morfosintáticos, como diminutivo, em um poema.</p>
	<p>Esses alunos apresentam como características: a) fazem inferências em textos de maior grau de complexidade; b) estabelecem relações entre tese e seus argumentos; c) identificam o tema e sentidos metafóricos em textos narrativos longos, sabem identificar informação principal das secundárias</p>

Leitor Proficiente	em textos jornalísticos; d) identificam efeitos de ironia em textos poéticos, identificam o locutor pela marcas lingüísticas próprias de sua faixa etária, estabelecem relações anafóricas entre palavras e suas substituições pronominais, estabelece relações lógico-discursivas mais complexas; e) distinguem a finalidade de textos curtos de natureza diferente (anúncio publicitário, classificados de jornal, resenhas de livros); f) depreendem a significação de um texto, utilizando recursos relativos a processos de formação de palavras e ao funcionamento de conectivos; g) identificam posições distintas entre opiniões relativas a um mesmo fato, em textos argumentativos; h) identificam a intencionalidade do uso de certas variedades ou marcas lingüísticas.
---------------------------	---

Fonte: Adaptado do Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação - SAERS 2007

Os resultados do SAERS 2007 demonstram que é necessária uma urgente intervenção pedagógica, de modo a proporcionar estratégias e condições para os alunos aprimorarem a competência leitora. Esse fato favorece esse estudo, pois a proposta de intervenção que será sugerida tratará também do desenvolvimento da leitura.

1ª Conversa Informal com Professores de outras Disciplinas – 16/04/2009

Nesta data, aconteceu uma conversa num dos intervalos entre as aulas, na sala dos professores, com os professores de Geografia e de Informática. O professor de Informática colocou que a escola adquiriu um software didático, o qual contém um jogo de adivinhação com perguntas e respostas sobre os estados, capitais e bandeiras estaduais brasileiras. No entanto, as perguntas e respostas deste jogo estão em Inglês, o que tornaria o jogo difícil de ser trabalhado por si só pelos alunos por conta da pouca compreensão da linguagem. Então, o professor de Informática sugeriu que a professora de Inglês e de Geografia trabalhassem em conjunto para auxiliar os alunos da 5ª série a compreenderem o jogo. Dessa maneira, ficou acordado que a professora de Geografia trabalhará as noções de estados, capitais, bandeiras e pontos cardeais. A professora de Inglês, por sua vez, retomará esses assuntos, porém, no idioma Inglês, para que os alunos se familiarizem com a linguagem do software.

Comentário - 17/09/09: *Os alunos, depois de estudarem sobre o assunto nas aulas de Geografia e de Inglês, foram ao Laboratório de Informática e jogaram o jogo. O professor de Informática relatou que a maioria dos alunos não teve dificuldade em compreender as questões escritas em Inglês. A professora de Geografia comentou que os alunos gostaram*

muito da atividade desenvolvida com as disciplinas. Esta prática conjunta entre as duas disciplinas (Geografia e Inglês), apoiadas pelo Laboratório de Informática, foi caracterizada como um trabalho colaborativo entre professores. Foi a primeira prática em conjunto entre disciplinas da 5ª série do ano letivo de 2009, que teve como objetivos instrumentalizar os alunos a desenvolverem uma tarefa específica, e também verificar se o trabalho coletivo seria bem desenvolvido e coeso. Não foi considerado um trabalho interdisciplinar por projetos, uma vez que não houve uma culminância ao final do seu desenvolvimento. Apenas serviu para avaliar o grau de comprometimento no planejamento e execução das tarefas (por parte dos professores), que pode ser avaliado como positivo. No entanto, essa “divisão de tarefas” separou a aula de Geografia da de Inglês de uma maneira tradicional. Na aula de Geografia usou-se (e usa-se) o Português para mediar a aprendizagem dos conteúdos novos (assim como nas aulas de outras disciplinas). Na aula de Inglês, usou-se o Inglês para designar os conteúdos já aprendidos na aula de Geografia, mas a Língua Inglesa não serviu de mediação para esta aprendizagem. Uma parte do conteúdo de Geografia poderia ter sido ensinada em Inglês, por exemplo: bandeiras dos estados, a partir das cores, as formas geométricas presentes nas bandeiras, etc). Neste caso, a Língua Inglesa seria a mediação para esta aprendizagem. Faltou ainda, uma exploração mais ampla da atividade: abrir espaço na aula de Inglês para que os alunos dessem um retorno sobre as tarefas realizadas, comentando, sugerindo ou criticando. Além disso, poderia ter-se planejado outras atividades que serviriam de extensão à prática conjunta já desenvolvida. Vale lembrar que a condição para o trabalho interdisciplinar é que se proporcione oportunidades de trocas entre as disciplinas, que podem ser ilustradas através da metáfora “via de mão dupla”.

5ª Reunião Pedagógica – 14/05/2009

Neste encontro, quase ao final do 1º trimestre, falou-se sobre a execução do projeto temático da escola e o que se deve levar em consideração para que de fato ele aconteça na prática. A diretora propôs algumas questões para reflexão do grupo de professores: “Nós trabalhamos com projetos de aprendizagem?” (entendo-se “projetos de aprendizagem” como sendo “projetos temáticos”). A resposta foi afirmativa. Então, a diretora colocou que o objetivo e os temas dos projetos devem ser expostos claramente aos alunos, e destacou que percebeu através de conversas informais com alguns alunos, que eles não tinham conhecimento dos temas do projeto da escola e não sabiam por que estavam estudando determinado assunto. Então, a diretora questionou a equipe ao perguntar se havia realmente um trabalho prático de

acordo com o projeto de aprendizagem e também se queriam continuar trabalhando com o projeto. Um dos professores afirmou que o trabalho prático não estava acontecendo. Assim, a diretora questionou sobre os possíveis motivos: “o que falta para que o trabalho prático realmente aconteça? Está surtindo efeito na aprendizagem dos alunos?”. Uma professora levantou a questão da falta de motivação dos professores. Outro professor falou sobre a baixa auto-estima dos professores, relacionada à pressão para que consigam fazer tudo com perfeição, o que leva à sobrecarga, e por consequência, a frustrações. A diretora disse perceber que, por ora, o que está articulado entre os professores é a preocupação com o conteúdo sistemático. E salientou dois pontos: “o conteúdo sistemático deve continuar, porém deve ser articulado com outras disciplinas; o planejamento conjunto das atividades envolvendo habilidades é peça-chave para o projeto de aprendizagem”.

Comentário – 28/09/09: Apesar de a idéia de trabalhar por temas de um projeto de plano de trabalho anual ter sido bem aceita pelos professores, o trabalho por temas envolvendo diferentes disciplinas não aconteceu na prática no 1º trimestre de 2009. Poucos professores se mobilizaram para trabalhar atividades em conjunto. As justificativas levantadas pelos professores mostram-se relevantes no que se refere à burocratização do trabalho escolar (preenchimento de planilhas, planos de trabalho, fechamento de notas, avaliações sistemáticas, planejamento do conteúdo e das aulas etc). No entanto, essas justificativas fogem do foco da pergunta feita pela diretora sobre o efetivo trabalho por projetos que está ou não sendo desenvolvido, e não chegam a conclusão alguma. Isso demonstra que poucos professores de fato se engajaram em trabalhar os tópicos que escolheram na reunião pedagógica do dia 19/03/2009. Além disso, a concepção de trabalho por projeto temático da escola não se enquadra na concepção defendida por este estudo, a qual prevê participação dos alunos na escolha dos temas a serem trabalhados e atividade de culminância para cada tema trabalhado interdisciplinarmente. Como foi visto na reunião do dia 12/03/09, a equipe diretiva, coordenação e professores escolheram os temas a serem trabalhados ao longo do ano. Não foram observados momentos em que houve participação dos alunos nesta escolha. Se os alunos tivessem oportunidade de opinar na escolha dos temas, provavelmente se sentiriam mais integrados e conscientes do trabalho escolar. As atividades de culminância também não aconteceram com todos os temas, visto que cada professor iria trabalhar um tópico dentro da sua disciplina, provavelmente de maneira isolada, conforme foi observado.

6ª Reunião Pedagógica – 21/05/09

A pauta desta reunião foi: as mudanças no currículo escolar, em função do baixo rendimento dos alunos na avaliação externa SAERS (conforme dados referentes à Reunião Pedagógica de 26/03/2009), e também o planejamento do projeto temático.

Como os alunos apresentam deficiência na competência leitora, sugeriu-se mudar a dinâmica da atual “hora da leitura”, que é feita no primeiro período da manhã, variando o dia a cada semana. Nesta ocasião, os alunos interrompem a aula por 20 min, após ouvirem o sinal específico, para a leitura de um algum texto. Não há critério para a leitura do texto, nem atividades relacionadas a isto.

A sugestão é a de que se trabalhe um gênero textual por mês e que cada professor desenvolva uma atividade de pré e pós-leitura relacionada ao texto lido. A concepção de gênero textual aqui entendida é a bakhtiniana, que considera exemplos de gêneros textuais: reportagem de jornal, bula de remédio, conto, poema, etc.

A diretora e a coordenadora comentaram que essa prática proposta para a hora da leitura pressupõe um planejamento prévio, além de conversas entre os professores sobre os textos a serem trabalhados. Isso reflete o entendimento de que o desenvolvimento da competência leitora não é de responsabilidade exclusiva da disciplina de Português, mas de todas as disciplinas. A maioria dos professores concordou com essa responsabilidade coletiva.

Quanto ao planejamento e à execução do projeto temático de trabalho, destaca-se a fala da professora de Português, ao indagar sobre os resultados práticos: “Só acredito na realização do projeto se houver um planejamento em conjunto: se a professora de História, de Geografia, de Ciências [...] sentar junto e planejar em conjunto. Não adianta apenas cada professor sentar com a coordenadora e planejar a sua disciplina”. Os professores, após essa fala, concordaram e mostraram-se favoráveis ao planejamento coletivo para a hora da leitura.

Comentário 28/09/09: A fala da professora de Português chama a atenção pelo fato de ela estar ciente de que o trabalho por projeto só é possível se toda a equipe de professores se dispuser a planejar aulas em conjunto. Isto dá a entender que o trabalho por projetos depende, além de tópicos bem escolhidos, também do desejo individual dos professores para aderirem ao trabalho interdisciplinar. Em relação ao novo modelo proposto para a hora da leitura, parece haver preocupação para o engajamento de todas as disciplinas para resolver ou pelo menos amenizar o problema da competência leitora dos alunos. Este momento, se bem aproveitado e bem planejado, pode ser um momento de prática interdisciplinar. Ainda

em relação à hora da leitura, percebe-se que pode ser uma oportunidade para os alunos de começar a desenvolver o “letramento crítico”, conceito defendido por este estudo. Essa reunião foi importante para provocar maior engajamento dos professores no planejamento e práticas conjuntas, uma vez a maioria concordou que a competência leitora dos alunos é fator importante para o aprendizado de todas as disciplinas. A Língua Portuguesa, falada ou escrita, é mediadora da aprendizagem. Após compreenderem a dinâmica da “nova” hora da leitura, grande parte dos professores mostrou-se motivado a trabalhar segundo a proposta.

7ª Reunião Pedagógica – 20/06/2009

Esta reunião tratou das estratégias necessárias para alcançar as metas relacionadas ao aprimoramento da competência leitora dos alunos, e também o planejamento coletivo para contemplar o projeto de plano de trabalho.

A coordenadora iniciou a reunião lembrando o que envolve a competência leitora: “o ato de ler implica em: decodificar, compreender, interpretar, analisar, relacionar dados novos, relacionar partes, sintetizar e recompor o todo” (Moço, 2009).

A partir disso, foi feito o seguinte questionamento ao grupo de professores: “Que gêneros [textuais] estão sendo trabalhados com os alunos [na hora da leitura]?”. Os professores, então, lembraram que, devido ao caráter “livre” da hora da leitura, não há gêneros específicos trabalhados, ou seja, isso fica a critério de cada professor. Além disso, não são realizadas tarefas relacionadas aos textos lidos durante os 20 minutos semanais de hora da leitura.

A coordenação e a diretoria apresentaram, então, uma opção de reformulação da hora da leitura:

- A hora da leitura passaria dos atuais 20 min semanais para 50 min semanais (um período) – ver Figura 9;
- Este período semanal iria variando, sendo que seria o mesmo dia da semana durante o mês. Por exemplo: em Julho, o dia da leitura seria sexta-feira. Na primeira semana do mês, seria o 1º período, na segunda semana, o 2º período, na terceira semana o 4º período e na quarta semana o 5º período;
- A hora da leitura semanal abrangeria todas as turmas (de 1º ano a 8º série);
- A cada mês seria trabalhado um determinado gênero textual, escolhido antecipadamente pelos professores;

- Todos os textos trabalhados deverão contemplar atividades relacionadas a eles, de preferência com foco em alguns descritores objetivos avaliados pela Prova Brasil. A cada mês, serão decididos em reunião prévia, dois descritores a serem trabalhados na hora da leitura (ver Figura 10);
- A aula deverá ser planejada para 50 minutos, ou seja, deve-se iniciar e concluir as atividades no mesmo período;
- Como culminância, pode-se fazer uma apresentação mensal, relacionada ao gênero trabalhado (sarau, recital, etc...);
- A apresentação mensal poderá ser feita por disciplinas afins e decidida durante a reunião para determinar quais professores serão os responsáveis, e deste modo, planejem em conjunto;
- Haverá uma caixa de textos sugeridos, caso algum professor tenha dificuldades em encontrar textos do gênero mensal.

Figura 9: Proposta de Organização do Horário da Leitura

REUNIÃO PEDAGÓGICA
20/06/09

“Foi ai que nasci: nasci na sala do 3º ano, sendo professora D. Emerenciana Barbosa, que Deus tenha. Até então, era analfabeto e despretensioso. Lembro-me: nesse dia de julho, o sol que descia da serra era bravo e parado. A Aula era de Geografia, e a professora traçava no quadro-negro nomes de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponte dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e de um rio, a Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então nasci. De repente nasci, isto é, senti vontade de escrever. Nunca pensara no que podia sair do papel e do lápis, a não ser bonecos sem pescoço, com cinco riscos representando as mãos. Nesse momento, porém, minha mão avançou para a carteira à procura de um objeto, achou-o, apertou-o irresistivelmente, escreveu alguma coisa parecida com a narração de uma viagem de Turmalinas ao Pólo Norte.”

Carlos Drummond de Andrade

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO HORÁRIO DA LEITURA:

*Uma vez por semana (50 minutos), alternando dias e períodos (com exceção do 3º período/lanche);

*Será definido mensalmente um gênero textual e os descritores (objetivos) para serem trabalhados. Sugere-se variar as formas de leitura: em voz alta, silenciosamente, individual, coletiva, alternando tom de voz...

*Ao final de cada mês realizamos um “Sarau Literário”, onde as turmas apresentam algo do que foi trabalhado durante o mês. Alternando Área 1 e Área 2 (por disciplina);

Figura 10: Descritores de Língua Portuguesa avaliados pela Prova Brasil

D1 – Localizar informações explícitas no texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade dele	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)
D6 – Identificar o tema de um texto	D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D8 – Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto	D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto
D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a este fato	D12 – Estabelecer relações lógicodiscursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e outras notações	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido

Fonte: Moço (2009) In: Revista Nova Escola mai. 2009.

A maioria dos professores mostrou-se motivada pela nova perspectiva para a hora da leitura. A sugestão da coordenação foi a de que se trabalhasse no primeiro mês (julho) o gênero textual poesia (ver Figura 11) e os descritores da Prova Brasil D1 e D5. O grande grupo concordou. Apenas uma professora mostrou-se resistente a trabalhar o gênero textual em sua aula, alegando que a sua formação não era a de Letras e que esta atividade não lhe competia. E acrescentou que não se sentia preparada para trabalhar textos em sua aula. Os demais professores procuraram incentivá-la a participar, oferecendo ajuda no planejamento.

Figura 11: Organização do Horário da Leitura – Mês Julho 2009

ORGANIZAÇÃO DO HORÁRIO DA LEITURA / JULHO:	
MÊS DE JULHO / GÊNERO TEXTUAL: POESIA	
DIA DA SEMANA: SEXTA-FEIRA	
DIAS: 03/07 (1º PERÍODO) 10/07 (2º PERÍODO) 17/07 (4º PERÍODO) 24/07 (5º PERÍODO - apresentação)	

D1 → Localizar informações explícitas no texto
D5 → Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto)

Em relação à culminância do trabalho da hora da leitura, o professor de História sugeriu uma forma simples de apresentação: uma turma poderia visitar outra e recitar um

poema (caso esse for o gênero escolhido), ou falar sobre os textos lidos. O mesmo professor sugeriu, também, que se proporcione aos alunos textos que abordem temas transversais ou até datas cívicas ou especiais, como Dia da Bandeira, Dia do Índio, Dia do Amigo, etc.

Outro assunto retomado em relação à reunião anterior foi a dificuldade de planejamento coletivo entre os professores para a execução do projeto de plano de trabalho anual. O principal motivo desta dificuldade, abordado pelos professores, é a falta de um momento formal em que todos possam planejar suas atividades em conjunto e rever as ações relacionadas ao projeto da escola. A coordenadora lembrou que o planejamento individual já existe, visto que todos os professores têm um horário fixo semanal para se reunirem individualmente com a coordenadora. Desta maneira, para abranger também o planejamento coletivo, ficará definida a primeira quinta-feira de cada mês (4º e 5º períodos – horário de reunião) para esse fim. Nestes dois períodos, os alunos têm aulas de progressão continuada, que serão ministradas pela equipe de apoio (diretora, vice-diretora, bibliotecária, professores de apoio) em caráter de substituição dos professores titulares, para que estes possam reunir-se (Figura 12). A diretora retomou que o planejamento das atividades do projeto da escola deve ser coletivo e que o projeto não é direcionado apenas para os alunos, mas para todos os envolvidos no processo e complementou: “no trabalho coletivo, as diferenças contribuem para alcançar o objetivo”. Os professores concordaram que a base para que o projeto temático realmente aconteça é o planejamento e a execução conjuntos e de algumas atividades. A professora de Educação Física sugeriu, como atividade interdisciplinar, a medição das quadras de esporte, em conjunto com Matemática, de modo a trabalhar distâncias e geometria.

Figura 12: Horários da Progressão Parcial e Horários de Planejamento

ORGANIZAÇÃO DA PROGRESSÃO PARCIAL / ÁREA 2:

Procedimentos:

*Durante o planejamento realizar a análise do desenvolvimento dos alunos para possíveis liberações;

*A progressão acontecerá **sempre na 1ª e na 3ª quinta-feira** de cada mês. Sendo que na primeira semana os alunos são atendidos pela professora substituta e uma apoiadora (vice, bibliotecária, coordenadora), sendo trabalhadas Habilidades. E na terceira semana, os alunos são atendidos pelo professor do componente curricular que está em Progressão.

* Desta forma, na primeira quinta-feira do mês os professores da área 2 tem planejamento coletivo e estudos com a Coordenação;

Comentário – 29/09/2009: A definição de um horário formal de planejamento coletivo mensal deixou os professores mais seguros para planejarem as aulas em conjunto, seguindo o projeto de temático anual da escola. A reunião que segue (02/07/2009) marca este primeiro momento.

Em relação à nova configuração da hora da leitura, a idéia de trabalhar alguns descritores avaliados pela Prova Brasil direcionou o trabalho, antes feito sem parâmetro algum, durante 20 minutos de uma aula. Porém, as competências relacionadas aos descritores da Prova Brasil poderiam ser melhor desenvolvidas se cada disciplina, além do horário da leitura, trabalhasse também os mesmos descritores selecionados no mês no horário de aula normal, quando há momentos em que os alunos precisam ler para aprender sobre determinado assunto, como no livro didático, em material extra distribuído pelo próprio professor, etc.

Ainda em referência à hora da leitura, a professora que outrora resistira à idéia, acabou participando da dinâmica, com a ajuda de outros professores para planejar estas aulas. A culminância da hora da leitura do mês de Julho de 2009 foi uma apresentação das turmas após o recreio, numa sexta-feira, na qual cada turma declamou um poema lido ou mostrou alguma produção visual relacionada aos poemas. Esta apresentação foi coordenada pela professora de Português e pelo professor de História.

8ª Reunião Pedagógica – 02/07/2009

Esta foi a primeira reunião formal de planejamento coletivo. Os professores tiveram a oportunidade de conversar sobre os conteúdos que serão trabalhados por cada disciplina durante o 2º trimestre. Foram sugeridas atividades em comum entre disciplinas, relacionadas aos mesmos temas. Esta reunião (de planejamento coletivo da Área II) acontecerá de agora em diante na 1ª quinta-feira de cada mês. A decisão de reservar esta data mensal foi tomada em conjunto com os professores, coordenação e direção na reunião de 20/06/2009 (conforme Figura 12).

Os professores levantaram a questão de que, apesar de a escola ter um projeto temático pedagógico, não havia um momento forma para que s professores pudessem planejar suas aulas em conjunto (interdisciplinarmente); Esse planejamento era feito, até então, informalmente e de forma muito rápida, durante os intervalos das aulas. Isso refletiu uma escassa comunicação entre professores e, portanto, uma limitação na conexão das práticas em relação aos temas em comum, que foi avaliada no fechamento do 1º trimestre. Em outras

palavras, os professores queixaram-se de que não sabiam o que os outros professores estavam trabalhando e foram perdidas muitas oportunidades de trabalhar em conjunto.

A seguir, todos os professores, com o projeto de trabalho e seus temas em mãos (Figura 13), falaram sobre os temas que irão trabalhar nas suas respectivas disciplinas, em cada série, ao longo do 2º trimestre.

Figura 13: Operacionalização do Projeto de Plano de Trabalho – Segundo Trimestre 2009

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ERNY DE ZORZI

Operacionalização do Projeto no Plano de Trabalho – Segundo Trimestre

Acredite em você!
Não se deixe vencer!
Não seja igual!
Seja diferente!
Seja especial!!

Conscientize-se de que a verdadeira felicidade está dentro de você.
A felicidade não é ter ou alcançar,
mas ser, doar-se e lutar por ela.
Estenda a mão!
Compartilhe!
Sorria!
Abraça!
Abra seu coração!
Deixe-se envolver pelo afeto!
Vamos ser pessoas especiais?

Tema: A ocupação do espaço visando uma melhor qualidade de vida
Objetivo Geral: Perceber o meio ambiente como espaço necessário para que a vida aconteça, sendo o nosso corpo a forma concreta de interação.
Tópicos Gerais: Meio Ambiente
Corpo
Família

Foco Principal do trimestre: Autoestima e ajuda mútua

1. A realidade da escola

1.1. Físico

- Preservação do patrimônio existente
- Ocupação racional e harmonização dos espaços
- Valorização da escola em seu papel básico = construção do saber elaborado

1.2. Humano

- Importância e necessidade de conviver bem com os todas as pessoas
- Comprometimento com o "eu", com o "outro" e com o "nós"

2. A realidade do aluno

2.1. Em casa/ família

- Valorização do eu: meus espaços, meus pertences
- Valorização e respeito ao coletivo
- Família cuidadora
- Respeito aos animais e demais recursos naturais
- Saúde física, mental e espiritualidade

3. Corpo

- Autoestima
- Equilíbrio entre o físico e o mental
- Bebidas alcoólicas e drogadição
- Respeito, cuidado e valorização.

4. Comunidade

- Comprometimento com o bem estar comum e ajuda mútua
- A participação coletiva viabiliza um maior crescimento da comunidade

5. Atividades de Culminância

- Sarau Literário (No saguão e/ou nas salas de aula)
- Festa Junina
- Almoço da Família
- Organização dos murais
- Exposição de fotografias e trabalhos (Mostrar imagens da escola na festa da família via telão)
- Palestras, encontros, homenagens: Dia do Estudante/ Dia do Amigo/ Dia dos Pais
- Outras sugestões...

O quadro abaixo mostra apenas os assuntos que serão trabalhados pelos professores de 5ª série (no segundo trimestre), visto que esta série é o foco deste estudo.

Quadro 2: Tópicos a serem trabalhados pelos professores da 5ª série no segundo trimestre 2009

Disciplinas em comum – 5ª série	Tópicos / subtópicos do projeto a serem trabalhados
Português Educação Física Ensino Religioso História Matemática Ciências Geografia Educação Artística	<i>A realidade do aluno em casa e na família</i> <ul style="list-style-type: none">• valorização do eu: meus espaços, meus pertences;• valorização e respeito coletivo.
Matemática Ciências Inglês Geografia Educação Artística História	<i>A realidade da escola – Físico</i> <ul style="list-style-type: none">• preservação do patrimônio existente;• ocupação racional dos espaços;• harmonização dos espaços.

Português Ensino Religioso Matemática Ciências Educação Física História Geografia	<i>A realidade da escola – Humano</i> <ul style="list-style-type: none"> • importância e necessidade de conviver bem com todas as pessoas; • comprometimento com o “eu”, com o “outro” e com “nós”.
Português História Geografia Educação Artística	<i>A realidade do aluno</i> <ul style="list-style-type: none"> • respeito aos animais e demais recursos naturais; • família cuidadora.
Português Educação Física Educação Artística	<i>O Corpo</i> <ul style="list-style-type: none"> • auto-estima; • respeito, cuidado e valorização.
Educação Física História Geografia	<i>A Comunidade</i> <ul style="list-style-type: none"> • Comprometimento com o bem-estar comum e ajuda mútua.

Comentário 29/09/09: *Os professores mostraram-se muito receptivos a ter um momento formal de planejamento coletivo. Quando questionados sobre os tópicos que seriam trabalhados no 2º trimestre de 2009, mostraram bastante segurança sobre o que escolheram trabalhar nas suas disciplinas. Aparentemente, os critérios para a escolha foram a relação com a sua disciplina e motivação pessoal. Alguns professores combinaram de trabalhar uma ou outra atividade em conjunto com algum colega. Outros, afirmaram que iriam simplesmente trabalhar determinado tópico na sua disciplina. Não houve estabelecimento de um projeto temático com alguma culminância. Isso demonstra que o “trabalho por projetos temáticos”, conforme explica o referencial teórico deste estudo, não foi completamente desenvolvido.*

1ª Reunião individual com a coordenação - 27/08/2009

Nesta reunião participaram as professoras de Inglês e de Geografia e a coordenadora pedagógica de Área II. O objetivo foi planejar em conjunto uma atividade relacionada ao tópico “Respeito e preservação dos recursos naturais” do projeto da escola. A professora de Geografia se encarregou de confeccionar sacolas ecológicas com sacos de fertilizante trazidos

pelos alunos. A professora de Inglês se responsabilizou de criar juntamente com os alunos um slogan bilíngüe relacionado à preservação ambiental através da redução do uso de sacolas plásticas. Além disso, trabalhará também com a estampagem do slogan nas sacolas. Esta atividade será feita inicialmente com a 8ª série, e está previsto para, num segundo momento, ser feita com as demais séries, inclusive com a 5ª série.

Comentário – 29/09/09: Essa atividade em conjunto com professoras de Inglês e Geografia teve como culminância a confecção de sacolas ecológicas, com slogans criados e estampados pelos alunos, os quais usaram os acessórios no desfile cívico da Semana da Pátria. Esta atividade foi desenvolvida com alunos de 8ª série, mas deverá acontecer também com a 5ª série.

9ª Reunião Pedagógica: Conselho de Classe da 5ª série (2º Trimestre 2009) – 24/09/2009

Esta reunião trimestral tem o objetivo de reunir os professores de cada turma – neste caso, da 5ª série – para que seja avaliado o desempenho de cada aluno em cada disciplina. Falou-se inicialmente sobre o perfil dos alunos da turma. Muitos professores demonstraram preocupação com a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos, principalmente em relação à leitura: decodificação e compreensão, à escrita (expressão), além de compreensão de noções básicas de matemática (as quatro operações). A diretora lembrou que alguns alunos desta turma provêm de classes especiais (turmas para alunos com problemas cognitivos). Os alunos dessas classes apresentam grandes dificuldades de aprendizagem e são aprovados a partir de um parecer específico, avaliado pelos diferentes profissionais que trabalham com eles, a partir de pequenos avanços que apresentam ao longo do período. A diretora lembrou também que há alunos que mudaram de escola várias vezes em um ou dois anos, o que acabou prejudicando o processo de aprendizagem, em especial o de alfabetização. A professora de Português sugeriu que se trabalhasse a alfabetização com essa turma de maneira diferente: por grupos (definidos por níveis de dificuldade). Porém, ao ser ver, essa prática não poderia ocorrer diariamente, pois poderia correr o risco de desmotivar os alunos.

A escola não avalia os alunos por notas, mas sim por pareceres descritivos. A coordenadora, neste momento da reunião, ao abordar o assunto, distribuiu sugestões de três pareceres sócio-afetivos: tipo 1, 2 e 3 (Figura 14). Os pareceres sócio-afetivos são aqueles que introduzem o boletim de pareceres do aluno. Ele trata do desempenho do aluno, de forma genérica, ao longo do trimestre. Na seqüência do boletim do aluno, aparecem os pareceres descritivos específicos, ou seja, elaborados pelos professores de cada disciplina, os quais

tratam de pontos mais precisos sobre o desempenho do aluno, dando destaque ao desempenho do aluno em cada disciplina, considerando o seu processo de aprendizagem. Nos pareceres específicos constam os aspectos positivos e as dificuldades no desempenho de cada aluno. Os professores aprovaram a redação dos três tipos de pareceres sócio-afetivos. A coordenadora, em conjunto com os demais professores, definiu mais três tipos de pareceres sócio-afetivos complementares, cuja redação seria feita em um segundo momento: A, B e C. O tipo A trataria das faltas demasiadas do aluno; o tipo B trataria da falta de responsabilidade e de comprometimento do aluno com o seu processo de aprendizagem; e o tipo C trataria do desrespeito às normas de convivência da escola, escolhidas em conjunto por professores, equipe diretiva e alunos, no início do ano letivo. Estas normas de convivência estão afixadas nas salas de aula e na agenda de cada aluno. Os professores também concordaram com os três tipos de pareceres complementares, visto que esses tópicos não foram abordados nos demais. A seguir, a coordenadora foi chamando nome por nome (dos alunos) e os professores foram votando qual o parecer sócio-afetivo (1, 2 ou 3, A, B ou C – se necessário) que seria dado a cada aluno. A opção votada pela maioria dos professores prevaleceu como parecer introdutório do boletim do aluno.

Normalmente, após o conselho de classe, os professores promovem o chamado conselho participativo. Isso se caracteriza como um momento formal em que alunos e todos os professores de cada turma, acompanhados da coordenadora da área e da diretora, se reúnem para que seja feito um *feedback* aos alunos sobre os assuntos gerais tratados pelos professores no conselho de classe, como por exemplo: disciplina, rendimento, aspectos negativos a melhorar, aspectos positivos a manter, etc. Atipicamente, este ano, em função do atraso das atividades escolares por conta da ampliação do recesso escolar de inverno por causa da epidemia de Gripe H1N1, a diretora sugeriu que se fizesse o conselho participativo com apenas os professores conselheiros, a coordenação e a direção, de forma a agilizar o processo. Caso seja necessário, outros professores também serão convidados a participar. Salientou também, que, em dias de conselho participativo, por conta da necessidade de muitos professores estarem presentes em uma única turma em um mesmo momento, a dificuldade de substituição de professores aumenta. Dessa maneira, estando os professores, exceto os conselheiros de cada turma, dispensados do conselho participativo, as aulas de outras turmas não seriam prejudicadas, pois o professor-regente de cada disciplina seguiria dando aula, sem precisar de várias substituições. Os professores aprovaram a sugestão por considerarem-na bastante prática. Este foi o último tópico discutido e encerrou-se a reunião.

Figura 14: Sugestão de Pareceres Sócio-afetivos

PARECERES SÓCIO-AFETIVOS:
(SUGESTÃO)

1- Você durante o trimestre demonstrou interesse e alegria ao participar das atividades propostas pelo professor. Procurou conviver de forma harmoniosa e respeitosa com colegas, professores e funcionários, contribuindo com o coletivo da escola.

2- Você durante o trimestre nem sempre demonstrou interesse e alegria ao participar das atividades propostas pelo professor. Ainda precisa, em alguns momentos, priorizar o diálogo e a convivência harmoniosa e respeitosa com colegas, professores e funcionários, buscando contribuir com o coletivo da escola.

3- Você durante o trimestre não demonstrou interesse e alegria ao participar das atividades propostas pelo professor. Necessita priorizar o diálogo e a convivência harmoniosa e respeitosa com colegas, professores e funcionários, buscando contribuir efetivamente com o coletivo da escola.

A- FALTAS
B- RESPONSABILIDADE
C- NORMAS DA ESCOLA

Comentário – 18/09/09: O sistema de avaliação por pareceres descritivos está vigente na escola há três anos. Anteriormente, as avaliações eram feitas por nota, e cada trimestre tinha um peso: o primeiro trimestre valia 30, o segundo, 30 e o terceiro, 40, totalizando nota 100 ao final do ano letivo. A média para aprovação era 50% da nota, ou seja, o aluno que conseguisse nota mínima de 50 ao final do ano letivo, em cada disciplina, estaria aprovado. No entanto, houve um movimento entre professores, com a participação dos alunos e pais (através do Centro de Pais e Mestres) e com o apoio da mantenedora (SMED), que visou a mudança do sistema de avaliação por notas para o por pareceres descritivos. Por fim, decidiu-se pela mudança que está vigente até hoje, conforme foi descrito no relato da reunião do dia 24/09/09. O parecer descritivo procura avaliar o aluno de maneira ampla, destacando o seu desempenho no processo de aprendizagem. Lembrando que o boletim de pareceres descritivos de cada aluno é constituído por um parecer geral inicial, discutido no conselho de classe, seguido dos pareceres especializados (por disciplinas). Nos pareceres especializados, cada professor avalia o desempenho do aluno em na sua disciplina, dando destaque às habilidades e competências já desenvolvidas e também às dificuldades ainda não sanadas durante o trimestre. No entanto, na prática, pode-se observar algumas limitações da avaliação por pareceres descritivos nesta escola. A primeira é o fato de que muitos pais de alunos (agricultores, empregados dos pomares da região) são semi-analfabetos ou até

analfabetos. Muitos estudaram até a 4ª ou 5ª série do ensino fundamental. Outros nem aprenderam a ler ou escrever. Deste modo, não conseguem compreender a avaliação escolar do filho. A segunda é a de muitos alunos parecem perdidos em relação ao seu rendimento, pois não percebem um padrão para serem avaliados. Uma aluna certa vez comentou que não sabia se estava indo bem ou mal, pois não sabia que nota tinha tirado nas disciplinas. A questão da avaliação deve ser repensada, de modo a facilitar a compreensão de pais e alunos, de modo que também esteja relacionada ao trabalho interdisciplinar que se deseja que ocorra na prática na escola. Em relação à nova dinâmica de conselho participativo, parece ter sido acertada, pois o momento de conversar com os alunos ficou mais objetivo e não causou transtornos para substituir os demais professores. Voltando ao comentário da professora de Português sobre uma maneira alternativa para trabalhar as dificuldades de alfabetização da 5ª série: a sugestão da professora foi a de que se trabalhasse por grupos de acordo com a dificuldade, porém não fazendo dessa prática uma constante, sob o risco de desmotivar os alunos. Essa proposta parece ser apropriada na medida em que a aula seja centrada no professor. Deste modo, o professor trabalharia atividades específicas para as dificuldades comuns a cada grupo. Por outro lado, ela contraria a perspectiva sócio-interacionista deste estudo, a qual considera que a aprendizagem ocorre também entre alunos mais experientes e menos experientes, através da ajuda de andamento. Neste caso, seria possível trabalhar a alfabetização com grupos mistos (de acordo com o nível de dificuldade), uma vez que os alunos que já desenvolveram mais conhecimento sobre determinado aspecto da alfabetização podem ajudar os demais que ainda apresentam dificuldades. Assim, uma maneira adequada seria intercalar as duas práticas, de maneira a contemplar as diferentes abordagens.

10ª Reunião Pedagógica – 01/10/2009

Esta reunião tratou dos critérios para aprovação de alunos ao final deste ano letivo. A coordenadora colocou que, para aprovar um aluno, deve-se voltar ao plano de trabalho da escola, baseado em habilidades e competências para cada série do Ensino Fundamental. (Figura 11). Apesar de este estudo ter como foco a 5ª série, optou-se por incluir as habilidades e competências que esperadas do aluno ao final de cada série do Ensino Fundamental, uma vez que, como a aprendizagem é um processo contínuo e pessoal, ou seja, varia de indivíduo para indivíduo, o domínio ou não de habilidades e competências ao final da série poderá influenciar no seu aprendizado nas séries subsequentes. Este documento foi anteriormente elaborado pelos professores, e na ocasião da reunião, foram distribuídas cópias do mesmo

para a equipe analisá-lo novamente. Percebe-se que ainda não estão claros para os professores os critérios aprovar ou reprovar alunos. A coordenadora então, sugeriu que fossem acordados critérios mínimos para aprovação, entre os professores.

O professor de Matemática falou sobre a dificuldade de trabalhar com alunos da 5ª série, onde há 30 alunos e muitos com diversas dificuldades de aprendizagem. Enfatizou, ainda, que é impossível dar atenção especial aos alunos com dificuldade durante a aula. Os demais professores concordaram.

O professor de História retomou o caso de uma aluna da 5ª série que aparentemente tem problemas graves de cognição, facilmente observados pelos professores pela grande dificuldade de aprendizagem que apresenta, porém não há atestado médico que a diagnostica. E então lançou a reflexão: o que fazer com esta aluna? Aprovar? Reprovar? Os professores também ficaram na dúvida no momento e não houve posicionamento para nenhuma das opções. A coordenadora, então, recomendou que, se há algum aluno em risco de reprovação, o professor deverá guardar trabalhos e avaliações para provar a incapacidade de ele ser aprovado. Os professores concordaram.

A seguir, a coordenadora solicitou que os professores das áreas em comum se reunissem para estabelecer critérios mínimos para aprovação para este ano. A professora de Inglês reuniu-se com as professoras de Português. Optou-se por estabelecer critérios para cada série em relação à linguagem, baseados no documento das habilidades e competências elaborados pelos professores da escola (Figura 15) nos descritores da Prova Brasil (Figura 10). Vale lembrar que os descritores da Prova Brasil são os mesmos do SAERS (Figura 16) Em função do adiantado da hora na ocasião, esta tarefa não foi concluída, e ficou combinado que as professoras se reuniriam em outra ocasião para finalizá-la.

Figura 15: Habilidades e competências a serem desenvolvidas nas diferentes séries do Ensino Fundamental da Escola– 5ª série ⁷

5ª SÉRIES

Tabuada, divisão, multiplicação, adição, subtração. Leitura, produção textual, compreensão de textos, sabendo localizar nos mesmos informações básicas, relacionar. Estabelecer relações entre os fatos, o aluno precisa ter obtido progressos na leitura, na escrita, nos cálculos, nas relações textuais. O aluno precisa demonstrar responsabilidade, atitude positiva em relação questões da Escola. Ampliar o seu vocabulário nas situações de fala do dia a dia. Localizar-se no tempo e no espaço, coordenar os movimentos. Compreender as ordens.

Figura 16: Descritores de Língua Portuguesa avaliados pelo SAERS 2007, agrupados por tópicos

Matriz de Referência para Avaliação em Língua Portuguesa– SAERS 2007 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	
TÓPICO: campo dos conhecimentos que serão mobilizados ao se realizar uma tarefa, indicada por um descritor.	I. Procedimentos de Leitura
	D1 Localizar informações explícitas em um texto.
	D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
	D4 Inferir uma informação implícita em um texto.
	D6 Identificar o tema de um texto.
	D11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
	II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto
	D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
	D9 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
	III. Relação entre Textos
	D15 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daqueles em que será recebido.
	IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto
	D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
	D7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
	D8 Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.
D12 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D13 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	
D14 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	
VI. Variação Lingüística	
D10 Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	
DESCRITOR: cruzamento entre o conteúdo programático e as habilidades a ele relacionadas. Um descritor apresenta uma única habilidade a ser avaliada.	

Fonte: Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação do Rio Grande do Sul – SAERS 2007

⁷ As habilidades e competências para as demais séries do Ensino Fundamental da Escola encontram-se no Anexo A.

Comentário – 22/10/2009: Acredito que a forma de avaliação não está muito clara para os professores porque as diretrizes, os objetivos para cada série não estão claros. Uma vez que estes critérios estejam realmente estabelecidos e se tornem de conhecimento de todos os professores, a tomada de decisão para aprovar ou reprovar será mais fácil, pois será fundamentada. É importante que se pense nisso com urgência, para que no próximo ano letivo, esses critérios estejam bem claros para professores e alunos. Se os critérios estão claros e estabelecidos no início do processo e mantidos ao longo do mesmo, aumentam-se as chances de haver maior coerência entre o que se trabalha com os alunos e o que se espera deles. Isso facilita a avaliação e a tomada de decisão por parte dos professores para aprovar ou não o aluno ao final do período letivo. Talvez seja também importante rever a forma de avaliação. É possível que a avaliação por nota, complementada por pareceres descritivos fique mais clara para alunos, pais e professores.

2ª Reunião Individual com a Coordenadora Pedagógica – 22/10/2009

Essa reunião aconteceu de forma rápida, durante uma janela entre uma aula e outra. A coordenadora entregou um material fornecido pela SMED (Figuras 18 e Quadro 3), que trata sobre competências e habilidades e pediu que fossem lidos como insumo para debater a questão da reforma curricular (referente à ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos) na reunião pedagógica de 05/11/2009.

Ao ser questionada sobre quando aconteceria a reunião em que se faria o encerramento e a avaliação dos trabalhos desenvolvidos pelos professores a partir do projeto temático da escola no 2º trimestre, a coordenadora respondeu que, em função do atraso das atividades escolares por conta do recesso da Gripe A, essa reunião não está mais prevista. O motivo principal é o pouco tempo disponível para reuniões – duas quintas-feiras por mês – alternadas entre duas outras quintas-feiras, que são destinadas para atender os alunos em progressão. Vale lembrar que, destas duas quintas-feiras mensais, uma delas estaria reservada a tratar de assuntos gerais e recados, e a outra, ao planejamento coletivo dos professores, conforme foi decidido na reunião do dia 20/06/2009 - Figura 11. Deste modo, não haverá, formalmente, uma reunião em que os professores falarão sobre suas experiências relacionadas às atividades do projeto temático, previstas para serem realizadas ao longo do 2º trimestre.

Figura 17: Mensagem da coordenação pedagógica para introduzir o tema “competências”

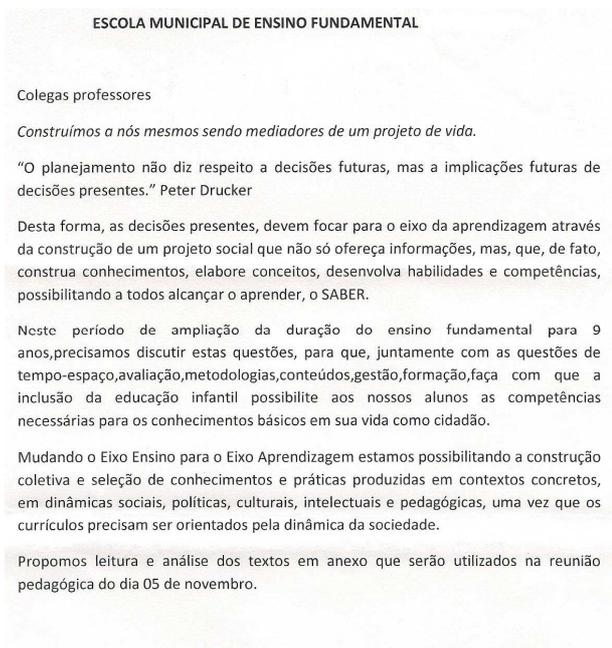


Figura 18: Texto “As Competências dos Alunos”



**MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Conforme combinado na reunião do dia 16/09, estamos enviando material sobre as competências dos alunos a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental. Solicitamos que a escola providencie cópia do material para os coordenadores pedagógicos de todos os turnos.

AS COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS

CELSO ANTUNES

1. Dominar “plenamente” a leitura escrita, lidando com seus símbolos e signos e assim beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
2. Perceber as múltiplas linguagens utilizadas pela humanidade.
3. Perceber a matemática em suas relações com o mundo, “matematizar” suas relações com os saberes e resolver problemas.
4. Conhecer, compreender, interpretar, analisar, relacionar, comparar e sintetizar dados, fatos e situações do cotidiano e através dessa imersão adquirir não somente uma qualificação profissional, mas competências que a tornem apta a enfrentar inúmeras situações.
5. Compreender as redes de relações sociais e atuar sobre as mesmas como cidadãos.
6. Valorizar o diálogo, a negociação e as relações interpessoais.
7. Descobrir o encanto e a beleza nas expressões culturais de sua gente e de seu entorno.
8. Saber localizar, acessar, contextualizar e usar melhor as informações disponíveis.
9. Saber selecionar e classificar as informações recebidas, perceber de maneira crítica os diferentes meios de comunicação para melhor desenvolver sua personalidade e estar à altura de agir cada vez com maior capacidade de autonomia e discernimento.
10. Aprender o sentido da verdadeira cooperação desenvolvendo a compreensão do outro e descobrindo meios e processos para se trabalhar e respeitar os valores do pluralismo e da compreensão mútua.

BERNARDO TORO

1. Dominar a leitura, a escrita e as diversas linguagens utilizadas pelo homem.
2. Fazer cálculos e resolver problemas.
3. Analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações.
4. Compreender seu entorno social e atuar sobre ele.
5. Receber criticamente os meios de comunicação.
6. Localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada.
7. Planejar, trabalhar e decidir em grupo.

TÂNIA AZEVEDO e VANIA ROWELL

1. Resolver problemas de forma viável e eficaz;
2. Utilizar adequadamente diversas linguagens humanas, sejam verbais (em nível oral e/ou escrito) sejam não-verbais;
3. Avaliar criticamente dados, situações e fenômenos;
4. Usar adequadamente a informação acumulada;
5. Atuar em grupo.

VASCO MORETTO e as diretrizes do MEC explicitam 5 competências:

- domínio de linguagens;
- compreensão de fenômenos;
- construção de argumentações;
- soluções de problemas;
- elaboração de propostas.

Quadro 3: Quadro sinóptico Eixo do Ensino X Eixo da Aprendizagem



Município de Caxias do Sul - Secretaria Municipal da Educação
Reunião de Coordenadores Pedagógicos – 16/09/2009

Atividade: Considerando a mudança de eixo do ensino para a aprendizagem e dando continuidade aos estudos referentes à reestruturação curricular torna-se indispensável a discussão de importantes pressupostos pedagógicos.

	EIXO : ENSINO	EIXO: APRENDIZAGEM
Princípios Filosóficos	<ul style="list-style-type: none"> Direito de ensinar 	<ul style="list-style-type: none"> Direito de aprender A estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade estarão presentes em todos os trabalhos
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> Um fim em si mesmo 	<ul style="list-style-type: none"> Um meio para a formação de conceitos
Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> Fragmentado, por disciplinas Ensino de regras, fatos, definições, acúmulo de informações desvinculadas da vida dos alunos Caráter mais enciclopédico Privilegia a memória e a padronização 	<ul style="list-style-type: none"> Globalizado pelo trabalho interdisciplinar Privilegia a formação de conceitos Ênfase no sentido
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> Fracionado, estático, linear 	<ul style="list-style-type: none"> Integrado, vivo e em rede, proporcionando o desenvolvimento de habilidades e competências e a formação de conceitos
Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> Espaço de transmissão e recepção do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> Espaço privilegiado de reflexão, de situações de aprendizagem vivas e enriquecedoras
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> Rotineiras, que favorecem a padronização da resolução Pesquisa = cópia 	<ul style="list-style-type: none"> Centradas em projetos de trabalho e na resolução de problemas para desenvolver competências Pesquisa = busca de informações em várias fontes para a resolução de uma determinada situação-problema
Professor	<ul style="list-style-type: none"> Mero transmissor do conhecimento Determina o conteúdo a ser trabalhado sem levar em conta as necessidades que surgem em sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> Facilitador da aprendizagem do aluno, problematizador Facilitador da construção de sentidos, reflexivo Gerenciador da informação Avalia e ressignifica sua prática pedagógica
Aluno	<ul style="list-style-type: none"> Passivo, receptor de informações descontextualizadas 	<ul style="list-style-type: none"> Ativo e participativo na construção do seu conhecimento
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Classificatória e excludente Gera dados que possibilitam apenas avaliar a capacidade do aluno de reter informações 	<ul style="list-style-type: none"> Formativa e diagnóstica do ensino e da aprendizagem Aponta dificuldades e possibilita a intervenção pedagógica
Livro didático	<ul style="list-style-type: none"> Um fim em si mesmo Atividades previsíveis e padronizadas 	<ul style="list-style-type: none"> Um recurso a mais entre vários recursos (jornais, revistas, vídeos, computador, CD-ROM)

Bibliografia: MELLO, Guiomar Namó de. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?*/ Guiomar Namó de Mello.-Porto Alegre: Artmed, 2004. (Adaptação)

Comentário – 29/10/2009: *O material entregue pela coordenadora traz na primeira página uma mensagem da coordenação que serve como introdução sobre a importância de se estudar e discutir ‘competências’(Figura 17). Na segunda página, traz o conceito de ‘competências dos alunos’, segundo cinco autores (Figura 18): Celso Antunes, Bernardo Toro, Tânia Azevedo e Vânia Rowell, e Vasco Moretto. No entanto, o texto não informa as referências bibliográficas, nem faz relações entre os conceitos de cada autor, o que demonstra que as informações estão “soltas”, e não contextualizam o referencial teórico. Na terceira página (Quadro 3), o material traz um quadro sinóptico sobre pressupostos pedagógicos relacionados à mudança do eixo “ensino” para o eixo “aprendizagem”, ou seja, a mudança do foco no ensinar (professor), para o foco no aprender (aluno). Este, todavia, apresenta o registro da referência bibliográfica, indicada ao final da página. Um dado que chama atenção neste texto (página 2) é a orientação para um “currículo integrado e em rede”, o que pressupõe a integração das disciplinas, conforme trata este estudo. Além disso, o quadro mostra que a mudança para o eixo da “aprendizagem” prevê que as atividades deixem de ser apenas rotineiras, para tornarem-se “centradas em projetos de trabalho e na resolução de problemas para desenvolver competências”. Isso se relaciona à pedagogia de projetos, defendida por este estudo, pois prevê um envolvimento do aluno para solucionar desafios, participando de todo o processo para tal. A pedagogia de projetos prevê também a*

realização de um produto final, ou culminância, que deve ser compartilhado com outros indivíduos, além dos envolvidos no projeto.

A exclusão da reunião de fechamento do 2º trimestre no calendário de reuniões pedagógicas ocorreu por haver “pouco tempo disponível” e “muitos assuntos importantes a tratar”, conforme mencionou a coordenadora. Isso parece demonstrar que a escola ainda não priorizou o momento formal de diálogo entre os professores para o planejamento coletivo, bem como para o acompanhamento como parte importante do trabalho interdisciplinar. Perde-se, assim, uma oportunidade de manter o foco no trabalho interdisciplinar, que só ocorre na prática se houver planejamento e comprometimento coletivo. Apesar de o ano de 2009 ter sido um ano atípico, em função do aumento do recesso escolar por causa da epidemia de Gripe A, e por isso haver conseqüente preocupação em recuperar os dias letivos do calendário escolar, poderia ter havido uma disposição maior em propiciar momentos de planejamento coletivo entre os professores, de modo a evitar que as ações para um trabalho interdisciplinar - anteriormente iniciadas - se perdesse.

11ª Reunião Pedagógica – 05/11/2009

A coordenadora iniciou a reunião distribuindo a orientação para a “Hora da Leitura” de novembro, que ocorrerá sempre às terças feiras, em diferentes períodos. O tipo textual escolhido para este mês foi “texto informativo” (a ser retirado de revistas, jornais, etc.) – Figura 19.

Figura 19: Organização do Horário da Leitura – Novembro 2009

HORÁRIO DA LEITURA MÊS DE NOVEMBRO 2009	
Tipo textual: Textos Informativos: revistas, jornais...	
03 DE NOVEMBRO	1º PERÍODO
10 DE NOVEMBRO	2º PERÍODO
17 DE NOVEMBRO	4º PERÍODO
24 DE NOVEMBRO	5º PERÍODO
05 DE DEZEMBRO (sábado)	SARAU

A seguir, a coordenadora retomou os descritores de leitura da Prova Brasil que, conforme o combinado, servem como norteadores para o trabalho desenvolvido na Hora da Leitura. Destacou que os professores deveriam, então, escolher dois ou três descritores para serem trabalhados no mês de novembro. Após votação dos professores, venceram pela maioria dos votos três descritores: D6, D9 e D11 (conforme Figura 10), que ficaram definidos como os descritores a serem trabalhados neste mês. Lembramos que o Descritor 6 (D6) tem como objetivo “identificar o tema de um texto”; o Descritor 9 (D9), “identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros”; e o Descritor 11 (D11), “distinguir um fato da opinião relativa deste fato”. A seguir, falou-se sobre a culminância da Hora da Leitura de novembro, que já está agendada para o dia 05 de dezembro (sábado), na forma de sarau literário. A coordenadora solicitou que dois professores de Área II se encarregassem do planejamento e da organização do sarau. Após votação, com base na escala de trabalho da outra edição do sarau literário (professores que ainda não trabalharam na organização), decidiu-se pelos professores de História e de Geografia como responsáveis pelo evento. A coordenadora salientou que os responsáveis não deverão ser somente os únicos a trabalharem na organização, pois devem contar com a participação de outros professores também envolvidos na Hora da Leitura.

No próximo momento, a diretora comentou sobre um recado enviado pela mantenedora. A escola foi convocada a participar no próximo ano de um evento promovido pela Secretaria chamado “Olimpíada de Português”. A convocação baseia-se no baixo IDEB da escola (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), estabelecido a partir dos resultados da Prova Brasil de 2007, e, a partir disso, haver a necessidade de uma intervenção pedagógica para tratar do problema, tendo como objetivo “formar leitores”, conforme disse a própria diretora. A “Olimpíada de Português” é um evento que envolve jogos de competição relacionados aos conteúdos estudados nas aulas de Português. A participação da escola neste evento pressupõe que pelo menos um professor de Português participe de curso de treinamento para esse fim, a ser promovido pela SMED no próximo ano, de modo que fique capacitado a treinar outros professores para participarem da “Olimpíada”. A diretora destacou que esse evento não abrange somente a disciplina de Português, mas também outras. Porém, não soube ainda detalhar exatamente como isso irá ocorrer na prática.

Uma professora levantou a questão dos alunos com diagnósticos problemáticos (limitações cognitivas, retardo mental, déficit de atenção, etc.) que apresentam rendimento escolar baixo. Isso, ao seu ver, influencia no resultado do IDEB. Ou seja, a participação destes alunos nas avaliações contribui para que o IDEB da escola seja baixo. A coordenadora

concordou que isso pode ser um fator de influência no resultado, porém, salientou que apenas esse aspecto não justifica o baixo índice, e que há outros aspectos envolvidos. Uma outra professora levantou uma dificuldade também enfrentada pela escola: por estar localizada em meio rural, está distante das instituições de apoio, como os postos de atendimento multidisciplinar do Programa Vinculação (programa da Prefeitura que oferece atendimento de fonoaudiologia, psicopedagogia e psicologia aos alunos da rede pública municipal). O acesso à sede municipal é restrito a poucos ônibus diários. A escola conta apenas com uma sala de recursos e uma profissional que atende alunos com dificuldades, em um encontro semanal. Há ainda uma psicóloga que atende alunos com encaminhamento especial, porém, esta vai até a escola somente uma vez a cada quinze dias. A maioria dos professores concordou que, ainda que a escola tenha uma estrutura mínima de apoio aos alunos com dificuldade, isso não é suficiente para suprir a necessidade.

O próximo assunto foi a retomada dos critérios de aprovação abordados na reunião pedagógica de 22/10/2009. A partir da leitura prévia (anterior a esta reunião) dos textos sobre competências (Figuras 17, 18 e Quadro 3) recomendada pela coordenadora, solicitou-se que os professores sintetizassem quais as competências básicas que os alunos devem desenvolver no Ensino Fundamental. O objetivo era elencar de cinco a seis competências básicas para elaborar um documento que seja norteador para a escola, no sentido de definir “o que” e “como” isso deve ser trabalhado para que os alunos desenvolvam tais competências ao final do período. Esse documento deverá ser redigido por uma equipe de professores e entregue à Secretaria ao final do mês de novembro. A coordenadora então, adotou a dinâmica de ler em voz alta as competências sugeridas pelos autores citados nos textos e perguntar para os professores quais definições seriam mantidas para o documento da escola sobre competências do Ensino Fundamental. Após discussão, os professores optaram por manter as seguintes definições sobre competências:

1. Dominar a leitura, a escrita e as diversas linguagens utilizadas pelo homem. (Bernardo Toro);
2. Perceber a matemática em suas relações com o mundo, “matematizar” suas relações com os saberes e resolver problemas. (Celso Antunes);
3. Conhecer, compreender, interpretar, analisar, relacionar, comparar e sintetizar dados, fatos e situações do cotidiano e através dessa imersão adquirir não somente uma qualificação profissional, mas competências que a [a pessoa] tornem apta a enfrentar inúmeras situações. (Celso Antunes);
4. Compreender o seu entorno social e atuar sobre ele. (Bernardo Toro);

5. Valorizar o diálogo, a negociação e as relações interpessoais. (Celso Antunes).

As habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada série, no entanto, não foram tratadas nessa reunião, que se encerrou após esse último assunto.

Comentário – 08/11/2009: *Em relação às orientações sobre a Hora da Leitura, parece não estar claro para a equipe a diferença entre gênero e tipo textual, uma vez que na orientação para o mês de julho delimitou-se que se trabalhasse o “gênero textual poesia” (Figura 11) e para o mês de novembro, o “tipo textual informativo” (Figura 19). O conceito de tipo textual adotado pela escola pareceu confuso. A coordenação pedagógica, ao ser questionada sobre o referencial teórico ou definição adotada para definir “tipo” e “gênero” textual para a Hora da Leitura, respondeu que “o tipo textual pode ser argumentativo, informativo ou dissertativo; enquanto gênero textual é a forma como ele se apresenta, conforme estão nos livros de Português”. A falta de clareza sobre os conceitos mostra a necessidade de trazer um referencial teórico sobre esse tema para este estudo. O interacionismo sócio-discursivo (ISD) define texto como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente do ponto de vista da ação ou da comunicação” (Bronckart, 2003, p. 75). Os gêneros textuais compõem os inúmeros textos que, através de características semelhantes, se inserem dentro uma categoria, ou seja, um gênero. Eles são em número infinito, pois a cada dia surgem novos gêneros de texto, tanto orais, como escritos. São exemplos de gêneros textuais: reportagem, poema, carta, e-mail, conversa telefônica, mensagem de texto via celular, etc. Os tipos textuais são em número finito e podem aparecer como segmentos dentro de um gênero. São exemplos de tipos textuais textos argumentativos, narrativos, informativos, descritivos, poéticos. Portanto, segundo esse pressuposto teórico, a orientação para a Hora da Leitura contemplaria o **tipo textual poético**, sendo que dentro dele poderia-se trabalhar o **gênero poema**. A orientação para o mês de novembro parece adequada, segundo o referencial teórico adotado por este estudo (ISD), pois se refere ao tipo textual informativo. Porém, o equívoco aparece ao citar jornais e revistas como exemplos de **tipos textuais**. Na verdade, o texto informativo pode ser trabalhado a partir de **gêneros textuais presentes em jornais e revistas**, tais como reportagens, notícias, relatos, etc. Ou seja, jornais e revistas são suportes: mediam os gêneros textuais.*

Os três descritores escolhidos para a Hora da Leitura de novembro: D6, D9 e D11 (conforme Figura 10), estão relacionados a “identificar o tema de um texto”, “identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” e “distinguir um fato da opinião relativa a este fato”. Esses descritores podem contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico na medida em que for trabalhado com os alunos a reflexão sobre o caráter ideológico dos textos publicados em jornais e revistas. A previsão de uma atividade de culminância está de acordo com o referencial teórico deste estudo sobre pedagogia de projetos, que pressupõe um tema/aspecto comum trabalhado por diferentes disciplinas, e um produto final (culminância) a ser compartilhado coletivamente. No entanto, a atividade escolhida como culminância – sarau literário - não parece adequada para o tipo textual estudado⁸ no mês de novembro (“informativo”), pois esta estaria apropriada se o tipo textual estivesse relacionado à literatura. Uma opção mais adequada seria, ao invés de um sarau literário, uma simulação de telejornal, ou até mesmo a confecção de um jornal impresso, a ser fixado em um mural, ou, então serem feitas cópias do jornal a serem distribuídas para a comunidade escolar.

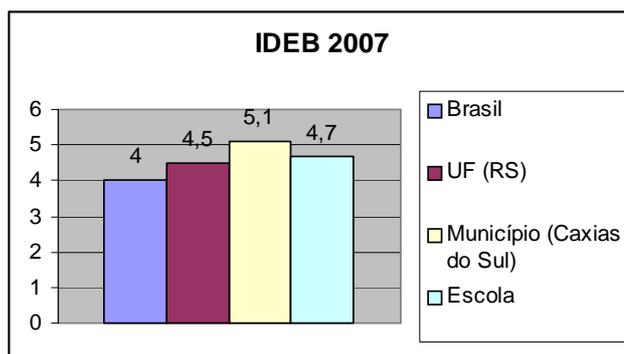
Em relação aos descritores da Prova Brasil, novamente aparecem como uma forma de nortear a Hora da Leitura para estimular o desenvolvimento da competência leitora. No entanto, mais uma vez, perde-se a oportunidade de haver um trabalho mais global, ao delimitar os descritores para serem trabalhados apenas neste momento, sem considerar os textos que são lidos nas aulas de cada disciplina.

A notícia da convocação da escola para participar da Olimpíada de Português no próximo ano letivo, justificada pelo “baixo IDEB”, deixou os professores inicialmente surpresos. Levantaram algumas causas do possível baixo rendimento do aluno, porém chamou a atenção o fato de que não foi feita nenhuma auto-reflexão sobre a prática docente. Apenas atribuíram as causas a fatores externos à sua prática. Práticas como essa não estão adequadas ao trabalho colaborativo, pois o mesmo pressupõe reflexões individuais e coletivas.

Para fins de compreensão do que realmente representa o “baixo IDEB” e o “baixo rendimento” dos alunos da escola na avaliação, busquei os resultados da última edição da Prova Brasil (2007). Considerei apenas os resultados de avaliação da 4ª série, uma vez que é série avaliada por uma prova externa mais próxima à 5ª série, cujo desempenho acadêmico é avaliado pelo SAERS. A Figura 20 mostra o IDEB alcançado pela escola, em comparação ao IDEB do Brasil, do estado e do município de Caxias do Sul:

⁸ A atividade de culminância escolhida (sarau literário) poderia estar adequada caso os textos de jornal escolhidos para a Hora da Leitura se referissem a literatura, como crônicas, ensaios, resenhas sobre livros, etc.

Figura 20: Gráfico do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – 2007



Fonte: Adaptado do Boletim de Resultados da Prova Brasil 2007- MEC/INEP

Os dados do gráfico da Figura 20 mostram que o IDEB da escola ficou em **4,7**. A Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul obteve IDEB de **5,1**. Isso quer dizer que a escola obteve uma pequena diferença de 0,4 ponto - a menos - em relação ao IDEB da rede municipal. Por outro lado, o IDEB da escola supera o IDEB do estado do Rio Grande do Sul, que ficou em **4,5** e também o IDEB nacional - **4**. Isso quer dizer que, pelos dados, o índice da escola não ficou muito baixo. Lembramos que, conforme os resultados e metas do IDEB disponíveis no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a índice obtido pela Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul em 2007 para os anos iniciais do Ensino Fundamental (4ª série), foi de **5,1**. Ou seja, foi superior à meta projetada para a rede para o ano de 2007, que tinha sido de **4,5**, conforme mostra a Figura 21:

Figura 21: IDEBs observados em 2005, 2007 e metas para a Rede Municipal de Caxias do Sul

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais (4ª série)	4,4	5,1	4,5	4,8	5,2	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5

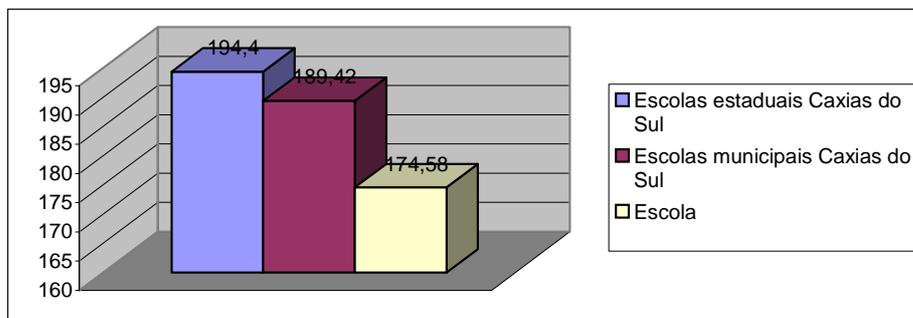
Fonte: adaptado de IDEB: Resultados e Metas - MEC/INEP. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site/> Acesso em 20 nov. 2009.

Considerando que a meta do IDEB projetada pelo INEP para a rede municipal em 2007 era de **4,5**, a escola superou o índice esperado, alcançando **4,7**. Isso representa, portanto um resultado positivo. Por outro lado, a avaliação deste índice pode ser

considerada negativa se comparada ao índice real obtido pela rede municipal (5,1). Deste modo, o IDEB da escola ficou abaixo do da rede municipal.

Outro dado importante para avaliar o desempenho da escola na Prova Brasil de 2007 é o escore médio obtido na avaliação. A Figura 22 mostra a média da 4ª série obtida pelos alunos da escola, comparada com as médias obtidas pela rede estadual e municipal de Caxias do Sul:

Figura 22: Médias obtidas na Prova Brasil 2007 pela 4ª série no Município de Caxias do Sul



Fonte: Adaptado do Boletim de Resultados Prova Brasil 2007 – MEC/INEP

O gráfico da Figura 22 mostra que a escola obteve média de **174,58** para a 4ª série. Esse escore ficou **14,84** pontos **abaixo da média das escolas municipais** de Caxias do Sul, que alcançaram **189,42**. As escolas estaduais do município obtiveram a melhor pontuação, atingindo **194,4**. Em comparação a este último resultado, a escola ficou **19,82** pontos **abaixo da média das escolas estaduais do município**.

O nível de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos participantes, segundo a Prova Brasil, é determinado pelo escore obtido na prova. A Figura 23 demonstra esses níveis:

Figura 23: Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa: 4ª série – Prova Brasil 2007

NÍVEL DE PROFICIÊNCIA	INTERVALO DE ESCORES	
Nível 0	0	125
Nível 1	125	150
Nível 2	150	175
Nível 3	175	200
Nível 4	200	225
Nível 5	225	250
Nível 6	250	275
Nível 7	275	300
Nível 8	300	325
Nível 9	325	350
Nível 10	350	375
Nível 11	375 ou mais	

Fonte: Adaptado de Distribuição de Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa para a 4ª série – Prova Brasil 2007- MEC/INEP

A média da 4ª série atingida pela escola foi de **174,58**. Isso significa que, segundo a Figura 23, os alunos encontram-se no **nível 2** de proficiência em Língua Portuguesa. Em contrapartida, a média das escolas municipais (**189,42**) e estaduais (**194,40**) de Caxias do Sul, as colocam no **nível 3** de proficiência.

A descrição dos níveis de proficiência da Prova Brasil é norteada pelos Descritores de Língua Portuguesa (Figura 10), agrupadas por nível de complexidade e de compreensão de diferentes gêneros textuais.

A Figura 24 mostra a descrição de cada nível de proficiência:

Figura 24: Descrição dos Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa: 4ª série – Prova Brasil 2007

Níveis de 1 a 3 ^o		
NÍVEL	ESCORE	DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA
1	125 -150	A partir de textos curtos, como contos infantis, histórias em quadrinhos e convites, os alunos: <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações explícitas que completam literalmente o enunciado da questão; • inferem informações implícitas; • reconhecem elementos como o personagem principal; • interpretam o texto com auxílio de elementos não-verbais; • identificam a finalidade do texto; • estabelecem relação de causa e consequência, em textos verbais e não-verbais; e • conhecem expressões próprias da linguagem coloquial
2	150 -175	Além das habilidades anteriormente citadas, neste nível, os alunos: <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações explícitas em textos narrativos mais longos, em textos poéticos, informativos e em anúncio de classificados; • localizam informações explícitas em situações mais complexas, por exemplo, requerendo a seleção e a comparação de dados do texto; • inferem o sentido de palavra em texto poético (cantiga popular); • inferem informações, identificando o comportamento e os traços de personalidade de uma determinada personagem a partir de texto do gênero conto de média extensão, de texto não-verbal ou expositivo curto; • identificam o tema de um texto expositivo longo e de um texto informativo simples; • identificam o conflito gerador de um conto de média extensão; • identificam marcas lingüísticas que evidenciam os elementos que compõem uma narrativa (conto de longa extensão); e • interpretam textos com material gráfico diverso e com auxílio de elementos não-verbais em histórias em quadrinhos, tirinhas e poemas, identificando características e ações dos personagens.
3	175 -200	Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam novas tipologias textuais (ex.: matérias de jornal, textos enciclopédicos, poemas longos e prosa poética). Nele, os alunos: <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações explícitas, a partir da reprodução das idéias de um trecho do texto; • inferem o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso direto; • inferem informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não-verbais; • interpretam histórias em quadrinhos de maior complexidade temática,

⁹ A descrição dos demais níveis de proficiência em Língua Portuguesa encontra-se no Anexo B.

		reconhecendo a ordem em que os fatos são narrados; <ul style="list-style-type: none"> • identificam a finalidade de um texto jornalístico; • localizam informações explícitas, identificando as diferenças entre textos da mesma tipologia (convite); • reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos (a solução do conflito e o narrador); • identificam o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação; • distinguem efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual; • identificam o emprego adequado de homônimas; • identificam as marcas lingüísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos; e • reconhecem as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais e por verbos.
--	--	---

Fonte: Adaptado de: Prova Brasil: escala de proficiência em Língua Portuguesa – Prova Brasil 2007 MEC/INEP

Conforme a descrição dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa para a 4ª série (Figura 24), tendo a escola atingido média 174,58, significa que os alunos se enquadram no nível 2. Isso quer dizer que dominam habilidades relacionadas a informações mais explícitas nos textos. A média atingida pelas escolas municipais (189,42) e estaduais (194,40) coloca os alunos no nível 3 de proficiência. Deste modo, esses alunos apresentam habilidades mais complexas já desenvolvidas, como inferência de informações implícitas em textos mais complexos.

No que se refere às competências esperadas dos alunos ao longo do Ensino Fundamental, o documento que está sendo criado em conjunto entre os professores poderá ajudar na avaliação dos alunos. Nesta reunião foram tratadas apenas as competências gerais a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental. Porém, uma vez que as competências e habilidades estejam estabelecidas com especificidade para cada série, ficará muito mais claro e fácil para professores avaliarem alunos, assim como para determinarem critérios para aprovação. Os alunos também ganham, pois ao tomarem conhecimento do que é esperado deles, terão uma idéia mais clara do seu desempenho acadêmico.

2ª Conversa Informal com Professores da 5ª série – 10/11/2009

Como a reunião de fechamento do 2º trimestre foi cancelada devido ao atraso das atividades pedagógicas por conta do recesso da Gripe A (Reunião Pedagógica de 22/10/2009), tornou-se necessário conversar diretamente com os professores da 5ª série, a fim de conseguir um retorno sobre as atividades interdisciplinares previstas para o 2º trimestre na Reunião Pedagógica de 02/07/2009. Na ocasião, os professores escolheram tópicos do projeto temático da escola para serem trabalhados em conjunto com outras disciplinas. Ao ser questionada sobre quais atividades do projeto temático conseguiu realizar, a professora de Educação Física relatou que tinha combinado com o professor de Matemática que iria medir as quadras de

esporte com os alunos e passaria os dados para ele, a fim de que os alunos calculassem a área das quadras (tópico ‘preservação do patrimônio existente’ e ‘ocupação racional dos espaços’). De fato, a professora fez as medições e entregou os dados para o professor. No entanto, o professor de Matemática disse não ter realizado o cálculo com os alunos, pois “com o atraso da volta às aulas, acabou atrasando os conteúdos e não conseguiu realizá-lo”.

Comentário – 17/11/2009

O relato dos professores mostra que, para um trabalho interdisciplinar realmente acontecer, ele deve estar bem claro e conectado. Se o projeto é muito amplo ou não determina ações específicas, bem como o seu acompanhamento e respectivos feedbacks, é provável que não funcione na prática. Além disso, há também o fator comprometimento pessoal como pressuposto para que o trabalho interdisciplinar de fato aconteça. Percebe-se que a escola tem preocupação em trabalhar interdisciplinarmente, conforme os referenciais teóricos para a reestruturação curricular (textos-base da Reunião de 22/10/2009), que sugerem a transição de um “ensino fragmentado, por disciplinas” para um ensino “globalizado pelo trabalho interdisciplinar, que privilegia a formação de conceitos”. Mas, na prática, o trabalho não se efetiva plenamente. Isso parece acontecer por alguns motivos: falta de foco do projeto temático (amplidão de temas), falta de diálogo entre os professores para o planejamento e avaliação das ações, falta de articulação entre os temas e as atividades decididas para trabalhar entre as disciplinas (quando são decididas) e/ou falta de disposição pessoal de professores para planejar e trabalhar interdisciplinarmente. No caso dos dois professores citados (Educação Física e Matemática), nota-se que, embora os dois tenham se comprometido com a atividade conjunta, apenas um deles se engajou na realização desta. O professor que não realizou a tarefa, demonstrou ter dado prioridade ao ensino do conteúdo, com o intuito de não atrasar o cronograma de ensino de sua disciplina. Assim, perdeu-se uma oportunidade de trabalho interdisciplinar.

Os registros das observações encerraram-se na ocasião da reunião pedagógica realizada em 05/11/2009 e também na da segunda conversa informal com professores da 5ª série, ocorrida em 10/11/2009.

A análise destes dados, em interface com o referencial teórico, deu origem ao quadro sinóptico que segue (Quadro 4), apontando os aspectos favoráveis e dificuldades para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, observado na EMEF.

Quadro 4: Quadro Sinóptico: Aspectos Favoráveis e Dificuldades para o Trabalho por Projetos Interdisciplinares na Escola

ASPECTOS FAVORÁVEIS	DIFICULDADES
<ul style="list-style-type: none"> Há preocupação por parte da escola em trabalhar interdisciplinarmente. Prova disso são os temas escolhidos no início do ano letivo para o “Projeto Temático”; 	<ul style="list-style-type: none"> Os temas do Projeto Temático por vezes são muito amplos, o que dificulta o trabalho integrado dos professores; O resultado deste trabalho não é definido previamente pelos professores, o que significa que na prática fica distribuído entre as disciplinas.
<ul style="list-style-type: none"> A maioria dos professores se mostrou interessada em trabalhar temas em comum com outras disciplinas; 	<ul style="list-style-type: none"> Na prática, esse trabalho pouco se concretizou, pois a maioria dos professores que escolheram determinados temas, acabou por trabalhar o assunto dentro da sua disciplina, da maneira que achou que deveria trabalhar, sem planejamento conjunto;
<ul style="list-style-type: none"> Alguns professores combinaram atividades em conjunto; 	<ul style="list-style-type: none"> Em alguns casos, apesar do comprometimento prévio, alguns professores não realizaram a execução de tarefa planejada em conjunto;
<ul style="list-style-type: none"> Para que o trabalho interdisciplinar aconteça, é preciso que haja disposição pessoal por parte dos professores e momentos propícios para o planejamento coletivo. A decisão de estabelecer um momento formal mensal para este planejamento contribui para que o trabalho interdisciplinar aconteça (mas não o garante); 	<ul style="list-style-type: none"> Em função do atraso das atividades escolares por conta do recesso da Gripe H1N1, nem sempre este momento foi respeitado, justificado pela coordenação por outros assuntos de urgência, como conselho de classe, avaliações, conselho participativo e reuniões que tratam de avisos gerais.
<ul style="list-style-type: none"> A nova configuração da “Hora da Leitura” demonstra uma preocupação da direção e dos professores em melhorar a competência leitora dos alunos. Esta sistemática pode contribuir para o trabalho interdisciplinar, desde que os professores trabalhem em conjunto. Além disso, a nova configuração da “Hora da Leitura” pode contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico, na medida em que incentiva habilidades de leitura mais avançadas, que busquem sentido do texto e reflexão. A nova sistemática da “Hora da Leitura” parece instaurar um trabalho de práticas coletivas. Pode-se observar um comprometimento por parte da equipe de professores para esta ação em comum. 	<ul style="list-style-type: none"> A resistência ou falta de engajamento pessoal de alguns professores compromete o resultado desta sistemática. A ênfase em trabalhar mensalmente determinados descritores da Prova Brasil, relacionados às competências, para nortear a “Hora da Leitura” poderia ser melhor aproveitada se não se resumisse apenas aos textos da deste momento específico, mas também aos textos lidos nas disciplinas ao longo do período.

Os aspectos favoráveis e as dificuldades sintetizadas no quadro sinóptico acima, articulados com o referencial teórico deste estudo serviram de base para a elaboração da proposta de ação pedagógica interdisciplinar para a EMEF, conforme será mostrada o capítulo seguinte.

5 PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR

“Legere enim et non intellegere neglegere est.”
(Ler e não entender é o mesmo que não ler)
Provérbio latino

5.1 CONCEPÇÃO DA PROPOSTA

A seguinte proposta de ação pedagógica foi elaborada para a EMEF com base nos referenciais teóricos deste estudo. A educação vive um momento de reflexão e reconstrução. As novas diretrizes apontam para mudanças curriculares. Isso significa que o currículo escolar especializado e segmentado por disciplinas deverá seguir na direção de um novo currículo, integrado e globalizado pelo trabalho interdisciplinar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental sugerem o trabalho por projetos articulado por Temas Transversais como uma maneira de integrar as disciplinas.

A pedagogia de projetos prevê diferentes fases para o desenvolvimento de um projeto, entre elas, a participação dos alunos da decisão do tema a ser estudado, o planejamento conjunto (de professores e de alunos) das etapas do projeto, a atividade de culminância e a avaliação do projeto realizado.

O trabalho por projetos possibilita não apenas a integração das disciplinas, mas também a de professores e de alunos. Além disso, a interação entre alunos e professores e entre os próprios alunos, através do trabalho conjunto, favorece o aprendizado, através da ajuda de andamento (o indivíduo mais experiente ajuda o menos experiente a desenvolver determinada tarefa) conforme a abordagem sócio-interacionista (Vygotsky), defendida por este estudo.

Os dados gerados ao longo de 2009 demonstram que há preocupação por parte da escola em realizar um trabalho interdisciplinar através de temas comuns (projeto temático anual da escola), assim como parece haver interesse dos professores para tal. A previsão inicial de um momento de planejamento coletivo para o trabalho interdisciplinar favoreceria a sua prática.

Há também preocupação da escola em relação ao aprimoramento do desempenho acadêmico dos alunos, principalmente no que se refere à competência leitora. Prova disso foi a re-configuração da Hora da Leitura, desenvolvida na escola no segundo semestre de 2009, a qual articulou gêneros textuais e descritores da Prova Brasil no trabalho didático. Esse trabalho envolveu todas as disciplinas, o que é positivo, pois sustenta o pressuposto de que o

desenvolvimento da leitura é de responsabilidade de todas as disciplinas, uma vez que a Língua Portuguesa é mediadora para a aprendizagem em todas as diferentes áreas.

No entanto, o trabalho interdisciplinar por temas comuns diversas vezes deixou de acontecer plenamente na prática. Isso parece ter ocorrido por conta de algumas dificuldades, observadas ao longo da coleta de dados, tais como:

- Os temas do projeto temático ficaram muito abrangentes, o que dificultou o trabalho integrado dos professores por falta de foco;
- Não houve definição clara das atividades interdisciplinares e de culminância entre os professores, a partir dos temas escolhidos. Na prática, o produto final (quando existiu) ficou distribuído entre as disciplinas, de forma independente;
- Apesar do interesse dos professores em trabalhar interdisciplinarmente através de temas comuns, na prática, esse trabalho pouco se concretizou, pois a maioria dos professores acabou trabalhando os tópicos escolhidos apenas dentro da sua disciplina, sem planejamento conjunto;
- O calendário escolar de 2009, atipicamente, sofreu alterações significativas em função do prolongamento do recesso escolar de inverno de uma para três semanas, por conta da epidemia da Gripe H1N1. Desse modo, os momentos formais de planejamento coletivo nas reuniões pedagógicas ficaram prejudicados, pois foi dada prioridade a outros assuntos considerados de maior urgência, como conselhos de classe, avaliações, conselho participativo, estudos de reestruturação curricular e outros avisos gerais;
- A falta de engajamento pessoal de alguns professores comprometeu o resultado da sistemática interdisciplinar;
- Embora a re-configuração da Hora da Leitura dê oportunidade aos professores de trabalharem interdisciplinarmente através dos gêneros textuais escolhidos mensalmente, e aos alunos de aperfeiçoarem a competência leitora, os descritores da Prova Brasil articulados com a Hora da Leitura poderiam ser melhor aproveitados se fossem trabalhados não apenas nos textos da Hora da Leitura, mas também em textos lidos nas próprias disciplinas. Isso daria mais oportunidades aos alunos de desenvolverem as habilidades de leitura propostas por cada descritor.

A seguinte proposta de ação pedagógica tem como objetivos:

- Proporcionar o trabalho interdisciplinar por projetos de temas comuns na escola;
- Aprimorar a competência leitora e escrita dos alunos;
- Articular as práticas pedagógicas da escola interdisciplinarmente, através da Hora da Leitura, e preparar os alunos para participarem da Olimpíada de Língua Portuguesa (MEC).

A Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro é um concurso realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). O objetivo do concurso é contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e Médio e também promover oportunidades para o aperfeiçoamento das habilidades de escrita dos alunos. Podem participar da Olimpíada de Língua Portuguesa alunos de 4ª e 5ª séries (EF de 8 anos)/ 5º e 6º anos (EF 9 anos); de 7ª e 8ª séries (EF de 8 anos)/ 8º e 9º anos (EF 9 anos); e de 2º e 3º anos do Ensino Médio. O regulamento da Olimpíada prevê a participação dos alunos em três categorias, conforme o Quadro 5 :

Quadro 5: Categorias de inscrição por séries e gêneros textuais

CATEGORIA	GÊNERO	SÉRIES PARTICIPANTES
I	Poesia ¹⁰	4ª e 5ª séries (EF 8 anos) / 5º / 6º anos (EF 9 anos)
II	Memórias	7ª e 8ª séries (EF 8 anos) / 8º e 9º anos (EF 9 anos)
III	Artigo de Opinião	2º e 3º anos do EM

Fonte: Regulamento e Ficha de Inscrição Olimpíada de Língua Portuguesa / MEC, 2008.

No caso desta proposta de projeto, será considerada apenas a categoria I, cujos participantes são alunos de 4ª e 5ª série, por estarem inseridos na série do EF delimitada por este estudo (5ª série).

Os alunos deverão escrever textos dentro do gênero poesia, auxiliados pelo professor ministrante das oficinas de produção textual, cujo material didático específico será fornecido pelas entidades organizadoras da Olimpíada. Até o momento, porém, não se tem acesso a esses materiais. A previsão do MEC é que eles sejam disponibilizados para as escolas participantes a partir de abril de 2010.

¹⁰ Cabe lembrar que, segundo o Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD), poesia é considerada um tipo textual e não um gênero textual como aparece no documento oficial acima citado.

O concurso prevê três etapas principais: a primeira, em nível municipal, a segunda, em nível estadual e a terceira em nível federal. Os textos selecionados entre os finalistas em nível federal receberão prêmios como: livros para aumentar o acervo da biblioteca escolar, aparelhos de som, medalhas e placas de homenagem. O primeiro colocado no concurso ganha como prêmio dez computadores para serem destinados ao laboratório de informática de sua escola.

Com base na pedagogia de projetos, a proposta de ação pedagógica a 5ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental abrangerá os seguintes passos, baseados em STOLLER (2002):

Passo 1: *Concordar sobre um tema para o projeto:* esse passo pressupõe discussão de alunos e professores sobre o tema a ser estudado. Neste caso, a sugestão é que se trabalhe o Tema Transversal (PCN-EF) “meio ambiente”, uma vez que ele já está presente em alguns tópicos do próprio projeto temático da escola. Além disso, é um tema atual e relevante, visto que no final deste ano acontece a 15ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP –15), mais precisamente de 7 a 18 de dezembro de 2009, em Copenhague, na Dinamarca. Esse encontro conta com a presença de representantes de aproximadamente 190 países e tem como objetivo chegar a um consenso sobre maneiras de diminuir a poluição mundial, causa principal das rápidas mudanças climáticas do planeta.

Os professores poderão discutir com os alunos quais sub-tópicos são relevantes para serem trabalhados dentro desse tema, como por exemplo: o ambiente interno e o externo; o aproveitamento racional dos recursos existentes, etc.

Passo 2: *Determinar o produto final:* alunos e professores definem em conjunto o produto final (culminância) do projeto. Como a proposta está ligada à Hora da Leitura e à Olimpíada de Língua Portuguesa, deve-se ter em mente que será trabalhado o gênero textual poesia. No entanto, para ampliar as oportunidades de leitura, serão trabalhados também textos informativos (reportagens, notícias, etc.). Estes, por sua vez, devem estar ligados ao Tema Transversal “meio-ambiente”. O texto informativo tem a função de mostrar o que está acontecendo na atualidade, no caso, em relação aos problemas ambientais e ao que se está tentando fazer para resolvê-los. O texto poético tem a função de expressar e despertar nos leitores sentimentos em relação ao tema, de conscientizá-los sobre os problemas e de estimulá-los a contribuir para melhores soluções, sendo, portanto, uma forma de agir no mundo. Desse modo, a atividade de culminância deve estar relacionada ao tema e aos tipos textuais delimitados. O produto final deverá incluir dois elementos: a produção textual de poemas e a sua apresentação/socialização. Eis algumas sugestões de apresentação, que

poderão ser colocadas para os alunos para que tomem decisão em conjunto: declamação de poesia, sarau literário, confecção de mural, esquete teatral, show com vídeos (documentários, jornalísticos...) intercalados com os poemas produzidos pelos alunos, ou outros que venham a ser identificados pelo grupo de professores e alunos.

Passo 3: Estruturar o projeto: alunos e professores refletem sobre as informações e textos poéticos necessários para o projeto (dependendo das disciplinas que aderirem), como eles serão obtidos, como serão compilados e analisados, qual será o papel de cada aluno (e de cada professor) ao longo do projeto e o tempo de execução do mesmo. Nesse passo, professores e alunos sintetizam os passos para o desenvolvimento do projeto.

Passo 4: Preparar os alunos para as necessidades lingüísticas do Passo 5: o professor prepara os alunos para as necessidades lingüísticas do passo posterior, como por exemplo: elaborar perguntas norteadoras; caso os alunos colem informações em textos, o professor orientará quanto às estratégias de leitura (*skimming* e *scanning*, por exemplo) e estratégias que favoreçam o desenvolvimento do letramento crítico, como questionamentos e reflexões sobre o tema de cada texto lido (seja poético, seja informativo), suas relações com o contexto da escola e da comunidade em que ela se insere, e ações cabíveis a partir dessas leituras. Além disso, o professor orientará a leitura dos textos de modo a contemplar alguns descritores de Língua Portuguesa da Prova Brasil. Para os textos poéticos, sugere-se que se trabalhe os descritores D2 (estabelecer relações entre partes de um texto); D3 (inferir o sentido de uma palavra ou expressão); e D6 (identificar o tema de um texto). No caso do trabalho com gênero textual poesia, o professor também prepara os alunos para perceberem o tema do texto; as características do mesmo (presença ou não de rimas; organização dos versos, entre outras); o sentido do texto; e o que mais constar no material didático das oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa. Para os textos informativos, pode-se trabalhar os descritores D1 (localizar informações explícitas no texto); D5 (interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso – propagandas, quadrinhos, fotos, etc.); e D8 (estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto). Cabe acrescentar que o trabalho de leitura de textos informativos articula conhecimentos de várias áreas quando inclui estatísticas, tabelas e gráficos (matemática); mapas (geografia e história); fotos (ciências), etc. Reforça-se, portanto, a concepção de que ensinar a ler é tarefa de todas as disciplinas, e não só da disciplina de Língua Portuguesa.

Passo 5: Coletar informações: os alunos, com orientação dos professores, efetivamente contribuem na coleta do material necessário, buscando textos poéticos, canções,

textos informativos, etc. Nesse passo, os alunos observam nos poemas e nos textos informativos os aspectos introduzidos pelo professor no Passo 4.

Passo 6: Preparar os alunos para as necessidades lingüísticas do Passo 7: o professor orienta sobre como categorizar, organizar e relacionar as informações coletadas. No caso do trabalho com o gênero textual poesia, os alunos localizam os aspectos ensinados pelo professor no Passo 4. No caso dos textos informativos, por exemplo, os alunos localizam e extraem informações do texto e estabelecem as relações de causa e consequência de maneira esquemática. Seria importante, também, ajudar os alunos a descobrir relações entre os textos informativos e os poéticos, quanto ao tema e quanto ao efeito sobre os leitores.

Passo 7: Compilar e analisar as informações: concretização do passo 6: Os alunos podem fazer um quadro sinóptico com as informações coletadas e as relações estabelecidas entre os dois gêneros de textos.

Passo 8: Preparar os alunos para as necessidades lingüísticas do Passo 9: preparação dos alunos para a atividade de culminância (apresentação do produto final). Pode incluir o aperfeiçoamento de habilidades de apresentação oral, organização de idéias, editar e revisar o material de exposição, etc. Esse passo prevê a produção textual de gênero poesia. Baseados nas leituras prévias de poemas e nas informações coletadas, os alunos produzirão seus textos, que serão lidos e revisados pelos colegas e pelos professores, com as possíveis sugestões de melhoria, caso seja necessário. O professor também ajudará na organização e preparação da apresentação (culminância) escolhida.

Passo 9: Apresentação do produto final: atividade de culminância.

Passo 10: Avaliação do projeto: avaliação conjunta do projeto em si. Esse passo pode ser ampliado conforme o modelo de GANDIN (2006), de modo a incluir auto-avaliação do aluno e do conteúdo aprendido através do projeto. Nesse passo, professores e alunos conversam e avaliam o projeto, tendo em vista: aspectos que despertaram o interesse; aspectos em que foram encontradas dificuldades; participação de cada integrante do grupo no projeto; o que se aprendeu a partir do projeto, qual seu impacto na vida dos alunos.

Caso o projeto seja aprovado, a disciplina Língua Inglesa contribuirá com o mesmo através do trabalho com textos poéticos (letras de músicas) e reportagens sobre o tema.

Após participar em conjunto dos Passos 1, 2 e 3, a disciplina trabalhará os passos seguintes desta maneira:

Passo 4: Preparar os alunos para as necessidades lingüísticas do Passo 5:

- Textos informativos: trabalhar a leitura dos textos a partir dos descritores da Prova Brasil, assim como estimular a reflexão sobre o assunto;
- Textos poéticos: trabalhar letras de músicas em Inglês que tratem da questão ambiental (sentido, rimas, etc.). Esse trabalho pode incluir músicas em áudio ou em vídeo clipes, leitura das letras antes ou depois da audição, etc.

Passo 5: Coletar informações: Identificar nos textos os aspectos citados no Passo 4;

Passo 6: Preparar os alunos para as necessidades lingüísticas **Passo 7:** Organizar os dados observados em tabelas, com por exemplo:

Texto Informativo

Informações relevantes (D1)	O que diz a tabela/gráfico... (D5)	Causa (D8)	Conseqüência (D8)

Após a organização dos dados, questionar os alunos sobre o que eles podem fazer para combater ou atenuar o problema, que atitudes são necessárias, etc. Aqui pode-se apresentar uma lista de verbos de ação que eles marcariam como relevantes para a sua situação: agir de modo diferente quanto ao problema X; persuadir a família a fazer prevenção/ proteção/ preservação ou o que for cabível no sub-tópico escolhido; denunciar no jornal; escrever cartas às autoridades responsáveis; criar um blog de discussão na internet; publicar/declamar os poemas relevantes em eventos da comunidade e/ou em sites compatíveis; etc.

Texto poético

Exemplo: Música “Mercy Mercy Me” Marvin Gaye (música)

A música “Mercy Mercy Me” foi escrita e gravada em 1971 pelo cantor americano Marvin Gaye e tornou-se uma de suas mais famosas músicas. Gaye expressa o seu sentimento de culpa e arrependimento pelos danos ambientais causados pelos humanos. O tema dessa música é propícia para a reflexão crítica, o que pode favorecer o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos sobre os impactos que os seres humanos causam no ambiente. Pode-se incentivar uma observação crítica dos alunos sobre o seu dia-a-dia em casa e na escola e as atitudes que podem causar esses danos, e também o que pode ser feito para evitá-los.

Segue um trecho da música:

Woo ah, mercy mercy me
Ah things ain't what they used to be, no no
Where did all the blue skies go?
Poison is the wind that blows from the north and south and east
Woo mercy, mercy me, mercy father
Ah things ain't what they used to be, no no
Oil wasted on the ocean and upon our seas,
fish full of mercury
Ah oh mercy, mercy me [...]

Tema da música (D6)	Comentário pessoal sobre o tema da música	Significado da palavra na música (D3)	A parte “ <i>Ah things ain't what they used to be, no no</i> ” da música fala sobre: (D2)
Poluição ambiental		“Mercy”	

Além dessas informações, pode-se trabalhar a rima das palavras, como a atividade de exemplo:

Palavras da música que rimam (exemplo):

Mercy No

Mercury Go

Outras atividades que podem ser realizadas a partir da música são: a percepção individual do sentido da música enquanto texto poético; produção de ilustrações sobre a música; complementação (extensão) da letra da música como forma de expressão.

Cabe lembrar que “a importância da poesia na escola está na sua ação formadora. A poesia amplia o domínio da linguagem e capacita o leitor na construção do conhecimento. Assim, ela possibilita o falar, o conhecer o “eu”, o “outro” e o que à sua volta, o mundo. Leva, ainda, à recriação e à busca de novos sentidos”, conforme coloca Mermelstein (2006).

Como a música “Mercy, Mercy Me” fala de um problema sério (danos ambientais causados pela poluição), pode-se pedir ajuda a outras disciplinas, como Ciências (efeitos da poluição no ambiente e ações para minimizá-los), História (o que estava acontecendo no mundo quando a música foi escrita), Matemática (criar gráficos sobre os níveis de poluição, desmatamento, etc.) Dessa maneira, o trabalho caracteriza-se como interdisciplinar.

Passo 7: Compilar e analisar as informações: efetivação do Passo 6.

Passo 8: Preparar os alunos para as necessidades lingüísticas do passo 9: Os passos anteriores servirão de apoio para as produções abaixo:

- Produção de poemas
- Produção de letras de músicas (novas ou aproveitando melodias conhecidas e criando novas versões, ou mesmo paródias)

As produções dos alunos serão revisadas e devolvidas a eles com sugestões de melhorias (se necessário) para que façam a versão final com os devidos aprimoramentos antes da apresentação (culminância).

Passo 9: Apresentação do produto final (atividade de culminância): Dentre as sugestões de atividades de culminância listadas no Passo 2, sugerimos a apresentação de textos poéticos produzidos pelos alunos e/ou esquetes teatrais, intercalados pela exibição de vídeos que mostrem os fatores que contribuem para o desequilíbrio ambiental e suas possíveis soluções. Esses vídeos poderão ser: trechos de reportagens televisivas (por exemplo, sobre a Conferência das Nações Unidas sobre as mudanças climáticas, sobre enchentes, etc.), trechos de filmes ou documentários, etc.

Passo 10: Avaliação do projeto: juntamente com os alunos, o projeto será avaliado através das seguintes perguntas, que poderão ser feitas oralmente ou por escrito, para serem entregues ao professor:

- O que aprendi através do projeto?
- O que foi mais interessante na realização do projeto?
- O que foi mais difícil na realização do projeto?
- Qual / como foi a minha participação ao longo da realização do projeto?
- Como foi a atuação dos professores ao longo do projeto?
- Qual o papel desse projeto em minha vida? Algo mudou? Como? Por quê?

5.2 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA

No dia 17/12/2009, no início da reunião pedagógica, foi apresentada a proposta de ação pedagógica aos professores, coordenação e direção da EMEF (conforme o subcapítulo 5.1). A princípio, a proposta seria apresentada apenas para os professores da Área II (5ª a 8ª série), pois foram os participantes da pesquisa. Porém, a diretora achou interessante apresentar para toda a equipe de professores, coordenação e direção da escola.

A diretora introduziu a apresentação, falando sobre a pesquisa de mestrado que estava sendo desenvolvida na escola pela professora-pesquisadora desde o início do ano letivo, através da qual atuou como observadora dos aspectos pedagógicos da escola. Muitos professores ficaram surpresos, pois não sabiam da pesquisa. No entanto, a maioria mostrou-se curiosa sobre o assunto.

A apresentação foi feita com o apoio de recurso visual (apresentação em Powerpoint e datashow) e gravada em áudio, com a licença dos demais participantes. Inicialmente foi feita uma contextualização sobre o estudo, inclusive sobre os aspectos éticos, como a preservação da identidade dos participantes e da própria escola. Esse detalhe parece ter deixado os professores menos apreensivos, pois pareciam temer esse aspecto, ao serem informados sobre as observações-participantes. Em seguida, foi feito um apontamento dos aspectos favoráveis e das dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, observados ao longo da coleta de dados. Então, começou-se a apresentação da proposta propriamente dita.

Terminada a apresentação, abriu-se um espaço para perguntas e dúvidas dos participantes. A parte das perguntas foi transcrita e encontra-se na sua totalidade no Anexo C. As pessoas são identificadas pelo cargo que ocupam. Como há duas professoras de Português de Área II, estas são designadas como “Professora de Português I” e “Professora de Português II”. A Professora de Português I não estava presente na ocasião. A professora-pesquisadora é identificada como “Pesquisadora”:

5.3 PERGUNTAS E COMENTÁRIOS SOBRE A PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA APRESENTADA

Logo após a apresentação da proposta, a professora-pesquisadora abriu espaço para que professores, coordenadoras e equipe diretiva pudessem fazer comentários e perguntas

para maiores esclarecimentos sobre o assunto tratado. A diretora iniciou a sessão perguntando se a pesquisadora conseguiu observar a interdisciplinaridade acontecer de fato na escola:

Diretora: Deixa eu ver se eu entendi. Você conseguiu fazer um diagnóstico de que a Hora da Leitura é um momento interdisciplinar efetivo na escola.

Pesquisadora: Sim, no sentido de que os professores planejam muitas vezes em conjunto.

Diretora: [o que vão trabalhar lá (na Hora da Leitura)]

Diretora: Aí, na Hora da Leitura, ao teu ver, se atinge o objetivo da interdisciplinaridade...

Pesquisadora: Hum, hum... as diferentes disciplinas trabalham em um aspecto comum, no caso, a leitura.

Embora essa prática não se caracterize plenamente como interdisciplinar, pois nem sempre o planejamento e o desenvolvimento das atividades acontecem em conjunto, ela demonstra uma predisposição por parte da escola em realizar um trabalho coletivo. A Hora da Leitura é, portanto, um momento em que professores trabalham tarefas em comum, voltadas para o aperfeiçoamento da leitura.

Em seguida, o professor de história mostra-se confuso em relação ao trabalho interdisciplinar até então desenvolvido na escola, pois, ao seu ver, temas comuns não são trabalhados na Hora da Leitura. Os demais professores parecem também inseguros em relação a esse ponto. Quando a pesquisadora esclarece esse ponto, com a complementação da fala da diretora, todos expressam um certo alívio, demonstrando compreensão sobre o ponto-chave da proposta:

Professor de História. Mas não é trocado? Nós não trabalhamos um tema, trabalhamos a forma, um gênero... até agora?

Pesquisadora: [um gênero!]

Professor de História: Nós não um trabalhamos com um tema...efetivo.

Pesquisadora: Justamente! Essa é a proposta!

Vários participantes: Ahhhhhh!

Diretora: (...) é juntar o gênero e um tema...

Professor de História: Ahhhh... nós trabalhamos dessa forma, que ainda não contemplou o tema, só o gênero... E a escola nossa, ela é concebida assim: trabalhar por projetos. Então, o

meio-ambiente, que você focou, é o tema comum, mas nós ainda não incluimos isso... Só que é uma boa proposta!

A pedagogia de projetos prevê que se trabalhe temas comuns, previamente escolhidos pelos professores e alunos, nas diferentes disciplinas. A abordagem prevê também a realização de uma atividade de culminância para cada projeto/tema trabalhado. A escola já trabalhava com aspectos comuns (gêneros ou tipos textuais) durante a Hora da Leitura, e já incluía uma atividade de culminância mensal. O que estava faltando para articular melhor esse trabalho era um tema comum, além de aprimorar o conhecimento dos professores sobre a Pedagogia de Projetos, fatores que foram sugeridos pela proposta de ação pedagógica apresentada.

A pesquisadora introduz, então, a relação da proposta apresentada com a Olimpíada de Língua Portuguesa, evento que acontecerá durante todo o ano letivo de 2010, do qual a escola foi fortemente recomendada a participar pela SMED, conforme mostram os dados da 11ª Reunião Pedagógica, ocorrida em 05/11/2009. Alguns professores também falam sobre suas dúvidas em relação à Olimpíada e também sobre experiências em relação ao evento:

Pesquisadora: É... justamente... juntar essa prática (em comum) dos gêneros com um tema. E juntar com a Olimpíada de Português.

Professora de Ciências: E nessa Olimpíada de Língua Portuguesa, eles têm que ter um texto mais um... [sobreposição de falas, ininteligível]

Pesquisadora: É... pelo que vi no regulamento que aconteceu no ano passado (2008), a escola tem que se inscrever e o MEC manda o kit...

Diretora: [na Olimpíada de 2008 nós participamos]

Pesquisadora: ...o MEC manda o kit com o material didático para os professores realizarem as oficinas do gênero com os alunos.

Pesquisadora: ... então (sobre) essa parte ainda não foram divulgados detalhes (sobre a Olimpíada de 2010 – o regulamento ainda não está disponível no site do MEC), então eu me baseei no regulamento de 2008.

Coordenadora da Área I: No ano passado, a outra escola em que trabalho participou.

Pesquisadora: É? E como foi?

Coordenadora Área I: Ahã..foi legal, fantástico...A gente fez algumas oficinas com a SMED antes, sobre a proposta... [sobreposição de falas, ininteligível]. A gente trabalha o ano inteiro,

tem um calendário com o que tem que fazer em cada etapa, um calendário com o que tem que desenvolver de tal a tal período, sabe? É desenvolvido por etapas. É bem interessante.

Diretora: É esse que a Professora de Português I se inscreveu para fazer. Lembram que eu falei dessa capacitação em uma reunião (em que foi lida a correspondência oficial da SMED sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa)?

Pesquisadora: Pelo que entendi (a partir do regulamento e da correspondência oficial), os professores de Língua Portuguesa coordenam as atividades da Olimpíada na escola, mas todas as disciplinas participam.

As oficinas de gêneros textuais sugeridas pela Olimpíada de Língua Portuguesa estão organizadas na forma de seqüências didáticas (DOLZ e SCHNEWLY, 2004). Partem da apresentação inicial do gênero estudado, prevêem uma produção textual inicial (a qual serve para o professor diagnosticar o conhecimento inicial do aluno e suas principais dificuldades), atividades em módulo com foco em características específicas do gênero e, finalmente, a produção final dos alunos. É nessa última etapa que acontece a escolha da melhor produção da escola, que participa do concurso.

Neste momento, faz-se silêncio no grupo. Então, a pesquisadora novamente se põe à disposição para responder mais perguntas. A diretora, então, toma o turno e comenta sobre os aspectos observados que confirmam momentos de trabalhos interdisciplinares e questiona os pontos que dificultam a efetivação do trabalho interdisciplinar:

Pesquisadora: Mais dúvidas?

Diretora: Vou fazer uma pergunta. Você salientou uma coisa positiva, não sei também se você pode me dizer, se é ético... Salientou um lado positivo do aspecto interdisciplinar na escola, da caminhada... porque é uma caminhada... tem que aprimorar... O que tu percebeu que dificulta, já que tu apontou uma questão positiva, aponte pra nós, por favor, ao teu ver, o que entrava o nosso trabalho interdisciplinar.

Pesquisadora: De realizar... na prática?

Diretora: Isso!

Pesquisadora: O que entrava, pelo que percebi, é que na prática falta ainda o comprometimento de realmente (os professores) sentarem juntos e planejar a prática. Nós tínhamos um momento formal mensal previsto para isso durante as reuniões, mas acabamos sendo prejudicados pelo atraso geral causado pelo recesso escolar por conta da Gripe H1N1.

Mas percebi que a maioria dos professores se mostrou motivado a trabalhar de alguma forma o tema escolhido, mas na prática, o trabalho interdisciplinar acabou se dispersando.

O trabalho interdisciplinar ficou comprometido por dois aspectos principais: falta de engajamento dos professores em planejar e atuar colaborativamente, em parte por falta de tempo reservado para o planejamento; e também pela falta de clareza do que fazer e dos resultados que deveriam ser alcançados. Retoma-se aqui a fala de Klein (2003, p.120), já citada no referencial teórico: “a prova de fogo” da instrução interdisciplinar é a integração, [...] pois do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer um equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese [...].”

A diretora pergunta, então, sobre o foco da análise da pesquisa e das relações interdisciplinares observadas:

Diretora: E a tua análise ficou como? Em determinado momento, para questionar a Hora da Leitura, ou foi uma análise pedagógica mais ampla? Quando surgiu a Hora da Leitura, você focou ali ou não?

Pesquisadora: Não. Eu comecei observando as reuniões e a Hora da Leitura surgiu...

Diretora: E fora a Hora da Leitura, o resto, as outras questões interdisciplinares? Você vê o que de positivo ou negativo?

Pesquisadora: Foi positiva a disposição dos professores em trabalhar em tópicos, em conjunto. Mas, segundo o referencial teórico da Pedagogia de Projetos, que prevê (entre outros passos) um planejamento contínuo e coletivo, e uma atividade de culminância para cada tema/tópico, vi que isso não foi contemplado. Por isso trago a proposta, com diferentes sugestões de atividades de culminância, para ficar mais “amarrado”. A intenção é que todos que aderirem ao projeto sintam-se motivados e tenham mais clareza de onde tem que chegar e como.

Aparece aqui novamente a questão da Pedagogia de Projetos e seus passos principais: a) decisão conjunta do tema a ser estudado por professores e alunos; b) planejamento e execução coletiva das atividades; c) realização de atividade de culminância. Todos os itens ocorrem parcialmente, uma vez que a decisão sobre os temas a serem estudados foi tomada pelos os professores somente. O planejamento coletivo aconteceu até metade do ano, antes das férias. Após o retorno das férias, em função do atraso provocado pelo recesso da Gripe A,

as reuniões não previram mais momentos de planejamento, mas momentos para tratar de assuntos gerais. A atividade de culminância acontecia uma vez ao mês e era elaborada por alguns professores apenas. Não era prevista desde o início do trabalho, mas sim ao final do mesmo.

Em relação à proposta apresentada, a diretora questiona sobre a duração do projeto a ser desenvolvido. A coordenadora da Área I complementa a fala, referindo-se à dinâmica da Olimpíada da Língua Portuguesa:

Diretora: E é um projeto de duração anual, quando você pensou nele?

Pesquisadora: Hum... Eu pensei em atividades (de culminância) a princípio bimestrais, pra dar tempo de trabalhar melhor os gêneros.

Diretora: É um projeto pro ano todo, então. A gente trabalharia em 2010 em cima dessa proposta.

Coordenadora Área I: A Olimpíada de Língua Portuguesa a gente trabalha o ano inteiro. Para cada período do ano tem atividades a cumprir segundo o calendário (fornecido pelo MEC), tem uma etapa que tem que vencer.

Pesquisadora: E a idéia é que se trabalhe com diferentes culminâncias. Outra questão importante é o tempo em que se trabalha o projeto durante o ano. É o tempo inteiro? Não. O que se pode pensar é quanto do tempo de carga-horária de cada disciplina vai ser trabalhado com o projeto.

Assim como as oficinas da Olimpíada da Língua Portuguesa, a proposta prevê atividades em seqüências didáticas (DOLZ e SCHNEWLY, 2004), as quais deverão ser planejadas em conjunto, mas não deverão ser desenvolvidas na totalidade do tempo, deixando de lado todos os conteúdos curriculares previstos. A recomendação é que se reserve um ou alguns períodos semanais para esse trabalho. Ou seja, as seqüências didáticas acontecem alternadamente com as demais aulas.

A professora de Educação Física de Área I manifesta uma certa preocupação se a proposta já é tida como uma diretriz de trabalho para o próximo ano:

Professora de Educação Física Área I: Eu vou ser bem “cri-cri” e vou perguntar... Isso (que foi apresentado) vai ser votado...

Diretora: [isso é uma pesquisa de mestrado.]

Professora de Educação Física Área I: Eu sei... Mas e se a gente optar...

Diretora: [eu nem sabia se ela ia trazer essa opção.] Eu sabia que ela tinha uma proposta.

Professora de Educação Física Área I: Só que ela fez uma observação. Ela já está contando com um projeto que a gente desenvolveria no ano que vem.

Pesquisadora: Eu trouxe como... proposta!

Professora de Educação Física Área I: Sim... mas é uma proposta!

Pesquisadora: Eu trouxe para ser apresentada. Se a turma (de professores, coordenação e direção) achar relevante...

Professora de Educação Física Área I: E se ficar definido que a gente... O que vai ser uma escolha do grupo, claro... Porque é a mesma coisa de um projeto, que a gente no início decide o que vai ser feito no ano.

Diretora: Por isso que quando eu comecei falando quando vi que ela iria apresentar uma proposta: isso faz parte do teu estudo de mestrado. Você analisa, estuda, coleta dados e deve propor uma intervenção, né? É isso que ela tá fazendo. Em nenhum momento nem ela, nem nós estamos dizendo “é isso que vai acontecer”. Pra ser bem franca, nem se cogitou se vamos votar ou não vamos votar.

A professora de Português II manifesta-se pela primeira vez, colocando que o momento para a apresentação da proposta não é adequado, em função do acúmulo de compromissos que a equipe está passando, por conta do final do ano letivo. A pesquisadora, então, justifica a escolha da data. A diretora salienta que a proposta faz parte de um estudo de mestrado e propõe uma solução para a preocupação da professora:

Professora de Português II: E outra coisa... Acho que hoje não é o momento ideal pra ela falar da proposta. Está todo mundo cheio de coisa pra fazer...

Diretora: Ela está concluindo o mestrado, gente. Isso que ela apresentou aqui, ela vai apresentar lá...

Pesquisadora: É. Eu tive que escolher a data de hoje, porque não tive opção. Nós só temos mais quatro dias letivos (o ano letivo termina em 23/12/2009) e eu só virei pra escola mais um dia, na ocasião da entrega de agendas e encerramento. Além disso, eu tenho que entregar a dissertação em janeiro e o retorno de vocês sobre essa apresentação deverá fazer parte do estudo.

Diretora: Então, o que eu penso: a gente não conversou sobre isso, mas... assim: ela apresentou agora pra nós o que ela vai apresentar lá (na banca). Então, lá no início do ano (2010) a gente talvez chame ela e peça pra ela trazer de novo a proposta...

Professora de Português II: Issooooooooo...

Diretora: Aí, a gente de cabeça leve, olha de novo, sem todo esse estresse que estamos passando agora... pra que a gente possa olhar e pensar bem, se dá pra viabilizar isso ou não... Hoje ela tá aqui porque está para concluir o mestrado dela.

Pesquisadora: Isso!

A professora de Educação Física da Área I, que antes parecia preocupada em relação à uma [possível] imposição da proposta ao grupo (ao seu ver), mostra-se favorável ao projeto, em concordância com o professor de História:

Professora de Educação Física Área I: É um projeto interessante, ela trouxe várias idéias que poderão servir pra gente.

Professor de História: Eu também acho, então. Concordo com a colega. Isso é bem importante pra nós. Nós somos capazes de realizar esse projeto. Quero que você coloque isso na sua pesquisa. A resposta à sua proposta, de minha parte, é essa: é um projeto maravilhoso, nós somos capazes de executar e isso nos ajuda nos organizar melhor. E no ano que vem a gente tá aberto, viu? Eu tô aberto...

Pesquisadora: Que bom. Obrigada!

A diretora, na seqüência, coloca o seu parecer em relação à proposta apresentada, demonstrando que há relevância entre o que foi analisado e proposto para o contexto da escola:

Diretora: Eu acho que ela conseguiu reunir tudo. Nós trabalhamos por projetos, tem no nosso regimento. Essa questão do meio-ambiente durante esse ano, ela incluiu na proposta. Nós fazíamos o Horário da Leitura com os descritores... então ela reuniu várias coisas que nós nos propomos a trabalhar. Na verdade, ela organizou aquilo que a gente tem. E ela tem uma proposta para aprimorar.

A coordenadora de Área I questiona sobre o acesso da pesquisadora ao kit fornecido pelo MEC na Olimpíada anterior e coloca-se à disposição para ajudá-la:

Coordenadora Área I: Você teve acesso ao material distribuído pelo MEC para a Olimpíada de 2008?

Pesquisadora: Não.

Coordenadora Área I: Então eu vou conseguir pra ti, eu tenho na outra escola. Tem coisas muito interessantes, como o resgate da identidade do aluno, de sua comunidade... Eram poesias que eles tinham que falar de si e da sua comunidade.

Pesquisadora: Está bem dentro do contexto...

Após essa fala, a pesquisadora agradece a atenção dos colegas e encerra a apresentação. Os professores direcionaram-se à sala dos professores para trabalharem no fechamento das planilhas de aula e pareceres descritivos do 3º trimestre de 2009. A transcrição das perguntas e comentários sobre a apresentação da proposta de ação pedagógica demonstra que houve aceitação por parte da equipe de professores e diretiva para uma possível implantação no próximo ano. A reação positiva dos participantes é mais um aspecto favorável para a realização do trabalho interdisciplinar. “Um bom ensino interdisciplinar não é um rápido conserto ou um fácil método de ensino, ao contrário do que alguns [profissionais] podem sugerir. Um bom ensino interdisciplinar é um comprometimento pessoal com colegas, alunos e famílias; e não uma lista de atividades para serem cumpridas. É centrado no aluno, e não no professor¹¹”, colocam Wild, Mayeaux e Edmonds (2008, p. 7) sobre ensino colaborativo para o Ensino Fundamental.

5.4 PREVISÃO DE PAUTA E DE MATERIAIS DE APOIO PARA A REUNIÃO PEDAGÓGICA PREVISTA PARA MARÇO DE 2010

Este estudo não analisará a implantação da proposta de ação pedagógica na EMEF, visto que não há tempo hábil para isso. Dessa maneira, esses passos deverão ser desenvolvidos em um estudo posterior, com os devidos aprofundamentos.

A Reunião Pedagógica de Março de 2010 terá como pauta dois itens principais:

- Retomada da proposta de ação pedagógica apresentada em 17/12/2009;
- Apresentação de materiais relacionados à proposta, que servirão como subsídios para os professores, tais como:
 - a) textos relacionados ao referencial teórico sobre *tipo e gênero textual* (ISD);

¹¹ Tradução da pesquisadora.

- b) textos relacionados aos conceitos de poesia, texto poético e poema (referencial teórico e exemplos de textos distribuídos pelo MEC no kit para oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2008, os quais tratam da concepção de poesia e trazem atividades);
- c) o tema *meio-ambiente* tratado através de exemplos de textos poéticos e informativos.

RETOMADA DA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA APRESENTADA EM 17/12/2010

A reunião iniciará com uma breve retomada da proposta de ação pedagógica apresentada no final do ano letivo de 2009 (item 5.1 desta dissertação), organizada em um arquivo de Powerpoint, exibida com o auxílio de recursos visuais, como computador e *datashow*. A idéia de trazer novamente a proposta no início do ano letivo de 2010 partiu da direção, com a concordância dos professores, com o objetivo de poderem analisá-la melhor, e poderem incluí-la no planejamento do ano letivo que se inicia.

APRESENTAÇÃO DE MATERIAIS RELACIONADOS À PROPOSTA

Após a reapresentação da proposta, serão distribuídos aos professores textos com embasamento teórico que servirão de suporte para o desenvolvimento das atividades previstas. Inicialmente, serão retomados os conceitos de tipo e de gênero textual, abordados no referencial teórico deste estudo. Sugere-se a leitura do texto “Gêneros textuais na sala de aula: entre modas e realidades”, de José Luís Bandeira, publicado na revista Na Ponta do Lápis, edição de agosto de 2009 (Anexo D). Essa revista é publicada pelo MEC / CENPEC e é distribuída para professores da rede pública cuja escola já tenha participado de outras edições da Olimpíada de Língua Portuguesa. O texto de Bandeira aborda e conceitua gêneros textuais de uma maneira bem prática, além de retomar as capacidades de linguagem dominantes, agrupamentos (narrar, argumentar, expor, instruir, relatar) e respectivos gêneros textuais de DOLZ e SCHNEWLY (2004). Após a leitura do texto, a pesquisadora conversará com os professores sobre as noções de tipo e gênero textual, e mostrará exemplos, a fim de verificar se os conceitos foram bem compreendidos.

Uma vez esclarecida a diferença entre tipo e gênero textual, será dada ênfase aos tipos textuais poéticos e informativos, pois são os que fazem parte da proposta de ação pedagógica.

Algumas terminologias serão explicitadas: poesia, poema e texto poético, conforme o referencial teórico da seção 2.8.1 deste estudo, que leva o mesmo nome. Sobre esse assunto, sugere-se a leitura de alguns trechos do livro *Poetas da Escola: Caderno do Professor – Orientação para produção de textos*, de Anna Helena Altenfelder (Anexo E). Esse livro foi publicado e distribuído pelo MEC aos professores durante a Olimpíada de Língua Portuguesa 2008. Além de textos explicativos sobre o tipo textual poesia, a obra traz as oficinas de poesia a serem desenvolvidas com os alunos, em formato de seqüência didática. Vale lembrar que a Olimpíada de 2010 continuará trabalhando com o tipo poesia para alunos de 5º e 6º (4ª e 5ª série) do Ensino Fundamental. Além disso, a pesquisadora mostrará exemplos de poemas que tratam do meio-ambiente, retirados da revista digital *Mundo Jovem* e do blog de uma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo (Anexo F).

Uma outra opção para trabalhar textos poéticos é através de músicas. No caso da disciplina Língua Inglesa, um exemplo de música a ser trabalhada é a canção *Mercy mercy me*, de Marvin Gaye (Anexo G), a qual trata da degradação progressiva do planeta por conta da poluição gerada pelos seres humanos. Essa música já está inclusa na proposta apresentada. Na ocasião da reunião, dependendo do tempo disponível, poderá ser apresentada a letra da música e o vídeo clipe da mesma, hospedado no site *youtube.com*, cujas imagens despertam para a urgência de reflexão e ação em favor da natureza.

Haverá também exemplos de textos informativos. Será ressaltada a diferença entre tipo textual informativo (aquele que tem o objetivo de informar, relatar, expor) e gêneros textuais onde ele pode ser encontrado: reportagem, notícia, comunicação oral, etc. Como exemplos destes gêneros, serão mostradas reportagens e notícias sobre o tema meio-ambiente. O Anexo H traz um exemplo de reportagem que trata das mudanças climáticas do planeta e dos seus efeitos negativos nas tartarugas marinhas. Poderá também ser exibida uma reportagem de jornal televisivo sobre o tema, como por exemplo, uma exibida pelo Programa Fantástico da Rede Globo em 19 de março de 2007, a qual mostra as mudanças climáticas no Brasil, como consequência do aquecimento global. Essa reportagem está disponível no site *youtube.com*, através do *link* <<http://www.youtube.com/watch?v=wVB0QkRACcE&feature=related>> (acesso em 27/01/2010).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo focalizou a Língua Inglesa enquanto componente curricular da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. A partir de minha experiência como professora dessa disciplina, pude perceber que ela freqüentemente é tida como uma disciplina à parte: é a que tem menor carga-horária semanal (apenas um período); é a que tem menor envolvimento em projetos interdisciplinares (quando há); é a disciplina vista como a que “não reprova”, ou então de “ser impossível de ser aprendida na escola regular”.

A reduzida carga-horária das aulas de Língua Inglesa limita o contato dos alunos com a língua e com o que está sendo estudado. O ensino através de temas, articulados com outras disciplinas, certamente torna o aprendizado mais significativo e motivador. O estudo propôs uma ação pedagógica interdisciplinar, com foco em leitura, direcionado para a 5ª série da escola estudada. O trabalho conjunto com outras disciplinas através de temas comuns pode melhorar o ensino, tanto da Língua Estrangeira, como das demais disciplinas, pois amplia o conhecimento e dá sentido ao aprendizado através da articulação dos saberes das diferentes áreas. A opção pela 5ª série justificou-se por ser a primeira série a ter aulas de Inglês como componente da grade curricular.

Documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Referenciais Curriculares – Lições do Rio Grande (2009) recomendam um ensino integrado, de forma que as disciplinas não permaneçam estanques, caso contrário, se contraporiam ao conceito de interdisciplinaridade. A abordagem de ensino por projetos através de temas comuns favorece o ensino interdisciplinar. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) apresentam o letramento crítico, o documento entende como a capacidade de não apenas compreender o texto detalhadamente (leitura crítica), mas refletir, agir e opinar no mundo a partir do assunto tratado em um texto. Embora o desenvolvimento do letramento crítico seja recomendado para o Ensino Médio, é possível que seja introduzido ainda no Ensino Fundamental.

A seguir, retomo as perguntas de pesquisa apresentadas no capítulo Introdução:

- 1) Há, na escola de Ensino Fundamental estudada, trabalho por projetos sobre temas em comum? *Não. O trabalho desenvolvido pela escola abrange temas comuns e uma demonstração de motivação para o trabalho conjunto, através do “projeto temático”, mas não é considerado um trabalho por projetos. A Pedagogia de Projetos prevê, de maneira geral, três passos essenciais a serem*

seguidos: 1) escolha conjunta do tema a ser estudado, por professores e alunos; 2) planejamento e desenvolvimento coletivo contínuo das atividades; 3) atividade de culminância para cada tema estudado. O trabalho desenvolvido não contempla alguns passos, conforme pode ser visto nas respostas às perguntas seguintes. Há outro trabalho paralelo na escola, remodelado a partir do segundo semestre de 2009: a Hora da Leitura. Esse evento busca organizar momentos formais de leitura semanais, com a participação de todas as disciplinas, tendo como fio condutor gêneros textuais a serem trabalhados semanalmente. A Hora da Leitura não contempla temas comuns, mas o fato de trazer gêneros textuais comuns já facilita a aproximação do trabalho por projetos. A proposta de ação pedagógica apresentada para esta escola buscou aprimorar esse evento, de forma que se trabalhe interdisciplinarmente através de projetos.

1.1) Em relação aos temas:

1.1.2) *Como os temas são escolhidos? São escolhidos a partir da realidade local dos alunos, observadas ao longo do ano anterior e também com base nos temas trabalhados no ano anterior. Paralelamente a isso, a escolha desenvolve o Horário da Leitura, momento semanal em que todos os professores trabalham a leitura de um certo gênero textual previamente escolhido pela coordenação.*

1.1.3) *Quando os temas são escolhidos? Nas primeiras reuniões pedagógicas do início do ano letivo.*

1.1.4) *Quem são os participantes que atuam na escolha dos temas a serem trabalhados? São escolhidos pelos professores, coordenação e direção. Isso não contempla a participação dos alunos na escolha do tema a ser estudado, o que contraria a Pedagogia de Projetos, que considera que o aluno, ao fazer parte dessa escolha, tende a ter um envolvimento muito maior com o trabalho, uma vez que se sente parte integrante dele.*

1.2) Em relação ao desenvolvimento do trabalho desenvolvido na escola:

1.2.1) *Como o trabalho “por projetos” é desenvolvido na escola? A partir dos temas escolhidos, é dada a recomendação de que cada professor escolha qual/quais tema(s)*

serão trabalhados na sua disciplina. Esse trabalho pode ocorrer em conjunto com outras disciplinas, ou não.

1.2.1) Quem são os participantes que desenvolvem o trabalho “por projetos”? *Todos os professores da escola e os alunos, que participam das atividades propostas pelos professores.*

1.3) Em relação à culminância do trabalho por projetos:

1.3.1) O trabalho por projetos leva a alguma atividade de culminância? *Sim, algumas.*

1.3.2) Qual(quais) é(são) a(s) atividade(s) de culminância? *Apresentação de saraus, exposição de trabalhos. Porém, essas atividades de culminância não são sistematicamente realizadas. Dependem mais da disposição dos professores em organizá-las. A Hora da Leitura prevê uma atividade de culminância mensal, a ser organizada por dois ou três professores que são sorteados.*

1.3.3) Quando acontece(m) a(s) atividade(s) de culminância? *Em dias festivos quando há a participação de familiares, ou em dias letivos, no último período de aula.*

1.3.4) Quem são os participantes dessa(s) atividade(s)? *Os alunos e professores.*

1.3.5) O trabalho por projetos é avaliado? *Sim.*

1.3.6) Como é avaliado? *É avaliado oralmente, considerando aspectos como: engajamento dos alunos, compreensão e participação na atividade, organização, etc.*

1.3.7) Quando é avaliado? *Em reuniões pedagógicas.*

1.3.8) Quem o avalia? *Os professores, coordenação e direção. Os alunos não participam formalmente da avaliação do trabalho por projetos.*

As atividades de culminância do projeto temático não acontecem sistematicamente. Já as da Hora da Leitura, acontecem mensalmente. A decisão de qual será a atividade parte da coordenação pedagógica, que a estabelece previamente, juntamente com os gêneros textuais a serem trabalhados e os dias da semana. Ou seja, os alunos não participam dessa escolha, nem os professores, o que se contrapõe à Pedagogia de Projetos.

A avaliação do projeto é restrita aos professores, coordenação e direção. Os alunos não participam desse momento, apesar de participarem das atividades. Não é feita nenhuma menção ao aprendizado trazido pelas atividades. Esse fato também

contraria a Pedagogia de Projetos, que prevê que os alunos avaliem tanto o projeto, quanto o seu aprendizado a partir dele.

3) A introdução do letramento crítico no Ensino Fundamental, através da Língua Inglesa e em conjunto com as demais disciplinas, pode contribuir para o desenvolvimento de um projeto de leitura interdisciplinar? *Sim. A leitura de textos e a reflexão crítica sobre um tema tratado sob diferentes ângulos pelas diferentes disciplinas, permite aos alunos articularem os saberes. O letramento crítico busca desenvolver a consciência crítica do aprendiz, ou seja, formar um cidadão que questiona as diferenças de uma sociedade. Os PCNs para o Ensino Fundamental (1998, p. 7) prevêem que ao final dessa etapa de escolaridade, os alunos possam ser capazes:*

- *Compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;*
- *Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;*
- *Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio-ambiente.*

Dessa maneira, o letramento crítico, associado a um projeto de leitura, pode desenvolver a consciência crítica do aluno e contribuir para a formação de um aluno cidadão.

6.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O estudo apresenta algumas limitações, conforme segue:

- Foi circunscrito a uma escola só, ou seja, não há parâmetros de comparação com outras escolas;
- Durante a geração de dados, não foi possível gravar nem filmar as reuniões, somente foi possível anotar o máximo possível de informações. Talvez alguns dados mais detalhados possam não ter sido registrados.

- Não foi possível observar as aulas em que os temas escolhidos foram tratados. Isso talvez desse uma visão mais profunda de como cada professor trabalhou o tema (quando trabalhou);
- Não ter tido acesso aos documentos e materiais didáticos da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2010, pois esse material está previsto para ser entregue na rede pública de ensino somente em abril de 2010. O acesso aos materiais daria uma visão mais específica e direcionada ao trabalho que será desenvolvido neste ano.

6.2 NOVAS PERGUNTAS DE PESQUISA

Proponho novas perguntas de pesquisa para um estudo posterior, uma vez que só poderão ser respondidas após a implantação da proposta de ação pedagógica na escola e do seu acompanhamento:

- Como se dá a delimitação da proposta?
- Como vai se dar o engajamento dos professores à proposta?
- Os alunos demonstram sinais de estarem desenvolvendo o letramento crítico?
- Os alunos percebem a relação entre os gêneros textuais informativos e poéticos através da articulação sobre um mesmo tema?
- Houve melhora na compreensão e produção textual dos alunos?
- Houve melhora no desempenho dos alunos nas avaliações externas (Prova Brasil e SAERS)?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENFELDER, Anna Helena. **Poetas da Escola: Caderno do Professor – Orientações para Produção de Textos**. São Paulo: Cenpec; Fundação Itaú Social; Brasília: MEC, 2008.

BANDEIRA, José Luis. **Gêneros textuais na sala de aula: entre modas e realidades**. Revista Na Ponta do Lápis. MEC/CENPEC. Ano V. n. 11, ago. 2009.

BONI, Valdete. QUARESMA, Sílvia J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Em Tese. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. v.2, n.1(3), jan.- jul.2005, p.68-80. Disponível em <http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf> Acesso em 19 mar. 2009.

BRASIL, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Boletim de Resultados da Prova Brasil 2007**. Disponível em <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasil/2007/RS/43043313.pdf>> Acesso em 19 jan. 2010.

BRASIL, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Resultados e Metas**. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>> Acesso em 20 nov. 2009.

BRASIL, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil: escala de proficiência em Língua Portuguesa**. Disponível em <http://provabrasil2009.inep.gov.br/images/stories/pdf/escala_portugues.pdf> Acesso em 20 nov. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro. Regulamento e Ficha de inscrição**. Disponível em <<http://olimpiadadelinguaportuguesa.mec.gov.br/files/documento/pdf/Regulamento.pdf>> Acesso em 01 dez. 2009

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. v. 1, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em 01 fev. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. V.1, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em 01 fev. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. V. 9, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/a/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf> Acesso em 31 jan. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais – Apresentação**. V. 10.1, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>> Acesso em 01 fev. 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge, 2001.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. **A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy**. Reading Online, 4 (9). Abril, 2001. Disponível em <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html> Acesso em 11 fev. 2009.

CLARK, Ann-Marie. **Changing Classroom Practice to Include the Project Approach**. Early Childhood Research & Practice.v.8, n.2, Fall 2006. Disponível em: <<http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/clark.htm>> Acesso em 20 out. 2008.

DOLZ, Joaquim; SCHNEWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gladis S. (trad. e orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DONATO, Richard. **Collective Scaffolding in Second Language Learning**. New Jersey. Ablex Publishing Corporation, 1994.

DONATO, Richard. **Sociocultural Contributions to understanding the foreign and second language classroom**. In: LANTOLF, James. Sociocultural theory and second language learning. Oxford. Oxford University Press, pp. 27-50, 2000.

FAZENDA, Ivani C. ^a **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

____ (org). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2003.

FRAWLEY, William; LANTOLF, James. **Second Language Discourse: a Vygotskyan perspective**. Applied Linguistics.v.6 n.1. 1985.

GANDIN, Adriana B. **Metologia de Projetos na Sala de Aula: relato de uma experiência**. 7ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos H. C. **Planejamento em Sala de aula**. Porto Alegre, 1995

HEFFERNAN, Lee. **Taking the First Steps Toward Critical Reading**. In: Critical Literacy and Writer's Workshop: Bringing Purpose and Passion to Student Writing. International Reading Association, 2004. Disponível em: <<http://www.reading.org/Library/OldRetrieve.cfm?bk541heffernan.pdf&D=10.1598/0872075419.1&F=bk541-1-Heffernan.pdf>> Acesso em 12 fev. 2009.

KATZ, Lilian G; CHARD, Sylvia. **Issues in Selecting Topics for Projects**. In: The Project Approach Catalog 2. ERIC Digest, October, 1998. Disponível em: <<http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/books/projcat2.html>> Acesso em 08 out. 2008.

KATZ, Lílian G. **The Project Approach**. In: The Project Approach Catalog 3, Presentation Handout: Educational Resources Information Center (ERIC), 2002 n. 224. Disponível em <<http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/books/projcat3.html>> Acesso em 08 out. 2008.

KLEIN J. T. **Thinking about Interdisciplinarity: A Primer for Practice**. School of Mines Quarterly 103(1), Colorado, 2003.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LOYD, Carol. **Song Lyrics as Texts to Develop Critical Literacy**. Reading Online. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=lloyd/index.html> Acesso em 25 jan. 2010.

MERMELSTEIN, Miriam. **Subsídios para trabalhar com poesia na escola**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_ãphp?t=020> Acesso em 16 dez 2009.

MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence. **Second Language Learning Theories**. London: Hodder Arnold, pp.197-222, 2004.

MOÇO, Anderson. **A Prova Brasil em Detalhes**. Revista Nova Escola. 22ª ed. Mai. 2009. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/prova-brasil-detalhes-450869.shtml>> Acesso em 19 fev. 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?** In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MOON, Jane. **Children Learn English**. Macmillan Heinemann, 2000.

NICOLESCU, B. FREITAS, L. MORIN, E. **Carta de Transdisciplinaridade**. UNESCO, 1994. Disponível em <<http://www.caosmose.net/candido/unisinos/textos/textos/carta.pdf>> Acesso em 20 jun. 2008.

OHTA, Amy S. **Language Acquisition Processes in the Classroom: learning Japanese**. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. New Jersey, 2001.

OSS, Débora I. B. **A Motivação na Aprendizagem de Inglês no Ensino Médio: um estudo descritivo**. In: LIMA, Marília S.; FONTANA, N. Língua Estrangeira e Segunda Língua: estudos descritivos. Caxias do Sul, EDUCS, p.241-286, 2006

PAES, José Paulo. **Poesias para Crianças**. Proleitura. Ano 2, n. 7. Assis: UNESP, out. 1995.

PINHO, Isis da Costa. **A Fala Privada na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira em Tarefas Colaborativas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. UFRGS, 2009.

PINTER, ^a **Teaching Young Language Learners**. Oxford, 2006.

RIBEIRO, ^a M. **Curso de Formação Profissional em Educação Infantil**. Rio de Janeiro. EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: SAERS 2007**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2007), Ed. Anderson Córdova Pena. Juiz de Fora, 2007 – anual.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais Curriculares: Lições do Rio Grande – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. v. 1, 2009.

ROCHA, Cláudia H. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1^a a 4^a séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes**. 2006. 340 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SANTOS, Akiko. **O que é transdisciplinaridade**. Disponível em:
<http://www.ufrj.br/leprans/link/O_QUE_e_TRANSDISCIPLINARIDADE.doc> Acesso em 01 abr. 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O Conhecimento Pedagógico e a Interdisciplinaridade: o saber como intencionalização** da prática. In: FAZENDA, Ivani (org). Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papyrus, 2003. pp 31-44.

STOLLER, Fredericka L. **Project Work: A Means to Promote Language and Content**. In: RICHARDS, Jack C. e WILLY, Renandya A. (orgs.) Methodology in Language Teaching – An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo. Martins Fontes: 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro. Martins Fontes: 1996.

WEIMER, M. **Learner Centered Teaching**. San Francisco, Jossey-Bass, 2002.

WILD, Monique D.; MAYEAUX, Amanada S. e EDMONDS, Kathryn P. **Teamwork: Setting the Standar for Collaborative Teaching, Grades 5-9**. Portland, United States of America: Stenhouse Publishers, 2008.

ANEXOS

ANEXO A: Habilidades e competências a serem desenvolvidas nas diferentes séries do Ensino Fundamental da escola.

ANEXO B: Descrição dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa: 4ª série – Prova Brasil 2007. Níveis 4 a 8

ANEXO C: Transcrição completa das perguntas e comentários após a apresentação da proposta de ação pedagógica em 17/12/2009

ANEXO D: Texto “Gêneros textuais na sala de aula: entre modas e realidades” – José Luís Bandeira

ANEXO E: Trechos de textos sobre poesia

ANEXO F: Poemas sobre o meio-ambiente

ANEXO G: Letra da música “Mercy Mercy Me” – Marvin Gaye

ANEXO H: Reportagem sobre meio-ambiente

ANEXO I: Proposta Pedagógica da escola

ANEXO A

Habilidades e competências a serem desenvolvidas nas diferentes séries do Ensino Fundamental da Escola

1ºS ANOS

Organização espacial, temporal. Conhecer o alfabeto relacionando com o seu nome e sobrenome, bem como em palavras simples. Conhecer os numerais até trinta. Amadurecimento dos movimentos fundamentais (estabilizadores manipulativos e locomotivos). Releitura de história através de imagens oralmente. Reter informações de textos contados ou lidos pela professora. Coordenação motora ampla e fina. Utilizar letra "palito" para copiar, reproduzir de forma adequada, reconhecendo os espaços entre as palavras.

2ºS ANOS

Ler e escrever palavras simples. Frases bem estruturadas. Numerais até 99, tendo a noção da quantidade, usar esses numerais nos cálculos de adição e subtração. Boa percepção sensorial, identificar as principais partes do corpo, alcançar o estágio maturo na execução dos movimentos fundamentais. Organizar-se para o trabalho em grupo de forma cooperativa. Trabalhar dentro do espaço determinado, usando adequadamente materiais simples como: tesoura cola lápis, caderno. Ter capacidade de interpretação, de acordo com seu nível, em Educação Artística.

3ºS ANOS

Ler com clareza e entonação textos médios e compreendê-los. Produzir pequenos textos com início, meio e fim com seqüência e clareza de idéias. Escrever palavras, frases e textos básicos corretamente. Dominar a numeração até 999, composição e decomposição de números. Cálculos de: adição, subtração e multiplicação (até cinco) com reserva e retorno, aplicando-as na resolução de problemas matemáticos. Boa percepção sensorial, identificar as partes do corpo, utilizar os movimentos em diferentes posições, adquirindo consciência do corpo e suas possibilidades de ação. Criatividade, sensibilidade, capacidade de compreensão e de interpretação de ordens.

4^{os} ANOS

Resolver as quatro operações (multiplicação e divisão por um número no multiplicador e no divisor) sendo a tabuada até o nove. Ler e compreender pequenos textos relacionando com o contexto. Produzir textos usando a pontuação adequada, inclusive diálogo. Ortografia. Ampliar as habilidades motoras desenvolvidas nas séries anteriores para ter bom domínio corporal e de objetos e reconhecer que regras fazem parte da vida. Capacidade de interpretação nas propostas artísticas.

4^{as} SÉRIES

Reconhecer o número, sua ordem e classe, cálculos de multiplicação, divisão, adição, subtração, tabuadas, situações problemas envolvendo as quatro operações, sistema monetários sempre relacionados com situações do dia-a-dia. Produção textual com estrutura de início, meio e fim. Pontuação e diálogo. Ser capaz contar e recontar histórias, fatos e informações com seqüência lógica. Ortografia. Leitura com entonação. Bom domínio corporal e de objetos no tempo e no espaço, reconhecer as regras com elementos dos jogos e aplicá-los. Capacidade de compreensão e interpretação.

6^{as} SÉRIES

Interpretar textos, sabendo relacionar as informações dos mesmos com o contexto. Produzir textos com coerência. As quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) regra de sinais, bem como as situações problemas. Ser responsável com seu material, entregar trabalhos, participar em aula. Compreender o vocabulário e saber aplicá-lo em estruturas simples.

7^{as} SÉRIES

Ler com eficiência (pontuação, entonação, compreensão, dicção) interpretar textos de diferentes níveis lingüísticos. Identificar termos essenciais, integrantes da oração, produzir textos narrativos, respeitando elementos estruturais de cada tipologia textual. Realizar e participar de todas as atividades propostas pelos professores com organização e empenho. Compreender vocabulário e estruturas da língua para saber aplicá-las e desenvolvê-las na escrita e em situações de fala (textos, diálogos, atividades e projetos propostos). Relacionar fatos, causas e conseqüências, emitir opiniões e posicionar-se diante dos mesmos. Resolver situações problemas usando os conhecimentos das séries anteriores. Utilizar as equações de primeiro grau em situações problemas, bem como as operações algébricas.

8^{as} SÉRIES

Ler com eficiência (entonação, pontuação) compreender e interpretar textos relacionando-os com o contexto, reconhecer e classificar as orações, utilizar adequadamente os nexos oracionais. Produzir textos dissertativos, coesos e coerentes com adequada estrutura e boa argumentação. Resolver situações problemas usando os conhecimentos das séries anteriores. Utilizar as equações de primeiro e segundo grau, geometria em situações problemas. Realizar e participar de todas as atividades propostas pelos professores com organização, empenho. Demonstrar noções da importância da química no dia - a - dia e sua interferência no ambiente. Reconhecer as fontes de energia e a sua utilização. Ter noção de movimento, espaço e tempo.

ANEXO B

Descrição dos Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa : 4ª série Prova Brasil 2007 Níveis 4 a 8

NÍVEL	ESCORE	DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA
4	200 – 225	<p>A partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia; • inferem a intenção implícita na fala de personagens, identificando o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema; • distinguem o fato da opinião relativa a ele e identificam a finalidade de um texto informativo longo; • estabelecem relações entre partes de um texto pela identificação de substituições pronominais ou lexicais; • reconhecem diferenças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos; • estabelecem relação de causa e consequência explícita entre partes e elementos em textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros; • identificam os efeitos de sentido e humor decorrentes do uso dos sentidos literal e conotativo das palavras e de notações gráficas; e • identificam a finalidade de um texto informativo longo e de estrutura complexa, característico de publicações didáticas.
5	225 – 250	<p>Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; • localizam a informação principal; • localizam informação em texto instrucional de vocabulário complexo; • identificam a finalidade de um texto instrucional, com linguagem pouco usual e com a presença de imagens associadas à escrita; • inferem o sentido de uma expressão em textos longos com estruturas temática e lexical complexas (carta e história em quadrinhos); • estabelecem relação entre as partes de um texto, pelo uso do “porque” como conjunção causal; e • identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa.
6	250 – 275	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível, os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações em paráfrases, a partir de texto expositivo extenso e com elevada complexidade vocabular; • identificam a intenção do autor em uma história em quadrinhos; • depreendem relações de causa e consequência implícitas no texto; • identificam a finalidade de uma fábula, demonstrando apurada capacidade de síntese; • identificam a finalidade de textos humorísticos (anedotas), distinguindo efeitos de humor mais sutis; • estabelecem relação de sinonímia entre uma expressão vocabular e uma palavra; e • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, conjunção temporal ou advérbio de negação, em contos.
7	275 – 300	<p>Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos; • diferenciam a parte principal das secundárias em texto informativo que recorre à exemplificação;.
8	300 – 325	<p>Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto, caracterizadas por expressões idiomáticas.

Fonte: Adaptado de: Prova Brasil: escala de proficiência em Língua Portuguesa – Prova Brasil 2007 MEC/INEP Disponível em: http://provabrazil2009.inep.gov.br/images/stories/pdf/escala_portugues.pdf acesso em 20 nov. 2009

ANEXO C

Transcrição completa das perguntas e comentários após a apresentação da proposta de ação pedagógica em 17/12/2009

Diretora: Deixa eu ver se eu entendi. Você conseguiu fazer um diagnóstico de que a Hora da Leitura é um momento interdisciplinar efetivo na escola.

Pesquisadora: Sim, no sentido de que os professores planejam muitas vezes em conjunto.

Diretora: [o que vão trabalhar lá (na Hora da Leitura)]

Diretora: Aí, na Hora da Leitura, ao teu ver, se atinge o objetivo da interdisciplinaridade...

Pesquisadora: Hum, hum... as diferentes disciplinas trabalham em um aspecto comum, no caso, a leitura.

Professor de História. Mas não é trocado? Nós não trabalhamos um tema, trabalhamos a forma, um gênero... até agora?

Pesquisadora: [um gênero!]

Professor de História: Nós não um trabalhamos com um tema...efetivo.

Pesquisadora: Justamente! Essa é a proposta!

Vários participantes: Ahhhhhh!

Diretora: (...) é juntar o gênero e um tema...

Professor de História: Ahhhh... nós trabalhamos dessa forma, que ainda não contemplou o tema, só o gênero... E a escola nossa, ela é concebida assim: trabalhar por projetos. Então, o meio-ambiente, que você focou, é o tema comum, mas nós ainda não incluímos isso... Só que é uma boa proposta!

Pesquisadora: É... justamente... juntar essa prática (em comum) dos gêneros com um tema. E juntar com a Olimpíada de Português.

Professora de Ciências: E nessa Olimpíada de Língua Portuguesa, eles têm que ter um texto mais um... [sobreposição de falas, ininteligível]

Pesquisadora: É... pelo que vi no regulamento que aconteceu nos ano passado (2008), a escola tem que se inscrever e o MEC manda o kit...

Diretora: [na Olimpíada de 2008 nós participamos]

Pesquisadora: ...o MEC manda o kit com o material didático para os professores realizarem as oficinas do gênero com os alunos.

Pesquisadora: ... então (sobre) essa parte ainda não foram divulgados detalhes (sobre a Olimpíada de 2010 – o regulamento ainda não está disponível no site do MEC), então eu me baseei no regulamento de 2008.

Coordenadora da Área I: No ano passado, a outra escola em que trabalho participou.

Pesquisadora: É? E como foi?

Coordenadora Área I: Ahã..foi legal, fantástico...A gente fez algumas oficinas com a SMED antes, sobre a proposta... [sobreposição de falas, ininteligível]. A gente trabalha o ano inteiro, tem um calendário com o que tem que fazer em cada etapa, um calendário com o que tem que desenvolver de tal a tal período, sabe? È desenvolvido por etapas. É bem interessante.

Diretora: É esse que a Professora de Português I se inscreveu para fazer. Lembram que eu falei dessa capacitação em uma reunião (em que foi lida a correspondência oficial da SMED sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa)?

Pesquisadora: Pelo que entendi (a partir do regulamento e da correspondência oficial), os professores de LP coordenam as atividades da Olimpíada na escola, mas todas as disciplinas participam.

Pesquisadora: Mais dúvidas?

Diretora: Vou fazer uma pergunta. Você salientou uma coisa positiva, não sei também se você pode me dizer, se é ético... Salientou um lado positivo do aspecto interdisciplinar na escola, da caminhada... porque é uma caminhada... tem que aprimorar... O que tu percebeu que dificulta, já que tu apontou uma questão positiva, aponte pra nós, por favor, ao teu ver, o que entrava o nosso trabalho interdisciplinar?

Pesquisadora: De realizar... na prática?

Diretora: Isso!

Pesquisadora: O que entrava, pelo que percebi, é que na prática falta ainda o comprometimento de realmente (os professores) sentarem juntos e planejar a prática. Nós tínhamos um momento formal mensal previsto para isso durante as reuniões, mas acabamos sendo prejudicados pelo atraso geral causado pelo recesso escolar por conta da Gripe H1N1. Mas percebi que a maioria dos professores se mostrou motivado a trabalhar de alguma forma o tema escolhido, mas na prática, o trabalho interdisciplinar acabou se dispersando.

Diretora: E a tua análise ficou como? Em determinado momento, para questionar a Hora da Leitura, ou foi uma análise pedagógica mais ampla? Quando surgiu a Hora da Leitura, você focou ali ou não?

Pesquisadora: Não. Eu comecei observando as reuniões e a Hora da Leitura surgiu...

Diretora: E fora a Hora da Leitura, o resto, as outras questões interdisciplinares? Você vê o que de positivo ou negativo?

Pesquisadora: Foi positiva a disposição dos professores em trabalhar em tópicos, em conjunto. Mas, segundo o referencial teórico da Pedagogia de Projetos, que prevê (entre

outros passos) um planejamento contínuo e coletivo, e uma atividade de culminância para cada tema/tópico, vi que isso não foi contemplado. Por isso trago a proposta, com diferentes sugestões de atividades de culminância, para ficar mais “amarrado”. A intenção é que todos que aderirem ao projeto sintam-se motivados e tenham mais clareza de onde tem que chegar e como.

Diretora: E é um projeto de duração anual, quando você pensou nele?

Pesquisadora: Hum... Eu pensei em atividades (de culminância) a princípio bimestrais, pra dar tempo de trabalhar melhor os gêneros.

Diretora: É um projeto pro ano todo, então. A gente trabalharia em 2010 em cima dessa proposta.

Coordenadora Área I: A Olimpíada de Língua Portuguesa a gente trabalha o ano inteiro. Para cada período do ano tem atividades a cumprir segundo o calendário (fornecido pelo MEC), tem uma etapa que tem que vencer.

Pesquisadora: E a idéia é que se trabalhe com diferentes culminâncias. Outra questão importante é o tempo em que se trabalha o projeto durante o ano. É o tempo inteiro? Não. O que se pode pensar é quanto do tempo de carga-horária de cada disciplina vai ser trabalhado com o projeto.

Professora de Educação Física Área I: Eu vou ser bem “cri-cri” e vou perguntar... Isso (que foi apresentado) vai ser votado...

Diretora: [isso e uma pesquisa de mestrado.]

Professora de Educação Física Área I: Eu sei... Mas e se a gente optar...

Diretora: [eu nem sabia se ela ia trazer essa opção.] Eu sabia que ela tinha uma proposta.

Professora de Educação Física Área I: Só que ela fez uma observação. Ela já está contando com uma projeto que a gente desenvolveria no ano que vem.

Pesquisadora: Eu trouxe como... proposta!

Professora de Educação Física Área I: Sim... mas é uma proposta!

Pesquisadora: Eu trouxe para ser apresentada. Se a turma (de professores, coordenação e direção) achar relevante...

Professora de Educação Física Área I: E se ficar definido que a gente... O que vai ser uma escolha do grupo, claro... Porque é a mesma coisa de um projeto, que a gente no início decide o que vai ser feito no ano.

Diretora: Por isso que quando eu comecei falando quando vi que ela iria apresentar uma proposta: isso faz parte do teu estudo de mestrado. Você analisa, estuda, coleta dados e deve

propor uma intervenção, né? É isso que ela está fazendo. Em nenhum momento nem ela, nem nós estamos dizendo “é isso que vai acontecer”. Pra ser bem franca, nem se cogitou se vamos votar ou não vamos votar.

Professora de Português II: E outra coisa... Acho que hoje não é o momento ideal pra ela falar da proposta. Está todo mundo cheio de coisa pra fazer...

Diretora: Ela está concluindo o mestrado, gente. Isso que ela apresentou aqui, ela vai apresentar lá...

Pesquisadora: É. Eu tive que escolher a data de hoje, porque não tive opção. Nós só temos mais quatro dias letivos (o ano letivo termina em 23/12/2009) e eu só virei pra escola mais um dia, na ocasião da entrega de agendas e encerramento. Além disso, eu tenho que entregar a dissertação em janeiro e o retorno de vocês sobre essa apresentação deverá fazer parte do estudo.

Diretora: Então, o que eu penso: a gente não conversou sobre isso, mas... assim: ela apresentou agora pra nós o que ela vai apresentar lá (na banca). Então, lá no início do ano (2010) a gente talvez chame ela e peça pra ela trazer de novo a proposta...

Professora de Português II: Issooooooooo...

Diretora: Aí, a gente de cabeça leve, olha de novo, sem todo esse estresse que estamos passando agora... pra que a gente possa olhar e pensar bem, se dá pra viabilizar isso ou não... Hoje ela está aqui porque está para concluir o mestrado dela.

Pesquisadora: Isso!

Professora de Educação Física Área I: É um projeto interessante, ela trouxe várias idéias que poderão servir pra gente.

Professor de História: Eu também acho, então. Concordo com a colega. Isso é bem importante pra nós. Nós somos capazes de realizar esse projeto. Quero que você coloque isso na sua pesquisa. A resposta à sua proposta, de minha parte, é essa: é um projeto maravilhoso, nós somos capazes de executar e isso nos ajuda nos organizar melhor. E no ano que vem a gente está aberto, viu? Eu to aberto...

Pesquisadora: Que bom. Obrigada!

Diretora: Eu acho que ela conseguiu reunir tudo. Nós trabalhamos por projetos, tem no nosso regimento. Essa questão do meio-ambiente durante esse ano, ela incluiu na proposta. Nós fazíamos o Horário da Leitura com os descritores... então ela reuniu várias coisas que nós nos propomos a trabalhar. Na verdade, ela organizou aquilo que a gente tem. E ela tem uma proposta para aprimorar.

Coordenadora Área I: Você teve acesso ao material distribuído pelo MEC para a Olimpíada de 2008?

Pesquisadora: Não.

Coordenadora Área I: Então eu vou conseguir pra ti, eu tenho na outra escola. Tem coisas muito interessantes, como o resgate da identidade do aluno, de sua comunidade... Eram poesias que eles tinham que falar de si e da sua comunidade.

Pesquisadora: Está bem dentro do contexto...

Pesquisadora: Então, eu gostaria de agradecer a todos pela colaboração na minha caminhada da pesquisa e também por me ouvirem hoje. Muito obrigada!

[aplausos]

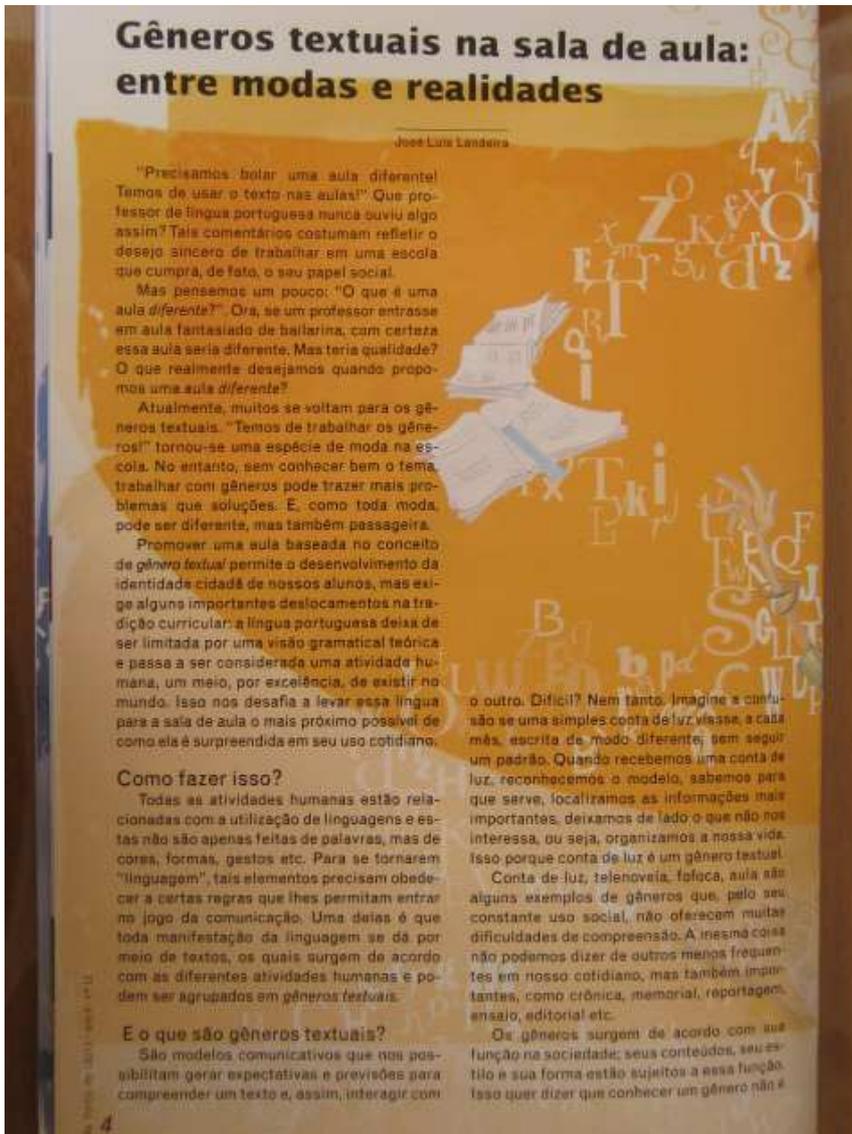
Diretora: Essa apresentação faz parte da pesquisa dela!

Pesquisadora: Isso.

Nesse momento encerrou-se a apresentação e os professores direcionaram-se à sala dos professores para trabalharem no fechamento das planilhas de aula e pareceres descritivos do 3º trimestre de 2009.

ANEXO D

Texto “Gêneros textuais na sala de aula: entre modas e realidades”





Fonte: BANDEIRA, José Luis. *Gêneros textuais na sala de aula: entre modas e realidades*. Revista Na Ponta do Lápis. MEC/CENPEC. Ano V. n. 11, ago. 2009.

ANEXO E

Trechos de textos sobre poesia

Poema ou poesia?

Qual é a diferença entre poesia e poema? Poesia, segundo o *Minidicionário Aurélio da língua portuguesa*, é a "arte de criar imagens, de sugerir emoções por meio de uma linguagem em que se combinam sons, ritmos e significados". Já o poema é definido como "obra em verso ou não em que há poesia".

Então, esta é a diferença: quando falamos em poema, estamos tratando da obra, do próprio texto; e, quando falamos em poesia, tratamos da arte, da habilidade de tornar algo poético. Uma pintura, uma música, uma cena de filme também podem ser poéticas.

poemas

Buscando sentido

Já não podemos pensar o ensino da escrita desconectado da leitura. É por isso que convidamos você, professor, a valorizar também as atividades de leitura ao desenvolver as oficinas. Para ler um texto não basta identificar as letras, sílabas e palavras, é preciso buscar o sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante.

Quando lemos algo, temos sempre um objetivo: buscar informação, ampliar o conhecimento, meditar, entreter-nos. O objetivo da leitura é mobilizar as estratégias que o leitor vai utilizar. Sendo assim, ler um artigo de jornal é diferente de ler um romance, uma história em quadrinhos ou um poema.

Geralmente, quando lemos um poema, temos como objetivo o entretenimento, a busca do encantamento com a forma original e diferente que os poetas têm de ver o mundo. Diferentemente de outros gêneros de texto, um poema pode ser lido muitas vezes e a cada leitura despertar uma nova emoção, novas idéias, novas sensações...

Por outro lado, ler poemas traz desafios para o leitor. É preciso buscar significados, sentidos, descobrir como o poeta "brincou com as palavras". Nossos alunos, na maioria das vezes, não têm familiaridade com a leitura de poemas. Assim, é tarefa sua, professor, ajudá-los a vencer esse desafio.

Fonte: ALTENFELDER, Anna Helena. *Poetas na Escola: Caderno do Professor – Orientação para produção de Textos*. São Paulo: CENPEC. Brasília: MEC, 2008

Ofício de poeta

*Não me importa com os olhos. Muitas vezes
há duas línguas iguais, uma ao lado da outra.
Penso e escrevo sobre as flores, não o cor.*

Alberto Casero

Ana Helena Altshuler

O ofício do poeta é oferecer ao leitor um olhar próprio, imitado, mas não diferente das coisas, que surpreende, inspira e desperta emoções naqueles que leem seus versos. O poeta escreve para brincar, emocionar, divertir, convencer, fazer pensar o mundo de um jeito novo.

Para conseguir encantar seus leitores, transmitir suas ideias, experiências e emoções de forma original, o poeta usa a linguagem de maneira diferente da que usamos habitualmente. Para isso, utiliza-se de recursos

poéticos. Ao compor um poema, pode, por exemplo, explorar a musicalidade das palavras, criar imagens com elas, brincar com os sons, ou dispor as palavras no papel de forma bonita.

Algumas vezes os poetas jogam com a sonoridade das palavras, buscando sons similares, rimando as palavras no final dos versos, ou repetindo sons parecidos ou iguais em várias palavras, fazendo com que elas ecoem ao longo do poema. O interessante é que brinca com os sons sem deixar de transmitir ao leitor uma ideia, um sentimento ou uma sensação.

Os poetas preocupam-se também com o ritmo, ou seja, a cadência do poema, como um tambor batendo a intervalos regulares, o que leva o leitor a conhecer o texto poético pelo ouvido. Por isso, tão gostoso quanto ler poemas é ouvi-los sendo declamados.

Além de ser percebido pelo ouvido, um poema pode ser identificado pelo olhar, pelo modo como o texto é disposto na folha de papel. Alguns poetas dispõem os versos nas páginas de forma tão especial que criam uma imagem concreta, dando ao leitor a ideia do que vai ler, antes mesmo de decifrar as palavras.

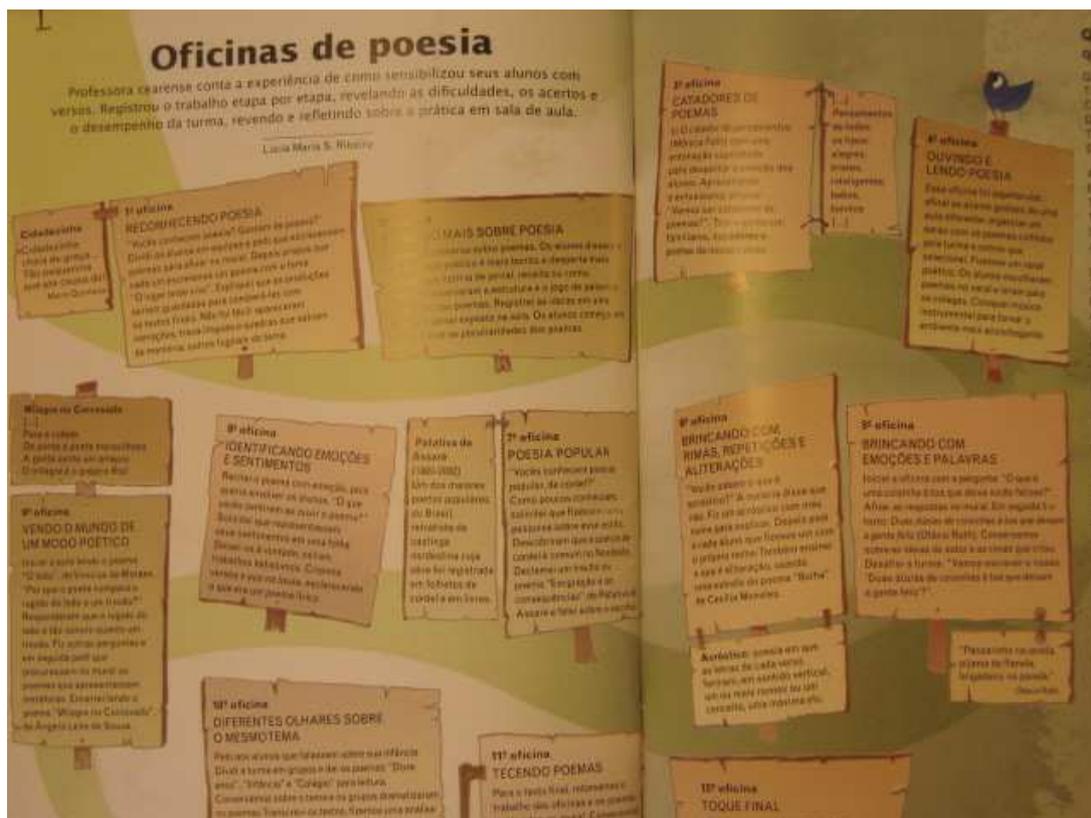
Mas poesia não é só aquilo que rima, tem sílabas contadas, musicalidade, ou um esquema definido de composição. Não é só a forma que importa, mas principalmente a maneira de ver as coisas, como nos revela Alberto Casero (heterônimo de Fernando Pessoa) no poema que usamos na epígrafe. Um modo diferente do comum, como se o mundo fosse visto pela primeira vez.

O poeta, para exprimir seu olhar próprio e original, muitas vezes usa comparações. Pode ir além e transmitir a impressão que algo lhe causou, criando imagens. Quando faz isso, usa o recurso da metáfora, dando às palavras um sentido mais rico, como se elas quisessem dizer alguma coisa a mais.

Concluindo, não é fácil o ofício de poeta, é preciso muito trabalho. Para compor seus poemas, os poetas, mesmo aqueles já consagrados, ficam muito tempo arrumando, organizando; mexendo com as palavras; experimentando vários jeitos de deixar o lugar-comum, de romper clichês e de encantar o leitor com sua maneira própria de ver o mundo.

Ana Helena Altshuler é mestre em educação, autora de *Caminho do Professor - Poeta da escola*.





Fonte: Revista Na Ponta do Lápis. Edição Especial: revisitando os gêneros artigo de opinião, memórias literárias e poesia. Ano V n.11 ago. 2009. MEC/CENPEC.

ANEXO F

Poemas sobre meio-ambiente

Poema 1: Poesia e Meio Ambiente

Carla Cristiane Mergen

A poesia tem tudo a ver
Com o meio ambiente
Com o sol abrasador do verão
Ou com o frio do inverno.

A poesia tem tudo a ver
Com os animais selvagens
Que quase não existem mais
Porque estão em extinção.

A poesia tem tudo a ver
Com a sabedoria
E com a alegria de viver
Protegendo a natureza.

A poesia tem tudo a ver
Com a formação da cidadania
E com a sensibilização
Relacionada à preservação.

Fonte: Revista Mundo Jovem. PUCRS. Disponível em: < <http://www.mundojovem.pucrs.br/poema-ecologia-poesia-e-meio-ambiente.php> > Acesso em 26 jan. 2010.

Poema 2: Poema

Amanda Moreira – 5ª série

Um dia perguntei a uma menina:

-O que é meio-ambiente?

Com seus olhinhos brilhando

Respondeu-me:

-Meio-ambiente é vida.

É bicho é planta é gente

E um chão que abriga

Uma nova semente

Meio-ambiente

A fome e a sede sacia

Devemos cuidar bem dele

Pois sem ele

O seria da vida?

O desmatamento é crime

Com ele a vida dos animais

Se deprime

Com a poluição da água

e do ar

O que teremos para desfrutar?

Caçadores atiram em animais

Pelo puro prazer de matar

Se em seus filhos fôssemos atirar

O que iriam eles pensar?

De repente ela me encarou

Abriu um largo sorriso e completou

-Vamos cuidar do meio-ambiente

Para que o mundo fique mais contente.

*Fonte: Blog da EMEF José de Alcantara Machado Filho, São Paulo – SP. Disponível em <
<http://blogdoalcantara.blogspot.com/2009/10/poesia-da-amanda-sobre-meio-ambiente.html> > Acesso em 26 jan.
2010.*

ANEXO G

Letra da música “Mercy Mercy Me” – Marvin Gaye

Woo ah, mercy mercy me
Ah things ain't what they used to be, no no
Where did all the blue skies go?
Poison is the wind that blows from the north and south and east

Woo mercy, mercy me, mercy father
Ah things ain't what they used to be, no no
Oil wasted on the ocean and upon our seas, fish full of mercury

Ah oh mercy, mercy me
Ah things ain't what they used to be, no no
Radiation under ground and in the sky
Animals and birds who live nearby are dying

Oh mercy, mercy me
Ah things ain't what they used to be
What about this overcrowded land
How much more abuse from man can she stand?

Oh, na na...
My sweet Lord... No
My Lord... My sweet Lord

Fonte: < <http://www.sing365.com/music/lyric.nsf/Mercy-Mercy-Me-The-Ecology-lyrics-Marvin-Gaye/93D3799177E4A89748256BD40012C55C> > Acesso em 27 jan. 2010

ANEXO H

Reportagem sobre meio-ambiente

Mudanças climáticas ameaçam tartarugas

Aumento das temperaturas do mar faz com que a maioria dos filhotes sejam fêmeas.

Atualmente, fêmeas da espécie na Flórida já são 90%.

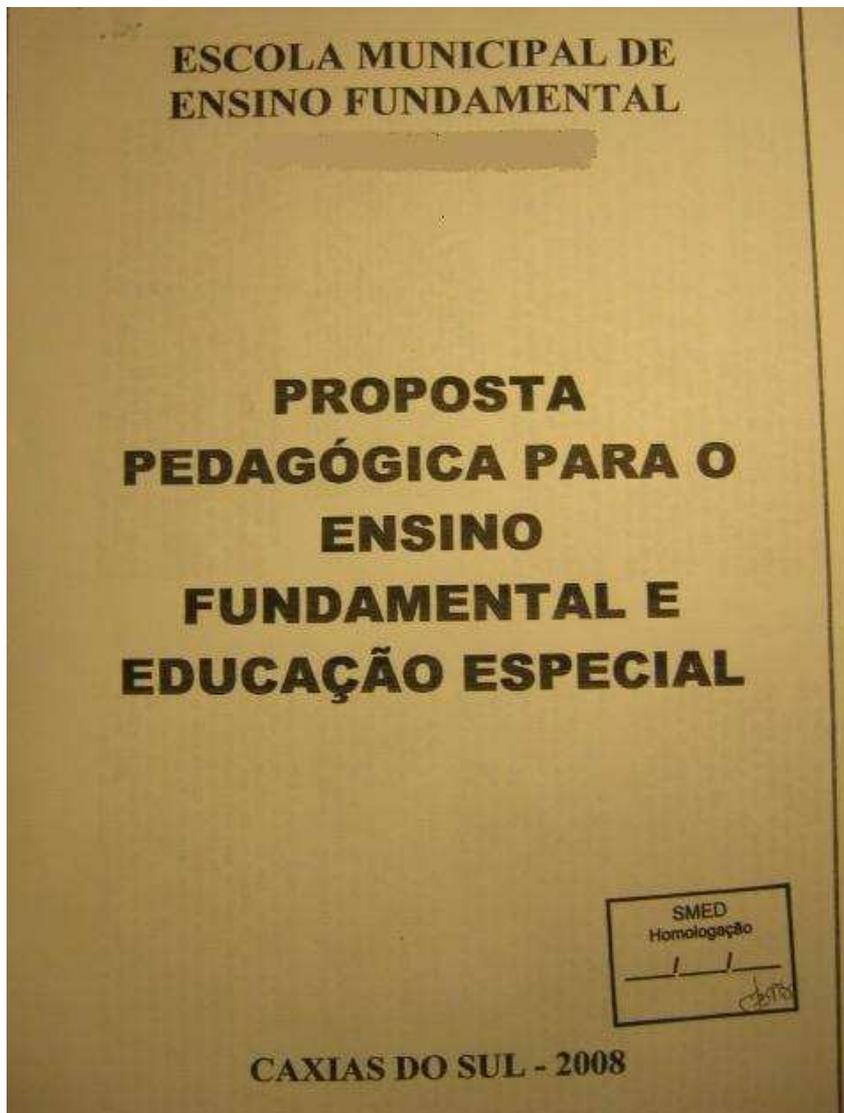


AMPLIAR 

Divulgação
Exemplar de tartaruga-cabeçuda. (Foto: Divulgação)

O aumento das temperaturas da água do mar em consequência do aquecimento global ameaça também a sobrevivência das tartarugas marinhas, ao fazer com que a maioria dos filhotes que nascem sejam fêmeas. O gênero das tartarugas-cabeçudas, uma das sete espécies de tartarugas marinhas existentes, está estreitamente relacionado às temperaturas nas quais se incubam os ovos, segundo um relatório da Universidade de Exeter. Publicado esta semana na revista "Global Change Biology" e elaborado a partir da análise do nascimento desta classe de tartaruga durante 26 anos, o estudo indica que, se o aquecimento global intensificar-se, o nascimento de machos será cada vez menos frequente. A maior população deste tipo de réptil, que põe entre 100 e 130 ovos, fica na costa leste americana, onde a proporção de fêmeas que nascem nas praias já é de 90% na Flórida e, devido às mudanças climáticas, pode chegar a 100%. Segundo os pesquisadores, um aumento da temperatura da água de apenas 1 grau Celsius "pode eliminar totalmente o nascimento de tartarugas macho em algumas praias", enquanto um aumento de 3 graus poderia provocar "níveis extremos de mortalidade infantil e um declive na posta de ovos nas praias americanas". "Estamos aturdidos por estes resultados e pelo que podem significar para as espécies no futuro", afirma o diretor do estudo, Brendan Godley, acrescentando que "é essencial dar prioridade à proteção dos lugares onde nascem as tartarugas machos, diante das mudanças climáticas". *Fonte: Site do Canal Globo News. Disponível em <<http://g1.globo.com/Noticias/Ciencia/0,,MUL6696-5603,00.html>> Acesso em 27/01/2010.*

ANEXO I
Proposta Pedagógica da Escola



PROPOSTA PEDAGÓGICA

1-A ESCOLA:

A Escola iniciou suas atividades no ano de 1997, anteriormente esta comunidade era atendida pela Escola Estadual

Nossa história nasceu de um projeto fruto da ousadia dos professores e da comunidade, os quais se organizaram e lutaram pela nucleação, construção do atual prédio, pela implantação do ensino fundamental e pelo transporte escolar gratuito.

Passados dez anos da inauguração deste estabelecimento, a escola possui bases sólidas de um ensino de qualidade e respeito ao educando.

Atendendo atualmente duzentos e sessenta alunos, vindos de onze comunidades próximas a sede deste distrito, de primeiro ano a oitava série, no turno da manhã. Nossos alunos são, na sua maioria, filhos de agricultores empregados no campo, vindos de outras cidades e com pouca estrutura familiar. Caracterizam-se como famílias "andantes", ou seja, onde houver trabalho é para lá que vão. Muitas vezes, estes alunos ingressam na escola e é nela que recebem os primeiros estímulos para o mundo "letrado", o que, normalmente, resulta em uma aprendizagem mais lenta e que requer investimentos pedagógicos maiores por parte da escola.

Além disso, percebe-se que os alunos provenientes de outras escolas do interior ou de outros estados, normalmente, apresentam dificuldades significativas de aprendizagem e necessitam de um acompanhamento efetivo e constante, inclusive com atendimentos auxiliares, como: psicóloga, sala de recursos e apoio pedagógico.

Constatamos ainda, a falta de alicerce familiar e de perspectiva de uma vida melhor por parte destas famílias.

Diante da constatação da realidade diferenciada da comunidade, o grupo de professores e a direção da escola realizaram visitas, procurando conhecê-la melhor e buscando sempre alternativas para modificar esta realidade e incentivar a continuidade dos estudos dos alunos, que muitas vezes trabalham no turno contrário ao da escola.

Nossa escola distanca-se quarenta e dois quilômetros da sede do município o que impossibilita a maioria dos alunos de freqüentarem atividades diferenciadas fora da comunidade como: informática, atividades esportivas, atendimento fonoaudiológico e psicológico, apoio pedagógico e outros.

Cientes das necessidades dos alunos buscaram-se estabelecer parcerias que possibilitassem supri-las. Como fruto dessas parcerias, hoje oferecemos aos nossos alunos Escolinhas Esportivas da SMEL, uma vez por semana.

E atualmente, como resultado destas incessantes buscas e discussões, surge a oferta da Secretaria Municipal da Educação da implantação de uma escola diferenciada, onde os alunos possam permanecer o dia todo e ter a oportunidade de freqüentar oficinas/atividades/atendimentos complementares no turno contrário.

Este projeto piloto iniciou na escola atendendo três turmas e após uma avaliação que será realizada por toda a comunidade escolar, será decidido coletivamente se o mesmo permanece ou não no próximo ano letivo.

Temos na escola um grupo de 23 professores, na sua maioria com formação superior, empenhados em ampliar os horizontes dos alunos e buscando constantemente oferecer uma educação de qualidade que atenda as necessidades desta comunidade.

É importante salientar que o grupo de professores acredita que a escola tem como objetivo proporcionar condições para desencadear no indivíduo um processo de crescimento pessoal, partindo do próprio meio para o reconhecimento da realidade,

F634p Flores, Cristiane Barasuol
Proposta de ação pedagógica interdisciplinar :
integrando a língua inglesa a um projeto de leitura
para a 5ª série do ensino fundamental / por
Cristiane Barasuol Flores. – 2010.
144 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, RS, 2010.
“Orientação: Profª. Drª. Ana Maria Stahl Zilles, Ciências
da Comunicação”.

1. Língua Inglesa – Pedagogia. I. Título.
CDU 802.0:37.013

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Fabiane Pacheco Martino - CRB 10/1256