

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO  
BÁSICA

ANÁLISE DE UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR: LITERATURA E CIÊNCIAS  
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LUCINÉIA JUSTO TEIXEIRA

BAURU

2020

LUCINÉIA JUSTO TEIXEIRA

ANÁLISE DE UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR: LITERATURA E CIÊNCIAS  
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Fernandes de Mello.

BAURU

2020

Teixeira, Lucinéia Justo.

Análise de uma proposta interdisciplinar:  
literatura e ciências nos anos iniciais do ensino  
fundamental / Lucinéia Justo Teixeira, 2020  
92 f.

Orientadora: Denise Fernandes de Mello

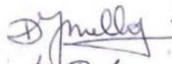
Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual  
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020

1. Educação científica. 2. Literatura. 3.  
Alfabetização. I. Universidade Estadual Paulista.  
Faculdade de Ciências. II. Título.

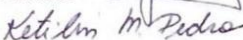
**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de LUCINÉIA JUSTO TEIXEIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 02 dias do mês de março do ano de 2020, às 09:00 horas, no(a) Sala 1 do prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. DENISE FERNANDES DE MELLO - Orientador(a) do(a) Departamento de Física / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. KETILIN MAYRA PEDRO do(a) Centro de Ciências Humanas / Universidade do Sagrado Coração, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA do(a) Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica / Universidade Estadual Paulista, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de LUCINÉIA JUSTO TEIXEIRA, intitulada "ANÁLISE DE UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR: LITERATURA E CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL" E PRODUTO EDUCACIONAL "LITERATURA: LABORATÓRIO DE SONHOS E APRENDIZAGENS". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. DENISE FERNANDES DE MELLO



Profa. Dra. KETILIN MAYRA PEDRO



Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA



## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por providenciar que esse momento se concretizasse.

A todos da minha família, não tenho palavras para retratar o que cada um representa para mim e a importância que assumem em todos os aspectos da minha vida, e, especialmente, à minha filha Nathalia, herança do Senhor, por me encher de ânimo quando as dificuldades chegaram. Te amo filha!

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Fernandes de Mello, minha querida orientadora, pelas orientações prestadas, empenho e dedicação em todo o percurso.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Marques Zanata juntamente com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ketilin Mayra Pedro, por compor a banca avaliadora e pelas grandes contribuições, tanto na qualificação quanto na defesa.

À prof.<sup>a</sup> Cidinha, minha amiga, que me apresentou o programa e a todos os meus amigos com quem dividi as alegrias e as tristezas dessa etapa da vida.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos compartilhados e, especialmente, minha amiga prof.<sup>a</sup> Ma. Gabriela, por todo apoio e compartilhamento de ideias, dúvidas, tristezas e alegrias.

A todos educadores que fazem parte dessa jornada, aos colegas que convivo na escola e aos de profissão, que aqui agradeço na pessoa do Prof. Dr. Ricardo, que muito contribuiu com livros, textos e reflexões.

Aos meus alunos, com quem posso refletir e repartir todo aprendizado.

A todos os professores e profissionais da Pós-Graduação – Docência para Educação Básica, pela contribuição de cada um, seja direta ou indiretamente.

“Todas as nossas ciências e técnicas pedagógicas não podem substituir uma pedagogia baseada em autoconhecimento e auto realização”. Huberto Rohden

Teixeira, Lucinéia Justo. **Análise de uma proposta interdisciplinar: literatura e ciências nos anos iniciais do ensino fundamental** / Lucinéia Justo Teixeira, 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020

## RESUMO

Nesta pesquisa investigou-se a contribuição de uma proposta interdisciplinar e utilizando a literatura para minimizar um dos grandes problemas do Ensino Fundamental – séries iniciais: as defasagens relacionadas à alfabetização. Assim, avaliou-se a possibilidade de se valorizar a educação científica e alfabetização por meio da inserção de conteúdos de ciências e outros componentes curriculares e como estes podem ser trabalhados a partir da literatura. O objetivo geral foi analisar as atividades realizadas nas aulas de Leitura e Escrita, identificando como elas contribuem para o processo de alfabetização, despertam o interesse pela educação científica e por conteúdos de outras áreas do conhecimento e favorecem a formação integral do aluno. Os objetivos específicos foram produzir um catálogo com atividades envolvendo textos da literatura e inserir conteúdos de ciências e/ou outros componentes curriculares, promovendo a alfabetização e a educação científica; avaliar quais atividades realizadas podem contribuir para a obtenção das habilidades necessárias para que os alunos dos terceiros anos atinjam níveis suficientes, de acordo com documentos oficiais para essa etapa; utilizar conteúdos de literatura para promover situações de aprendizagem de ciências e outros conteúdos das diferentes áreas do conhecimento de forma prazerosa. Foi realizada uma pesquisa qualitativa e de análise documental. Os participantes da pesquisa foram os alunos de 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola do interior do estado de São Paulo. A relevância desse projeto consiste em apresentar a importância da literatura como facilitador do processo de ensino, os benefícios de boas leituras, na formação de indivíduos autônomos, de estimular o autoconhecimento, o respeito ao outro e o pensamento divergente, de conhecer diferentes culturas, oportunizando a formação integral do indivíduo. O resultado dessa pesquisa possibilitou a elaboração de um produto educacional, saldo dos estudos e reflexão diante das análises realizadas das atividades e o conhecimento empírico em sala de aula, que consiste em um catálogo, disponível em PDF, com situações de aprendizagens envolvendo literatura, tecnologia e outros materiais didáticos pedagógicos para trabalhar as diversas áreas do conhecimento e a alfabetização, que pode ser baixado e utilizado por alunos e pelo professor em sala de aula. As atividades foram pensadas, também, em promover o primeiro contato de forma prazerosa com os conteúdos das outras áreas do conhecimento que serão explorados e consolidar-se-ão nas séries posteriores.

Palavras-chave: Educação científica. Literatura. Alfabetização.

Teixeira, Lucinéia Justo. **Analysis of an interdisciplinary proposal: literature and science in the early years of elementary school** / Lucinéia Justo Teixeira, 2020. 91 f. Dissertation (Master's) - Universidade Estadual Paulista. Faculty of Sciences, Bauru, 2020

#### ABSTRACT

In this research we investigated the contribution of an interdisciplinary proposal and using the literature to minimize one of the major problems of Elementary Education - initial grades: the literacy-related gaps. Thus, the possibility of valuing scientific education and literacy through the insertion of science content and other curricular components was evaluated and how they can be worked from the literature. The general objective was to analyze the activities carried out in the Reading and Writing classes, identifying how they contribute to the literacy process, can promote interest in science education and other areas of knowledge, for an integral education of the student. The specific objectives are to produce a catalog with activities involving texts from literature including science content and other subjects, promoting literacy and scientific education; to evaluate which of the activities can contribute to the necessary skills for third-year students to reach sufficient levels, according to official documents for this stage; to use literature content for science learning situations and different areas of knowledge in a pleasant way. Qualitative research and document analysis was carried out. The participants were the 3rd year students of an elementary school, in the state of São Paulo. The relevance of this project is to present, the importance of literature in the teaching process, the benefits of good readings in the formation of autonomous individuals, to stimulate self-knowledge, respect for others and divergent thinking, to know different cultures, providing opportunities for the integral individual growing. As a result of this research we have an educational product, elaborated with the studies and reflection on the analysis of activities and empirical knowledge in the classroom, which consists of a catalog, available in PDF, with learning situations involving literature, technology and other educational teaching materials to work on the various areas of knowledge and literacy, which can be downloaded and used by students and the teacher in the classroom. The activities were also designed to promote the first contact in a pleasant way with the contents of the other areas of knowledge that will be explored and consolidated in the subsequent series.

Keywords: Science education. Literature. Literacy.

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

**ANA** – Avaliação Nacional da Alfabetização

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

**PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

**PNE** – Plano Nacional de Educação

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

<b>Quadro 1.</b> Classe 1 .....	52
<b>Quadro 2.</b> Classe 2 .....	53
<b>Quadro 3.</b> Trabalhando com a leitura deleite.....	57
<b>Quadro 4.</b> Invenções.....	61
<b>Quadro 5.</b> Atividade para casa – Desafio e pesquisa.....	64
<b>Quadro 6.</b> Locomoção e fontes de energia .....	68
<b>Quadro 7.</b> Ímãs .....	77
<b>Figura 1.</b> Texto informativo. ....	71
<b>Figura 2.</b> Cruzadinha - Meios de transporte.....	72

## SUMÁRIO

### PRIMEIRAS PALAVRAS

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	21
1.1. CONTEXTO EDUCACIONAL.....	21
1.2. REFLEXÕES E PERCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO.....	29
1.3. EDUCAÇÃO CIENTÍFICA PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E INTERDISCIPLINARIDADE.....	37
1.4. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO.....	41
<b>2. MÉTODO</b> .....	50
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	50
2.2. LOCAL E DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS.....	51
2.3. SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS E ANÁLISES DOS RESULTADOS.....	53
2.3.1. Situação de Aprendizagem – Leitura deleite.....	56
2.3.2. Situação de aprendizagem – Invenções .....	60
2.3.3. Situação de aprendizagem – Locomoção.....	67
2.3.4. Situação de aprendizagem – Ímãs.....	75
2.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	81
<b>3. PRODUTO</b> .....	83
3.1. TÍTULO DO PRODUTO.....	83
3.2. PÚBLICO-ALVO.....	83
3.3. OBJETIVOS DO PRODUTO.....	83
3.4. PROPOSTA DE ALTERAÇÃO DO CONTEXTO.....	84
3.5. DESENHO DO PRODUTO.....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	87
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	89

## **PRIMEIRAS PALAVRAS**

Apresento-me. Prazer, Lucinéia!

Nasci em Barra Bonita, pequena cidade situada no interior do estado de São Paulo, numa família de recursos materiais suficientes para viver satisfatoriamente à medida da realidade da época. Sempre me senti “cuidada e protegida” por meus pais e irmão.

Cresci em um ambiente rural, um pequeno sítio a poucos quilômetros da cidade, com meus pais trabalhando muito no mesmo, o que me faz ter uma visão de mundo um tanto diferenciada de tantos outros colegas ou pessoas, visto que minhas principais memórias, vivências e aprendizados se deram num dia a dia rodeada de muitos animais, muitas árvores e poucas pessoas – meu irmão, minha mãe e meu pai –, visitas esporádicas de parentes e amigos ou visitando-os.

Nesse cenário, aprendi que deveria observar todos os detalhes ao meu redor, sem me esquecer do céu e do chão. Todos os detalhes eram importantes, significativos, interdependentes e poderiam garantir a minha segurança e bem estar. Ao olhar para o céu poderia inferir a previsão do tempo; atentar para o chão me protegeria de pisar em algo indesejado; as atitudes dos animais também deveriam ser observadas, visto que seriam por meio do proceder de cada um que eu poderia reconhecer se estavam calmos, tranquilos ou agitados, agressivos e representando algum perigo; as plantas podem ter espinhos, enfim, realizar sempre a leitura do todo, por precaução, e perceber o máximo de detalhes visando antecipar possíveis problemas.

Essa é uma partícula da minha história e apesar do ambiente rural e da rotina de muito trabalho de meus pais, sempre tinham tempo para mim e com suas atitudes me incentivavam a ler, escrever e frequentar a escola. Meu pai lia a Bíblia para mim, contava suas histórias, recitava salmos quando me deitava e me desafiava a decorar versículos. Tudo era encantador. Minha mãe foi quem, orientada pela professora do meu irmão, me acompanhou nas atividades pré-escolares e, com tanto carinho e dedicação, se deu o crescimento de uma grande paixão por estudar e pela escola.

Frequentar a escola foi um sonho realizado. A mesma professora, a Dona Yolanda, foi a minha professora na primeira série. Tenho boas lembranças desse tempo. Durante as férias, apesar de brincar bastante, aguardava com ansiedade o retorno às aulas e, desde que comecei a frequentar a escola, dizia para minha mãe que seria professora, o que se concretizou.

As primeiras vezes que entrei em sala de aula para lecionar – ainda não formada, mas no papel de professora – foi em 1986, quando a professora titular faltava e, na condição de estagiária do curso de Magistério, assumia a classe. Conclui o Magistério em 1987. Em 1988 casei e iniciei minha primeira graduação, Licenciatura em Geografia e História e conclui em 1991, ano em que nasceu minha filha Nathalia, meu presente mais precioso. A partir de 1988, iniciei efetivamente como professora, em caráter de substituição e desde 1993, ao ingressar por concurso público, dedico-me à educação como professora da rede estadual. Em 1998, com a concretização do processo de municipalização das séries iniciais, passei a prestar serviços para o município. Atualmente, 2019, trabalho com o Ensino Fundamental I, especificamente com as aulas de Leitura e Escrita para as turmas dos segundos aos quintos anos pela Secretaria de Educação Municipal e completo minha carga horária com aulas de História para a primeira série do Ensino Médio pela Secretaria de Educação Estadual.

Em todo o percurso houve um incômodo e a busca por melhorar a minha prática docente por meio de cursos de formação continuada, cursos de pós graduação Lato Sensu, outra graduação, Licenciatura em Pedagogia, vários cursos presenciais e outros EAD, congressos, dentre outros.

Em 2012 foi lançado o programa do governo federal Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no qual o Governo Federal, os estados e os municípios ratificam e ampliam o compromisso previsto no Decreto 6.094/2007, especificamente no tocante ao inciso II do art. 2º - “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007). Em 2013, atuei como orientadora de estudos do programa na rede municipal em que leciono, fato que me levou a estudar um pouco mais sobre os problemas que envolve a problemática da alfabetização no Brasil e em especial do município que leciono. Enquanto orientadora de estudos, participava

de formações ou capacitações específicas para posterior aplicação com os professores do município de 2013 até 2018.

Nessa trajetória houve um marco significativo em 2012/2013 envolvendo dois fatos: me envolvi com o PNAIC e passei a lecionar aulas de Leitura e Escrita para turmas de 2º ao 5º ano. A partir de então aumentou a preocupação com os baixos resultados referente à alfabetização, pois os estudos realizados em formação para atuação como orientadora de estudos através do PNAIC, notificavam os graves problemas envolvendo a alfabetização no país e, ao lecionar para diferentes etapas do processo educacional, me deparei com alunos terminando o 5º ano com dificuldades na leitura e escrita, confirmando os dados relatados nos estudos.

Tal situação foi marcante pois, enquanto estava limitada aos alunos do ano/série em que tinha as aulas atribuídas, meu foco era resolver os problemas pontuais que surgiam, porém, ao trabalhar com diferentes anos/séries se tornaram mais evidentes e, conseqüentemente mais preocupantes diante das dificuldades em encontrar soluções.

O olhar torna-se diferenciado para tais questões. As observações tornam-se mais constantes e notadas que as dificuldades continuam e aumentam. Pior, ao adentrar em salas de aula do Ensino Fundamental II e Ensino Médio para as aulas de História e/ou Geografia, também encontro alunos com baixo desempenho na leitura, na escrita e, notadamente, na interpretação de textos. Enfim, as séries iniciais do Ensino Fundamental I não tem obtido sucesso quanto à formação das competências leitora e escritora de seus alunos.

Como agravante, quando expus ao grupo do mestrado o meu projeto, apontei tais observações e indaguei sobre esses dados na universidade e minha afirmação foi ratificada, pois foi declarado que muitos alunos chegam à universidade sem as habilidades necessárias para ler, entender e produzir um texto com coerência, coesão e devidamente estruturado, sinalizando as falhas de um processo que não está gerando o efeito necessário.

Corroborando com tais afirmativas, tem-se o fato de que os cursos superiores necessitam e investem em aulas de produção de textos, nas mais variadas graduações.

Passo então a questionar e pesquisar os fatos. Diante dos estudos realizados em minha formação inicial e/ou formação continuada, nenhuma bibliografia questionadora da realidade escolar ou divergente me foi apresentada. Atribui-se o fracasso ao trabalho mal feito dos professores, no entanto a formação deste é precária e ninguém questiona o papel da universidade, responsável pela formação destes. Quando é questionada, como aconteceu no Congresso Brasileiro de Educação – CBE, em palestra com a prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bernardete Gatti pontuando, por exemplo, questões sérias sobre o ENADE, os investimentos na universidade pública comparado com os realizados na particular e o aumento da quantidade de publicações e, paralelamente a perda da qualidade, com a baixa constante em citações, há uma “surdez” acadêmica. Após a palestra, os participantes pareciam não ter ouvido o todo e não houve um único comentário sobre a palestra, nem por parte dos participantes nem dos organizadores. Havia porém, um grito vigoroso defendendo uma escola laica, inclusiva e democrática.

Concordo especialmente com a importância de uma escola inclusiva e democrática, pois pode ser que seja possível uma escola ser laica e ser sem qualidade, mas é impossível ser, realmente, inclusiva ou democrática se não garantir qualidade aos alunos.

Assim temos, na educação, de um lado um dos campos com a maior quantidade de publicações e pesquisas, evidenciando que há interesse pelos problemas e a busca para estes serem resolvidos e de outro a triste realidade do fracasso escolar impetrada por tanto tempo e os alunos sem aprender o que há de mais importante: ler e escrever.

Em meus estudos para o mestrado, no decorrer de 2018 e 2019, me deparei com uma grande quantidade de referências bibliográficas exatamente na mesma linha de pensamento de tudo que já estudei. A mesma ideologia, as mesmas premissas. Pouquíssima coisa encontrei de diferente e meu desconforto está no comodismo diante do constante declínio e baixo aproveitamento dos estudos, possíveis de serem observados quando entramos numa sala de aula ou nos índices de avaliações internas, externas e/ou internacionais.

Martin Luther King dizia que os homens conseguiram fabricar mísseis teleguiados enquanto eles mesmos, os homens, andam desorientados.

Concordando com a afirmativa e considerando a falta de orientação, de norte, de rumos em que a humanidade se encontra é que procuro caminhos na tentativa de desvelar o que é bom, belo e verdadeiro e defender um caminho para a formação do indivíduo em seus vários aspectos, integralmente.

Não tenho a ilusão de facilidades, mas a convicção de possibilidades.

Enfim, a visão que tenho da escola e da sociedade, como um todo, é que está com seu vigor comprometido. Pode-se comparar a uma árvore que foi queimada ou cortada e se apresenta seca. No entanto, há esperança para a árvore que foi cortada. Muitas conseguem guardar forças suficientes em seu interior para superar a dificuldade e, com o passar do tempo, brotar novamente. A sequeidão é real, mas não permanente; com o tempo haverá de recuperar suas forças e, aquilo que parecia não ter vida começará a brotar, se fortalecer, florescer e produzir bons frutos.

Prefiro prosseguir com essa expectativa: a de que há esperança para a escola e para a sociedade. Haverão de brotar!!!

## INTRODUÇÃO

A escolha do tema surgiu da inquietude diante dos baixos resultados obtidos no processo de ensino dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, pois muitos deles chegam ao quarto ano e séries posteriores com defasagens na leitura e na escrita, ou seja, na alfabetização e poucos conhecimentos nos diferentes componentes curriculares.

Os baixos resultados concomitantemente com a defasagem em relação à alfabetização não são pontuais, mas ocorre em todo o território nacional. Ainda em 2007 foi elaborado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24/07/2007 (BRASIL, 2007), que definiu a responsabilidade de “alfabetizar as crianças até, no máximo os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. Isso levou o governo federal, pelo Ministério da Educação, a criar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que teve início em 2013 e até 2016 a atenção estava voltada às séries iniciais – 1º ao 3º ano, e, em 2017 a pré-escola também foi incluída.

Nesse contexto, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecendo que a ação pedagógica deve ser focada na alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, para garantir “amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita” (BRASIL, 2017, p. 57).

Como professora de Leitura e Escrita junto à rede municipal de ensino em uma escola do interior do estado de São Paulo, leciono duas aulas semanais (100 minutos) para cada uma das 10 salas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental e, ao trabalhar com alunos que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental, observei que muitos deles não atingiram as expectativas de aprendizagens para essa etapa da educação.

Para exemplificar, considerando as expectativas de aprendizagens de Língua Portuguesa, o material “Ler e Escrever”, disponibilizado na rede, estabelece que ao concluir o 3º ano do ensino fundamental, os alunos devem ser capazes de:

Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção; formular e responder perguntas; explicar e compreender explicações; manifestar opiniões sobre o assunto tratado.

Apreciar textos literários.

[...]

Ler por si mesmos diferentes gêneros (textos narrativos literários, textos instrucionais, textos de divulgação científica e notícias) apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador e do sistema de escrita.

Reescrever, de próprio punho, histórias conhecidas, considerando as ideias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita.

Produzir textos de autoria, de próprio punho, utilizando recursos da linguagem escrita.

Revisar textos coletivamente com a ajuda do professor ou em parceria com os colegas.

Interessar-se em investigar e aprofundar-se num tema e discuti-lo com seus colegas. (SÃO PAULO, 2010, p. 20/21)

Ao acompanhar o aproveitamento escolar dos alunos dos quartos e quintos anos do ensino fundamental foi possível identificar que alguns dos mesmos ainda não se apropriaram das competências leitoras e escritoras necessárias para que possam ler e escrever com autonomia, ou seja, alguns não atingiram as expectativas de aprendizagem para o terceiro ano, evidenciando as falhas do processo de alfabetização

O maior problema é que tal fato compromete todo o processo de aprendizagem desses alunos, pois o entendimento dos conteúdos de outros componentes curriculares depende da leitura e da escrita. Exemplificando: para que um aluno resolva uma situação problema de Matemática não basta saber “fazer as contas”, é necessário a leitura e interpretação do texto explicativo para poder resolvê-la.

Por esse motivo resolveu-se trabalhar com os terceiros anos das séries iniciais do ensino fundamental, na tentativa de anteceder ou minimizar esses problemas. Para tanto foram selecionadas e analisadas algumas situações de aprendizagem arquivadas no portfólio da pesquisadora, avaliados os momentos em que as mesmas exploraram a oralidade, os diferentes recursos tecnológicos utilizados, bem como os gêneros textuais e como estes poderiam proporcionar condições diferenciadas para o processo educativo, com situações de aprendizagem contextualizadas na realidade dos alunos.

Neste trabalho, investigou-se também como a literatura pode oportunizar o contato com diferentes conteúdos de ciências e outros componentes curriculares, promovendo a educação científica e contribuir com a consolidação da alfabetização no processo educativo nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo esta essencial para a aquisição de novos saberes e autonomia nos estudos.

Assim, os objetivos deste trabalho foram:

- Objetivo geral: analisar as atividades realizadas nas aulas de Leitura e Escrita, identificando como elas contribuem para o processo de alfabetização, despertam o interesse pela educação científica e por conteúdos de outras áreas do conhecimento e favorecem a formação integral do aluno.
- Objetivos específicos: produzir um catálogo com atividades envolvendo textos da literatura e inserir conteúdos de ciências e/ou outros componentes curriculares, promovendo a alfabetização e a educação científica; avaliar quais atividades realizadas podem contribuir para a obtenção das habilidades necessárias para que os alunos dos terceiros anos atinjam níveis suficientes, de acordo com documentos oficiais para essa etapa; utilizar conteúdos de literatura para promover situações de aprendizagem de ciências e outros conteúdos das diferentes áreas do conhecimento de forma prazerosa.

Assim, buscou-se investigar se as atividades oportunizaram aos alunos o contato com diferentes saberes, para que estes, ao chegarem às aulas de biologia, química e física no ensino médio, tenham repertório para uma aprendizagem mais significativa e efetiva. Enfim, identificando como o trabalho realizado pode contribuir numa proposta interdisciplinar para a formação integral dos alunos, como propõe a BNCC (BRASIL, 2017), para então produzir um catálogo com atividades que atendam a tais expectativas.

As análises se deram diante dos problemas de alfabetização apresentados, da necessidade de entender a realidade educacional do momento, de avaliar a própria prática e pensar numa proposta que fosse significativa e eficiente para os alunos, da importância da interdisciplinaridade em sala de aula e da relevância da literatura. Todos esses pontos foram considerados no decorrer do trabalho e assim

este foi se formando, juntamente com o produto educacional direcionado aos alunos.

O capítulo 1 é destinado à fundamentação teórica, no qual é apresentado uma visão panorâmica do sistema educacional e da escola, alguns dos índices resultantes de pesquisas nacionais e internacionais, sobre as dificuldades encontradas nas avaliações dos alunos e problemas encontrados no dia a dia da sala de aula, incluindo algumas reflexões e percepções sobre a educação. Na sequência, é ressaltada a importância do trabalho interdisciplinar e da educação científica para os anos iniciais do ensino fundamental e, para encerrar o capítulo, a literatura é apresentada como meio de elevação da cultura, de aquisição de conhecimentos e de formação integral, sendo que sua utilização garante um espaço para aprendizagem e diversão.

No capítulo 2 é apresentado os caminhos com seus detalhes pelos quais o trabalho percorreu: a caracterização da metodologia utilizada, a apresentação da escola e caracterização dos sujeitos, as situações de aprendizagens selecionadas, como elas se desenvolveram de acordo com os registros arquivados em portfólio pessoal, as análises das mesmas e as considerações sobre a aplicação destas com algumas observações para obtenção de melhores resultados.

No capítulo 3 apresenta-se o produto desenvolvido. As situações de aprendizagens são propostas e descritas com seus objetivos e possibilidades de trabalho em sala de aula. A proposição destas atividades é que favoreçam a aquisição das habilidades necessárias para a apropriação da leitura e da escrita e ainda sejam propulsoras de conhecimentos específicos das diversas áreas do conhecimento.

As considerações finais ratificam a necessidade de um olhar diferenciado para a educação em todo seu processo de ensino e aprendizagem e o quanto são processos distintos, porém interdependentes e, ainda, a importância de uma dinâmica diferente em sala de aula com uma proposta abrangente, voltada para literatura e para os benefícios da utilização destas com leituras deleites e atividades que estimulem a alfabetização e o trabalho interdisciplinar promovendo o contato com conteúdos variados das diversas áreas do conhecimento, favorecendo a

educação científica e a aprendizagem das próximas etapas da escolarização, priorizando a formação integral do aluno.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1. CONTEXTO EDUCACIONAL

A educação, no Brasil e no mundo, passa por transformações que exigem novos paradigmas e posicionamentos. Tem-se estabelecido o processo de democratização da escola, no qual alunos com as mais diversas características estão presentes.

Esteve (2004) aponta a noção de “revoluções educacionais”. Segundo o autor, a primeira revolução educacional foi marcada pela criação e generalização da escola, há mais de 3000 anos no Egito Antigo com as chamadas Casas de Instrução e também as Escolas de Escribas. A segunda revolução educacional, apresentou como principal característica a estatização da escola, tendo como marco legal o decreto do rei Frederico Guilherme II, na Prússia, em 1787, definindo que a educação deveria ser pública e de responsabilidade do Estado, e, embora as escolas recebessem um número maior de estudantes, tinham como consequência, o que ele chama de uma “pedagogia da exclusão”, já que as vagas deveriam ser reservadas aos mais inteligentes. A chamada terceira revolução educacional pelo autor, foi evidenciada por um processo de democratização e universalização da escola sem precedentes históricos, ocorrida no pós guerra na segunda metade século XX, quando a educação passa a ser vista como um direito e não mais como um privilégio. Hoje, no cenário da terceira revolução educacional, vista como um direito e não um privilégio, se faz necessário garantir o acesso, a permanência e a qualidade ao processo de escolarização.

Diante desse novo contexto educacional, em que a escola está aberta a todos e a tantas outras mudanças sociais e tecnológicas, a prática educativa deve promover um ensino diferenciado que conduza a aprendizagem de novos conhecimentos que possam conectar-se aos já existentes, sejam eles adquiridos na escola ou fora dela.

Essa premissa nos remete à teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, segundo a qual, a aprendizagem se caracteriza pela interação entre conhecimentos

prévios e conhecimentos novos, para que possa relacionar o que se aprende com aquilo que já sabe. Nas palavras de Moreira,

Pode-se, então, dizer que a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação “ancora-se” em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva. Ou seja, novas ideias, conceitos, proposições podem ser aprendidas significativamente (e retidos), na medida em que outras ideias, conceitos, proposições, relevantes e inclusivas estejam, adequadamente claros e disponíveis, na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às primeiras. (MOREIRA, 2006, p.15)

O papel do professor é muito importante nesse processo, pois é necessário que haja uma prática reflexiva sobre o fazer pedagógico para que, em todas as etapas, o mesmo possa redirecionar, ajustar e adaptar sua proposta de acordo com as demandas estabelecidas. Segundo Hartman (2015), é através da reflexão na ação que o professor é instigado a desenvolver novas formas de agir e resolver problemas, conseqüentemente, propor situações mais adequadas às necessidades dos alunos.

A responsabilidade que o professor assume diante do ato de ensinar na escola é o de se colocar como sujeito que conduz o aluno na construção do conhecimento destes com bases científicas, numa abordagem reflexiva, como defende Cortella (2005, p. 152), “ajustada aos interesses e necessidades de todos os que a ela tem direito”.

Ainda sobre a questão que envolve a construção do conhecimento, é possível citar Caldeira e Araújo (2009) que consideram o ensino como uma produção de conhecimento, na qual o professor deve ser capaz de refletir criticamente sobre a sua prática profissional e de atuar com autonomia intelectual, sem deixar de articular teoria e prática.

Ademais, considerando-se os avanços tecnológicos, estes se constituem em ferramentas a serem utilizadas para um ensino que proporcione melhores resultados. Moran (2000) defende que a tecnologia permite desenvolver um trabalho mais ativo e implica no enriquecimento do ambiente educacional, favorecendo a construção de conhecimentos, no entanto, a simples presença dos recursos tecnológicos na sala de aula não oferece garantias de mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve ser utilizada, com certeza, mas sem a ilusão que esta, por si só, é suficiente para resolver todos os problemas

educacionais existentes. Moran (2000) também defende uma prática docente fundamentada em metodologias ativas, nas quais o aprender e ensinar devem focar uma educação que una colaboração e uso de tecnologias digitais.

Ao inserir uma proposta com base em metodologias ativas, fundamentadas em Moran, este nos aponta algumas vantagens no uso de tecnologias em sala de aula e também o que se espera do professor: “As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los” (MORAN, 2000, p.138). Assim, o professor deve auxiliar o aluno a superar dificuldades, a sentir segurança para ultrapassar os limites e obstáculos em todas as dimensões da sua vida. Para ele, o professor não deve ser aquele que “passa” conteúdos como quem entrega algo pronto para o aluno, mas, de forma singular, aquele que problematiza as informações levando-o a gerir o próprio aprendizado.

Entretanto, segundo o mesmo autor, as alterações devem ir para além das mudanças que envolvem o professor, o aluno e o uso de tecnologias digitais. Tais mudanças de paradigmas envolvendo estes aspectos são relevantes, no entanto devem ser observadas considerando que não são suficientes e demandam tantas outras alterações, ao que ele propõe

O ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro dessa nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno. As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias. (MORAN, 2015, p.19)

O quesito escola também requer novos olhares. As construções precisam favorecer amplamente o aprendizado, oferecendo ao professor e aluno espaços diferenciados, sendo que

As escolas como um todo precisam repensar esses espaços tão quadrados para espaços mais abertos, onde lazer e estudo estejam mais integrados. O que impressiona nas escolas com desenhos arquitetônicos e pedagógicos mais avançados é que os espaços são mais amplos, agradáveis. Há escolas mais em contato com a natureza, que têm vantagens inegáveis para projetos de ecologia de aprendizagem mais integral, mas também há projetos urbanos muito estimulantes como os do Projeto Gente, da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, em que os alunos estão em grupos e os professores circulam entre eles como orientadores. (MORAN, 2015, p.19)

Cabe ainda, considerar e avaliar de forma cautelosa a importância do aluno nesse processo. Ao se considerar as singularidades físicas, biológicas, psíquicas, sociais, culturais e históricas de cada um, percebe-se o quanto somos iguais por sermos desiguais, e que, de acordo com a realidade e vivências de cada um, os valores, crenças e objetivos de vida serão diferentes.

Diante de tantas especificidades, exige-se considerar as diferenças e semelhanças, particularidades e generalidades, situações peculiares ou extraordinárias, enfim, ponderar o profundo e obscuro de cada um levando em conta as mais variadas formas de pensamento e culturas. O aluno é único e deve ser respeitado assim.

Alegoricamente, cada aluno pode ser representado por um campo ou solo e este produzirá à sua medida, mas é sempre indispensável cuidados já que um solo ou campo abandonado produzirá ervas daninhas, jamais haverá uma produção abundante de bons frutos, assim, da mesma forma que os solos exigem cuidados especiais e preparo que resultem em modificações suficientes para que estes tenham boa produção, os alunos também dependem de atenção específica e muitos cuidados especiais. Cabe ressaltar que quando se fala em cuidados especiais, estes demandam tempo, esforço e recursos. É imperativo aos responsáveis pelo processo de ensino, adequarem-se às condições e necessidades de cada um, rumo a um ensino personalizado. Vale reforçar a questão do tempo para a produção e colheita; é impossível se obter bons resultados sem a devida dedicação e espera e, considerada a complexidade humana, é insano pensar em medir resultados de aprendizagem apenas por meio do desenvolvimento de uma sequência didática ou ainda um projeto.

Nesse sentido, há ainda outro problema a ser enfrentado, pois a modernidade estabeleceu a rapidez como regra em praticamente todos os aspectos da vida, inclusive na educação, o que gera grande desconforto aos envolvidos no processo educativo.

Tem-se assim, uma série de fatores que interferem na efetivação do ensino e de uma aprendizagem significativa.

Para Pozo e Crespo (2009) o currículo deve envolver os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. O ensino deve fazer parte de uma

trajetória com a criança, um caminho a ser percorrido, com orientações e exemplos ou modelos de como se deve caminhar. Quando se fala em caminho trata-se de ensinar durante o percurso. Implica em educação e formação enquanto processo e acompanhamento até a dimensão desejada, ou melhor ainda, até que haja autossuficiência para gerenciar a própria aprendizagem e atingir a autonomia. Nesse sentido a BNCC (BRASIL, 2017, p.57) aponta como uma das necessidades para os anos iniciais do Ensino Fundamental, focar na ampliação da autonomia intelectual.

Infelizmente, os indicadores das avaliações educacionais realizados no Brasil pedem por mudanças. Há pressa por soluções, no entanto, quando nos referimos à educação, essa rapidez da atualidade não é compatível. Fala-se em mudanças, mas as práticas educativas continuam as mesmas e os resultados permanecem, ano após ano, estagnados.

Com o fato de que os alunos não têm apresentado os resultados esperados, surgem as legislações da educação, como o Plano Nacional de Educação (PNE), na LEI N° 13.005, de 25 de junho de 2014, que o aprova e dá outras providências, porém não estão sendo suficientes, pois apesar dos objetivos de garantir o acesso, a permanência e a qualidade educacional, é possível identificar os baixos rendimentos ao considerar os resultados das avaliações aplicadas, sejam elas internas ou externas, nacionais ou internacionais.

Nessa busca por melhores resultados na educação brasileira, foi instituído também, pela Portaria n° 867, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e implantada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A ANA, estabelecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), voltada especialmente para avaliar os índices de leitura, escrita e matemática, prevista pelo PNAIC. Assim,

Essa avaliação está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Instituído pela Portaria n° 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto constitui um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização. (BRASIL, 2013, p.5)

Dentre os resultados de avaliações externas, na ANA, os dados assinalam que as práticas educativas reivindicam um olhar especial. Dentre os dados nacionais para 2016, os resultados apontam que mais de 50% dos alunos dos terceiros anos do ensino fundamental têm dificuldades em localizar informações em pequenos textos, bem como discernir a finalidade de diferentes gêneros textuais. Seguem os dados apresentados:

Segundo os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes.

Em escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes (1, 2 ou 3). Embora o número não seja tão alto em comparação com leitura, percebe-se a gravidade do problema diante da descrição desses níveis: aproximadamente 680 mil alunos de cerca de 8 anos estão nos níveis 1 e 2, o que quer dizer que não conseguem escrever “palavras alfabeticamente” ou as escrevem com desvios ortográficos. Quanto à escrita de textos, ou produzem textos ilegíveis, ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto. (BRASIL, 2019, p.10)

Apesar do PNE ter metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que em sua meta 5 (BRASIL, 2015, p. 87) consta “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, a condição apresentada está distante do desejável; os resultados mostram que mais de 50% dos alunos avaliados estão classificados em níveis insuficientes para a leitura.

Considerando os dados referentes aos níveis de desempenho em matemática, assim como na leitura, os resultados indicam que a porcentagem de alunos que não atingiram os níveis adequados ultrapassa os 50% para a mesma etapa da educação. Os dados mostram uma realidade nada agradável, pois

Observando ainda os dados da ANA, 54,46% dos estudantes tiveram desempenho abaixo do adequado em matemática, o que significa que não eram capazes, por exemplo, de calcular adição de duas parcelas com reagrupamento, nem de associar o valor monetário de um conjunto de moedas ao valor de uma cédula. A comparação dos resultados das edições de 2014 e de 2016 revela uma estagnação no desempenho dos alunos (INEP, 2018a). (BRASIL, 2019, p.10)

Analisando-se os índices supra citados, constata-se que há uma grande defasagem no processo de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao processo de alfabetização, conseqüentemente, das competências leitora e escritora, o que pode justificar o baixo rendimento em outros componentes curriculares, visto que para qualquer que seja o conteúdo ou matéria trabalhada necessita-se de leitura e entendimento dos textos ou consignas expostas. Observa-se assim, uma escola que necessita de outros olhares e fazeres que possibilitem sair dos níveis considerados insuficientes.

Quanto aos dados internacionais, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), os dados não são mais animadores. Trata-se de uma avaliação internacional em leitura, matemática e ciências para estudantes adolescentes. Embora o direcionamento da avaliação contemple uma faixa etária diferente da ANA, os resultados indicam que o problema persiste. Os alunos ao serem avaliados pelo PISA, mostram poucas habilidades quando comparados com estudantes de outros países:

Os resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa, na sigla em inglês), avaliação internacional promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), prestam-se também, embora indiretamente, como indicadores da qualidade do ensino de leitura e de matemática e da capacidade de compreensão de texto. Diferentemente da ANA, aplicada a estudantes do 3º ano, o Pisa tem como população-alvo estudantes com idade entre 15 anos e 2 meses e 16 anos e 3 meses, matriculados em uma instituição educacional. Na edição de 2015, o Brasil ficou em 59º lugar em leitura e em 65º lugar em matemática, num rol de 70 países. A pontuação média dos brasileiros na avaliação de leitura foi de 407 pontos, valor significativamente inferior à média dos países membros da OCDE (493 pontos). Dos estudantes brasileiros, 51% ficaram abaixo do nível 2 em leitura, patamar mínimo necessário para o pleno exercício da cidadania, segundo a OCDE. Em matemática, 70,3% situaram-se abaixo do nível 2, sendo a pontuação média de 377 pontos, ao passo que a média dos estudantes dos países membros da OCDE alcançou 490 pontos. (BRASIL, 2019, p.11)

Para além dos baixos rendimentos escolares e resultados poucos satisfatórios, é possível observar que há também uma carência de se desenvolver valores e uma visão de mundo ampliada.

Quando se examina com atenção as condições humanas e como os alunos se apresentam emocionalmente ou psicologicamente, os números são assustadores. O mal-estar pode ser sentido, visto que, os problemas humanos

sempre resultam em sintomas que refletem ao seu redor. O site da Associação dos Professores do Estado de São Paulo (APEOESP), tem em sua página inicial um link<sup>1</sup> chamado “Observatório da violência” que seleciona reportagens de diversos veículos de comunicação, em especial jornais relatando sobre a violência nas escolas. Dentre os meses de março e junho de 2019 temos o registro de 80 publicações envolvendo de massacre a tantos outros atos violentos, como agressões, furtos e automutilação.

A preocupação é que esses números, em hipótese alguma, mostram todos os casos ocorridos. Tantos outros incluindo depredação, falta de respeito, vandalismo, agressões verbais, ameaças, dentre outros não estão computados nesses dados. Para conferir basta adentrar em uma escola pública e observar as fortificações necessárias para minimizar os furtos, as condições das paredes, das janelas, dos banheiros, das carteiras e cadeiras, dos livros, das estantes que são acondicionados os livros, enfim, tem-se uma realidade extremamente agressiva e sem afeição a tudo e todos. É possível identificar que muitos alunos não têm vínculo afetivo nenhum com a escola, não há o sentimento de pertencimento ao espaço que frequentam. Esses comportamentos apontam para a educação recebida, independente desta acontecer no contexto escolar ou fora dele. É imperativo que o processo educativo aconteça como é entendida na BNCC (2017, p. 14): “formação e o desenvolvimento humano global”, ou seja, uma formação voltada para uma educação integral.

Cristovan Buarque, em entrevista para Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)<sup>2</sup> afirma no vídeo “Desafios da Educação” que as escola, com raras exceções, não oferecem condições de agradabilidade para os alunos, sendo esta um dos maiores problemas da educação. Afirma também que, diante da experiência vivida com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a aplicação de dinheiro simplesmente não é suficiente para a conquista de melhorias educacionais significativas, visto que alguns municípios que receberam o financiamento do

---

<sup>1</sup> <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/>. Acesso em 15 jan 2019.

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Nj5WRKG00Tw>. Acesso em 15 jan 2019

governo federal, perderam ainda mais qualidade segundo os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Segundo ele é necessário mudar o sistema, e indica a federalização do ensino como a alternativa adequada, pois conseqüentemente haveria um investimento maior e equilibrado diretamente do governo federal aos municípios mais pobres e com professores concursados nacionalmente e qualificados, que implica em pagar bem, selecionar, exigir e avaliar os mesmos garantindo assim a educação aos brasileiros como um todo. Segundo ele, as condições que se tem oferecido na educação do Brasil em relação aos outros países do mundo moderno são muito inferiores e é necessária a transformação da escola em um espaço agradável, com professores motivados, ícones para os alunos, vistos como heróis, com adequação de currículo de acordo com as exigências mundiais para o século XXI. A forma como a educação brasileira se apresenta promove diferenças ainda maiores na educação do rico e do pobre, comparada com a que ocorre em outros países do mundo.

Diante das observações realizadas na entrevista, considera-se necessário estabelecer novos paradigmas para nortear a escola, dentre eles os espaços físicos educacionais, o papel do professor e o currículo.

Assim, conclui-se que todos os aspectos que envolvem o contexto educacional são relevantes para o processo de ensino e aprendizagem. O entorno pode favorecer as situações de aprendizagem ou dificultar que as mesmas aconteçam.

## 1.2. REFLEXÕES E PERCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO

A educação se estabelece enquanto a vida acontece em todo e qualquer lugar. Brandão (2007, p. 32-33) afirma que “em todos os cantos do mundo, primeiro a educação existe como um inventário amplo de relações interpessoais diretas no âmbito familiar: mãe - filha, pai - filho, sobrinho - irmão-da-mãe, irmão-mais-velho - irmão-caçula e assim por diante”. Embora o autor não esteja se referindo à educação escolar, é inegável que trata-se de espaços educacionais, sendo importante reconhecê-los, pois em casa e em qualquer outro agrupamento estes se

concretizam e de acordo com o contexto histórico-social se transformam e são transformados pela cultura de seu tempo e espaço na qual está inserido.

Em grupos distintos, a educação, em suas mais variadas formas e aplicações, surge com pareceres e objetivos distintos, pois esta considera os anseios da sociedade, pautando seus ensinamentos de acordo com os interesses do local. Brandão (2007) exemplifica essa situação relatando como acontece em grupos da Nova Zelândia e do arquipélago da Sociedade, onde a educação revela-se voltada para a formação de todos os aspectos do indivíduo, enfatizando o trabalho, mas relevando também as questões que tratam a formação humana e espiritual. Veja

Entre grupos de pescadores da Nova Zelândia e do Arquipélago da Sociedade, existem "casas de ensino", verdadeiras universidades em escala indígena, onde toda a sabedoria da cultura é ensinada aos jovens de ambos os sexos por professores-sacerdotes. Durante a metade do ano estas "casas" permanecem abertas e, por todo o dia, oferecem cursos com alguma teoria e muita prática sobre pelo menos os seguintes assuntos: genealogia, tradições e história, princípios de crença e cultos religiosos, magia, artes da navegação, agricultura, dança, literatura. O programa de ensino divide a "Mandíbula Superior", onde os jovens aprendem com os sacerdotes os segredos do sagrado, da "Mandíbula Inferior", relacionada, com os assuntos terrenos. (BRANDÃO, 2007, p. 30-31)

A educação, independente do espaço ou tempo em que esta acontece, sempre terá como premissa imprescindível as concepções de homem e de sociedade da época. De acordo com Aranha (1996, p. 51) “vemos que a Grécia dos tempos homéricos preparava o guerreiro; na época clássica, Atenas formava o cidadão e Esparta era uma cidade que privilegiava a formação militar”. Para a Idade Média, a autora ressalta que “os valores terrenos eram submetidos aos divinos”.

Considerando as questões educacionais, a submissão humana ao divino foi um pressuposto aceito durante o período medieval europeu, assim entre os séculos V e XV. Tal fato promovia a harmonia do ser e o viver era menos incerto já que não havia tantos questionamentos e imperava uma certa ordem, conseqüentemente, havia respostas para as perguntas da humanidade diante das certezas existentes nesse período. Segundo a análise de Cortella (2005, p. 27), tudo estava na mais perfeita ordem com “a Terra no centro do Universo, o homem no centro da Terra, a Alma no centro do Homem e Deus no centro da Alma”.

Todas essas certezas se findaram com os avanços da Ciência e as convicções existentes se dissolveram com o fim de todos esses centros. Elucidando o assunto temos o registro

Os 500 anos mais recentes nos “descentraram” bastante: Copérnico (1473-1543) e Galileu (1564-1642) derrubaram a certeza de sermos o centro universal; Darwin (1809-1882) abalou a convicção de estarmos um pouco abaixo dos “anjos” e nos remeteu para a companhia, superior ainda, de outros primatas; Freud (1856-1939), ao identificar em nós um “porão” desconhecido e colocar sob suspeita a noção de termos uma “alma” livre a nos dirigir. Isso tudo somente no nível da Ciência, sem apontar a multiplicidade de interpretações cambiantes das religiões e das artes. (CORTELLA, 2005, p. 27).

Até o século XVIII a educação mantinha-se atrelada à religião. Trata-se de uma característica da época, na qual observa-se que

A diversidade de situações e de práticas educativas, bem como a heterogeneidade dos estatutos dos professores e dos mestres, encontram um único denominador comum na subordinação e na obediência a Igreja: até ao século XVIII a educação é sobretudo uma empresa religiosa. (NÓVOA, 1989, p.436)

No século XVIII, segundo Nóvoa (1989), os professores deixam de ser agentes da Igreja e transformam-se em funcionários do Estado, embora grande parte das motivações primárias da profissão permaneceram norteadas pelos mesmos valores, ou seja, houve a substituição do controle, ao que se segue

Quando o Marquês de Pombal inaugura na Europa católica as reformas estatais de ensino, primeiro em 1759 na sequência da expulsão dos jesuítas, depois de forma mais sistematizada em 1772, a sua preocupação primeira é a constituição de um corpo laico de professores que possam servir de agentes do Estado nas diversas localidades e povoações do Reino. As reformas pombalinas não pretendem instituir uma alternativa ao modelo escolar construído na Era Moderna graças à intervenção religiosa; bem pelo contrário, a proposta pombalina de estatização do ensino vai organizar-se através de um processo de apropriação das realidades escolares existentes em meados do Século XVIII. Para Pombal a “questão do ensino” resume-se a um problema de poder: trata-se apenas de substituir o controle da Igreja pela tutela do Estado. (NÓVOA, 1989, p. 438)

Os professores, agora sob a responsabilidade legal do Estado, passam a prestar-lhe serviços e atender aos interesses deste e, conseqüentemente, ofertar à população o ensino que lhe convém.

Com tantas novidades e a multiplicidade de informações, a educação – seja por meio da escola e/ou fora dela – sofre significativas mudanças em seus paradigmas e objetivos. No entanto, Brandão entende que, historicamente, a

educação está voltada para atender e promover uma formação de acordo com interesses peculiares de controle e manipulação

Assim, aos poucos acontece com a educação o que acontece com todas as outras práticas sociais (a medicina, a religião, o bem-estar, o lazer) sobre as quais um dia surge um interesse político de controle.' Também no seu interior, sistemas antes comunitários de trocas de bens, de serviços e de significados são em parte controlados por confrarias de especialistas, mediadores entre o poder e o saber. (BRANDÃO, 2007, p. 33)

Nesse sentido, Bourdieu afirma que a escola reproduz o que a sociedade produz. Aranha (1996, p. 188) explica que, para Bourdieu e Passeron, adeptos das teorias crítico-reprodutivistas, “a escola não é uma ilha separada de um contexto social; ao contrário, o sistema social marca os indivíduos submetidos à educação de maneira inevitável e irreversível”.

Saviani defende uma pedagogia revolucionária, na qual o processo educativo é entendido como uma forma de libertação e passagem da desigualdade à igualdade, sendo que, para ele

[...]o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 1983, p.59)

A dominação da cultura, segundo Saviani, é a condição de libertação. A partir desse contexto de interesses políticos e de controle repousa a dualidade entre o poder e o saber, impetrando a importância de se determinar a escola que queremos, reconhecer as possibilidades de torná-la real e oficializá-la buscando por mais qualidade de vida para quem adentra a ela, sem perder de vista a sua finalidade. Assim, Aranha define educação e reconhece a dificuldade e a problemática que acompanha o termo

Educação é um conceito genérico, mais amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e personalidade social. O ensino consiste na transmissão de conhecimentos, enquanto a doutrinação é uma pseudo-educação que não respeita a liberdade do educando, impondo-lhe conhecimentos e valores. Nesse processo, todos são submetidos a uma só maneira de pensar e agir,

destruindo-se o pensamento divergente e mantendo-se a tutela e a hierarquia. (ARANHA, 1996, p. 51)

Apesar da amplitude e das dificuldades em definir educação, há a defesa por uma educação que seja capaz de, com seu processo de ensino, promover o desenvolvimento integral do aluno, de maneira que este tenha aumentada suas qualidades físicas, intelectuais e morais.

Observa-se que a educação tem sido falha nesses objetivos e identifica-se uma crise educacional vivenciada em nossos dias que dispensa qualquer comprovação, seja na educação básica ou ensino superior, e, sobre o assunto temos publicações na mídia impressa e digital. Enfim, a crise educacional é consenso. O questionamento é se a crise educacional é refletida em nossa sociedade ou a crise social vivenciada reflete na educação. Tudo indica que sejam faces de uma mesma “moeda”.

A crise geral mundial abrange as mais diversas áreas da sociedade e a crise na educação retrata os problemas da humanidade, ou seja, trata-se de um problema muito maior que uma simples especificidade pontual na educação. Esta é decorrente de tantos outros problemas sociais, que provocaram muitas e significativas perdas na esfera educacional e, Arendt (1997, p. 221) entende que os problemas sociais seriam previsíveis diante das constantes quedas qualitativas educacionais ao que afirma que “não é necessária grande imaginação para se avaliarem os perigos decorrentes de uma baixa constante dos padrões elementares ao longo de todo o sistema escolar”. Assim, segundo a autora, a crise geral tem parte de sua fundamentação na queda gradativa da qualidade da educação oferecida e faz parte de um problema social muito maior, englobando tantos outros aspectos.

Arendt (1997, p. 246) observa a crise e fomenta a falta de um ensino de qualidade chamado por ela de secundário, que deveria ser preparatório para a universidade provocando uma sequência de resultados contraproducentes de efeitos em círculo: “a preparação para a universidade tem que ser dada pelas próprias universidades, o que faz com que os currículos destas sofram, por essa razão, de uma sobrecarga crônica, o que, por sua vez afeta o trabalho que aí se faz”. Tal constatação persiste: as universidades recebem alunos com má formação

e, conseqüentemente, não alcançam os resultados a ela confiados, ou seja, também falham na formação que lhe é creditada.

Contudo, mais que lamentar a crise, há que se pensar em soluções para os problemas, fazendo da situação uma oportunidade de, esquadrihar os conceitos já estabelecidos e abandonar os preconceitos em busca dos ajustes necessários para se conquistar os resultados desejados. São necessários questionamentos, requerendo a discussão das ideias preestabelecidas e dos ideais desejados. Ao que ela propõe enfrentar a situação como

[...] oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise - que dilacera fachadas e oblitera preconceitos -, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu [...] Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (ARENDDT, 1997, p.223)

Não considerar a realidade existente e não refletir e discutir sobre o assunto desencadeará na acentuação da crise; é necessário que se realize uma apreciação objetiva que permita a construção de caminhos com soluções possíveis, assevera Arendt (1997).

A educação é considerada como o caminho para proporcionar melhores condições de vida aos indivíduos, no entanto, há escolas que não estão conseguindo garantir a formação acadêmica desejada, nem promover uma formação que tenha como resultado melhorias no bem estar completo do indivíduo, voltada para o bem, o belo e o verdadeiro.

A BNCC revela seu compromisso com a educação integral para todos, discorrendo que

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os

dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p.14)

Para quem está em sala de aula, sabe que muitos dos problemas que enfrentamos no dia a dia estão relacionados também às carências afetivas familiares. O envolvimento do responsável com a criança, enquanto aluno, seja no acompanhamento de uma tarefa ou dialogando sobre o dia e a aula, torna o processo de aprendizagem prazeroso, significativo, fortalece os laços entre ambos e promove maiores benefícios para a criança, para os que cuidam dela e, conseqüentemente, para a sociedade, pois como afirma Aguilari (2019, p. 101) “o cérebro precisa se emocionar para aprender e memorizar”.

Sobre a crise familiar, Aranha relata que, segundo os frankfurtianos Horkheimer e Adorno, “enquanto a família assegurou proteção e conforto, a autoridade familiar encontrou justificação”, no entanto, a partir do momento em que os filhos passaram a ganhar seu sustento fora de casa, ocorreram mudanças significativas nas relações familiares e,

Se por um lado, há o aspecto positivo, que é a recusa da tradicional repressão familiar, baseada em um autoridade heterônoma, por outro lado há um aspecto negativo: a antiga autoridade não foi substituída “por formas menos autoritárias ou verdadeiramente mais livres”. Não houve a substituição por algum tipo positivo de autoridade. Destruídos os antigos laços, que bem ou mal contribuíam para a formação do sujeito autônomo e para seu equilíbrio psíquico-moral (afetividade, disciplina, solidariedade, memória da tradição), enfraquecem-se as aspirações coletivas e os indivíduos mergulham na multidão solitária. (ARANHA, 1996, p. 61)

Tudo corrobora para defender a ideia de que a educação de uma criança é definida, em grande parte pela participação da família, sendo esta parte importante para o bom desenvolvimento e o bem estar psicoemocional da criança, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, visto que

A questão é delicada. Para além das emoções, o ser humano necessita de cuidados e todo o seu desenvolvimento depende desses cuidados dispensados por outrem. Seu processo de socialização dependerá do grupo ao qual faz parte. Assim, toda a formação de uma criança perpassa por suas vivências e esta deve ser protegida, cuidada, orientada e respeitada em suas necessidades e carências. A criança deve ser percebida e entendida em suas diferentes fases, estudadas e

delimitadas pela psicologia e neurologia. Nesse sentido, a neurociência pondera que

Nossas experiências e a troca com o outro e o ambiente externo vai moldando nosso cérebro, por este motivo a plasticidade cerebral também atua neste campo. O que diferencia é que quanto menos afeto o indivíduo recebe na infância, e está inserido num ambiente nada acolhedor, com maus tratos, gritos e agressividade, seu cérebro vai registrando memória emocional para o medo, para a raiva e tristeza. Tudo isso influenciará diretamente no que este indivíduo se trará no futuro. (AGUILAR, 2019, p.103)

Considerando a vivência escolar, a situação é semelhante. Uma educação efetiva considera as peculiaridades das crianças e entende o quanto são dependentes de orientação no dia a dia em todos os aspectos. Todo momento é importante para o processo. Ao considerar a educação como uma prática que produz resultado, há que se ponderar quais objetivos se deseja, e, nesse ponto o maior objetivo é formar indivíduos capazes de gerir a própria vida, seguros, ainda que com problemas, mas respeitosos em relação ao outro, sabendo posicionar-se diante de seus direitos para que estes sejam garantidos e identificar o direito do outro, devotando o mesmo esforço para que estes sejam afeiçoados.

Assim, por meio da educação, busca-se garantir a promoção da cultura, definida pelo dicionário online Michaelis<sup>3</sup> como o “8. conjunto de conhecimentos adquiridos, como experiências e instrução, que levam ao desenvolvimento intelectual e ao aprimoramento espiritual; instrução, sabedoria”.

A valorização do respeito e da ética, do autoconhecimento, no encontro consigo mesmo, valorizando os próprios preceitos e princípios, não aceitando que os dos outros sejam desrespeitados, sem, contudo, desprezar o ensino, a dimensão intelectual, pressupõe a defesa de uma educação que contemple as necessidades reais do aluno, como é proposto no documento, no qual esclarece que

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada

---

<sup>3</sup> <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em 20 jun 2019.

ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

Assim, a educação integral, defendida pela BNCC, visa a ampliação dos horizontes e o desenvolvimento pleno do aluno, de forma que este alcance a tão desejada autonomia, e assim, identificar problemas, sejam eles pessoais ou da comunidade e buscar soluções para os mesmos.

Nesse contexto, pretende-se evidenciar como a exploração da literatura em sala de aula pelo professor nos anos iniciais do ensino fundamental pode contribuir para a formação integral do indivíduo.

### 1.3. EDUCAÇÃO CIENTÍFICA PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E INTERDISCIPLINARIDADE

Considerando as mudanças tecnológicas e sociais em curso, estas demandam uma escola voltada para a formação integral, ou seja, entrelaçada com o desenvolvimento humano dos alunos, sem esquecer da formação científica. Para essa formação, o ensino demanda um trabalho realizado de forma interdisciplinar e envolvendo a educação científica. Esta está relacionada com o ensino de ciências e abrange todo o conhecimento científico, assim a

Educação científica é vista como uma das habilidades do século XXI, por ser este século marcado pela sociedade intensiva de conhecimentos, sendo apreciada como referência fundamental de toda a trajetória de estudos básicos e superiores, com realce fundamental a tipos diversificados de ensino médio e técnico. (DEMO, 2010, p.15)

Para uma formação integral é relevante que o aluno tenha uma educação pautada pelos conhecimentos científicos, sendo estes fundamentais para a continuidade dos estudos nas próximas etapas da escolarização e, assim, a educação científica se apresenta como embasamento da educação geral para todos os alunos, principalmente porque, como afirma Sasseron (2015, p.51). “É bem sabido que a influência das ciências em nossa sociedade não é unidirecional, o que evidencia a importância de que não se reconheça a ciência e a sociedade apartadas, uma à mercê da outra”. A educação científica, ao se efetivar de forma interdisciplinar, envolvendo as diversas áreas do conhecimento, propiciará ao aluno

ter contato com vários conteúdos, aprofundará outros e se apropriará de outros ainda, favorecendo uma formação ampla.

Ao se trabalhar visando à formação integral, considerando a realidade do aluno e a amplitude desta, a prática docente realizada de forma interdisciplinar garante que diferentes conhecimentos sejam mobilizados no decorrer das situações de aprendizagem, proporcionando uma visão mais ampliada e melhor entendimento do meio em que vive e, ainda, promovendo uma aproximação do conhecimento científico.

Fica aqui ressaltada a importância de se desenvolver um trabalho de forma interdisciplinar e voltada para a educação científica, neste caso entendida como o afastamento do senso comum e aprofundando a percepção das relações existentes entre os diferentes conteúdos das diversas áreas do conhecimento.

Para Pozo e Crespo (2009, p. 21) “aprender ciência deve ser, portanto, um exercício de comparar e diferenciar modelos, não de adquirir saberes absolutos e verdadeiros”. Assim sendo, a educação científica contribui para que o aluno tenha condições de interpretar o mundo que o cerca a partir dos modelos e teorias estudados.

A utilidade do conhecimento científico vai além de sua aplicação em laboratório, tem sua utilidade também na compreensão do cotidiano.

Para Moura (2012, p.20), “a educação científica deve fazer parte da formação do cidadão para que ele possa compreender, opinar e tomar decisões baseadas no entendimento sobre o progresso científico e os riscos e conflitos de interesses nele contidos”. Em conformidade com tal posicionamento, os procedimentos em sala de aula devem estimular nos alunos a observação, formulação de hipóteses, argumentação e verificação, ou seja, fazer a correspondência do estudado com a realidade vivida.

Educar cientificamente proporciona condições de promover uma educação que respeita o aluno em suas especificidades, como afirma Moura (2012, p. 21), “a ciência cidadã abre possibilidades de realização de mediações científicas mais amplas e significativas para as diversas camadas sociais envolvidas, fundada sobretudo no bem estar dos seres humanos”.

O ensino de ciências, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental, deve priorizar o contato com os diferentes termos utilizados dentro dessa área do conhecimento, ao que Sasseron denomina de Alfabetização Científica, e esclarece que a

Alfabetização Científica tem se configurado no objetivo principal do ensino das ciências na perspectiva de contato do estudante com os saberes provenientes de estudos da área e as relações e os condicionantes que afetam a construção de conhecimento científico em uma larga visão histórica e cultural. (SASSERON, 2015, P.51)

Para Sasseron (2015, p.57), é importante que a educação científica seja estruturada a partir de três eixos, sendo que o primeiro consiste em trabalhar “a compreensão básica de termos e conceitos científicos, retratando a importância de que os conteúdos curriculares próprios das ciências sejam debatidos na perspectiva de possibilitar o entendimento conceitual”. O segundo, focar na “compreensão da natureza da ciência e dos fatores que influenciam sua prática” e o terceiro, promover “o entendimento das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, permitindo uma visão mais completa e atualizada da ciência” sempre “vislumbrando relações que impactam a produção de conhecimento e são por ela impactadas, desvelando, uma vez mais, a complexidade existente nas relações que envolvem o homem e a natureza”.

Partindo dessas orientações, chamadas de eixos por Sasseron, o ensino de ciências promoverá o contato com o vocabulário específico da alfabetização científica, permitirá estabelecer relações entre o que está sendo estudado e os fatores que os influenciam e identificar o quanto o homem e natureza são interdependentes.

De acordo com Schroeder (2007), apesar deste tratar mais especificamente do ensino de física nas séries iniciais, o planejamento deve contemplar situações desafiadoras e prazerosas, que desenvolvam a auto estima, a capacidade de resolver problemas de maneira colaborativa e possibilite a reflexão sobre suas ações, por fim, ele entende também que a principal premissa do ensino deve ser o aprender a aprender do aluno.

A educação científica deve seguir a mesma perspectiva e para Sasseron (2015), o aluno aprende a aprender de forma prazerosa e significativa a partir de um enfoque investigativo dos conteúdos,

Como abordagem didática o ensino por investigação demanda que o professor coloque em prática habilidades que ajudem os estudantes a resolver problemas a eles apresentados, devendo interagir com seus colegas, com os materiais à disposição, com os conhecimentos já sistematizados e existentes. Ao mesmo tempo, o ensino por investigação exige que o professor valorize pequenas ações do trabalho e compreenda a importância de colocá-las em destaque como, por exemplo, os pequenos erros e/ou imprecisões manifestados pelos estudantes, as hipóteses originadas em conhecimentos anteriores e na experiência de sua turma, as relações em desenvolvimento. (SASSERON, 2015, p. 58)

Nessa perspectiva, a prática docente prescreve um ensino proativo. A abordagem investigativa torna o processo mais dinâmico, criativo, animado e inovador, favorecendo a educação científica e a aquisição das competências leitoras e escritoras dos alunos.

Outro ponto relevante é desenvolver um trabalho interdisciplinar. Nesse sentido, dentro da ótica do desenvolvimento cerebral e das concepções da neurociência, Aguilar (2019, p. 12) afirma que, “não existe aprendizagem isolada, precisamos englobar todas as áreas”.

A inserção dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento permite uma abordagem plural dos conteúdos favorecendo o aprofundamento destes. Pombo (2005, p. 10), ao tratar do assunto ressalta que "o todo não é a soma das partes". E continua

[...] a especialização tem que ser complementada, ou mesmo em alguns casos substituídas, por uma compreensão interdisciplinar capaz de dar conta das configurações, dos arranjos, das perspectivas múltiplas que a ciência tem que convocar para o conhecimento mais aprofundado dos seus objetos de estudo. (POMBO, 2005, p. 10).

O trabalho interdisciplinar contrapõe a especialização dos conteúdos e, conseqüentemente, o ensino compartimentado, promovendo um ensino abrangente, no qual o estudo é mais amplo e consideradas as especificidades do aluno promovendo a formação integral deste. Destaca-se aqui o fato de, por tratarem-se de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, o trabalho interdisciplinar caracteriza-se por tornar viável a inserção e a investigação de possíveis questionamentos por parte dos alunos, facilitando a inclusão de conteúdos variados, respeitando e valorizando os interesses destes. Portanto,

Um sistema educacional, mediante o estabelecimento dos conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o currículo, tem

como função formativa essencial fazer com que os futuros cidadãos interiorizem, assimilem a cultura em que vivem, em um sentido amplo, compartilhando as produções artísticas, científicas, técnicas, etc. próprias dessa cultura e compreendendo seu sentido histórico, mas, também, desenvolvendo as capacidades necessárias para acessar esses produtos culturais, desfrutar deles e, na medida do possível, renová-los. Mas essa formação cultural ocorre no marco de uma cultura da aprendizagem, que evolui com a própria sociedade. (POZO e CRESPO, 2009, p. 23)

Destarte, a educação científica se estabelece com mais eficácia a partir de uma visão ampliada do ensino, pois torna possível identificar determinados pontos a serem trabalhados para além de uma visão fragmentada dos conteúdos entre os diferentes saberes ou áreas do conhecimento, ou seja, a educação científica requer um ensino consciente e capaz de privilegiar a interdisciplinaridade.

Assim, ao considerar o trabalho educacional a partir de uma perspectiva investigativa e interdisciplinar, as situações de aprendizagem podem ser enriquecidas e efetivadas utilizando a literatura como um caminho para a educação científica, alfabetização e formação integral do aluno.

#### 1.4.A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO

O uso da literatura é uma forma de dar beleza e leveza à vida e ainda possibilita a formação e o desenvolvimento global do indivíduo. Deve ser lida e ouvida muito antes de se pensar em alfabetização. Por suas características lúdicas é que se torna altamente produtiva e recomendável desde a mais tenra idade. E, na medida do possível, deve anteceder a escola e ser privilegiada nesta, considerando que muitos de nossos alunos têm dificuldade ao acesso à literatura em suas casas.

Reiterando a importância de ler e ouvir leituras, estas atuam como facilitadores do processo de alfabetização, pois caracterizam-se pela capacidade de evidenciar que as palavras podem ser registradas a partir de um código, que esse código é diferente para o registro de quantidades, utilizando os números para estes e para as palavras, as letras, além de ser um momento prazeroso para a criança.

Assim, a alternativa mais plausível para efetivar uma educação que atenda às necessidades educacionais pautada no autoconhecimento e em valores, se efetiva trabalhando de forma lúdica com literatura, sob a forma de leitura deleite e com a possibilidade de, partindo das histórias e fábulas, inserir os conteúdos das diversas áreas do conhecimento e atingir os objetivos que favorecem a formação integral do aluno, ou seja, por meio dela tem-se a possibilidade de se estabelecer o que está previsto na lei 9394/96, em seu artigo 32, que visa para a formação básica

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996)

A partir da literatura é possível desenvolver situações de aprendizagens que contemplem essa formação esperada. A literatura se apresenta como fonte de descobertas. Nesse sentido Lipman defende a importância desta ser utilizada e valorizada possibilitando que os professores e alunos

[...] possam ler juntos, apossar-se de ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar. (LIPMAN, 1990, p.61)

O momento da história, enquanto leitura deleite, deve ser reconhecido por seus benefícios, pois são muitos. Dentre eles destacamos aqui a aproximação entre o professor e o aluno, o contato com a linguagem formal, diferenciada do dia a dia, o estimular da imaginação no decorrer desta e da criatividade ao questionar sobre suas expectativas para os próximos acontecimentos do texto, inferindo a continuidade da história a partir de interrupções propositais. Assim

Ao contar histórias o professor se aproxima do aluno, estreita vínculos, se apropria de uma linguagem além do aspecto informal. Passa a conhecer gêneros literários e ampliar o vocabulário, além

de despertar toda a curiosidade pelos fatos narrados. (AGUILAR, 2019, p.55)

Trabalhando com literatura e realizando leituras em sala de aula se oportuniza momentos de conflitos e satisfação no decorrer das mesmas, contato com os mais variados assuntos, diferentes linguagens, culturas diversas, de forma que é possível refletir sobre situações que no momento adequado lhes darão embasamento para gerenciar seus conflitos. Segundo Frye (2009, p. 55) “nossas impressões sobre a vida humana vão acumulando-se uma a uma e, para a maioria de nós, permanecem vagas e desorganizadas. Na literatura, porém, muitas dessas impressões de repente ganham ordem e foco”. São sementes que não apresentam seus frutos em um mês ou dois, mas certamente frutificarão no momento em que houver necessidade. As histórias ouvidas laboram como preparo emocional e intelectual para os aprendizados futuros e formação integral do aluno.

As leituras e/ou o uso da literatura, atuam como um facilitador da aprendizagem, e dentro da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, têm a função de organizadores prévios, pois servem de embasamento para novos conceitos e conhecimentos, favorecendo novas aprendizagens. Moreira (2006, p.23), elucida que “organizadores prévios são materiais introdutórios, apresentados antes do próprio material a ser aprendido, porém, em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade do que esse material”.

Para Frye (2017) a literatura tem papel vital para estimular a imaginação e criatividade do aluno e estas são consideradas fundamentais para a aprofundar os conhecimentos científicos. Segundo ele

A imaginação é certamente essencial à ciência, seja aplicada ou pura. Sem um poder mental construtivo capaz de criar modelos experimentais, de descobrir pistas e segui-las, de brincar livremente com as hipóteses e assim por diante, os cientistas não chegariam a lugar algum. (FRYE, 2017, p.83)

A literatura, importante meio para a formação do aluno, está sendo pouco trabalhada e/ou trabalhada de forma errada nas escolas, pois em muitas vezes são impostas.

A leitura de forma obrigatória torna-se antídoto contra a leitura. Machado (2009, p. 14) relata que Monteiro Lobato dizia que “obrigar alguém a ler um livro,

mesmo que seja pelas melhores razões do mundo, só serve para vacinar o sujeito para sempre contra a leitura”.

Assim, a leitura deve ser vista e tratada enquanto momento prazeroso, como um direito e não obrigação. A mesma autora nos conta sobre Oscar Wilde que, ao referir-se aos clássicos da literatura, tece seu parecer, reforçando que representa uma ameaça, se mal utilizada. Ele afirma que

[...] os acadêmicos e aqueles que se acham donos da literatura muitas vezes empregam os clássicos como o guarda usa seu cassetete - para dar com eles na cabeça dos outros, principalmente dos inovadores que querem sair da linha e se afastar do que se presume ser a legalidade literária. (MACHADO, 2009, p.14)

Faz-se então necessário despertar o interesse e o prazer nos alunos pela leitura e isso deve acontecer a partir do encantamento de quem lê. Nesse caso, um dos fatores que exercerá influência no aluno será a postura do professor, que certamente transmitirá seus sentimentos em relação à literatura exposta e contagiará o aluno. É impossível contagiar alguém sem entusiasmo. Se o aluno identificar que o professor é apaixonado por literatura, se sentirá atraído pela mesma. Outro fator a ser destacado é referente à importância de ler e de se oferecer leituras para gostar de ler e não para futuras cobranças em provas ou atividades valendo nota.

Quando o aluno sente prazer nas leituras, estas podem contribuir para que o mesmo amplie seus conhecimentos.

Ana Maria Machado (2009) em seu livro sobre os clássicos, relata sua experiência com literatura, ainda bem pequena, aos 6 anos. Sua curiosidade surge a partir de uma escultura, que depois soube que tratava-se de Dom Quixote e Sancho Pança. Ao questionar o pai, ele não lhe conta a história mas diz que contaria “outra hora”. Ela sai para brincar feliz porque “sabia que depois ia ter história”. Segundo ela, o pai foi contando aos poucos, com suas próprias palavras e mostrando as ilustrações. “Só depois de algum tempo foi ler por conta própria”, ela relata. O que parece ser encantador no relato dela é a expectativa do momento da história e com o pai. Para a autora ler é fonte de prazer.

Diante da literatura clássica e a necessidade de apreciar a boa leitura, sentindo o sabor do saber, encontramos considerações simples, porém importantes sobre os clássicos

1. Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento do espírito. Igualzinho s comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a sua disposição - de boa qualidade, variada, em quantidade que saciem a fome. Mas é absurdo impingir um prato cheio pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o que se enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo.
2. Clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de moda.
3. Tentar criar gosto pela leitura, nos outros, por meio de um sistema de forçar a ler só para fazer prova? É uma maneira infalível de inocular o horror a livro em qualquer um.
4. O primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem-feita e atraente. (MACHADO, 2009, p. 15)

Tais premissas devem ser respeitadas e podem ser implementadas na escola. A leitura que deve ser estimulada e realizada na escola é a leitura realizada por prazer. Esta sempre nos leva à elevação cultural, seja na ampliação de vocabulário, no acesso a informações, no contato com outras culturas ou outros conhecimentos e outros saberes, ainda que realizada para apreciação da mesma enquanto arte.

Nesse sentido, a BNCC estabelece competências específicas de Língua Portuguesa, dentre elas

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 85)

A recomendação aqui é por uma prática pedagógica que utilize a leitura de literatura, lembrando que o acesso à literatura era seletivo e poucos eram os que tinham acesso a ela, sendo vista como símbolo de poder. Hoje talvez não seja tão diferente diante dos benefícios desta e, aqueles que se apropriam desse legado, no mínimo terão um entendimento de mundo ampliado. Portanto, a leitura de literatura clássica ou não deve ser crítica, porém não com intenção antecipada de simplesmente rejeitar o conteúdo das histórias, mas ponderando que há a necessidade de um olhar específico para cada obra. Nesse sentido, Machado (2009, p.99) reitera a importância de “ler de forma contextualizada, ou seja, entendendo a época e não cobrando atitudes contemporâneas de uma manifestação cultural de outro tempo e de outra sociedade”.

Ao contextualizar a literatura em estudo, esta torna-se um excelente momento para, junto com os alunos, investigar os costumes de uma época distante e inserir conteúdos de História e/ou Geografia nas aulas e identificar que o tempo e o lugar interferem na história de cada um. A BNCC aponta como competência específica de Língua Portuguesa para o ensino fundamental

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BRASIL, 2017, p.85)

Para Frye, os clássicos são determinantes para melhor compreensão da humanidade com suas crenças, seus valores, seus costumes e de toda a literatura contemporânea, pois segundo ele,

Se não conhecermos a Bíblia e as histórias centrais da literatura grega e romana, por mais que leiamos livros e frequentamos teatro, o nosso conhecimento da literatura não cresce, assim como não cresce o conhecimento da matemática se não aprendemos a tabuada de multiplicação. (FRYE, 2017, p.61)

Através dos contos clássicos, por exemplo, podemos viver sonhos e fantasias, conhecer outros mundos por meio das narrativas fantásticas e temos muito a aprender com cada personagem. Sua importância se revela em vários aspectos

As diferentes histórias compõem um rico mosaico das relações sociais e mostram a preocupação popular com as condições de vida duras e difíceis. São povoadas de personagens pobres que não têm nada de seu [...] tendo que tentar sobreviver em situações de fome e carência. Uma miséria tão extrema que às vezes até força os pais a abandonar as crianças no mato, por falta de comida – como ocorre em *O Pequeno Polegar* ou *João e Maria*. (MACHADO, 2009, p.79)

Um dos pontos a ser ressaltado é a importância da literatura para autoconhecimento e resolução de conflitos internos, pois através das diferentes situações o ouvinte ou leitor passa pelos mais diversos sentimentos, como alegria, tristeza, raiva, medo, compaixão e tantos outros que favorecem seu desenvolvimento pessoal e emocional. Segundo Frye (2017, p. 92), “ela nos conduz à reconquista da identidade” e continua ressaltando sua importância ao afirmar seu potencial revelador do próprio eu “a literatura é um apocalipse humano, a revelação do homem a si mesmo”.

A literatura clássica pode ser considerada um legado, uma herança deixada por nossos antepassados. Os clássicos são conhecidos por sua permanência na história. Clássicos, nas palavras de Ítalo Calvino, registradas por Machado (2009, p. 23) são “livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, mais se revelam novos, inesperados, inéditos, quando são lidos de fato”.

Referindo-se aos clássicos da literatura, Machado (2009, p. 30) defende que “negar isso às futuras gerações é um desperdício absurdo, equivale a jogar no lixo um patrimônio valiosíssimo que a humanidade vem acumulando a milênios”.

A literatura deve também ser utilizada como meio para autoconhecimento. Ao realizar leituras, por exemplo, sobre os medos que os antepassados tinham, reconhece-se e percebe-se que não há nada de errado nesse sentimento, o que possibilita enxergar com naturalidade tantas situações desconfortantes. Para Frye, a literatura apresenta um diferencial importante, pois segundo ele

Conforme a civilização se desenvolve, ficamos mais preocupados com a vida humana e menos conscientes de nossa relação com a natureza não humana. A literatura reflete essa mudança: quanto mais avançada é a civilização, mais tende sua literatura a lidar com conflitos e problemas puramente humanos. Os deuses e heróis dos mitos antigos entram em extinção, dando lugar a pessoas como nós. (FRYE, 2017, P. 48)

Outro aspecto importante do ler e ouvir histórias e que possibilita um trabalho significativo é o de reconhecer-se no lugar do personagem. Para Machado (2009, p.79) “essas histórias sempre funcionaram como válvula de escape para as aflições da alma infantil e permitiram que as crianças pudessem vivenciar seus problemas psicológicos de modo simbólico, saindo mais felizes dessa experiência”.

A partir do ato de ler e ouvir histórias e ao brincar de “faz de conta” ou dramatizando as mesmas é possível refletir sobre os comportamentos dos personagens, expor as próprias emoções e trabalhar os sentimentos, estimulando nos alunos a bondade, respeito e a empatia.

Outro ponto a ser considerado é que muitos alunos apresentam dificuldades para se expressar e a experiência vivida através da leitura pode facilitar que os mesmos façam relatos orais que venham ajudá-los a organizarem seus sentimentos e pensamentos. Em especial nas leituras deleites, ao se realizar uma atividade sem cobranças, embora sejam questionados, a participação é voluntária e espontânea e, mesmo quando induzida, não há cobranças.

Parar para ouvir uma explicação nem sempre é fácil para alguns alunos, pois grande parte dos assuntos abordados em sala de aula parecem não ter sentido para eles e, novamente aqui, as leituras deleites podem ser exploradas para tal, pois as mesmas podem estabelecer um canal de comunicação entre o professor e os alunos.

A leitura de literatura é e deve ser tratada enquanto conteúdo e, como tal, estar incorporada ao currículo, com o cuidado para não fazer dela uma tortura no lugar de prazer, podendo ainda ser tratada dentro de um contexto filosófico, questionador e reflexivo, seguindo a proposta da BNCC (BRASIL, 2017).

Quanto à sua importância para a alfabetização, o simples fato da criança ouvir a leitura de histórias favorece, no mínimo, a identificação de que aquilo que falamos pode ser registrado, ou seja, as relação entre os sons da fala e o registro da escrita, mas vai muito além, pois favorece a observação de palavras com a produção de listas de palavras, elaboração de regras ortográficas com os alunos e ainda identificação e atribuição aos nomes das diferentes classes gramaticais, como por exemplo verbos, substantivos e adjetivos, sem contudo, perder o encantamento necessário de “reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade” (BRASIL, 2017, p. 95).

Nas séries iniciais do ensino fundamental, objetivando a alfabetização ou a apropriação das competências leitoras e escritoras, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 101) aponta para a importância de, dentre outras habilidades, “recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação e observando as rímas”, pois recitando as mesmas, explorando o gosto da criança pelas rímas e pelas repetição, tais gêneros textuais favorecem tanto a leitura quanto a escrita, visto que trata-se de situações que exigem que o aluno esteja atento apenas às letras, já que o conteúdo do texto já está decorado. Enfim, em todo o processo educativo, as práticas de leitura/escuta se revelam importantes, seja na simplicidade de uma quadrinha ou no requinte de um clássico.

Assim, diante das exigências educacionais para o século XXI, pode-se ter a literatura como uma aliada para promover a formação dos alunos em sua totalidade, pois ela proporciona a conservação da nossa cultura de forma inovadora

O que observamos, portanto, é que o cenário oriundo da democratização da escola está relacionado aos desenvolvimentos do século XX, que lançaram um duplo desafio à educação do século XXI: conservar a herança cultural de saberes e valores, sem deixar de criar novos campos em que tais saberes tenham a oportunidade de se relacionarem, dando origem assim a novos conhecimentos. Esse duplo objetivo da escola no século XXI, portanto, refere-se aos trabalhos de conservação e inovação, simultaneamente. (PATARO, 2018, p. 219)

Para uma escola democrática, fica o desafio de promover em sala de aula um ensino que favoreça a formação integral do indivíduo, oportunizando também a educação científica em momentos agradáveis e prazerosos, despertando emoções e encantamento envolvendo a literatura.

## 2. MÉTODO

Neste capítulo, é apresentado o percurso do trabalho com a caracterização da pesquisa realizada, a descrição dos sujeitos envolvidos, bem como o local da pesquisa, as situações de aprendizagens analisadas são expostas, avaliadas e tecidas as considerações sobre as mesmas.

### 2.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O trabalho foi realizado a partir da seleção e análise de documentos arquivados pela pesquisadora, em portfólio referente ao trabalho realizado no decorrer das aulas de Leitura e Escrita<sup>4</sup> com os terceiros anos do Ensino Fundamental.

Nesse documento consta o planejamento, descrição das atividades e avaliação das aulas, dos alunos e da professora, sendo que inclui as situações imprevistas, participações significativas, resultados esperados e inesperados, pontos a serem melhorados e um parecer geral com o objetivo de direcionar as próximas aulas.

A Metodologia deste trabalho caracterizou-se pela pesquisa qualitativa por meio da descrição e análise dos documentos. Na pesquisa qualitativa o foco está na interpretação do objeto de estudo, considerando o envolvimento do pesquisador com os fenômenos estudados, sendo que exige maior tempo de observação para o pronunciamento do ponto de vista do pesquisador, apresentando, portanto, um caráter mais subjetivo que a pesquisa quantitativa.

Segundo Godoy (1995, p.21), na pesquisa qualitativa “o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”, sendo

---

<sup>4</sup> Duas aulas de 50 minutos nas classes de 1º ao 5º ano. Nessas aulas são utilizados, dentre outros, o material Ler e Escrever – livro do aluno e o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas disponibilizados pelo Governo do Estado de São Paulo à Secretaria Municipal de Educação como instrumento de apoio ao professor.

que o entendimento da “dinâmica do fenômeno” acontece a partir da análise dos dados coletados.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa ocupa-se com o universo de significados, aspirações, motivos, valores e atitudes, crenças, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser comprimidos à operacionalização de variáveis. A pesquisa qualitativa, portanto, preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

A análise dos documentos orientou os rumos da pesquisa e conduziu ao produto.

## 2.2. LOCAL E DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

O trabalho foi desenvolvido junto à rede municipal de ensino em uma escola do interior do estado de São Paulo, no decorrer das aulas de Leitura e Escrita em duas classes de 3º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 7 e 9 anos, de acordo com dados coletados no início do ano letivo.

As classes foram denominadas Classe 1 e Classe 2, caracterizada como segue nos quadros a seguir:

**Quadro 1. Classe 1**

ALUNOS	PRÉ SILÁBICO	SILÁBICO SEM VALOR	SILÁBICO COM VALOR	SILÁBICO ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
1. M					X
2. F		X			
3. M					X
4. M				X	
5. F			X		
6. M					X
7. M					X
8. M				X	
9. M					X
10. F					X
11. M					X
12. M					X
13. F					X
14. M					X
15. F					X
16. M				X	
17. M					X
18. F					X
19. M					X
20. F					X
21. F					X

Fonte: Adaptação da sondagem realizada pela professora da classe

**Quadro 2.** Classe 2

ALUNOS	PRÉ SILÁBICO	SILÁBICO SEM VALOR	SILÁBICO COM VALOR	SILÁBICO ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
1. F					X
2. M					X
3. F					X
4. M					X
5. M				X	
6. F					X
7. M				X	
8. M				X	
9. F					X
10. M				X	
11. F					X
12. M		X			
13. F					X
14. M				X	
15. F					X
16. F					X
17. F					X
18. F					X
19. M					X
20. F					X
21. M					X
22. F					X
23. M					X
24. M		X			

Fonte: Adaptação da sondagem realizada pela professora da classe

Para a caracterização foram utilizadas as sondagens<sup>5</sup> realizadas pelas professoras titulares da classe, visto que os alunos são avaliados sistematicamente

<sup>5</sup> A sondagem incide numa avaliação para identificação do nível de escrita dos alunos, que consiste na escolha de palavras com diferentes número de sílabas que façam parte do contexto do aluno e de um mesmo campo semântico, por exemplo – animais, e o professor faz um ditado. Primeiro dita apenas palavras, começando com as palavras polissílabas e finaliza com uma palavra monossílaba, depois dita uma frase contendo, pelo menos uma das palavras já ditadas e escrita pelo aluno.

e classificados de acordo com as hipóteses de escrita de Ferreiro e Teberosky (1986)<sup>6</sup>. As classes se configuravam-se da seguinte forma: a Classe 1, com 22 alunos, sendo nove meninas e treze meninos, dentre eles, cinco alunos que não estavam alfabetizados: um no nível silábico sem valor, um no nível silábico com valor e três no nível silábico alfabéticos; a Classe 2, com 24 alunos, sendo doze meninas e doze meninos, dentre eles, sete alunos ainda em fase não alfabética: dois no nível silábico sem valor e cinco no nível silábico-alfabético.

Assim, temos um total de 46 alunos dentre os quais constatou-se que havia doze alunos que apresentavam defasagens na leitura e escrita.

Essas classes foram escolhidas por tratar-se, até a implantação da BNCC, de um período do processo de escolarização em que os alunos deveriam ser alfabetizados. No entanto, como nem todos se apropriam das competências leitoras e escritoras ao concluírem essa etapa, urge a necessidade de superar as possíveis defasagens desenvolvendo um trabalho no qual os alunos identificados com dificuldades na leitura e escrita possam apresentar progressos significativos na aquisição das competências leitoras e escritoras e, também, acrescentar saberes das demais áreas do conhecimento a todos os alunos, desenvolvendo um ensino significativo, tendo em vista os alfabéticos e aqueles que ainda não atingiram essa hipótese de escrita.

### 2.3. SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS E ANÁLISES DOS RESULTADOS

O objetivo geral deste trabalho foi analisar as atividades realizadas nas aulas de Leitura e Escrita e se elas contribuem para o processo de alfabetização, despertam o interesse pela educação científica e por conteúdos de outras áreas do conhecimento e favorecem a formação integral do aluno. E, como objetivos específicos produzir um catálogo com atividades envolvendo textos da literatura e

---

<sup>6</sup> De acordo com a teoria exposta em *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1986), a criança passa por fases até ser considerada alfabetizada: Pré-silábica: a criança ainda não relaciona as letras com os sons das mesmas; Silábica: a criança sabe que as letras são utilizadas para representar a fala a sua maneira, atribuindo valor sonoro ou não de sílaba a cada uma; Silábico-alfabética: a criança faz uma mistura lógica da fase anterior, porém identifica algumas sílabas; e, Alfabética: a criança domina o valor sonoro das letras e sílabas.

inserir conteúdos de ciências e/ou outros componentes curriculares, promovendo a alfabetização e a educação científica; avaliar quais atividades realizadas podem contribuir para a obtenção das habilidades necessárias para que os alunos dos terceiros anos atinjam níveis suficientes de acordo com documentos oficiais para essa etapa; utilizar conteúdos de literatura para promover situações de aprendizagem de ciências e/ou outros componentes curriculares na realização das atividades; e promover o contato de forma prazerosa com os conteúdos das diversas áreas de conhecimento, que serão explorados e consolidar-se-ão nas séries posteriores.

Assim, dentre os registros encontrados no portfólio, foram escolhidas e analisadas uma situação de aprendizagem destinada à leitura deleite e as outras envolviam uma proposta interdisciplinar.

A leitura deleite faz parte da rotina das aulas de Leitura e Escrita, que são sempre assim iniciadas. A experiência pedagógica vivida permite afirmar que esses momentos são imensamente gratificantes pois, com raras exceções, contam com a participação expressivas dos alunos e constituem-se em oportunidades para discussão dos mais diversos assuntos, incluindo temas éticos e morais, sociais, econômicos, ambientais, enfim todo e qualquer tema que possa interessar e/ou fazer parte do contexto dos alunos etc.

Essas situações de aprendizagens são dedicadas aos mais diversos gêneros textuais e têm o propósito de formação integral do aluno, priorizando que sejam oportunizados momentos descontraídos e agradáveis, vistos como um direito e não uma obrigação, no entanto, sem deixar de valer-se dessa ocasião para trabalhar o autoconhecimento e os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, apresentando-se assim como uma fonte de descobertas.

O exemplo escolhido e analisado consiste numa situação em que a leitura deleite teve como objetivo contemplar e desenvolver os eixos de integração que correspondem às práticas de linguagens, como oralidade, leitura/escuta, produção de texto e análise linguística, ampliando a capacidade do aluno usar a língua e a linguagem.

As outras situações de aprendizagens escolhidas e analisadas que envolveram uma proposta interdisciplinar continham atividades nas quais foram

inseridos conteúdos das diversas áreas do conhecimento, cujos objetivos incluíam ampliar as competências leitoras e escritoras, desenvolver a linguagem oral e escrita, argumentar, formular hipóteses, verificar dados e socializar resultados, promovendo a educação científica por meio da literatura.

### 2.3.1. Situação de Aprendizagem – Leitura deleite

**Quadro 3.** Trabalhando com a leitura deleite

Tema	Chapeuzinho Vermelho
Tempo estimado	9 períodos de 10 a 20 minutos e um de 50 minutos para a produção do texto.
Público-alvo	3º ano do Ensino Fundamental I – séries iniciais
Objetivos	-Desenvolver a linguagem oral e escrita; -Repertoriar o aluno para produção de texto. -Desenvolver o comportamento escritor: planejar e revisar o que escreveu.
Instrumentos utilizados	-Livros do conto clássico “Chapeuzinho Vermelho”: ✓ Livro de Textos do Aluno – Ler e Escrever <sup>7</sup> ✓ Grimm, Os 77 Melhores Contos <sup>8</sup> -Livro do conto Chapeuzinho (versão moderna) ✓ Chapeuzinhos Coloridos <sup>9</sup>
Etapas	Etapas: 1 a 9 – leitura do conto Chapeuzinho Coloridos e Chapeuzinho Vermelho em diferentes versões. Etapa 10 – produção de texto – Chapeuzinho

Fonte: elaboração própria

Nessa situação escolhida e analisada havia o objetivo específico de repertoriar o aluno para uma produção de texto.

Nas etapas de 1 a 9 foram realizadas no decorrer de 5 semanas, sendo a leitura do conto clássico Chapeuzinho Vermelho, na versão dos Irmãos Grimm e de Charles Perrault (SÃO PAULO, 2013, p. 88-93), Grimm, tradução de Iside M.

<sup>7</sup> Versão dos Irmãos Grimm e de Charles Perrault (SÃO PAULO, 2013, p. 88-93)

<sup>8</sup> Grimm, tradução de Iside M. Bonini (SANDRONE, 2018, vol. II, p. 149)

<sup>9</sup> Chapeuzinhos Coloridos (TORERO, 2010)

Bonini (SANDRONE, 2018, vol. II, p. 149) e também versões modernas do conto com o livro *Chapeuzinhos Coloridos* (TORERO, 2010) sendo que, como o próprio nome diz, não são propriamente a Chapeuzinho “Vermelho”, mas Chapeuzinho Azul, Chapeuzinho Cor de Abóbora, Chapeuzinho Verde, Chapeuzinho Branco, Chapeuzinho Lilás e Chapeuzinho Preta. As histórias desse livro apresentam o cenário semelhante, assim como os personagens característicos do conto, porém com algumas variações no comportamento.

De acordo com os registros, explicamos que faríamos a leitura de várias versões do conto Chapeuzinho Vermelho e perguntamos quem sabia contar a história para os colegas da classe. Vários se prontificaram para contar a história. Um aluno iniciou o reconto e, à medida que iam contando, pedíamos para outro continuar. Após os alunos concluírem a história, iniciamos as leituras. Antes da leitura de cada dia, retomávamos alguns pontos do conto lido na aula anterior. Havia a orientação para prestarem atenção para identificar diferenças e semelhanças entre os textos, quase em forma de competição: “Vamos ver quem consegue perceber o que está diferente, o que está igual e o que está parecido com o outro texto lido”, sendo que o parâmetro era sempre o último lido. Assim, ao concluir a leitura, dedicávamos um tempo para conversar sobre o texto, fazendo as comparações, identificando as semelhanças e diferenças entre eles. Os alunos se mostravam descontraídos e participativos. Nesse ponto da atividade, podemos analisar que o momento da leitura deleite possibilitou uma situação em que, como pontua Aguilar (2019), promoveu um estreitamento dos vínculos entre professora e aluno.

Outro ponto explorado a partir da leitura deleite foi a emissão de opinião sobre partes ou detalhes que mais gostaram e por quais motivos. Aqui, a literatura assumiu sua importância possibilitando a percepção da ideia exposta no texto e o posicionamento do aluno diante dessa ideia, de forma que, como afirma Lipman (1990), possam pensar independentemente e dar as razões de seus pontos de vista. Destacamos também a oralidade, uma das práticas de linguagem, sendo trabalhada como requer a BNCC (BRASIL, 2017) e atendendo a uma das expectativas de aprendizagem para o terceiro ano, segundo o material “Ler e Escrever” (SÃO PAULO, 2010).

A última etapa foi a produção individual de texto com o título Chapeuzinho, podendo ser uma versão própria do conto Chapeuzinho ou a reescrita do mesmo, sendo que para esse momento, o objetivo foi resgatar pontos importantes da história e fomentar a imaginação e criatividade. O fato de ser um conto extremamente conhecido, ter sido repetido muitas vezes – embora em diferentes versões – e as conversas sobre os contos em sala de aula favoreceu a assimilação, abstração e criatividade nos alunos, o que facilitou a produção do próprio texto. As produções atingiram os objetivos propostos, pois todos conseguiram assimilar os principais aspectos do texto e foram coerentes com a proposta, apesar de realizarem o registro do seu jeito. Alguns realizaram o registro fazendo a junção de várias versões. Uma aluna fez o registro através de desenho (o lobo, a chapeuzinho, a vovó e a casa) e fez o reconto oralmente do texto. Nessa atividade vale destacar uma das produções que, apesar dos erros ortográficos e estruturais, foi realizada por um aluno repetente que muito pouco produz. Ele conseguiu escrever seu texto e, o melhor, foi o entusiasmo desse aluno ao realizar a atividade. Começou dizendo que não sabia, alegando que não se recordava do texto, mas ao ser questionado sobre “o que lembrava da história e como era o início da história”, ele começou a contar e, então, pedimos para que escrevesse tudo que havia falado. Escrevia uma parte e voltava para perguntar como deveria continuar. Devolvíamos a pergunta, ele relatava e voltava ao lugar para escrever até concluir satisfatoriamente o texto.

As correções dos textos foram feitas pela professora com o aluno individualmente, numa proposta que também possibilite a formação do comportamento de escritor, na qual o aluno, tendo já planejado o que iria escrever, faz o registro escrito e é estimulado a revisar o que escreveu, refletir e corrigir o próprio erro. Os alunos liam o próprio texto e eles mesmos faziam as correções que eram consideradas necessárias. Quando não identificavam os erros, questionávamos para que estes fossem identificados e corrigidos pelo próprio aluno.

Assim, no decorrer dessa situação de aprendizagem, buscou-se desenvolver no aluno todos os eixos de integração que correspondem às práticas de linguagem considerados pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 69), envolvendo a oralidade, leitura/escuta, produção e “análise linguística/semiótica (que envolve

conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)”.

### 2.3.2. Situação de aprendizagem – Invenções

**Quadro 4.** Invenções

Tema	Invenções
Tempo estimado	4 aulas – 4 semanas
Público-alvo	3º ano do Ensino Fundamental I – séries iniciais
Objetivos	-Desenvolver a linguagem oral e escrita a argumentação, formulação de hipóteses, -Contribuir com o processo de alfabetização
Instrumentos utilizados	-Livros: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ História das Invenções<sup>10</sup>, de Monteiro Lobato</li> <li>✓ Lolo Barnabé<sup>11</sup>, de Eva Furnari</li> </ul> -Cópia das imagens do livro (sem o texto)
Etapas	Etapa 1: Sondagem inicial - roda de conversa – Como a humanidade vivia antes das invenções que temos hoje?; registro. Etapa 2: Apresentação das imagens do livro Lolo Barnabé e registro a partir destas. Desafio para casa. Etapa 3: Socialização do desafio; leitura do livro Lolo Barnabé, produção de lista de palavras com o tema invenções e ortografia – diferentes sons da letra S. Etapa 4: leitura do livro História das Invenções: capítulo II – Da pele ao arranha-céu (p.14), relacionar as invenções com o texto de Lobato, classificação das invenções de acordo com o texto.

Fonte: elaboração própria

<sup>10</sup> LOBATO, Monteiro. **História das Invenções**. Ilustrações de Manoel Victor Filho. 29ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

<sup>11</sup> FURNARI, Eva. **Lolo Barnabé**. Ilustrações da autora. São Paulo: Moderna, 2000. Coleção o avesso da gente.

Essa situação de aprendizagem foi escolhida para análise de um trabalho interdisciplinar.

O desenvolvimento das atividades foi realizado em duplas ou pequenos grupos.

Na etapa 1, foi realizada a sondagem inicial com roda de conversa e registro: “Como a humanidade vivia antes das invenções que temos hoje?”. Iniciamos a aula dizendo que faríamos uma volta ao passado. Sentados em círculo na sala de aula, iniciamos a conversa. As discussões giraram em torno da pergunta inicial e foi conduzida para que opinassem sobre como imaginavam a vida da humanidade antes das invenções, quando ainda moravam nas cavernas. Rapidamente começaram a apresentar as ideias sobre como se vivia antes das tecnologias atuais, como celular, meios de transporte, meios de comunicação. E assim foi. Depois que um comentou sobre a “casa” ser uma caverna, começaram a descrever as cavernas, o problema da ausência de banheiro, energia elétrica (luz), de portas nas cavernas, o que os deixavam expostos aos perigos de ataque dos animais, as dificuldades para se alimentarem, pois tinham que procurar o próprio alimento na natureza, coletar os frutos e caçar.

Oralmente houve excelente participação, inclusive dos mais tímidos, embora tenham sido questionados diretamente para que todos participassem. A atividade respondeu satisfatoriamente à expectativa de aprendizagem de Língua Portuguesa para o 3º ano (SÃO PAULO, 2010, p. 20), pois foi possível observar que os alunos utilizaram termos e expressões pertinentes ao assunto tratado, fizeram perguntas e expuseram suas ideias e opiniões e escutaram as ideias e opiniões dos outros.

Terminada a discussão, orientamos para que registrassem o que conversamos, na forma escrita e/ou com desenhos numa folha de papel branco A4, de forma que respondessem à pergunta: Como a humanidade vivia antes das invenções? No momento do registro, optaram por fazê-lo com desenhos e todos, sem exceção, desenharam muitas das invenções que temos hoje. Apareceram desenhos com casas no formato conhecido com cercas; meios de transporte como: navios, barcos, carros, bicicleta, carroça, ou seja, oralmente demonstravam ter conhecimentos suficientes para compreender a época, no entanto, ao registrar, eles focaram mais o desenho do que o que foi conversado. Houve dificuldade em

associar o que foi conversado com o que deveriam desenhar. Observamos que houve um envolvimento bastante acentuado na oralidade, no entanto, se tornou intrigante a dificuldade em registrar o que fora discutido, ainda que com desenhos. Ficou evidenciado que os alunos nessa faixa etária ainda apresentam dificuldades para abstração. Nesse ponto do trabalho, pudemos observar a necessidade de se trabalhar com material de apoio concreto, como imagens.

Na etapa 2 foram apresentadas as imagens do livro “Lolo Barnabé”, realizado o registro e proposto um “desafio para casa”.

Fixamos as imagens na lousa e dissemos que trabalharíamos com um livro bem interessante da Eva Furnari e que no livro dela havia um personagem que parecia viver numa época muito diferente da que vivemos. Pedimos para que observassem os cartazes com as figuras e realizamos outra roda de conversa, agora utilizando um recurso visual. Após resgate da conversa da aula anterior, foi realizado novo questionamento sobre o modo de vida deles. Se empolgaram ao ouvir do novo livro e da nova história que trabalharíamos e, novamente, houve boa participação oral. Repetiram muitas das informações já destacadas na aula anterior e foram além, comentaram sobre as possíveis brincadeiras do menino, pontuando a falta de opções para brincar já que a maioria dos brinquedos deles utilizam energia elétrica, falaram sobre comprar comida, enfim, as dificuldades que eles enfrentavam. Terminada a discussão, pedimos para que registrassem, numa folha de papel branco A4, como as pessoas viviam nessa época, anterior às invenções tecnológicas que temos hoje. A orientação foi que registrassem o que foi conversado, na forma escrita e/ou com desenhos, desde que respondessem a mesma pergunta da aula anterior: Como a humanidade vivia antes das invenções? Embora alguns alunos optaram por reproduzir o desenho dos cartazes que estavam expostos, nenhum deles desenharam invenções atuais.

Houve interação entre os alunos no decorrer da atividade e, com a utilização do recurso visual conseguiram abstrair o que foi exposto no decorrer da aula. Para o momento do registro havia também o objetivo analisar a sensibilidade dos alunos diante das imagens e a abstração do que discutimos, já que na etapa 1 da situação de aprendizagem não realizaram a transferência da conversa para o registro de forma que denotasse o entendimento das características da época. Como resultado,

desenharam basicamente o que estavam vendo, mas limitaram-se à época sem invenções. Observamos assim que após essa atividade, os alunos foram capazes de, como propõe as competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental na BNCC (BRASIL, 2017, p.355), “identificar, comparar e explicar a interação do ser humano na natureza e na sociedade”.

Após a atividade ser realizada foi entregue o desafio para casa, sendo que o registro podia ser feito pelo aluno ou pelo adulto.

**Quadro 5.** Atividade para casa – Desafio e pesquisa

<p style="text-align: center;"><b>DESAFIO PARA CASA</b></p> <p>CONVERSE COM UMA PESSOA IDOSA QUE VOCÊ CONHEÇA, ESCREVA O NOME DELA, QUANTOS ANOS TEM E PERGUNTE:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. QUAIS INVENÇÕES QUE TEMOS HOJE E NÃO EXISTIAM QUANDO VOCÊ AINDA ERA CRIANÇA?</li><li>2. ME CONTE ALGUMAS COISAS DESSE TEMPO.</li></ol> <p style="text-align: center;"><b>PESQUISA</b></p> <p>ESCOLHA UMA INVENÇÃO QUE TEMOS HOJE E FACILITA NOSSAS VIDAS E, COM AJUDA DE UM ADULTO, ESCREVA SOBRE ELA: O QUE É, PARA QUE SERVE E COMO FUNCIONA. PODE REGISTRAR O MÁXIMO DE INFORMAÇÕES QUE CONSEGUIR. SE VOCÊ QUIZER, PODE FAZER UM MODELO, UTILIZANDO MATERIAL RECICLÁVEL PARA APRESENTAR PARA OS COLEGAS A INVENÇÃO QUE VOCÊ PESQUISOU.</p>
---

Fonte: elaboração própria

A etapa 3 passou por quatro momentos distintos: a socialização do desafio, a leitura do livro, a produção de lista de palavras e o estudo ortográfico.

O primeiro momento foi a socialização do desafio. A maioria dos alunos fizeram parcialmente o desafio de casa. Não houve pesquisa, apenas conversa com o adulto que escreveu ou ditou para o aluno. Leram o que trouxeram registrado e alguns não trouxeram nada escrito, mas disseram que conversaram em casa e relataram o que haviam conversado sobre como viviam quando eram jovens. A avó de um deles fez menção do ferro de passar roupas à brasa. Ele explicou que “era igual ao que existe hoje só que dava para abrir e colocar brasa igual da churrasqueira”. Foi novidade para os colegas. O que mais foi comentado foi sobre o fato de que antigamente eles não tinham vídeo game e nem celular. Quanto às invenções que facilitam a nossa vida, trouxeram registros (realizados pelo adulto) e relatos de conversa sobre: telefone, micro-ondas, fogão, máquina de lavar e máquina de escrever. Os registros, realizados pelo adulto, foram extremamente objetivos, simplesmente comentando: “Antigamente fazia comida no fogão de lenha e hoje tem fogão a gás e micro-ondas”, em média 5 linhas, e os alunos fizeram os desenhos.

Analisando esse momento da etapa 3, constatamos que o trabalho foi realizado atendendo a proposta da BNCC para Ciências Humanas (BRASIL, 2017, p. 353), que ressalta ser “importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelo aluno” e, ainda, “que percebam as relações com o ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que o cerca, refletindo sobre os significados dessas relações”.

De acordo com os registros, a aula passou para a análise da capa do livro e leitura do mesmo, sendo que os alunos demonstraram bastante interesse e participaram da leitura quando questionados, fazendo inferências e predições sobre o texto, oportunizando um momento de apreciação de um texto literário, atendendo as expectativas de aprendizagem para o 3º ano (SÃO PAULO, 2010).

O terceiro momento dessa etapa esteve voltado para a alfabetização, sendo que consistiu na realização de uma lista de palavras com algumas das invenções que apareceram no livro. Foi um momento de interação em que os alunos que tinham mais dificuldade na escrita contaram com o apoio dos colegas, pois estavam em duplas. Após o registro da lista no caderno, houve a socialização na lousa com a participação de todos. Durante o registro na lousa, a escrita foi conduzida de forma

reflexiva, observando o som das letras e as dificuldades ortográficas que surgiram, possibilitando a construção da língua escrita, situação em que é necessário, como pontua a BNCC (BRASIL, 2017, p. 89), “perceber quais sons se deve representar na escrita e como”, estabelecendo assim a relação fonema-grafema.

Na sequência, foram escolhidas as palavras: CASA, TRAVESSEIRO e SAPATO e, após a discussão, elaboradas as regras para as situações apresentadas e escritas outras palavras com os diferentes sons da letra S. O registro e a análise das palavras possibilitaram trabalhar com a correspondência fonema-grafema, diferenciando diferentes sons para uma mesma letra e diferentes letras para um mesmo som, de forma que os alunos pudessem “perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico dessa representação” (BRASIL, 2017, p. 89).

Na etapa 4, o foco se manteve na literatura, agora em parte da obra de Monteiro Lobato “História das Invenções”, com capítulo II – Da pele ao arranha-céu (p.14). O primeiro momento dessa etapa consistiu em apresentar a biografia do autor e na leitura do capítulo II e o segundo momento, em relacionar as invenções com o texto de Lobato e classificá-las de acordo com o texto.

Analisando os registros, encontramos que a apresentação do livro e leitura da biografia do autor levou os alunos a resgatarem o nome e características de alguns dos personagens criados por ele e os comportamentos de alguns deles. Após a leitura foi destacado o termo “homem aumentado” encontrado no texto. Foi conversado sobre o texto que fala sobre as invenções e a conclusão para o termo “homem aumentado” foi que tratava do aumento da força e da capacidade de cada uma das partes citadas pelo autor, tornando o homem mais potente e “poderoso”, termo usado por um dos alunos. No próprio texto o termo é explicado por Lobato como a multiplicação da capacidade das mãos, dos pés, da pele, dos olhos, da boca e dos ouvidos por meio das invenções. Tivemos aqui, como afirma Frye (2017), um momento dedicado ao entendimento da importância da imaginação para o desenvolvimento da ciência por meio da literatura, pois a conversa foi direcionada sobre como nossos antepassados conseguiram criar tantas coisas que poupam esforços e nos ajudam a ter uma vida menos cansativa hoje.

Após a leitura e discussões, a atividade subsequente foi realizada em duplas, sendo que os alunos conversaram sobre as invenções atuais que facilitam nossas

vidas e, em seguida, fizeram uma lista de palavras com os nomes das invenções que utilizamos hoje. Os alunos com mais dificuldades contaram com o apoio de um colega para a escrita. A próxima atividade dessa etapa foi a classificação das invenções de acordo com a parte do corpo que ela “aumentava a eficiência”: mãos, pés, olhos, boca, ouvidos e pele, sendo que podiam escrever ou representar as invenções com desenhos. Para o registro das invenções que facilitam a nossa vida não houve dificuldade. No entanto, para classificar as invenções de acordo com a parte do corpo que ela “aumentava a eficiência”, houve dificuldade em registrá-las, confirmando a dificuldade de abstração para essa faixa etária. Assimilaram parcialmente. Entenderam que tratava-se de invenções, mas a parte que explicava sobre o aumento da eficiência, não. Exemplificando, alguns desenharam anéis indicando que estes contribuía para o aumento da força ou poder das mãos e batons, para a boca. Reformulamos a atividade e agora, com uma lista de invenções, eles fizeram a classificação: mãos, pés, olhos, boca, ouvidos e pele. Fomos questionando sobre tesouras, facas e as máquinas que substituem o trabalho manual humano; microscópios e lentes de aumento; carros, motos e todos os meios de transporte; o telefone e todos os meios de comunicação; microfones e aparelhos de escuta médica, como o estetoscópio; as casas e as roupas. Ao direcionar a atividade houve interação e conseguiram fazer a correspondência das funções de cada grupo com a parte do corpo humano que aumentavam a capacidade e força. Para essa atividade consideramos importante os registros escritos e a orientação sobre a correspondência fonema-grafema da área de linguagens do conhecimento, a reflexão sobre o desenvolvimento científico da área de ciências da natureza e a interferência do homem produzindo o espaço em que viver da área das ciências humanas (BRASIL, 2017), oportunizando uma abordagem interdisciplinar.

Vale ressaltar que pudemos observar que há a necessidade de clareza e objetividade para que os alunos consigam organizar seus conhecimentos e aplicá-los satisfatoriamente.

### 2.3.3. Situação de aprendizagem – Locomoção

Apresentamos a seguir a proposta desenvolvida sobre meios de transporte

**Quadro 6.** Locomoção e fontes de energia

Tema	Locomoção - Meios de transporte
Tempo estimado	4 aulas em 4 semanas
Público-alvo	3º ano do Ensino Fundamental I – séries iniciais
Objetivos	-Identificar características específicas de diferentes meios de locomoção e fontes de energia; -Desenvolver a oralidade e as competências leitoras e escritoras.
Instrumentos utilizados	-Cópias de partes dos Livros ✓ Invenções: descobertas, teorias e experimentos divertidos <sup>12</sup> ✓ Ciência: descobertas, teorias e experimentos divertidos <sup>13</sup> -Cópias de atividades: texto informativo, cruzadinha, classificação dos meios de transporte: terrestres, marítimos e aquáticos e pareamento.
Etapas	Etapa 1: Apresentação do livro “Invenções”. Produção de “O que é, o que é?” a partir da parte do livro: “Locomoção” – p. 38-55. Etapa 2: Socialização da etapa 1 – Texto “Meios de transporte” e Cruzadinha Etapa 3: Elaborar lista de palavras dos meios de transporte, desenhar e classificação dos meios de transportes de acordo com a modalidade: terrestres, marítimos e aéreos Etapa 4: Leitura e apresentação do livro “Ciência”. Experimento simples de verificação e Produção de “Você sabia...”

**Fonte:** elaboração própria

<sup>12</sup> GOLDISMITH, Mike. **Invenções:** descobertas, teorias e experimentos divertidos. Ilustração de Chris Anderson; [tradução Rosane Albert]. – São Paulo: Publifolhinha, 2016.

<sup>13</sup> GOLDISMITH, Mike. **Ciência:** descobertas, teorias e experimentos divertidos. Ilustração de Melvyn Evans; [tradução Cris FERNandes]. – São Paulo: Publifolhinha, 2015.

A etapa 1 dessa situação de aprendizagem foi iniciada com a apresentação do livro, análise da capa e conversa sobre o possível conteúdo dele: “Parece ser um livro de histórias? O que vocês imaginam que fala nesse livro?”. Ao serem questionados se achavam que tratava-se de um livro de histórias, todos responderam que não. Disseram que era um livro que falava sobre a invenção da bicicleta, do telefone, do carro, da lâmpada, do foguete. Como alguns desenhos não foram citados, perguntamos sobre eles e o que representavam, ao que responderam ser um ábaco, uma bússola e um vidro com remédios.

Após a conversa, lemos o sumário e explicamos que não trabalharíamos o livro todo, mas apenas o capítulo “Locomoção”. Formamos 7 grupos com três alunos cada e foram distribuídas folhas em branco A4 e cópias da parte sobre “Locomoção”, com os seguintes assuntos: roda, bússola, embarcação a vela, trem a vapor, carro, avião e nave espacial. Cada grupo ficou responsável pela produção de uma adivinha ou um “o que é, o que é?”. A orientação foi para que tomassem o devido cuidado para dar as características sem nomear o que estavam estudando.

Para a primeira parte dessa etapa, os alunos emitiram suas opiniões, desenvolvendo a oralidade, como sugere a BNCC (BRASIL, 2017), para a área de Linguagens e na segunda foi um momento de aprendizado envolvendo meios de transportes da área de Ciências Humanas, possibilitando um trabalho para além da fragmentação das aulas, em resposta aos estudos que valorizam a interdisciplinaridade, como defende Pombo (2005).

De acordo com os registros em portfólio, a dificuldade concentrou-se na produção do “o que é, o que é”, sendo que apenas um grupo conseguiu realizar a atividade sem ajuda da professora; os outros grupos precisaram de orientação. O problema foi que ao elaborarem a pergunta, davam a resposta. Nesse ponto, o professor assume o papel importante, defendido por Moran (2000), de ajudar o aluno a utilizar a informação de acordo com o objetivo proposto.

Na etapa 2 foi realizada a socialização da etapa 1, a leitura do texto “Meios de transporte” (figura 2) e a Cruzadinha com banco de palavras (figura 3). A socialização do “O que é, o que é?” foi uma oportunidade para desenvolver a oralidade e também aprimorar a leitura, realizada após os colegas solucionarem a adivinha, contemplando nas etapas 1 e 2 os quatro eixos da área de Linguagens,

de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017): o Eixo da Leitura, como os textos; o Eixo da Produção de Textos, na elaboração do “O que é, o que é?”; o Eixo da Oralidade, na exposição; e o Eixo da Análise Linguística, ao completar a cruzadinha e observar as letras a serem utilizadas, bem como as quantidades.

**Figura 1.** Texto informativo.

## **MEIOS DE TRANSPORTE**

Confira aqui as características das diferentes modalidades dos meios de transporte!

Os meios de transporte são responsáveis pelo deslocamento de pessoas, animais, matérias-primas e mercadorias, sendo de fundamental importância para a infraestrutura e a economia de um determinado local.

Existem quatro modalidades de transporte: terrestre, aquaviário, aéreo e dutoviário.

### **Transportes terrestres**

O transporte terrestre é realizado em ônibus, carros, motocicletas e caminhões que se deslocam em ruas, estradas e rodovias. Outro tipo de transporte terrestre é o ferroviário, realizado em trens que se movimentam sobre trilhos.

### **Transporte aquaviário**

O transporte aquaviário é caracterizado pelo deslocamento em lagos, rios, mares e oceanos. As pessoas e/ou mercadorias são transportadas em canoas, barcos, navios, etc. Essa é uma alternativa muito utilizada para o transporte de cargas entre países de diferentes continentes (transporte marítimo).

### **Transporte aéreo**

O transporte aéreo é considerado o meio de transporte mais rápido e sofisticado do mundo. Ele é extremamente importante para quem deseja realizar viagens em curto tempo, pois o avião atinge velocidades elevadíssimas se comparado aos outros meios de transporte. Além dos aviões, o transporte aéreo também pode ser feito em helicópteros ou balões.

Por Wagner de Cerqueira e Francisco Graduado em Geografia – adaptado.

Disponível em: <<https://escolakids.uol.com.br/geografia/meios-de-transporte.htm>> Acesso em 15 fev 2017.

Fonte: <https://escolakids.uol.com.br/geografia/meios-de-transporte.htm>

**Figura 2.** Cruzadinha - Meios de transporte

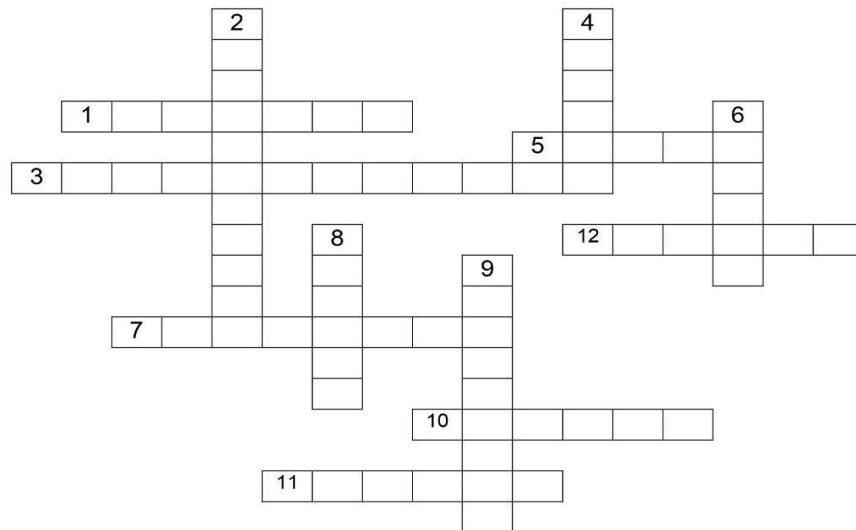
**CRUZADINHA – MEIOS DE TRANSPORTE**

COMPLETE A CRUZADINHA SOBRE OS MEIOS DE TRANSPORTES OBSERVANDO A QUANTIDADE DE LETRAS DAS PALAVRAS E VEJA COMO SÃO CLASSIFICADOS DE ACORDO COM A MODALIDADE:

TERRESTRES: BICICLETA, CAMINHÃO, CARRO, CARROÇA, METRÔ, MOTO, ÔNIBUS, TREM

AÉREOS: AVIÃO, HELICÓPTERO

AQUÁTICOS OU AQUAVIÁRIO: NAVIO, BARCO



ESCREVA AS PALAVRAS COM:

4 LETRAS:
5 LETRAS:
6 LETRAS:
7 LETRAS:
8 LETRAS:
9 LETRAS:
11 LETRAS:

Fonte: elaboração própria

A etapa 3 consistiu em elaborar uma lista de palavras dos meios de transporte, desenhar e classificá-los de acordo com a modalidade: terrestres, aquáticos e aéreos.

Ao realizar a lista coletivamente, foi priorizado a observação das palavras e a respectiva correspondência fonema-grafema. De acordo com os registros em portfólio, foram escolhidos 3 meios de transporte para cada modalidade para desenhar: o carro, o caminhão e a motocicleta para a modalidade de transportes terrestres; o avião, o helicóptero e o balão para a modalidade de transportes aéreos e o barco, o navio e a balsa para a modalidade de transportes aquáticos, atendendo à finalidade da área de Linguagens (BRASIL, 2017, p. 61), que “é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens”.

A etapa 4, foi dedicada à apresentação e leitura do livro “Ciência”, de Goldsmith, 2016. p. 24, 25, 50-53), experimento simples de verificação sobre eletricidade e produção de “Você sabia...”.

A etapa consistiu em dar continuidade à situação de aprendizagem e se deu numa roda de conversa sobre locomoção com a pergunta: como os meios de transportes se locomovem? Falaram do motor do carro, da roda, da bateria e falaram também do combustível. Aprofundando a conversa, chegamos à conclusão que o combustível produz força para mover o carro, a moto ou outro meio de transporte e que essa força chamamos de energia. Observaram que, próximo da nossa escola, os trens se movimentam utilizando a energia elétrica<sup>14</sup>; os carros podem utilizar etanol ou gasolina (explicamos que há carros movidos a eletricidade também) e concluíram que há mais de uma fonte de energia que movimenta os meios de transporte. Assim, a conversa foi direcionada até chegarem ao consenso de que precisam de energia. A questão agora era um pouco diferente: o que é energia? Com essa questão para investigarem, realizamos a apresentação do livro

---

<sup>14</sup> Houve o questionamento sobre outros tipos de energia utilizada para movimentação dos trens.

e a leitura de um experimento com o título “Eletricidade em ação”, com as seguintes orientações:

Se você esfregar um balão em uma malha de lã e depois encostá-lo a uma parede, ele ficará grudado. Também vai atrair pedacinhos de papel. Por quê? Porque esfregar o balão faz com que partículas chamadas “elétrons” se concentrem nele, “carregando-o” com eletricidade estática “negativa”. Quando o balão se aproxima de outros objetos, os elétrons nele concentrados empurram os elétrons do objeto e fazem com que este ganhe uma carga “positiva”. Cargas positivas e negativas se atraem, por isso o balão e o objeto grudam um no outro. (GOLDISMITH, 2016. p. 24)

A leitura do experimento foi realizada pausadamente com os alunos realizando questionamentos e levantando hipóteses.

No portfólio encontramos o seguinte registro: “No decorrer da leitura que explicava sobre magnetismo e eletricidade encontramos o relato de um pequeno experimento de verificação. Realizamos a parte da leitura que explicava o experimento e perguntamos se achavam que daria certo. “Realmente os papéis grudarão no balão?” Todos concordaram que sim. Questionamos também se achavam que, se esfregássemos uma caneta numa malha, no cabelo ou numa lã também atrairia pedacinhos de papel? “Acham que isso é possível?” Deixamos os papéis em pedacinhos e fizemos uma prévia das opiniões. Achavam que realmente “grudaria” mas ao questionar os porquês não sabiam explicar e um deles disse que achava que sim porque estava no livro.

Colocamos os papeizinhos na mesa e passamos a caneta sobre eles e nada aconteceu. Chamamos um aluno e ele começou a esfregar a caneta em seu cabelo. Enquanto isso fomos questionando se realmente era possível que um pedacinho de papel grudaria na caneta simplesmente porque estava sendo esfregada no cabelo. O aluno, após um tempo friccionando a caneta, colocou-a sobre os papéis e um deles ficou grudado. Enquanto isso vários alunos já estavam fazendo seu próprio experimento e verificação. Um esfregou na mão e disse que “quando esquenta, gruda”. Muito empolgados, questionavam sobre porque isso acontecia. Continuamos com a leitura e lemos a explicação. Aproveitando a fala do aluno que

disse que “grudava quando esquentava” conversamos sobre a eletricidade produzir luz e calor”.

Continuamos a leitura compartilhada dos textos selecionados: magnetismo e eletricidade (p. 24-25), Eletromagnetismo (p. 50-51) e Energia (p. 52-53) e, à medida em que fazíamos a leitura, os alunos podiam ditar a curiosidade e montamos o “Você sabia?”

No decorrer dessa etapa, as discussões tomaram rumos interessantes, pois foi conversado sobre poluição e os problemas ambientais causados pelo excesso de carros e queima de combustível.

Notadamente essa etapa contemplou a área das Linguagens, das Ciências Humanas e das Ciências da Natureza, abordando a leitura, a escrita, incluindo temas sobre os meios de transporte, energia e, ainda, questões ambientais, promovendo a educação científica, pois esta, como afirma Sasseron (2015), favoreceu “o entendimento das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, permitindo uma visão mais completa e atualizada da ciência”.

Essa situação de aprendizagem desencadeou em outra, pois encontramos a seguinte anotação no portfólio: *“No decorrer dessa situação de aprendizagem, houve vários comentários envolvendo a utilização de ímãs e, considerando o interesse dos alunos, resolvemos realizar um pequeno estudo sobre o tema”* e segundo Cortella (2005), o professor deve se colocar como sujeito que orienta os alunos na sistematização do conhecimento.

Era o momento!

Por entender que o ensino ajustado aos interesses dos alunos e a partir de conceitos preestabelecidos resultam numa aprendizagem significativa, pois se destinam a sustentar os novos conhecimentos, como pontua Moreira (2006), desenvolvemos a situação de aprendizagem sobre ímãs.

#### 2.3.4. Situação de aprendizagem – Ímãs

Concordando com a importância de um trabalho pautado pela interdisciplinaridade e pela consideração aos interesses dos alunos, decidimos

compartilhar os resultados dessa situação de aprendizagem que envolveu momentos expressivos de alfabetização científica, investigação e aprendizado resultantes da literatura utilizada em outra situação de aprendizagem e da curiosidade dos alunos.

**Quadro 7. Ímãs**

Tema	Matéria e Energia – Ímãs
Tempo estimado	4 aulas em 4 semanas
Público-alvo	3º ano do Ensino Fundamental I – séries iniciais
Objetivos	Desenvolver a linguagem oral e escrita, a argumentação, formulação de hipóteses; Contribuir com a formação das competências leitoras e escritoras;
Instrumentos utilizados	-Ímãs -Vídeos do canal Manual do mundo ✓ Como é feito um ímã? <sup>15</sup> ✓ Trem magnético caseiro <sup>16</sup> -Textos sobre ímãs: Curiosidade – ímãs <sup>17</sup>
Etapas	Etapa 1: roda de conversa sobre ímãs e registro Etapa 2: Exploração do material – ímã Etapa 3: Questionamento: você sabe como é feito o ímã? Registro das respostas. Vídeo: Como é feito um ímã?; Etapa 4: Leitura dos textos “Curiosidade ímãs” no site; Vídeo: Trem magnético caseiro. Relatório das atividades realizadas.

Fonte: elaboração própria

Iniciamos a primeira etapa dessa situação de aprendizagem com uma roda de conversa, na qual a primeira pergunta foi sobre o que já haviam estudado em ciências e, à medida que falavam, registrávamos as respostas na lousa. As lembranças dos alunos foram: plantas; matéria – sólido, líquido e gasoso; animais;

<sup>15</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=jCL2dLh5MME>. Acesso em 10 mai 2018

<sup>16</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=eTjrWF8sOHw>. Acesso em 10 mai 2018

<sup>17</sup> <https://www.imaeneodimio.com.br/curiosidades-sobre-imas/>. Acesso em 10 mai 2018

alimentação; corpo humano; sistema solar; universo; temperatura; tempo e água. Explicamos que, como questionaram nas aulas anteriores sobre ímãs, agora iríamos investigar alguns aspectos sobre esse material. Perguntamos se já haviam estudado sobre o assunto e, apesar de responderem negativamente, quando questionados sobre o que sabiam sobre ímãs, responderam que servia para “grudar” coisas e enfeitar a geladeira, que “colavam” um no outro e, um dos alunos, sabia até de seu uso em alto falantes. Após a roda de conversa e organizados em duplas, pedimos que registrassem no caderno o que sabiam sobre ímãs. Apesar de falarem bastante, a maioria dos registros limitaram-se a poucas linhas.

Esses momentos de oralidade e escrita com assuntos de ciências, nesse caso, são importantes para podermos trabalhar as correspondências fonema-grafema e, como retrata Aguilar (2019), atende a uma proposta de trabalho interdisciplinar defendido como importante do ponto de vista da neurociência.

A segunda etapa foi muito mais dinâmica e investigativa, como propõe as metodologias ativas de Moran (2015), sendo que os alunos assumiram o papel de protagonista. Explicamos que algumas coisas ou materiais são atraídos pelos ímãs e outros não. Mostramos alguns exemplares de ímãs e, na lousa fizemos duas listas, na primeira com as palavras que representavam o que achavam que seria atraído pelos ímãs e na segunda o que não seria atraído. Levantadas as hipóteses, os alunos fizeram a verificação das mesmas. Em grupos de quatro alunos e com as listas em mãos, partiram para a investigação, sendo que um dos alunos registrava se o objeto da lista era atraído ou não, constatando as hipóteses levantadas. Deveriam investigar, também, outros objetos que eram atraídos, mas que não constavam na lista elaborada. Os testes foram feitos em sala de aula e no pátio. Assim, com os ímãs em mãos, conferiram se as hipóteses se confirmaram ou não e registraram as descobertas no decorrer da investigação. Ao retornarmos para a sala de aula para os alunos socializarem os resultados, era indiscutível a empolgação e o encantamento deles. Nos organizamos em círculo e queriam relatar o que descobriram. Alguns dos comentários foram: “gruda no ferro da mesa”; “consegui mexer com eles colocando um embaixo da mesa e o outro em cima”; “nem todos os objetos são atraídos”; “há uma barreira que impede que as cores iguais se juntem”, “o menor é mais forte” etc. Algumas coisas surpreenderam, pois

a maçaneta da porta não era atraída e a fechadura exercia forte atração. Realizaram o registro em duplas. Aqueles que tinham mais dificuldades tiveram ajuda de um colega.

A terceira etapa iniciamos com dois questionamentos: sobre como era feito um ímã e sobre a força de atração dos ímãs. De acordo com os registros no portfólio, para o primeiro questionamento não houve resposta. Diante da reação dos alunos, perguntamos se eles achavam que os ímãs eram fabricados ou encontrados na natureza. Para estas hipóteses, as opiniões se dividiram. Quanto à força de atração dos ímãs, da mesma forma, as respostas ficaram divididas. Todas as respostas foram registradas na lousa e, apesar de terem manejado os ímãs na aula anterior, não perceberam a diferença. Havia um de neodímio e até comentaram que “o pequeno era mais forte”, no entanto, nessa aula não se lembraram desse detalhe e que haviam examinado ímãs mais fortes e menos fortes na aula anterior.

Assistimos o vídeo “Como é feito um ímã?”, no qual encontramos as respostas para os dois questionamentos e, em seguida, conversamos sobre como os ímãs são feitos e também o fato de serem encontrados na natureza. Retornamos ao vídeo para rever alguns pontos, como o processo para obtenção do ímã e o “choque” para se obter um deles, e comparamos com as observações anotadas. Vimos também e conversamos sobre a importância dos materiais para se obter um ímã e a influência em sua potência.

Retomamos as nossas questões iniciais e agora já sabiam responder como se faz um ímã e que os ímãs de neodímio são mais potentes. Fizemos a leitura de curiosidades sobre os ímãs. Depois de sistematizar o assunto oralmente, pedimos que registrassem tudo que lembrassem com o objetivo de contar para alguém de casa o que aprenderam sobre o assunto. Incentivamos os alunos a investigarem novos vídeos sobre o assunto. O registro da aula foi realizado por meio de desenhos e a orientação foi que comentassem com alguém de casa sobre as descobertas da aula do dia e investigar novos vídeos sobre ímãs.

Para essa etapa, utilizamos as tecnologias digitais para trazer as informações para a sala de aula e, como afirma Moran (2000), o papel do professor foi de ajudar o aluno a interpretar as informações, ultrapassando obstáculos e auxiliando o aluno no processo educativo.

Para a quarta etapa dessa situação de aprendizagem, constava no planejamento, segundo os registros encontrados no portfólio, a leitura de texto na internet contendo curiosidades sobre os ímãs, assistir o vídeo sobre o trem magnético caseiro e concluir com um relatório sobre todas as atividades realizadas no decorrer da situação de aprendizagem.

Apesar dessa pauta, um momento anterior à leitura foi destinado aos relatos dos alunos, contando como foi contar para os familiares o que haviam aprendido sobre ímãs. A maioria dos alunos afirmaram que mostraram os desenhos e contaram para a mãe o que sabiam sobre ímãs. Basicamente, disseram apenas que elas gostaram dos desenhos e de ouvir sobre esse assunto. Ao questionarmos quem havia investigado o assunto, surpreendentemente, dois alunos ainda não alfabetizados, se mostravam entusiasmados e querendo contar aos colegas o que haviam “investigado”, embora a pesquisa tenha sido recomendada apenas oralmente. Um deles levantou a mão dizendo entusiasmado: “Eu investiguei professora, eu investiguei!”. Não trouxeram nada registrado, mas realmente se dedicaram a fazer a investigação juntamente com alguém de casa e ambos relataram oralmente a história ou lenda sobre como foi descoberto o ímã: “um pastor, enquanto cuidava das ovelhas, teve os pregos de sua sandália presos e o nome dele era Magnes”.

Após ouvirmos os relatos dos dois colegas, exploramos o site “Ímã & Neodímio” e realizamos a leitura de alguns textos, dentre eles, a lenda sobre como descobriram os ímãs, os usos dos ímãs e algumas outras curiosidades sobre os mesmos.

Assistimos o vídeo sobre ímãs “Trem magnético caseiro”, um dos experimentos realizados pelo canal “Manual do Mundo”, e acharam superinteressante as explicações sobre os trens de alta velocidade e seu funcionamento. O desejo deles era fazermos um trem magnético caseiro na escola para mostrar para outras classes.

Diante da curiosidade sobre o funcionamento dos trens de alta velocidade, procuramos e encontramos o vídeo Maravilhas da Engenharia #3 - Trem-bala<sup>18</sup> que

---

<sup>18</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=imLfUR-2KAQ&t=41s>. Acesso em 16 mai 2018

informava sobre a evolução dos trens enquanto meios de transporte e o funcionamento dos trens da alta velocidade. A curiosidade continuou e vimos um outro vídeo sobre trens, agora sobre o Maglev – o trem de levitação<sup>19</sup>. Ficaram encantados com tantas informações e demonstraram bastante interesse no decorrer das aulas.

O relatório sobre o que aprenderam no decorrer da situação de aprendizagem, foi realizado, primeiramente, em duplas, no entanto, muitas informações não foram registradas o que nos fez pensar em meios mais eficientes para a sistematização do estudo realizado. Optamos pela produção coletiva do relatório, no qual a professora organizava as informações ditadas pelos alunos, bem como resgatava outras que ficaram esquecidas pelos mesmos para o momento e realizava o registro na lousa.

Assim, para fecharmos a sequência, fizemos o relatório coletivamente sobre o que tínhamos estudado sobre os ímãs, visto que foi uma situação intensa com muitas informações e havia a necessidade de organizá-las referendando a importância do papel mediador do professor, dentro das concepções de Moran (2000).

#### 2.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Analisando estas situações de aprendizagens aplicadas nas aulas de Leitura e Escrita, foi possível identificar que as atividades foram relevantes para o processo educativo dos alunos, mas há também a necessidade de ajustes, de adequação dos pontos em que a proposta desenvolvida contribuiu para o processo de alfabetização, mas podem ser potencializadas, de fomentar mais situações que despertem o interesse pelo conhecimento científico e, ainda, especialmente, de oportunizar situações que favoreçam a formação integral do aluno.

As análises apontaram que as maiores dificuldades enfrentadas no decorrer do processo foram quanto às tarefas, que muitas vezes não chegaram e,

---

<sup>19</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=wXk9jICWzil&t=37s>. Acesso 16 mai 2018.

consideramos muito importante a realização destas, à participação da família no processo educacional e à dificuldade de abstração no decorrer das atividades.

Assim, no decorrer do trabalho, foi possível identificar a importância da literatura (FRYE, 2017; LIPMAN, 1990; MACHADO, 2009), de uma proposta interdisciplinar (POMBO, 2005; POZO E CRESPO, 2009), do professor promover um ensino que conduza a novas aprendizagens e que estas sejam possíveis de se conectarem aos já existentes (MOREIRA, 2006), do alinhamento dos conteúdos com os interesses dos alunos (CORTELLA, 2005), da necessidade de momentos de reflexão sobre a própria prática (CALDEIRA E ARAUJO, 2009; HARTMAN, 2015), do uso de tecnologias digitais (MORAN, 2000) e de ambientes educacionais diferenciados (MORAN, 2015), de propostas que aproximem a interação e aproximação entre professor e aluno (MORAN, 2000).

Consideramos, diante do estudado, que é indispensável um olhar atento e profundo às necessidades gerais que envolvem o processo educacional, pois todos os detalhes fazem parte de um todo que se juntam para uma formação plena e eficiente do aluno.

### 3. PRODUTO

O produto desse estudo foi um catálogo com situações de aprendizagens, nas quais constam atividades e indicações de sites para leitura de histórias de literatura contendo informações específicas para a orientação pedagógica e também para os alunos, levando-os à obtenção de informações científicas. Assim, por meio de leituras, de atividades tanto de alfabetização quanto de ciências e/ou outros componentes curriculares, o produto revela-se um material didático pedagógico para introduzir conteúdos de ciências e outros componentes curriculares, valorizando a formação integral do aluno.

#### 3.1. TÍTULO DO PRODUTO

“Literatura: laboratório de sonhos e aprendizagens”.

#### 3.2. PÚBLICO-ALVO

O produto foi desenvolvido para alunos e professores do ensino fundamental e público em geral que tenham interesse em atividades de leitura e de outros componentes curriculares, utilizando metodologias ativas, que contribuam para a alfabetização.

#### 3.3. OBJETIVOS DO PRODUTO

O Objetivo geral é produzir um catálogo com atividades envolvendo textos da literatura e, partindo destes, inserir conteúdos de ciências e/ou outros componentes curriculares, promovendo a educação científica, a alfabetização e a formação integral do aluno.

Consta ainda como objetivos específicos, incentivar a leitura, introduzir conteúdos de outros componentes curriculares de forma interdisciplinar, utilizando em especial a literatura; estimular a curiosidade e a investigação; promover a apropriação das habilidades referentes a leitura e escrita e o contato de forma prazerosa aos conteúdos de outras áreas de conhecimento.

### 3.4. PROPOSTA DE ALTERAÇÃO DO CONTEXTO

Ao utilizar o material elaborado, propõe-se oportunizar o desenvolvimento de um trabalho significativo com os alunos dos terceiros anos, voltado para a aquisição das habilidades escritora e leitora e, simultaneamente proporcionando o contato com conteúdos acadêmicos das diversas áreas do conhecimento, utilizando a literatura como instrumento de elevação cultural e obtenção de conhecimentos, enfim, a formação integral dos alunos.

É esperado que estes, ao concluírem os primeiros anos escolares, contarão com melhores níveis de alfabetização, com conhecimentos ampliados e com possibilidades de atuar sobre sua vida cotidiana de forma crítica, utilizando os conhecimentos adquiridos para solucionar problemas junto à comunidade, reconhecendo-se como um cidadão inserido na sociedade.

### 3.5. DESENHO DO PRODUTO

Diante das leituras, dos resultados das análises das atividades e interações em sala de aula, foi idealizado um produto que envolve a literatura como estratégia para trabalhar as diversas áreas do conhecimento e a apoiar o processo de alfabetização dos alunos.

O produto incide num catálogo, intitulado “Literatura: laboratório de sonhos e aprendizagens”, disponível num arquivo em PDF que pode ser baixado, impresso e utilizado por alunos, auxiliados por responsáveis e, principalmente, por professores

como um material a mais em sala de aula, respeitando sempre as diferenças e as possibilidades de seus alunos.

O catálogo segue com uma proposta para leitura deleite – idealizada como parte da rotina das aulas – na qual consta alguns textos e uma produção escrita como atividade e as demais seguem uma proposta interdisciplinar, utilizando a literatura, a tecnologia e outros recursos para inserir conteúdos das diversas áreas do conhecimento, estabelecendo uma prática pedagógica que priorize a educação científica.

Para o trabalho com leitura deleite, a proposta segue os parâmetros da atividade realizada com o tema “Chapeuzinho Vermelho”, podendo ser utilizados os mais variados títulos de textos sendo importante várias versões; ou ainda, muitos exemplares de um mesmo gênero, quando se trata de fixar as características do gênero.

Propõe-se promover momentos prazerosos e de ludicidade explorando as particularidades do texto e contextualizando com a realidade do aluno, principalmente na oralidade. Questionar: Quais os personagens? Quais as características desse personagem? Com qual deles você se identifica? Quais ações praticadas? Quais as profissões? O cenário é urbano ou rural? Para tais perguntas é importante utilizar os termos adequados da gramática, como substantivos, adjetivos e verbos. A observação de mapas, por exemplo, consiste num momento oportuno para se trabalhar geografia e contextualizar a história quando aparece lugares no texto.

Para o trabalho interdisciplinar, as situações de aprendizagens são parecidas com as analisadas, porém foram consideradas as necessidades de adequações, visto que ficou evidente no decorrer que, ao trabalhar com imagens ou fazendo experimentos, os resultados são muito melhores.

Outro ponto considerado foi relativo às tarefas, pois a maioria não pôde contar com a ajuda de adultos, em especial os que mais precisam e pensando na importância da interação entre eles e os responsáveis, a proposta é realizar atividades que possibilitem a interação entre eles.

Nestas situações de aprendizagens, buscou-se estimular os alunos a observar e definir problemas, questionar, levantar hipóteses, analisar, verificar e socializar os resultados.

Assim, o produto contou com situações de aprendizagens elaboradas visando atingir os objetivos propostos de incentivar a leitura, introduzir conteúdos de outros componentes curriculares de forma interdisciplinar, utilizando em especial a literatura; estimular a curiosidade e a investigação; promover a apropriação das habilidades referentes a leitura e escrita e o contato de forma prazerosa aos conteúdos de outras áreas de conhecimento.

Por fim, vale ressaltar que o produto educacional, que consiste no planejamento de algumas situações de aprendizagens, tem a finalidade de compartilhar ideais, respeitando a realidade de cada professor e seus alunos e não de ser um modelo rígido a ser seguido.

Assim temos como resultado desta pesquisa o arquivo em PDF, como um Produto Educacional, intitulado "Literatura: laboratório de sonhos e aprendizagens", do Programa de Pós-Graduação e Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, pertencente à Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru, que visa contribuir com a prática docente, oferecendo materiais para consulta e utilização em sala de aula. Vale ressaltar que não há a intenção de estabelecer ações pedagógicas prontas e acabadas, antes, propor situações de reflexão sobre a própria prática e conceitos pré-estabelecidos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao repensar o processo decorrente desse trabalho e sem querer parafrasear Sócrates, o sentimento de uma única certeza, qual seja, a de que não se sabe muita coisa ou se sabe quase nada diante da complexidade humana.

Para este trabalho foram analisadas situações de aprendizagens arquivadas em portfólio pessoal da pesquisadora que utilizavam a literatura, o ensino de ciências e outros componentes curriculares nas séries iniciais para promover o trabalho com os saberes científicos, com a alfabetização e com as competências relacionadas à leitura e escrita, inserindo, aprofundando ou consolidando saberes das diferentes áreas do conhecimento, valorizando a interdisciplinaridade (POMBO, 2005; POZO E CRESPO, 2009).

Diante dos estudos realizados, observa-se que a literatura pode e deve ser mais trabalhada em sala de aula, pois não ocupa o espaço desejado e necessário, embora não haja discordância de sua importância e relevância para a formação integral dos alunos. É diante disso que se propõe um espaço privilegiado para leituras, em especial da literatura, incluindo os clássicos, com objetivo de leitura deleite, de forma agradável e prazerosa, porém explorando-a tanto quanto possível em sala de aula (FRYE, 2017; LIPMAN, 1990; MACHADO, 2009).

Nesse sentido, as aulas de leitura e escrita destacam-se pela sua importância especial para que a criança tenha contato com leituras diversas, discussão de assuntos pertinentes à leitura realizada e a inserção de conteúdos de diversas áreas do conhecimento contextualizados na realidade. Estudar aspectos próprios da língua, tanto ortográficos quanto gramaticais e, ainda, oportunizar momentos para observação de mapas, favorecendo a formação pessoal, abordando temas que envolve valores éticos. Para tanto é imprescindível que o professor seja um apreciador incondicional de literatura ao trabalhar a mesma com os alunos, pois à medida que se tem paixão pelos livros, aumenta-se muito as possibilidades de despertar o mesmo encantamento nos alunos.

Diante da situação de fechamento desse trabalho, há que se repensar que um novo cenário surge mundialmente, a pandemia do corona vírus. Considerando

a realidade escolar, surgiram muitas mudanças inesperadas e rápidas: aulas presenciais suspensas e, conseqüentemente os pais ou responsáveis participando do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, as novas tecnologias sendo implementadas e utilizadas no cenário escolar, e o professor oportunizando situações de aprendizagens que possam conciliar a formação integral por meio de um ensino ativo, valorizando a leitura, a investigação, propondo situações nas quais o desejo de aprender é instigado, de forma que busquem as informações necessárias e a própria formação e, agora, o processo educativo desses mesmos alunos contam com o apoio e participação dos pais ou responsáveis, fator esse considerado importante por muitos educadores e para a neurociência (AGUILAR, 2019).

A escola sempre teve dificuldades para trazer as famílias para dentro da escola e com a pandemia, algo desejado aconteceu, houve a necessidade de aproximação entre a escola, as famílias e os alunos e, esperamos a promoção do fortalecimento dessas relações.

Considera-se assim que este trabalho tenha relevância para engajar professores, pais e alunos por meio da leitura em uma proposta prazerosa onde a imaginação possa ter asas. Surge também neste cenário o interesse e a necessidade de aprofundar estes estudos.

## REFERÊNCIAS

- AGUILAR, R. **Jogos e Brincadeiras** para desenvolver os conteúdos programáticos por meio de uma abordagem psicopedagógica. 3 ed. – São Paulo: EDICON, 2019
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 2 ed. ver. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. -- (Coleção primeiros passos; 20)
- BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)** : documento básico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 02 jun.2018
- \_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) Acesso em: 20 fev 2019.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 mar 2019
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília : MEC, SEALF, 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portal do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 jun.2018

CALDEIRA, A.M de A.; ARAUJO. E.S.N.N. de. **Introdução à Didática**. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 9. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. (Coleção prospectiva; 5)

DEMO, P. **Educação e Alfabetização Científica**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

ESTEVE, J. M. **A terceira Revolução Educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004. P. 183 – 195

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

FRYE, N. **A imaginação educada**. Tradução de Adriel Teixeira, Bruno Gerardine e Cristiano Gomes – Campinas, SP: Vide Editorial, 2017.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HARTMAN, HOPE J. **Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento**. Ed. AMGH. 2015.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer) – São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação; v.39)

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MICHAELIS, **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cultura/>. Acesso em 20 jun 2019.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**.2000. Revista Informática na Educação: Teoria & Prática. Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000) UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474/3862>>. Acesso em: 24 jul. 2018

\_\_\_\_\_. **Mudando a educação com metodologias ativas**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II]. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres

Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em <  
[https://drive.google.com/file/d/1q-6ITnO2SrBLqX6Q2jhHHvR\\_FbuQRuP2/view](https://drive.google.com/file/d/1q-6ITnO2SrBLqX6Q2jhHHvR_FbuQRuP2/view)>.  
 Acesso em 15 ago. 2019

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOURA, M. A. **Educação científica e cidadania: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis**/ Maria Aparecida Moura (Org.). - Belo Horizonte: UFMG / PROEX, 2012.

NÓVOA, A. **Profissão: Professor**. Reflexões Históricas e Sociológicas. Análise Psicológica (1989), 1-2-3 (Vil): 435-456. Disponível em  
[http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5229/1/AP-1989\\_123\\_435.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5229/1/AP-1989_123_435.pdf). Acesso em 25 jun. 2019

PÁTARO, R. F. **As revoluções educacionais na história da educação e a democratização da escola básica no Brasil**: implicações para os objetivos da escola na contemporaneidade. Rev. Hist. UEG - Porangatu, v.7, n.2, p. 197-222, jul./dez. 2018.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes**. Liinc em Revista, vol. 1, n. 1, março 2005, p. 3-15.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador, 1º ano. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, JORGE, S. de G. et al; concepção e elaboração, ARATANGY, C.R. et al. 4ª ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 3º ano (2ª série). 4ª ed. São Paulo: FDE, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**: livro de textos do aluno/ Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; seleção de textos, Claudia Rosemberg Aratangy. 7 ed. São Paulo: FDE, 2013

SASSERON, L. H. **Alfabetização Científica, Ensino por Investigação e Argumentação**: relações entre ciências da natureza e escola. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.17 n.especial, p. 49-67, novembro/2015

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983

SCHROEDER, C. **A importância da física nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.** Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 29, n. 1, p. 89-94, (2007)