

Coleção Palavra de Educador(a)

PROGRAMA SERGIPE NA IDADE CERTA:

*UMA TRAJETÓRIA
DE PROTAGONISMO*



Roseane Santana Santos
(Org.)

PROGRAMA SERGIPE NA IDADE CERTA:

*UMA TRAJETÓRIA
DE PROTAGONISMO*

Roseane Santana Santos (Org.)

Aracaju, 2021

GOVERNADOR DO ESTADO DE SERGIPE

Belivaldo Chagas Silva

Coordenador do Programa Editorial da SEDUC

Sidiney Menezes Gerônimo

VICE-GOVERNADORA DO ESTADO DE SERGIPE

Eliane Aquino Custódio

Assessor Administrativo do Programa Editorial da SEDUC: Jonas José de Matos Neto**SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA**

Josué Modesto dos Passos Subrinho

Membros do Conselho Editorial:

Josué Modesto dos Passos Subrinho (Presidente), Sidiney Menezes Gerônimo (Coordenador), Simone Paixão Rodrigues, Rosemeire Marcedo Costa, Eliana Midori Sussuchi, Débora Evangelista Reis Oliveira, Roberto Jerônimo dos Santos Silva, Aglaé D'Ávila Fontes.

SUPERINTENDENTE EXECUTIVO DE EDUCAÇÃO

José Ricardo de Santana

SUPERINTENDENTE ESPECIAL DE ESPORTE

Mariana Dantas Mendonça Gois

Programa Sergipe na Idade Certa: Uma trajetória de sucesso

Capa: Vitória Bezerra / Ilustração do menino: © Freepik (adaptado)

Diagramação: Vitória Bezerra

Editora SEDUC – 2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Santos; Roseane Santana (Org)

S237p Programa Sergipe na Idade Certa: uma trajetória de protagonismo / Roseane Santana Santos. – Aracaju : Editora SEDUC, 2021.

126 f. : il. color – (Coleção Palavra de Educador (a))

ISBN 978-65-996787-5-2

1. Programa Sergipe na Idade Certa. 2. Ensino Fundamental. 3. Distorção Idade-Série. I. Santos, Roseane Santana. II. Título.

CDU: 341.945:37.014.53(813.7)

Ficha elaborada pela bibliotecária Ma. Isis Carolina Garcia Bispo – CRB-2037

PROGRAMA SERGIPE NA IDADE CERTA:

*UMA TRAJETÓRIA
DE PROTAGONISMO*

Roseane Santana Santos (Org.)



Editora
SEDUC

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE
E DA CULTURA



SERGIPE
GOVERNO DO ESTADO

O Programa Editorial da SEDUC

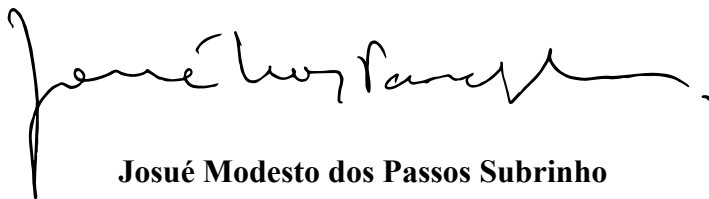
O Programa Editorial da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura - SEDUC/SE apresenta à sociedade os livros produzidos por estudantes, professores(as), profissionais de gestão e pesquisadores(as) em geral, envolvidos(as) com as redes públicas estadual e municipais da educação sergipana. O lançamento dessas obras sinaliza para a concretização de metas estabelecidas no **Plano de Governo Pra Sergipe Avançar (2019-2022)**, cuja execução contou com a participação do Conselho Editorial da SEDUC, de representantes das comunidades escolares e das academias de letras locais. O resultado dessa construção coletiva está materializado nas **Coleções de livros** do Programa Editorial da SEDUC.

A magia de escrever e desenhar é a coleção que cultiva o jardim das primeiras letras, cuidando carinhosamente do processo de alfabetização. A coleção **Estudante escritor(a)** cuida de cada palavra como flor do processo de letramento, que evolui junto com nossos(as) estudantes dos ensinos fundamental e médio.

Já a coleção **Palavra de Educador(a)** transforma dissertações e teses em livros científicos, bem como publica as aventuras docentes pelo universo literário. A coleção **Saberes em gestão educacional**, por sua vez, abriga a produção dos(as) profissionais de gestão que atuam nas estruturas administrativas da SEDUC e das Secretarias Municipais de Educação.

Histórias de Sergipe é o nome da coleção responsável pela preservação da memória sergipana, ao passo que a coleção **Paradidáticos sergipanos** gesta material de apoio didático para todos os componentes curriculares da educação básica. Por fim, a coleção **Autores(as) da inclusão** abraça as criações de estudantes com deficiência no âmbito da educação pública do nosso Estado.

Espera-se que, a cada ano letivo, um novo empreendimento editorial seja divulgado, a fim de que as comunidades escolares possam desenvolver uma cultura escolar do hábito da leitura e da produção da escrita.

A handwritten signature in black ink, reading 'Josué Modesto dos Passos Subrinho'. The signature is fluid and cursive, with a long horizontal stroke at the end.

Josué Modesto dos Passos Subrinho

Secretário de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura

SUMÁRIO

A HISTÓRIA DO PROGRAMA SERGIPE NA IDADE CERTA..... 10

Proposta metodológica do Programa Sergipe na Idade Certa	15
Procedimentos para a formação das turmas de correção de fluxo	15
Orientações pedagógicas.....	17
Orientações para uso dos instrumentais	19
Ficha de avaliação diagnóstica do estudante.....	19
Relatório de informações de distorção idade-série por estudante.....	20
Questionário de escuta dos estudantes.....	20
Avaliação diagnóstica.....	21
Ata do conselho de classe.....	22

CONCEPÇÕES TEÓRICO-FILOSÓFICAS DO PROSIC..... 24

Sujeito e suas relações com o saber e aprender	27
O impacto do social no sistema educacional	31
Trabalho integrado x interdisciplinaridade	36

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS NO CAMPO DO TRABALHO INTEGRADO..... 40

Caminhos para a construção de Currículos Específicos	42
Possibilidades no campo pedagógico a partir do perfil dos assistidos.....	43
A leitura do Mundo como ponto de partida para a identificação dos temas integradores	47

Registro e compartilhamento das leituras de mundo.....	52
Problematização das falas significativas.....	54
Definição do tema integrador.....	54
Objetivos e situação desejada.....	55
Embasando o planejamento e atividades pedagógicas interdisci- plinares.....	56
Culminância e partilha de saberes.....	57
Algumas considerações.....	57
OFICINA DE LETRAMENTO	59
Alfabetização e letramento: duas condições necessárias para o desenvolvimento da proficiência.....	66
Diretrizes para o trabalho com gêneros textuais nas oficinas de letramento do ProSIC.....	72
Concepções de Leitura e Escrita no ProSIC	75
Níveis de compreensão de leitura e escrita.....	81
OFICINA DE NUMERAMENTO.....	86
OFICINA DE PROJETO DE VIDA.....	100
Orientações para a construção dos conhecimentos.....	101
Escuta – diálogo entre os sujeitos.....	110
Trajetórias a serem percorridas.....	112
Autoavaliação.....	114
CrITÉrios para avaliação.....	115
AVALIAÇÃO NO PROSIC.....	117
REFERÊNCIAS	124

A HISTÓRIA DO PROGRAMA SERGIPE NA IDADE CERTA

Roseane Santana Santos

A história do Programa Estadual de Correção de Fluxo Sergipe na Idade Certa é marcada por dois momentos determinantes: a concepção e a execução do programa. A concepção foi inspirada na estratégia *Trajetórias de Sucesso Escolar*, do UNICEF. A equipe técnica do SEF/DED/SEDUC, incomodada com o fato de Sergipe ocupar o ranking de maior índice de estudantes em distorção idade-série do país em 2018, abraçou a ideia de propor um programa que pudesse modificar essa realidade. Com base em estudos oriundos da escuta ativa de estudantes, professores e gestores escolares, foi possível construir de forma coletiva um programa genuinamente sergipano, validado pela comunidade escolar de todas as dez Diretorias Regionais de Educação (DRE) do estado de Sergipe.

Até agosto de 2019, o que existia era um diagnóstico de distorção idade-série da rede, realizado pelo Serviço de Ensino Fundamental (SEF) da Seduc, e a proposta pedagógica que estava

em análise pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-SE). No dia 27 de agosto de 2019, foi dado o passo mais importante para a implementação do programa, o primeiro encontro formativo de professores. Esse encontro foi realizado presencialmente e foi coordenado pelo UNICEF juntamente com os parceiros implementadores Avisa Lá, CEDAC e UFRGS. Até esse primeiro encontro, o Programa era apenas uma ideia que existia no papel e começava a ganhar forma. Após essa formação, foi instituída a equipe estadual de formadores dos anos finais da Seduc-SE, que foi a responsável pela construção de uma trajetória de protagonismo e coragem no combate à distorção idade-série e ao fracasso escolar no contexto educacional em Sergipe. Com a chegada dessa equipe, sob a coordenação da técnica pedagógica Roseane Santana Santos, o Programa Sergipe na Idade Certa (ProSIC), como passou a ser chamado, começou a ganhar vida a partir da construção dos instrumentais pedagógicos necessários para o acompanhamento da aprendizagem e da vida escolar dos estudantes que participariam do programa. Finalmente, em setembro de 2019, o programa foi aprovado pelo CEE-SE por meio da resolução n. 161/CEE, de 03/10/2019, que autorizou e legitimou a implementação do programa nas escolas da rede estadual.

Com a aprovação do ProSIC pelo CEE, a corrida para a elaboração, ou seja, escrita de materiais teóricos e metodológicos que deveriam orientar as escolas e os professores, passou a ser o foco e a prioridade da equipe de formadores. No primeiro ano de implementação, o programa foi recebido com muita resistên-

cia por parte de algumas DREs, gestores e professores, muito provavelmente por não compreenderem qual era efetivamente a proposta do programa, como também, por acharem que era mais um pacote educacional que a Seduc estava impondo às escolas. O processo de esclarecimento junto aos gestores e professores foi a estratégia adotada pela equipe de formadores da Seduc, que passou a realizar visitas às escolas, promover formações locais com os professores e, o mais importante, praticar a escuta ativa e respeitosa com os envolvidos nas ações de implementação do ProSIC. Essa estratégia determinou o sucesso de implementação do programa na rede e foi, sem dúvida, o que garantiu a confiabilidade e sustentabilidade do programa.

No contexto de execução do programa, entre setembro e novembro de 2019, ocorreram quatro encontros formativos com a presença dos professores, gestores e representantes das escolas que implementariam o ProSIC. Nas formações, Sergipe já contava com o protagonismo da equipe interdisciplinar de formadores da Seduc, mesmo sob a supervisão dos parceiros implementadores nacionais, como a UFRGS, no caso dos formadores dos anos finais do ensino fundamental.

Para iniciar a produção dos materiais teóricos e metodológicos do ProSIC, foram realizadas reuniões estruturadas e frequentes com a equipe de formadores da Seduc. Nessas reuniões, eram socializadas as demandas advindas da escuta de gestores e professores durante as visitas e, a partir dessas delas, eram planejados e elaborados os instrumentais e materiais pedagógicos

do Programa. Nessa trajetória de estruturação do referido Programa, a coordenação avaliou a necessidade de instituir um grupo de estudos com os formadores, para que pudessem compreender o fenômeno da distorção idade-série sob uma perspectiva mais ampla, que não somente a da reprovação, em Sergipe. Essa ação proporcionou um salto de qualidade, tanto na elaboração dos referenciais teóricos e filosóficos da proposta do programa, quanto na formação continuada dos professores. Os encontros do grupo de estudo aconteciam quinzenalmente e cada formador ficava responsável por estudar e apresentar uma temática referente à distorção idade-série e fracasso escolar. Durante os encontros eram realizados debates e discussões sobre o tema apresentado, sempre abordando o contexto da distorção idade-série em Sergipe. Cada temática e teóricos discutidos e estudados respaldaram a escrita do caderno de orientações pedagógicas do ProSIC, bem como a elaboração das atividades pedagógicas integradas propostas. Em 2020, o Programa já era considerado pelo UNICEF como uma referência de sucesso e protagonismo, o qual inspirou outras redes públicas de ensino na construção e implementação de seus programas de distorção idade-série. Na ocasião, os formadores já eram solicitados a compartilhar a experiência de construção da Trajetória de Sucesso Escolar de Sergipe com os outros estados em igual circunstância escolar.

O processo de autoformação e qualificação da equipe de formadores do ProSIC, inclusive daqueles professores que ainda estão atuando em sala de aula, aumentou o engajamento e parti-

cipação dos docentes nos encontros formativos, promovendo a ampliação considerável no número de escolas que escolheram implementar o programa em 2020.

Com a chegada da pandemia, essa relação entre professores e formadores se estreitou ainda mais, pois, a equipe do ProSIC passou a produzir cadernos de atividades pedagógicas com o objetivo de que os estudantes em distorção idade-série continuassem aprendendo mesmo com as limitações impostas pela pandemia da Covid-19. É importante ressaltar que os citados cadernos passaram a ser utilizados também em turmas regulares e de jovens e adultos, das redes estadual e municipal de Sergipe, assim como em outros estados brasileiros. Além disso, também foram realizadas formações continuadas em formato síncrono (on-line), com os professores atuantes no programa, e acompanhamento pedagógico para apoiar as equipes escolares.

Essa trajetória de protagonismo e sucesso, iniciada em 2019, tem sido profícua. No primeiro ano de atuação, o Programa atendeu a 13 escolas-piloto, totalizando 459 estudantes. Em 2020, o ProSIC foi ampliado para 45 escolas, atendendo a 2.657 estudantes representados em todas as DREs. Já em 2021, o ProSIC atua em 126 escolas, totalizando 7.388 alunos atendidos, em 291 turmas no total. Se considerarmos que esses alunos já se encontravam em condição de evasão e abandono escolar, desmotivados e sem perspectiva de sucesso escolar, sem dúvida, esses dados nos oferecem razões para comemorarmos e orgulharmos da colheita resultante do trabalho realizado nessa trajetória: a promoção de

1.882 alunos; aceleração de 440; e a conclusão do ensino fundamental de 414.

Considerando a importância de se ter um registro escrito dessas memórias, esse livro em tela é uma forma de eternizar a história do ProSIC em Sergipe como um programa feito de Sergipanos para Sergipanos. O que vocês encontrarão nas próximas páginas é fruto de experiências, estudos e escutas que deram forma e vida às concepções teóricas e filosóficas do programa.

PROPOSTA METODOLÓGICA DO PROGRAMA SERGIPE NA IDADE CERTA

Procedimentos para a formação das turmas de correção de fluxo

As turmas de correção de fluxo foram concebidas considerando a diversidade da situação de distorção idade-série na Rede Estadual de Ensino de Sergipe. Sendo assim, as escolas realizam, no início de cada ano letivo, o diagnóstico dos estudantes que se encontram em distorção idade-série para proceder a enturmação deles. Para isso, orienta-se seguir os passos assinalados:

- Identificar os estudantes em defasagem idade-série após a matrícula do ano letivo (nome, ano escolar, data de nascimento);
- Mapear os espaços/salas de aula para definição e composição das turmas do Programa;

- Realizar a enturmação respeitando o ano escolar de matrícula do estudante e a sua idade;

- Matricular os estudantes em distorção idade-série, a princípio, em uma turma regular de acordo com a série que irá cursar no ano letivo;

- Criar as turmas de correção de fluxo no Siga¹ (pela escola) e transferir os alunos em distorção idade-série de sua série de origem para uma fase correspondente na turma do ProSIC;

- Para a formação das turmas de correção de fluxo, a escola deve respeitar, além da idade, a organização das fases definidas na Proposta Pedagógica do Programa Estadual de Correção de Fluxo Sergipe na Idade Certa, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), por meio da resolução nº 161/2019, quais sejam: 1ª Fase (3º ano), 2ª Fase (4º e 5º anos), 3ª Fase (6º e 7º anos) e 4ª Fase (8º e 9º anos). Ressalta-se que a escola ainda tem a opção de formar fases² composta de apenas uma série, caso tenha número suficiente de alunos;

- Em hipótese alguma o Programa prevê a junção de fases na composição das turmas de correção de fluxo;

- Cada turma será composta por um quantitativo mínimo de

1 Utilizar o protótipo criado pela Codin que consta em: http://bit.ly/prosic_drive.

2 É possível formar, por exemplo, uma turma de 2ª fase composta por estudantes do 4º ano ou do 5º ano somente. E assim para todas as outras fases, exceto para a 1ª fase.

20 e um máximo de 30 estudantes, em conformidade com as diretrizes, expressas anualmente por meio de Portarias de matrícula estabelecidas para a Rede Estadual de Ensino.

- A escola define o horário específico das turmas e do quadro docente de acordo com a Organização Curricular (Anexo II), considerando também a possibilidade de arranjos que permitam a ampliação da permanência do professor em cada turma, por meio de aulas conjugadas. As turmas têm cinco aulas diárias com um tempo de 50 minutos cada uma, preferencialmente aulas geminadas, nas quais são desenvolvidas atividades numa abordagem integrada e interdisciplinar tendo como referência a utilização de currículo diferenciado, contemplando conhecimentos essenciais referentes a 2 anos do Ensino Fundamental no caso das 2ª, 3ª e 4ª fases, e referente a 1 ano do Ensino Fundamental no caso da 1ª fase.

Orientações pedagógicas

O trabalho docente é desenvolvido tomando como base os objetos de conhecimento do Currículo de Sergipe, contemplando conhecimentos essenciais de 1º ano e 2º anos do Ensino Fundamental, indicados para cada turma, estabelecidos para os anos correspondentes às 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Fases.

Na 1ª Fase, correspondente ao 3º ano, com diagnóstico inicial de alfabetização, o foco do trabalho docente é voltado para a consolidação do processo de aprendizagem vivenciado nos 1º e 2º

anos do Ensino Fundamental, caso o estudante não tenha atingido a condição de alfabetizado. As ações pedagógicas serão desenvolvidas na perspectiva do multiletramento, por meio de sequências didáticas, com foco interdisciplinar e em projetos de vida. Na 2ª Fase, o foco deve ser na concretização de habilidades correspondentes ao domínio do sistema de escrita alfabético e da leitura, com base na metodologia da sequência didática e em interpretação de textos. Nessas fases (1ª e 2ª), a base da intervenção do professor é o conhecimento prévio das aprendizagens dos estudantes, pautado no saber-fazer, para proporcionar o desenvolvimento de habilidades.

Nas 3ª e 4ª fases, o foco do trabalho docente é baseado no aprimoramento dos níveis de letramento e numeramento dos estudantes. A proposta considera quatro níveis a serem desenvolvidos pelos estudantes, desde leituras, a problemas de interpretação do nível menos complexo ao mais complexo.

Orienta-se que as aulas sejam baseadas no protagonismo dos estudantes e dos professores, por meio do trabalho integrado, de modo que o desenvolvimento de atividades dos componentes curriculares proporcione a interação dos sujeitos aprendizes com o processo de ensino. Para tanto, o planejamento deve ser realizado em conjunto com os professores de todos os componentes a fim de que se obtenha efetivamente uma proposta de caráter integrado e interdisciplinar. Cabe mencionar que os professores têm acesso a instrumentais que os ajudam no planejamento e execução da proposta e que mensuram os avanços e as dificuldades dos

estudantes durante o processo. Os docentes também são subsidiados de maneira preliminar com materiais pedagógicos específicos que contemplem os objetos de conhecimento definidos para cada Fase, e com possibilidade de criação de novos materiais no decorrer do processo educacional.

ORIENTAÇÕES PARA USO DOS INSTRUMENTAIS

Ficha de avaliação diagnóstica do estudante³

Esse instrumental deve ser preenchido após a inserção do estudante em uma turma de correção de fluxo. É uma ficha individual na qual devem constar informações pessoais e escolares, do perfil socioeconômico e do nível de letramento e numeramento em que o estudante se encontra. Consiste em um instrumento que possibilita ao colégio conhecer esse estudante para além da escola e ter em mãos um histórico da sua vida a fim de propor intervenções de aprendizagem eficazes. Orienta-se que esse instrumental seja utilizado para verificar a melhoria no comportamento, nas relações sociais e nas aprendizagens desses estudantes, como também, nas reuniões de conselho de classe, seja para propor ações ou para viabilizar a sua posterior progressão.

3 Disponível em: http://bit.ly/prosic_drive. Acesso em: 16 ago. 2021.

Relatório de informações de distorção idade-série por estudante⁴

No instrumental em questão deve constar o nome de todos os estudantes da turma de correção de fluxo, com observações importantes sobre sua trajetória escolar, como: se já abandonou a escola, por quanto tempo, por quê; se tem alguma deficiência; quais as disciplinas que mais reprovou, relacionamento como os professores e amigos; enfim, as informações que a escola considerar necessárias constarem no relatório.

Questionário de escuta dos estudantes⁵

O questionário eletrônico de escuta é um instrumento elaborado pela equipe de formadores da Seduc e funciona como um complemento da escuta física e ativa que toda escola deve fazer constantemente com os estudantes. A escuta dos estudantes é um princípio do TSE/UNICEF que também foi adotado pelo ProSIC/SEF/DED-SEDUC-SE e faz parte da concepção do Programa. A escuta sempre será um passo largo na qualificação de qualquer processo educacional na medida em que se acredita que, por meio da escuta qualificada, é possível a escola desenhar os diversos perfis dos estudantes que antes não eram percebidos no cotidiano escolar.

Esse instrumento é aplicado durante o processo de acolhi-

4 Disponível em: http://bit.ly/prosic_drive. Acesso em: 16 ago. 2021.

5 Disponível em: http://bit.ly/prosic_drive. Acesso em: 16 ago. 2021.

mento dos estudantes no início do período letivo, com o fito de que eles construam uma imagem positiva da escola e sintam-se motivados a continuar nela. As perguntas foram pensadas para identificar elementos que ajudem instituições de ensino e docentes a conhecerem seus alunos e, dessa forma, planejarem atividades que considerem a realidade e projeto de vida deles. Parte-se do pressuposto que é impossível se propor atividades significativas e manter esses estudantes na escola sem conhecê-lo, de fato, em sua essência.

Avaliação diagnóstica⁶

Esse instrumental tem o objetivo de obter um diagnóstico do nível de letramento dos estudantes do ProSIC. Os resultados dessas avaliações são fundamentais para que as instituições de ensino possam “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa, de processo ou de resultado, que considerem os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da instituição escolar, dos professores e dos alunos” (RESOLUÇÃO Nº 02/2017/CNE-CEB, p. 6).

Nesse sentido, é fundamental ressaltar que a escola tem autonomia e deve se apropriar dessa prerrogativa para elaborar e propor suas próprias avaliações diagnósticas para além das sugeridas pela Seduc. Enfatiza-se que o diagnóstico é imprescindível para

6 Disponível em: http://bit.ly/prosic_drive. Acesso em: 16 ago. 2021.

o planejamento das ações e que, na 1ª e 2ª fases, é deflagrador da intervenção pedagógica do professor. Justifica-se também que, no primeiro momento, é oportuno que a avaliação diagnóstica de proficiência em leitura seja subjetiva, haja vista o nível de dificuldade que se caracteriza uma avaliação objetiva para alunos que se encontram em situação de fracasso escolar. Além disso, uma avaliação diagnóstica objetiva não disponibiliza tantos elementos e indicadores que revelem integralmente o que o aprendiz já sabe como é possível obter em uma avaliação subjetiva, a qual possibilita ao docente identificar quais processos cognitivos o estudante mobilizou, ou não, para responder a avaliação.

Ata do conselho de classe⁷

No ProSIC, orienta-se que o conselho de classe se reúna *bimestralmente* para acompanhar e avaliar a evolução da aprendizagem dos estudantes em distorção idade-série. Os documentos que vão subsidiar essa avaliação e acompanhamento são os citados anteriormente, buscando enfatizar o que o estudante aprendeu no decorrer do processo, em detrimento do que ele não aprendeu. Nas reuniões de conselho de classe, é fundamental garantir a participação e autonomia do educador nas deliberações quanto à avaliação de aprendizagem do aprendiz, garantindo que se expressem em seus diferentes pontos de vistas. Ao final de cada ano letivo, esse instrumental será utilizado pela equipe gestora e docentes

7 Disponível em: http://bit.ly/prosic_drive. Acesso em: 16 ago. 2021.

com o escopo de definirem o resultado final do discente – se será *retido, promovido ou acelerado* de série/ano.

Posterior a isso, as escolas registram na ata o que foi deliberado pelo conselho de classe, anexam o documento ao Siga e, só assim, a escola estará apta para encerrar a turma e gerar matrícula para o ano letivo seguinte.

CONCEPÇÕES TEÓRICO- FILOSÓFICAS DO PROSIC

Gleyson Souza dos Santos

A distorção idade-série é uma situação educacional presente em todas as regiões do Brasil e é um fenômeno que tem raiz na cultura da repetência escolar e em fatores que envolvem aspectos para além do contexto escolar. Na proposta pedagógica do ProSIC, essa distorção é calculada com base nos dados do indicador do Educacenso – plataforma institucional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – que compreende por distorção idade-série a situação em que o estudante se encontra com 2 anos, ou mais, de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, completos ou a completar até o dia 31/03 do ano de matrícula, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesse nível de ensino até os 14 anos de idade, conforme a seguinte tabela.

Tabela 1: Correspondência idade-série.

EF COM 9 ANOS DE DURAÇÃO	IDADE CORRESPONDENTE NO INÍCIO DO ANO LETIVO (SEM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE)	IDADE CORRESPONDENTE NO INÍCIO DO ANO LETIVO (COM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE)
1º ano	6 anos	8 anos
2º ano	7 anos	9 anos
3º ano	8 anos	10 anos
4º ano	9 anos	11 anos
5º ano	10 anos	12 anos
6º ano	11 anos	13 anos
7º ano	12 anos	14 anos
8º ano	13 anos	15 anos
9º ano	14 anos	16 anos

Fonte: elaborada pelo autor (2021).

O ProSIC se constitui como uma política educacional de combate à cultura da reprovação e, conseqüentemente, do fracasso escolar tendo, portanto, uma missão muito mais ampla do que apenas corrigir os índices de distorção idade-série no Estado de Sergipe. Essa compreensão é fundamental para que se supere a naturalização do fracasso escolar como algo situado no sujeito, nos provocando a pensar na estrutura do sistema público de ensi-

no. A partir dessa perspectiva, o ProSIC se propõe a (re)pensar e construir outra concepção de educação básica possível, que questione práticas escolares que (re)produzem o fracasso escolar.

Nesse sentido, destacamos que a concepção de educação adotada pelo ProSIC é a de formação humana e integral da infância e da juventude. Para isso, é preciso refletir sobre o fracasso para além do espaço da escola, entendendo que “... o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas...” (ARROYO, 2000, p. 34).

Apesar de o fracasso escolar ser produzido fora da escola, isso não a isenta do papel de resistir e combater essa lógica de exclusão, recusando formas de reprodução e reforço de práticas seletivas e excludentes em seus espaços. Nesse contexto, o ProSIC se constitui como uma proposta de intervenção que atua na matriz do fracasso mediante revisão de concepções que estruturam o sistema público estadual. Com isso, espera-se estabelecer na rede de ensino uma política de educação que inspire as escolas a se consolidarem em espaços mais democráticos e menos excludentes, com o combate à cultura da exclusão e à estrutura seletiva da escola, conforme orienta Arroyo:

À medida que a seriação é superada, os currículos são desgradeados e a nova organização por ciclos de formação vai sendo construída, a escola e a prática educativa vão superando a concepção de escolarização básica que inspira o sistema seriado e vai se afirmando outra concepção,

mais humanista e totalizante, de educação básica (ARROYO, 2000, p. 36).

Buscando inserir esse olhar acolhedor, humanista e totalizante nas relações escolares, o ProSIC estabeleceu diretrizes que serão fundamentais para a consolidação dessa política nas instituições de ensino. A organização das turmas em fases; a predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos na seleção de objetos de conhecimento a serem ensinados e na forma de avaliação dos estudantes; a construção de currículos específicos e flexíveis; o trabalho pedagógico integrado; o protagonismo do estudante e a autonomia do professor na estruturação e construção do conhecimento. Por fim, a travessia para uma nova concepção e novo modelo de educação são princípios que têm como finalidade promover essa educação humanista e emancipatória.

Sendo assim, a proposta foi organizada de forma a favorecer gestores, coordenadores e docentes a repensarem tempos, espaços e práticas que se desenvolvem no espaço escolar, a partir da leitura crítica de mundo dos sujeitos envolvidos nesse processo. Isso porque se compreende que um trabalho de reordenamento de rede requer ações integradas e articuladas em vários aspectos, exigindo mudanças de ações mediante mudanças de concepções.

Sujeito e suas relações com o saber e aprender

Atualmente são inúmeros os desafios enfrentados pelas escolas públicas brasileiras, entre eles, destaca-se o fracasso escolar. É complexo definir fracasso escolar e tampouco é fácil compreen-

der suas reais causas, haja vista se tratar de algo subjetivo, isto é, cheia de dimensões e passível de variadas interpretações. Além disso, falar dessa temática significa estar atento a uma série de questões como, por exemplo, “a das políticas educativas que conformam as ações da escola, a dos conhecimentos que propõem a formação para o trabalho docente e a dos modos como aparecem as representações acerca do fracasso” (SILVA, 2013, p. 2).

Estudos e pesquisas no campo do ensino e aprendizagem têm revelado que as práticas pedagógicas, nos moldes do que se faz tradicionalmente, não estão conseguindo garantir ao estudante a apropriação de aprendizagens essenciais para que ele tenha uma trajetória escolar de sucesso. Isso tem causado diversos prejuízos cognitivos e sociais para esses sujeitos que geralmente atribuem esse fracasso a um problema pessoal. Nesse sentido, estudiosos têm alertado para a urgência de mudar essa realidade e aplicar práticas mais significativas que valorizem o cotidiano do aprendiz.

Desde o século passado, teóricos como Paulo Freire, Vygotsky, Emília Ferreiro entre outros abordam a necessidade de valorização das experiências e saberes sociais dos sujeitos no processo de apropriação e construção do conhecimento acadêmico. Partir do que os discentes já sabem parece ser o mais correto em uma perspectiva de educação com qualidade, no entanto, revela-se desafiador, pois, requer que o educador conheça os aprendizes em suas múltiplas dimensões. O que eles sonham e desejam pode ser um dos caminhos para se planejar com qualidade.

O estudante antes de ser estudante é uma criança, um adolescente e, segundo Charlot (2000), um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e obter conhecimentos diversos. Esse autor ainda afirma que um sujeito é, ao mesmo tempo, um ser humano singular e social; é um ser aberto ao mundo e movido pelos seus desejos e suas intencionalidades, visto que, ao nascer, o homem é submetido à obrigatoriedade do aprender, bem como precisa entender o mundo que o cerca para saber viver em sociedade e conviver com as singularidades.

Nesse sentido, segundo Cerqueira (2006), precisamos perceber a importância de valorizar e respeitar as concepções pré-construídas nos estudantes, pois, elas devem ser a base para a construção de um novo conhecimento. Conforme a autora, é fundamental questionar os conhecimentos científicos e suas implicações, considerando fatores sociais, históricos, religiosos, políticos e econômicos na época em que ocorreram e atualmente. Tudo isso é fundamental para entendermos a construção da vida da humanidade e do ser singular.

O homem precisa aprender para produzir e reproduzir a si mesmo e o outro, uma vez que aprender é uma assimilação, uma absorção, uma troca. Troca de singularidades e particularidades na qual julgamos o que é útil, ou não, para a nossa evolução social e psíquica. A comunidade escolar tem um papel muito importante na formação do sujeito em seus *modus operandi*, tanto na aquisição do conhecimento, quanto na detenção dele. Nesse sentido, “... vislumbramos uma escola que deixa de ser transmissora

de conteúdos para voltar-se à formação do sujeito no seu sentido mais amplo” (CERQUEIRA, 2006, p. 31). Essa formação integral pressupõe a conexão entre a realidade social e escolar do estudante, de modo que ele potencialize sua capacidade de se autotransformar e transformar sua realidade a partir dos conhecimentos adquiridos na escola.

Todo conhecimento perpassa por um senso comum, isto é, por um saber cotidiano que precisa ser rompido para dar lugar a novos saberes. Entendemos que para tanto, o professor deve assumir um papel de organizador do ambiente escolar e da sala de aula, proporcionando aos alunos situações que os levem a pensar, a desenvolver o raciocínio lógico e a lidar com suas emoções, ou seja, os prazeres e desprazeres que a vida lhes oferece (CERQUEIRA, 2006, p. 32).

Corroborando com esse pensamento, Garofalo (2019) afirma que a chave para o sucesso no ensino e aprendizagem é criar ambientes favoráveis que envolvam os autores no processo de produção e reprodução. Dessa forma, o estudante será conduzido da passividade para a autoria, para o protagonismo e passará a ter a sensação de pertencimento.

Sabemos que o estudante aprende em todos os ambientes, mas, é no espaço escolar que esse aprender é sistematizado e consolidado. “Todo o ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano” (CHARLOT, 2000, p. 65). Nessa lógica, o discente já nasce aprendendo, porque aprender é apropriar-se de conhecimentos que não se tem. Se ele adquire esse conhecimento, é promovido a categoria do saber. Saber, segundo Charlot (2000),

relaciona-se com a mobilização interna que o sujeito faz, trazendo a ideia de movimento que dá sentido às suas ações. Ainda segundo o autor, o saber está imbricado de relações que são fundamentais para dar sentido a um conjunto simultâneo de relações de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com o outro.

É a partir desse entendimento da relação com o saber que o professor entenderá que o espaço escolar não é o único espaço de aprendizado e, dessa forma, usará o tempo escolar para além de um discurso conteudista, dinamizando suas aulas, levando o aprendiz a experimentar a realidade e dela tirar conhecimentos significativos para o seu desenvolvimento intelectual e cultural.

Frente ao exposto, compreende-se como fundamental, nessa mudança de abordagem sobre o ensino e a aprendizagem, o investimento em formações continuadas com os professores, haja vista elas se revelarem como caminho para a concretização significativa da aprendizagem no espaço da sala de aula.

O impacto do social no sistema educacional

A História nos mostra que a democratização do acesso ao ambiente escolar é fruto de muitas lutas sociais e políticas. Embora essa democratização ainda hoje seja questionável, sabemos que atualmente a maioria da população, independente de sexo, cor ou classe social, tem oportunidade de usufruir o direito constitucional de acesso à educação básica, antes restrito a poucos cidadãos.

O sistema de ensino brasileiro, assim como na maioria dos

demais países, é alimentado por uma demanda social consolidada através de vieses políticos e econômicos que mantêm uma estrutura quase que impenetrável das oportunidades de ascensão social. Entretanto, é difundida popularmente a idealização do mérito segundo a qual acredita-se que basta se esforçar e o sujeito conseguirá qualquer coisa. Essa idealização acaba sendo reforçada pela instituição escola.

Cabe destacar que o mito de que a escola oferece oportunidades iguais “para todos” ainda é um dos mais fortes hodiernamente. Isso ocorre porque, contraditoriamente, muitas vezes as unidades de ensino contribuem, de maneira inconsciente, para uma invisibilidade das desigualdades sociais, tão constantes e evidentes em nossa sociedade, reforçando que os alunos precisam apenas “se esforçarem” para que consigam, desde “passar de ano”, até conquistar melhores oportunidades de empregos.

A problemática em questão foi abordada com clareza pelos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, na obra *A reprodução* (1992), em que apresentam algumas evidências sobre como o sistema de ensino, mais especificamente a instituição escolar, não proporciona a democratização da aprendizagem dos estudantes no que diz respeito ao acesso às ciências e às culturas. Os autores denunciam de que forma o sistema educacional francês acaba reproduzindo as desigualdades sociais e valorizando habilidades que não são ensinadas na escola, por meio do mecanismo da violência simbólica, ação do poder simbólico. Conforme os autores,

O poder simbólico é esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (...) é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) (BOURDIEU e PASSERON, 1998, p. 7 e 8).

Nessa perspectiva, a escola é vista pela sociedade como um espaço democrático em que todos têm as mesmas oportunidades, mas, na prática acaba reforçando e cobrando um capital cultural que é construído hierarquicamente pelas classes de maior poder aquisitivo e regido pela cultura dominante.

Segundo os referidos autores, o capital cultural consiste em um princípio de diferenciação quase tão poderoso como o do capital econômico. É a bagagem cultural que a pessoa tem do seu ambiente (casa, trabalho, família, bairro em que mora, TV, internet, entre outros), logo, ter acesso a livros, TV, internet, bem como pais que leem histórias, levam a passeios, cinema e teatro, aumenta o capital cultural do sujeito e contribui no processo de aprendizagem.

A tese defendida por esses autores nos leva a compreender que a ideia de meritocracia é desumana visto que faz acreditar que todos aprendem da mesma forma, que partem do mesmo lugar e podem alcançar os mesmos objetivos. A maioria dos estudantes que estão em situação de atraso escolar, como é o caso dos estudantes do ProSIC, é produto de uma sociedade desigual que insiste em tratar, no discurso, todos como iguais. Muitas vezes,

são estudantes oriundos de famílias sem condições financeiras, sem estrutura física de sobrevivência em um mesmo espaço, sem vínculos afetivos, sem presença amorosa, e cujos responsáveis, sejam pais, mães ou outros familiares, estão, em sua maioria, desempregados ou com empregos em tempo integral. Muitas vezes esses responsáveis têm outras ocupações e preocupações prioritárias, o que faz com que os alunos não tenham o acompanhamento desejado da família/responsável em relação às atividades educacionais e tampouco a referência de aprendizagem entre seus familiares.

Cabe questionar, ainda, a crença de que, só por ter acesso e estar frequentando a escola, o estudante está aprendendo. De acordo com dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), das provas aplicadas em 2017⁸, o estado de Sergipe ficou na 22ª posição no ranking nacional para os Anos Iniciais, enquanto os Anos Finais e o Ensino Médio ficaram na 21ª posição, ou seja, a maior taxa de reprovação do país. Esses dados revelam um fato preocupante, pois, antes, quem não era alfabetizado estava fora da escola, mas, hoje, de acordo com o resultado do IDEB, grande parte dos estudantes com matrícula ativa estão com níveis insatisfatórios de proficiência em leitura e matemática.⁹

Considerando-se esses dados e a realidade social, além de

8 Até a finalização desse texto, não tinha sido divulgado o resultado do IDEB 2019 pelo INEP/MEC.

9 Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>. Acesso em: 01 ago. 2020.

proceder-se à escuta ativa dos aprendizes, entende-se que a escola deve proporcionar para eles, sobretudo, os das turmas de correção de fluxo, um ambiente de aprendizagem que valorize o capital cultural que já possuem, ou seja, as aprendizagens e habilidades por ele já desenvolvidas com vistas a possibilitar o resgate de suas autonomias e autoestimas. Ao considerar os saberes e as vivências deles, o educador os impulsiona a pesquisar e buscar soluções para os problemas cotidianos que envolvem os desafios pessoais e da comunidade em que vivem. Ao mesmo tempo que nossos alunos vivem cercados de fontes ilimitadas de informações, eles procuram sentido e experiência naquilo que fazem: querem novas experiências de conhecimento, envolver-se em projetos, solucionar problemas concretos e identificar-se com aquilo que estão aprendendo.

A pesquisa de escuta dos estudantes¹⁰, realizada pela equipe estadual do Programa, evidenciou que não há rejeição à escola, pelo contrário: 81,4% dos estudantes que responderam ao questionário de escuta, construído e disponibilizado pela equipe do ProSIC, em 2019, afirmaram gostar da escola, enquanto apenas 3,7% afirmaram o oposto. Ou seja, temos os discentes dentro da escola, mas, não os temos aprendendo; o que lhes falta é uma maior conexão entre o que é aprendido na escola e a sua realidade concreta. E para que isso ocorra, faz-se necessário que a escola se

10 Questionário de escuta construído pela equipe de formação do ProSIC para fins diagnósticos visando a intervenção pedagógica dos professores. Aplicado on-line com os estudantes das 12 escolas-piloto em 2019.

conecte com os saberes deles, que foram construídos no decorrer de suas vivências em práticas comunitárias, isto é, de seu capital cultural.

Compreender seus interesses e diagnosticar seus saberes mostra-se relevante para os estudantes das turmas de correção de fluxo desde o momento inicial, nos diagnósticos, e no desenvolvimento da atividade desencadeadora. Isso não significa que o professor deve preparar suas aulas de acordo somente com o que o discente quer aprender, uma vez que se incorreria na negação da possibilidade de ter acesso ao capital cultural de prestígio social. Todavia, é diretriz do ProSIC que educador e a equipe de coordenação, ao planejarem o processo pedagógico, identifiquem e respeitem o capital cultural dos estudantes e busquem, no decorrer do ano, estabelecer relação entre os saberes curriculares fundamentais a eles e a experiência social que trazem como indivíduos, tal como assevera Freire (1996). Portanto, o professor não irá atuar somente como aquele que transfere o conhecimento, mas, como um sujeito que cria condições para uma aprendizagem significativa através da valorização do conhecimento prévio do estudante.

Trabalho integrado x interdisciplinaridade

Sob diferentes concepções, o discurso sobre integração busca trazer as inovações que possibilitem consolidar o processo de ensino e aprendizagem. Dentro dessa ótica, o trabalhar integrado

facilita a compreensão da realidade e dos conceitos sociais e culturais tornando a aprendizagem mais significativa. “Entretanto, essa integração não pode ser pensada apenas no nível de integração de conteúdo ou métodos, mas basicamente no nível de integração de conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecer global” (FAZENDA, 2011, p. 12).

O conhecimento é integração de saberes e, apesar de a BNCC utilizar habilidades agrupadas em diferentes situações na sua construção, essas habilidades estão intimamente interligadas em todo o processo. Por isso que o planejamento integrado revela a condição unificada e significativa do conhecimento e não a sua fragmentação desconexa da realidade dos estudantes. É preciso entender que essa relação de integralidade favorece e é condição *sine qua non* para a abordagem interdisciplinar do conhecimento.

Nesse sentido, é importante lembrar que a interdisciplinaridade nem sempre se manterá em sua integridade. Nem todo conceito se interdisciplinariza com todos os componentes curriculares. Muitas vezes, ela preserva a sua particularidade dentro de uma determinada área ou disciplina, pois, interdisciplinaridade não é simplesmente a junção de disciplina, mas, uma junção de concepções das várias áreas na construção de um conhecimento com um todo estruturado. Analogamente, pode-se comparar à experiência de juntar as peças de um quebra-cabeça para formamos a imagem impressa no tabuleiro. É nessa construção interdisciplinar que o aprendiz construirá o seu senso crítico e passará por rupturas epistemológicas necessárias, uma vez que é na incerteza

que o conhecimento é construído e moldado.

Segundo Fazenda (2011), a integração do conhecimento suscita novos questionamentos e buscas, visando à transformação da realidade. É preciso compreender que a integração dos componentes curriculares para descrever um conceito, mostra as suas relações significativas que colaboram e corroboram com a construção de um conhecimento sistematizado que ajuda o aluno a planejar ações que interfiram diretamente em uma tomada de decisão. É a partir desse conhecimento que ele se tornará parte de uma sociedade e dela participará ativamente como um cidadão comprometido com o bem-estar de todos.

Fazenda (2011) considera que a interdisciplinaridade é uma parte da integração. Sendo assim, ela não pode ser ensinada e aprendida, mas, vivenciada na medida em que é uma questão de atitude, cujo fator primordial para sua consolidação é a comunicação. É através do diálogo e da troca de experiências que a plenitude dos conhecimentos transubstancia os paradigmas conservadores de práticas educacionais sem sucesso em um processo amplo de construção e reconstrução de conhecimentos que tenha significado na vida do estudante.

O conhecimento interdisciplinar quando “reduzido a ele mesmo empobrece-se, quando socializado adquire mil formas inesperadas” (FAZENDA, 2008, p. 12). Ele “não é uma categoria de conhecimento, mas sim de ação” (FAZENDA, 2008, p. 28), ou seja, uma categoria de mudança de atitude frente ao conhecimento. Mudança de atitude essa que fará com que o conheci-

to interdisciplinar seja explorado e massificado em suas várias dimensões e concepções utilizando as diversas áreas, erroneamente, fragmentadas. Todavia, a despeito dessa fragmentação, os componentes curriculares se comunicam e estão fortemente, ou não, interligados.

Em termos gerais, apesar de seu conceito polissêmico, o termo interdisciplinaridade é complexo do ponto de vista epistemológico e, antes mesmo de defini-la, precisamos vivenciá-la, torná-la parte do cotidiano escolar.

Pelas questões expostas, a orientação do ProSIC é que o trabalho pedagógico seja integrado e, sempre que possível, interdisciplinar para que o professor perceba que o conhecimento não se adquire de forma isolada, antes, inter-relacionado e interligado no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, trabalhar com temas integradores e derivados possibilita a percepção de que o conhecimento não é imune ao atravessamento de várias concepções e pontos de vista distintos, sobretudo, porque as controversas são fundamentais para que conhecimento contextualizado seja construído em sua plenitude.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS NO CAMPO DO TRABALHO INTEGRADO¹¹

Alizete dos Santos

O Programa Sergipe na Idade Certa (ProSIC) tem como pilar a perspectiva de educação humanizada e cidadã. O desafio no campo do fazer pedagógico está em desenvolver reflexões sobre o “saber necessário à prática docente”¹² que permitam o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos em aprender, ensinar e ser, na escola e na sociedade. Coerente com essa perspectiva e diante da complexidade dos estudantes assistidos pelo programa, no trabalho docente, os professores devem superar a ideia de estudantes “problemáticos”, “fracassados na escola e na sociedade”

11 Muito da escrita presente aqui no texto está relacionada às experiências de práticas pedagógicas presentes em programas de Educação Popular (GADOTTI, 2008) & (FREIRE, 1993; 1996), presentes em projetos como MOVA-Brasil Desenvolvimento & Cidadania e o Projovem Campo Saberes da terras) e a leitura e reflexões coletivas de referenciais pedagógicos pelo coletivo de formadores do ProSIC.

12 Inspirado pela Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.

e compreender que a escola talvez seja a única oportunidade ou possibilidade de mudança desses sujeitos em ter e ser no mundo.

Apesar de o modelo educacional hegemonicamente negar, a instituição escolar não é uma “bolha” isolada dos movimentos, contradições e necessidades da sociedade vigente. Ela deve se reinventar enquanto ator estratégico no diálogo entre os diversos saberes, sejam eles os científicos ou do cotidiano dos alunos. Sendo assim, a leitura ingênua ou simplificada do mundo deve ser considerada como um campo de possibilidades pedagógicas, como ponto de partida para o processo educacional, em um movimento de práxis em que concerne, conforme Gadotti (2008), o desenvolvimento dos sentidos críticos da própria realidade, desvelando um aprendizado significativo.

Segundo Paulo Freire (1988), a leitura de mundo precede a leitura da palavra. A sociedade no mundo globalizado exige dos indivíduos o desenvolvimento da capacidade de leitura de códigos linguísticos (como placas informativas, dinheiro, logomarcas, preços em supermercados e feiras etc.). Esse conhecimento útil ao cotidiano, isto é, do senso comum, pode e deve ser o ponto de partida para o aprendizado e diálogos com outros saberes, com o objetivo de agregar saberes sistematizados pela sociedade, a fim de desvendar a leitura superficial ou mesmo ingênua da realidade.

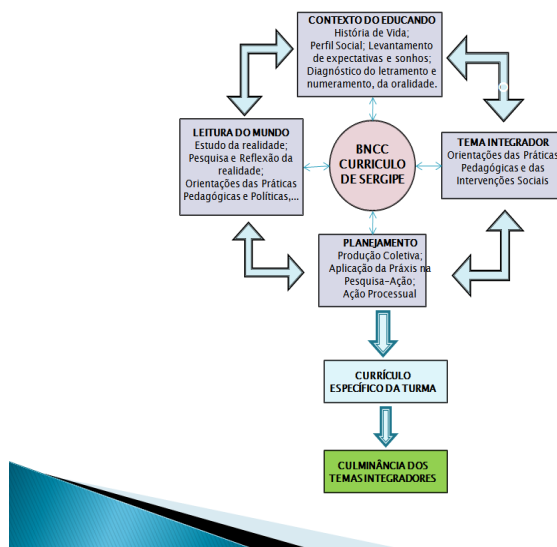
Com base nesse entendimento, os saberes diferentes sobre a realidade concreta devem ser tema de debate em sala de aula para que permitam a formação do sujeito cidadão, no sentido de que a dinâmica das injustiças e desigualdades sociais seja compreendi-

da pelos sujeitos e, assim, eles desenvolvam a capacidade de criar estratégias, de modo individual e coletivo, para as mudanças pessoais e sociais necessárias. Portanto, as práticas educativas devem focar nos saberes significativos que dialoguem com a capacidade de ler e ser no mundo local e global. Para isso, a escola precisa entender parcerias e diálogos com outros setores sociais com vistas a ajudar nessa formação cidadã e, conseqüentemente, na mudança da realidade.

Caminhos para a construção de Currículos Específicos

A proposta curricular do ProSIC é inspirada nas concepções teórico-metodológicas da BNCC e do Currículo do Estado de Sergipe, porém, o marco referencial de sua construção e desenvolvimento está sustentado na realidade social, cultural, ambiental, política e econômica dos sujeitos atendidos no Programa. Nessa ótica, cada escola tem a missão de produzir seu currículo específico que orientará as práticas pedagógicas, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a retomada do sucesso escolar dos estudantes em distorção idade-série. Em consonância com isso, a proposta do ProSIC apresenta alguns percursos e possibilidades temáticas a partir da leitura de mundo ou estudo da realidade, passando pela parte de reconhecimento do estudante em seus aspectos (cognitivos, social, história de vida, sonhos...) até chegar ao planejamento integrado. Essas possibilidades estão organizadas no fluxograma abaixo, cuja elucidação será feita nos tópicos seguintes.

Figura 1: Síntese do percurso pedagógico e construção do currículo específico.



Fonte: elaborada pelo autor (2021).

Possibilidades no campo pedagógico a partir do perfil dos assistidos

Lançar mão de técnicas para conhecer e diagnosticar os estudantes configura-se como ferramenta interessante e ponto de partida de inúmeras possibilidades pedagógicas. Além de colocar luz nas questões e análises socioculturais e econômicas, pode desvelar muitas informações das dificuldades do modelo educacional de garantir uma trajetória escolar de sucesso.

Embora no presente livro já ocorra uma análise filosófica e sociológica sobre o “Sujeito e suas relações com o saber e apren-

der”, o tópico discursivo em tela objetiva munir os educadores de algumas possibilidades pedagógicas e como elas dialogam com os componentes curriculares no seu fazer pedagógico.

Contudo, torna-se necessária refletir a problematização da própria realidade da distorção da idade-série, pois, “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”¹³. Nesse sentido, alguns questionamentos podem conduzir a buscas de possíveis caminhos docentes, na medida em que sinaliza para outras dimensões para além das práticas tradicionais, a saber: por que em minha escola há um alto índice de reprovação e desistência? Quais fatores internos e externos à escola interferem na trajetória de sucesso dos meus estudantes? Qual o interesse do meu aluno de frequentar a escola? Como ele vê a escola? Como ela vê esse aprendiz em distorção idade-série? Como se dá a relação professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor daquela turma? Qual a origem étnica-cultural-social dos meus discentes? Como está composto o núcleo familiar? Em quais as ocupações, sejam laborais ou de lazer, meus alunos estão envolvidos? Quais os sonhos e expectativas, do presente e do futuro, do meu alunado?

“Ensinar exige escuta”, pois, assim, é possível compreender o universo sociocultural, a realidade econômica, os anseios, os sonhos, as frustrações dos alunos. Frente a isso, compartilhamos algumas práticas pedagógicas indicadas para as primeiras aulas do ano letivo:

13 Extraído de Freire (1996).

- **Acolhimento:** pode ser apresentado todos os dias antes das aulas com o auxílio de vídeo, poema, música, frases... A função de acolher não pode ser limitado a atuação apenas de um professor. Uma escola acolhedora é saudável para todos os envolvidos no processo educacional. Por vezes, pode ser explorada e incentivada a participação dos estudantes nesse acolhimento. Quem sabe não se revela um talento artístico? Nessas práticas podemos trabalhar valores, empatia, esperanças etc;
- **Pactos e acordos de convivência:** nos primeiros dias de aula, sugere-se a participação de todos os professores da turma na realização conjunta dos acordos de convivência. O educador questiona aos discentes o que eles consideram essencial para o bom andamento do ano letivo, tomando como base as relações: aluno/aluno; professor/aluno, aluno/professor; aluno/escola e escola/aluno. Essa atividade pode ser realizada de modo individual ou em grupo, com posterior compartilhamento das ideias à turma. Os educadores devem acrescentar suas sugestões e, ao questionar se todos estão de acordo, firmar o pacto de convivência. Aconselha-se utilizar papel chumbo ou cartolina e que essas informações estejam visíveis e passíveis de revisitação sempre que necessário;
- **História e Projeto de vida:** pedir ao estudante que escreva ou represente, em forma de desenho, informações sobre sua trajetória de vida, gostos, como se reconhece,

quem faz parte dos ciclos de amizades, família, sonhos... O professor pode verificar a viabilidade de leitura e compartilhamento dessas informações pelo próprio autor, incluindo-se nesse “exercício”;

- **Questionário de Escuta:** os educadores podem e devem elaborar questionário em ferramentas digitais gratuitas que permitam o preenchimento de informações sobre diversos temas, como: perfil socioeconômico, família, lazer, entre outros. Outras questões podem ser elaboradas incluindo-se também a participação dos estudantes;
- **Diagnóstico dos níveis dos conhecimentos da escrita, matemática e leitura:** os diagnósticos de nível de aprendizagem e cognitivo são ferramentas constantes na prática docente. A partir dos diagnósticos, os professores elaboram estratégias de desenvolvimento e avanço da aprendizagem individual e coletiva da turma. Vale ressaltar que se parte da compreensão de que a responsabilidade de evolução da escrita, matemática e leitura cabe a todos os docentes, independentemente do componente curricular.

Todas essas estratégias para conhecer os alunos devem ser consideradas para o planejamento pedagógico da turma. São essas informações que conferirão identidade coletiva e individual à turma, bem como fornecer as demandas de necessidades dos alunos no que se refere ao campo pedagógico. Nesse caso, os professores devem utilizar essas bases como ponto de partida para o

movimento pedagógico em diversas escalas (de tempo, geográfica e histórica), além de conhecimento científico, para que possam repensar na sua realidade concreta, ou seja, obtendo a aprendizagem significativa e aplicável.

A leitura do Mundo como ponto de partida para a identificação dos temas integradores

A leitura do mundo consiste em um método de apropriação do conhecimento com base no reconhecimento da realidade que, para Gadotti (2008), é um conceito chave da pedagogia freiriana, na medida em que é nessa fase que se obtém informações da leitura, por vezes, ingênua dos estudantes sobre a sua realidade. É por meio da apropriação dos saberes acadêmicos sistematizados e das novas reflexões sobre a realidade posta, que se constitui um sujeito crítico e atuante na perspectiva de mudanças dos problemas e das temáticas identificadas.

Demo (1998) compreende que despertar a curiosidade e tomar a pesquisa como um princípio educativo é uma possibilidade viável para o avanço da participação e formação desse sujeito. Como fazer? Várias atividades realizadas em sala podem identificar qual a percepção dos alunos quanto a sua realidade, da função da escola e de como ele se enxerga no mundo. Em uma perspectiva humanista, as informações coletadas de modo individual e coletivo na sala devem se constituir como instrumento pedagógico que dialogue com a sistematização dos objetos de conhecimento disciplinares. Para isso, foram elencadas a seguir algumas práti-

cas pedagógicas passíveis de adoção.

Atividade 1 – Visita na comunidade ou no entorno da escola: provocar os estudantes a registrarem, por meio da escrita e/ou fotografia, o que eles visualizam nesse percurso. A intencionalidade pedagógica pode favorecer o professor a conduzir dimensões (culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais) de análises dos estudantes com ênfase nas características e relação da sociedade e natureza; aspectos histórico-culturais e questões sociais (equipamentos públicos, praças, escolas, lazer etc). Em seguida pedir, em sala, que os grupos a compartilhem e apresentem os registros obtidos. Nesse momento, haverá, por parte do aluno, o compartilhamento de uma leitura de mundo talvez ingênua ou limitada ao senso comum. É importante que o docente, além de registrar essas falas, incentive uma reflexão sobre a realidade posta, com vistas a ampliar a percepção e desenvolver o senso crítico dos jovens.

Atividade 2 – Descrevendo o percurso escola/comunidade (croqui da sua comunidade). Descrever em textos e dados esse percurso: solicitar que os estudantes realizem uma representação do percurso da sua comunidade até a escola. Questionar como ele realiza esse trajeto; quais as observações sobre os tipos de trabalho; a relação sociedade e natureza; tempo e distância do percurso; imagens e descrição mais significativas etc.

Atividade 3 – O que deveria melhorar na comunidade? Instigar os discentes a pensarem em melhorias para a sua comunidade a partir destas sequências: com o problema identificado, se ques-

tionar como ele surgiu? Como podemos melhorar e o que fazer para melhorar? Quais os possíveis parceiros que podem ajudar nessa empreitada? Quais áreas de conhecimento e componentes curriculares ajudarão a compreender melhor essa complexidade e problemáticas em debate?

Atividade 4 – O meu olhar sobre a escola. Provocar os aprendizes a pensarem sobre suas percepções e sentimentos no que tange à escola que estudam. Questioná-los sobre: o que seria uma escola ideal para eles? O que deveria ter nessa escola? Como deveriam ser organizados os espaços escolares? O que deveriam ter neles? Como deveriam ser as relações nessa escola? Importante estimular a escrita, tanto a partir da enumeração das ideias apresentadas, quanto do pensar em estratégias de ações coletivas para atender às demandas.

Atividade 5 – Pontos positivos e negativos da minha comunidade. Organizados em grupos, os estudantes devem ser incentivados a recortar imagens/figuras que remetam à realidade da sua comunidade. Essas imagens serão coladas em uma representação de um “corpo” ou “mapa da comunidade” desenhado por eles. Posteriormente, em grupos, eles irão compartilhar as informações sobre a comunidade. À medida que os aprendizes forem expondo seus pontos de vista, sugere-se que algum professor registre as falas significativas, as quais servirão como base para a escolha dos **Temas Integradores** que serão trabalhados no planejamento pedagógico.

Figura 2: “Dinâmica dos Corpos” - Leitura da percepção da realidade da comunidade, Escola Estadual Gilberto Freire, Conjunto Marcos Freire III, Nossa Senhora do Socorro/SE.¹⁴



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

14 Atividade realizada na disciplina eletiva “O meu lugar no Mundo”, ofertada às turmas do Ensino Médio Integral.

Atividade 6 - Perfil socioeconômico dos alunos. Consiste em uma ferramenta de sondagem sobre a situação socioeconômica dos estudantes. Nesse momento, é possível levantar dados de faixa etária, perfil cultural, condições socioeconômicas e habitacionais das famílias, estrutura e organização familiar, interesses musicais, de leituras, de lazer etc. Os dados adquiridos devem ser trabalhados a partir do olhar interdisciplinar (geografia, história, matemática, português e outros). A elaboração do questionário pode ser feita pelos docentes que escolherão as perguntas mais significativas para se obter um diagnóstico da realidade individual e coletiva em sala de aula.

Atividade 7- Dinâmica dos corpos. Em grupos organizados pela proximidade geográfica, definidos por bairros, povoados, comunidades ou municípios, os estudantes irão representar, em um corpo, os pontos positivos e negativos sobre a sua realidade. O desenho do corpo em papel grafite e as reflexões coletivas sobre os problemas da comunidade devem ser representados em desenhos ou recortes de figuras (jornais, revistas ou mesmo encartes publicitários) colados na figura do corpo, ocorre assim um momento de interação entre as diversas experiências individuais do grupo. O educador deve conduzir a atividade e provocar os grupos a pensarem a partir dos eixos da questão social, ambiental, política, cultural e econômica. A próxima etapa é compartilhar as informações adquiridas com a sala toda. Nesse momento, o professor fará o registro das falas significativas, de preferência oralmente, para servir como instrumento futuro nas aulas de português.

Após realizar os percursos de leitura/estudo da realidade, algumas temáticas serão levantadas. Os professores devem reunir os registros e, junto com os estudantes, identificarem as aquelas mais recorrentes e que chamaram mais atenção nas falas dos discentes. De modo democrático e provocativo, escolher o tema integrador para se trabalhar de modo interdisciplinar/integrado. Ressaltamos que as orientações e as atividades propostas neste documento são de responsabilidade de todos os educadores que atuarem nas turmas de correção de fluxo. Sendo assim, faz-se necessário que a definição de quem participará de cada atividade seja feita coletivamente por eles, bem como que haja compartilhamento e planejamento das ações de forma democrática e participativa.

É importante também estimular os alunos a anotarem e registrarem com fotos da sua comunidade os pontos positivos e negativos percebidos por eles. A provocação do reconhecimento dessa realidade deve estar orientada pelas dimensões política, econômica, social, histórico, cultural e ambiental. Orienta-se a turma a elaborar formas de sistematização dos percursos pedagógicos e apresentar suas produções, em forma de seminários, na sala ou para toda a escola.

Registro e compartilhamento das leituras de mundo

O compartilhamento das informações obtidas com base nas leituras dos estudantes sobre a sua realidade é um momento de estratégia pedagógica que permite, mediante diálogo entre os

envolvidos, a reflexão e desconstrução da leitura ingênua ou equivocada da realidade visto que, como pontua Gadotti (2008), não é possível saber se minha leitura de mundo está correta a não ser que a compare com a leitura de mundo de outras pessoas. No diálogo não se exclui os conflitos de ideias. Os diversos olhares são fundamentais para se chegar a uma verdade comum temporária, tendo em vista que a minha verdade só se configura como tal quando confrontada de modo crítico com a do outro. Frente ao exposto, torna-se imperativa a participação/troca de todos os envolvidos – também os docentes, haja vista ser preciso visualizar as possibilidades de trabalhos pedagógicos e reflexões sobre a contribuição de cada componente curricular.

É possível, ainda, haver uma exposição por parte dos discentes no mural da escola, a fim de que haja compartilhamento/troca com outros estudantes, bem como a valorização dos saberes adquiridos, considerando as diversas formas de linguagens (escrita, gráficos, fotos, croquis, poemas etc.).

No que concerne ao compartilhamento/ socialização dos saberes, recomenda-se que, em grupos ou de modo individual, proceda-se à identificação de falas significativas dos estudantes, pelos professores, mediante registro no caderno e/ou no quadro. É importante permitir que eles expressem suas ideias, de modo que se respeite a regionalização linguística nesse primeiro momento. A tabela abaixo apresenta uma sugestão de instrumental para sistematização e definição de temas integradores.

Tabela 2: Instrumental para definição de temas integradores.

Situação Significativa	Problematização	Tema Integrador	Subtemas	Objetivos	Situação Desejada

Fonte: elaborada pelo autor (2021) com base nas orientações pedagógicas do PROJETO MOVA-Brasil.

Problematização das falas significativas

Após a composição do quadro com falas e ideias e/ou situações significativas, segue o quadro de problematização. Em uma sequência didático-pedagógica em sala de aula, os professores podem aprofundar as ideias lançadas pelos discentes. A intenção é lançar perguntas/questionamentos sobre cada situação significativa. O objetivo não é que o professor lance respostas, mas, perguntas as quais levem os aprendizes a refletir sobre suas falas. Essa ferramenta pode, ainda, ser utilizada nas aulas seguintes, pois, provoca os estudantes a terem autonomia de pesquisarem dados e argumentos científicos que validem, ou não, suas hipóteses.

Definição do tema integrador

O tema integrador é o elemento desencadeador de ações pedagógicas no campo da interdisciplinaridade. É a chave para se trabalhar unidades temáticas com os componentes curriculares de

maneira que os saberes sistematizados historicamente dialoguem com a realidade concreta e local dos estudantes. A definição dos temas é algo democrático que envolve a opinião dos envolvidos.

As chuvas de ideias que a problematização das falas significativas podem gerar são sistematizadas pelos educadores, cujas principais temáticas levantadas pelo coletivo são registradas no quadro. Em seguida, há a eleição do tema integrador, o qual pode ser trabalhado com outros temas, que poderão funcionar como subtemas no decorrer do processo. Ele irá nortear o planejamento e as práticas pedagógicas integradas entre os componentes curriculares. Nesse interim, os docentes elegem o percurso pedagógico visando proporcionar aos estudantes habilidades e competências de ter novas interpretações da própria realidade, agora sob a ótica crítica e da ciência.

A definição do tema integrador tende a surgir com uma conotação negativa da realidade. É importante que os professores estimulem os estudantes a verem possibilidades também positivas na sua comunidade.

Objetivos e situação desejada

É o que se quer modificar. Os professores, junto com os discentes, devem refletir o que a turma almeja alcançar ao final do processo. Esse objetivo deve estar relacionado às situações significativas levantadas sobre a comunidade. Ao provocar reflexões sobre a situação futura desejada, é importante que também se bus-

que provocar a reflexão de estratégias necessárias para alcançar o objetivo previsto anteriormente.

Embasando o planejamento e atividades pedagógicas interdisciplinares

Após os percursos pedagógicos que ajudaram no levantamento de dados e percepção de mundo dos estudantes, já se tem disponível uma quantidade de temas e informações para o grupo de educadores refletirem sobre as diversas possibilidades pedagógicas. Os componentes curriculares e as áreas de conhecimentos devem permitir a intercessão dos saberes locais com o conhecimento científico para que, em um movimento que eleve a capacidade reflexiva entre o local e o global, os conteúdos científicos ganhem sentido e ajudem a desvelar a complexidade na qual a realidade se apresenta.

O planejamento do currículo específico das turmas deve ser alimentado por essas reflexões adquiridas nos primeiros dias de aula da turma e embasadas nos documentos oficiais de orientação do currículo. As habilidades e competências por componentes curriculares disponíveis na BNCC e no Currículo do Estado de Sergipe apresentam um norte dos saberes necessários por série. E se revela como uma ferramenta fundamental de consulta para os saberes necessários à elevação escolar.

Culminância e partilha de saberes¹⁵

A culminância é o momento de fechamento dessa etapa e partilha dos saberes adquiridos. Pode ocorrer na forma de exposição ou apresentação em feiras científicas e artísticas. Esse é o momento de valorização do trabalho coletivo e de colocar aquele estudante, antes em situação de fracasso escolar, como protagonista de uma nova perspectiva de ensino e aprendizado.

A escola deve permitir um momento de exposição do material pedagógico produzido, a saber: gráficos, fotos, atividades, poesias, vídeos, danças, músicas, mapas, entre outros. Se possível, levar essas informações até a comunidade (praças públicas, ou feiras comunitárias, por exemplo), ou mesmo trazer a comunidade para a escola (líderes comunitários e/ou políticos, família, parceiros, entre outros) em exposições ou mesas de debates.

Algumas considerações

O objetivo desse texto foi compartilhar possibilidades de percurso pedagógico para obter um planejamento integrado que desenvolva nos estudantes do ProSIC autonomia no processo de ensino e aprendizagem, bem como participação na construção do currículo da turma.

O tema integrador, pensado e planejado pelo coletivo dos

¹⁵ Metodologia presente em educação popular e indicada no Percorso Formativo do Projovem Saberes da Terra.

professores da turma, permite uma leitura dos objetos de conhecimento em diversas facetas e escalas reflexivas, pois, todo componente curricular sempre tem algo a agregar diante de uma temática pautada na reflexão.

O estímulo à pesquisa, o diálogo constante sobre o desempenho dos aprendizes, o planejamento e avaliação de modo integrado, naturalmente, devem ser fundamentais para um possível (re)planejamento com vistas à retomada do sucesso escolar dos estudantes do ProSIC. Criar novas estratégias pedagógicas também é fundamental. Portanto, é imprescindível que cada escola seja capaz de construir o seu próprio percurso pedagógico, isto é, utilize a prerrogativa da autonomia que lhe é garantida por lei.

OFICINA DE LETRAMENTO

Everton Pereira Santos

O nível de letramento da população e dos estudantes brasileiros tem sido objeto de estudo e pesquisa de diversas organizações nacionais e internacionais nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Embora os dados estejam estritamente ligados ao processo de escolarização da população brasileira, devem ser vistos como indícios de que algo precisa ser feito para reverter o quadro precário de proficiência em leitura e escrita do qual crianças, jovens e adultos fazem parte.

No contexto nacional, temos os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) que retratam o cenário do Alfabetismo da população brasileira, de 15 a 64 anos, com base em parâmetros que consideram tanto as habilidades cognitivas quanto as práticas sociais nos diversos contextos de vivência dos jovens e adultos inseridos entre as faixas etárias mencionadas.

Para o Inaf, Alfabetismo é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem

escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. Dentro desse campo, distinguem-se dois domínios: o das capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominada pelo Inaf como letramento, e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, chamada numeramento (INAF, 2018, p. 4).

O Inaf realiza seus estudos desde 2001 e a última edição realizada em 2018 avaliou 5 níveis de Alfabetismo conforme segue abaixo.

Tabela 3: Níveis de analfabetismo.

Níveis de Alfabetismo		
Utilizados até 2011 (4 níveis)	GRUPOS	Utilizados a partir de 2015 (5 níveis)
Analfabeto	ANALFABETOS FUNCIONAIS	Analfabeto
Rudimentar		Rudimentar
Básico	FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS	Elementar
Pleno		Intermediário
		Proficiente

Fonte: Inaf (2018).

De acordo com o relatório do referido Indicador de Alfabetismo, ano de 2018¹⁶, 3 em cada 10 brasileiros são analfabetos

¹⁶ Disponível em: Inaf2018_Relatório%20Resultados%20Preliminares_v08Ago2018.pdf.

funcionais, ou seja, estão no nível “analfabeto ou rudimentar” da escala de proficiência. Isso revela que esse grupo tem muita dificuldade em fazer uso da leitura e da escrita, além das operações matemáticas, em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto, ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas. O relatório aponta também que, apenas 7 entre 10 brasileiros entre 15 e 64 anos, podem ser considerados Funcionalmente Alfabetizados, conforme a metodologia utilizada pelo Inaf no mesmo ano.

Quanto ao grau de escolaridade e o nível de alfabetismo de pessoas que passaram pela escola, o citado relatório mostra uma porcentagem muito baixa de pessoas que concluíram o ensino fundamental, anos iniciais e anos finais, com o nível Proficiente em leitura, escrita e numeramento. Nos anos iniciais, esse número representa 2%, e nos anos finais 8%. Também chama atenção o número de pessoas que concluíram os anos iniciais nos níveis Analfabeto e Rudimentar, ou seja, 31% e 37%, respectivamente. Por outro lado, as pessoas que concluíram os anos finais do ensino fundamental, em sua maioria, estão concentradas nos níveis Rudimentar e Elementar, com 34% e 29%, respectivamente, da escala, conforme verificado na tabela.

Tabela 4: Relação das categorias de analfabetismo.

	Total	Nenhuma	Ens. Fund. – Anos iniciais	Ens. Fund. – Anos finais	Ensino médio	Superior
BASE	2002	116	297	451	796	342
Analfabeto	100%	61%	31%	5%	3%	0%
Rudimentar	100%	5%	37%	34%	22%	3%
Elementar	100%	0%	9%	29%	49%	13%
Intermediário	100%	0%	4%	16%	54%	26%
Proficiente	100%	0%	2%	8%	41%	50%
Total	100%	6%	15%	23%	40%	17%
Analfabetos Funcionais	100%	20%	36%	26%	17%	2%
Funcionalmente Alfabetizados	100%	0%	6%	21%	49%	23%

Fonte: Inaf 2018

Em sua décima edição, com base em uma série histórica, o relatório do Inaf (2018) retrata um cenário que preocupa e desafia a sociedade brasileira: as pessoas passam pela escola e saem dela sem atingir o nível de escrita, leitura e numeramento adequado para exercer sua cidadania de forma plena. Embora tenha existido uma queda, de 12% para 8%, no número de analfabetos, entre os anos de 2011 e 2018, o número de pessoas com nível Proficiente manteve-se praticamente estagnado nesse período.

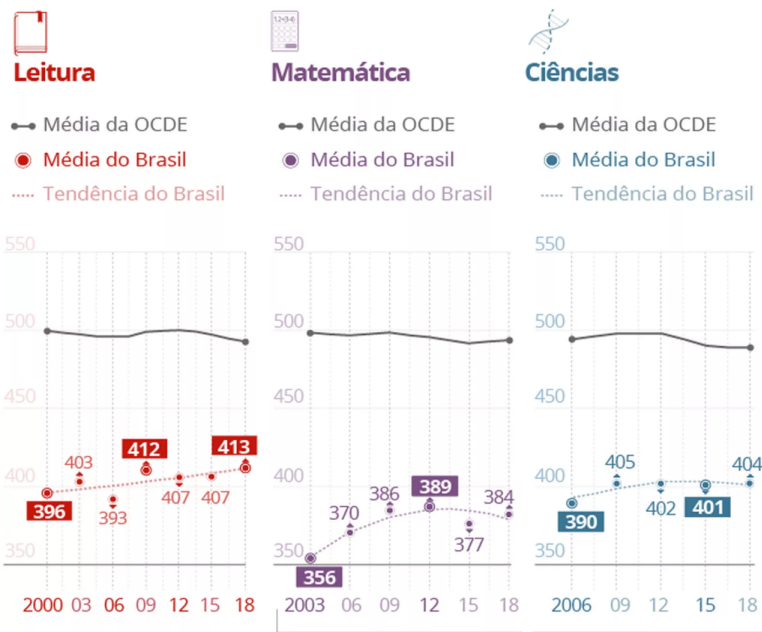
Realidade semelhante a essa é a retratada no resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que consiste em teste amostral o qual avalia três domínios: leitura, matemática e ciências. Esse estudo é realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) desde 2000, contando com a participação do Brasil em todas as edições. Em 2018, fizeram a prova do Pisa 10.691 estudantes, de 638 escolas, e os resultados revelaram uma estagnação no nível de leitura

e uma queda no nível de matemática desses estudantes, conforme apresenta o infográfico.

Figura 3: Pisa 2018 – tendências do Brasil.

Pisa 2018 – tendências do Brasil

Comparação histórica mostra tendência à estagnação do país em leitura, matemática e ciências



OBS: O histórico de matemática e ciências é mais curto porque a OCDE avaliou o período a partir da primeira edição em que as disciplinas foram o foco

Fonte: OCDE/Pisa



Infográfico elaborado em: 02/12/2019

Fonte: OCDE/Pisa (2019).

Figura 4: Pisa 2018 – resultados do Brasil.

Pisa 2018 - resultados do Brasil

País conseguiu avançar alguns pontos entre as edições 2015 e 2018 da prova, mas ainda não subiu de patamar e segue longe do desempenho dos países desenvolvidos

BRASIL	Leitura	Matemática	Ciências
Nota média 2018	413	384	404
Margem de erro	2	2	2
Variação 2015-2018	6	6	3
Posição no ranking	58-60	72-74	66-68

Fonte: OCDE/Pisa 2018

Fonte: OCDE/Pisa (2018).

No estado de Sergipe, o cenário não é muito diferente, especificamente, no que diz respeito à nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), principal indicador de qualidade da educação básica no Brasil. O Ideb é formado pelo Saeb (provas de português e matemática aplicadas a cada dois anos) e pelo fluxo escolar (taxa de aprovação/reprovação/abandono dos alunos). No Ideb de 2017¹⁷, o estado de Sergipe teve uma leve evolução, porém, não conseguiu atingir a meta estipulada, nem nos anos iniciais, nem nos anos finais do ensino fundamental. O Ideb 2017, observado no 5º ano, obteve nota 4,3; a meta era 4,5. Já para o 9º ano, a média foi de 3,4; a meta era de 4,2. Esse resultado é reflexo não só do baixo desempenho dos alunos na ava-

17 Fonte: Nepac/SE. Disponível em: <https://seed.se.gov.br/provabrasil/index.asp>. Acesso em: 20 mar. 2020.

liação de leitura e matemática, como também, do alto índice de reprovação dos estudantes da rede estadual, principalmente nos anos finais do ensino fundamental.

Mediante reflexão acerca desses dados, orienta-se que as Oficinas de Letramento do Programa Sergipe na Idade Certa atuem em duas frentes: elevar o nível de proficiência dos estudantes nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e, com isso, elevar o desempenho e o índice de aprovação dos estudantes em todas as disciplinas, promovendo seu sucesso escolar e permanência na escola.

Para que essa ação tenha o êxito pretendido, o ProSIC defende o princípio de que é papel da escola assumir o compromisso de desenvolver a autonomia e pensamento crítico do estudante no processo de aprendizagem, na medida em que aprender é resultado da interpretação e compreensão ativa e significativa do mundo pessoal e social do aprendiz. Para que não cometamos o erro secular que consiste na aculturação da interpretação e compreensão do sujeito sobre sua realidade pessoal e social, é fundamental garantir a compreensão e a reconstrução das representações que os estudantes possuem de si mesmo e do mundo, a partir das práticas desenvolvidas na oficina de letramento do Programa. Nesse sentido, Pérez e García (2001) afirmam que:

A educação só será um meio de favorecer a compreensão e a transformação da realidade pessoal dos alunos quando a escola for capaz de construir uma nova cultura que, inspirada na compreensão e no respeito pela diferença e pela contradição e baseada na participação ativa e democrática dos

alunos na vida escolar, atribua aos processos de ensino e de aprendizagem uma orientação compreensiva, holística, inovadora e transformadora, imprescindível para que os alunos possam compreender e atuar criticamente no mundo (PÉREZ e GARCÍA, 2001, p. 15 e 16).

Corroborando esse pensamento, o ProSIC adotou a estratégia de escuta ativa e compartilhamento de experiências pessoais e sociais dos estudantes inseridos no Programa, definindo essa estratégia como um instrumento essencial para o planejamento das ações pedagógicas que serão desenvolvidas com eles.

A fim de que essa escola seja possível, é necessário que o professor tenha, ou esteja disposto a desenvolver, um perfil que reflete continuamente a sua prática, sendo crítico com sua própria atividade pedagógica. Isso nos conduz à ideia de que ampliar os níveis de letramento dos estudantes não deve ser apenas uma responsabilidade do professor de Língua de Portuguesa, mas sim, de todos os docentes dos demais componentes curriculares. Por essa razão, no ProSIC adota-se a posição de que a Oficina de Letramento possa ser ministrada por professores de qualquer componente curricular. Para tanto, é necessário que todos os educadores compreendam em que consiste o processo de letramento.

Alfabetização e letramento: duas condições necessárias para o desenvolvimento da proficiência

Alfabetização e letramento são processos que remetem ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e quase

sempre aparecem atrelados ao contexto escolar. De fato, historicamente a escola se estabeleceu como a instituição responsável pela inserção de crianças, jovens e adultos no mundo da leitura e da escrita. Sendo assim,

(...) define-se alfabetização como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); as habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que a codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de *modos de escrever* e de *modos de ler* (SOARES, 2003, p. 91).

Essa concepção, associada à tradição acadêmica, considera um sujeito alfabetizado aquele que adquire o domínio do código escrito, ou seja, o domínio do conjunto de técnicas necessárias para exercer a arte da escrita. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular prevê que a criança esteja alfabetizada até o 2º ano do Ensino Fundamental; perspectiva que não corresponde à realidade do Brasil onde ainda existem 11,3 milhões de analfabetos¹⁸, e 6,8% de pessoas, acima dos 15 anos, não sabem ler ou escrever, consoante dados do IBGE, de 2019.

Por seu turno, a capacidade que o sujeito tem de usar de for-

18 Fonte: O Globo Sociedade. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-113-milhoes-de-analfabetos-23745356>. Acesso em: 27 mar. 2020.

ma efetiva e competente essa tecnologia da escrita é chamada de letramento. Este, consiste no uso dessa tecnologia nas práticas sociais cotidianas realizadas pelos sujeitos. Nesse sentido, o letramento é um processo que se inicia antes e independente do processo de alfabetização, isto é, analfabetos podem ter certo nível de letramento, mas, como não dominam o código escrito, fazem uso de um escriba¹⁹ para materializarem seu pensamento. Vale destacar que, quanto mais complexas as práticas de letramento do sujeito, mais elevado também será seu nível de letramento.

A compreensão de que o sujeito participa de eventos e práticas de letramento se impõe como essencial para superar o fracasso dos estudantes no desempenho em leitura e escrita, seja na escola ou fora dela. Eventos de letramento correspondem a toda situação de comunicação em que a língua escrita é utilizada como meio de interação entre sujeitos. Cabe mencionar que, desde que o homem existe, utiliza eventos de letramento para interagir socialmente.

Por sua vez, as práticas de letramento revelam “como são construídos, em determinado evento, os sentidos e os significados, produtos não só da situação e de suas características específicas, mas também das convenções e concepções que as ultrapassam, de natureza cultural e social” (SOARES, 2003, p. 105). Essas duas concepções remetem ao que Street (1984) chama de modelo autônomo e ideológico de letramento. O modelo autônomo concebe a ideia de que há apenas uma maneira de o letramento ser de-

19 Pessoa que domina o código e as técnicas de escrita alfabética.

envolvido e que essa maneira está condicionada ao progresso, à civilização e à mobilidade social. Já o modelo ideológico concebe as práticas de letramento, no plural, como “social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEYMAN, 1995, p. 21).

Portanto, no modelo autônomo, a escrita é entendida como um produto completo em si mesmo, independente do seu contexto de produção para ser interpretado. Por conseguinte, o modelo ideológico parte do entendimento de que as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também, das estruturas de poder numa sociedade.

Para a discussão sobre o trabalho com o Letramento na escola, é de extrema relevância expor como se forja a pedagogização do letramento. Soares (2003) explica que os eventos e práticas de letramento quando chegam à escola se deparam com comportamentos de letramento que marginalizam outras variedades de letramento próprias do contexto social. Ou seja, se estabelece uma dicotomia entre letramento social e escolar, em que este acaba dominando aquele.

A escola, ao realizar a transposição dos eventos e das práticas de letramento social para o contexto escolar, desconsidera o caráter social e cultural delas, ou seja, o caráter dinâmico e político. Essa é uma das hipóteses utilizadas por Soares (2003) para justificar o fracasso em leitura e escrita dos estudantes quando submetidos a avaliações externas – o distanciamento entre letra-

mento escolar e o letramento social no processo de aprendizagem escolar. A pesquisadora orienta para a importância das instituições de ensino terem como base o letramento social para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita na escola. Dessa forma, ela entende que:

Letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso de leitura e da escrita no contexto social extraescolar (SOARES, 2003, p. 111).

Diante das questões acima abordadas, a proposta de trabalho com o Letramento no ProSIC prevê como ponto de partida o mapeamento do perfil de letramento do estudante inserido no Programa, no que diz respeito aos eventos de letramento a que esse discente tem acesso, em quais contextos e com quais intenções ele faz uso de práticas de letramento, seja no contexto escolar ou social. É importante que o colégio compreenda que, por serem estudantes com histórico de vulnerabilidade e em situação de fracasso escolar, possivelmente eles participem de eventos e práticas de letramento limitados ou diferentes daqueles que circulem no contexto institucionalizado. Sendo assim, cabe à escola, como a mais importante das agências de letramento, ampliar o acesso desses alunos a eventos e práticas de letramento de seu contexto social e cultural. Para isso, é preciso que ela considere

o letramento escolar como uma extensão do letramento social, conforme afirma Pérez e Garcia (2001):

A escola precisa criar pontes entre as práticas de leitura e da escrita da casa, da escola e da comunidade, oferecendo aos alunos um contexto e um sentido, um propósito e uma finalidade significativa e relevante, estimulando a utilização de estratégias similares às usadas pelos sujeitos alfabetizados fora do âmbito escolar, para compreender e aprender a partir de um texto escrito ou para exprimir e comunicar ideias por escrito, como meio de os alunos apreenderem na escola os usos sociais e culturais da língua escrita e suas estratégias de utilização autônoma e crítica (PÉREZ e GARCIA, 2001, p. 25).

Considerando esse aspecto, é fundamental que as instituições de ensino compreendam que, os alunos que não provêm de família letrada, ou seja, que a família não se constitui como uma agência de letramento para eles, terão mais probabilidade de fracasso escolar, isso porque

O letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõem o conhecimento da escrita e o valor do livro como fonte fidedigna de informação e transmissão de valores, aspectos estes que subjazem ao processo de escolarização com vistas ao desenvolvimento do letramento acadêmico. Uma criança cujo letramento se inicia no lar, no processo de socialização primária, não procede à preocupação sobre se ela aprenderá a ler ou não, muito presente, entretanto, nos pais de grupos marginalizados (KLEIMAN, 1998, p. 183).

Sendo assim, a escola deve assumir o papel de ampliar o acesso desses grupos marginalizados ao conhecimento da escrita,

à leitura de livros, além dos didáticos, e a textos que circulam socialmente para que seja possível elevar o nível de proficiência desses aprendizes.

Nesse sentido, ao identificar o perfil de letramento dos alunos, as instituições de ensino e os docentes devem planejar suas ações e atividades de leitura e escrita a partir da experiência e do conhecimento dos estudantes em eventos e práticas de letramento a que eles têm acesso, ainda que, em um primeiro momento, isso contrarie eventos e práticas hegemônicas instituídas no contexto escolar.

É muito comum ouvir e ver professores se recusando a aceitar as experiências em eventos e práticas de letramento trazidas pelos estudantes do seu convívio social e cultural, causando assim, confronto de visões sociais e culturais que não favorecem o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita proficientes. Nesse interim, o ProSIC propõe que escola e a sala de aula sejam o espaço de transformação de práticas sociais excludentes por meio da desconstrução da concepção de letramento dominante, ou seja, de uma visão social e cultural etnocêntrica.

Diretrizes para o trabalho com gêneros textuais nas oficinas de letramento do ProSIC

O trabalho do educador nas oficinas de Letramento do Programa deve ter por objetivo desenvolver a proficiência de leitura e escrita dos estudantes. No entanto, é preciso ressaltar que essa não é uma responsabilidade apenas do professor de Língua Por-

tuguesa, mas também, dos docentes que lecionam todos os outros componentes curriculares. Por essa razão, no ProSIC parte-se da compreensão de que os professores de todos os componentes estão aptos a lecionar a oficina de letramento, desde que se sintam competentes para trabalhar com as habilidades necessárias ao desenvolvimento da proficiência de leitura e escrita dos aprendizes.

Inicialmente, deve-se considerar que os estudantes já participam de práticas sociais de leitura e escrita em seu cotidiano, estas, mediadas por linguagens. É importante que os conhecimentos que eles possuem e suas experiências pessoais e sociais sejam sistematizados de forma que venham a favorecer a qualidade das interações em suas práticas sociais, isto é, realizar seu projeto de vida, cursar uma universidade, trabalhar com o que desejar, passar em um concurso público, ser um bom profissional etc.

Do ponto de vista cognitivo, vários filósofos da educação e da linguagem²⁰ postulam a preponderância do social no processo de aprendizagem, conforme afirma Vygotsky:

O aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho (VYGOTSKY, 1989, p. 94 e 95).

20 Vygotsky (1989), em seu livro *A formação social da mente*, e Bakhtin, em *Estética da criação verbal*, por exemplo.

Assim, qualquer situação de aprendizagem que desconsidere a realidade social do sujeito aprendiz, se constitui como uma barreira para que ela ocorra efetivamente. Quanto mais próximos os estímulos de aprendizagem na escola estiverem da realidade social dos estudantes, maior será a possibilidade dela ser significativa. Partindo-se desse entendimento, cabe à escola e ao educador ter conhecimento do perfil de letramento dos seus alunos, ou seja, saberem em que situações do cotidiano eles utilizam a leitura e a escrita, em que suportes e com quais tipos de textos eles mais convivem. Após esse diagnóstico, o docente precisa de outro que considere o nível e a qualidade dessas interações, sejam elas por meio da leitura ou da escrita. Somente então, é que a escola deverá planejar as ações pedagógicas para desenvolver as competências de leitura e escrita de seus estudantes.

Para tanto, deve-se considerar se o aluno compreende que a escrita é uma modalidade diferente da fala. Diversas pesquisas no campo da Linguística têm mostrado o quanto é comum marcas da oralidade na escrita de texto de estudantes, sejam eles da Educação Básica, sejam eles de universidades. Embora ambas utilizem o mesmo sistema linguístico, em nosso caso, a Língua Portuguesa, cada modalidade possui características próprias que precisam ser compreendidas no processo de aprendizagem.

Na fase inicial da aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar em sua fala. Isto é, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada. Somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do profes-

sor é que vai construir seu modelo de texto escrito (KOCH e ELIAS, 2010, p. 18).

Nesse processo de diferenciação entre as duas modalidades, as autoras reiteram a necessidade de o educador ensinar ao discente que nem todos os protótipos específicos da oralidade são adequados ao texto escrito.

Concepções de Leitura e Escrita no ProSIC

Numa sociedade na qual o conhecimento se tornou globalizado, a escrita e a leitura passam a ser um fator de inclusão/exclusão social, isto é, quanto maior o nível de proficiência nessas modalidades, maior é a possibilidade do sujeito ser bem-sucedido e ocupar os melhores espaços na sociedade. Ciente disso, é notório o papel político e social da escola em proporcionar a seus alunos espaços de escrita e leitura de qualidade. Para tanto, é essencial que ela e seus educadores tenham suas concepções bem definidas do que seja escrita e leitura e qual a função social delas na sociedade, sobretudo, porque somos solicitados a escrever e ler textos em diversas situações do nosso dia a dia.

Nesse contexto, cabe ressaltar a importância da perspectiva sociointeracionista no processo de apropriação e construção desse conhecimento. Esse paradigma prevê a dialogicidade entre conhecimento e sujeitos como centralidade no desenvolvimento da aprendizagem. No ProSIC adota-se a concepção de escrita como um processo em que, tanto quem escreve como para quem se escreve, são vistos como atores/construtores sociais, “sujeitos

ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 34). Isso significa que as situações de escrita propostas pela escola e pelos professores devem necessariamente partir de situações comunicativas reais e contextualizadas, a fim de não se incorrer em atividades sem sentido para os discentes. Estes precisam saber qual o objetivo e propósito de sua escrita, devendo esse ser o ponto de partida de toda proposta de produção de texto, como explicam as referidas autoras:

A escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaciotemporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (KOCH e ELIAS, 2010, p. 36).

Em relação a essas estratégias, orienta-se que elas sirvam de critérios, tanto para o ensino da escrita, como para a avaliação da produção textual dos alunos do ProSIC. Ao identificar limitações e dificuldades em alguns desses critérios, o educador deve propor atividades que visem garantir a apropriação dessas estratégias pelo discente. Abaixo segue quadro detalhando cada uma dessas estratégias. É importante que o aprendiz tenha a compreensão da importância delas desde o princípio, no planejamento, até a execução da proposta de produção de texto.

Tabela 5: Escrita e ativação de conhecimentos

ESCRITA E ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTOS			
Conhecimento Linguístico	Conhecimento Enciclopédico	Conhecimento de textos	Conhecimento interacional
• Ortografia • Gramática • Léxico da língua	• Conhecimentos sobre coisas do mundo armazenados na nossa memória; • Conhecimento do que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas.	• “Modelos” que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos; • Conhecimento sobre aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação dos textos; • Intertextualidade	• Possibilita ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito do texto; • Determina a quantidade de informação necessária para o objetivo proposto; • Seleciona a variante linguística adequada à situação de interação; • Assegura a compreensão da escrita para conseguir a aceitação do leitor quanto ao objetivo.

Fonte: Adaptado de KOCH e ELIAS (2010).

As mesmas autoras ainda postulam que todos os falantes/ouvintes, escritores/leitores de uma língua constroem ao longo da existência uma competência metagenérica que nos permite (re) conhecer a caracterização e função dos gêneros textuais, ou seja, uma competência que propicia ao falante/escritor a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas das quais participam. Assim, um contato diversificado e qualificado com os textos da vida cotidiana possibilita o exercício da capacidade metatextual dos estudantes, o que vai orientá-los na produção de textos. Esse conhecimento é imprescindível porque habilita o aluno a utilizar “modelos” de textos adequados à intenção e situação comunicativa na qual se encontra.

Assim como a escrita, a leitura é entendida como uma atividade de produção de sentido que tem como base a interação autor-texto-leitor. Essa interação se estabelece como condição necessária para o processo de produção dos sentidos de um texto.

A leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2010, p. 11).

Frente ao exposto, destaca-se que, para ler com proficiência, a condição primeira é o domínio do código linguístico, ou seja, estar na condição de alfabetizado que decodifica as palavras para

ler com sentido. Além disso, os aprendizes precisam identificar/reconhecer os textos que leem desenvolvendo sua capacidade metatextual. Nesse interim, o conhecimento diversificado sobre textos, os conhecimentos enciclopédicos e as experiências variadas com a leitura são fundamentais para a consolidação das habilidades de leitura de um leitor proficiente. Por isso, afirma-se que se trata de um processo sociocognitivo, haja vista se requerer do leitor tanto conhecimentos da língua, como de mundo.

As citadas autoras argumentam, ainda, que na atividade de leitura, o leitor mobiliza estratégias sociocognitivas por meio das quais realiza o processamento textual. Isso significa que “os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 40). Importante ressaltar que esses passos não são algo espontâneo e intuitivo e que, portanto, precisam ser ensinados, aprendidos e consolidados na escola. Isto posto, orienta-se que as atividades de leitura propostas na escola considerem os sistemas de conhecimento necessários para o processamento eficiente da leitura, quais sejam: linguístico, enciclopédico e interacional.

Tabela 6: Leitura e ativação de conhecimentos.

LEITURA E ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTOS		
Conhecimento linguístico	Conhecimento enciclopédico	Conhecimento interacional
• Ortografia • Gramática • Léxico da língua	• Conhecimentos sobre coisas do mundo armazenados na nossa memória; • Conhecimento de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas.	Ilocucional- permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto numa situação interacional.
		Comunicacional- quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta; seleção de variante linguística adequada a cada situação de interação; adequação do gênero textual à situação comunicativa.
		Metacomunicativo- Permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido.
		Conhecimento sobre gêneros textuais - Permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social.

Fonte: Adaptado de KOCH e ELIAS (2010).

Níveis de compreensão de leitura e escrita²¹

Um leitor proficiente é aquele que consegue inferir sentidos ao texto. É aquele que a escola deseja formar no decorrer dos anos finais do ensino fundamental e que, como fora mencionado outrora, não tem satisfatoriamente alcançado esse objetivo. O combate ao fracasso do letramento escolar dos nossos estudantes é uma agenda que não pode mais ser adiada, uma vez que isso afeta a vida social e cognitiva do aprendiz, além de contrariar um direito básico e fundamental, que é o direito à aprendizagem e, conseqüentemente, aos princípios da cidadania.

Da mesma forma que há maneiras de categorizar o indivíduo quanto ao seu processo de alfabetização e letramento, baseando-se na escala de alfabetismo elaborada pelo Inaf em 2018, o Pro-SIC desenvolveu uma tabela chamada de “Níveis de Letramento”, na qual a equipe propôs os níveis individuais que permitem que o leitor compreenda o texto de forma sequencial. Esses níveis foram classificados em quatro: Letramento Fundamental, Letramento Lógico, Letramento Analítico e Letramento Crítico.

Os níveis foram nomeados a partir de inflexões acerca dos objetivos de se reconhecer no texto elementos que vão desde a superfície textual, como a localização do título escrito ou do nome do personagem principal, por exemplo, até a contextualização do

21 Critérios elaborados a partir da escala de referência de numeramento e letramento do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf, 2018).

texto com a vida social e o conhecimento de mundo do aluno. Isso permite que ele extrapole a esfera textual e se aproprie do conhecimento adquirido naquele texto, aplicando-o ao seu próprio mundo, seja através de uma reflexão do discurso imbuído no texto, seja exercitando o novo conhecimento.

É importante o letramento para a formação do estudante, uma vez que essa prática o levará a interagir melhor com o mundo a sua volta em todas as modalidades textuais, sejam elas escritas, visuais ou orais. Cabe aos docentes de todos os componentes curriculares trabalharem letramento diariamente em sala de aula, pois, o sujeito-leitor-escriptor que domina os níveis de letramento em todas as suas formas poderá compreender melhor os conteúdos e atividades dos variados componentes, uma vez que, a partir do texto, informações básicas, interpretações, inferências, análises críticas quanto o conteúdo do texto e sua relação com o mundo exterior (à sala de aula ou até mesmo dentro dela) poderão ser suscitadas.

Tabela 7: Níveis de letramento

LETRAMENTO FUNDAMENTAL

Localiza uma ou mais informações **explícitas (literais)**, expressas de forma literal, em textos compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano social. Reconhece elementos linguísticos (substantivo, interrogação, exclamação, adjetivo etc.) de textos pelo nome ou função.

LETRAMENTO LÓGICO

Localiza informação por meio de inferências em textos diversos (jornalístico e/ou científico) em um nível de **superficialidade do texto**. Parte de pressupostos conhecidos ou estabelecidos como verdadeiros socialmente. Vejamos o enunciado: “O marido da Ana perdeu o emprego”. Logo, parte-se do pressuposto de que *Ana é casada*.

LETRAMENTO ANALÍTICO

Analisa a relação do texto com o **contexto** na produção de sentidos, pelo uso de palavras, conceitos, termos e expressões. Vejamos o enunciado: “Pedro tem um coração grande”. Podemos conceber pelo menos três situações discursivas nas quais a enunciação dessa frase configura efeitos de sentido diferentes.

LETRAMENTO CRÍTICO

Compreende e elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. Nas propostas deste nível, os estudantes relacionam informações no sentido de ampliar compreensões, elaborando reflexões, extrapolações e relações articuladas às experiências pessoais e ao conhecimento de mundo. Dessa forma, a elaboração de textos e a própria interpretação demonstram **autoria** na produção de sentidos e na construção de conhecimentos.

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Pretende-se que o estudo textual, no que se refere a níveis de letramento e às oficinas, seja uma constância na vida do docente de qualquer componente curricular, uma vez que ampliar a compreensão do que se lê fará com que os alunos tenham melhor desempenho e alcancem o sucesso escolar pretendido. Além disso, essa prática dirimirá o mito de que apenas o professor de Língua Portuguesa deve trabalhar texto, uma vez que este é um dos principais meios de acesso ao conhecimento através do qual o estudante pode e deve usar para pôr em prática, tanto na escola em si, quanto no meio social em que convive, o aprendizado escolar.

Por fim, os níveis de letramento permitem ao educador verificar de que maneira o aprendiz coloca em prática os conhecimentos adquiridos de maneira gradual. Primeiro, identificando no texto os elementos básicos que o constituem, como títulos, participantes e suas qualidades, bem como outras informações fundamentais que compõem o texto em si; em segundo plano, fazendo relações lógicas com o texto, entendendo aquilo que não foi dito, buscando significados nas lacunas deixadas pelo texto; em terceiro lugar, analisando no texto as maneiras como ele se relaciona com o mundo e de que forma precisamos procurar fora dele conceitos outros para que se atribuam significados a partir de contextos intratextuais; e, por fim, extrapolando a esfera textual, sendo autores dos seus próprios sentidos, uma vez que o texto agora será apenas o suporte para que o estudante se posicione em relação a um ponto de vista de maneira crítica.

Tabela 8: Escala de Proficiência Inaf.

Grupos	Escala especial para estudo Alfabetismo e mundo do trabalho
Analfabeto ($0 < x \leq 50$)	Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela consiga ler números familiares (de telefone, preços etc.).
Rudimentar ($50 < x \leq 95$)	- Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. - Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor. - Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida. - Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação etc.) pelo nome ou função.
Elementar ($95 < x \leq 119$)	- Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. - Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros). - Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. - Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).
Intermediário ($119 < x \leq 137$)	- Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. - Resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas (valor total de compras, cálculos de juros simples, medidas de área e escalas); - Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares com o reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum. - Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.
Proficiente (>137)	- Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. - Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). - Resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

Fonte: Elaboração própria.

OFICINA DE NUMERAMENTO

Cleudo Melo Araujo

Como ciência exata, além da promoção e desenvolvimento do conhecimento científico, a matemática possui a função social de possibilitar o acesso, a assimilação e a resolução de questões pertinentes ao conhecimento matemático relacionado ao cotidiano, de modo que os sujeitos possam fazer uso desses recursos para embasar estratégias de leitura de mundo e as relações que se tecem a partir delas.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como o Currículo de Sergipe, tem como um dos princípios a formação integral, que propõe a constituição de sujeitos críticos, reflexivos, conscientes e capazes de se posicionarem em sua realidade social. No âmbito da matemática, percebemos que indicações de porcentagens, tabelas, gráficos, infográficos e outras relações estatísticas, por exemplo, apresentam-se constantemente em diferentes veículos de comunicação e em diversas situações do cotidiano. Sendo assim, é necessário, portanto, que a escola possibilite aos alunos, desde os anos iniciais, uma formação por

meio da qual os conceitos matemáticos possam efetivamente auxiliá-los no exercício de sua cidadania.

Para isso, espera-se que o letramento e o numeramento favoreçam os procedimentos de ensino e aprendizagem e amparem as práticas docentes no intuito de promover a formação integral e autêntica dos sujeitos. Ao promover interações e práticas educativas que gerem processos reflexivos para os estudantes, o professor tem a oportunidade de desencadear uma constante reflexão, avaliação e reelaboração de suas práticas pedagógicas.

Em meados dos anos 1950, a Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas (Unesco) afirmava que, para uma pessoa ser considerada alfabetizada matematicamente deveria ser capaz de ler e escrever consignas simples e relacioná-las às suas atividades práticas cotidianas. Esse panorama, com o passar do tempo, foi se transformando, em virtude das novas perspectivas sociais que emergiram de reflexões pertinentes ao mundo da leitura e escrita.

Atualmente compreende-se que os ambientes escolares devem considerar as vivências e conhecimentos prévios do estudante, bem como entender que ele é um sujeito histórico e social, não sobrepujando os conhecimentos científicos, mas sim, favorecendo que estes se tornem significativos para os estudantes e que os possibilite intervir na realidade. Nesse sentido, é indispensável refletir que as situações do cotidiano acontecem globalmente e não de forma fragmentada tornando imperativos conhecimentos e informações de distintas áreas do conhecimento para a sua ade-

quada compreensão.

As aprendizagens matemáticas, nessa perspectiva de pensamento, devem ser um momento de interação entre os sujeitos, os conceitos formalizados e as atividades humanas. O processo de numeramento deve ser conduzido de modo a permitir ao estudante construções e reflexões cognitivas, motivado pela necessidade de definir soluções para problemas existentes mediante as interações sociais.

É válido, neste momento, apresentar a definição do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) em relação à conceituação do letramento matemático, qual seja:

(...) à capacidade de identificar e compreender o papel da Matemática no mundo moderno, de tal forma a fazer julgamentos bem embasados e a utilizar e envolver-se com a Matemática, com o objetivo de atender às necessidades do indivíduo no cumprimento de seu papel de cidadão consciente, crítico e construtivo (PISA, 2010, p. 1).

O letramento matemático, portanto, não se limita ao conhecimento da terminologia, dos dados e dos procedimentos matemáticos, ainda que os inclua, nem tampouco se limita às destrezas para realizar certas operações e cumprir com certos métodos. As competências matemáticas implicam na combinação desses elementos para satisfazer as necessidades da vida real dos indivíduos na sociedade.

De acordo com Gal (1994) *apud* Fernandes e Júnior (2015), apresentam-se como indicativos para o numeramento as habilidades de falar, ler, escrever, bem como o formalizar quantidades e

resolver situações-problema que precisem de conhecimentos na área de matemática em contextos variados, tais como as relações pertinentes ao trabalho e à vida em sociedade, pretendendo alcançar objetivos e metas. Entende-se que a apropriação dessa condição contribui no desenvolvimento do seu próprio conhecimento e de suas potencialidades.

Para D'Ambrósio (2004), a escola também precisa sistematizar os conhecimentos advindos do senso comum em conhecimentos formalizados e estruturados, além de tentar assegurar uma postura docente reflexiva de mediação desses conhecimentos, haja vista o trabalho docente ser uma atividade consciente e sistemática,

em cujo centro está a aprendizagem dos alunos sob a direção do professor. Esse é um trabalho muito complexo e não se restringe somente à sala de aula, pelo contrário, (está diretamente ligado às exigências sociais e à experiência de vida dos alunos). A assimilação de conhecimento e habilidades e o desenvolvimento das capacidades mentais decorrentes do processo de ensino não têm valor em si mesmo. (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Ou seja, visam instrumentalizar os alunos como agentes ativos e participantes na vida social. Com base nisso, compreende-se a necessidade de o educador ter clareza sobre quais são as propostas e objetivos que se pretende atingir, bem como os caminhos a serem percorridos no intuito de favorecer e promover a apropriação dos princípios para o letramento matemático, ou seja, para o numeramento.

Ao tratar sobre numeramento, devemos nos atentar também para as habilidades matemáticas e as condições necessárias para aplicá-las nos diversos contextos sociais. Isso indica que o sujeito ao se comunicar, ler e escrever estabelece conexão com conceitos quantitativos e qualitativos, reforçando a ideia de que a matemática é uma ciência humana, conforme preconiza a BNCC e o Currículo de Sergipe. Compreende-se, dessa forma, que o numeramento contempla tanto o domínio das habilidades matemáticas, quanto do letramento.

Segundo Gal (1994) *apud* Fernandes e Júnior (2015), diversas situações requerem que os sujeitos combinem respostas numéricas e interpretativas, de tal modo que práticas de leitura, escrita e de numeramento são interdependentes e envolvem a forma como a informação quantitativa está incorporada ao texto e à resposta esperada. Em razão dessa interdependência, o numeramento se estabelece como um gênero que contém espécies de capacidades essenciais, tanto da matemática como do letramento. Isso está em conformidade com Ferreira (2009) *apud* Fernandes e Júnior (2015) para quem ser numerado envolve domínio tanto de algumas habilidades de letramento e matemática, bem como a aptidão para usá-las em combinação de acordo com o que é requerido para cada situação.

No contexto escolar é preciso considerar, como Kleiman e Moraes (1999), que a leitura não deve ser tomada como território exclusivo dos professores da área de linguagens. Todos os educadores devem engajar-se no propósito de favorecer a apropriação

de uma cultura letrada, valorizada numa sociedade como a nossa. Smole (2001) destacam o valor da escrita, inclusive com a produção de textos, como sendo um componente essencial no processo de ensino e aprendizagem da educação matemática. Essas autoras ressaltam a especificidade da escrita matemática, de sua combinação de sinais, letras e palavras as quais se organizam segundo certas regras para expressar ideias. Afirmam, ainda, que existe uma organização da escrita da linguagem matemática que nem sempre é equivalente à encontrada nos textos de língua materna, exigindo, então, um processo particular de leitura.

As autoras defendem que os alunos devem aprender a ler matemática e ler para aprender matemática durante as aulas, pois, para interpretar um texto matemático, o leitor precisa familiarizar-se com a linguagem e os símbolos próprios desse componente curricular, encontrando sentido no que lê, compreendendo o significado das formas escritas que são inerentes a esse tipo de texto e percebendo como ele se articula e expressa conhecimentos.

Para que isso ocorra, a prática de leitura não pode ser uma atividade superficial, antes, mobilizar o leitor não somente a encontrar informações mais importantes que servirão de respostas aos itens da atividade. Nesse sentido, torna-se imprescindível possibilitar a apropriação dos conceitos estudados e sua aplicação a situações cotidianas, formando um leitor autônomo e crítico que vá além da mera decodificação de sinais.

A percepção dessa necessidade de, por um lado, construir estratégias para favorecer a apropriação de práticas de numeramen-

to pela leitura de textos familiares para os estudantes em situação de distorção idade-série do ProSIC e, por outro, de disponibilizar recursos matemáticos que ampliem as práticas de leitura desses sujeitos – nos inspirou a adotarmos, como forma de sugestão, alguns parâmetros para melhor diagnosticar, avaliar e pensar em estratégias pedagógicas efetivas.

De acordo com Lange (2003) *apud* Oliveira et al (2016), há competências essenciais a serem desenvolvidas na área da matemática que podem ser assim classificadas:

Tabela 9: Competência matemáticas.

Pensamento matemático e raciocínio	São as habilidades desenvolvidas que compreendem as aptidões a levantar questões que são pertinentes à Matemática, conhecer os tipos de respostas que a Matemática oferece, distinguir entre diferentes tipos de sentenças e entender e lidar com os conceitos matemáticos.
Argumentação matemática	Compreende o conhecimento do que são as provas, saber como as provas diferem de outras formas de raciocínio matemático, avaliação de cadeias numéricas, possuir um sentimento heurístico, criar e expressar argumentos matemáticos.

Comunicação matemática	Significa expressar-se dentro de uma variedade de modos na oralidade, na escrita ou em outras formas visuais, compreendendo como cada uma dessas formas de comunicação funciona.
Modelagem	Estruturar o campo a ser modelado, traduzir a realidade para estruturas matemáticas, interpretar os modelos matemáticos em termos de contexto e realidade, trabalhar com modelos, validar modelos, refletir, analisar e oferecer críticas de modelos ou soluções, refletindo no processo de modelagem.
Posicionar e resolver problemas	Posicionar, formular, definir e resolver problemas em uma variedade de modos.
Representação	Compreende a decodificação, codificação, tradução, distinção e interpretação de diferentes formas de representação dos objetos matemáticos e de situações tanto quanto a compreensão das relações entre diferentes representações.
Simbologia	Utilizar sistemas simbólicos e linguagem formal e técnica dentro das operações matemáticas.

Fonte: Atlas CIAIQ *apud* OLIVEIRA et al (2016).

Em síntese, para ser matematicamente letrado, o indivíduo precisa desenvolver essas competências em vários graus. Entretanto, é necessário que ele confie em suas habilidades de usar a matemática e as ideias quantitativas apreciando tal conhecimento pelo ponto de vista histórico, filosófico e social.

A fim de facilitar a mensuração do nível de numeramento dos estudantes do ProSIC, apresentamos uma proposta²² que possibilita o diagnóstico da situação atual do discente, proporcionando um planejamento mais direcionado e estratégias pedagógicas mais concretas e efetivas. Com base na matriz de referência do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) para a medição do alfabetismo nos domínios do letramento e do numeramento, propomos quatro níveis que envolvem habilidades (localização, integração, elaboração e avaliação) que, mobilizadas, favorecem o desenvolvimento das competências necessárias para a formação do sujeito proficiente em matemática.

A habilidade de localização diz respeito à capacidade de identificar em um texto uma ou múltiplas informações quantitativas, que podem estar expressas de forma literal ou não. Por sua vez, a integração exige do leitor a capacidade de lidar com dois ou mais elementos, comparando-os, ordenando-os ou, ainda, estabelecendo outros nexos lógicos entre eles. A integração das informações pode implicar, muitas vezes, o domínio de noções e a

22 Essa proposta foi elaborada pela equipe de formadores do ProSIC em parceria com os formadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e teve como inspiração a escala de referência do Inaf.

realização de alguma operação matemática ou a associação entre números e grafismos.

Por sua vez, a habilidade de elaboração refere-se à resolução de situações-problemas que envolvem diversas etapas e/ou que geram resultados parciais a serem retomados, situação em que é necessário não só dominar noções e operações matemáticas, mas também, estabelecer um plano de resolução e controlar sua execução. Por fim, a avaliação compreende uma habilidade de aportar informação extratextual para confrontar com informação textual ou emitir parecer sobre ela, estimando medidas coerentes com o contexto e avaliando a consistência entre os dados apresentados e os obtidos.

Tabela 10: Níveis de numeramento.

NÍVEL	DESCRIÇÃO
1 (Localização)	Identifica (pelo nome e função) sinais matemáticos que são usuais também em contextos não escolares (+, -, x, ÷, =, %, $\frac{1}{2}$). Localiza informações numéricas (indicação de quantidade, registro de datas, horários ou períodos, preços, códigos etc.) em textos diversos (avisos, notícias, especificações técnicas, rótulos etc.) e/ou em tabelas e gráficos. Lê aparelhos de medidas comuns (balança, régua ou recipiente graduado em fração do litro, fita métrica, termômetro).

2
(Integração)

Realiza contagens de cédulas e/ou moedas para conhecer o valor total e de coleções pequenas e maiores, com elementos organizados ou dispersos, parcialmente visíveis ou que exigem recorrer a estratégias de agrupamento.

Compara números (códigos, indicadores de quantidade ou ordem, valores monetários, medidas, datas), grandezas, considerando informações percentuais e informações que constam de um gráfico ou tabela.

Resolve situações-problema envolvendo adição, subtração, multiplicação ou divisão, bem como noção de dobro ou metade.

Reconhece o significado do quadrante do gráfico na representação da direção e/ou de sentido da grandeza representada (por exemplo, valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).

Identifica a parte e o total a que se refere uma informação fracionária ou percentual.

3
(Elaboração)

Reconhece a relação de proporcionalidade direta ou inversa entre grandezas, em contextos diversos.

Resolve situações-problema envolvendo números fracionários usuais ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{1}{3}$) e cálculo de área, perímetro ou volume.

Calcula um valor com base na informação percentual ou a porcentagem a partir dos valores da parte e do todo.

Resolve situações-problema relativas a tarefas ou contextos cotidianos, que envolvem diversas etapas, com retomada de resultados parciais (calcular preços com desconto percentual, totalizar compra de quantidades diferentes de vários produtos, somar e dividir partes iguais, por exemplo).

Insere ou organiza dados em uma tabela.

Representa informações e dados em um gráfico de colunas, linhas ou setor.

Elabora uma mensagem, descrição, exposição ou argumentação com base em informações quantitativas retiradas de textos (inclusive tabelas e gráficos) ou contexto dado.

4 (Avaliação)	Distingue um evento probabilístico de um fato ocorrido. Concebe possibilidades fundamentando-se na operação combinatória. Avalia a probabilidade de ocorrência de um evento. Estima medidas ou grandezas, guardando coerência com informações prestadas e/ou com o que é razoável no contexto. Avalia a suficiência e/ou consistência dos dados ou deles com a solução de um problema. Reconhece os efeitos de sentido (ênfase, apagamentos ou distorções), provocados pela escolha de certos modos de representação de informação quantitativa (forma do gráfico, escala, escolha do padrão de comparação, escolha do intervalo estudado, escolha do total usado como referência para dados percentuais, escolha da unidade ou do sistema de medidas).
--	---

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Diante das reflexões aqui abordadas, constata-se a importância do numeramento, bem como da identificação de seus níveis, para que a dinâmica de ensino e aprendizagem se torne consistente, potencializando uma prática que favoreça o aprendizado

matemático mais significativo para o estudante.

Pensar o conhecimento matemático como ação social, construído e significado a partir das relações que os sujeitos estabelecem em suas vivências, nos aproxima do conceito de numeramento que se apresenta como um conceito fértil por considerar o caráter sociocultural do conhecimento matemático, contemplando nossa preocupação com os conhecimentos prévios dos estudantes, suas práticas significativas, e não só com a sintaxe matemática.

OFICINA DE PROJETO DE VIDA

Bleyne Catyelle Castro do Egito Guimarães

A oficina “Projeto de vida” tem como objetivo oferecer aos estudantes as condições necessárias para que eles se enxerguem atuando no mundo a partir de seu autoconhecimento e com base em suas projeções para o futuro. Além disso, reforça suas relações de convivência, resgata os seus sonhos e promove reflexões na compreensão de mundo.

É fundamental que os docentes compreendam que, apesar de a oficina ser ministrada por um professor, a construção de um projeto de vida dos estudantes é de responsabilidade de todos. Mesmo não sendo o instrutor dessa oficina, os educadores precisam promover ações que ajudem os alunos a se organizarem, a estabelecerem metas, planejarem e buscarem seus objetivos com determinação, esforço e autoconfiança. Além dessas competências, o aprendiz precisa ter uma compreensão do mundo do trabalho, das suas tendências e profissões e quais seus impactos na sociedade, de curto a longo prazo.

Para tanto, é fundamental que o estudante seja constantemente provocado a se autoavaliar, acompanhar o seu próprio desenvolvimento e a rever as suas metas e objetivos a serem alcançados. Essa autoavaliação envolve analisar as suas aptidões, aspirações e possíveis trajetórias a serem seguidas que irão contribuir para a realização dos seus desejos. Nesse interim, o Programa Sergipe na Idade Certa, além de buscar o resgate da trajetória de sucesso do estudante, busca prepará-lo para a vida, a fim de que possa fazer escolhas alinhadas ao exercício de cidadania com responsabilidade e consciência crítica.

Objetivo: Ampliar as possibilidades de apropriação de conhecimentos de forma contextualizada permitindo maiores chances para o desenvolvimento dos projetos de vida desses jovens.

Orientações pedagógicas: De acordo com as concepções do Programa Sergipe na Idade Certa, a metodologia a ser aplicada deve apresentar um aspecto interdisciplinar, envolvendo o maior número de componentes curriculares, bem como de professores, em atividades compartilhadas ou subsequentes, permitindo aos discentes reconstruírem sua trajetória escolar mediante novos significados do ambiente e das relações com seus educadores, pares e familiares.

Orientações para a construção dos conhecimentos

O espaço escolar é o lugar onde o aprendiz é levado a refletir sobre a constituição histórica do indivíduo e sobre a sua vontade

de querer ser. É neste espaço notoriamente educativo que possibilitamos aos estudantes a questionarem a sua própria existência, “quem eu sou?”, “o que eu serei?” e “o que farei?”. Todas as possibilidades devem ser trabalhadas com ética e com formação para uma cidadania plena e de direito. É necessário deixar claro para o discente que a nossa existência é fundamental na construção do mundo e que nós somos responsáveis por mantê-lo, não individualmente, mas, de forma coletiva.

Nesse contexto, entende-se a educação como uma forma de fazer com que os alunos tenham a capacidade de serem independentes e a pensar criticamente, de dar voz às suas expressões e discuti-las para provocar debates que analisem os direitos e deveres de um cidadão dentro de uma sociedade. Além disso, também mostra para o estudante que ele é provido de uma história e uma cultura, bem como é constituído de demandas sociais que se relacionam com os seus desejos, sendo assim a sua constituição identitária.

Na construção de uma identidade, o aprendiz precisa mergulhar em seus próprios questionamentos e confrontar com a família, a sociedade e uma cultura já enraizada. É através desse contato consigo mesmo que ele consegue perceber os seus sentimentos, os seus valores, as suas competências, suas habilidades e as suas dificuldades. É na fase da adolescência que a maioria dos estudantes entra em conflito existencial e, nessa fase, a escola tem um papel fundamental de ajudá-los a trabalhar esses conflitos pautados em uma profunda reflexão.

Para ajudar na construção de uma estratégia que suscite temas integradores na oficina de Projeto de Vida, dividimos a trajetória pedagógica em três ciclos. Cada ciclo abordará uma estratégia diferenciada de complexidade que conduzirá a construção do plano de ação para cada encontro. Vale salientar que, para a construção desse plano, a integração dos componentes curriculares será de fundamental relevância no que tange ao desenvolvimento de valores diversos dos estudantes.

1º ciclo: construção das identidades – neste ciclo, é fundamental que o professor traga questionamentos sobre a construção da identidade de cada aluno. Trabalhe com ele a percepção de si mesmo, o autoconhecimento, seus valores, suas potencialidades, suas dificuldades e suas limitações. Questionar sobre si mesmo é essencial na construção de sua personalidade e o primeiro para passo para o seu crescimento pessoal. Trabalhar a noção de pertencimento familiar e construção da identidade por meio de traços físicos, biológicos e sociais é basilar nesse primeiro ciclo. Abaixo seguem alguns exemplos de questionamentos pertinentes nesse primeiro ciclo, a saber:

Quem eu sou?
Como eu penso?
O que eu gostaria de fazer?
Seu nome e um desejo.

Nas **fases 1 e 2** os estudantes são levados a se reconhecerem como seres humanos e como sua existência é fundamental no desenvolvimento da humanidade. É preciso despertar neles a necessidade de se reconhecerem como atuantes no mundo e que, nele, precisam de uma autoafirmação e confiança. O ser humano tem essa necessidade de autoafirmação constantemente para reforçar os seus valores e resgatar a sua autoestima, é uma forma de preservar a sua funcionalidade no meio em que vive. Vale lembrar que trabalhar a autoafirmação não é elevar excessivamente o ego, porque isso pode trazer uma patologia, todavia, é alcançar um equilíbrio realista das suas percepções e mantê-lo centrado sobre si mesmo.

Nessas fases os educadores precisam intervir e trabalhar a história de vida desse estudante, suas raízes, seus traços físicos e biológicos, toda a sua evolução genealógica que o fizeram pertencentes a uma sociedade. O discente precisa formar os seus referenciais valorativos para balizar as suas ações futuras. Por isso, trabalhar a identidade é imprescindível em todas as fases da vida, sobretudo, nas fases iniciais, haja vista, formar-se e consolidar-se nelas o caráter do aprendiz.

Apresentamos, em seguida, sugestões de atividades:

- Construção da árvore genealógica familiar <http://portaldo-professor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=20235>
- Estudo e escrita do gênero autobiografia <https://novaescola.org.br/conteudo/5587/autobiografia> e <https://educapublica.org.br/conteudo/5587/autobiografia>

cao.uol.com.br/disciplinas/portugues/autobiografia-como-contar-a-sua-propria-vida.htm

- Imagens de si: o autorretrato como prática de construção da identidade <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/download/6157/4614>.
- Vídeo Dove Retratos da Real Beleza. <https://www.youtube.com/watch?v=Il0nz0LHbcM>
- “O que você mudaria no seu corpo?” <https://www.youtube.com/watch?v=-Zrn78KqLI>
- #233 cqc Ciência faz teste psicológico sobre racismo crianças 05 08 2013 mircmirc <https://www.youtube.com/watch?v=29kzSogJESU>
- Ninguém nasce racista. Continue Criança. <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>
- Teste a linguagem do amor <https://educamais.com/teste-de-linguagens-de-amor/>
<https://www.youtube.com/watch?v=TEfpXbf4go0>

2º ciclo: comportamento social – neste ciclo, o estudante é levado a adquirir competências sociais como: trabalhar em grupo, resolver conflitos, ser altruísta e ter uma tomada de decisão. O discente precisa saber relacionar-se de forma saudável, respeitando as diferenças e promovendo o bem-estar em todos os ambientes. Trabalhar a dimensão social e cidadã mediante discussão de dilemas (hipotéticos, reais, autobiográficos), *role-playing* (debate simulado e encenação de conflito), compreensão crítica, *role-mo-*

del (pessoas ou situações), Aprendizagem por Projetos Sociais (com ou sem parcerias) e atividades de habilidades sociais, são algumas possibilidades que devem ser exploradas nesse ciclo.

Competências para trabalhar em grupo

Exemplos:

Como eu gostaria de ser? O que eu quero?

Estou preparado?

Como posso ser ajudado?

Este ciclo compreende as competências socioemocionais que precisam ser trabalhadas e desenvolvidas na fase 3 do ProSIC (que corresponde ao 6º e ao 7º ano do Ensino Fundamental). Contudo, isso não quer dizer que não se deva trabalhar nas fases anteriores ou nas fases posteriores. As competências socioemocionais perpassam por toda a vida do estudante e precisam ser trabalhadas e reavaliadas todo momento. Ele precisa adquirir competências de autoconsciência, consciência social, autogerenciamento, empatia, convívio social e tomada de decisão.

Todas essas competências híbridas socioemocionais e cognitivas são fundamentais para desenvolver ambientes favoráveis à aprendizagem trazendo melhores resultados; preparar o estudante para estar no mundo das desigualdades de forma atuante e prepa-

rados para uma tomada de decisão de forma crítica e pautada nos valores éticos; promover a equidade que garanta a valorização das diferenças na formação de uma sociedade (Segundo a BNCC, é preciso respeitar as diversidades e solidarizar-se com os outros); e para gerar mudanças culturais que estimulam a atitude cidadã com base na cidadania e solidariedade.

Desenvolver essas competências na fase 3 é essencial para a construção do projeto de vida dos jovens, além de prepará-los para o mundo do trabalho. O professor precisa compreender que as competências socioemocionais não são exclusivas da oficina de Projeto de Vida, todos os componentes curriculares têm responsabilidades em seu desenvolvimento. Tudo isso trará impactos, não somente nos componentes curriculares, mas também, nos processos de ensino e aprendizagem.

Seguem algumas sugestões de atividades, a saber:

- Dinâmica minhas ferramentas
- Descobrindo seu talento
- Ferramenta Levantamento de expectativas
- Dinâmica ponte para o futuro
- Identificando valores
- Dinâmica baú dos valores
- Transforme habilidade em talento
- Teste do sistema representacional

3º ciclo: traçar pequenas metas, objetivos, sonhos – neste ciclo, os docentes deverão respeitar a proporcionalidade de idade e série dos estudantes ao traçar planos e projeções para que possam

enfrentar os obstáculos e sanar as necessidades de uma sociedade repleta de problemas sociais. É neste ciclo que o estudante é levado a traçar estratégias de primeiro e segundo plano para alcançar os objetivos almejados. Um ciclo que ajuda os aprendizes a verem quais atividades são necessárias no desenvolvimento de as suas potencialidades.

Ainda nesse ciclo o discente começa a vislumbrar possibilidades de atuação profissional, trabalha a resolução de conflitos (hipotéticos, reais, autobiográficos), além da formação de grupos de trabalho (hipotéticos e reais), de enfoques socioafetivos (simulação consentida), da Aprendizagem baseada em Problemas e por Projetos (criação de protótipos), de estudos de caso, análise de dados etc. Abaixo seguem exemplos passíveis de utilização na fase em tela, a saber:

Quais são as atividades necessárias para desenvolver meu potencial e atingir meus objetivos?

Qual estratégia pode me preparar para alcançar meu objetivo?

Na **fase 4**, o estudante precisa ser levado a tomar decisões importantes, ser colocado em situações reais que o auxiliem em

sensações de angústia e medo. Nela, o discente deve consolidar as competências socioemocionais que foram trabalhadas ao longo de sua vida, traçando metas e construindo seu projeto de vida. O caminho que ele vai seguir ao terminar os estudos dependerá do trabalho desenvolvido pelos educadores em sala de aula, os quais têm a missão de ajudá-los a potencializar as habilidades existentes e suscitar outras que o auxiliarão em suas escolhas profissionais.

educamos ao mesmo tempo para a subjetivação e a socialização, para a autonomia e para a integração social, para as necessidades sociais e necessidades individuais, para a reprodução e para a apropriação ativa de saberes, para o universal e para o particular, para a inserção nas normas sociais e culturais e para a crítica e produção de estratégias inovadoras (LIBÂNEO, 2005, p. 45).

É necessário, por intermédio do professor, que o aprendiz seja orientado sobre o mundo do trabalho. Ele precisa conhecer as profissões que já existem, principalmente as que se destacam em sua localidade, bem como conhecer as novas profissões promissoras que poderão surgir com os avanços tecnológicos.

Seguem sugestões de atividades pertinentes a esta fase:

- Análise swot pessoal
- Planejamento e ação
- Mudança de hábitos
- Discutir texto sobre as inovações tecnológicas, discutindo as novas técnicas, destacando as áreas

e os profissionais envolvidos

- Trabalhar as profissões por meio de gamificação²³.

Escuta – diálogo entre os sujeitos

Como foi visto no item anterior, trabalhar Projeto de Vida por ciclos valoriza o processo de planejar as ações, considerando a maturidade, respeitando a idade cronológica de cada aprendiz e desenvolvendo o senso crítico. Entretanto, antes de trabalhar cada um desses ciclos, é fundamental que se faça uma escuta atenta para conhecer melhor os estudantes. É preciso ouvir deles suas angústias e seus sonhos, subsídios importantíssimos que auxiliarão na construção de um planejamento mais significativo para eles.

Confiança, respeito e segurança são aspectos que são valorizados pelos estudantes quando o professor abre espaço para eles expressarem suas ideias, opiniões, sugestões, bem como suas reclamações. Incentivar a participação deles no processo educacional, além de estimular o seu protagonismo e autonomia na construção do seu próprio conhecimento, estimula-os a traçar metas para a consolidação do seu Projeto de Vida. Vale ressaltar que um dos processos para desenvolver a autonomia do sujeito é praticar a escuta.

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a dis-

23 A inspiração para tal atividade foi retirada do site <https://novaescola.org.br/conteudo/15426/dicas-e-exemplos-para-levar-a-gamificacao-para-a-sala-de-aula>.

ponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias (Freire, 2002, p. 44).

Nesse sentido, segundo Martins e Tavares (2015), o professor deixaria de ser o detentor do saber para ser o facilitador no processo de aprendizagem, pois, é na troca de ideias que o educador praticará a chamada escuta sensível.

No contexto da sala de aula, a escuta sensível se adotada pelo professor facilita o diálogo tão necessário na prática docente, uma vez que promove a confiança absoluta entre o professor e o aluno. Segundo a teoria rogeriana, na qual a pessoa está no centro das relações, faz-se necessário maior compreensão do indivíduo e ao mesmo tempo contribui com a aprendizagem (MARTINS e TAVARES, 2015, p. 21 e 22).

A escuta atenta é um instrumento muito valioso para o docente ponderar se o que ele propõe em seu planejamento faz sentido para o aprendiz/ turma. Saber de onde vem, quem é, como é, o que faz, o que deseja, entre outras tantas perguntas que podem surgir desse contanto, são fundamentais para conhecer as partes desse todo complexo. Nesse contexto, o educador aproximará ao

máximo os conceitos a serem trabalhados da realidade desses alunos.

Deixar o aprendiz fazer parte desse processo é compartilhar responsabilidades pela aula; deixar claro que a sua formação integral não depende, exclusivamente, do professor, mas, de suas ações e atitudes também. Além disso, deixar o estudante ativo no processo educacional é manter um contexto significativo para a sua formação, ressaltando o verdadeiro sentido dos estudos, bem como a importância dos conceitos aprendidos em sala de aula para o seu Projeto de Vida.

Trajetórias a serem percorridas

Trabalhar o projeto de vida dos estudantes é trabalhar competências e desenvolver habilidades que possam trazer subsídios para as transformações pessoais, além de suscitar valores como autonomia, estabilidade emocional, sociabilidade, capacidade de superar fracassos, curiosidade, perseverança, necessários no desenvolvimento desse projeto de vida. Apesar disso e da escuta sensível, cabe salientar que os professores precisam considerar alguns pontos relevantes que os ajudarão a construir um percurso pedagógico significativo na construção e desenvolvimento de um planejamento que ajudará na trajetória de nossos alunos. Nesse sentido, salienta-se a importância de considerar-se as seguintes orientações:

- a) Trabalhar por projetos: o projeto de vida está mui-

to relacionado à transformação social.

- b) Flexibilidade dos conteúdos: para isso, faz-se necessário abrir mão de conteúdos tradicionalmente ensinados.
- c) Flexibilidade com o tempo: definir um momento em cada semana, ou momentos em componentes diferentes, para o estudante refletir de que forma os conceitos estudados impactam no seu projeto de vida.
- d) Flexibilidade no uso dos espaços e formatos: sair da sala de aula para colocar os projetos em prática, sempre que possível.
- e) Flexibilidade com as escolhas dos estudantes: compreender que não existe nenhum problema no fato de um estudante mudar seu projeto de vida.
- f) Entender bem a localidade: o entorno da escola muitas vezes influencia nos anseios e referências dos estudantes; é papel da escola, além de conhecer e explorar essa localidade, ampliar essas referências para que os discentes tenham possibilidade de ampliar suas escolhas pessoais e profissionais.
- g) Envolver a família do estudante: os pais ou responsáveis devem ajudá-los a seguir seus objetivos principais.

Autoavaliação

Para contribuir com o processo formativo, a autoavaliação é um instrumento que proporciona mais dinamismo no processo de ensino e aprendizagem. Ela contribui com dados relevantes para, conforme Francisco e Moraes (2013), entender como está o andamento do trabalho pedagógico e fazer os ajustes, além de conseguir também entender as dificuldades dos alunos e ajudá-los a rever o percurso.

Ainda em consonância com Francisco e Moraes (2013), a qualidade do ensino depende do acompanhamento das etapas de aprendizagem porque a avaliação realizada ao longo do processo é mais importante e contribui para a análise e ajustes, tanto para o ensino, quanto para aprendizagem.

No que concerne aos processos de ensino e aprendizagem, a autoavaliação é uma ferramenta que deve ser explorada tanto pelo docente, quanto pelo aluno. Cada etapa precisa ser avaliada com vistas a perceber se o objetivo foi alcançado, caso contrário, novos ajustes precisam ocorrer e um novo percurso deverá ser trilhado. Isso é válido para todos os envolvidos no processo. A partir dessa concepção, o educador passa a ser uma peça chave na construção do Projeto de Vida do estudante, mediando o processo, promovendo reflexões e colaborando na construção do conhecimento dele.

A autoavaliação, neste sentido, tem a intenção de possibilitar melhorias e incentivar os alunos a construir e analisar as suas aprendizagens, suas formas de pensar, suas responsabilidades, atitudes

e comportamentos em prol de uma aprendizagem qualitativa e de uma construção e reconstrução de conceitos sobre si mesmos e seu processo (FRANCISCO e MORAES, 2013, p. 14972).

Assim como nos componentes curriculares, em Projeto de Vida, a avaliação pode ser contínua. Além disso, pode ser utilizada para identificar os índices de cooperação, comunicação, escuta, prazer e felicidade, reconhecendo as lacunas presentes no planejamento do professor, as quais possivelmente precisarão ser resolvidas.

Crêterios para avaliação

De acordo com o ProSIC, a avaliação é considerada como um processo, e não um produto, o qual objetiva principalmente a promoção do avanço das aprendizagens dos estudantes da rede estadual de ensino que se encontram em distorção idade-série. Apresentam-se, portanto, as características diagnóstica e dialógica que subsidiarão a organização do trabalho pedagógico, sendo ponto de partida para o planejamento.

Cada escola, no uso da sua autonomia pedagógica, pode e deve complementar essa avaliação diagnóstica mediante conversa informal sobre anseios e expectativas dos estudantes em relação   escola e comunidade; ou aplicando questionário de escuta; ou, ainda, realizando rodas de conversa; dinâmicas de grupo etc.

Para a oficina de Projeto de Vida, entende-se que não   possível propor uma avaliação única e padronizada, haja vista os pro-

jetos de vida se apresentarem de forma diferenciada para cada sujeito. No entanto, alguns parâmetros devem compor esses critérios de avaliação que estão indicados nas dez (10) competências da BNCC, como trabalho e projeto de vida. Desta competência, espera-se, em consonância com a BNCC (2017), que o estudante tenha a capacidade de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Para que o discente tenha condições de desenvolver a referida competência, outras são necessárias, como: autoconhecimento e autocuidado, além de responsabilidade e cidadania. É de extrema relevância que todas as atividades propostas e desenvolvidas pela escola e pelo docente com os alunos perpassem e consigam dialogar com o projeto de vida deles. Caso contrário, eles não conseguirão atribuir sentido ao que estão aprendendo; e quando se salienta essa necessidade, compreende-se que não são questões específicas do projeto de vida de cada um, e sim, questões essenciais para que qualquer sujeito tenha a possibilidade de ser bem-sucedido em sua vida pessoal e profissional.

AVALIAÇÃO NO PROSIC

Jéssica Messias dos Santos

Como avaliar em turmas de correção de fluxo? Com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, homologada em 2017, muito se tem discutido sobre o desenvolvimento de habilidades e competências dentro da escola. No entanto, para além de documentos normativos e direcionadores, esse debate implica essencialmente em uma mudança de planejamento, da rotina de sala de aula, formação continuada da equipe gestora e docente e, conseqüentemente, diferentes formas de pensar a avaliação da aprendizagem.

Tradicionalmente, a avaliação somativa prevalece como modelo de avaliação da aprendizagem, conforme a qual, uma nota ou o conjunto delas, determina se o estudante aprendeu ou não determinados conteúdos e, portanto, se está apto a ser aprovado. Esse tipo de avaliação tem como foco o produto, os aspectos quantitativos, a formação conteudista, a padronização de aprendizagens e a perspectiva meritocrática, ou seja, tudo que é questionado pelas teorias da educação contemporâneas. Diante disso, entende-se que ela é apenas uma pequena parte do processo complexo que se

constitui a avaliação da aprendizagem.

Nesse contexto, devemos nos questionar: como perceber o desenvolvimento de habilidades e competências através de uma avaliação? Parece pouco provável que possamos chegar satisfatoriamente a essa resposta utilizando formas tradicionais de avaliar, como questões de uma prova escrita que buscam apontar apenas quais conteúdos foram ou não absorvidos pelo aluno.

É difícil pensar em como avaliar discentes em idade regular. Ainda mais desafiador é fazê-lo com estudantes em distorção idade-série como é o caso do ProSIC, pois as turmas atendem aprendizes em idade mais avançada, seja por já terem reprovado em anos anteriores, ou pelo seu ingresso na educação tardiamente, mediante o que determina a lei. Além disso, há os diferentes níveis de aprendizagem, os estigmas classificatórios e excludentes relacionados às práticas avaliativas tradicionais que, inclusive, colaboram para a reprovação de muitos estudantes.

É importante ressaltar que os alunos do ProSIC, embora estejam em atraso escolar, possuem saberes e habilidades para além da série a qual estão cursando. Saberes e habilidades, estes, que foram desenvolvidos a partir do seu convívio social fora da escola, o que de certa forma os coloca em condição diferente em relação àqueles que estão na idade-série certa. Partindo desse entendimento, é que o ProSIC propõe que esses estudantes estudem em salas específicas para sua realidade cognitiva e social. Além disso, como eles já possuem alguns saberes e habilidades, é fundamental que a escola e os educadores, com base em avaliações

qualitativas, avaliem o que eles já sabem, para que, a partir dessa avaliação, consigam recolher evidências que irão promover a retomada da trajetória de sucesso escolar deles.

Considera-se como evidência tudo aquilo que pode ser usado como objeto para a avaliação. Uma prova escrita pode ser uma evidência, mas também, uma pintura, um vídeo, um áudio, um texto ou um experimento. Dessa forma, tudo que os estudantes fazem e/ou falam em sala de aula pode ser considerado como estratégias válidas e democráticas de avaliação.

Sendo assim, as evidências de aprendizagem precisam ser pensadas desde o início do processo de preparação de aula. Antes mesmo de se pensar qual assunto será ensinado, faz-se necessário perguntar: “o que eu quero que minha turma aprenda e desenvolva após a conclusão deste tema”? “Como posso atestar que atingi esses objetivos”? Em outras palavras, “quais habilidades e competências quero que meus estudantes mobilizem e desenvolvam ao trabalharem com tais objetos de conhecimento”? e “como posso fazer a verificação dessa aprendizagem?”.

Uma alternativa viável é avaliação por rubricas, que surge como uma ferramenta por meio da qual é possível veicular expectativas e mensurar a aprendizagem dos estudantes de forma clara, justa e rica em informação, bem como promover *feedbacks* formativos para eles. Dessa maneira, o foco sai do resultado final e passa a ser o processo de aprendizagem em si. Com a avaliação por rubrica, podem ser avaliados esforço e dedicação, proficiência ou avanço pelas etapas da atividade oposta, habilidades mo-

bilizadas etc.

Nesse ponto de vista, a produção do aluno, inclusive o erro, é compreendido como uma fonte riquíssima de conhecimento da dinâmica da qualidade e do trabalho pedagógico e do caminho de aprendizagem discente. Mapear a reação do aprendente à intervenção docente é a razão de ser do processo avaliativo em sala de aula. Esse mapeamento tem como fim possibilitar uma diversificação didática sintonizada e proximal das necessidades do educando (SILVA, 2004, p. 60).

Os pontos mais importantes de uma boa rubrica, segundo Porto (2005), são:

- i) Rubricas necessitam ser feitas sob medida para as tarefas ou produtos que se pretende avaliar;
- ii) Rubricas precisam descrever níveis de desempenho, de competência, na realização de tarefas específicas, ou de um produto específico (esses níveis devem ser descritos em detalhes e serem associados a uma escala de valores);
- iii) No seu conjunto, os níveis de competência descrevem qualquer resultado possível sobre o desempenho de um aluno;
- iv) Rubricas determinam expectativas de desempenho.

Sobretudo, a rubrica deve ser aplicada com caráter formativo, possibilitando que o docente dê *feedback* e orientações in-

dividuais e que o próprio aprendiz tenha clareza de como pode melhorar seu processo de aprendizagem. Um recurso utilizado por alguns professores é a construção coletiva da rubrica com a turma, pois, é muito importante que o discente compreenda em quais aspectos ele será avaliado, ou seja, quais aprendizagens/habilidades ele precisa desenvolver para chegar ao melhor resultado e, ao final da avaliação, saber em qual nível de desempenho ele se encontra.

Compartilhamos a seguir dois modelos que foram construídos de forma colaborativa pela professora Débora Garofalo e seus estudantes da rede municipal de ensino de São Paulo.

Exemplo 1:

Categoria	 Não desenvolvido	 Parcialmente desenvolvido	 Suficiente desenvolvido	 Plenamente desenvolvida
Entendimento do tema preconceito	Não entendi o tema	Pareceu entender o tema	Entendeu claramente o tema, mas não seguiu confiante em sua posição.	Entendeu e contribui com a sala e com o projeto
Informações sobre o tema	Não compreendi as informações	Compreendi as informações, mas não me interessei.	Compreendi as informações, mas não consegui auxiliar o grupo.	Compreendi todas as informações e acrescentei novas ao grupo
Ações do projeto	Não participei das ações	Participei das ações, mas não me envolvi com o grupo.	Participei das ações, mas senti muita dificuldade em me posicionar.	Participei ativamente de todas as ações e contribui para o grupo
Apresentação das ações para a Comunidade escolar e familiares	No dia, apenas realizei a leitura das ações	Apresentei de maneira não muito clara	Apresentou de maneira clara e com clareza nas informações	Apresentou de forma muito boa e com o entendimento do assunto.

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/13029/como-avaliar-o-ensino-criativo-e-inovador>. Acesso em: 23 mar, 2020.

Exemplo 2:

Pontos	Observador	Envolvido	Atuante	Transformador
Desenvolvimento das atividades	Prestou a atenção, mas se limitou somente a isso.	Leu as propostas e se envolveu com as atividades.	Leu as propostas de forma clara, pontuando as ações e elaborando argumentos.	Leu as propostas de forma reflexiva, relacionando com suas práticas, participou contribuindo com aspectos positivos.
Atividades/conteúdos	Pesquisou sobre o assunto, participou superficialmente.	Pesquisou sobre o assunto e participou das atividades.	Pesquisou o tema e se inspirou em outras fontes de pesquisas e atividades.	Aprofundou-se nos temas, buscando referências com a prática e intervindo nas ações.
Pesquisa e tempo de estudo	Não realizou as atividades propostas pela professora, mas não organizou e planejou o tempo de estudo.	Conseguiu organizar as atividades, mas não conseguiu priorizar o tempo para realização das atividades.	Conseguiu se planejar e organizar o tempo, porém não se aprofundou.	Planejou, realizou tarefas. Conversou, dialogando com os demais alunos, ampliando as possibilidades e práticas.

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/13029/como-avaliar-o-ensino-criativo-e-inovador>. Acesso em: 23 mar. 2020.

Conforme se observa nos exemplos acima, a rubrica precisa ter uma estrutura clara e objetiva, contendo: descrição detalhada da tarefa; as dimensões da tarefa/aspetos que serão avaliados; uma escala que descreve diferentes níveis de desempenho; e a descrição dos diferentes níveis de desempenho em cada uma das dimensões da tarefa. Sendo assim, tira-se o estudante do papel passivo de quem recebe apenas uma nota, e inicia-se um processo de autoconhecimento, empatia, responsabilidade, ou seja, avalia-se e fomenta-se o desenvolvimento não apenas do conhecimento científico, mas também, das demais competências gerais previstas na BNCC. Dessa forma, possibilitamos ao jovem, que atualmente se encontra em situação de atraso escolar, o resgate da autonomia e autoestima para continuar com o prazer em aprender e, assim, dar prosseguimento aos estudos.

No decorrer da escrita desse caderno de orientações pedagó-

gicas, foram abordadas diversas possibilidades de avaliação. Sugere-se que a escola, juntamente com os educadores, sistematize essas possibilidades por meio de instrumentais que considerem sua realidade local e as adote como prática avaliativa no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do ProSIC. Ademais, é de suma importância reforçarmos aqui o papel formativo da avaliação, que deve visar o direcionamento e ampliação do desenvolvimento do aprendiz, e não apenas a conclusão de um processo já encerrado.

REFERÊNCIAS

ANNUNCIATO, P. **Analfabetismo funcional**: O ponto mais crítico está no Fundamental II. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17547/analfabetismo-funcional-o-ponto-mais-critico-esta-no-fundamental-ii>. Acesso em: 27 mar. 2020.

ANTUNES, Â.; PADILHA, P. R. **Metodologia Nova**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. (Caderno Nova - Brasil, v. 2).

ARAUJO, U. F. **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo. Summus, 2007.

ARROYO, M. G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, v. 17, n. 71, jan. 2000.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Guia de elaboração e revisão de itens**: documento básico. Brasília, 2010.

CERQUEIRA, T. C. S. O professor em sala de aula: reflexão

sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **PSIC** - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 7, n. 1, p. 29-38, jan.-jun. 2006.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COSTA, A. C. G.; PIMENTEL, A. P. G. **Educação e vida**: um guia para o adolescente. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Rio Grande do Sul: Edunisc, 2004.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2004.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DINIZ, M. I. Ler e aprender matemática. In: SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I. (Org.). **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2008.

_____ . **Integração e interdisciplinaridade no ensino bra-**

sileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FERNANDES, R. J. G.; JUNIOR, G. S. **Reflexões**: alfabetização, letramento e numeramento matemático. Praxis, n. 13, 2015.

FRANCISCO, J. G. G.; MORAES, D. A. F. de. A autoavaliação como ferramenta de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem. **XI Congresso Nacional de Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7225_4132.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. A importância do ato de ler em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

GADOTTI, M. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GAROFALO, D. Como fazer da sua sala de aula um espaço para aprendizagem criativa. **Nova Escola**, 26 fev. 2019. _

_____. **Como avaliar o ensino criativo?** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/13029/como-avaliar-o-ensino-criativo-e-inovador>. Acesso em: 23 mar. 2020.

INAF BRASIL 2018. Resultados preliminares. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br>. Acesso em: 27 mar. 2020.

KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e Letramento:** perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B., MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação.** Goiânia, 2005. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf>. Acesso em: 6 de jul. 2020.

MARTINELLI, M. **Conversando sobre educação em valores humanos**. São Paulo: Peirópolis, 1999.

MARTINS, E. C.; TAVARES, D. E. A escuta sensível – prática do docente interdisciplinar no Ensino Médio. **Revista Interdisciplinaridade**, n. 6, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22624>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MORENO, A. C. **Pisa 2018: dois terços dos brasileiros de 15 anos sabem menos que o básico de matemática**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/pisa-2018-dois-tercos-dos-brasileiros-de-15-anos-sabem-menos-que-o-basico-de-matematica.ghtml>. Acesso em: 27 mar. 2020.

OLIVEIRA, C. Z. et al. **Níveis de letramento e numeramento nos exames em larga escala no Brasil**. Atlas CIAIQ, 2016.

PÉREZ, F. C.; GARCÍA, J. R. **Ensinar ou aprender a ler e escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PISA 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 27 mar 2020.

PORTO, S. **Rubricas: otimizando a avaliação em educação on-line**. 2005. Disponível em: www.aquifolium.com/rubricas.html. Acesso em: 23 mar. 2020.

QEDU. **Distribuição dos alunos por nível de proficiência com base na escala Saeb**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>

brasil/proficiencia. Acesso em: 15 de maio de 2020.

RIBEIRO, V. M.; FONSECA, M. C. F. R. **Matriz de referência para a medição do alfabetismo nos domínios do letramento e do numeramento**. Est. Aval. Educ, v. 21, n. 45, 2010.

SANTOS, A.; SANTOS, A.; SILVA, T. (Org.). **Projeto Eco-Político-Pedagógico**: polo Sergipe Serigy. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12051917/conheca-o-projeto-eco-politico-pedagogicopepp-mova-brasil>. Acesso em: 1 fev. 2020.

SEDUC. **Currículo de Sergipe: integrar e construir** – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sergipe: Seduc, 2018.

SERRÃO, M. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD, 1999.

SILVA, J. F. **Avaliação na perspectiva formativa reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, V. B. **Fracasso escolar em suas múltiplas dimensões**: interpretações e projetos. Olh@res, v. 1, n. 2, nov. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/145/49>. Acesso em: 6 fev. 2020.

SMOLE, K. C. S. Textos em matemática: por que não? In: _____; DINIZ, M. I. (Org.). **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, M. Letramento e alfabetização. In: **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do Inaf 2001. RIBEIRO, V. M. (Org.).

São Paulo: Global, 2003.

SOARES, E. R. M. **A distorção idade-série e a avaliação: relações.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-3571.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TORO, J. B. **7 Aprendizajes Básicos para la Educación en la Convivencia Social.** Santafé de Bogotá: Fundación Social - Programa de Comunicación Social, 1993.

UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil.** 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idadeserie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

